



RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

01

L'Éducation pour les peuples et la planète :

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS



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



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2016

L'Éducation pour les peuples et la planète :

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS



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, non plus qu'au tracé de leurs frontières ou limites.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 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* incombe à son directeur.

© UNESCO, 2017
Première édition
Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Création graphique : FHI 360
Mise en page : Gérard Prosper/Oriata Création

Photos de couverture et de quatrième de
couverture : Fadil Aziz/Alcibbum Photography

*Les photos en couverture montrent des écoliers de
Palau Papan, dans les îles Togian, archipel de Sulawesi
(Indonésie). Les enfants de la tribu des Bajau vivent dans
des maisons sur pilotis et traversent chaque jour un pont
de 1,8 kilomètre pour se rendre à l'école sur l'île voisine de
Malenge.*

Composition : UNESCO
ISBN : 978-92-3-200111-5

Cette publication est disponible en libre accès sous
la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA
3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente
publication, les utilisateurs acceptent les conditions
d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO
(<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>).

Ladite licence s'applique uniquement au texte
contenu dans la publication. Pour l'usage de tout
autre matériel qui ne serait pas clairement identifié
comme appartenant à l'UNESCO, une demande
d'autorisation préalable est nécessaire auprès
de l'UNESCO : publication.copyright@unesco.org
ou Éditions l'UNESCO, 7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP France.

Avant-propos

En mai 2015, le Forum mondial sur l'éducation d'Incheon (République de Corée) réunissait 1 600 participants de 160 pays qui n'avaient qu'un seul objectif en tête : assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous à l'horizon 2030.

La Déclaration d'Incheon – Éducation 2030 a joué un rôle déterminant dans la définition de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation, qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Elle confie à l'UNESCO la direction, la coordination et le suivi de l'Agenda Éducation 2030 et au *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (GEM) le soin d'assurer le suivi et de rendre compte en tout indépendance de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation (ODD 4), ainsi que du volet éducatif des autres ODD, pendant les quinze prochaines années.

Ce programme a pour but ultime de ne laisser personne de côté, ce qui nécessite des données solides et un suivi rigoureux. L'édition 2016 du *Rapport GEM* fournit aux gouvernements et aux décideurs de précieuses informations pour suivre et accélérer les progrès de l'ODD 4, à l'aide des indicateurs et cibles à leur disposition, avec l'équité et l'inclusion comme pierres de touche du succès d'ensemble.

Ce *Rapport* délivre trois messages très clairs.

Tout d'abord, il est urgent d'adopter des approches nouvelles. Au rythme actuel, seuls 70% des enfants des pays à faible revenu auront achevé l'école primaire d'ici à 2030, un objectif qui aurait dû être atteint en 2015. Il faut une volonté politique, des stratégies, de l'innovation et des ressources pour infléchir cette tendance.

Ensuite, si nous voulons réellement concrétiser l'ODD 4, nous devons agir avec une conscience plus aiguë de l'urgence des mesures à prendre et nous engager sur la durée. En cas d'échec, ce n'est pas seulement l'éducation qui en pâtira, mais les progrès de chacun des objectifs de développement : la réduction de la pauvreté, l'élimination de la faim, l'amélioration de la santé, l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes, la production et la consommation durables, la résilience des villes, et des sociétés plus égalitaires et inclusives.

Enfin, nous devons fondamentalement changer notre façon de concevoir l'éducation et son rôle dans le bien-être de l'humanité et le développement mondial. Aujourd'hui, plus que jamais, il incombe à l'éducation de favoriser les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à une croissance durable et inclusive.

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 nous invite à concevoir des réponses globales et intégrées aux nombreux défis sociaux, économiques et environnementaux auxquels nous sommes confrontés. En d'autres termes, il nous faut dépasser les clivages traditionnels et nouer des partenariats intersectoriels efficaces.

La dignité humaine, l'inclusion sociale et la protection de l'environnement sont les clés d'un avenir durable pour tous, un avenir où la croissance économique ne creuse pas les inégalités mais au contraire bâtit la prospérité au bénéfice de tous ; où les zones urbaines et le marché de l'emploi sont conçus pour autonomiser chaque individu ; et où les communautés et les entreprises mènent leurs activités économiques en tenant compte de l'environnement. Le développement durable repose sur le postulat qu'une planète saine est une condition *sine qua non* du développement humain. La mise en œuvre des nouveaux ODD exige que nous réfléchissions tous à l'objectif fondamental de l'apprentissage tout au long de la vie. Car, si elle est réussie, l'éducation a plus que toute autre chose le pouvoir de favoriser le développement de citoyens autonomes, capables de réflexion, investis et compétents, aptes à baliser le chemin vers une planète plus sûre, plus verte et plus juste pour tous. Ce nouveau *Rapport* fournit des données utiles pour alimenter ces débats et élaborer les stratégies nécessaires pour réaliser ces objectifs au profit de tous.

Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO



Avant-propos

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 (Rapport GEM)* est tout à la fois magistral et inquiétant. C'est un rapport touffu, exhaustif, approfondi et pénétrant, autant que perturbant. Il affirme que l'éducation est au cœur du développement durable et des ODD (Objectifs de développement durable), tout en démontrant clairement combien nous sommes loin d'atteindre ces objectifs. Il devrait déclencher des signaux d'alarme à travers le monde et conduire à un renforcement sans précédent des mesures permettant d'atteindre l'ODD 4.

Le *Rapport GEM* démontre avec autorité que l'éducation est l'élément le plus indispensable au développement durable dans toutes ses dimensions. Améliorer l'éducation apporte un surcroît de prospérité, une agriculture plus productive, une meilleure santé, un recul de la violence, plus d'égalité entre les hommes et les femmes, une hausse du capital social et un environnement naturel plus sain. L'éducation est essentielle pour aider les gens partout dans le monde à comprendre pourquoi le développement durable est un concept si important pour notre avenir commun. L'éducation nous procure les outils – économiques, sociaux, technologiques, et même éthiques – indispensables pour faire nôtres les ODD et les réaliser. Ces vérités sont énoncées et exposées avec une abondance de détails admirable et exceptionnelle dans le *Rapport*, qui nous offre une mine d'informations dans ses tableaux, ses graphiques et ses parties textuelles.

Cependant, le *Rapport* fait également apparaître l'écart phénoménal qui sépare le point où en est actuellement le monde dans le domaine de l'éducation et ce qu'il s'est engagé à accomplir d'ici à 2030. L'écart qui sépare les riches des pauvres et qui existe à l'intérieur des pays et entre les pays est tout simplement sidérant. Dans beaucoup de pays pauvres, les enfants défavorisés doivent faire face à des obstacles presque insurmontables dans la situation présente. Ils n'ont pas de livres à la maison ; ils n'ont pas accès à l'école maternelle ; leurs écoles ne sont pas équipées de l'électricité, de l'eau, de sanitaires et ne possèdent pas d'enseignants qualifiés, de manuels scolaires, ni aucun des autres éléments nécessaires à une éducation de base, à plus forte raison une éducation de qualité. Les conséquences sont atterrantes. Alors que l'ODD 4 appelle à l'achèvement d'un cycle complet d'enseignement secondaire d'ici à 2030, le taux actuel d'achèvement de ce cycle dans les pays à faible revenu ne dépasse pas 14% (tableau 10.3).

Le *Rapport GEM* se livre à un exercice primordial qui consiste à estimer combien de pays parviendront à atteindre la cible de 2030 selon leur trajectoire actuelle, voire selon le rythme du pays qui connaît les progrès les plus rapides dans la région. Ses conclusions laissent songeurs, car pour avoir une chance d'atteindre l'ODD 4 nous devons engager sans tarder des efforts sans précédent.

Les cyniques diront peut-être : « On vous avait prévenus, l'ODD 4 est tout simplement irréalisable » et ils en concluront que nous devons accepter cette prétendue réalité. Pourtant, comme le martèle le *Rapport* de bien des manières, une telle suffisance est dangereuse et immorale. Si nous laissons la génération montante privée d'une éducation adéquate, nous les condamnons et nous condamnons le monde à la pauvreté, aux désastres environnementaux, voire à la violence sociale et à l'instabilité pour les décennies à venir. Cette suffisance est inexcusable. Le message que nous délivre ce *Rapport* est que nous devons agir ensemble pour accélérer les progrès de l'éducation comme jamais auparavant.

L'un des principaux instruments de cette accélération est le financement. Là encore, la lecture du *Rapport* s'avère peu encourageante. L'aide au développement consacrée à l'éducation est plus faible aujourd'hui qu'elle ne l'était en 2009 (figure 20.7). C'est le signe d'un manque de clairvoyance sidérant de la part des pays riches. Ces pays donateurs croient-ils vraiment qu'ils font des économies en réduisant leurs investissements dans l'aide à l'éducation pour les pays à faible revenu ? Après avoir lu ce *Rapport*, les dirigeants et les citoyens des pays à revenu élevé seront-ils plus conscients qu'investir dans l'éducation est indispensable pour le bien-être de la planète, et que le niveau actuel de l'aide – qui s'élève à environ 5 milliards de dollars EU par an pour l'enseignement primaire – soit tout juste 5 dollars EU par personne et par an dans les pays riches – est un investissement ridiculement insuffisant pour garantir le développement durable et la paix future dans le monde.

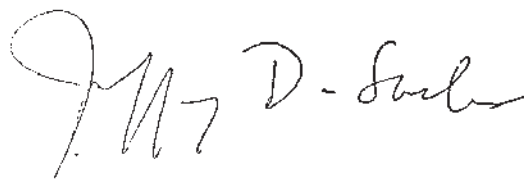
Le *Rapport GEM 2016* abonde d'idées, de recommandations et de normes pour aller de l'avant. Il offre des conseils inestimables sur la façon de suivre et de mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de l'ODD 4. Il démontre, exemples à l'appui, qu'il est faisable de se doter d'instruments de mesure beaucoup plus fins des ressources, de la qualité et des résultats de l'éducation que les outils souvent grossiers que sont le taux de scolarisation et d'achèvement dont nous nous servons actuellement. En utilisant des données plus abondantes, des instruments d'enquête plus performants, des outils de suivi des installations et des technologies de l'information, nous pouvons parvenir à des mesures nettement plus nuancées du processus et des résultats de l'éducation à tous les niveaux.

Il y a quinze ans, le monde a enfin pris conscience de l'ampleur de l'épidémie de sida et d'autres urgences sanitaires et a adopté des mesures concrètes pour intensifier les interventions de santé publique dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement. C'est ainsi que sont nés des programmes d'importance majeure comme le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, l'Alliance mondiale pour les vaccins et l'immunisation (aujourd'hui dénommée Gavi, l'Alliance mondiale pour les vaccins) et bien d'autres. Cette intensification des efforts a contribué à une hausse spectaculaire des interventions et des investissements dans le domaine de la santé publique. Si elle n'a pas permis de réaliser tout ce qu'il était possible de faire (principalement parce que la crise financière de 2008 a mis un terme à l'augmentation des financements dans la santé publique), elle a permis de nombreuses avancées dont les effets continuent de se faire sentir aujourd'hui.

Le *Rapport GEM 2016* doit être abordé comme un appel similaire à agir en faveur de l'éducation en tant qu'élément central des ODD. Mon avis, que j'ai souvent répété au cours des deux dernières années, est qu'il est urgent de créer un Fonds mondial pour l'éducation qui s'inspirerait des enseignements positifs tirés du Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. La question du financement est au cœur même du problème de l'éducation, et ce *Rapport* nous le donne à voir clairement à travers chaque élément de données transnationales et fondées sur les ménages.

Ce document percutant nous incite à répondre à l'opportunité et l'urgence de l'objectif mondial proclamé dans l'ODD 4 : une éducation universelle de qualité pour tous. J'encourage les gens, partout dans le monde, à le lire attentivement et à prendre à cœur ses messages essentiels. Mais surtout à agir ensemble, à tous les niveaux, de la communauté locale à la communauté mondiale.

Jeffrey D. Sachs
Conseiller spécial du Secrétaire général de l'ONU
sur les Objectifs de développement durable

A handwritten signature in black ink, reading "J. Sachs" in a cursive style.

Remerciements

Ce *Rapport* n'aurait pu voir le jour sans les précieuses contributions de nombreuses personnes et institutions que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* tient à remercier pour leur soutien, leur temps et leurs efforts.

Le Comité consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* nous a apporté sa précieuse contribution et nous tenons à remercier son président actuel, M. Jeffrey Sachs ainsi que sa vice-présidente, Mme Baela Raza Jamil. Notre gratitude va en particulier à nos bailleurs de fonds, engagés et déterminés, sans le soutien financier desquels le *Rapport* n'aurait pu exister.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à l'UNESCO pour son rôle prépondérant au Siège comme sur le terrain, ainsi qu'aux instituts de l'UNESCO. Nous sommes extrêmement reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités de l'UNESCO, principalement le Secteur de l'éducation et le Bureau de la gestion des services de soutien, qui ont facilité notre travail au quotidien. Comme toujours, l'Institut des statistiques de l'UNESCO a joué un rôle capital et nous aimerions remercier sa directrice, Mme Silvia Montoya, et son personnel dévoué, notamment Albert Motivans, Patrick Montjouridès, Élise Legault, Simon Ip Cho, Alison Kennedy et Pascale Ratovondrahona, Vong Shian et Peter Wallet. Nous remercions en outre les nombreux collaborateurs de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation et du Bureau de l'UNESCO à Bangkok.

Nous adressons des remerciements enthousiastes à Mme Radhika Iyengar, notre conseillère spéciale, qui a collaboré avec l'équipe lorsque le *Rapport* commençait à prendre forme. Elle a aidé à conceptualiser les principaux thèmes du *Rapport*, encouragé la coopération avec les autres spécialistes de secteurs et fourni par la suite d'importants commentaires et avis critiques sur les premières versions des chapitres.

Plusieurs experts extérieurs, parmi lesquels Martha Ferede, François Leclercq, Édouard Morena, Fatou Niang, Ashley Stepanek Lockhart, Rosie Peppin Vaughan, Arjen Wals et Samuel Wearne, nous ont également aidés pendant les phases d'élaboration et de rédaction de ce *Rapport GEM* et nous voudrions les remercier pour leurs contributions décisives.

L'équipe du *Rapport* souhaiterait aussi remercier les chercheurs qui ont rédigé des documents de référence et produit des contributions essentielles qui ont étayé l'analyse du *Rapport* : Bassel Akar, Sandy Balfour, Carol Benson, Patricia Bromley, Natalie Browes, Kenn Chua, James Cornwell, Luc Gacougnolle, Bryony Hoskins, Jeremy Jimenez, Julie Lerch, Marlaine Lockheed, Giorgia Magni, Yulia Makarova, Ismailou Maman Keita, Diego Martino, Dominic Orr, Amlata Persaud, Abbie Raikes, feu Anthony Read, Nicolas Read, Filiberto Viteri et Lisa Zaval.

Nous sommes reconnaissants envers plusieurs institutions et leur personnel de recherche : le Conseil australien de recherche pédagogique (John Ainley, Wolfram Schulz, Julian Fraillon), le Centre indien d'éducation environnementale (Kartikaya Sarabhai, Rixa Schwarz), le Centre australien d'éducation environnementale (Prithi Nambiar), Technopolis (Carlos Hinojosa, Annemieke Pickles), le Centre Wittgenstein pour la démographie et le capital humain mondial (Bilal Barakat, Stephanie Bengtsson), Development Finance International (Jo Walker), le Conseil international d'éducation des adultes (Katarina Popović), l'Université de Haïfa (Iddo Gal), Research Triangle Institute International (Amber Gove) et l'Institut de l'éducation internationale (Rajjika Bhandari).

Deux groupes d'étudiants en administration publique (programme MPA) de la London School of Economics, ont préparé des articles pour le *Rapport* dans le cadre de leur projet Cap Stone et ils en sont remerciés. Les personnes suivantes ont apporté leur précieuse contribution : Mo Adefeso-Olateju, Ericka Albaugh, Nadir Altinok, Ian Attfield, Laura-Ashley Boden, Manuel Cardoso, Daniel Capistrano de Oliveira, Claudia Cappa, Eric Charbonnier,

Christie Chatterley, James Ciera, David Coleman, Arlette Delhaxhe, Marta Encinas-Martin, Jarret Guajardo, Sonia Guerriero, Hiro Hattori, Fabrice Hénard, Ram Hari Lamichhane, Mitch Loeb, Esperanza Magpantay, Daniel Mont, Karen Moore, Sarah Pouezevara, Filipa Schmitz Guinote, Mantas Sekmokas, Tom Slaymaker, Paulo Speller, Andrzej Suchodolski, Susan Teltscher, Jair Torres, Lina Uribe Correa, Quentin Wodon et Gonzalo Zapata.

Un groupe d'experts indépendants a par ailleurs révisé les chapitres du *Rapport* et formulé de précieux commentaires. Nous remercions à cet égard Farzana Afridi, Monisha Bajaj, Erica Chenoweth, Jessica Fanzo, Lloyd Gruber, Morgan Bazilian, Diego Martino, Aromar Revi, Guido Schmidt-Traub et Patience Stephens.

Nous remercions en particulier Karen Fortuin, Keith Lewin, Mutizwa Mukute et Steve Packer qui ont révisés les premières versions du *Rapport* complet et fait part de leurs observations utiles et éclairées.

Le *Rapport* a été édité par Andy Quan, qui a contribué à faire entendre une voix distincte à partir des nombreux points de vue et idées présentés dans cet ambitieux *Rapport*. Nous adressons nos remerciements à Andrew Johnston qui a rédigé le résumé. Merci à Abracadabra, qui a imaginé le nouveau logo du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* et à FHI 360, qui en a conçu les nouvelles maquettes.

Nous tenons par ailleurs à remercier celles et ceux qui ont travaillé sans relâche pour aider à la production du *Rapport*, notamment Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia, Phoenix Design Aid A/S, Melanie Tingstrom, Jan Worrall, Gérard Prosper et Isabelle Hannebicque.

De nombreux collègues, de l'UNESCO et d'ailleurs, ont pris part à la traduction, à la conception et à la production du *Rapport GEM 2016* : qu'ils soient tous chaleureusement remerciés pour leur aide.

Plusieurs personnes ont participé au travail de communication et de diffusion du *Rapport GEM*, notamment Beard & Braid Ltd et Blossom snc. Enfin, nous aimerions remercier les stagiaires et les consultants juniors qui ont apporté leur aide à l'équipe du *Rapport GEM* dans différents domaines : Farah Altaher, Fatine Guedira, Mobarak Hossain, Lidia Lozano, Kathleen Ludgate, Manbo Ouyang, Robin Sainsot, Laura Stipanovic, Ellen Stay et Kai Zhou.

L'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Directeur : Aaron Benavot

Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Koseleci Blanchy, Marcos Delprato, Glen Hertelendy, Catherine Jere, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leïla Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruskiewicz, Will Smith, Emily Subden, Rosa Vidarte et Asma Zubairi.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante. Financé par des gouvernements, des agences multilatérales et des fondations privées, le *Rapport GEM* bénéficie de l'aide et du soutien de l'UNESCO.

Pour plus d'informations sur le Rapport, veuillez contacter :

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP,
France
Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
<http://fr.unesco.org/gem-report/>

Nouveau : Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation

2016 L'Éducation pour les peuples et la planète :
Créer des avenir durables pour tous

Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT

2015 Éducation pour tous 2000-2015 : progrès
et enjeux
2013/4 Enseigner et apprendre : atteindre
la qualité pour tous
2012 Jeunes et compétences : l'éducation
au travail
2011 La crise cachée – Les conflits armés
et l'éducation
2010 Atteindre les marginalisés
2009 Vaincre l'inégalité : l'importance
de la gouvernance
2008 Éducation pour tous en 2015 – Un objectif
accessible ?
2007 Un bon départ : éducation et protection
de la petite enfance
2006 L'alphabétisation, un enjeu vital
2005 Éducation pour tous : l'exigence
de qualité
2003/14 Genre et éducation pour tous : le pari
de l'égalité
2002 Le monde est-il sur la bonne voie ?

Toutes erreurs ou omissions constatées après impression seront rectifiées dans la version en ligne
à l'adresse <http://fr.unesco.org/gem-report/>

Table des matières

Avant-propos	i
Remerciements	iv
Table des matières	vii
Points majeurs	xiv
Le suivi de l'ODD 4.....	xviii

INTRODUCTION • Le développement durable : une stratégie au service de l'humanité, de la planète et de la prospérité.....	1
Le Programme 2030 associe développement et durabilité environnementale	5
L'éducation, partie intégrante du développement durable.....	7
Guide de lecture du <i>Rapport</i>	12
CHAPITRE 1 • La planète : vers la durabilité environnementale.....	16
Le monde fait face à des défis environnementaux pressants.....	19
Pour relever ces défis, l'apprentissage est essentiel	24
Pour inverser le changement climatique, il faut une approche intégrée de l'apprentissage.....	32
Conclusion	35
CHAPITRE 2 • La prospérité : des économies durables et inclusives	36
Les modèles de croissance actuels conduisent à la destruction de l'environnement.....	40
La transformation durable passe par de nouvelles industries propres et le verdissement des industries existantes	40
Il faut transformer les pratiques agricoles.....	44
L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie favorisent la croissance économique à long terme.....	47
La croissance économique ne signifie pas la prospérité pour tous.....	51
L'éducation peut favoriser l'inclusion	53
L'éducation améliore les performances du marché du travail et l'accès au travail décent.....	55
Conclusion	62
CHAPITRE 3 • L'humanité : un développement social inclusif.....	64
Un développement social inclusif est crucial pour assurer des avenir durables pour tous.....	67
L'éducation améliore les résultats du développement social.....	77
Le développement social rejaillit sur l'éducation	84
Il faut des interventions sociales et éducatives intégrées.....	87
Conclusion	93
CHAPITRE 4 • La paix : participation politique, efforts de paix et accès à la justice	94
L'éducation et l'alphabétisation rendent la politique plus participative.....	97
L'éducation et les conflits : une relation complexe.....	103
L'éducation peut être cruciale pour la construction d'une justice performante.....	110
Conclusion	111
CHAPITRE 5 • Lieux : pour des villes inclusives et durables.....	112
Incidence des villes sur l'urbanisme	116
L'influence positive de l'éducation sur les villes	118
L'éducation et le savoir peuvent être des facteurs d'inégalités urbaines	121
Influence de l'éducation sur l'urbanisme	124
L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de la transformation des villes	126
Conclusion	129

CHAPITRE 6 • Partenariats: créer les conditions favorables à la réalisation de l'ODD 4 et de l'ensemble des ODD.....	130
Financement	133
Cohérence des politiques	139
Partenariats.....	145
Conclusion	147
CHAPITRE 7 • Projections : anticiper les effets du développement de l'éducation sur le développement durable.....	148
Projection des niveaux d'instruction au niveau mondial à partir de 2030.....	151
Anticiper les effets de l'éducation sur le développement.....	153
CHAPITRE 8 • Éducation et développement durable: conclusions et recommandations stratégiques.....	158
Recommandations stratégiques	163
CHAPITRE 9 • Enjeux liés au suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable.....	168
Développement d'un consensus sur les objectifs en matière d'éducation pour l'après-2015	172
Opportunités et enjeux liés au suivi mondial de l'éducation et rôle du <i>Rapport GEM</i>	175
Présentation de la partie consacrée au suivi.....	177
CHAPITRE 10 • Cible 4.1 : Enseignement primaire et secondaire universel	178
Accès, participation et achèvement	180
Enseignement obligatoire et gratuit.....	185
Qualité.....	188
Résultats d'apprentissage.....	193
Conclusion	203
CHAPITRE 11 • Cible 4.2 : Petite enfance.....	204
Accès et participation	206
Qualité	210
Résultats en matière de développement de l'enfant.....	213
CHAPITRE 12 • Cible 4.3 : Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation des adultes.....	220
Enseignement et formation techniques et professionnels	222
Enseignement supérieur.....	227
Éducation des adultes	236
CHAPITRE 13 • Cible 4.4 : Compétences nécessaires au travail.....	242
Compétences cognitives.....	244
Compétences non cognitives.....	247
Combinaisons de compétences cognitives et non cognitives nécessaires au travail	250
Conclusion	252
CHAPITRE 14 • Cible 4.5 : Équité.....	254
Mesures de l'inégalité	257
Sexe.....	262
Handicap.....	265
Langue	267
Migrations et déplacements forcés.....	271
CHAPITRE 15 • Cible 4.6 : Alphabétisme et numératie.....	274
Participation aux programmes d'alphabétisation des adultes	277
Taux d'alphabétisme	278
Niveaux d'aptitude en alphabétisme et en numératie.....	281
Conclusion	285

CHAPITRE 16 • Cible 4.7 : Développement durable et citoyenneté mondiale.....	286
Instruments normatifs internationaux	289
Programmes d'étude	289
Manuels scolaires	295
Formation des enseignants.....	296
Activités extrascolaires.....	299
Résultats.....	300
CHAPITRE 17 • Cible 4.A : Établissements scolaires et cadre d'apprentissage.....	306
Infrastructures scolaires	308
Technologies de l'information et de la communication dans les écoles	311
Violence et agressions dans les écoles	314
CHAPITRE 18 • Cible 4.B : Bourses d'études.....	318
Nombre de bourses d'études	320
Données de l'aide au développement sur les bourses d'études.....	324
CHAPITRE 19 • Cible 4.C : Enseignants	326
Un nombre suffisant d'enseignants qualifiés	328
Motivation des enseignants et soutien.....	333
CHAPITRE 20 • Finances.....	340
Comptes nationaux de l'éducation.....	342
Améliorer les données financières	346
CHAPITRE 21 • Systèmes éducatifs	358
Outils de diagnostic pour le suivi des systèmes éducatifs	361
Perspectives.....	365
CHAPITRE 22 • L'éducation dans les autres Objectifs de développement durable.....	366
Références directes à l'éducation incluses dans les indicateurs mondiaux des ODD	368
Références indirectes à l'éducation incluses dans les indicateurs mondiaux des ODD	369
L'apprentissage tout au long de la vie, facteur contribuant à la réalisation de l'ensemble des ODD.....	373
CHAPITRE 23 • Priorités du suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable.....	374
Synthèse du suivi des difficultés et des possibilités.....	377
Recommandations sur le suivi de l'Agenda Éducation	379
CHAPITRE 24 • Épilogue	384
Le <i>Rapport GEM</i> , un médiateur impartial et éclairé sur les questions d'éducation et de développement durable.....	387
Améliorer la responsabilité dans les structures de suivi et d'examen des ODD, ainsi que dans l'éducation.....	388
Annexe.....	390
Tableaux statistiques	403
Tableaux relatifs à l'aide	480
Glossaire.....	497
Abréviations.....	501

Les références du *Rapport mondial de suivi de l'éducation 2016* peuvent être téléchargées sur le lien suivant :
<https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/2016ReportReferences.pdf>

Liste des figures, tableaux et encadrés

FIGURES

Figure 0.1 : Des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie accessibles à tous	8
Figure 1.1 : La santé de l'environnement mondial a atteint un seuil critique dans plusieurs domaines.....	20
Figure 1.2a : Les niveaux élevés de développement humain ont eu un coût écologique considérable	22
Figure 1.2b : Certains pays ont amélioré la qualité du développement humain tout en conservant une faible empreinte écologique.....	23
Figure 1.3 : Les enfants pauvres des pays les plus exposés aux catastrophes climatiques ont moins de probabilité d'achever une scolarité secondaire.....	34
Figure 2.1 : On observe une polarisation de l'emploi selon le degré de qualification au niveau mondial	50
Figure 2.2 : Un grand nombre de travailleurs continuent de vivre dans la pauvreté.....	52
Figure 2.3 : Les inégalités se sont creusées dans toutes les régions, riches et pauvres	53
Figure 2.4 : Une hausse des niveaux d'instruction est associée à une baisse de la pauvreté des travailleurs.....	57
Figure 2.5 : L'achèvement du second cycle du secondaire peut réduire de beaucoup l'exposition à l'emploi vulnérable et informel	58
Figure 2.6 : Un niveau d'éducation tertiaire est une nécessité pour accéder aux professions très qualifiées	59
Figure 3.1 : Des progrès ont été enregistrés en ce qui concerne l'amélioration de l'éducation de base et des conditions de santé ainsi que la fourniture de services de base essentiels, mais d'importants défis demeurent.....	69
Figure 3.2 : Les femmes effectuent plus de travaux non rémunérés que les hommes et sont souvent employées dans le secteur informel	70
Figure 3.3 : Les hommes et les femmes travaillent dans des catégories de professions formelles différentes	70
Figure 3.4 : Les femmes sont relativement rares aux postes de direction des entreprises et des institutions gouvernementales, dans les pays à revenu intermédiaire et élevé.....	71
Figure 3.5 : De grandes disparités existent au sein des pays en termes de niveau d'études, par niveau de richesse et par genre	74
Figure 3.6 : Les niveaux d'alphabétisation sont faibles dans de nombreuses zones rurales, en particulier parmi les femmes pauvres	75
Figure 3.7 : La marginalisation éducative est amplifiée selon l'appartenance ethnique et la région, en particulier chez les femmes	76
Figure 3.8 : Alors que l'insuffisance pondérale est plus répandue dans les pays à faible revenu, la prévalence de la surcharge pondérale est plus élevée dans de nombreux pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé	80
Figure 3.9 : Dans la majorité des pays, les femmes possédant un niveau d'études secondaires ou supérieures sont moins nombreuses à signaler des cas de violence conjugale.....	81
Figure 3.10 : Dans la majorité des pays, les femmes possédant un niveau plus élevé d'études sont moins nombreuses à avoir subi une mutilation génitale féminine.....	82
Figure 3.11 : Presque tous les jeunes enfants atteignent l'âge de 5 ans dans les pays où la majorité des femmes sont alphabètes	83
Figure 3.12 : De nombreux pays caractérisés par la présence d'institutions sociales discriminatoires affichent des écarts liés au genre plus marqués en termes de taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire	87
Figure 3.13 : Les femmes gagnent systématiquement moins que les hommes dans les pays de l'OCDE, malgré des disparités entre les sexes plus ou moins prononcées en fin de deuxième cycle du secondaire	88
Figure 3.14 : La progression du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les femmes ne s'accompagne pas toujours d'une hausse du taux d'activité des femmes.....	89
Figure 4.1 : Aux Philippines, les enfants et les jeunes qui vivent dans une région touchée par un conflit sont laissés-pour-compte	105
Figure 4.2 : Enfants réfugiés : des conditions d'accès à l'éducation très variables	106
Figure 4.3 : La violence à l'école nuit à l'aptitude des élèves à acquérir des compétences minimales en mathématiques	109
Figure 5.1a : Nous vivons dans un monde de plus en plus urbanisé... ..	116
Figure 5.1b : ... et ce sont les pays à faible revenu qui devraient connaître à l'avenir la croissance urbaine la plus forte.	116
Figure 5.2 : Les pays en développement affichent des disparités rurales-urbaines mais aussi de très fortes disparités intra-urbaines.....	122
Figure 5.3 : À Kisumu, Kenya, le nombre d'écoles primaires, de toilettes par école primaire et d'écoles privées varie selon les quartiers	123
Figure 5.4a : À Medellín, Colombie, la réforme de l'éducation visait à améliorer l'inclusion	128
Figure 5.4b : ... et à contribuer à la lutte contre la criminalité.....	128
Figure 5.5 : Les représentants de l'administration locale considèrent que le secteur de l'éducation est dirigé à l'échelon national ou régional	129
Figure 6.1 : Quelles sont les formes d'intégration et de soutien nécessaires pour réaliser le programme de développement durable ?	134
Figure 6.2 : Il est possible d'accroître les dépenses d'éducation quel que soit le niveau de développement économique.....	136
Figure 6.3 : L'aide à l'éducation de base n'est pas en rapport avec les besoins.....	138
Figure 6.4 : Persistance des inégalités dans l'attribution de l'aide à l'éducation de base	139
Figure 6.5 : Les donateurs privilégient des niveaux d'enseignement auxquels les pauvres ont difficilement accès	139
Figure 7.1 : Au vu des tendances passées, les pays à revenu faible et moyen inférieur ne réaliseront pas même l'achèvement universel du primaire d'ici à 2030.....	154
Figure 7.2 : La réalisation de l'achèvement universel du secondaire d'ici à 2030 exige un coup d'accélérateur inédit	154
Figure 7.3 : Atteindre la cible des ODD sur l'éducation permettrait de sauver la vie de millions d'enfants	156
Figure 7.4 : La réalisation de l'achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2030 dans les pays à faible revenu pourrait permettre à des millions de personnes d'échapper à la pauvreté d'ici à 2050	157

Figure 10.1 : Plus de 4 enfants non scolarisés sur 10 n'iront jamais à l'école.....	181
Figure 10.2 : Près de 30 % des enfants les plus pauvres n'ont jamais été scolarisés dans les pays à faible revenu	181
Figure 10.3 : Le dépassement de l'âge normal de la scolarité touche particulièrement les filles et les élèves pauvres dans certains pays	184
Figure 10.4 : L'achèvement universel des études secondaires est un objectif lointain pour la plupart des pays.....	186
Figure 10.5 : Les jeunes les plus pauvres n'ont atteint au moins 12 années d'études que dans 2 pays à revenu faible et intermédiaire sur 90	186
Figure 10.6 : Dans près d'un quart des pays, l'enseignement est obligatoire pendant moins de neuf années.....	187
Figure 10.7 : Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, peu d'élèves du primaire ont leurs propres manuels scolaires.....	190
Figure 10.8 : Dans le nord du Nigéria, seul un quart du temps est consacré à l'enseignement	192
Figure 10.9 : En Amérique latine, près de la moitié des élèves de 3 ^e et 6 ^e années n'atteignent pas le niveau minimum de compétences en mathématiques	195
Figure 10.10 : Les évaluations de la lecture en première année révèlent que beaucoup d'enfants ne peuvent lire un seul mot après deux ou trois ans à l'école	196
Figure 10.11 : La portée des indicateurs (sur tous les élèves ou sur tous les enfants) peut avoir un impact très important sur le suivi mondial.....	197
Figure 10.12 : La plupart des évaluations nationales mesurent les résultats d'apprentissage en langue et en mathématiques.....	199
Figure 10.13 : Le Burundi a surpassé les autres pays en termes de résultats d'apprentissage – mais pourquoi ?	202
Figure 11.1 : Des indicateurs similaires de la participation à l'éducation préprimaire donnent des résultats différents dans de nombreux pays	208
Figure 11.2 : Les déclarations des ménages et des écoles quant à la participation à des programmes de soins et d'éducation de la petite enfance ne concordent pas	209
Figure 11.3 : L'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance varie fortement d'un pays à l'autre et au sein des pays.....	210
Figure 11.4 : Les environnements d'apprentissage familiaux varient de manière significative d'un pays à l'autre	215
Figure 11.5 : Environ trois quarts des enfants de 3 à 4 ans sont sur la bonne voie en termes de développement dans 56 pays	219
Figure 12.1 : Seuls 2 % des étudiants du secondaire participaient à des programmes d'enseignement technique et professionnel en Asie du Sud.....	223
Figure 12.2 : Une définition plus large suggère un accès élargi des jeunes aux programmes d'enseignement technique et professionnel.....	224
Figure 12.3 : De fortes disparités existent entre les pays en matière d'accès à l'enseignement supérieur.....	228
Figure 12.4 : La proportion de jeunes titulaires d'une licence ou d'un master diffère sensiblement d'un pays à l'autre.....	229
Figure 12.5 : La disparité au détriment des hommes s'accroît entre l'accès à l'enseignement supérieur et l'obtention du diplôme.....	230
Figure 12.6 : De grandes disparités existent entre les pauvres et les riches en matière d'achèvement de l'enseignement supérieur.....	231
Figure 12.7 : En Colombie, les étudiants dont les résultats d'admission sont plus faibles sont moins susceptibles d'obtenir un diplôme.....	232
Figure 12.8 : Plusieurs moyens permettent de rendre l'enseignement supérieur plus accessible financièrement.....	233
Figure 12.9 : Les résultats de la recherche pèsent lourdement sur les systèmes mondiaux de classement des universités	235
Figure 12.10 : En Bolivie, un adulte sur huit sans certificat de fin d'études du secondaire a participé à un programme de la deuxième chance.....	237
Figure 12.11 : En Europe, les personnes plus instruites affichent des taux de participation à l'éducation des adultes plus élevés	238
Figure 12.12 : Les niveaux de participation à l'éducation des adultes diffèrent selon les enquêtes.....	239
Figure 13.1 : Activités informatiques : une fréquence variable d'un pays à l'autre et en fonction des tâches	246
Figure 13.2 : Maîtrise de l'outil informatique : un fossé considérable entre pays pauvres et pays riches	247
Figure 13.3 : Les situations socioéconomiques défavorisées ont un impact négatif sur la persévérance	249
Figure 13.4 : Culture financière : une répartition des compétences inégale entre les pays.....	251
Figure 14.1 : Pour une même population, des mesures différentes peuvent produire des conclusions opposées sur l'inégalité dans l'éducation	258
Figure 14.2 : Les mesures de l'inégalité peuvent être calculées pour des indicateurs de l'éducation et des caractéristiques de groupes de population différents.....	259
Figure 14.3 : Les disparités entre les sexes sont plus marquées chez les plus pauvres	260
Figure 14.4 : Les disparités dans l'éducation entre les niveaux de richesse ont diminué plus rapidement en Asie du Sud qu'en Afrique subsaharienne.....	260
Figure 14.5 : Lorsqu'il est utilisé pour mesurer l'inégalité dans l'éducation, l'indice de parité doit être interprété avec prudence	261
Figure 14.6 : L'utilisation de mesures simples entraîne la perte de nuance dans l'inégalité de l'éducation	262
Figure 14.7 : À quoi correspond le taux d'achèvement du primaire au Nigéria ?	263
Figure 14.8 : Perceptions des besoins éducatifs spéciaux et réponses apportées	266
Figure 14.9 : La diversité linguistique est plus importante en Afrique subsaharienne	268
Figure 14.10 : L'utilisation des langues locales est en augmentation en Afrique subsaharienne, mais la majorité des pays sont loin de l'enseignement dans la langue maternelle à l'échelle nationale.....	268
Figure 14.11 : Dans la province de Lao Cai, au Viet Nam, la plupart des enseignants parlent une langue différente de celle de leurs élèves	269
Figure 14.12 : Le Kenya et l'Ouganda ont suivi des voies différentes pour mettre en œuvre leur politique de langue d'enseignement	270
Figure 15.1 : Dans les pays les plus pauvres, moins d'un adulte sur dix a déjà participé à un programme d'alphabétisation des adultes	278
Figure 15.2 : Les adultes vivant en zone rurale étaient moins nombreux à avoir participé à un programme d'alphabétisation des adultes au Niger, mais les adultes vivant en zone rurale et sachant lire et écrire étaient plus nombreux à l'avoir fait.....	279
Figure 15.3 : Dans de nombreux pays, les taux d'alphabétisme varient grandement entre les sources officielles et les enquêtes auprès des ménages	281
Figure 15.4 : L'évaluation de l'alphabétisme sur une échelle continue reflète plus précisément les compétences des adultes	282
Figure 16.1 : Dans 32 pays, moins de la moitié des écoles proposent une éducation au VIH fondée sur les compétences de la vie courante.	292
Figure 16.2 : Les droits de l'homme, thème le plus évoqué dans les programmes d'étude nationaux.....	293
Figure 16.3 : La prévalence des termes clés liés à la citoyenneté mondiale et au développement durable varie selon les pays	294
Figure 16.4 : La place qu'occupe l'égalité des sexes dans les manuels scolaires a gagné en importance.....	295
Figure 16.5 : La thématique de l'environnement occupe une place de plus en plus importante dans les manuels scolaires.....	296

Figure 16.6 : Dans de nombreux pays, pas plus des deux tiers des élèves connaissent la Déclaration universelle des droits de l'homme.....	300
Figure 16.7 : Les connaissances environnementales varient considérablement d'un pays à l'autre.....	301
Figure 17.1 : Trois écoles primaires sur dix ne disposent toujours pas d'un approvisionnement en eau et d'un assainissement appropriés.....	309
Figure 17.2 : Dans certains des pays les plus pauvres, une majorité d'écoles primaires n'a pas accès à l'électricité.....	312
Figure 17.3 : L'accès à l'électricité ne se traduit pas systématiquement par un accès à Internet dans les écoles.....	313
Figure 17.4 : Dans de nombreux pays, le ratio élèves/ordinateur est trop élevé pour permettre un véritable apprentissage.....	314
Figure 17.5 : En Amérique latine, le harcèlement moral est deux fois plus répandu que le harcèlement physique.....	315
Figure 17.6 : De nombreux adolescents sont mêlés à des bagarres dans le monde.....	316
Figure 18.1 : De nombreux étudiants originaires des petits États insulaires en développement suivent leurs études à l'étranger.....	322
Figure 18.2 : La moitié de l'aide internationale destinée aux bourses d'études et aux coûts imputés des étudiants se concentre dans 13 pays à revenu intermédiaire.....	324
Figure 18.3 : La majeure partie de l'aide destinée à l'enseignement supérieur sert à financer des bourses d'études et les coûts imputés des étudiants.....	325
Figure 19.1 : Le taux d'encadrement ne correspond pas au nombre d'élèves par classe.....	329
Figure 19.2 : En Afrique subsaharienne, plus de la moitié des enseignants du préprimaire et un quart des enseignants du secondaire ne sont pas formés.....	331
Figure 19.3 : Dans la moitié des pays, plus d'un enseignant du préprimaire sur quatre n'est pas formé.....	331
Figure 19.4 : La motivation des enseignants résulte de l'interaction de facteurs extérieurs avec les caractéristiques, valeurs et compétences personnelles.....	334
Figure 19.5 : Le pourcentage d'enseignants sous contrat varie à l'intérieur des pays et entre eux.....	337
Figure 19.6 : Les enseignants d'Amérique latine gagnent moins que les autres professions.....	338
Figure 20.1 : Il existe de multiples sources et utilisations des financements de l'éducation.....	343
Figure 20.2 : La prise en compte des dépenses des ménages peut bouleverser notre compréhension du financement national de l'éducation.....	344
Figure 20.3 : Un pays sur quatre ne remplit aucun des deux critères internationaux de financement de l'éducation.....	347
Figure 20.4 : Le Myanmar s'efforce d'atteindre les critères minimaux en matière de financement de l'éducation.....	348
Figure 20.5 : Les statistiques sont lacunaires, même sur les indicateurs de financement de l'éducation les plus élémentaires.....	349
Figure 20.6 : Les dépenses d'éducation ont augmenté depuis 2000.....	349
Figure 20.7 : L'aide à l'éducation n'a pas encore retrouvé son niveau de 2010.....	353
Figure 20.8 : La part de l'aide à l'éducation versée aux pays à revenu faible et aux pays les moins avancés est restée stable.....	354
Figure 20.9 : La priorité accordée aux pays à revenu faible varie selon les donateurs et au fil du temps.....	355
Figure 20.10 : Les prêts représentent une part importante de l'aide publique au développement, même en matière d'éducation.....	356
Figure 20.11 : L'éducation reste un secteur peu prioritaire et sous-financé de l'aide humanitaire.....	356
Figure 21.1 : Le programme SABER couvre de nombreux aspects des systèmes éducatifs.....	362
Figure 22.1 : Un lien positif peut être établi entre l'éducation et différents résultats bénéfiques en matière de développement.....	370
Figure 22.2 : La disponibilité du personnel scientifique et technique affiche une grande disparité.....	372

TABLEAUX

Tableau 0.1 : L'éducation est spécifiquement liée aux autres Objectifs de développement durable.....	10
Tableau 0.2 : Résultats d'apprentissage de l'éducation en vue du développement durable.....	11
Tableau 1.1 : La croissance démographique ralentit, mais elle restera un défi dans les pays à plus faible revenu.....	21
Tableau 1.2 : L'éducation environnementale a évolué avec les années.....	25
Tableau 7.1 : Hypothèses de prévision.....	152
Tableau 7.2 : Prévision des taux d'achèvement en 2030 et de l'année à laquelle sera réalisé l'achèvement universel par niveau d'enseignement selon l'hypothèse « tendance égale ».....	153
Tableau 7.3 : Pourcentage de pays qui devraient atteindre certaines cibles si l'éducation progressait au rythme le plus rapide observé dans leur région.....	155
Tableau 10.1 : Indicateurs de participation à l'enseignement primaire et secondaire, 2014.....	182
Tableau 10.2 : Pays présentant les plus grands nombres d'enfants non scolarisés et les taux d'enfants non scolarisés les plus élevés, 2014 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles.....	183
Tableau 10.3 : Taux d'achèvement par niveau d'éducation, par groupe de revenu, par sexe et par niveau de richesse, 2008-2014 (%).....	185
Tableau 10.4 : Cadre en faveur de la qualité de l'éducation.....	188
Tableau 11.1 : Répartition des pays en fonction de la durée, de l'âge d'entrée à l'école et du caractère gratuit et/ou obligatoire de l'éducation préprimaire.....	207
Tableau 11.2 : Adoption et mise en œuvre de normes relatives au ratio élèves/enseignant dans les établissements publics d'éducation de la petite enfance, pour un échantillon de pays, 2012-2015.....	213
Tableau 11.3 : Outils de mesure du développement de la petite enfance.....	218
Tableau 12.1 : Typologie de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.....	223
Tableau 12.2 : Indicateurs relatifs à l'enseignement supérieur.....	228
Tableau 12.3 : Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur.....	229
Tableau 12.4 : Principales différences dans les questions sur la participation à l'éducation des adultes dans l'enquête européenne sur les forces de travail et l'enquête sur l'éducation des adultes.....	238

Tableau 13.1 : Activités informatiques comprises dans la définition des compétences en matière de TIC.....	245
Tableau 13.2 : Dimensions des compétences entrepreneuriales.....	252
Tableau 14.1 : Indice de parité entre les sexes, par région et groupe de revenu des pays, 2014	262
Tableau 14.2 : Indicateurs potentiels d'inégalité dans l'éducation, par domaine.....	264
Tableau 14.3 : Questions extraites du Module sur le fonctionnement des enfants élaboré par le Groupe de Washington/l'UNICEF	267
Tableau 15.1 : Alphabétisme des jeunes et des adultes	280
Tableau 17.1 : Principaux indicateurs de l'ISU sur les TIC dans l'éducation	311
Tableau 19.1 : Soutien offert aux nouveaux enseignants dans l'enseignement primaire pour un échantillon de pays, 2010-2014.....	335
Tableau 20.1 : Échantillon d'indicateurs de financement de l'éducation fondés sur des comptes nationaux de l'éducation.....	345
Tableau 20.2 : Dépenses publiques d'éducation, par région et par groupe de revenu, 2014.....	346
Tableau 20.3 : Cadre d'évaluation de la volonté d'équité des pays à partir des financements.....	351
Tableau 20.4 : Aide versée en faveur de l'éducation, par région et par niveau de revenu, 2010 et 2014	354
Tableau : Thématiques proposées et indicateurs globaux présentés dans les tableaux statistiques.....	395

ENCADRÉS

Encadré 0.1 : L'échec des Objectifs du Millénaire pour le développement à assurer un environnement durable.....	5
Encadré 0.2 : Les Objectifs de développement durable	6
Encadré 0.3 : L'ODD 4 : Objectif et cibles relatifs à l'éducation	7
Encadré 0.4 : Accords internationaux historiques proclamant le droit à l'éducation	8
Encadré 1.1 : Des gouvernements se convertissent aux pratiques communautaires locales du <i>buen vivir</i>	28
Encadré 1.2 : Montrer l'exemple : titiller pour la cause « verte ».....	31
Encadré 1.3 : Les changements climatiques et les catastrophes naturelles ont de graves répercussions sur les systèmes et les résultats éducatifs	33
Encadré 1.4 : Les petits États insulaires mettent l'ensemble du système éducatif à profit pour se préparer au changement climatique	35
Encadré 2.1 : Les industries vertes exigent des compétences particulières	42
Encadré 2.2 : Qu'est-ce qu'un travail décent ?	55
Encadré 4.1 : Le niveau d'études et la participation des femmes aux instances de décision nationales et locales sont étroitement liés	99
Encadré 5.1 : Le regroupement des écoles rurales, une réponse à la baisse de la population.....	117
Encadré 5.2 : En favorisant la sensibilisation du public et la recherche du consensus, l'éducation a beaucoup contribué à l'adoption en douceur du transport rapide par autobus	121
Encadré 5.3 : L'éducation, élément capital de l'adoption du vélo comme moyen de transport urbain.....	121
Encadré 5.4 : Du berceau à l'emploi : une approche à visant à intégrer l'éducation au développement communautaire.....	125
Encadré 5.5 : Améliorer l'aménagement urbain pour mieux intégrer les habitants des taudis.....	126
Encadré 5.6 : Grâce à ses initiatives explicites et implicites en faveur de l'éducation, Curitiba est devenue une ville verte.....	127
Encadré 6.1 : Interventions intégrées sur la santé et l'alimentation à l'école	140
Encadré 6.2 : Les Fonds pour la réalisation des OMD/des ODD	144
Encadré 7.1 : Principaux éléments pris en considération dans les prévisions sur les niveaux d'instruction.....	152
Encadré 10.1 : Suivi de la qualité dans l'ODD 4	188
Encadré 10.2 : Collecte de données d'observation comparables en Afrique subsaharienne.....	191
Encadré 10.3 : Un nouveau module relatif à l'apprentissage dans les enquêtes à indicateurs multiples.....	197
Encadré 10.4 : Évaluer les résultats d'apprentissage au Nigéria.....	198
Encadré 10.5 : République-Unie de Tanzanie : des évaluations multiples malgré l'absence de système national d'évaluation de l'apprentissage.....	201
Encadré 11.1 : Comment définir un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant ?	215
Encadré 12.1 : En Colombie, un système d'information de gestion éprouvé fournit des données stratégiques sur l'enseignement supérieur	232
Encadré 12.2 : Au Chili, les pressions incessantes exercées par les étudiants sont à l'origine de réformes visant à rendre l'enseignement supérieur accessible financièrement.....	234
Encadré 12.3 : Au Portugal, le système d'éducation des adultes privilégie les plus défavorisés.....	238
Encadré 13.1 : Créativité, esprit critique et collaboration : des compétences fondamentales mais difficiles à cerner	248
Encadré 13.2 : Favoriser le développement des compétences entrepreneuriales en Palestine.....	253
Encadré 14.1 : Des mesures différentes peuvent aboutir à des conclusions divergentes sur l'inégalité	258
Encadré 14.2 : Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation.....	263
Encadré 15.1 : Mesurer la participation aux programmes d'alphabétisation au Niger.....	279
Encadré 15.2 : Différences entre les évaluations nationales et internationales de la numératie.....	283
Encadré 16.1 : Suivre l'enseignement de la Shoah au sein des programmes d'étude.....	290
Encadré 16.2 : Suivre les interactions concernant le développement durable au sein de la classe, une activité complexe.....	298
Encadré 16.3 : Évaluation des compétences internationales dans l'étude PISA 2018	303
Encadré 17.1 : Un indice des infrastructures scolaires au Paraguay.....	308
Encadré 19.1 : Suivi de la formation initiale et continue des chefs d'établissement scolaire.....	332
Encadré 19.2 : Évaluation directe des compétences des enseignants.....	333
Encadré 19.3 : Revalorisation des « maîtres de parents » au Cameroun	337
Encadré 20.1 : Mettre fin à une tradition de dépenses publiques très faibles en matière d'éducation au Myanmar	348
Encadré 20.2 : Au Maroc, la promotion de l'équité passe par des politiques de financement de l'éducation.....	352
Encadré 21.1 : Participer à plusieurs initiatives d'évaluation des systèmes éducatifs – le cas du Brésil.....	364

POINTS MAJEURS

L'éducation pour les peuples et la planète : principaux faits et chiffres



PLANÈTE

L'éducation est l'outil le plus efficace pour réduire les taux de fécondité : À Madagascar, par exemple, l'intervalle entre les naissances a augmenté de six mois par année d'études supplémentaire.

L'éducation environnementale peut renforcer les connaissances vertes : Sur 78 programmes scolaires nationaux, 73 % mentionnent le « développement durable », 55 % emploient le terme d'« écologie » et 47 % celui d'« éducation environnementale ».

Les pratiques durables se poursuivent à l'extérieur de l'école : Selon une enquête de 2008, plus de 40 % des cadres internationaux estiment important que leurs entreprises se placent sur la voie du développement durable.

L'éducation joue un rôle capital dans la préparation aux catastrophes : En cas de stagnation des progrès, les décès dus aux catastrophes pourraient augmenter de 20 % tous les dix ans.

Les systèmes éducatifs doivent veiller à ne pas encourager les modes de vie non durables et peuvent s'inspirer largement des communautés autochtones : Ils doivent respecter les cultures locales et la pluralité des systèmes de savoir et assurer l'instruction scolaire dans les langues locales.



PROSPÉRITÉ

L'éducation peut améliorer la productivité agricole : La production agricole doit progresser d'au moins 70 % d'ici à 2050. Les fermes-écoles et les programmes de vulgarisation agricole peuvent aider les agriculteurs à améliorer leur rendement de 12 % et leur revenu net de 19 %.

L'éducation peut faire acquérir des compétences axées sur l'innovation verte : Mais, en Afrique subsaharienne, la part de la recherche agricole publique dans les dépenses mondiales est tombée de 10 % à 6 % entre 1960 et 2009.

L'éducation fait reculer la pauvreté laborieuse : Elle touche près de 90 % des travailleurs dans les pays à faible revenu. Dans 10 États récemment devenus membres de l'Union européenne, accroître la participation à l'enseignement tertiaire pourrait diminuer de 3,7 millions le nombre de personnes guettées par la pauvreté.

Un niveau d'études supérieures est indispensable pour pouvoir élargir durablement l'accès à des professions très qualifiées : En 2015, les professions de qualification moyenne représentaient les deux tiers de l'emploi total.

L'éducation doit répondre à l'évolution des besoins sur le marché du travail : D'ici à 2020, le monde pourrait manquer de 40 millions de travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur par rapport à la demande.



HUMANITÉ

Des millions de personnes, en particulier celles qui sont marginalisées, n'ont pas accès aux services de base : En 2012, dans les pays à faible revenu, 28 % seulement des personnes avaient accès à des services d'assainissement et 25 % à l'électricité ; 67 % avaient réussi à achever une scolarité primaire.

L'éducation des genres n'est pas pour demain : Les femmes ne représentent que 19 % des chefs d'État ou de gouvernement. Dans maints pays, les femmes effectuent au moins deux fois plus de travaux non rémunérés que les hommes.

L'éducation améliore la santé et fait baisser les taux de fécondité : Le pourcentage de femmes instruites ayant opté pour l'allaitement exclusif pendant les six premiers mois a augmenté de 90 %. Au Nigéria, quatre années de scolarité supplémentaires ont fait reculer le taux de fécondité d'une naissance par fille.

La santé et la nutrition améliorent l'éducation : En Inde, le taux d'alphabétisme des femmes a progressé de 5 % grâce aux meilleures conditions d'accès à l'eau. Au Kenya, les filles ayant bénéficié d'un traitement vermifuge avaient 25 % de chances en plus de réussir l'examen national sanctionnant la fin des études primaires.



LIEUX

L'urbanisation fragilise les systèmes éducatifs : En 2004, en Chine, un cinquième des 120 millions de migrants internes n'avaient pas dépassé le niveau d'études primaires. En 2015, sur plus de 25 millions de réfugiés, 60 % vivaient en zone urbaine et la moitié avaient moins de 18 ans. En Turquie, le pourcentage de réfugiés scolarisés dans l'éducation formelle n'était que de 30 % dans les zones urbaines.

L'éducation contribue à réduire les inégalités dans les villes en dotant les habitants des compétences nécessaires pour trouver un emploi : Les marchands ambulants représentent un tiers de l'emploi urbain en Inde et un sixième en Afrique du Sud.

L'éducation fait reculer la criminalité urbaine : Une augmentation de 5 % du taux d'achèvement du secondaire chez les hommes se traduirait pour l'économie américaine par un gain équivalent à 20 milliards de dollars EU du fait de la baisse de la criminalité et de la hausse des revenus.

L'éducation favorise des villes plus prospères et plus vertes : Quelque 18 000 entreprises créées par d'anciens étudiants de l'Université Stanford sont implantées dans des villes de Californie. Dans les pays comptant des villes cyclables, comme l'Allemagne, le Danemark ou les Pays-Bas, les écoles initient les enfants, dès leur jeune âge, à la pratique d'un cyclisme sûr.



PAIX

L'éducation peut encourager une participation politique constructive : Dans 106 pays, les citoyens plus instruits sont davantage enclins à adopter des moyens d'action non violents. Dans 102 pays, parmi les adultes ayant fait des études supérieures, la probabilité d'adresser une demande d'informations au gouvernement est 60 % supérieure à celle des adultes n'ayant pas dépassé un niveau de scolarité primaire.

L'éducation doit être mieux reconnue dans les accords de paix : Les deux tiers seulement des accords signés entre 1989 et 2005 font mention de l'éducation.

L'éducation n'est bénéfique que si elle est bien adaptée : Au Rwanda, le contenu des programmes d'études a accentué les divisions entre Hutu et Tutsi.

Les conflits ont des conséquences désastreuses sur l'éducation : Parmi ceux qui ne vont pas à l'école, 35 % des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire, 25 % des adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire et 18 % des jeunes en âge d'être scolarisés dans le second cycle du secondaire vivent dans des régions touchées par un conflit.

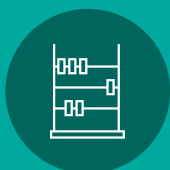
L'éducation facilite l'accès aux systèmes judiciaires : En 2011, dans l'ex-République yougoslave de Macédoine, 32 % de ceux qui avaient un niveau d'instruction primaire connaissaient le système judiciaire, contre 77 % des diplômés de l'enseignement supérieur.



PARTENARIATS

L'aide à l'éducation ne cible pas ceux qui en ont le plus besoin : Depuis 2003, l'attribution de l'aide à l'éducation dans 170 pays tient davantage compte des intérêts commerciaux que des besoins.

Une éducation de mauvaise qualité peut contribuer au non-respect des obligations fiscales : Entre 1996 et 2010, dans 123 pays, une corrélation est observée entre un faible niveau d'alphabétisme et un revenu fiscal réduit.



PROJECTIONS

Au rythme actuel, l'achèvement universel sera atteint en 2042 dans l'enseignement primaire, en 2059 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et en 2084 dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Les pays riches ne sont pas prêts d'honorer les engagements en faveur de l'éducation : En Europe et en Amérique du Nord, même au rythme de progression le plus rapide jamais observé dans la région, moins d'un pays sur dix réalisera l'achèvement universel du second cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030.

L'accès universel des femmes au second cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 en Afrique subsaharienne se traduirait par 300 000 à 350 000 décès d'enfants en moins par an en 2050.

Dans les pays à faible revenu, l'achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2030 aboutirait à une hausse de 75 % du revenu par habitant d'ici à 2050 et nous rapprocherait de dix ans de l'élimination de la pauvreté.

La réalisation de l'achèvement universel du second cycle du secondaire à l'horizon 2030 permettrait d'éviter jusqu'à 50 000 décès dus aux catastrophes naturelles par décennie à partir de 2040-2050.

Le suivi de l'ODD 4

CIBLE 4.1 : Enseignement primaire et secondaire

- En 2014, 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes n'étaient pas scolarisés.
- Entre 2008 et 2014, le taux d'achèvement du second cycle du secondaire était de 84 % dans les pays à revenu élevé, de 43 % dans les pays à revenu moyen supérieur, de 38 % dans les pays à revenu moyen inférieur et de 14 % dans les pays à faible revenu.
- Dans 15 pays d'Amérique Latine observés dans le cadre de l'étude TERCE (Troisième étude explicative et comparative régionale), le niveau de lecture de 60 % des élèves de 3^e année était supérieur ou égal à celui de 2^e année.

CIBLE 4.2 : Petite enfance

- L'enseignement préprimaire n'est gratuit et obligatoire pendant une année au moins que dans 38 pays.
- Les enfants issus des familles les plus riches ont près de six fois plus de chance de participer à un programme d'éducation de la petite enfance que les enfants les plus pauvres.

CIBLE 4.3 : Enseignement technique, professionnel ou tertiaire et éducation des adultes

- En 2014, environ 11 % des élèves d'enseignement secondaire suivaient un programme formel d'enseignement et de formation techniques et professionnels.
- Dans 76 pays, 20 % des 25 à 29 ans les plus riches avaient achevé au moins quatre années d'enseignement supérieur, contre 1 % des plus pauvres de la même tranche d'âge.
- En 2011, dans les pays de l'Union européenne, 37 % des adultes participaient à un programme d'éducation non formelle.

CIBLE 4.4 : Compétences nécessaires à l'emploi

- Dans l'Union européenne, en 2014, 65 % des adultes étaient capables d'envoyer un courriel accompagné d'une pièce jointe et 44 % savaient utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur.
- Selon une définition, un tiers des adultes ont un bon niveau de compétences dans le domaine de la finance.

CIBLE 4.5 : Équité

- Dans les pays à faible revenu, pour 100 jeunes parmi les plus riches ayant achevé le second cycle de l'enseignement secondaire, ils ne sont que 7 à être parvenus au même niveau parmi les jeunes les plus pauvres.
- En 2014, 63 % des pays avaient réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, 46 % dans le premier cycle du secondaire et 23 % dans le second cycle du secondaire.
- En 2010, dans 30 systèmes éducatifs européens, 3,7 % des élèves présentaient un besoin éducatif particulier.
- Près de 40 % des apprenants ne bénéficient pas d'une éducation dispensée dans une langue qu'ils parlent ou qu'ils comprennent parfaitement.
- La non-scolarisation touche 50 % des réfugiés en âge de fréquenter le primaire et 75 % des réfugiés en âge d'être inscrits dans l'enseignement secondaire.

CIBLE 4.6 : Lire, écrire et compter

- Entre 2004 et 2011, dans 29 pays pauvres, seuls 6 % des adultes avaient participé à un programme d'alphabétisation.
- Entre 2005 et 2014, 758 millions d'adultes, dont 114 millions âgés de 15 à 24 ans, ne savaient ni lire ni écrire une phrase simple ; près des deux tiers d'entre eux étaient des femmes.

CIBLE 4.7 : Développement durable et citoyenneté mondiale

- Entre 2005 et 2015, dans les trois quarts des pays, les programmes scolaires accordaient une place importante aux questions de développement durable et 15 % contenaient des expressions clés relatives à l'égalité des genres.
- Entre 2000 et 2013, près de la moitié des manuels d'enseignement secondaire abordaient la question des droits de l'homme.

CIBLE 4.A : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

- En 2013, trois écoles primaires sur dix ne disposaient pas d'installation adéquate d'approvisionnement en eau.
- Entre 2005 et 2015, des écoles ont été utilisées à des fins militaires dans 26 pays.

CIBLE 4.B : Bourses d'études

- Selon les estimations, 25 000 bourses d'études ont été offertes en 2015 à des étudiants des pays en développement au titre de programmes publics.

CIBLE 4.C : Les enseignants

- En 2014, le pourcentage d'enseignants possédant les qualifications minimales requises pour exercer s'élevait à 82 % dans l'enseignement préprimaire, à 93 % dans l'enseignement primaire et à 91 % dans l'enseignement secondaire.

- En Afrique subsaharienne, moins des trois quarts des enseignants du préprimaire et la moitié de ceux du second cycle du secondaire ont suivi une formation.

FINANCEMENT :

- Dans au moins 35 pays, les États ont consacré moins de 4 % du PIB et moins de 15 % du total de leurs dépenses publiques à l'éducation.
- Afin de combler le déficit de financement annuel de l'éducation qui s'élève à 39 milliards de dollars EU, il faudrait que l'aide soit multipliée par six au minimum. Or, en 2014, le montant de l'aide était inférieur de 8 % au niveau record atteint en 2010.



Un jeune garçon participe à un projet de reboisement destiné à aider les enfants à renouer avec la nature, au Cap (Afrique du Sud).

CRÉDIT : Sydelle Willow Smith/Rapport GEM

INTRODUCTION



Le développement durable : une stratégie au service de l'humanité, de la planète et de la prospérité

POINTS MAJEURS DE L'INTRODUCTION

Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030

En septembre 2015, à la 70^e Session de l'Assemblée générale des Nations Unies, les États membres ont adopté un nouvel agenda mondial pour le développement sous le titre *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*.

Ce nouveau Programme regroupe dans un même cadre les objectifs du développement mondial et les objectifs environnementaux.

Il n'existe pas de définition unique du développement durable. La plupart des définitions vont à l'encontre du statu quo, s'appuyant sur le postulat qu'une planète saine est une condition *sine qua non* du développement humain.

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation

La Déclaration d'Incheon a confirmé le maintien du *Rapport GEM* en tant que mécanisme de suivi et de rapport sur le quatrième objectif mondial relatif à l'éducation et sur les cibles pour l'éducation relevant des autres Objectifs de développement durable (ODD).

Le *Rapport GEM 2016* est le premier d'une nouvelle série de rapports qui jalonnent les quinze années à venir. Il montre que l'éducation ne déploiera toute sa capacité à projeter le monde vers l'avenir que si la scolarisation fait un grand bond en avant, que l'apprentissage devient une quête se poursuivant la vie entière et que les systèmes éducatifs se convertissent pleinement au développement durable.

La partie thématique de ce *Rapport* examine les relations complexes entre l'ODD 4 consacré à l'éducation et les 16 autres Objectifs de développement durable. Elle énonce des arguments convaincants en faveur des types d'éducation et d'apprentissage qui sont essentiels à la réalisation des autres Objectifs de développement durable.

Le suivi de l'ODD 4

Le succès du cadre des Objectifs de développement durable dépendra des politiques, plans et programmes nationaux. Toutefois, les objectifs et les cibles énumérés dans le programme seront suivis et examinés à l'aide d'un cadre d'indicateurs mondiaux, coordonné par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable et adopté par la Commission de statistique de l'ONU.

Pour appuyer les pays dans la mise en œuvre de l'ODD 4 et de ses cibles, la communauté éducative mondiale a adopté en novembre 2015, à Paris, le Cadre d'action Éducation 2030.

L'une des priorités de l'ODD 4 concerne « des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », un processus qui commence dès la naissance et se poursuit à toutes les étapes de la vie.

Les Objectifs et cibles de développement durable, y compris les moyens de mise en œuvre, sont universels, indissociables et intimement liés

De nombreux éléments démontrent l'importance d'assurer l'accès à une éducation et à un apprentissage de qualité sur un pied d'égalité pour accompagner les transformations sociales et illustrent le rôle transversal de l'éducation pour promouvoir le Programme 2030.

Le Programme 2030 associe développement et durabilité environnementale	5
L'éducation, partie intégrante du développement durable	7
Guide de lecture du Rapport	12

La planète Terre se porte mal. Les ressources naturelles ont été surexploitées. La biodiversité s'appauvrit considérablement, tandis que la hausse massive des émissions de carbone entraîne des changements climatiques accompagnés d'épisodes météorologiques extrêmes. La concentration de substances toxiques dans l'air, l'eau, le sol, la flore et la faune ne cesse de croître. La planète est menacée de désertification, de sécheresse et de dégradation des sols. Quant aux conditions de vie de l'humanité, elles ne sont guère plus brillantes. Si plus d'un milliard de personnes sont sorties de l'extrême pauvreté (Organisation des Nations Unies, 2015a), les disparités se creusent chaque jour davantage entre les riches et les pauvres. Selon une étude récente menée par Oxfam, les 62 personnes les plus fortunées au monde détiennent autant que de richesses que les 3,6 milliards de personnes les plus pauvres (Hardoon et al., 2016). Trop d'habitants de la planète sont pris au piège de la pauvreté et ne bénéficient ni d'un air salubre, ni d'un accès à l'eau potable ainsi qu'à une alimentation et une nutrition suffisantes. De nombreuses familles sont déplacées de force ou contraintes de fuir leur pays déchiré par un conflit prolongé. Les inégalités d'accès à une éducation de qualité sont toujours aussi fortes. C'est de ce constat inquiétant qu'est né le concept de développement durable.

QU'ENTEND-ON PAR DÉVELOPPEMENT DURABLE ?

Le développement durable est un principe organisateur du développement mondial qui contribue au bien-être de

« Le développement durable est un principe organisateur du développement mondial qui contribue au bien-être de l'humanité comme à celui de la planète »

l'humanité comme à celui de la planète. Ce concept et l'expression qui le décrit ont évolué depuis leur création. Ils englobent aujourd'hui des aspects environnementaux, économiques et sociaux qu'ils ne couvraient pas initialement, s'efforçant d'intégrer

la protection de l'environnement et l'intégrité écologique, la viabilité économique, de même que le développement social et humain. L'équité intergénérationnelle, qui établit l'équilibre entre les besoins de la génération actuelle et ceux des générations futures, est également une composante primordiale.

Dans la littérature des années 60 et 70, comme dans *Silent Spring* (Carson, 1962, paru en français sous le titre *Printemps silencieux*), *The Population Bomb* (Ehrlich, 1968, paru en français sous le titre *La Bombe P*) et *The Limits to Growth* (Meadows et al., 1972, paru en français sous le titre *Halte à la croissance ?*), le développement durable a été présenté comme un concept permettant d'étudier les interactions entre l'homme et son milieu. En 1972, à Stockholm, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain a marqué l'amorce d'une conversation mondiale sur la gouvernance durable, en dépit de la forme encore inachevée de cette expression. Deux ans plus tard, réunis pour un colloque international au Mexique, des experts ont signé la Déclaration de Cocoyoc (1974), qui préconisait d'harmoniser les stratégies du développement et de l'environnement par « l'écodéveloppement » (PNUE et CNUCED, 1974).

C'est en 1980 que l'expression « développement durable » est apparue pour la première fois dans un document public d'importance majeure, intitulé *Stratégie mondiale de la conservation*, confirmant que la conservation des ressources biologiques était essentielle au développement durable (UICN, 1980). Lors de la Conférence sur la conservation et le développement qui s'est tenue en 1986 à Ottawa, le développement durable a été défini comme : (a) l'intégration de la conservation et du développement, (b) la satisfaction des besoins primaires, (c) la réalisation de l'équité et de la justice sociale, (d) le renforcement de l'autodétermination sociale et de la diversité culturelle et (e) la préservation de l'intégration écologique (Lele, 1991).

En 1987, popularisant la notion la plus répandue du développement durable, le Rapport de la Commission Brundtland, *Notre avenir à tous*, s'est interrogé sur les conséquences d'une croissance économique traditionnelle du point de vue de la dégradation de l'environnement et de la pauvreté (Organisation des Nations Unies, 1987). Dans le Rapport Brundtland, qui définit

le développement durable comme un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs », est déclinée une liste d'objectifs critiques découlant du développement durable : la modification de la qualité de croissance économique, la satisfaction des besoins essentiels en ce qui concerne l'emploi, l'alimentation, l'énergie, l'eau, la salubrité, la maîtrise de la démographie, la préservation et la mise en valeur des ressources naturelles, la réorientation des techniques et la gestion des risques, l'intégration des considérations relatives à l'économie et à l'environnement dans la prise de décisions, et la réorientation des relations économiques internationales en vue d'un développement plus participatif (Lele, 1991).

Du statut de concept global, le développement durable s'est progressivement mué en un cadre qui, au fil des décennies, a été affiné par une communauté internationale composée de gouvernements des États membres, d'institutions des Nations Unies, de partenaires multilatéraux et bilatéraux du développement, d'organisations de la société civile, de chercheurs et de scientifiques. Cette évolution a donné naissance au Programme de développement durable à l'horizon 2030, un cadre d'action fondé sur des valeurs qui reflète des convictions et des principes fondamentaux (Sachs, 2015).

Plusieurs expressions et valeurs constituent des éléments clés pour comprendre le programme pour l'après-2015 :

- **Peuples, planète et prospérité** : Ces « 3P » sont des piliers interdépendants qui se renforcent mutuellement et représentent l'évolution de toutes les formes de vie sur Terre sous ses trois dimensions, sociale, environnementale et économique.
- **Une bonne gouvernance** : Venant à l'appui de ces « 3P », elle introduit la dimension de leadership responsable et d'engagement actif dans les secteurs public et privé. La bonne gouvernance garantit des sociétés pacifiques et le respect des droits de l'homme pour le bien de la planète.
- **Interconnexions** : Le développement durable fait fonction de principe organisateur dans la mesure où il prend en compte le caractère complexe, indissociable et intimement lié des systèmes naturels et sociaux. Un changement à l'intérieur d'un système peut rejaillir sur les autres systèmes et aboutir à un ensemble plus grand que la somme des parties.
- **Équité intergénérationnelle et justice** : L'équité est cruciale pour un monde digne des générations futures, où les enfants peuvent grandir en bonne santé et manger à leur faim, être résistants, bien instruits, sensibles aux valeurs culturelles, à l'abri de la violence et de la maltraitance, et avoir accès à des écosystèmes sains et non pollués. De même, l'équité et la justice sont indispensables pour différents groupes de la génération actuelle.

IL N'EXISTE PAS DE DÉFINITION UNIQUE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Le développement durable est perçu différemment selon les angles d'approche et peut, par exemple, représenter un modèle visant à améliorer les systèmes actuels (pour les défenseurs de la croissance économique viable), un appel à des réformes de grande ampleur (pour les partisans de l'économie verte et des innovations technologiques vertes) et un impératif de transformation plus profonde des structures du pouvoir et d'ancrage renforcé des valeurs de la société (pour les militants de mouvements de « transition »).

Pour certains écologistes comme les adeptes de l'écologie profonde, le développement humain est aujourd'hui trop centré sur les individus et ignore les règnes du végétal, de l'animal et du spirituel que ce monde abrite (Leonard et Barry, 2009). À leurs yeux, l'homme doit apprendre à sortir de son égoïsme et placer les besoins des autres espèces sur le même plan que le sien. Les tenants de l'approche de transformation considèrent que le moment est venu pour les sociétés d'opérer un retour à des modes de vie soutenables au niveau local, c'est-à-dire consommer et gaspiller moins, limiter les besoins aux ressources localement disponibles, traiter la nature avec respect et abandonner les technologies polluantes qui font partie intégrante de la société moderne actuelle. Les serviteurs de la culture estiment qu'il n'est de mode de vie durable possible que si les communautés en font véritablement un élément à part entière de leur culture quotidienne (Hawkes, 2001) au point d'influer sur leur manière de se nourrir, de se rendre à leur travail et d'occuper leurs loisirs.

Le mouvement sud-américain *buen vivir* rejette le développement, lui reprochant d'être matérialiste et égoïste, au profit d'un mode de vie durable fondé sur la quête d'alternatives au développement (Gudynas, 2011). Dans le système de croyances du *buen vivir* qui est directement inspiré des valeurs traditionnelles des peuples autochtones, les besoins de la collectivité priment sur les besoins de l'individu. En Équateur, ce concept porte le nom de *sumak kawsay* qui, en quechua, signifie la plénitude de la vie dans la communauté. Il consiste à apprendre à vivre en s'imposant des limites, à trouver des solutions pour modérer l'utilisation des ressources ou faire

plus avec moins, et à explorer des valeurs non matérielles. Le principe du *buen vivir* est inscrit dans la Constitution de l'Équateur et de l'État plurinational de Bolivie.

“ La plupart des définitions du développement durable vont à l'encontre du statu quo, s'appuyant sur le postulat qu'une planète saine est une condition *sine qua non* du développement humain ”

La plupart des définitions du développement durable vont à l'encontre du statu quo, s'appuyant sur le postulat qu'une planète saine est une condition *sine qua non*

du développement humain. Cette vision nécessite que les peuples, les communautés et les nations réexaminent les valeurs fondamentales de la vie quotidienne et adoptent une nouvelle manière de penser. Comprendre ses propres valeurs, les valeurs de la communauté et de la société dans lesquelles on vit et les valeurs des autres habitants de la planète est un élément central de l'éducation en vue d'un avenir durable. Il faut, par conséquent, que les systèmes éducatifs s'engagent dans une dynamique d'évolution et de mutation constantes de façon à identifier les pratiques les plus efficaces dans un contexte donné et à les adapter en fonction de l'évolution des besoins. Du reste, ceux qui prônent le développement durable dans l'éducation le décrivent, en général, plus comme un chemin que comme une destination.

LE PROGRAMME 2030 ASSOCIE DÉVELOPPEMENT ET DURABILITÉ ENVIRONNEMENTALE

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 regroupe dans un même cadre les objectifs du développement mondial et les objectifs environnementaux. Fruit de décennies d'efforts collectifs ponctués de succès et d'échecs, le Programme 2030 décline ce que seront les défis de demain. Depuis le Rapport Brundtland, trois rencontres internationales ont joué un rôle décisif dans l'élaboration de ce programme : le Sommet Planète Terre (1992), le Sommet de Johannesburg (2002) et la Conférence Rio+20 (2012).

En 1992, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, également appelée le Sommet Planète Terre, a dressé à l'attention des gouvernements et d'autres groupes importants un plan d'action : Action 21. Dans l'esprit des participants à cette conférence réunis à Rio de Janeiro, la mise en œuvre de ce plan incarnait l'espoir d'aboutir aux changements en profondeur nécessaires pour intégrer la gestion durable de l'environnement dans le développement. Un chapitre spécial du plan Action 21 (chapitre 36) est consacré à la promotion de l'éducation, de la sensibilisation du public et de la formation indispensable pour réorienter la société vers un développement durable.

En 2002, à Johannesburg, lors du Sommet mondial pour le développement durable (SMDD), les participants ont pris l'engagement de consolider, aux niveaux local, national, régional et mondial, les piliers du développement durable qui se renforcent mutuellement afin que « soit banni pour toujours le sous-développement » (Organisation des Nations Unies, 2002). Ils ont notamment exprimé leur volonté de lutter contre les graves menaces qui pèsent sur le développement durable, dont la faim chronique, la malnutrition, le terrorisme, la corruption, la xénophobie, les maladies endémiques contagieuses et chroniques. Ils se sont, en outre, déclarés résolus à veiller avec une attention particulière à l'autonomisation et à l'émancipation des femmes, ainsi qu'à l'égalité entre les sexes.

En 2012, la Conférence des Nations Unies sur l'environnement qui s'est tenue à Rio de Janeiro, d'où son appellation courante de Rio+20, a rappelé les dimensions sociale, environnementale et économique de la durabilité qui sont les trois piliers devant guider le développement mondial (Organisation des Nations Unies, 2013). Force est de souligner que Rio+20 a reconnu que les progrès accomplis en ce qui concerne le développement durable et, plus spécialement, l'intégration de ces trois piliers étaient inégaux. Cela explique l'insistance placée par Rio+20 sur le rôle essentiel d'une bonne gouvernance et d'une planification intégrée dans la promotion du développement durable.

Malgré ces rencontres internationales, les deux dernières décennies ont vu se poursuivre la dégradation de la biosphère terrestre, la persistance d'une pauvreté généralisée et l'aggravation des inégalités sociales. Les efforts déployés pour atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et les objectifs de développement mondial et de lutte

ENCADRÉ 0.1

L'échec des Objectifs du Millénaire pour le développement à assurer un environnement durable

Les huit Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) – éliminer l'extrême pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire pour tous, promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, réduire la mortalité infantile, améliorer la santé maternelle, combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies, préserver l'environnement, mettre en place un partenariat mondial pour le développement – ont sauvé des millions de vies et contribué à une meilleure qualité de vie pour des milliards d'autres personnes. Néanmoins, le dernier examen des Objectifs du Millénaire pour le développement met clairement en évidence les résultats inégaux et les lacunes recensés dans de nombreux domaines.

Trois principaux facteurs expliquent cet échec. En premier lieu, les organismes publics et les entreprises du secteur privé n'avaient aucune obligation de rendre compte des dommages causés à l'environnement par la croissance économique. À vrai dire, ces dommages étaient considérés comme la rançon légitime du développement économique, la charge d'en assumer le coût incombant à la société, et non aux pollueurs. En second lieu, le prix à payer par les générations futures pour les dommages causés à l'environnement pendant la période de développement n'était pas évalué, le principe étant que les pays pouvaient choisir la croissance d'abord, le nettoyage plus tard. Enfin, les Objectifs du Millénaire pour le développement étaient axés sur les pays en développement, les pays riches se voyant assigner le rôle de bailleurs de fonds. En séparant artificiellement les pays riches et les pays pauvres, les Objectifs du Millénaire pour le développement négligeaient l'interconnexion de toutes les sociétés qui, à la fois, dépendent et se ressentent des transformations qui s'opèrent dans les systèmes socioéconomiques et naturels sur Terre.

Les Objectifs du Millénaire pour le développement ont, cependant, été riches d'enseignements pour les responsables politiques mondiaux et leur ont permis de prendre mieux conscience des différences existant entre les pays au début des processus et de la nécessité de fixer des objectifs spécifiques au contexte, d'établir des priorités et de veiller à la cohérence des politiques aux niveaux international, régional, national et infranational.

Sources : Organisation des Nations Unies (2012, 2015a) ; Zusman et al. (2015).

contre la pauvreté fixés pour la période 2000-2015 n'ont malheureusement pas empêché l'accélération de ces tendances. Après Rio+20, un processus intergouvernemental inclusif a été lancé pour formuler les Objectifs de développement durable (ODD) appelés à succéder aux Objectifs du Millénaire pour le développement dont l'échéance approchait et qui avait suscité des critiques (**encadré 0.1**).

ENCADRÉ 0.2

Les Objectifs de développement durable

- Objectif 1** : Éliminer la pauvreté sous toutes ses formes et partout dans le monde
- Objectif 2** : Éliminer la faim, assurer la sécurité alimentaire, améliorer la nutrition et promouvoir l'agriculture durable
- Objectif 3** : Permettre à tous de vivre en bonne santé et promouvoir le bien-être de tous à tout âge
- Objectif 4** : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie
- Objectif 5** : Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles
- Objectif 6** : Garantir l'accès de tous à des services d'alimentation en eau et d'assainissement gérés de façon durable
- Objectif 7** : Garantir l'accès de tous à des services énergétiques fiables, durables et modernes, à un coût abordable
- Objectif 8** : Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous
- Objectif 9** : Bâtir une infrastructure résiliente, promouvoir une industrialisation durable qui profite à tous et encourager l'innovation
- Objectif 10** : Réduire les inégalités dans les pays et d'un pays à l'autre
- Objectif 11** : Faire en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables
- Objectif 12** : Établir des modes de consommation et de production durables
- Objectif 13** : Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions
- Objectif 14** : Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable
- Objectif 15** : Préserver et restaurer les écosystèmes terrestres, en veillant à les exploiter de façon durable, gérer durablement les forêts, lutter contre la désertification, enrayer et inverser le processus de dégradation des terres et mettre fin à l'appauvrissement de la biodiversité
- Objectif 16** : Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et inclusives aux fins du développement durable, assurer l'accès de tous à la justice et mettre en place, à tous les niveaux, des institutions efficaces, responsables et ouvertes à tous
- Objectif 17** : Renforcer les moyens de mettre en œuvre le Partenariat mondial pour le développement durable et le revitaliser

LES ODD SONT L'ABOUTISSEMENT D'UN PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION INCLUSIF

En septembre 2015, à la 70^e Session de l'Assemblée générale des Nations Unies, les États membres ont adopté un nouvel agenda mondial pour le développement sous le titre *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. Il repose sur 17 Objectifs de développement durable (ODD), parmi lesquels l'ODD 4 consacré à l'éducation. Les Objectifs de développement durable fixent des priorités pour le développement et font suite aux Objectifs du Millénaire pour le développement et aux objectifs de l'Éducation pour tous (EPT), mouvement mondial visant à assurer une éducation de base de qualité à tous les enfants, jeunes et adultes, dont les échéances respectives sont arrivées à expiration en 2015.

Comment est-on parvenu à ce résultat ? Presque immédiatement après Rio+20, les différentes parties prenantes ont entamé les préparatifs d'un nouveau programme en faveur du développement durable. En vertu du mandat reçu en 2010 de l'Assemblée générale des Nations Unies, le Secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies a pris la direction du processus de définition du programme de développement pour l'après-2015. Trois années ont ainsi été employées à mettre au point des objectifs spécifiques de manière transparente et participative selon deux axes principaux, l'un à caractère plus consultatif et ouvert à un grand nombre de parties prenantes, l'autre à un niveau intergouvernemental plus officiel.

Parmi les nombreuses autres initiatives et contributions qui ont abouti à l'adoption de la version définitive du Programme 2030, le Réseau des solutions pour le développement durable a joué un rôle important. Tirant les enseignements des Objectifs du Millénaire pour le développement et des conférences et sommets antérieurs, l'Organisation des Nations Unies a lancé ce réseau en 2012 pour mobiliser les connaissances autour des enjeux de la conception et de la mise en œuvre du programme de développement pour l'après-2015. En conclusion d'un rapport publié en 2012, le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement a été maintenu, mais, pour offrir aux décideurs internationaux et nationaux un guide plus holistique, il a été réorganisé autour de quatre dimensions clés articulant une approche plus globale : (a) le développement social inclusif, (b) le développement économique inclusif, (c) la durabilité environnementale, et (d) la paix et la sécurité (Organisation des Nations Unies, 2012).

Durant la première moitié de l'année 2013, l'Organisation des Nations Unies a mené une série de « conversations mondiales » auxquelles ont pris part près de 2 millions de personnes dans 88 pays. Onze consultations thématiques ont été organisées, dont l'une sur l'éducation, ainsi que diverses activités au niveau national et des enquêtes de porte-à-porte. L'Organisation des Nations Unies a, par ailleurs, lancé *MY World*, une Enquête mondiale des Nations Unies pour un monde meilleur, le but étant d'inviter les citoyens à choisir dans une liste de 16 priorités

de développement celles qu'ils jugeaient prioritaires. Plus de 7 millions de personnes avaient répondu en ligne, en votant ou par SMS, entre juillet et décembre 2014, dont plus de 5 millions par voie de bulletins recueillis hors ligne et près de 500 000 via un téléphone mobile (Organisation des Nations Unies, 2014). Une majorité écrasante de participants à l'enquête *MY World* ont sélectionné « une bonne éducation » et « un meilleur système de santé » parmi la liste de priorités. Les votants, indépendamment de leur genre, âge, niveau de revenu ou niveau d'études, ont choisi l'éducation comme priorité numéro un.

Conformément au document final de la conférence Rio+20 en juin 2012, qui confirmait le rôle et l'autorité conférés à l'Assemblée générale des Nations Unies de conduire le processus de préparation des Objectifs de développement durable, un processus parallèle de discussions au sein d'un Groupe de travail ouvert a été engagé. En janvier 2013, les États membres ont constitué un Groupe de travail ouvert sur les Objectifs de développement durable, instance intergouvernementale représentant 70 États membres qui se partagent 30 sièges et ayant pour mission d'élaborer des propositions d'Objectifs de développement durable. Des recommandations concernant la vision et la forme du programme des Objectifs de développement durable ont été incluses dans le rapport du Groupe de personnalités de haut niveau chargé d'étudier le programme de développement pour l'après-2015, diffusé au milieu de l'année 2013. Le Groupe de travail ouvert a tenu 13 sessions à l'issue desquelles il a adopté, en juillet 2014, un document qui définit 17 Objectifs assortis de 169 cibles (**encadré 0.2**).

Ces deux processus ont été intégrés dans le rapport de synthèse du Secrétaire général publié en décembre 2014, qui a donné lieu à un nouveau processus de négociations intergouvernementales menant à l'adoption des Objectifs de développement durable. Durant la première moitié de l'année 2015, sept autres cycles de négociations ont permis d'affiner et de mettre la dernière main à la formulation des Objectifs et des cibles.

La conception des Objectifs de développement durable a été guidée par les principes de bonne gouvernance, de responsabilité, de transparence et de participation ouverte à la prise de décision (Sachs, 2015). Dans l'ensemble, le succès du cadre des Objectifs de développement durable dépendra des politiques, plans et programmes nationaux. Toutefois, les Objectifs et les cibles énumérés dans le programme seront suivis et examinés à l'aide d'un cadre d'indicateurs mondiaux, coordonné par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable et adopté par la Commission de statistique de l'ONU.

Selon les estimations de la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, le coût de mise en œuvre des Objectifs de développement durable dans les pays en

ENCADRÉ 0.3

L'ODD 4 : Objectif et cibles relatifs à l'éducation

Objectif 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie

- **Cible 4.1 :** D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile
- **Cible 4.2 :** D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire
- **Cible 4.3 :** D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable
- **Cible 4.4 :** D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat
- **Cible 4.5 :** D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle
- **Cible 4.6 :** D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter
- **Cible 4.7 :** D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable
- **Cible 4.a :** Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous
- **Cible 4.b :** D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement
- **Cible 4.c :** D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

développement nécessitera la mobilisation de financements publics et privés à hauteur de 2 500 milliards de dollars EU par an au cours des quinze prochaines années (CNUCED, 2014),

soit près de 4 % du PIB mondial. Le Programme des Nations Unies pour l'environnement a indiqué dernièrement que les coûts d'adaptation au changement climatique dans les pays en développement pourraient se situer entre 280 milliards et 500 milliards de dollars EU par an d'ici à 2050 (PNUE, 2016). Mais, ne pas faire de progrès substantiels vers les Objectifs de développement durable coûterait beaucoup plus cher.

ENCADRÉ 0.4

Accords internationaux proclamant le droit à l'éducation

- Article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)
- Convention relative au statut des réfugiés (1951)
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1960)
- Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960)
- Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)
- Convention relative aux droits de l'enfant (1989)
- Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006)
- Résolution de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le droit à l'éducation dans les situations d'urgence (2010)

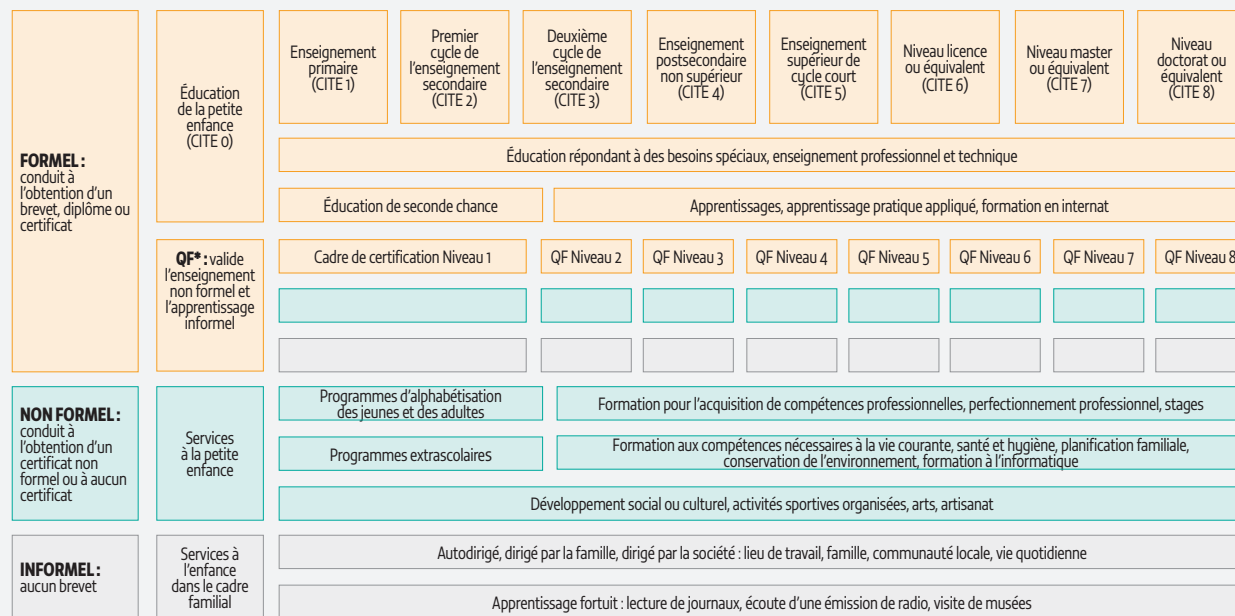
Source : UNESCO (2015a).

L'ÉDUCATION, PARTIE INTÉGRANTE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Le Programme 2030 réunit les objectifs du développement mondial dans un cadre unique. L'ODD 4 fait suite aux priorités de l'éducation reflétées dans les Objectifs du Millénaire pour le développement et de l'Éducation pour tous. Lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu en mai 2015 à Incheon (République de Corée), les représentants de la communauté internationale de l'éducation ont signé la Déclaration d'Incheon, faisant de l'ODD 4 proposé l'objectif unique et universel pour l'éducation par lequel les pays s'engagent à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (**encadré 0.3**). L'ODD 4 et les cibles qui l'accompagnent promeuvent un modèle dans lequel l'apprentissage, sous toutes ses formes, est capable de peser sur les individus et les choix qu'ils font pour créer des sociétés plus justes, plus inclusives et plus durables. Soucieuse de faire progresser l'ODD 4 et ses cibles, la communauté éducative mondiale a adopté en novembre 2015, à Paris, le Cadre d'action Éducation 2030 (UNESCO, 2015a).

L'intégration de l'éducation dans le programme de développement durable repose sur des principes hérités d'un long passé d'instruments et d'accords internationaux (**encadré 0.4**). Ces principes stipulent que l'éducation est un droit humain fondamental qui ouvre la voie à l'exercice d'autres

FIGURE 0.1 :
Des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie accessibles à tous



*(Cadre de certification)

Source : Équipe du Rapport GEM.

“
L'apprentissage
tout au long de la
vie est un processus
qui commence dès
la naissance et se
poursuit à toutes
les étapes de la vie
”

développement fondée sur les droits de l'homme et la dignité, la justice et la responsabilité partagée.

droits, qu'elle est un bien public et une cause commune impliquant que la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques soient un processus inclusif et que l'égalité des genres est inséparable du droit à l'éducation pour tous (UNESCO, 2015a). Ces principes sont inspirés par une vision humaniste de l'éducation et du

à l'éducation informelle, proposée en dehors de programmes organisés, elle comprend des activités de la vie quotidienne, comme la lecture de journaux ou la visite de musées. Elle recouvre également les connaissances et les compétences intergénérationnelles transmises par des membres de la famille et de la communauté (UNESCO et ISU 2012).

L'ODD 4 précise le type d'éducation qui est nécessaire, en l'occurrence une éducation inclusive, équitable et de qualité. Un des enseignements des quinze dernières années est que les progrès de l'éducation ne reposent pas seulement sur l'accès à l'éducation. Environ 38 % des enfants ayant dépassé l'âge de la scolarité primaire n'ont pas acquis les compétences les plus élémentaires dont ils ont besoin pour réussir dans la vie (UNESCO, 2014a). Une éducation de qualité développe les aptitudes et les compétences souples requises pour préparer les apprenants à surmonter les difficultés. L'accent placé sur la qualité garantit que les compétences fondamentales acquises en lecture, en écriture et en calcul favorisent l'acquisition d'autres compétences en matière de réflexion de haut niveau, de pensée créative et de résolution de problèmes et d'autres aptitudes sociales et affectives.

QU'ENTEND-ON PAR APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ?

L'une des priorités de l'ODD 4 concerne « des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous ». L'apprentissage tout au long de la vie recouvre l'ensemble des activités d'apprentissage de personnes de tous âges visant à améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi (UIL, 2015). Or, l'apprentissage tout au long de la vie a souvent été associé de façon plus restrictive à l'éducation des adultes, en particulier à la formation dispensée aux adultes pour compenser une scolarité de piètre qualité (UNESCO, 2000).

Le programme de développement pour l'après-2015 conçoit l'apprentissage tout au long de la vie comme un processus qui commence dès la naissance et se poursuit à toutes les étapes de la vie (**figure 0.1**). Cette approche de l'éducation prévoit une offre de parcours d'apprentissage multiples et flexibles, de points d'entrée et de réintégration à tous les âges et le renforcement des liens entre les structures formelles et non formelles, notamment l'accréditation formelle des savoirs, des aptitudes et des compétences acquises dans le cadre de l'éducation non formelle et informelle.

L'éducation formelle est assurée dans un cadre institutionnel conçu pour offrir à des élèves un enseignement à temps plein, organisé selon un parcours scolaire continu qui s'étend de l'enseignement préprimaire et primaire à l'enseignement secondaire et supérieur. Au niveau international, la politique d'éducation a traditionnellement concentré les efforts sur l'enseignement primaire universel et la réduction du nombre d'enfants non scolarisés. L'éducation non formelle et la formation sont dispensées dans des structures d'apprentissage planifiées, mais en dehors du système formel. Les activités d'apprentissage non formel sont souvent liées à l'emploi, mais englobent aussi l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante et d'autres types de développement autonome. L'éducation formelle comme l'éducation non formelle relèvent de programmes organisés qui sont offerts dans des écoles, des centres, des associations ou sur le lieu de travail. Quant

Le contexte local et la diversité influent sur les défis et les solutions. Plutôt que de pousser les individus vers un programme « taille unique », l'approche de l'apprentissage tout au long de la vie intègre la diversité dans un système inclusif et équitable. L'éducation au service du développement durable s'efforce d'atteindre les communautés marginalisées et de répondre à leurs besoins en utilisant toutes les formes possibles d'éducation et en adaptant l'enseignement au contexte.

Scolariser 91 % des enfants est, d'ores et déjà, une grande réussite mondiale, mais, pour toucher les 9 % restants, il faut recourir à d'autres stratégies. La probabilité de non-scolarisation est accrue chez les enfants des familles pauvres ou des minorités ethniques et linguistiques, les enfants qui travaillent, ceux qui ont un mode de vie nomade ou vivent dans des régions peu peuplées, les orphelins et les enfants affectés par le VIH et le sida, les enfants des bidonvilles, les enfants handicapés, les enfants déplacés à cause d'un conflit et ceux qui vivent dans des situations d'urgence complexes (UNESCO, 2015b). Ces groupes ont des besoins spécifiques et exigent des solutions distinctes et flexibles.

Le succès des programmes destinés aux personnes marginalisées réside dans des solutions adaptées aux réalités locales et propices à l'inclusion sociale. À titre d'exemple, les populations nomades et pastorales accèdent difficilement à l'éducation de base à laquelle elles ont droit parce que leur mode de vie mobile est incompatible avec les modèles scolaires traditionnels. S'y ajoutent les conditions météorologiques changeantes, les tempêtes, les épisodes de sécheresse et les conflits qui privent les enfants nomades d'une fréquentation scolaire assidue. Pour les gouvernements et la société civile, il a d'abord fallu identifier ces

TABLEAU 0.1 :

L'éducation est spécifiquement liée aux autres Objectifs de développement durable

Objectif 1	Pour sortir de la pauvreté, l'éducation est décisive.	Objectif 10	Lorsqu'elle est accessible dans des conditions d'égalité, l'éducation constitue un moyen avéré de réduire les inégalités sociales et économiques.
Objectif 2	L'éducation contribue de manière déterminante à l'adoption progressive de méthodes agricoles plus durables et à une meilleure compréhension de la nutrition.	Objectif 11	L'éducation fournit à chacun les compétences nécessaires pour participer à l'organisation et à l'entretien de villes plus durables et faire preuve de résilience dans les situations de catastrophe.
Objectif 3	L'éducation peut faire une réelle différence dans de multiples domaines liés à la santé – mortalité précoce, santé reproductive, propagation des maladies, modes de vie sains et bien-être.	Objectif 12	L'éducation peut réellement changer la donne en ce qui concerne les modes de production (notamment quant à l'économie circulaire) et aider les consommateurs à comprendre ce que sont les biens produits selon des modes de production plus durables et la prévention des déchets.
Objectif 5	L'éducation des femmes et des filles est déterminante si nous voulons réaliser l'alphabetisation de base, renforcer les compétences et les aptitudes participatives et améliorer les chances de la vie.	Objectif 13	L'éducation est indispensable pour aider le plus grand nombre à comprendre l'impact du changement climatique. Elle favorise l'adaptation et l'atténuation, en particulier au niveau local.
Objectif 6	L'éducation et la formation renforcent les compétences et les capacités nécessaires à une utilisation plus durable des ressources naturelles, elles peuvent promouvoir l'hygiène.	Objectif 14	L'éducation est essentielle pour favoriser une prise de conscience de l'environnement marin et susciter un consensus proactif sur ce que constitue une exploitation sage et raisonnable.
Objectif 7	Les programmes d'enseignement, non formels et informels notamment, peuvent encourager la conservation de l'énergie et stimuler l'adoption de sources d'énergie renouvelables.	Objectif 15	L'éducation et la formation renforcent les compétences et les capacités requises pour soutenir des moyens de subsistance durables et préserver les ressources naturelles et la biodiversité, en particulier dans les milieux menacés.
Objectif 8	Il y a un lien direct entre des domaines tels que la vitalité économique, l'entrepreneuriat, les compétences adaptées au marché du travail et le niveau d'instruction.	Objectif 16	L'apprentissage social est déterminant pour favoriser durablement l'avènement de sociétés participatives, inclusives et justes ainsi que la cohérence sociale.
Objectif 9	L'éducation est nécessaire afin de développer les compétences requises pour bâtir des infrastructures plus résilientes et favoriser une industrialisation plus durable.	Objectif 17	L'apprentissage tout au long de la vie renforce les capacités nécessaires à la compréhension et à la promotion des politiques et des pratiques de développement durable.

Source : CIUS et CISS (2015).

“
Un niveau d'instruction plus élevé est l'un des leviers pour transformer l'existence des individus, en permettant de réduire la pauvreté, d'améliorer la santé, de promouvoir les technologies et de renforcer la cohésion sociale

apprenants absents, puis comprendre les particularités propres à leur mode de vie nomade. Depuis 2000, des plans d'éducation spécifiques pour les populations nomades ont vu le jour en Éthiopie, au Nigéria, au Soudan et en République-

Unie de Tanzanie (UNESCO, 2015b). Outre leur utilité pour les communautés concernées, ces programmes sont des exemples innovants pour les écoles classiques.

L'apprentissage tout au long de la vie est plus qu'une description longitudinale d'un système éducatif qui va du berceau à la retraite, et même au-delà ; il est un principe organisateur conçu pour améliorer la qualité de vie des individus.

L'ÉDUCATION EST INTIMEMENT LIÉE AUX AUTRES ODD

Les Objectifs et cibles de développement durable, y compris les moyens de mise en œuvre, sont considérés comme universels, indissociables et intimement liés. À chacun des 17 Objectifs est associé un ensemble de cibles. Une cible au moins de chaque ensemble a trait à l'apprentissage, à la formation, à l'éducation ou, pour le moins, à la sensibilisation aux enjeux fondamentaux du développement durable. Le rôle primordial que joue l'éducation pour faire face aux problèmes d'environnement et de durabilité et pour assurer le bien-être de l'humanité est reconnu de longue date (**tableau 0.1**).

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013/4* (GMR) a livré une analyse des interdépendances et des interconnexions qui existent entre l'éducation et d'autres objectifs de développement. De nombreux éléments démontrent l'importance de l'éducation et de l'apprentissage pour accompagner les transformations sociales et illustrent le rôle transversal de l'éducation pour promouvoir le Programme 2030. Un niveau d'instruction plus élevé est l'un des leviers pour transformer l'existence des individus, en permettant de réduire la pauvreté, d'améliorer la santé, de promouvoir les technologies et de renforcer la cohésion sociale (UNESCO, 2013, 2014b). Il peut aussi rendre les individus moins vulnérables aux risques associés aux changements climatiques et plus aptes à les maîtriser.

L'éducation développe la conscience écologique, la prise en compte de l'environnement et, dans certains contextes, l'action environnementale. Dans les 57 pays ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2006, les élèves qui ont obtenu de meilleurs résultats en sciences de l'environnement ont indiqué être plus sensibilisés aux problèmes environnementaux complexes. D'après les résultats de l'Enquête mondiale sur les valeurs, la durée de scolarité d'une personne et l'intérêt qu'elle manifeste pour la protection de l'environnement vont de pair. Les citoyens instruits, davantage conscients et soucieux de l'environnement, sont plus enclins à s'investir dans des actions politiques en faveur de l'environnement. Qui plus est, l'éducation dote les citoyens des compétences dont ils ont besoin pour s'adapter aux effets néfastes des changements climatiques. Dans les pays à faible revenu, les agriculteurs sont particulièrement vulnérables aux variations du climat. Une enquête réalisée en Afrique du Sud, au Burkina Faso, au Cameroun, en Égypte, en Éthiopie, au Ghana, au Kenya, au

Niger, au Sénégal et en Zambie montre que les agriculteurs plus instruits ont une plus grande capacité d'adaptation qui renforce leur résilience.

Les liens entre l'éducation et d'autres objectifs de développement sont à double sens. Les enfants vivant dans la pauvreté sont, en général, moins instruits et n'accèdent pas aussi facilement que les autres enfants aux services de base. L'accès à l'eau potable et à des services d'assainissement améliorés est particulièrement important pour l'éducation des filles. Il influe sur leur décision de faire des études et,

“ Dispenser la même éducation à tous ne produit pas les mêmes bienfaits. Le moment, le lieu, la situation et le contexte comptent pour beaucoup ”

autre le gain de temps qu'il représente, il a un effet bénéfique sur la santé et le respect de la vie privée. Les modes de consommation et de production durables, comme l'amélioration de l'environnement matériel, les règlements publics verts et l'évolution de la demande des consommateurs en matière de produits et de services plus verts, créent un intérêt accru pour l'éducation en

vue du développement durable. S'attaquer aux changements climatiques est essentiel si l'on veut progresser sur la voie des Objectifs de développement durable, notamment de l'ODD 4. L'ODD 13 invite à prendre des mesures d'urgence pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions ; sans cela, il ne peut y avoir de développement durable.

Les liens réciproques entre l'éducation et de nombreux Objectifs de développement durable n'ont pas fait l'objet de recherches approfondies. Un examen de 40 rapports phares des Nations Unies fondés sur des données d'observation témoigne de la

relative indifférence que suscite la relation entre l'éducation et les ODD 12 à 15, portant sur les modes de consommation et de production durables, les changements climatiques, les océans et les ressources marines et les écosystèmes terrestres (Vladimirova et Le Blanc, 2015). De même, le corpus de données concernant les contraintes et les difficultés qui pèsent sur les synergies entre les Objectifs de développement durable est limité, voire inexistant. Nécessité s'impose de remédier à ce déficit patent de données : pour y parvenir, une connaissance plus approfondie de l'imbrication des liens existant entre les secteurs de développement, mais aussi des interactions négatives involontaires susceptibles d'apparaître, est indispensable.

DE QUEL TYPE D'ÉDUCATION A-T-ON BESOIN ?

Il va de soi qu'une éducation de qualité peut aider à former des citoyens compétents et réfléchis et, dès lors, capables d'améliorer leurs moyens d'existence et ceux de leur entourage. Néanmoins, la Déclaration d'Incheon souligne clairement que certaines compétences et connaissances sont plus efficaces que d'autres pour promouvoir le développement durable. Dispenser la même éducation à tous ne produit pas les mêmes bienfaits. Le moment, le lieu, la situation et le contexte comptent pour beaucoup (Harber, 2014).

Certains spécialistes laissent entendre que les systèmes éducatifs qui s'attachent à préparer les jeunes à travailler et consommer toute leur vie à des fins principalement économiques sont néfastes (Nussbaum, 2010 ; Orr, 1994). Ils font valoir que, faute d'analyse critique des forces, des faiblesses et de la finalité ultime de l'apprentissage, ces systèmes éducatifs risquent de devenir le prolongement d'une économie non durable qui se mondialise. Cette préoccupation a été exprimée avec force par John Evans, Secrétaire général de la Commission syndicale consultative auprès de l'OCDE (2015) : « Il n'y a pas d'emplois sur une planète morte. »

TABLEAU 0.2 :
Résultats d'apprentissage de l'éducation en vue du développement durable

Dimension de l'éducation en vue du développement durable	Résultats d'apprentissage associés
<i>Apprendre à connaître</i> Dynamique et contenu du développement durable	Sensibilisation au développement durable Pensée systémique Vision globale Compréhension des limites planétaires
<i>Apprendre à penser de manière critique</i> Dimension critique du développement durable	Remise en cause de l'hégémonie et des habitudes Analyse de la normativité Rupture, transgression
<i>Apprendre à provoquer le changement</i> Dimension de changement et d'innovation du développement durable	Leadership et entrepreneuriat Libération de la créativité, mise à profit de la diversité Valorisation de la complexité Adaptation, résilience Autonomisation et changement collectif
<i>Apprendre à être, apprendre à prendre soin</i> Dimension existentielle et normative du développement durable	Rapport aux autres, aux lieux et aux autres espèces Passion, valeurs et création de sens Positionnement moral, respect de l'éthique et des limites

Source : Wals et Lenglet (2016).



La Déclaration d'Incheon a confirmé le maintien du *Rapport GEM* en tant que mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur les aspects de l'éducation dans les autres ODD



Deux approches au moins de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie peuvent venir à l'appui des Objectifs de développement durable. La première approche met l'accent sur l'acquisition et la conservation des compétences en alphabétisme ou sur des savoirs spécifiques de nature à générer un changement de comportement, montrant que l'éducation peut faire naître de nouvelles valeurs, de nouvelles conceptions du monde et de nouveaux comportements, au niveau de l'individu, de la communauté et de la société dans son ensemble. Elle est plus particulièrement adaptée à des contextes où l'on s'accorde sur des valeurs communes et sur les comportements exemplaires et souhaitables à adopter, par exemple sur l'idée que la réduction du gaspillage alimentaire et de la consommation énergétique est importante pour garantir le développement durable et que les individus ont les moyens d'agir en ce sens chez eux.

La deuxième approche est axée sur le renforcement des capacités d'initiative, des compétences et de la participation, montrant que l'éducation peut faciliter une démarche d'apprentissage réflexive et critique, l'acquisition de connaissances et d'aptitudes et la prise d'initiatives en vue de résoudre des problèmes complexes liés au développement durable, par exemple pour créer une école durable ou une ville neutre en carbone. Elle est intéressante lorsque l'incertitude règne sur les mesures à prendre ou qu'il faut rechercher des solutions adaptées au contexte en faisant appel à des processus collaboratifs et itératifs. Ces deux approches de l'éducation sont complémentaires pour appuyer une démarche d'apprentissage critique et le développement durable (**tableau 0.2**).

Les transformations nécessaires pour parvenir à une planète plus propre et plus verte exigent une réflexion intégratrice, innovante et créative, soutenue conjointement par les écoles, les gouvernements, les organisations de la société civile et les entreprises. Cette collaboration implique une éducation qui va au-delà du transfert de connaissances et de comportements souhaitables en intégrant une multitude de dimensions, économique, écologique, environnementale et socioculturelle, et en formant des citoyens autonomes, réfléchis, compétents et doués de sens critique. Ainsi conçue, l'éducation peut favoriser l'émergence de nouvelles formes de citoyenneté,

d'entrepreneuriat et de gouvernance guidées par le bien-être présent et futur de l'humanité et de la planète.

GUIDE DE LECTURE DU RAPPORT

Dans la Déclaration d'Incheon, la communauté internationale de l'éducation a confirmé le maintien du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)*, sous la forme d'un rapport indépendant et faisant autorité, hébergé et publié par l'UNESCO, en tant que « moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4... », ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD proposés, dans le cadre du mécanisme qui sera mis en place pour suivre et examiner la réalisation des ODD proposés » (UNESCO, 2015b). Précédemment connu sous le nom de *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, le *Rapport GEM a*, pendant quatorze années, accumulé une solide expérience de suivi qu'il mettra à profit pour livrer une analyse fiable et rigoureuse des progrès accomplis dans l'agenda pour l'éducation à partir d'une approche systématique, fondée sur des données d'observations.

Premier d'une nouvelle série de rapports qui jalonnent les quinze années à venir, le *Rapport GEM 2016* montre que l'éducation ne déploiera toute sa capacité à projeter le monde vers l'avenir que si les taux de participation s'améliorent de façon spectaculaire et que les systèmes éducatifs prennent en compte le développement durable dans leur prestation de services.

Les études réalisées pour préparer ce *Rapport* indiquent que, dans 90 % des pays industrialisés et dans la totalité des pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne, même un développement accéléré de leur système éducatif à un rythme jusqu'ici sans précédent dans ces régions ne leur permettrait pas d'atteindre à temps la première cible de l'objectif mondial pour l'éducation, l'ODD 4.

Elles n'en démontrent pas moins à quel point il est crucial pour les systèmes éducatifs d'être suffisamment réactifs pour être à la hauteur des ambitions affichées dans le Programme 2030. Si le monde parvenait à l'achèvement universel du second cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030, le revenu par habitant augmenterait de 75 % jusqu'en 2050 et cela

“
La réalisation des ODD n'est possible qu'en faisant tomber les barrières et en instaurant une collaboration intersectorielle autour d'une vision partagée
 ”

nous rapprocherait de dix ans de l'élimination de la pauvreté. De même, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans en Afrique subsaharienne diminuerait de 13 décès pour 1 000 naissances vivantes d'ici à 2050, et il y aurait 50 000 décès liés aux catastrophes en moins par an dans le monde.

Dans la partie thématique de ce *Rapport* (chapitres 1 à 8) sont énoncés des arguments convaincants en faveur des types d'éducation qui permettront d'atteindre les autres objectifs visant à lutter contre la pauvreté, éliminer la faim, améliorer la santé, réaliser l'égalité entre les sexes et autonomiser les filles et les femmes, et construire une agriculture durable, des villes résilientes et des sociétés plus équitables, plus inclusives et plus justes. Ils mettent en lumière les éléments factuels, les pratiques et les politiques qui soulignent le rôle de catalyseur potentiel de l'éducation, dans sa définition élargie englobant l'éducation formelle, non formelle et informelle, dans le cadre général du programme de développement durable. En parallèle, ils rendent compte des difficultés et des succès rencontrés en matière de développement et de leurs conséquences sur l'éducation et sur les systèmes éducatifs.

La partie consacrée au suivi (chapitres 9 à 23) s'attaque aux nombreux défis posés par l'évaluation des progrès dans la réalisation de l'ODD 4, offrant des recommandations sur les politiques à adopter dans les années à venir. Le *Rapport* entend enrichir le débat sur les réponses les plus pertinentes à apporter au cadre mondial de suivi de l'éducation proposé en vue de fournir un appui aux pays et à leurs partenaires internationaux.

Le présent *Rapport GEM* vient à point nommé pour apporter sa pierre aux premiers fondements du programme de développement durable. Ses conclusions font apparaître qu'une éducation équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie sont une condition majeure pour assurer des futurs durables pour tous. Le contenu enseigné et la méthode d'enseignement influent non seulement sur les connaissances, les compétences, les attitudes des apprenants et leur manière de concevoir le monde, mais aussi sur leur respect mutuel, ainsi que sur les choix d'investissement et de recherche qui sont déterminants pour l'avenir des générations futures. L'évolution de l'éducation dans les quinze prochaines années aura des répercussions majeures sur la capacité du monde, ou son incapacité, à concrétiser la vision ambitieuse de la communauté internationale des nations. Il nous faut porter un regard critique sur les systèmes éducatifs pour veiller à ce qu'ils n'encouragent pas des modes de vie non durables et à ce qu'ils aident, au contraire, à bâtir des communautés résilientes et donnent aux

individus les moyens de devenir des agents du changement, faisant œuvre commune pour relever les grands défis de notre époque. Si l'on veut atténuer les changements climatiques et faire du développement durable une réalité, il faut que l'homme imagine, pense et agisse autrement, et le rôle de l'éducation est, à cet égard, primordial.

L'expérience accumulée depuis 2000 montre que, sans un effort collectif, l'humanité est incapable de faire face aux défis auxquels sont confrontés la planète et ses habitants. La réalisation des Objectifs de développement durable n'est possible qu'en faisant tomber les barrières et en instaurant une collaboration intersectorielle autour d'une vision partagée. Les responsables, dans quelque domaine que ce soit, santé, éducation, justice, environnement, genre et urbanisme, doivent conjuguer leurs efforts pour élaborer des politiques équitables et rechercher des synergies afin que chacun puisse mener une existence décente et digne.

PARTIE THÉMATIQUE

La partie thématique du *Rapport GEM* traite des liens réciproques entre l'ODD 4 relatif à l'éducation et les 16 autres Objectifs de développement durable. Elle analyse les données factuelles, les pratiques et les politiques axées sur l'éducation qui démontrent le rôle que joue l'éducation dans la réalisation globale du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Parallèlement, elle prend en compte l'évolution des réalités dans d'autres secteurs du développement et ses conséquences sur l'éducation et sur les systèmes éducatifs.

La partie thématique est composée de huit chapitres. Six chapitres sont consacrés aux piliers et concepts essentiels du développement durable : planète, prospérité, humanité, paix, lieux et partenariats. Son dernier chapitre (« Projections ») examine l'impact que l'amélioration attendue des niveaux d'instruction d'ici à 2030 aura sur les principales cibles de développement d'ici à 2050.

Le chapitre « La planète » s'arrête sur le rôle que l'éducation peut jouer, sous différentes formes, dans la transformation de la société vers la durabilité environnementale. Il présente des éléments qui illustrent la façon dont l'éducation peut, au travers du renforcement des connaissances et des compétences et des solutions qu'elle offre, favoriser la prise de conscience de l'environnement, la sensibilisation aux changements climatiques et autres risques liés au climat et l'adoption de comportements plus respectueux de l'environnement de la part des individus. Il souligne en outre l'importance de transformer les systèmes éducatifs de telle sorte que l'éducation aide à promouvoir des modes de vie durables et recentre l'accent mis sur la quête individuelle de gains matériels et économiques. Il évoque la nécessité d'encourager la multiplicité des points de vue à l'égard de la durabilité environnementale, par exemple en s'inspirant des savoirs et des modes de vie des communautés

autochtones, et la nécessité d'éduquer et de mobiliser le secteur privé pour que cette transformation s'inscrive dans la durée.

Le chapitre « La prospérité » explore les différentes manières dont l'éducation contribue à un développement durable sur le plan environnemental et inclusif sur le plan économique. Il fournit des éléments probants sur les liens qui existent entre l'éducation et l'acquisition de compétences, d'une part, et la croissance économique à long terme, d'autre part. Dans le même temps, il met en exergue l'importance de transformer les processus économiques dans le sens d'une plus grande durabilité environnementale en créant des industries vertes et en soutenant des pratiques agricoles durables. Il examine le rôle de l'éducation dans la réduction de la pauvreté et des inégalités, démontrant de façon convaincante la nécessité de renforcer l'intégration des politiques en matière d'éducation, d'économie et d'emploi pour favoriser l'inclusion de tous dans l'économie.

Le chapitre « L'humanité » présente le développement social inclusif comme une aspiration majeure pour assurer à tous les individus, femmes, hommes, filles et garçons, une existence saine, digne et autonome. L'accès de tous aux services de base essentiels, comme l'éducation, la santé, l'eau, l'assainissement et l'énergie, en est l'une des conditions minimales. Le chapitre insiste également sur le fait que le développement social doit être transformateur pour permettre de changer les structures, les institutions et les relations sociales. Il ne cache pas l'ampleur des défis à relever pour assurer la fourniture universelle des services de base essentiels, réaliser l'égalité des genres et lutter contre l'exclusion des divers groupes marginalisés. Il apporte des éléments qui montrent l'importance de l'éducation dans l'autonomisation des femmes et les bénéfices qui s'ensuivent dans le domaine de la santé, de la nutrition, de l'assainissement et de l'énergie et dans les rapports intergénérationnels. Il attire aussi l'attention sur la contribution de l'éducation, en tant que secteur institutionnel, au bon fonctionnement des autres secteurs, surtout par le biais d'interventions sanitaires en milieu scolaire. Le système éducatif occupe une place centrale dans le développement social inclusif, car l'éducation peut inculquer aux individus les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour obtenir de meilleurs résultats dans le domaine social et pour changer les normes de la société. Dans le même temps, le développement social inclusif exige de reconnaître les limites du rôle de l'éducation, de cerner l'impact des autres institutions et secteurs sur l'éducation et de garantir la mise en œuvre mutuelle de mesures intégrées.

Le chapitre « La paix » met en évidence le rôle de l'éducation dans l'édification de sociétés pacifiques, justes et inclusives. Il fait valoir que des sociétés dotées d'institutions démocratiques et représentatives et d'une justice en état de marche ont de plus grandes chances d'instaurer une paix stable. L'éducation est un élément clé de la participation et de l'inclusion qui sont capitales pour assurer la cohésion sociale et pour prévenir et apaiser les

tensions dans les sociétés. Ce chapitre analyse les liens entre l'éducation et la politique et montre que l'éducation offre des possibilités de participation, d'inclusion, de plaidoyer et de démocratie. De plus, il étudie la relation complexe qui existe entre l'éducation et les situations de conflit et de violence : là où l'éducation est inexistante, inégalitaire ou entachée de préjugés, elle peut encourager les conflits, mais, lorsqu'elle est réussie, elle peut les atténuer et les résoudre. Il s'attarde par ailleurs sur le rôle transformateur de l'éducation dans la consolidation de la paix et sur les conséquences redoutables d'une négligence à cet égard. Il examine ensuite l'éducation et la violence non liée à une situation de conflit et de guerre et il présente des éléments qui démontrent que les initiatives en matière éducative, notamment celles des organisations de la société civile, peuvent aider les populations marginalisées à accéder à la justice.

Le chapitre « Lieux » développe la façon dont la ville s'invite dans le débat sur les dimensions spatiales du développement, dans la mesure où l'urbanisation est une tendance démographique marquante. Il avance que les villes sont des moteurs de l'innovation et de la croissance fondées sur le savoir. Inversement, l'éducation influe sur les villes et joue un rôle primordial dans la valorisation de leur capital physique et social. Le chapitre produit des éléments attestant des effets positifs de l'éducation, en particulier sur la réduction de la criminalité, et de la contribution qu'elle peut apporter à un aménagement urbain approprié, en encourageant par exemple les transports durables. Les villes peuvent en même temps se caractériser par des inégalités massives, notamment dans l'éducation, susceptibles de générer des désillusions, du mécontentement et parfois la violence. L'éducation doit figurer comme un élément clé des systèmes de gouvernance et d'aménagement urbains de telle sorte que l'urbanisation soit davantage une chance qu'une source de problèmes et que les villes soient plus inclusives, plus durables d'un point de vue environnemental et plus prospères.

Le chapitre « Partenariats » explique que, pour être efficace, la réalisation des Objectifs de développement durable nécessite des plans et des actions intégrées. Outre la coopération entre l'ensemble des échelons administratifs, des secteurs et des acteurs nationaux et internationaux, il est impératif de disposer d'un financement suffisant et des autres moyens indispensables (capacités humaines, institutions efficaces et volonté politique) pour répondre aux besoins du nouveau programme. Ces questions sont abordées sous l'angle d'un secteur éducatif contraint à la fois de réaliser un éventail d'objectifs plus large, englobant l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, et d'intégrer d'autres programmes de développement, compte tenu de son rôle décisif dans d'autres aspects du développement. Le chapitre traite également de la disponibilité des ressources nationales et extérieures en faveur de l'éducation, des concepts, des données et de la mise en œuvre d'une planification intégrée, ainsi que des mécanismes de partenariat.

Le chapitre « Projections » expose des scénarios modélisés sur les taux d'achèvement scolaire et décrit le rôle de l'éducation dans la réalisation des objectifs de développement. Il évalue les chances d'améliorer les niveaux d'instruction entre 2015 et 2030. Tenant compte des effets intergénérationnels à plus long terme de l'éducation qui ressortent habituellement des analyses quantitatives, il s'essaie à prédire l'impact que le niveau d'éducation atteint en 2030 aura sur des cibles de développement mesurables, en particulier la mortalité infantile et postinfantile, l'espérance de vie des adultes, la croissance économique, les taux de pauvreté et les décès liés aux catastrophes, d'ici à 2050.

PARTIE RELATIVE AU SUIVI

La partie du *Rapport GEM 2016* consacrée au suivi présente les grands défis et débats que pose le suivi de l'agenda Éducation 2030 et les moyens dont disposent les pays et la communauté internationale pour aller de l'avant. Elle comprend 15 chapitres, dont une introduction et une conclusion.

Les 10 premiers chapitres (chapitres 10 à 19) examinent successivement chacune des sept cibles éducatives et des trois modalités de mise en œuvre. Ils recensent les concepts qui sont explicitement ou implicitement formulés dans les cibles. Chaque chapitre analyse la façon dont ces concepts s'articulent avec les indicateurs mondiaux et thématiques proposés. L'accent est mis principalement sur le degré d'élaboration de la méthodologie sur laquelle s'appuient les indicateurs et sur les outils existants pour collecter des données pertinentes. Lorsqu'une méthodologie est établie et que des données sont disponibles pour un nombre suffisant de pays, des données de référence sont présentées à titre indicatif. Les approches relatives à des domaines de suivi qui ne sont pas encore couverts par les indicateurs proposés sont également étudiées.

Plutôt que de revêtir un caractère normatif, la partie du *Rapport GEM* relative au suivi entend nourrir opportunément le débat sur les aspects devant faire l'objet d'un suivi et les moyens d'y parvenir. Le processus mondial de suivi de l'éducation est en pleine mutation. Les initiatives lancées pour surmonter les difficultés rencontrées avec les cadres d'indicateurs proposés abondent. Mais, sachant qu'il faut attendre un certain temps avant de pouvoir disposer d'informations, il est encore trop tôt pour produire des données de référence pour l'année 2015 ou même des données définitives relatives à la fin de la période de l'Éducation pour tous.

Les chapitres 20 à 22 portent sur des questions générales. Le financement de l'éducation, thème du chapitre 20, ne constitue pas une cible spéciale d'ODD, bien que le Cadre d'action Éducation 2030 formule un ensemble de recommandations concrètes. Ce chapitre étudie les perspectives d'améliorer la qualité des données relatives aux dépenses publiques, aux

dépenses consacrées à l'aide et aux dépenses des ménages grâce à un cadre fondé sur les comptes nationaux de l'éducation. Le chapitre 21 se penche sur un certain nombre d'indicateurs proposés qui ne sont ni des intrants, ni des résultats, mais qui reflètent l'intérêt croissant que suscite le rôle des systèmes éducatifs. Il donne un aperçu des mécanismes existants et des possibilités d'améliorer la coordination, en particulier au niveau régional. Très condensé, le chapitre 22 passe en revue toutes les cibles des autres Objectifs de développement durable, ainsi que les indicateurs mondiaux correspondants, pour identifier ceux qui font, directement ou indirectement, mention de l'éducation.

Ce panorama exhaustif des défis mondiaux du suivi de l'éducation offre des points de repère, rassemble des éléments d'information disparates et identifie les parties prenantes dont il faut prendre en compte et coordonner le travail. La mise en œuvre de ce programme pouvant représenter une tâche imposante et déroutante, notamment pour des pays, la partie du *Rapport GEM* consacrée au suivi a pour but d'appuyer les pays et leurs partenaires dans leurs échanges et les décisions qu'ils doivent prendre sur la marche à suivre pour réaliser l'ODD 4. Le chapitre 23 appelle l'attention sur des thèmes courants et sur les pièces manquantes de ce débat et indique les éléments et les synergies potentielles qui permettront, au niveau national, régional et international, d'améliorer l'efficacité et l'efficacité du programme mondial de suivi de l'éducation au cours des quinze prochaines années.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion, le chapitre 24 propose une réflexion d'ensemble sur le Programme de développement durable à l'horizon 2030 et sur l'importance cruciale des processus de suivi et d'examen. Le Programme 2030 est porteur d'une vision collective ambitieuse de l'humanité et de la planète qui exige de faire preuve de volonté politique, de mobiliser des ressources et de travailler ensemble. Trait d'union entre le dialogue mondial et les initiatives nationales, les rapports thématiques, comme le *Rapport GEM*, ne contribuent pas seulement à un secteur, mais aux efforts plus vastes visant à définir des politiques efficaces pour réduire la pauvreté, améliorer la santé et créer des communautés plus inclusives, plus justes et plus durables.



Des élèves se familiarisent avec la faune et la flore près d'une plage en Indonésie. Cette activité a pour but de les encourager à mieux respecter leur environnement.

CRÉDIT : UNESCO/Nur'aini Yuwanita Wakan

CHAPITRE

1

La planète : vers la durabilité environnementale

Nous sommes déterminés à lutter contre la dégradation de la planète, en recourant à des modes de consommation et de production durables, en assurant la gestion durable de ses ressources naturelles et en prenant d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques, afin qu'elle puisse répondre aux besoins des générations actuelles et futures.

– Le Programme de développement durable à l'horizon 2030



MESSAGES CLÉS

L'adoption d'un mode de vie durable exige un changement complet des mentalités. L'éducation doit y contribuer.

-
- 1 **L'éducation peut aider les individus à comprendre les questions liées à l'environnement et à y répondre.**
 - a. L'éducation aide les individus à se doter des connaissances, des compétences et des solutions techniques susceptibles de modifier leurs comportements vis-à-vis de l'environnement.
 - b. L'éducation, comme cela a été clairement démontré, est le meilleur outil pour sensibiliser au changement climatique.
 - c. L'éducation est le moyen le plus efficace pour ralentir la croissance démographique.
 - d. L'éducation aide les communautés à se préparer et à s'adapter aux catastrophes climatiques.
 - e. Des écoles vertes, des programmes scolaires bien conçus et un apprentissage pratique à l'extérieur de l'école peuvent renforcer le lien des individus avec la nature.

 - 2 **L'apprentissage doit être poursuivi en dehors de l'école, au sein de la communauté et tout au long de la vie.**
 - a. L'apprentissage communautaire encourage les populations à s'interroger sur leurs valeurs, et à participer plus activement à la transition vers un mode de vie durable.
 - b. Transmis de génération en génération, les savoirs traditionnels – et les savoirs autochtones en particulier – sont une ressource majeure pour s'adapter au changement climatique.
 - c. L'instruction scolaire dans les langues locales aide à partager les connaissances entre les générations et les communautés en dehors de l'école.

 - 3 **Les systèmes éducatifs doivent veiller à ne pas encourager les modes de vie non durables.**
 - a. Un apprentissage uniquement axé sur la croissance économique ne peut apporter des solutions durables.
 - b. Les systèmes éducatifs et les programmes scolaires doivent aussi transmettre les savoirs fondamentaux des communautés autochtones, fondés sur un profond respect interculturel et une ouverture sur la pluralité des systèmes de connaissances et des cultures.

 - 4 **Pour relever les défis environnementaux, les écoles doivent suivre une approche holistique.**
 - a. Les enseignants comme les élèves doivent recevoir une formation sur le changement climatique et sur ses causes sous-jacentes.
 - b. La pédagogie doit encourager la collaboration et la participation.
 - c. Les écoles doivent établir des relations directes avec les communautés qu'elles desservent.
 - d. Il faut « verdier » les activités et les locaux scolaires.

 - 5 **Pour lutter contre le changement climatique, le secteur privé doit encourager l'apprentissage tout au long de la vie.**
 - a. Ces efforts peuvent consister à encourager l'apprentissage sur le lieu de travail, former des partenariats multipartites prenantes pour élaborer des solutions environnementales, réduire l'empreinte écologique des entreprises, et financer des écoles plus vertes.

Le monde fait face à des défis environnementaux pressants	19
Pour relever ces défis, l'apprentissage est essentiel	24
Pour inverser le changement climatique, il faut une approche intégrée de l'apprentissage	32
Conclusion	35

Les données réunies depuis la Conférence des Nations Unies sur l'environnement de 1972 montrent, de façon indubitable, que les actions et les habitudes d'une seule espèce, *Homo sapiens*, provoquent un dysfonctionnement sans précédent de la planète. Une part croissante de la population mondiale vit au-delà des limites écologiques fixées par les ressources naturelles de la Terre.

La cause se trouvant dans les comportements humains, c'est aux hommes qu'il incombe de trouver les solutions à ces défis planétaires. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 pose la question de la durabilité environnementale, soulignant la nécessité de transformer nos modes de consommation et de production pour rendre son équilibre à la vie terrestre et marine, et d'agir sans délais pour contrer le changement climatique. Il est clair, également, que la durabilité de l'environnement ne peut être dissociée de la durabilité sociale et économique, car les défis posés par l'utilisation équitable et durable des ressources naturelles ont une incidence sur la capacité des individus à mener des vies paisibles, stables, prospères et saines.

Le lien entre le développement humain et son impact sur l'environnement est loin d'aller de soi. D'un côté, les habitants des pays riches, plus éduqués, ont généralement des modes de vies dont l'empreinte écologique est néfaste pour les écosystèmes mondiaux, qu'il s'agisse de l'augmentation des déchets alimentaires ou de celle des niveaux de CO₂ générés par l'utilisation de la voiture ou de l'avion. De l'autre, les progrès de l'éducation environnementale et de la conscience écologique des individus contribuent à modifier leurs attitudes et leurs comportements quotidiens, les incitant à recycler, réduire leurs déchets et économiser l'énergie, et à aborder différemment les questions d'assainissement de l'eau ou de santé publique. C'est la preuve que certaines formes d'éducation, sinon toutes, sont des outils efficaces dans la lutte pour la santé de l'environnement et de la planète.

Le présent chapitre décrit les défis environnementaux pressants et les mesures proposées pour parvenir à la durabilité environnementale. Il passe en revue plusieurs façons de comprendre la responsabilité des comportements humains à l'origine de la crise imminente, avant d'examiner la manière dont l'éducation et l'apprentissage peuvent contribuer à la résoudre. Enfin, il explore comment des approches intégrées de l'apprentissage tout au long de la vie peuvent nous aider à répondre au changement climatique.

LE MONDE FAIT FACE À DES DÉFIS ENVIRONNEMENTAUX PRESSANTS

Pour de nombreux climatologues, la Terre est entrée dans une nouvelle ère géologique, l'Anthropocène, où les activités humaines sapent la capacité de la planète à se réguler elle-même. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle et la révolution industrielle, les changements environnementaux mondiaux n'avaient qu'un lointain rapport avec l'action de l'homme. Ils procédaient essentiellement de causes naturelles à apparition lente, telles que les variations de l'énergie solaire ou les éruptions volcaniques. Mais si, depuis le début de la production manufacturière moderne, les humains ont cueilli les fruits de la multiplication des échanges commerciaux, de la croissance économique et d'une vie plus longue et plus saine, le monde naturel a subi une détérioration environnementale (PNUE, 2012).

L'ampleur et le rythme de l'érosion de la biodiversité, de la dégradation des terres, de la diminution de la couche d'ozone stratosphérique et des changements climatiques sont imputables aux activités humaines. Les hommes sont responsables des émissions massives de dioxyde de carbone et d'autres gaz qui retiennent la chaleur dans l'atmosphère. Les comportements humains ont causé des dommages irréversibles à certaines espèces végétales et animales. La variété des vertébrés (mammifères, oiseaux, reptiles, amphibiens et

poissons) a diminué de 52 % depuis 1970 (McLellan et al., 2014). L'extinction la plus massive touche les espèces d'eau douce, essentiellement causée par la disparition des habitats et une pratique intensive de la chasse et de la pêche.

Pour décrire et évaluer le périmètre environnemental au-delà duquel la vie de l'humanité et des autres organismes peuplant la Terre serait mise en péril, les experts ont créé le concept de « limites planétaires » (Rockström et al., 2009). Neuf limites planétaires font désormais l'objet d'un suivi, à l'aide d'indicateurs mesurant le changement climatique, l'érosion de la biodiversité, la pollution par l'azote et le phosphore, la diminution de la couche d'ozone, l'acidification des océans, la consommation mondiale d'eau douce, les changements de vocation des terres agricoles, la pollution atmosphérique et la pollution chimique. Six d'entre eux ont fortement augmenté depuis l'ère pré-industrielle ; cinq se trouvaient déjà ou sont entrés dans la zone à risque (figure 1.1). Les limites planétaires étant interdépendantes, il est clair, au vu de ces évolutions, qu'une menace pèse sur les surfaces terrestres et aquatiques et l'atmosphère de la Terre (Steffen et al., 2015).

LES COMPORTEMENTS HUMAINS ONT PROVOQUÉ DES CRISES ENVIRONNEMENTALES

S'il y a consensus sur le fait que l'homme est responsable des crises environnementales mondiales, les opinions divergent sur les facteurs anthropiques les plus en cause. Les experts ont dégagé différentes raisons connexes pour lesquelles l'humanité repousse les limites planétaires, chacune étant associée à une série d'options et de solutions politiques distinctes. La présente section examine trois des explications les plus couramment invoquées : la surpopulation, les modes de vie modernes et les comportements individuels.

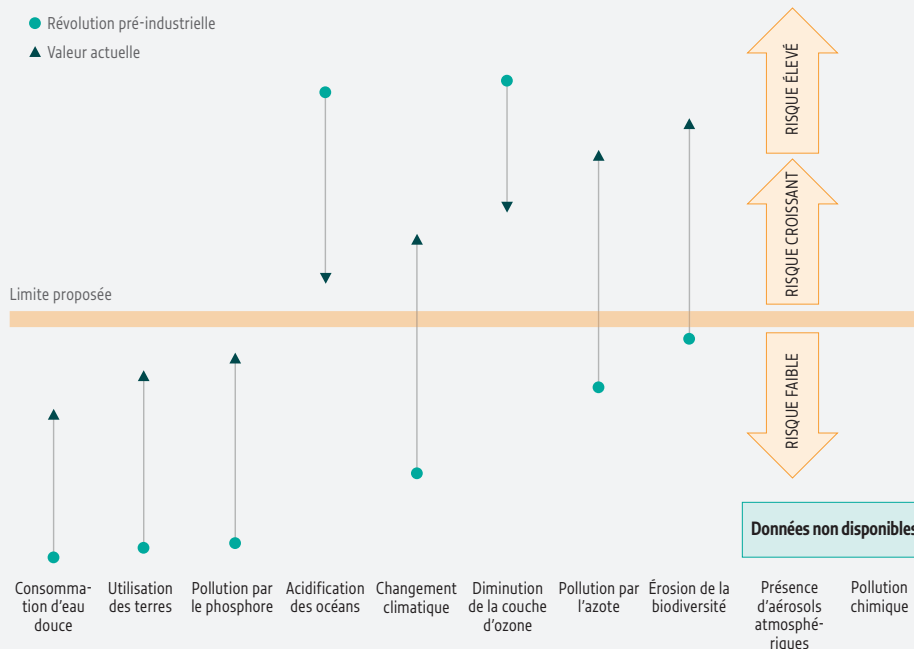
Le défi démographique

La première idée est tout simplement que nous sommes trop nombreux sur la planète. Plus une population augmente, plus

augmente aussi l'utilisation des ressources naturelles, et plus les limites planétaires risquent d'être dépassées. La population mondiale a triplé entre 1950 et 2015 (Nations Unies, 2015), ce qui est dû surtout à

“ La population mondiale a triplé entre 1950 et 2015 ”

FIGURE 1.1 :
La santé de l'environnement mondial a atteint un seuil critique dans plusieurs domaines
Les neuf processus terrestres, niveaux pré-industriel et actuel



Note : Un des neuf processus terrestres, la pollution, utilise deux mesures, l'une pour la pollution par le phosphore, l'autre pour la pollution par l'azote. On obtient donc un total de 10 mesures dans la figure 1.1.
Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) des données tirées de Steffen et al. (2011).

TABLEAU 1.1 :

La croissance démographique ralentit, mais elle restera un défi dans les pays à plus faible revenu

Population totale et évolution en pourcentage, de 2000 à 2013 (projections)

	Population totale (en millions)			Évolution 2000-2015	Évolution 2015-2030
	2000	2015	2030	%	%
Monde	6 127	7 349	8 501	20	16
Revenu faible	426	639	924	50	45
Revenu moyen inférieur	2 305	2 916	3 532	27	21
Revenu moyen supérieur	2 113	2 390	2 567	13	7
Revenu élevé	1 254	1 373	1 447	10	5
Asie de l'Est et du Sud-Est	2 001	2 222	2 352	11	6
Chine	1 270	1 376	1 416	8	3
Indonésie	212	258	295	22	15
Asie du Sud	1 452	1 823	2 147	26	18
Inde	1 053	1 311	1 528	24	17
Pakistan	138	189	245	37	30
Bangladesh	131	161	186	23	16
Europe et Amérique du Nord	1 041	1 097	1 131	5	3
États-Unis	283	322	356	14	11
Fédération de Russie	146	143	139	-2	-3
Afrique subsaharienne	641	961	1 306	50	36
Nigéria	123	182	263	48	44
Amérique latine et Caraïbes	522	629	716	21	14
Brésil	176	208	229	18	10
Mexique	103	127	148	24	17
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	340	463	584	36	26
Caucase et Asie centrale	71	84	96	18	15
Pacifique	30	38	46	27	21

Notes : Les données pour 2030 sont des projections basées sur un intervalle de prévision médiane. Les régions et les pays sont classés par ordre descendant de leur population en 2015. Les pays cités sont les dix pays qui étaient les plus peuplés en 2015.

Source : Nations Unies (2015).

l'amélioration de la santé publique, et elle devrait croître d'un milliard supplémentaire pour atteindre 8,5 milliards à l'horizon 2030. La population n'est pas répartie de façon uniforme : près des trois quarts de la croissance se produiront dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, principalement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud (tableau 1.1).

La population est non seulement plus nombreuse, mais elle est aussi en mouvement. Deux types de migration exercent une pression sur la relation entre population et ressources : la migration interne des zones rurales vers les zones urbaines et la migration internationale entre les pays pauvres et les pays riches. En 2050, deux terriens sur trois vivront en zone urbaine ; une forte proportion de l'urbanisation future sera causée par l'exode rural (Buhaug et Urdal, 2013). Elle se produira dans des pays et des régions où le développement urbain pourrait provoquer de graves problèmes environnementaux dans les villes, comme le manque et la contamination de l'eau, la pénurie de terres, la pollution de l'air et un assainissement insuffisant.

Dans le même temps, entre 2000 et 2015, les pays à revenu élevé ont vu arriver en provenance de pays plus pauvres une moyenne nette de 4,1 millions de migrants par an (Nations Unies, 2015), et cette tendance devrait se poursuivre. Les habitants des zones urbaines et des pays plus prospères

consommant davantage de ressources par tête (PNUE, 2012), cela créera une pression supplémentaire sur les systèmes environnementaux.

La question des modes de vie modernes

Cette deuxième approche met l'accent sur le fait que les habitants des zones urbaines et des pays plus prospères optent pour des modes de vie reposant sur des schémas de consommation moins respectueux de l'environnement. On peut mesurer la consommation des ressources à l'aide d'un indicateur, l'empreinte écologique, qui calcule l'utilisation que fait un pays de ses ressources en terres et en eau par rapport à son stock de ressources disponibles (Ewing et al., 2010).

En 2012, la plupart des pays à haut revenu, sauf ceux dont la densité de population était très faible, avaient une empreinte écologique non durable. La majorité des pays à revenu intermédiaire d'Asie de l'Est et du Sud-Est, d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest, et de l'Asie du Sud, étaient aussi en situation de déficit, notamment la Chine. En Afrique subsaharienne, c'était également le cas des pays fortement peuplés ou à revenu intermédiaire. La seule région où, du fait d'une plus faible densité de population et d'une biocapacité élevée, presque tous les pays vivaient selon leurs moyens environnementaux était l'Amérique latine. À quelques exceptions près, les ressources

naturelles disponibles par habitant dans le monde ont connu une baisse rapide entre 2000-2015, si bien que même les pays qui disposaient de réserves naturelles en 2012 devraient voir un déficit s'installer au cours de la période 2015-2030 (Ewing *et al.*, 2010 ; Global Footprint Network, 2016).

Il y a un lien évident entre les modes de vie modernes et la consommation des ressources. Les pays possédant un indice de développement humain élevé, mesuré en termes d'éducation, de niveau de vie et de santé, risquent bien plus que les autres d'avoir une empreinte écologique plus élevée (**figure 1.2a**).

Les pays ayant la plus forte empreinte écologique sont surtout situés en Europe et en Amérique du Nord. Les pays ayant connu une rapide amélioration de leurs niveaux d'éducation, de santé et de vie, comme la République de Corée ou Singapour, ont vu leur empreinte écologique presque doubler avec l'augmentation de la consommation intérieure. En revanche, les pays à faible développement humain, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, ont un moindre impact sur l'environnement : l'empreinte écologique de

l'Érythrée et du Timor-Leste n'atteint même pas 5 % des empreintes les plus élevées.

Les pays peinent à trouver un équilibre entre développement humain et pratiques durables. Certains, comme Cuba, la Géorgie, la République de Moldova ou le Sri Lanka, commencent à y parvenir, en maintenant la production et la consommation dans des limites durables (**figure 1.2b**). Leurs habitants ont des perspectives sanitaires relativement bonnes, avec une espérance de vie comprise entre 68 et 79 ans. La scolarité y dure de 10 à 12 ans, bien au-dessus de la moyenne mondiale de 8 ans. Pourtant, leur revenu par habitant est inférieur à la moyenne mondiale, de 5 200 dollars EU annuels en République de Moldova à 9 780 dollars EU au Sri Lanka (PNUD, 2015b).

Il convient de noter que l'état de l'environnement local du pays n'est pas pris en compte dans les comparaisons du développement humain et de l'empreinte écologique. Or, les ressources ne sont pas réparties équitablement entre les pays, ni même entre les régions d'un même pays. Il en résulte qu'il est sans doute plus facile pour certains, comme la Colombie

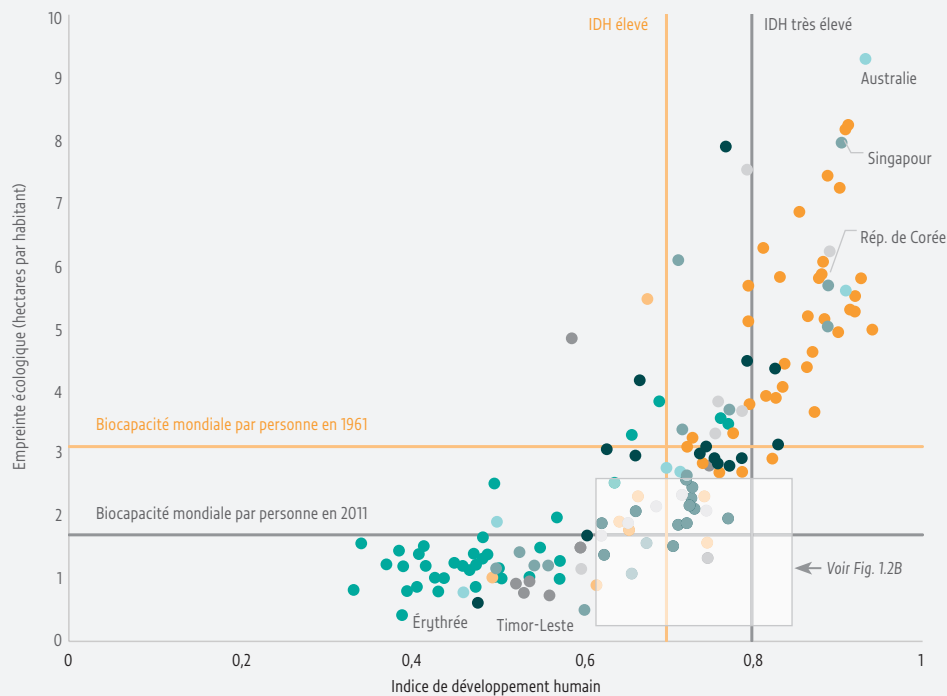
FIGURE 1.2A :
Les niveaux élevés de développement humain ont eu un coût écologique considérable
Empreinte écologique et indice de développement humain, par pays, 2012

Une **empreinte écologique** inférieure à 1,7 hectare global par personne, compte tenu de la population actuelle et de la surface disponible de terres et de mers productives (biocapacité), est durable ; la Terre peut alors reconstituer les ressources exploitées par un pays.

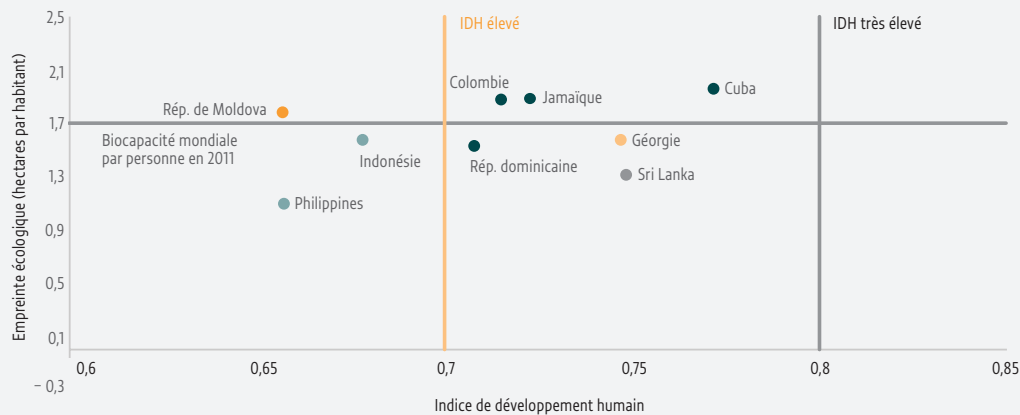
L'**Indice de développement humain** (IDH, créé par le Programme des Nations Unies pour le développement), mesure les réalisations moyennes d'un pays dans les domaines de la santé, de la connaissance et du niveau de vie. Un IDH égal ou supérieur à 0,8 dénote un niveau de développement humain très élevé.

L'IDH élevé de Singapour (0,91) est associé à une lourde empreinte écologique par habitant (7,97). Ainsi, la population de Singapour vit bien mais exerce une forte demande sur les ressources.

- Caucase et Asie centrale
- Asie de l'Est et du Sud-Est
- Europe et Amérique du Nord
- Amérique latine et Caraïbes
- Afrique du Nord et Asie de l'Ouest
- Pacifique
- Asie du Sud
- Afrique subsaharienne



Source: Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Global Footprint Network (2016).

FIGURE 1.2B :**Certains pays ont amélioré la qualité du développement humain tout en conservant une faible empreinte écologique***Empreinte écologique totale et indice de développement humain, par pays, 2012*

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir des données du Global Footprint Network (2016).

ou la Finlande, de ne pas dépasser les limites des ressources dont ils disposent par rapport à d'autres, comme la Mongolie ou le Soudan.

La question des comportements individuels

Une troisième explication considère que les individus sont à la fois la source des problèmes environnementaux et leur solution. Mais un décalage existe entre l'échelle des problèmes environnementaux, généralement mesurés au niveau mondial, et celle des solutions, habituellement débattues au niveau individuel ou communautaire. Si l'impact des comportements humains sur l'environnement peut être observé sur une grande échelle, il faut aussi analyser le niveau individuel pour examiner comment inverser cet effet négatif en modifiant le comportement des personnes. Une analyse plus fine, au niveau individuel, peut aider à identifier les facteurs qui encouragent ou découragent des types de comportements particuliers.

Les partisans d'une telle approche pensent qu'on peut obtenir des changements de grande envergure en ciblant et en influençant les comportements individuels : en obtenant des individus, par exemple, qu'ils achètent des véhicules économes en carburant ou isolent leurs habitations (Swim *et al.*, 2011). Les actions individuelles sont souvent interdépendantes. L'adoption par l'un d'un comportement respectueux de l'environnement peut encourager son adoption par d'autres ou les dissuader d'adopter un comportement négatif, bien que cela puisse aussi accroître les comportements néfastes pour l'environnement (par exemple, opter pour une voiture hybride peut encourager à conduire davantage, ce qui neutralise les réductions d'émissions). Les actions individuelles sont en outre le reflet des normes sociales et des valeurs culturelles. Ainsi, dans un

programme européen destiné à encourager l'utilisation de voies dédiées aux véhicules de covoiturage, ceux qui choisissaient de ne pas covoiturer indiquaient souvent qu'ils préféreraient la flexibilité à une réduction des coûts ou des émissions par personne (van Vugt *et al.*, 1996).

Dans la mesure où les actions individuelles sont interdépendantes et où elles sont le reflet du contexte social, il est important non seulement d'encourager les changements de comportement, mais également de fournir aux individus tout l'éventail des connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour modifier les choses en profondeur.

À DIFFÉRENTS PROBLÈMES, DIFFÉRENTES SOLUTIONS POLITIQUES

Le fait que les experts mettent l'accent sur divers problèmes et défendent des points de vue différents modifient leur opinion sur les solutions à apporter aux crises environnementales.

Certains pensent que la réponse se trouve dans les innovations technologiques, comme les sources d'énergie renouvelables, les infrastructures durables et des pratiques de production plus propres. D'autres sont d'avis que, puisque la cause de la dégradation environnementale réside en général dans les trajectoires de développement occidentales, les pays à plus faible revenu doivent éviter d'emprunter le même chemin tout en améliorant leur qualité de vie. Ceux qui estiment que la croissance démographique est un facteur essentiel des défis environnementaux cherchent les moyens de réduire la fécondité dans les pays pauvres, notamment en Afrique subsaharienne.

On a aussi souvent mis l'accent sur la nécessité d'individualiser le problème, en arguant que la capacité des sociétés à répondre aux défis environnementaux dépendait de la manière dont les individus se comportent, séparément et collectivement. Pour les tenants de cette opinion, lorsque les individus acquièrent de nouvelles connaissances et que le changement de comportement est dans leur propre intérêt, ils se mettent à user de leur pouvoir de consommateurs et d'électeurs pour soutenir les comportements compatibles avec la durabilité (Tietenberg et Lewis, 2012).

Si les différences de point de vue sur les problèmes amènent une variété de propositions, pour atteindre les Objectifs de développement durable (ODD), il faut reconnaître la nécessité

“ Pour réaliser les ODD, il faut que tous les habitants des pays à faible et haut revenu contribuent, à leur manière, à assurer la durabilité environnementale pour tous ”

de coopérer et d'être solidaires, par-delà les divergences contextuelles et idéologiques. Tous les habitants des pays à faible et haut revenu doivent contribuer, à leur manière, à assurer la durabilité environnementale pour tous. Modifier la pression exercée par la démographie

sur le monde exige que l'on mette suffisamment l'accent sur l'amélioration des chances de réussite et la réduction des inégalités entre les pays et en leur sein. Modifier le fonctionnement des économies, que ce soit à travers les innovations technologiques ou en appliquant les solutions locales, exige un engagement au niveau national, ainsi que la participation des acteurs mondiaux et locaux. La principale tâche consiste à reconnaître qu'on ne pourra se contenter d'ajustements marginaux, mais qu'il faut révolutionner nos modes de vie (Senge *et al.*, 2008).

POUR RELEVER CES DÉFIS, L'APPRENTISSAGE EST ESSENTIEL

L'éducation a un rôle fondamental à jouer pour répondre aux défis environnementaux, qu'ils soient attribués à des causes économiques ou démographiques, ou aux actions mondiales, nationales ou individuelles. L'éducation peut être utilisée pour atténuer des problèmes environnementaux spécifiques et réagir à leur impact, mais aussi pour s'attaquer aux comportements qui en sont à l'origine.

L'éducation, en particulier celle des filles et des femmes, est par exemple, de tous, le moyen le plus efficace pour ralentir la croissance économique, en augmentant la capacité des

individus à décider en matière de fécondité et en retardant les grossesses (chapitre 3 : L'humanité). Et l'éducation non seulement améliore les moyens de subsistance en augmentant les revenus, mais elle produit également les travailleurs éduqués et qualifiés indispensables à la transformation des économies et des systèmes alimentaires (chapitre 2 : La prospérité).

La présente section examine comment l'éducation est à même d'influencer les comportements individuels et collectifs vis-à-vis de l'environnement grâce à une approche contemporaine, traditionnelle ou tout au long de la vie de l'apprentissage : l'éducation formelle, l'apprentissage communautaire, les campagnes de sensibilisation médiatiques et publiques, et le leadership dans un large éventail de secteurs. On y montre en outre la nécessité d'apprendre des systèmes de savoir traditionnels et des communautés locales.

L'APPROCHE CONTEMPORAINE : L'APPRENTISSAGE PAR L'ÉCOLE

La principale approche contemporaine adoptée pour relever les défis environnementaux par le biais de l'éducation est la scolarisation formelle. L'éducation aide les élèves à appréhender un problème environnemental, ses conséquences et le type d'actions requises pour y remédier. Lorsqu'on améliore leur initiation à l'environnement et à l'écologie, les élèves sont plus enclins à changer leurs comportements sur les questions environnementales. Les exemples englobent les campagnes de sensibilisation scolaire et les programmes de recyclage, de réduction des déchets, d'économie de l'énergie et d'amélioration de l'approvisionnement en eau, de l'assainissement et de la santé publique. Des élèves initiés à l'écologie sont mieux équipés pour percevoir le lien entre des problèmes spécifiques et le changement environnemental mondial. L'éducation formelle apporte les connaissances, le vocabulaire et les principaux concepts de l'alphabétisation environnementale, ainsi qu'un éclairage sur ses fondements historiques et philosophiques.

Trois grands types de programmes éducatifs pertinents ont été identifiés depuis le XIX^e siècle – l'éducation à la préservation de la nature, l'éducation environnementale et l'éducation au développement durable – et tous mettent l'accent sur le lien entre les hommes et la planète (Wals, 2012). Chaque type est associé à une période et à un axe d'étude spécifiques : l'objectif a d'abord été de lier et de reconnecter l'individu à la nature, puis de développer l'alphabétisation écologique pour changer les comportements environnementaux et les modes de vie, et, aujourd'hui, il s'agit de renforcer les capacités en vue du développement durable et de la citoyenneté mondiale (**tableau 1.2**). Cette évolution montre qu'il y a de nos jours une meilleure prise de conscience des liens directs entre l'environnement, les modes de vie et les moyens de subsistance, ainsi que des efforts pour incorporer l'éducation

TABLEAU 1.2 :

L'éducation environnementale a évolué avec les années

Trois types d'éducation environnementale contemporaine

	Éducation à la préservation de la nature	Éducation environnementale	Éducation à la durabilité
Débuts	Fin du XIX ^e siècle	Fin des années 60, début des années 70	Début des années 90
Visée principale	Renouer avec la nature, comprendre le vivant, protéger les espèces, améliorer la prise de conscience, les connaissances et la compréhension	Sensibilisation à la pollution de l'eau, des sols et de l'air	Mobilisation citoyenne, participation aux questions du développement durable et amélioration de la compréhension des liens entre environnement, économie, culture et écologie, et de l'impact des agissements d'aujourd'hui sur les générations futures
Effet recherché	Alphabétisation écologique, création d'une base de soutien sociétal à la préservation de la nature grâce aux parcs nationaux	Changement des comportements environnementaux individuels, développement du soutien des organisations et de la société à la législation environnementale	Une approche plus holistique ou intégrée des questions relatives à l'eau, l'alimentation, l'énergie, la pauvreté et la biodiversité dans la gouvernance, l'éducation et l'entreprise
Exemples	Centres d'information des parcs naturels, campagnes de sensibilisation du public, programmes nature dans les écoles, jardinage scolaire	Centres d'éducation environnementale dans les villes, campagnes de sensibilisation du public, programmes scolaires, formation des enseignants	Plate-formes multipartites prenantes axées sur les questions de développement durable, approches scolaires globales de la durabilité, responsabilité sociale des entreprises

Source : Wals (2012).

environnementale aux programmes scolaires formels par le biais de l'éducation au développement durable.

Une analyse réalisée par le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* et portant sur 78 programmes scolaires nationaux montre que les sujets associés au développement durable y occupent une place importante – bien que leur conception et leur définition diffèrent parfois d'un pays à l'autre – avec des contenus généralement similaires : 73 % des pays mentionnent le « développement durable », 55 % emploient le terme d'« écologie » et 47 % celui d'« éducation environnementale ». Ces concepts sont en outre présents en plusieurs points des programmes.

Certains pays ont donné la priorité aux programmes d'éducation environnementale. En Inde, par exemple, l'éducation environnementale est obligatoire depuis un arrêt de Cour suprême de 1991, et, en 2003, le Gouvernement a chargé le Conseil national de la recherche éducative et de la formation d'élaborer un programme complet d'éducation à l'environnement (Centre for Environmental Education, 2015). Il est aujourd'hui dispensé, à des degrés divers, à plus de 300 millions d'élèves dans le 1,3 million d'écoles que compte le pays (Gardiner, 2015).

Les données montrent que la conception des programmes influence les connaissances des élèves. Lors des épreuves de 2006 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), qui portaient sur « les compétences en sciences pour le monde de demain », les élèves d'Estonie et de Suède – où le développement durable est inscrit au programme des écoles – avaient plus de probabilité de répondre correctement aux questions de sciences de l'environnement que leurs camarades de pays ayant un niveau de développement comparable (chapitre 16 : Cible 4.7).

Dans 62 % des 119 pays couverts par les sondages menés par l'Institut Gallup en 2007 et 2008, le niveau d'éducation et les

convictions des individus concernant la cause du changement climatique étaient souvent les premiers indicateurs de prise de conscience et d'appréciation du risque climatique (Lee *et al.*, 2015). Ceux qui avaient été scolarisés plus longtemps étaient davantage capables d'identifier les différents problèmes environnementaux dans 70 pays sur 119. Ceux qui avaient accès aux outils de communication étaient aussi plus conscients, preuve de l'importance croissante des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation à l'environnement.

La scolarisation améliore les connaissances, les compétences et les attitudes concernant la durabilité

L'éducation non seulement accroît les connaissances et la prise de conscience, mais elle améliore également les compétences et permet aux individus de prendre des décisions meilleures et

“ Dans 31 pays, un niveau d'éducation plus élevé accroît la probabilité d'exprimer une préoccupation pour l'environnement ”

plus informées en matière environnementale. Les données recueillies en 2010 par le Programme international d'enquêtes sociales (ISSP) dans 31 pays essentiellement à haut revenu indiquent que chaque progression des individus dans l'échelle éducative, du primaire vers le premier cycle, puis le second cycle du secondaire, et l'enseignement supérieur, accroît la probabilité qu'ils expriment une préoccupation pour les questions environnementales, même en tenant compte de facteurs comme la richesse, les caractéristiques individuelles et l'affiliation politique (Franzen et Vogl, 2013).

Les personnes qui ont un plus haut niveau d'études ont aussi plus de chances de faire suivre cette préoccupation d'actions militantes de promotion et de soutien des décisions politiques destinées à protéger l'environnement. L'analyse de l'édition 2010

de l'ISSP montre que dans presque tous les pays participants, les répondants plus éduqués avaient une probabilité plus grande d'avoir signé une pétition, fait un don monétaire plus important ou participé à une action de protestation ou une manifestation en faveur de l'environnement au cours des cinq années précédentes. En République de Corée, un des pays où les niveaux d'émissions sont les plus élevés, l'influence de l'éducation est patente : 19 % des répondants ayant un niveau d'éducation secondaire avaient mené ce type d'action politique, ainsi que 30 % de ceux qui avaient un niveau d'éducation tertiaire (Clery et Rhead, 2013).

L'école enseigne aussi des valeurs qui aident l'élève à développer un sentiment du lieu, à renouer avec la nature et à renforcer sa capacité d'agir et ses compétences. Les expériences sur site, comme les programmes de jardinage scolaire, peuvent instaurer un lien émotionnel à la fois avec le monde urbain et le monde naturel (Anderson, 2013 ; Gruenewald et Smith, 2008 ; Theimer et Ernst, 2012). Le contact direct avec la terre et l'environnement vivant, et l'exposition matérielle à la relation entre humanité et nature en termes d'impact et d'interdépendance, sont une des clés de la réussite de ces programmes (Mackenzie et al., 2014 ; Rickinson et al., 2004). En Inde, le concept de « handprint » (empreinte de main) a été créé pour mettre en avant les actions positives en faveur de la durabilité, par opposition aux débats environnementaux classiques axés sur le « footprint », l'empreinte écologique négative. Lancé en 2010, le programme Paryavaran Mitra s'appuie sur ce concept qui valorise l'apprentissage par la pratique. Il a créé un réseau de jeunes « amis de l'environnement » qui touche actuellement plus de 220 000 écoles, ainsi que des partenaires au sein des gouvernements et de la société civile (Centre for Environmental Education, 2015).

Au sein de groupes d'âge plus jeunes, il arrive que l'accent mis sur la sensibilisation aux problèmes mondiaux éclipses l'enseignement des connaissances et des compétences nécessaires pour permettre à l'individu de réagir et d'agir face aux problèmes locaux, et de maximiser son impact personnel. Selon les conclusions du PISA 2006, si les élèves des pays de l'OCDE avaient un sens aigu de leur responsabilité individuelle et sociale vis-à-vis des problèmes environnementaux, ils n'étaient pas optimistes : seuls 13 % à 21 % d'entre eux pensaient que la situation globale allait s'améliorer au cours des 20 années à venir (OCDE, 2009). Dans la mesure où les problèmes environnementaux peuvent aisément provoquer un sentiment d'apathie et d'impuissance, il est crucial que l'éducation développe la capacité d'action des élèves et leurs aptitudes et compétences en matière de résolution des problèmes environnementaux, pour qu'ils puissent introduire de réels changements au sein de leurs communautés et dans leur vie quotidienne (Anderson, 2013).

Enfin, les études montrent que la participation à des activités environnementales extrascolaires renforce les performances

“ En Angleterre, l'approche scolaire globale a amélioré l'état d'esprit des écoles ainsi que la santé et l'apprentissage des élèves, et réduit l'empreinte écologique des établissements ”

en classe. Selon l'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté de 2009, les deux tiers des élèves de 38 pays avaient pris part à des activités civiques en dehors de l'école (Schulz et al., 2010). La collaboration avec des organisations de défense de l'environnement venait

en premier, mobilisant environ 30 % des élèves – et plus de 50 % en Colombie, au Guatemala, en Indonésie, en République dominicaine et en Thaïlande. En République de Corée, les élèves qui avaient étudié et abordé les problèmes environnementaux dans la vie réelle tendaient à avoir de bons résultats en entrant à l'université. Et lorsque le lieu de l'apprentissage était déplacé hors de l'école, des partenariats bénéfiques avaient été créés entre les organisations environnementales et l'éducation scolaire (UNESCO, 2014).

Prêcher par l'exemple : les écoles globales

Dans la mesure où les élèves passent beaucoup de temps en classe, les écoles et les universités sont de plus en plus sollicitées comme modèles de rôle pour le développement durable. Le secteur éducatif peut servir d'exemple en matière de gestion environnementale. L'« approche globale » de l'école en matière d'éducation à l'environnement intègre tous les aspects d'une école : programmes scolaires, activités extracurriculaires, formation des enseignants, gestion des ressources humaines et des infrastructures (Mcmillin et Dyball, 2009). Selon la définition du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, l'approche globale de l'école « répond aux besoins des apprenants, du personnel et de la communauté au sens large, non seulement dans le cadre du programme étudié, mais aussi de l'environnement global de l'école et de l'apprentissage » et « repose sur des actions collectives et collaboratives menées dans et par la communauté scolaire, afin d'améliorer l'apprentissage, le comportement et le bien-être des élèves et les conditions qui les soutiennent » (UNESCO-BIE, 2013).

Visant à faire de l'école un espace sûr, climatiquement compatible et durable, cette approche encourage les établissements à adapter les bâtiments, les terrains et l'emploi du temps scolaires en conséquence, et à collaborer avec la communauté locale (Anderson, 2012). En plus de repenser les programmes (couvrent-ils les sujets et les concepts émergents et enseignent-ils les compétences nouvelles ?), l'approche globale de l'école implique de reconsidérer et de reconcevoir le fonctionnement de l'établissement et la gestion de son environnement (l'école pratique-t-elle des économies d'eau et d'énergie, offre-t-elle une nourriture saine, réduit-elle ses déchets et procure-t-elle

un environnement verdoyant et sain ?), la pédagogie et l'apprentissage (l'enseignement, l'apprentissage et la participation à la prise de décisions sont-ils adaptés et adéquats ?) et les relations communautaires (l'école se préoccupe-t-elle aussi des problèmes et des ressources de la communauté ?).

Les recherches effectuées en Angleterre (Royaume-Uni) sur l'effet des approches scolaires globales montrent qu'elles amènent une amélioration de l'état d'esprit des écoles et de la santé et de l'apprentissage des élèves, ainsi qu'une réduction de l'empreinte écologique des établissements (Hacking *et al.*, 2010). Mais bien que cette approche gagne en popularité, elle reste malheureusement l'exception plus que la règle (Hargreaves, 2008).

Au niveau universitaire, l'Association internationale des universités, à travers son initiative sur l'Enseignement supérieur pour le développement durable, œuvre à promouvoir la durabilité des campus, en matière de sensibilisation des entreprises et des communautés, d'engagement des étudiants, de gestion, de développement institutionnel, de recherche et de programmes d'études. Un de ses membres, la Ryerson University de Toronto (Canada), a élaboré un programme intitulé « Équipement du campus et durabilité », afin d'axer les efforts de son campus sur la recherche de pratiques de fonctionnement et de stratégies d'investissement durables (AIU, 2015).

L'APPROCHE TRADITIONNELLE : L'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRE

Bien que l'école soit une des principales sources de connaissances sur la durabilité, tout le monde n'a pas accès à l'éducation formelle. C'est pourquoi une autre approche est importante : il s'agit de l'approche communautaire, telle qu'elle existe depuis des générations. Il est fréquent que les groupes laissés pour compte aient l'accès le plus réduit aux ressources courantes. Les communautés locales et les savoirs traditionnels sont la clé pour atteindre de tels groupes. Les communautés locales ne se réduisent pas à des villes ou des villages, ce sont des entités vivantes reposant sur l'interaction des populations avec leur environnement immédiat (Noguchi *et al.*, 2015).

Les savoirs traditionnels – en particulier autochtones – jouent un rôle primordial dans la durabilité environnementale. Les

“ Transmis de génération en génération, les savoirs traditionnels autochtones sont à la base des activités de subsistance des sociétés dans une grande partie du monde ”

savoirs autochtones sont des savoirs locaux propres à une culture ou une société (Magni, 2016)¹. Transmis de génération en génération, le plus souvent de bouche à oreille et dans le cadre rituel, ils sont

à la base de l'agriculture, de la préparation des repas, des soins de santé, de l'éducation, de la conservation et de beaucoup d'autres activités de subsistance des sociétés dans une grande partie du monde.

Les peuples autochtones sont les populations « premières » ou « originelles » des terres ou des territoires auxquels ils sont liés par l'histoire et la culture. On compte quelque 370 millions d'autochtones, répartis dans 90 pays à travers le monde (Nations Unies, 2009). Les communautés indigènes sont les gardiennes des savoirs environnementaux traditionnels, qui perçoivent la nature comme un être vivant et décrivent une relation de réciprocité, d'interdépendance, d'équilibre et de complémentarité entre l'humanité, la nature et l'univers. Les savoirs traditionnels sont dynamiques, ayant accumulé des générations de créativité, d'innovation et de validité scientifique et logique (Battiste, 2002 ; Maurial, 2002).

La plupart des populations autochtones ont en commun des normes et des valeurs essentielles aux modes de subsistance durables (**encadré 1.1**). Elles reposent sur des notions telles que la communauté, l'égalité et la complémentarité (Gudynas, 2011a ; Ibañez, 2011), les premières conditions du bien-être étant : de la nourriture en quantité suffisante ; de solides valeurs familiales et communautaires fondées sur le soin, la réciprocité et la solidarité ; la liberté d'exprimer son identité et de pratiquer sa culture ; et un environnement sain et non pollué (Tauli-Corpus, 2010).

Les populations autochtones vivent dans des écosystèmes particulièrement vulnérables. Entre Arctique, zones de haute montagne, plaines inondables, forêts tropicales humides et lisières désertiques, petites îles ou zones côtières de faible altitude, les territoires des populations autochtones sont directement soumis aux effets de la crise écologique responsable des changements climatiques et de la perte de biodiversité. Malgré des conditions hostiles, elles sont en général prospères, trouvant les moyens de résister et de s'adapter aux transformations de leur environnement, grâce avant tout à une intime connaissance de leur milieu et aux liens qu'elles ont avec lui (Nakashima *et al.*, 2012).

De nombreux exemples de pratiques traditionnelles autochtones de gestion des terres sont de plus en plus reconnues au niveau mondial comme une référence pour la conservation de la biodiversité et la préservation des processus écosystémiques. Chercheurs et défenseurs de l'environnement sont bien conscients de l'ampleur considérable des habitats terrestres et marins riches en biodiversité dont elles assurent la gestion hors des périmètres étiquetés comme « protégés » par les instances gouvernementales. Couvrant une superficie estimée à peu près identique à celle des zones protégées, les zones conservées par les populations autochtones et les communautés et les sites naturels sacrés sont souvent gérés

ENCADRÉ 1.1

Des gouvernements se convertissent aux pratiques communautaires locales du *buen vivir*

En Amérique latine, le concept du *buen vivir* (bien vivre) est accueilli par les chercheurs, les dirigeants autochtones, les communautés et les responsables politiques comme le fil conducteur d'un nouveau mode de développement, qui intègre le point de vue des populations autochtones et les savoirs traditionnels, en vue d'une mise en œuvre collective. Pour les dirigeants autochtones de la région, le *buen vivir* peut être considéré comme « un apport des populations autochtones au reste du monde ».

Parmi les principes du *buen vivir* communs aux peuples autochtones de la région figure la relation entre les hommes, la nature et l'univers, où la nature est considérée comme un être vivant en lien indissoluble, interdépendant, harmonieux et complémentaire avec l'univers et les êtres humains. Les notions de communauté et de communautarisme sont également importantes : c'est la communauté, plus que l'individu, qui est la principale référence en matière de propriété naturelle et culturelle. Les communautés autochtones trouvent leur harmonie grâce à un système d'égalité et de respect de tous leurs membres, à commencer par les femmes et les anciens, principaux détenteurs et transmetteurs des savoirs traditionnels.

Il existe des manifestations nationales et locales spécifiques du *buen vivir*. Deux des approches nationales les plus célèbres sont celles de l'État plurinational de Bolivie et l'Équateur. Le concept kichwa de *sumak kawsay*, repris par la Constitution équatorienne de 2008, et le concept aymara de *suma qamaña*, inscrit dans la Constitution bolivienne de 2009, ont ce même sens de « bien vivre », en harmonie avec la nature et l'univers. Le concept aymara met davantage l'accent sur la vie communautaire et la nécessité de bien vivre ensemble. Au Panama, au niveau local, les Ngobe ont l'expression *ti nûle kûin*, qui signifie être heureux, vivre bien, en bonne santé, sans soucis et en harmonie avec la nature. Au Chili, les groupes autochtones mapuche utilisent l'expression *kûme mongen*, pour décrire la vie agréable qui naît d'une relation harmonieuse entre un individu, son environnement et le monde surnaturel.

Sources : Cunningham (2010), Gudynas (2011a).

aussi bien, sinon mieux, que les zones sous administration gouvernementale. La recherche montre, par exemple, que ces sites sont souvent protégés plus efficacement de la déforestation, grâce à une réduction de l'exploitation forestière et des incendies, permettant ainsi aux forêts humides de remplir leur rôle crucial de zones critiques de la biodiversité et de « puits de carbone » (autrement dit, de réservoirs absorbants plus de carbone qu'ils n'en émettent) (ICCA, 2015).

La production traditionnelle de moyens de subsistance durables témoigne de la résilience des populations autochtones et du rôle qu'elles jouent pour atténuer l'impact du changement climatique (UNPFII, 2008). Comme cela a été souligné lors du Sommet asiatique sur le changement climatique et les peuples autochtones de 2009, les savoirs autochtones couvrent des domaines aussi variés que l'agriculture, l'agrosylviculture, la gestion des zones côtières et fluviales, la science des plantes

médicinales, la gestion et la collecte de l'eau ou la gestion des catastrophes (Tauli-Corpuz et al., 2009).

Des concepts comme ceux du *buen vivir* sont une importante contribution au monde d'aujourd'hui, sur des aspects comme l'organisation sociale ou la structure économique. La notion d'harmonie entre l'humanité, la nature et l'univers peut être adoptée comme un principe clé des activités liées à la production et à la gestion des ressources. Ce discours reste circonscrit à son niveau philosophique dans certains pays, y compris dans l'État plurinational de Bolivie et en Équateur, malgré son inscription dans la constitution. Mais ailleurs, en Colombie, le Conseil des établissements durables des Amériques met en pratique le concept du *buen vivir* à travers des projets d'écoquartiers urbains, de villes en transition, de villages traditionnels durables, d'écocaravanes et de centres d'éducation à la durabilité (Cunningham, 2010 ; Gudynas, 2011b ; Tauli-Corpuz, 2010).

Les savoirs traditionnels locaux et autochtones ont démontré l'utilité de leur contribution au fonctionnement des écosystèmes, à la mise en place de systèmes d'alerte précoce aux catastrophes, et à l'adaptation et à la résilience des populations au changement climatique (Sheil et al., 2015). La fusion des savoirs géographiquement situés et des modèles climatiques scientifiques présente en outre un intérêt, car les approches locales spécifiques des questions climatiques peuvent « apporter aux sociétés de consommation un niveau de conscience supplémentaire », et améliorer leur résilience face aux catastrophes (Leduc et Crate, 2013).

Les enseignements des écoles culturellement intégrées

Le monde peut s'inspirer des bonnes pratiques des communautés autochtones. Le dernier Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat cite les savoirs autochtones et traditionnels comme une ressource majeure pour l'adaptation au changement climatique. Il souligne la nécessité d'intégrer ces savoirs aux pratiques existantes afin d'améliorer l'efficacité des efforts d'adaptation (GIEC, 2014). La réussite de bien des programmes réside dans un profond respect interculturel, et dans une ouverture sur la pluralité des systèmes de savoir et des cultures, fondée sur des valeurs fondamentales communes (Leduc et Crate, 2013 ; Marika et al., 2009).

L'apprentissage intergénérationnel est un facteur essentiel d'intégration des savoirs traditionnels au sein de la société contemporaine. Ce sont les anciens qui, traditionnellement, sont les gardiens des savoirs autochtones, dont ils constituent aussi la source de transmission la plus précieuse (Dweba et Mearns, 2011). Les initiatives éducatives réussies, comme l'Alaska Rural Systemic Initiative, aux États-Unis, encouragent les contacts entre les élèves et les anciens des sociétés autochtones. Ces derniers jouent un rôle central dans la planification de

“
L'utilisation de la langue locale comme langue d'instruction est un moyen crucial de faire entrer les savoirs traditionnels dans les écoles”

l'instruction, la conception des curricula et la mise en œuvre de programmes dans des écoles sensibles aux cultures, où ils prennent la tête des activités de transmission des connaissances dans le cadre de camps culturels (Barnhardt, 2008).

L'utilisation de la langue locale comme langue d'instruction est un moyen majeur de faire entrer les savoirs traditionnels dans les écoles. Au Botswana, le programme de l'établissement préscolaire Bokamoso fournit aux enseignants stagiaires une boîte à outils d'éducation « naturelle », qui s'appuie sur les savoirs traditionnels des San, un des principaux groupes autochtones de la région. Le programme du Centre Bokamoso de formation des enseignants est le fruit d'une collaboration en équipe de deux ans entre les parents, des membres communautaires, des experts du curriculum et des membres d'organisations non gouvernementales (ONG). Le projet apporte aux stagiaires les outils nécessaires pour enseigner le programme préscolaire en langue san (Batibo, 2013). L'utilisation de la langue maternelle comme langue d'instruction a un effet positif sur l'apprentissage dans toutes les matières, pas seulement en langue (UNESCO, 2016).

L'orientation occidentale qui prévaut dans les systèmes et les établissements d'éducation partout dans le monde fait obstacle à l'intégration significative des populations autochtones et de leurs savoirs et pratiques au sein du système scolaire formel. Parmi les facteurs en cause, on peut citer des curricula qui manquent de pertinence locale et déprécient les savoirs autochtones, l'utilisation de la langue dominante dans l'instruction en lieu et place de la langue d'origine (Batibo, 2009), les stratégies d'évaluation standardisées (Barnhardt et Kawagley, 2005) et l'attitude du personnel enseignant vis-à-vis des programmes d'études (Radoil, 2015). Ces facteurs entrent souvent en conflit avec les enseignements traditionnels (Nakashima *et al.*, 2012).

Comme la recherche l'a montré, les systèmes scolaires formels ont provoqué une perte de connaissances fondamentales sur la nature, la culture et les valeurs, autrefois acquises dans la petite enfance par les élèves autochtones au sein de leurs communautés. Les exemples en provenance de pays comme l'Australie, le Canada ou les États-Unis parlent d'une perte incommensurable de savoirs autochtones depuis le début du XX^e siècle, lorsque les enfants autochtones ont été envoyés dans des pensionnats ou adoptés de force en vue de leur assimilation à la société dominante (Reyhner et Eder, 2015). En les séparant de leurs familles, et, par voie de conséquence, de leurs racines culturelles, on a causé « un dommage irréparable

pour la survie des cultures et des sociétés autochtones » (Stavenhagen, 2015, p. 255).

Toutefois, si l'éducation peut entraîner une perte de savoirs autochtones, elle est de plus un remède (UNESCO, 2009). Il est essentiel d'encourager le dialogue et d'instaurer des partenariats entre les populations autochtones, la société civile, les gouvernements, les partenaires du développement et les organismes de gestion, ainsi qu'avec des chercheurs de plusieurs disciplines, pour promouvoir la conservation des savoirs autochtones et leur intégration dans diverses initiatives (Gorjestani, 2004).

L'APPROCHE TOUT AU LONG DE LA VIE : L'APPRENTISSAGE DANS LE TRAVAIL ET LA VIE QUOTIDIENNE

Les changements environnementaux appellent en outre d'autres types d'apprentissage que la scolarité formelle ou l'éducation traditionnelle au sein de la communauté. Chacun doit pouvoir agir et apporter sa contribution à la durabilité environnementale à tous les âges de la vie, d'où la nécessité cruciale d'apprendre également dans le travail et dans la vie de tous les jours.

L'apprentissage tout au long de la vie englobe toutes les activités d'apprentissage entreprises au cours de l'existence dans le but d'améliorer ses connaissances, compétences et aptitudes à des fins personnelles, civiques, sociales ou professionnelles (UIL, 2015).

L'approche d'apprentissage tout au long de la vie met l'accent non seulement sur les programmes d'étude, mais aussi sur les savoirs et les valeurs intergénérationnelles produits par les communautés. Elle encourage l'instauration de synergies et de connexions entre les différents groupes de la société aux fins de relever les défis environnementaux. Les organismes gouvernementaux, les organisations religieuses, les associations à but non lucratif et communautaires, les organisations syndicales et le secteur privé peuvent tous contribuer à l'éducation environnementale tout au long de la vie.

Organismes gouvernementaux et intergouvernementaux

Les pouvoirs publics ont un rôle important à jouer pour éduquer le public aux changements environnementaux. Des campagnes soutenues par les gouvernements peuvent sensibiliser sur un problème environnemental, en désigner les causes sous-jacentes et informer les parties prenantes des mesures à prendre pour apporter de réels changements. Les campagnes de sensibilisation du public sont plus efficaces lorsqu'elles ciblent des groupes partageant les mêmes valeurs et sollicitent les dirigeants communautaires pour faire passer les messages (Stern, 2007). Le Ministère éthiopien de l'eau, de l'irrigation et de l'énergie et ses partenaires ont ainsi lancé en 2015 une campagne d'éducation de deux ans pour sensibiliser

aux avantages des produits d'éclairage solaires. Ciblant plus de 12 millions d'Éthiopiens, elle visait à fournir aux ménages les informations nécessaires pour qu'ils délaissent les lampes à kérosène et optent pour l'achat de modes d'éclairage hors réseau (Banque mondiale, 2015).

Une initiative comparable, Lighting Africa, a permis à plus de 35 millions d'Africains d'accéder à une énergie et à un éclairage propres, abordables et sûrs. En cours de mise en œuvre au Burkina Faso, en Éthiopie, au Kenya, au Libéria, au Mali, au Nigéria, en Ouganda, en République démocratique du Congo, en République-Unie de Tanzanie, au Sénégal et au Soudan du Sud, ce programme répond aux besoins d'éclairage des consommateurs ruraux, urbains et suburbains privés d'accès à l'électricité (principalement des ménages et des entreprises à faible revenu). Il offre une alternative aux lampes à kérosène et à la bougie, les sources de lumière les plus couramment employées par ceux qui n'ont pas accès au réseau électrique. Grâce à ce programme, les ménages ont réduit de près de 700 000 tonnes leurs émissions de CO₂, soit l'équivalent de 147 000 voitures en moins sur les routes (Banque mondiale, 2016).

L'Institut de l'Université des Nations Unies pour l'étude avancée de la durabilité a lancé en 2003 les premiers centres d'expertise régionaux (CER) pour l'éducation au service du développement durable (Fadeeva *et al.*, 2014). Les CER réunissent des établissements régionaux et locaux, édifiant des plate-formes innovantes pour le partage d'information et d'expérience, et encouragent le dialogue entre les parties prenantes régionales et locales grâce à des partenariats en faveur du développement durable. Dès 2015, 138 CER disséminés à travers le monde témoignaient des potentialités offertes par l'apprentissage et le réseautage multipartites prenantes entre les écoles, les universités, les gouvernements locaux, les groupes de la société civile et le secteur privé (AIU, 2016).

Un exemple, le CER Minna, se trouve géopolitiquement situé dans la région du centre nord du Nigéria, une zone essentiellement rurale et agraire, caractérisée par une faible densité de population et un climat variable. On y enseigne aux éducateurs, aux élèves, aux jeunes et aux dirigeants communautaires à mieux gérer leur environnement naturel, afin d'assurer le développement durable de l'État du Niger

“ Les dirigeants religieux, culturels et sociaux peuvent aider à diffuser des valeurs et des comportements écologiquement sains ”

et de ses environs, dans un contexte de chômage et de pauvreté élevés, de dégradation environnementale, de systèmes d'assainissement et de gestion des déchets insuffisants, de mauvaise gestion des sols, de médiocrité de l'éducation,

d'inondations, de déforestation et de réduction des ressources d'eau douce (Fadeeva *et al.*, 2014).

Dirigeants religieux et culturels

Les dirigeants religieux, culturels et sociaux peuvent aider à diffuser des valeurs et des comportements écologiquement sains (Zaval *et Cornwell*, 2015). Les choix de consommation et les comportements environnementaux sont guidés par les incitations sociales et la pression exercée par les pairs au nom de valeurs et de normes partagées. Les dirigeants et les modèles de rôles peuvent influencer les aspirations sociales et servir d'exemple pour l'adoption de comportements durables.

Les dirigeants religieux se montrent généralement compétents et avisés dans l'utilisation des techniques de communication destinées à infléchir des changements de comportement, notamment au niveau local. Aux États-Unis, le Take Charge Challenge a su encourager ses membres à réduire leur consommation d'énergie en protégeant leurs habitations des intempéries et en améliorant leur efficacité énergétique. Au lieu de recourir aux techniques de sensibilisation traditionnelles, l'initiative s'est tournée vers les dirigeants religieux, qui en ont appelé aux valeurs des membres communautaires. Les dirigeants locaux ont trouvé le lien entre les initiatives vertes et les convictions spirituelles des fidèles, et encouragé les ménages à faire le bon choix moral. On estime que les communautés ont ainsi économisé 110,2 milliards de British thermal unit (BTU) de gaz et d'électricité, ce qui représente près de 2,3 millions de dollars EU d'économies d'énergie (Fuller *et al.*, 2011).

Des entreprises et des lieux de travail plus verts

Les gens passent beaucoup de temps sur leur lieu de travail, ce qui en fait un espace utile d'éducation informelle et non formelle. Ces deux ou trois dernières décennies, le monde de l'entreprise a lancé une série d'initiatives visant à réduire l'empreinte écologique des sociétés commerciales et à former les personnels et le public à la protection de l'environnement. En plus de réduire les coûts et d'améliorer la réputation d'une firme, les initiatives dans le domaine de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) contribuent à améliorer la sensibilisation écologique en interne et en externe.

Selon une enquête de 2008 de l'Economist Intelligence Unit, plus de la moitié des cadres internationaux sondés estimaient que la RSE était une priorité importante ou très importante – en progression par rapport au chiffre de 34,1 % de 2005 (The Economist, 2008). Plus de 40 % estimaient important que leurs entreprises placent leurs objectifs, leur mission ou leurs valeurs sur la voie du développement durable (McKinsey, 2014). Allianz Insurance, un groupe international de services financiers employant plus de 148 000 personnes, s'est engagé publiquement à réduire son empreinte écologique de 35 % d'ici à 2015 par rapport à 2006. Pour atteindre cet objectif, il a « verdi » sa politique d'achat de matériels TI, réduit les

déplacements non nécessaires et imposé l'impression recto-verso des documents (TUC, 2014). Unilever a élaboré un plan d'amélioration de ses impacts environnementaux à travers toute sa chaîne d'approvisionnement : entre 2010 et 2014, elle a réduit d'un tiers les émissions de carbone de sa production tout en augmentant ses sources agricoles durables de 14 % à 48 % (The Economist, 2014). Ce type d'initiatives a pour effet non seulement de contribuer à réduire l'empreinte écologique d'une société, mais encourage aussi les employés à adopter des pratiques plus durables à l'extérieur de leur lieu de travail.

En plus de préserver l'environnement, les décisions des producteurs et des distributeurs de commercialiser des produits biologiques, d'adopter un packaging écologiquement durable, d'interdire les sacs plastique (**encadré 1.2**) et d'informer leurs clients sur le processus de production des marchandises contribue à éduquer le consommateur et par conséquent à modifier ses habitudes, lui permettant de décider selon

ENCADRÉ 1.2

Montrer l'exemple : titiller pour la cause « verte »

Le « nudging » (littéralement, titiller) est une technique destinée à influencer les comportements. En matière de durabilité, il s'agit de présenter un comportement plus durable comme l'option par défaut. Le gouvernement et le secteur privé peuvent s'efforcer ensemble de présenter les biens et services respectueux de l'environnement comme l'« option verte par défaut ». On peut ainsi rapidement normaliser les attitudes positives, en faisant porter le chapeau à ceux qui souhaitent activement adopter un comportement non durable. Le nudging peut aussi aider à surmonter les biais d'ordre cognitif, comme la préférence pour le statu quo, où tout changement dans une situation donnée est perçu comme une perte. Il peut être utilisé à des fins éducatives lorsqu'on l'applique de manière transparente et que le changement recherché est étayé par des connaissances et des informations sur le caractère important du changement. S'il n'y a pas transparence, le nudging peut devenir manipulation, et procurer des résultats certes écologiquement souhaitables, mais non durables sur le plan social.

Pour que le nudging écologique porte ses fruits, le gouvernement et les secteurs publics et privés doivent travailler ensemble et s'entendre sur une vision commune de la réduction des émissions et de l'amélioration de l'efficacité énergétique. À Schönaich (Allemagne), un fournisseur de services a fait de son programme d'énergie verte l'option par défaut, s'attirant ainsi plus de 90 % des abonnements. Les résidents pouvaient décider de se retirer, mais ils ont été rares à le faire. À l'inverse, l'adhésion aux programmes d'énergie propre est restée faible dans d'autres villes allemandes : en 2008, l'année de l'étude, moins de 1 % des consommateurs avaient choisi de participer par des moyens volontaires.

Source : Zaval et Cornwell (2015).

ses valeurs et ses préférences (BIO Intelligence Service, 2012 ; Hertwich, 2003).

Les organisations de travailleurs peuvent jouer un rôle clé dans l'intégration et l'adoption de pratiques plus durables sur le lieu de travail. Au niveau international, l'Organisation internationale du travail (OIT) possède à Turin un Centre international de formation qui propose aux représentants des travailleurs un programme intitulé « Des emplois verts pour une juste transition vers un développement à faible émission de carbone et résilient face au climat » (OIT, 2016). Il a pour but d'éduquer les représentants de la main-d'œuvre du monde entier sur les liens entre les défis environnementaux et le monde du travail, de diffuser les enseignements et les bonnes pratiques, et d'examiner les moyens de promouvoir des politiques écologiquement durables, adaptées de façon à être pertinentes au niveau national et socialement inclusives.

Les syndicats nationaux et locaux contribuent aussi à l'éducation environnementale. L'Union des ouvriers du bâtiment de la République d'Argentine propose à ses membres des ateliers de formation à l'écologie où sont abordés des sujets tels que l'installation de panneaux solaires, la construction d'un four solaire ou la gestion et le recyclage des déchets. Un certificat est délivré à la fin de chaque formation (Fundación UOCRA, 2009).

Organisations non gouvernementales

Les ONG peuvent mobiliser l'opinion en faveur de la défense de l'environnement. Dans les pays aux secteurs éducatifs démunis, elles sont parfois la principale source d'éducation à l'environnement. Par le biais de campagnes d'information, de projets sur le terrain, de partenariats et d'alliances vertes, les ONG contribuent dans des proportions importantes à former le comportement écologique du public. Leur force, par comparaison à d'autres groupes et au secteur éducatif formel, réside dans leur capacité à fournir une éducation à l'environnement utilisant des méthodes et des modes de diffusion plus informels.

L'internet est un outil crucial et efficace pour de nombreuses ONG (Brulle, 2010). Les organisations de cybermilitantisme comme Avaaz aident à mieux sensibiliser le public et à mobiliser les « clicktivistes » du monde entier. Forte de 44 millions de membres répartis dans 194 pays, Avaaz est au cœur de nombreuses campagnes environnementales fortement médiatisées. En 2013, par exemple, elle a lancé une campagne de deux ans pour interdire les pesticides tueurs d'abeilles au sein de l'Union européenne. Celle-ci consistait à faire circuler une pétition qui a recueilli plus de 2,6 millions de signatures,

“
Des ONG,
comme Avaaz,
peuvent mobiliser
efficacement le
soutien du public à
la préservation de
l'environnement
”



En cas de stagnation des progrès, les décès dus aux catastrophes pourraient augmenter de 20 % par décennie



à organiser des manifestations attirant les médias avec des apiculteurs, à financer des sondages d'opinion et à inonder les ministres de messages (Avaaz, 2013).

Au Sénégal, le Projet de cuisinières solaires de Mékhé, mis en œuvre par l'Association pour la promotion des femmes de Ndiop, est un exemple de contribution des ONG à l'éducation environnementale. D'octobre 2004 à septembre 2006, il visait à lutter contre la dégradation de l'environnement en remplaçant les fours à bois par des cuiseurs solaires. Divers modes d'éducation et de formation ont été mis à profit : certains villageois ont été formés à construire les cuiseurs, d'autres à promouvoir leur utilisation. Un DVD et des visites aux communautés concernées ont permis d'intéresser les ménages. Chaque famille a ensuite économisé, en moyenne, trois tonnes d'équivalent carbone. Le projet a créé 10 emplois et amélioré la capacité de 105 femmes et de 22 hommes à se servir d'une source d'énergie renouvelable (PNUD, 2015a).

Coalitions informelles

Les plate-formes et les coalitions informelles ont pour trait distinctif le recours à des formes d'apprentissage interactives. On les qualifie de participatives, collaboratives, sociales, interactives, expérientielles et transformatrices. Citons l'exemple de certaines communautés de Détroit, aux États-Unis, organisées en associations pour créer des fermes urbaines afin de réaffecter les friches industrielles et de renforcer la résilience communautaire (Greening of Detroit, 2015) ; du budget participatif de Porto Alegre, au Brésil (Touchton et Wampler, 2013) ; ou des jardins urbains de Hué, au Viet Nam, où cette pratique locale a réduit l'effet d'îlot de chaleur et a été encouragée pour les perspectives qu'elle offre en matière d'écotourisme et d'alimentation biologique (van Dijk et al., 2012 ; Phuc et al., 2014).

La promotion de comportements durables peut aussi être efficace grâce à des interactions personnalisées. Dans les approches de marketing social à base communautaire, un comportement prioritaire est mis en avant et des solutions locales conçues pour surmonter les obstacles aux changements de comportement. Les programmes sont mis en œuvre plus massivement grâce aux réseaux communautaires. Reconnaisant le pouvoir de la psychologie sociale, ces programmes – dans des domaines qui vont de la promotion de tasses réutilisables et de douchettes économes en eau au covoiturage et à l'achat de produits fabriqués à partir de matériaux recyclés – encouragent la mobilisation publique des individus lors des interactions personnelles, car on sait que cela augmente la probabilité que la personne sensibilisée tienne réellement ses promesses (McKinsey-Mohr, 2011).

POUR INVERSER LE CHANGEMENT CLIMATIQUE, IL FAUT UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE L'APPRENTISSAGE

Les défis posés par le changement climatique montrent qu'il est complexe, mais néanmoins nécessaire et urgent, d'utiliser l'éducation pour résoudre les crises environnementales. Il faudra faire appel aux trois approches décrites aux sections précédentes – l'apprentissage à l'école, au sein de la communauté et dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie –, ainsi qu'à l'intégration des différents types d'éducation et à une collaboration entre le secteur éducatif et les autres secteurs. Déployée de la sorte, l'éducation peut contribuer à des actions destinées à faire face aux changements du climat, dont des actions de prévention, d'atténuation et de préparation aux catastrophes.

Le changement climatique est, de loin, la crise environnementale la plus importante que l'humanité ait jamais eu à affronter. Entre 1995 et 2014, 15 000 épisodes climatiques extrêmes ont fait plus de 525 000 victimes à travers le monde et causé des pertes qui s'élèvent à près de 3 trillions de dollars EU (Kreft et al., 2015). Le changement climatique fait peser une grave menace sur les moyens de subsistance. Il est directement responsable de la hausse des températures mondiales et de l'augmentation de la fréquence et de l'échelle des événements météorologiques extrêmes et de catastrophes naturelles telles que sécheresses, inondations, aggravation de la désertification et diminution de la biodiversité. Ceux-ci ont à leur tour un impact direct sur les stocks alimentaires mondiaux, la santé et le bien-être humains, la sécurité des hommes, la croissance économique et l'emploi. Les effets du changement climatique ont aussi de graves conséquences pour le fonctionnement des systèmes éducatifs, et ils appellent des stratégies d'adaptation (**encadré 1.3**).

Lors de la COP21, la Conférence des Parties à la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques réunie à Paris en 2015, un nombre record de 195 pays ont adopté l'Accord de Paris, dont les signataires se sont engagés, entre autres, à maintenir la hausse des températures bien en dessous de 2 degrés Celsius et à freiner leurs émissions de carbone. Compte tenu de la gravité des implications du changement climatique, notamment pour ceux qui vivent dans des régions plus sensibles aux modifications des conditions météorologiques, des températures et du niveau de la mer, il n'est pas étonnant qu'il existe à travers le monde divers efforts pour employer l'éducation, à tous les niveaux, à aider les citoyens à s'attaquer aux causes du changement climatique et à en affronter les conséquences.

ENCADRÉ 1.3

Les changements climatiques et les catastrophes naturelles ont de graves répercussions sur les systèmes et les résultats éducatifs

La fréquence accrue des catastrophes naturelles et des épisodes météorologiques extrêmes accentue la vulnérabilité de beaucoup de pays à faible revenu, ces événements ayant une myriade d'effets directs et indirects sur les systèmes et les résultats éducatifs.

Les catastrophes naturelles rompent la continuité des études en endommageant ou en détruisant les bâtiments scolaires, et menacent la sécurité physique et le bien-être psychologique des communautés. Le séisme de 2015 au Népal, par exemple, a détruit l'infrastructure scolaire : dans 11 des districts les plus touchés, 34 500 sur les 55 000 salles de classe ont été jugées dangereuses, ce qui a privé plus d'un million d'enfants de services éducatifs. Les catastrophes naturelles sont une des principales causes mondiales de migration interne et externe, qui pèse à la fois sur les systèmes éducatifs des pays d'origine et sur ceux des pays d'accueil à mesure que se succèdent les populations de jeunes migrants. En 2015, il y avait dans le monde 19,2 millions de personnes déplacées internes du fait des catastrophes naturelles, et deux fois plus de déplacés par les conflits et la violence. Le changement climatique fait aussi monter les températures et le niveau des mers, et cause des pertes de productivité agricole, ce qui a un grave impact sur la santé des enfants, au détriment de leurs résultats scolaires.

Le Bangladesh est l'un des pays du monde les plus pauvres, les plus peuplés et les plus sujets aux inondations. Les climatologues prévoient que d'ici à 2050, 27 millions de ses habitants seront menacés par la montée du niveau de la mer. Avec l'augmentation de la fréquence des inondations, beaucoup de ruraux sont contraints de migrer pour des raisons environnementales et vont grossir les bidonvilles de Dacca, la capitale déjà surpeuplée. On ne s'étonnera pas que le système scolaire soit régulièrement victime des défis induits par le climat. Après le cyclone Sidr en 2007, par exemple, 849 écoles ont été détruites dans 12 districts, affectant plus de 140 000 élèves.

Le programme de Bateaux-écoles à énergie solaire mis au point par Shidhulai Swanirvar Sangstha, une ONG bangladaise, est un exemple de solution d'éducation adaptée aux conditions locales élaborée en réponse aux effets climatiques violents. Ces « écoles flottantes » permettent d'accéder tout au long de l'année aux ressources éducatives en assurant le ramassage des élèves d'une localité, avant de larguer les amarres en un point précis où la classe peut avoir lieu.

Sources : Anderson (2013) ; Das (2010) ; Internal Displacement Monitoring Centre (2015) ; Internal Displacement Monitoring Centre (2016) ; Save the Children (2008) ; UNICEF (2015) ; Walsham (2010) ; Wheeler (2011) ; WISE Initiative (2012).

UNIR LES ÉCOLES, LES COMMUNAUTÉS ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'éducation formelle a un rôle particulièrement important à jouer pour atténuer les changements dus au climat et réagir à leur impact. Pour lutter contre les effets du changement climatique, il est plus efficace d'élargir l'accès à l'éducation que d'investir, comme on le fait d'habitude, dans des infrastructures comme les digues ou les systèmes d'irrigation. Les recherches consacrées à la vulnérabilité aux catastrophes, par exemple, montrent qu'il existe une corrélation négative entre l'éducation des femmes et le nombre des victimes de catastrophes. Selon les projections, l'universalisation du second cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 pourrait prévenir 200 000 décès dus aux catastrophes au cours des vingt années suivantes (Lutz et al., 2014).

Dans les pays où l'accès à l'éducation est insuffisant, ou n'est pas de bonne qualité, une action intégrée est nécessaire pour améliorer le système éducatif, et le mettre au service des efforts d'atténuation des changements climatiques. Pour atteindre tous les jeunes, riches et pauvres, il faudra sans doute que l'éducation au changement climatique soit dispensée non seulement dans les salles de classe, mais aussi dans le cadre de programmes supplémentaires des gouvernements, des ONG et du secteur privé.

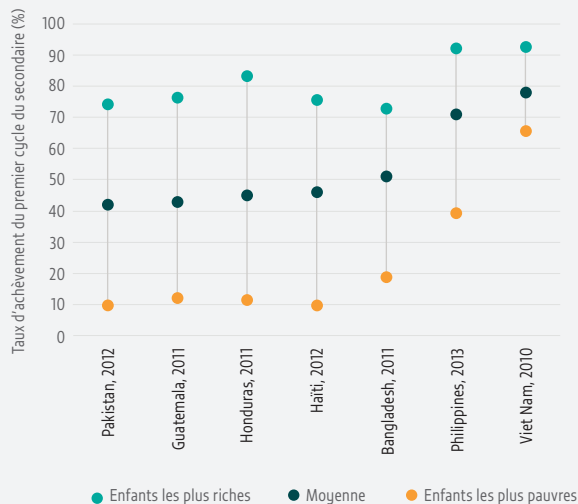
Les communautés les plus menacées par les événements climatiques sont généralement localisées dans les pays à revenu

faible et intermédiaire. Sur les 10 pays les plus touchés entre 1995 et 2014, 9 – le Bangladesh, le Guatemala, Haïti, le Honduras, le Myanmar, le Nicaragua, le Pakistan, les Philippines et le Viet Nam – appartenaient au groupe à revenu faible ou moyen inférieur. Le dixième pays était la Thaïlande, pays à revenu moyen supérieur (Kreft et al., 2015). Plusieurs pays parmi les plus pauvres affichent de faibles niveaux d'instruction et de fortes disparités entre les élèves les plus pauvres et les plus riches (**figure 1.3**). Au Guatemala, en Haïti, au Honduras et au Pakistan, seuls 10 % environ des enfants pauvres achèvent le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 75 % des enfants riches.

L'éducation peut être utilisée pour sensibiliser au changement climatique, réduire la vulnérabilité à son égard et en atténuer les conséquences. Les écoles peuvent renforcer les connaissances et la prise de conscience de l'environnement et du changement climatique en intégrant la durabilité environnementale dans les matériels employés en classe et les programmes d'études. Au Bangladesh, le Conseil national du curriculum et des manuels a préparé et approuvé un manuel scolaire consacré au changement climatique et à la protection sanitaire ; 1 515 élèves de 30 écoles ont bénéficié d'une formation en classe à l'aide de ce manuel, alors que 1 778 élèves de 30 écoles témoins ne recevaient qu'une brochure sur ces mêmes sujets. Six mois plus tard, les résultats d'un test postintervention réalisé dans les deux groupes d'écoles ont montré que la formation sur manuel avaient considérablement enrichi les connaissances des enfants dans ces domaines (Kabir et al., 2015).

FIGURE 1.3 :**Les enfants pauvres des pays les plus exposés aux catastrophes climatiques ont moins de probabilité d'achever une scolarité secondaire**

Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, par richesse



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

L'éducation est capable de réduire la vulnérabilité au changement climatique. Une étude comparative réalisée à Cuba, en Haïti et en République dominicaine s'est intéressée au rôle de l'éducation formelle dans la réduction de la vulnérabilité, et a examiné l'impact potentiel de l'éducation dans la gestion et la prévention des catastrophes, ainsi que dans la gestion postcatastrophe. Elle montre que le manque de scolarité et les faibles taux d'alphabétisme ont empêché les populations de comprendre les messages d'alerte aux catastrophes. À Cuba, pays où les taux d'alphabétisation et de scolarisation sont élevés, le degré de vulnérabilité aux catastrophes climatiques était moindre (Pichler et Striessnig, 2013).

L'éducation peut aussi aider les populations à s'adapter aux effets des changements climatiques. En Éthiopie, six années de scolarité augmentent de 20 % la probabilité qu'un agriculteur décide de s'adapter en recourant à des techniques telles que la préservation des sols, la modification de la date des semis ou la diversification des variétés cultivées (Deressa *et al.*, 2009). En Ouganda, la probabilité pour une famille d'adopter des variétés résistant à la sécheresse augmente lorsque le père a une éducation de base (Hisali *et al.*, 2011). Et une enquête réalisée auprès d'agriculteurs en Afrique du Sud, au Burkina Faso, au Cameroun, en Égypte, en Éthiopie, au Ghana, au Kenya, au Niger, au Sénégal et en Zambie, a montré que ceux qui avaient fait des études avaient plus de probabilité de procéder à au moins une adaptation : une année d'éducation réduisait de 1,6 % la probabilité de n'opérer aucune adaptation (Maddison, 2007).

Tout cela ne se réalisera que si l'on se préoccupe de la qualité de l'éducation dispensée. La formation des enseignants est reconnue comme une donnée majeure si l'on veut que l'éducation puisse mieux répondre au changement climatique et aux défis connexes du développement durable. Des modules courts et circulaires de formation des enseignants semblent à même d'améliorer leur compréhension du changement climatique et leur confiance à cet égard. Dans une étude, le pourcentage de futurs enseignants qui estimaient que le changement climatique était une matière conceptuellement difficile à enseigner a baissé de plus de 21 % à environ 7 % après une formation d'une durée inférieure à quatre heures (Anderson, 2013).

Comme on l'a montré aux sections précédentes, l'éducation formelle n'est qu'une des approches possibles. L'éducation peut également se produire au sein des communautés. On en a trouvé un brillant exemple aux Philippines, où les partenariats et diverses approches de l'apprentissage ont permis de préparer efficacement la population aux catastrophes. Les communautés locales ont travaillé de concert avec le Ministère de l'éducation, Plan International et d'autres partenaires pour enseigner aux enfants et aux jeunes des moyens de s'adapter et de se préparer au changement climatique afin de réduire leur vulnérabilité aux catastrophes. Les enfants ont appris à lire un pluviomètre, ont procédé à une simulation et à des exercices, ont réalisé une carte des risques, et se sont formés aux premiers secours, à la natation et à la sécurité aquatique. Par le théâtre et la musique, les enfants ont raconté ce qu'ils avaient appris, transmettant ainsi à leurs communautés des informations sur les dangers potentiels et les solutions pratiques. Les données indiquent que ces programmes sont effectivement parvenus à renforcer la résilience communautaire, sauvant potentiellement des vies. En 2006, après trois jours de pluie ininterrompue, les enfants et les adultes ont mis en pratique les connaissances obtenues grâce à cette stratégie de réduction des risques axée sur l'adaptation pour procéder à une évacuation avant que les glissements de terrain ne recouvrent leurs habitations (Plan International, 2008). Les petits États insulaires abritent d'autres initiatives de collaboration entre scolarité formelle et éducation communautaire (**encadré 1.4**).

Les programmes d'apprentissage tout au long de la vie mis en œuvre par les gouvernements, l'industrie privée et la société civile sont tout aussi cruciaux. Les réponses efficaces au changement climatique comprennent une coopération en matière de gouvernance et de législation entre le secteur éducatif et les autres secteurs. Les stratégies nationales prévoyant une sensibilisation et la diffusion d'informations sur le changement climatique permettront aux parties prenantes d'entreprendre des activités d'adaptation et d'atténuation. La Namibie, par exemple, a produit des Brochures de communication initiale sur le changement climatique traduites dans les langues locales, afin d'autonomiser les citoyens et de leur permettre de prendre des décisions en connaissance de cause (Mfune *et al.*, 2009). Le Royaume-Uni accentue

ENCADRÉ 1.4

Les petits États insulaires mettent l'ensemble du système éducatif à profit pour se préparer au changement climatique

La région des Îles du Pacifique sera confrontée bien avant les autres à certains effets du changement climatique parmi les plus dévastateurs. Financé par la National Science Foundation américaine, le Partenariat pour l'éducation au changement climatique des Îles du Pacifique (PCEP) vise à éduquer les élèves et les citoyens de la région selon des modalités qui s'appuient sur la science moderne et les connaissances environnementales autochtones, répondent à l'urgence du changement climatique et célèbrent la culture autochtone. Ainsi, les élèves et les citoyens de la région posséderont les connaissances et les compétences nécessaires pour améliorer leur compréhension des changements climatiques et s'adapter à leur impact.

Le Plan stratégique du PCEP englobe une série d'objectifs stratégiques connexes, tels que la promotion des savoirs et des pratiques autochtones, le renforcement de l'apprentissage et de l'enseignement du changement climatique du jardin d'enfants à la formation des enseignants, un programme de partenariat communautés-écoles visant à connecter les établissements scolaires aux partenaires communautaires de l'adaptation au climat, et un axe consacré aux contenus et aux compétences dont les élèves auront besoin pour comprendre la science climatique à l'échelle du monde et des Îles du Pacifique, ainsi qu'une adaptation aux effets du changement climatique.

Les activités en cours comprennent une révision des normes fédérales et nationales de l'enseignement des sciences afin de mieux intégrer le changement climatique ; l'adaptation des curricula à une large variété de contextes climatiques et éducatifs ; la collecte des savoirs et pratiques autochtones locaux liés à l'éducation et à l'adaptation climatiques ; des services de développement professionnel ; et un soutien aux communautés d'apprentissage professionnelles locales.

Sources : Sussman et al. (2013) ; Vize (2012).

ses efforts en matière de communication, d'information et d'éducation du public, notamment en assurant la promotion des mesures d'économie d'énergie (DEFRA, 2006). Le Gouvernement encourage et finance aussi les technologies d'énergie renouvelable dans toutes les écoles d'Angleterre afin de réduire les émissions de carbone et d'utiliser les énergies renouvelables comme une ressource pédagogique pour l'enseignement des sciences, de la géographie, de la conception et de la technologie, de la citoyenneté et des mathématiques (DEFRA, 2006).

CONCLUSION

L'éducation joue un rôle majeur dans la transformation vers des sociétés écologiquement plus durables, capables de contrecarrer l'impact des crises environnementales, comme celui du changement climatique. Les défis sont à notre porte. Le comportement des hommes a provoqué des crises environnementales, auxquelles contribuent différents problèmes, comme la surpopulation, les modes de vie non durables qui consomment plus de ressources qu'il n'y en a à disposition, ou les comportements individuels néfastes pour l'environnement, comme l'utilisation des carburants fossiles ou l'enfouissement des déchets.

Les solutions aux crises environnementales varient en conséquence, car il faut s'attaquer aux problèmes à tous les niveaux : individuel, collectif, régional, national et, par effet cumulatif, mondial. On fera aussi appel à une pluralité d'approches de l'apprentissage. L'éducation formelle peut être utile au niveau macro, par exemple, en faisant baisser les taux de fécondité, et au niveau individuel, en développant

l'alphabetisation environnementale. Des formules dynamiques sont déjà mises en œuvre dans les établissements primaires, secondaires et tertiaires afin d'améliorer les connaissances, les compétences et les attitudes durables.

Mais tout le monde n'a pas accès à l'éducation formelle. L'apprentissage, la prise de conscience et l'acquisition des compétences nécessaires pour agir se produisent également au sein des communautés et dans le cadre d'une éducation fondée sur l'interaction entre les populations et leur environnement local. Les savoirs et les systèmes de croyance des populations autochtones peuvent montrer la voie vers une bonne gestion de la planète. L'apprentissage tout au long de la vie peut encourager les individus à vivre plus durablement leur vie durant. L'approche multiparties prenantes et collaborative devra unir les efforts des gouvernements, de la société civile et du secteur privé à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, afin de forger des valeurs et des points de vue, et de contribuer au développement des compétences indispensables pour réfréner ou abolir les pratiques non durables et s'adapter aux conséquences, comme celles du changement climatique, du dépassement par l'humanité de ses limites planétaires.

NOTES

1. Cette section est largement inspirée de Magni (2016).

Un homme se tient dans un champ de manioc cultivé selon une technique avancée à Boukoko, en République centrafricaine.

CRÉDIT : FAO/Riccardo Gangale



CHAPITRE

2

La prospérité : des économies durables et inclusives

Nous sommes déterminés à faire en sorte que tous les êtres humains aient une vie prospère et épanouissante et que le progrès économique, social et technologique se fasse en harmonie avec la nature.

– Le Programme de développement durable à l'horizon 2030



MESSAGES CLÉS

L'éducation a un rôle central à jouer dans la transition vers une croissance économique environnementalement durable et inclusive.

1 L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont nécessaires pour parvenir à une production et une consommation durables, donner les qualifications vertes qui permettront de créer des industries vertes, et axer l'enseignement supérieur et la recherche sur l'innovation verte.

- La création d'industries vertes aura besoin de travailleurs hautement qualifiés ayant une formation spécifique.
- Le verdissement des industries exigera de prévoir une formation continue, généralement dispensée sur le lieu de travail, pour les travailleurs peu ou moyennement qualifiés.
- La recherche peut être axée sur l'innovation et la croissance vertes.

2 L'éducation peut aider la production alimentaire et l'agriculture à être plus durables.

- Il faut d'urgence transformer les pratiques agricoles pour répondre aux besoins environnementaux et mondiaux : l'agriculture contribue en effet au tiers des émissions de gaz à effet de serre.
- L'éducation primaire et secondaire dote les futurs agriculteurs des compétences de base indispensables, ainsi que de connaissances cruciales sur les défis de la durabilité agricole.
- L'alphabétisation et l'éducation non formelle, sous forme de programmes de vulgarisation agricole, peuvent améliorer la productivité des agriculteurs.
- Pourtant, beaucoup interrompent leurs investissements dans la recherche agricole au moment où on en a le plus besoin : l'Afrique subsaharienne a vu sa part des dépenses mondiales en matière de recherche agricole publique baisser de 10 % à 6 % entre 1960 et 2009.

3 L'éducation contribue à la croissance économique.

- Le niveau d'instruction explique environ la moitié de l'écart de croissance entre l'Asie de l'Est et l'Afrique subsaharienne entre 1965 et 2010.
- Mais l'éducation doit répondre aux évolutions du travail et produire davantage de travailleurs hautement qualifiés. D'ici à 2020, il pourrait y avoir un déficit de 40 millions de travailleurs de formation tertiaire par rapport à la demande.

4 Une éducation de qualité peut aider à assurer une croissance économique qui ne laisse personne de côté.

- Si 10 membres récents de l'UE atteignaient les cibles de 2020 consistant à réduire les abandons scolaires précoces et à accroître la participation à l'éducation tertiaire, cela pourrait diminuer de 3,7 millions le nombre de personnes guettées par la pauvreté.
- Un niveau d'éducation secondaire et tertiaire est bien plus efficace qu'une simple scolarité primaire pour permettre aux individus d'obtenir un emploi et un salaire décent.

5 L'éducation réduit la pauvreté et aide à combler les écarts de salaire.

- L'éducation aide les gens à trouver du travail : en Afrique du Sud, moins de 45 % des adultes ayant un niveau d'éducation inférieur au second cycle du secondaire avaient un emploi en 2005, contre environ 60 % de ceux qui avaient achevé l'intégralité du cycle.
- Si les travailleurs issus de milieux favorisés et moins favorisés avaient le même niveau d'éducation, l'écart en termes de pauvreté laborieuse entre ces deux groupes pourrait baisser de 39 %.
- L'éducation augmente les revenus d'environ 10 % par année de scolarité.
- Dans le même temps, des politiques seront nécessaires pour répondre à la demande mondiale croissante de main-d'œuvre qualifiée.

Les modèles de croissance actuels conduisent à la destruction de l'environnement 40

La transformation durable passe par de nouvelles industries propres et le verdissement des industries existantes 40

Il faut transformer les pratiques agricoles 44

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie favorisent la croissance économique à long terme 47

La croissance économique ne signifie pas la prospérité pour tous 51

L'éducation peut favoriser l'inclusion 53

L'éducation améliore les performances du marché du travail et l'accès au travail décent 55

Conclusion 62

Pour mettre en œuvre le Programme de développement durable à l'horizon 2030, prévenir l'effondrement de la biosphère terrestre dont dépend la survie de la civilisation humaine, et éliminer la pauvreté – objectif central des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), et aujourd'hui des Objectifs de développement durable (ODD) –, il faut une complète transformation de l'économie mondiale. Le présent chapitre examine les rôles de l'éducation dans cette transformation vers un développement environnementalement durable et économiquement inclusif.

La déclaration du Programme de développement durable citée en tête de chapitre promet aux êtres humains une vie prospère et épanouissante. Mais, comme on le démontrera ici, la croissance économique et la prospérité tant nationale qu'individuelle doivent désormais advenir « en harmonie avec la nature ». Et ceci exige une modification profonde de l'économie mondiale, afin de créer de nouvelles industries non polluantes et d'assurer le verdissement des industries existantes.

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont nécessaires pour parvenir à une production et une consommation durables, donner les qualifications qui permettront de créer des industries vertes et axer l'enseignement supérieur et la recherche sur l'innovation verte. Mais ils ont aussi un rôle à jouer dans la transformation de certains secteurs économiques clés, comme

l'agriculture, dont dépendent les pays et les ménages aussi bien riches que pauvres.

On sait qu'une éducation de qualité contribue à la croissance économique à long terme. Le contenu des programmes éducatifs, et la manière dont ils s'insèrent dans le quotidien des écoles, doivent être transformés afin d'alimenter une économie mondiale plus verte. Il faudra également investir dans l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie pour permettre aux pays de s'adapter à un monde du travail en rapide mutation, caractérisé par une polarisation des emplois hautement et faiblement qualifiés, et d'opérer les nouveaux changements d'orientation vers les industries vertes et le secteur des services.

De même que l'économie doit devenir durable, elle doit en outre se faire plus inclusive. Au vu de l'ampleur de la pauvreté et des inégalités, la croissance économique n'a pas bénéficié à tous. La prospérité doit être conçue de telle sorte que personne ne soit laissé de côté. Une éducation de bonne qualité peut de surcroît contribuer à ce changement. Une main-d'œuvre plus instruite est indispensable à une croissance économique inclusive, axée sur le bien-être

“ Une main-d'œuvre plus instruite est indispensable à une croissance économique inclusive ”

de l'humanité. L'éducation réduit la pauvreté en augmentant les chances d'obtenir un emploi décent et des revenus suffisants, en réduisant l'insécurité de l'emploi.

LES MODÈLES DE CROISSANCE ACTUELS CONDUISENT À LA DESTRUCTION DE L'ENVIRONNEMENT

Le type de croissance économique que nous avons connu jusqu'à présent pourrait se révéler non durable au cours de la période 2015-2030 et au-delà. Les modèles de croissance adoptés au XX^e siècle reposaient, entre autres, sur une production intensive, le progrès industriel et l'exploitation des ressources naturelles. Ces modèles ont légitimé des pratiques et des politiques qui font obstacle à la réalisation des ODD environnementaux, endommageant la biosphère terrestre et menaçant du même coup l'avenir à long terme de la civilisation.

Comme l'a souligné le chapitre 1 (« La planète »), tous les pays qui ont un indice du développement humain élevé (supérieur à 0,8) et un haut revenu par habitant consomment plus de ressources par habitant que la Terre ne peut en renouveler (Global Footprint Network, 2016). Il en naît une contradiction : la croissance économique est l'instrument le plus puissant pour réduire la pauvreté dans les pays en développement (DFID, 2008), mais si cette croissance épuise les ressources à une vitesse insoutenable, ne risque-t-elle pas plutôt d'accroître la pauvreté ? Les pauvres, on le sait, sont ceux qui souffrent le plus de la dégradation de l'environnement, dans la mesure où ils vivent souvent dans les zones les plus vulnérables et où leurs moyens de subsistance sont généralement plus tributaires d'un accès direct aux ressources naturelles.

Le changement climatique est un exemple des effets de la croissance économique, et la raison pour laquelle il est nécessaire de transformer nos modèles économiques. La fréquence et l'intensité croissantes des événements climatiques extrêmes, la baisse de productivité de l'agriculture et des écosystèmes naturels causée par l'évolution des températures et des précipitations, ainsi que les problèmes de santé majeurs et la baisse de productivité de la main-d'œuvre qui en résultent, pourraient ralentir, freiner, voire même renverser, le processus actuel d'éradication de l'extrême pauvreté de revenu observé entre 2000 et 2015.

Globalement, le changement climatique pourrait faire basculer dans la pauvreté jusqu'à 122 millions d'individus d'ici à 2030, selon la capacité d'adaptation des écosystèmes, de l'économie et d'entités géographiques comme les zones côtières ou les glaciers. Le changement climatique pourrait abaisser les rendements agricoles de 5 % d'ici à 2030 et de 30 % d'ici à 2080, même si on adapte l'agriculture en modifiant les cultures et les modes d'exploitation, en développant l'irrigation et en élaborant des variétés plus productives (Hallegatte et al., 2016).

LA TRANSFORMATION DURABLE PASSE PAR DE NOUVELLES INDUSTRIES PROPRES ET LE VERDISSEMENT DES INDUSTRIES EXISTANTES

Les concepts de développement durable et de croissance verte se rejoignent, l'idée commune étant qu'il faut utiliser moins de ressources de façon plus efficace et limiter les effets néfastes de l'activité économique sur l'environnement en créant des industries vertes et en « verdissant » les industries existantes (ONU, 2011b). Ils impliquent aussi le démantèlement des activités qui contribuent le plus à la dégradation de l'environnement, comme les industries intensives en charbon, et leur conversion, ainsi que celle de leurs employés, en une activité verte.

L'industrie verte est définie par l'Organisation des Nations Unies pour le développement industriel comme « l'ensemble de la production et du développement industriels qui ne se font pas au détriment de la santé des écosystèmes naturels ou des êtres humains » (ONU, 2011b). Les industries vertes demeurent difficiles à classer sur le plan statistique, et il n'en existe pas de définition universellement reconnue.

Les estimations suggèrent que les secteurs pouvant entrer dans la catégorie des industries vertes constituent déjà une formidable source d'emplois : ils sont 2 millions en Allemagne, 3,5 millions au Bangladesh, 1,4 million au Brésil, et, aux États-Unis, 2,5 millions dans le secteur privé et près de 900 000 dans le secteur public. On prévoit habituellement que la croissance verte aura un impact net positif sur l'emploi, même s'il s'en perdra dans certaines industries. Les prochaines décennies devraient voir des secteurs comme les carburants alternatifs, les technologies de la construction, l'énergie éolienne, les véhicules fonctionnant aux carburants de substitution, l'énergie géothermique, l'approvisionnement en eau et le traitement des eaux usées, devenir des moteurs d'expansion soutenue des industries vertes au niveau mondial (Hinojosa et Pickles, 2015). Les énergies renouvelables pourraient représenter près de la moitié de l'augmentation totale de la production mondiale d'électricité entre 2015 et 2040, les augmentations les plus spectaculaires se produisant en Chine, en Inde, en Amérique latine et en Afrique (Hinojosa et Pickles, 2015).

On devrait assister à une baisse progressive de la concentration actuelle des industries vertes dans les pays à haut revenu, notamment en Europe occidentale. En 2009, l'Union européenne représentait 50 % des activités de recyclage mondiales et 40 % de l'utilisation des sources d'énergie renouvelables (Hinojosa et Pickles, 2015). Mais, entre 2005 et 2015, la part des investissements des pays en développement dans les énergies renouvelables a progressé de 27 % à 55 % pour atteindre

156 milliards de dollars EU en 2015, détrônant ainsi les économies développées (REN21, 2016). Des entreprises vertes clés, comme les producteurs de panneaux solaires photovoltaïques, d'abord actives dans les pays à haut revenu, investissent les pays à revenu intermédiaire. Dans les pays en développement, les industries vertes devraient recevoir plus de 6 400 milliards de dollars EU d'investissements entre 2015 et 2025, la Chine et l'Amérique latine recueillant chacune près du quart du total (InfoDev, 2014).

Pour gagner en efficacité, les industries existantes devront être restructurées. Ce verdissement des industries, selon la définition de l'ONUDI, consiste à réduire l'impact environnemental des processus et des produits en utilisant plus efficacement les ressources, en supprimant les substances toxiques, en remplaçant les carburants fossiles par des énergies renouvelables, en améliorant la santé et la sécurité au travail, en rendant les producteurs plus responsables et en réduisant les risques globaux (ONUDI, 2011). Cela pourrait être très avantageux en termes d'économies : on estime que, d'ici à 2030, le monde pourrait économiser chaque année 3 700 milliards de dollars EU si l'on mettait en œuvre 130 mesures d'amélioration de la productivité des ressources et des législations adaptées (MGI Global, 2011).

LES POLITIQUES DE COMPÉTENCES VERTES PEUVENT ENCOURAGER LES CRÉATIONS D'EMPLOIS

La croissance verte aura des effets importants sur l'emploi : certains seront créés dans les industries vertes, d'autres seront transférés avec le verdissement des industries (et le remplacement des énergies fossiles par les énergies renouvelables dans la production, par exemple), d'autres encore, moins nombreux, seront détruits, et beaucoup seront redéfinis avec le verdissement des compétences, des méthodes de travail et des profils professionnels. On ne doit pas sous-estimer les souffrances que causeront la destruction et la redéfinition des emplois, dans la mesure où les industries impactées – comme la pêche, l'industrie forestière, le secteur minier, la production de carburants fossiles ou les industries manufacturières à forte intensité énergétique (telles que les industries cimentière ou automobile) – emploient beaucoup de main-d'œuvre (Hinojosa et Pickles, 2015).

Mais si l'on en croit les prévisions, le résultat net sera positif. L'examen des études transnationales et nationales¹ effectué par l'Organisation internationale du travail (OIT) indique que les réformes adoptées en faveur de l'environnement entraîneront des gains nets de l'ordre de 0,5 % à 2 % de la main-d'œuvre, se traduisant par la création de 15 à 60 millions d'emplois supplémentaires à l'échelle mondiale (OIT, 2012). En Afrique du Sud, les possibilités de création d'emplois dans le secteur vert étaient estimés en 2011 à 98 000 sur le court terme, 255 000 sur le moyen terme et 462 000 sur le long terme, notamment dans le domaine de la gestion des ressources naturelles comme la préservation de la biodiversité, la restauration des écosystèmes, et la gestion des sols et des terres (Maia et al., 2011).

Une des raisons de cet impact positif sur l'emploi est que les industries vertes requièrent habituellement davantage de main-d'œuvre. Une agriculture durable a, par exemple, une plus forte intensité de main-d'œuvre que l'agriculture conventionnelle, parce qu'elle pratique une rotation plus diversifiée des cultures, qu'elle intègre l'agriculture et l'élevage afin de recycler les déchets organiques en nutriments des sols, et qu'elle s'appuie sur une gestion biologique des nuisibles et des adventices. De même, pour améliorer l'efficacité énergétique, le secteur du bâtiment a employé des travailleurs en grand nombre (Hinojosa et Pickles, 2015 ; Maia et al., 2011).

L'évolution des emplois et de leur définition accompagnant la croissance verte créera une énorme demande de développement des compétences. La création d'industries vertes aura besoin de travailleurs hautement qualifiés formés aux compétences techniques ; le verdissement des industries existantes exigera de prévoir une formation continue,

“ La création d'industries vertes aura besoin de travailleurs hautement qualifiés formés aux compétences techniques ”

généralement dispensée sur le lieu de travail, pour les travailleurs peu ou moyennement qualifiés (OIT, 2013a ; ONUDI, 2011b). L'équilibre entre les compétences requises variera d'un pays et d'une industrie à l'autre, mais, quel que soit le contexte,

les politiques en matière d'acquisition des compétences peuvent faciliter cette transition.

Il est difficile de définir les compétences spécifiquement « vertes » ou « non vertes », car les industries vertes, tout comme le verdissement des industries, emploient une combinaison des deux. On dispose donc de très peu de données pour quantifier le « déficit de compétences vertes » à l'échelle mondiale, même s'il est possible d'évaluer de quelles compétences les industries vertes et « verdies » vont avoir besoin (**encadré 2.1**).

Les implications de la croissance verte pour les politiques d'éducation et de formation sont complexes et souvent propres à chaque industrie. Responsables politiques et éducateurs sont confrontés à la difficulté de déterminer quelles compétences enseigner, dans des économies en rapide mutation. Il leur faut aussi tenir compte des priorités actuelles et à long terme, et décider, par exemple, de l'importance à accorder, proportionnellement, à la redéfinition de l'éducation et de la formation initiales, par rapport à la reconversion et au perfectionnement de la main-d'œuvre existante. Et il leur faut également développer des cadres d'éducation et de formation flexibles, répondant aux capacités et aux aspirations des élèves et des stagiaires. On trouvera des recommandations stratégiques à cet égard au chapitre 8.

ENCADRÉ 2.1

Les industries vertes exigent des compétences particulières

Les industries vertes exigent des compétences particulières, qu'il s'agisse de compétences de base, de compétences techniques, de compétences transférables ou de compétences de gestion :

- Les compétences de base, notamment en littératie et en numératie, sont indispensables. La croissance verte renforce la nécessité de fournir une éducation de base et de rattrapage de qualité, tant dans les pays qui n'ont pas encore réalisé la scolarisation universelle dans le primaire et le premier cycle du secondaire, que dans ceux où la population adulte a un faible niveau de compétences de base.
- Certaines compétences techniques sont propres aux industries vertes (par exemple, des compétences diagnostiques pour mesurer une empreinte carbone) ou s'ajoutent aux compétences existantes (par exemple, la formation des employés du bâtiment à l'efficacité énergétique).
- Les compétences transférables et gestionnaires comprennent les compétences en leadership, en gestion des risques, en conception et en communication, et les compétences commerciales dont les entreprises ont besoin pour effectuer leur transition vers une production verte. Les travailleurs ayant des compétences entrepreneuriales, par exemple, peuvent saisir les possibilités offertes par les technologies à faible teneur en carbone, et les compétences en consultation peuvent être utilisées pour informer le consommateur sur les solutions écologiques disponibles et développer l'utilisation des technologies vertes.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir de Hinojosa et Pickles (2015).

POUR INNOVER, IL FAUT UNE COOPÉRATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA R&D AVEC UN SOUTIEN DES FINANCEMENTS PUBLICS

La transition vers des économies durables constitue certainement un changement de paradigme aussi important que la révolution industrielle ou l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC) (Stern, 2015). Le développement durable et la croissance verte auront besoin d'investissements dans la recherche et le développement (R&D) afin de transformer les modes de production dans des pans entiers de l'économie. Il s'agit de perfectionner les technologies existantes afin d'économiser l'énergie, de développer les énergies renouvelables et, surtout, d'adopter des technologies qui en sont encore au stade de l'élaboration (Aghion *et al.*, 2009a).

À Cuba, le Centre de recherche et de développement des structures et des matériaux (CIDEM) a trouvé de nouvelles solutions pour surmonter la crise du bâtiment et de

l'énergie. Ses chercheurs ont élaboré des matériaux à faible consommation d'énergie et faible teneur en carbone, puis collaboré avec les communautés, les municipalités et les fabricants pour les inciter à les utiliser dans la construction de logements. Outre ses avantages pour l'environnement, ce projet a généré des bénéfices socioéconomiques conséquents. En 2010 et en 2011, 5 300 logements ont été construits avec ces matériaux produits par 138 fabricants, offrant une source de revenus à de nombreuses personnes. Trois centres de formation ont été créés dans les universités, et ce modèle de développement de matériaux de construction durables a été adopté dans d'autres pays d'Amérique latine, ainsi qu'en Afrique, en Asie et au Moyen-Orient (Sarabhai et Vyas, 2015).

Si l'on trouve des exemples d'innovations vertes partout dans le monde, il faut des efforts supplémentaires pour systématiser ces pratiques, autrement dit, réunir les acteurs et les facteurs qui permettront de créer et de diffuser les connaissances et les technologies nécessaires au sein de l'économie. Ceci exige la réunion d'autres conditions, comme la collaboration entre les chercheurs, les bailleurs de fonds, les fabricants, les gouvernements et les consommateurs, dans un contexte de modification des environnements macroéconomique, politique et d'investissement (Botta *et al.*, 2015).

Le rôle de l'éducation dans l'innovation relève avant tout de la recherche et du développement dans les nouvelles technologies, ainsi que de leur dissémination. Pour permettre aux systèmes d'enseignement supérieur de produire suffisamment de chercheurs et de développeurs dotés de connaissances et de compétences spécialisées dans un large éventail de domaines, des cursus variés et spécifiques sont essentiels, ainsi que des programmes de coopération interdisciplinaires. De grandes économies émergentes comme le Brésil ou la Chine développent actuellement leurs systèmes d'enseignement tertiaire dans ce sens. Et la Commission européenne estime de son côté qu'il faudra créer au moins 1 million d'emplois dans la recherche pour atteindre l'objectif de consacrer 3 % du produit intérieur brut (PIB) de l'UE aux activités de R&D (Commission européenne, 2011).

Une fois développées, les connaissances et les technologies innovantes doivent encore pénétrer dans l'économie. Pour lancer une technologie, créer les capacités voulues et développer des marchés, il peut être indispensable de l'adapter au contexte local, en particulier dans les pays plus pauvres, où le transfert de technologie se heurte à de nombreux obstacles. Un examen rigoureux des travaux de recherche signale qu'il y a peu d'éléments attestant d'un réel transfert technologique au sein des pays en développement, à l'exception de deux cas notables (Oketch *et al.*, 2014). Au Viet Nam, les grandes entreprises publiques atteignent généralement de plus hauts niveaux de transfert technologique que les petites et moyennes entreprises, sans doute à cause de leurs contacts avec des firmes étrangères. Une des études consultées indique toutefois que la recherche

universitaire a amélioré la productivité de l'agriculture et de l'aquaculture locales (Ca, 2006). La rareté des preuves empiriques disponibles concernant le transfert de technologie et le passage à l'échelle industrielle souligne la nécessité de mieux comprendre le lien entre innovation, technologie et développement économique dans les pays pauvres.

Les systèmes d'innovation verte sont tributaires du financement public de la R&D, car le secteur privé peut être incapable ou peu désireux de procéder à des investissements suffisants dans la technologie verte aux premiers stades de son développement, lorsque les coûts sont conséquents, la rentabilité incertaine et les bénéfices plus sociaux que privés (Aghion, 2009a ; OCDE, 2011). Malheureusement, les dépenses totales publiques et privées de R&D n'ont pas progressé de façon visible en part du PIB dans les pays de l'OCDE ou les principaux pays émergents depuis 2007. En 2013, elles représentaient un peu moins de 2,5 % du PIB dans les pays de l'OCDE, la fourchette allant de moins de 0,5 % au Chili à près de 4,5 % en République de Corée (OCDE, 2014c).

En outre, les dépenses publiques de R&D dans le domaine de l'énergie et de l'environnement ne représentent qu'une faible fraction du budget public total de R&D, restant inférieure en moyenne à 12 % dans les économies de l'OCDE, et à 6 % sans l'UE. À cela s'ajoute, ces dernières années, une stagnation des budgets publics de R&D dans le domaine de l'énergie et de l'environnement dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Au sein de l'OCDE, les dépenses publiques de R&D dans le domaine militaire étaient en 2012 plus de deux fois plus importantes que dans l'énergie et l'environnement, et environ 30 fois plus importantes aux États-Unis (OCDE, 2014c). L'Agence internationale de l'énergie estime que les gouvernements devront chaque année multiplier par cinq leurs efforts de R&D dans le domaine de l'énergie pour sensiblement réduire leurs émissions de CO₂ d'ici à 2050 (IEA, 2010). On ne dispose pas des données correspondantes sur les dépenses de R&D du secteur privé, mais le fait qu'entre 2000 et 2006, 2,15 % seulement des demandes de brevet dans le monde avaient trait à l'environnement indique qu'elles sont faibles (Aghion *et al.*, 2009b).

L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE PERMET AUX CONSOMMATEURS ET AUX PRODUCTEURS DE CONTRIBUER À LA DURABILITÉ

Si les compétences et les innovations vertes peuvent mettre un frein à la destruction de l'environnement causée par l'activité économique, le saut vers une consommation et une production réellement durables exige une transformation économique plus profonde. C'est l'ensemble du cycle de vie des produits qui doit être repensé pour réduire l'utilisation des ressources, le volume des déchets et la pollution. Les exemples sont notamment l'homologation de l'ensemble de la chaîne de production et de consommation, ou une conception dite « de berceau à berceau »

(*cradle-to-cradle*) où produits et déchets peuvent tous avoir une seconde vie. Une autre approche est celle de l'économie fondée sur les services, dans laquelle les consommateurs ne sont plus propriétaires des produits, mais louent les services fournis par ces derniers.

Élaborer, comprendre et appliquer de telles approches exige des consommateurs et des producteurs qu'ils soient spécifiquement formés, ce que les politiques éducatives réaliseront le plus efficacement en se plaçant dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Le Programme des Nations Unies pour l'environnement a identifié des priorités d'apprentissage pour une consommation et une production durables. Elles prévoient l'adoption de nouvelles méthodes en matière : (a) de formation des employés de l'industrie, dont des moyens d'éducation et de formation techniques et professionnelles (EFTP) et de formation continue en entreprise axés sur la durabilité ; (b) d'apprentissage à tous les niveaux de la chaîne d'approvisionnement, en mettant l'accent davantage sur l'autonomisation des fournisseurs et des consommateurs que sur les inspections de conformité ; (c) d'efforts de recherche interdisciplinaire axée sur la modification des habitudes des consommateurs ; et (d) d'apprentissage social au niveau communautaire (PNUE, 2015).

Parmi les accords et les programmes internationaux existant dans ce domaine, citons la Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable, avec des thèmes comme « l'éducation à la consommation durable », « l'EFTP en vue du développement durable » et « l'enseignement supérieur au service de la durabilité ». Le Processus de Marrakech (2003-2011), une initiative multipartites prenantes, a conduit à l'adoption d'un cadre à la Conférence des Nations Unies sur le développement durable de 2012 (Rio+20). Des initiatives nationales en faveur d'une consommation et d'une production durables ont également été lancées dans des pays comme l'Allemagne, la Finlande ou le Royaume-Uni (Geels *et al.*, 2015).

Les dirigeants, gestionnaires et financiers d'entreprise peuvent se faire les champions de la durabilité. Les entreprises petites et grandes peuvent élaborer des stratégies et analyser leur culture d'entreprise et leurs systèmes de travail pour les rendre plus durables (voir le chapitre 1, « La planète »). Les études montrent que les cours de formation commerciale insistent de manière croissante sur le caractère « rentable » de la durabilité et que les réseaux professionnels de chefs d'entreprise sont de plus en plus convaincus de l'importance et de la pertinence d'agir dans ce sens, et de plus en plus désireux de le faire (Sidiropoulos, 2014). Mais leurs conclusions ont souvent une portée géographique limitée et les initiatives semblent sporadiques tant au niveau des secteurs d'activité que des régions.

L'actionnariat activiste a suscité des mouvements de désinvestissement des carburants fossiles, au profit

d'investissements visant à générer des effets sociaux positifs en plus des rendements financiers. Le progrès de la durabilité d'entreprise a vu se développer la finance durable, et les grandes banques intégrer progressivement une prise en compte de l'impact environnemental et social et des stratégies de gestion des risques dans leur évaluation des prêts et des investissements (PNUE, 2012 ; OCDE, 2016b).

IL FAUT TRANSFORMER LES PRATIQUES AGRICOLES

Se pencher sur la situation de l'agriculture renseigne non seulement sur l'ampleur des problèmes à résoudre, mais aussi la façon dont un secteur économique peut changer et comment l'éducation peut faire face aux changements. Environ 70 % de la population mondiale souffrant d'extrême pauvreté vit dans des zones rurales (FIDA, 2011b) où l'agriculture est la principale source de revenu et d'emploi, et où l'accès à la terre constitue une source matérielle de sécurité malgré les catastrophes naturelles et les possibilités économiques limitées. Les remèdes à la pauvreté dans le monde doivent donc répondre aux besoins des sociétés agraires et assurer la durabilité et la productivité de l'agriculture. L'agriculture approvisionne le monde en produits alimentaires, et les principaux facteurs l'influençant ont également une incidence sur l'économie et l'écosphère mondiales.

La production agricole est le principal émetteur de dioxyde de carbone du système alimentaire mondial (Vermeulen *et al.*, 2012). La hausse des taux de CO₂ contribue au changement climatique, qui a à son tour affecte négativement les cultures. La production de blé, de riz et de maïs devrait chuter au cours des prochaines années, alors que la croissance démographique augmente les besoins alimentaires. Parce qu'elle émettent des niveaux importants de gaz à effet de serre, les pratiques agricoles conventionnelles font obstacle à la réalisation de leur principal objectif, et risquent de provoquer des pénuries au lieu de la sécurité alimentaire recherchée.

L'éducation, à la fois formelle et non formelle, a un rôle évident à jouer dans ce contexte : elle est nécessaire pour une production alimentaire durable, et cruciale pour parvenir aux changements systémiques requis. Les services de vulgarisation agricole,

“
Les services de
vulgarisation agricole,
la formation des
agriculteurs et la recherche
agronomique contribuent
à une production agricole
durable

la formation des
agriculteurs et la
recherche agronomique
contribuent à
une production
agricole durable
grâce à l'utilisation
de technologies
appropriées et
abordables (comme
une irrigation efficiente,
la récupération de

l'eau et son stockage), à une gestion plus efficace des terres et à une réduction des déchets tout au long de la chaîne d'approvisionnement alimentaire. La recherche aide en outre à préserver les pratiques durables, comme les systèmes traditionnels d'approvisionnement en semences et les bonnes pratiques des peuples autochtones et des communautés locales.

Entre 2015 et 2030, l'agriculture mondiale sera confrontée à un défi sans précédent. De tous les secteurs économiques, c'est celui qui est le plus directement touché par la dégradation de l'environnement. Des terres cultivées et arables sont perdues du fait de la désertification, de l'érosion et de la salinisation des sols et de l'urbanisation. Le changement climatique modifie le régime des températures et des précipitations. Les épisodes climatiques paroxystiques provoquent des dommages toujours plus fréquents et intenses aux cultures et au bétail (Godfray *et al.*, 2010). L'épuisement des nappes phréatiques, qui s'observe de la Chine et de l'Inde à l'Arabie saoudite et aux États-Unis, constitue une menace pour les récoltes et pourrait concourir à une grave pénurie alimentaire (Wada *et al.*, 2010). Et ces phénomènes vont s'intensifier, menaçant la productivité agricole.

Dans le même temps, la croissance démographique exige un accroissement considérable, mais durable, de la production alimentaire afin d'« éliminer la faim, [d']assurer la sécurité alimentaire [et d']améliorer la nutrition » (ODD 2). Comme indiqué dans le chapitre 1 (« La planète »), la population du monde pourrait atteindre 8,5 milliards d'habitants en 2030, près des quatre cinquièmes de cette croissance devant se produire dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, où l'approvisionnement alimentaire est le plus fragile. Selon diverses sources, la productivité des cultures existantes et des pâturages devrait progresser de 70 % à 100% pour pouvoir nourrir plus de 9 milliards d'individus en 2050 (Godfray *et al.*, 2010).

L'agriculture conventionnelle – qui repose sur la production et la distribution de semences, d'aliments, d'engrais et de pesticides, la culture et la récolte de végétaux, l'élevage de bétail et de poissons, la récolte de plantes sauvages, mais aussi la transformation primaire et secondaire, la distribution, et l'évacuation des déchets – ne peut répondre à ces défis, car elle provoque une destruction de l'environnement et sa productivité future est incertaine. Trois problèmes se posent :

- L'agriculture est, avec l'énergie et le transport, l'un des secteurs qui contribue le plus à la dégradation de l'environnement. Elle occupe 40 % de la superficie terrestre du globe, est responsable de 33 % des émissions de gaz à effet de serre et provoque une perte de biodiversité génétique et d'écosystèmes fonctionnels. La « révolution verte » qui s'est produite principalement en Asie dans les années 60 et 70 n'avait de « vert » que le fait qu'elle concernait l'agriculture, non celui de préserver l'environnement. Il ne faudra pas que l'augmentation future

de la production alimentaire entraîne un usage non durable de la terre, de l'eau et de l'énergie, ainsi que des engrais et des produits chimiques (Alston et Pardey, 2014 ; Dobermann et Nelson, 2013 ; Pretty et al., 2010).

- L'agriculture conventionnelle est sans doute en train d'atteindre ses limites en matière de productivité. Selon l'Organisation pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), l'indice de production agricole nette par habitant a progressé moins rapidement entre 2008 et 2013 qu'entre 2003 et 2008 dans les Amériques (4,1 % contre 10,3 %), en Asie (7,9 % contre 15,3 %) et en Europe (3,4 % contre 5,5 %) (FAO, 2016). La croissance de la productivité agricole est concentrée dans les pays développés et en Asie. En Afrique subsaharienne et dans les pays à faible revenu des autres régions, l'augmentation de la production depuis 2000 est, pour l'essentiel, davantage due à l'exploitation de nouvelles terres qu'à une plus forte productivité des facteurs (Dobermann et Nelson, 2013). Après une baisse continue depuis les années 60, les prix alimentaires ont commencé à augmenter dans les années 2000, et ont vu leur volatilité s'accroître du fait de la spéculation financière. La flambée des prix des denrées en 2007 et 2008 a touché plus durement les populations pauvres (FIDA, 2011a).
- Les modèles de distribution et de consommation actuels aggravent l'impact négatif de la production alimentaire sur l'environnement. Dans les pays en développement, la hausse du revenu par habitant a provoqué un changement dans les goûts, détournant les consommateurs des céréales, des légumes secs et des légumes verts au profit de la viande et des produits laitiers, dont la production est bien plus intensive en eau, en fourrage et en produits chimiques (Pretty et Bharucha, 2014). Le plus gros problème est cependant la gestion des déchets alimentaires, qui représentent 30 % à 40 % de la nourriture produite à l'échelle mondiale. Dans les pays en développement, la plupart des déchets alimentaires proviennent des exploitations agricoles et du transport et de la transformation, à cause d'une chaîne alimentaire à l'infrastructure déficiente. En Inde, par exemple, 35 % à 40 % des produits frais sont perdus. Cette déperdition pourrait être réduite si on améliorait les petites installations de stockage (Godfrey et al., 2010). Dans les pays développés, le gaspillage alimentaire se produit surtout chez les détaillants, dans la restauration et au domicile des consommateurs, du fait de la préférence de ces derniers pour des aliments « de plus belle apparence » et de leur adhésion rigide aux dates de péremption (Godfrey et al., 2010).

L'ÉDUCATION PEUT ENCOURAGER UNE PRODUCTION ALIMENTAIRE DURABLE

Il est possible de produire des denrées alimentaires en quantité suffisante entre 2015 et 2030 et au-delà d'une manière environnementalement durable et socialement inclusive, mais il faut pour cela considérablement modifier la production agricole

(Godfrey et al., 2010 ; Pretty et Bharucha, 2014). La production alimentaire atteignant aujourd'hui ses limites, il faut trouver des alternatives à l'agriculture conventionnelle. Elles consisteront en une intensification durable de la production alimentaire à travers une combinaison de méthodes agricoles innovantes – comme l'agroforesterie, l'agriculture de conservation, l'agriculture intégrée, les systèmes mixtes de culture et d'élevage et l'agriculture biologique –, doublées d'une réduction des déchets alimentaires et d'une distribution alimentaire plus équitable.

La croissance de la demande de produits agricoles se produira principalement dans les économies émergentes, en particulier les pays les plus peuplés d'Asie de l'Est et du Sud-Est, d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne. La façon dont ces pays, notamment l'Afrique du Sud, le Bangladesh, la Chine, l'Éthiopie, l'Inde, l'Indonésie et le Nigéria, répondront à cette demande pèsera d'un grand poids dans le changement environnemental à l'échelle mondiale (Sayer et Cassman, 2013).

“ Les politiques en matière de formation et de qualifications professionnelles comblent le fossé entre les agriculteurs et les nouvelles technologies ”

Non seulement une agriculture durable est possible, mais l'éducation joue un rôle clé dans cette transition. L'éducation primaire et secondaire dote les futurs agriculteurs des compétences de base indispensables, ainsi que

des connaissances cruciales sur les défis de la durabilité agricole. Les politiques en matière de formation et de qualifications professionnelles comblent le fossé entre les agriculteurs et les nouvelles technologies. L'alphabétisation et l'éducation non formelle, sous forme de programmes de vulgarisation agricole, peuvent aider les agriculteurs à améliorer leur productivité. La recherche agricole alliée à l'enseignement tertiaire aide à produire de l'innovation en vue d'instaurer des systèmes plus durables.

Le nombre de personnes qui dépendent de l'agriculture est considérable. Au début des années 2010, la moitié de la population mondiale habitait en zone rurale et les trois quarts des ruraux appartenaient à des ménages vivant de l'agriculture : 2,6 milliards tiraient leur subsistance de l'agriculture et 1,3 milliard étaient exploitants agricoles. Pourtant, la valeur ajoutée de l'agriculture ne représente pas plus de 2,8 % du PIB mondial (Alston et Pardey, 2014). La majorité des agriculteurs vivent sur des exploitations de moins de 2 hectares, dont le nombre dépasse 500 millions (Dobermann et Nelson, 2013).

Les politiques de développement rural qui améliorent la productivité agricole peuvent avoir une forte incidence sur la réduction de la pauvreté. En Chine, par exemple, on estime que la croissance de l'agriculture a été trois fois plus efficace pour lutter contre la pauvreté entre 1980 et 2011 que la croissance

d'autres secteurs économiques. On trouve des magnitudes comparables dans des études consacrées à d'autres régions en développement (de Janvry et Sadoulet, 2010). Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, on estime que la croissance du PIB induite par le secteur agricole serait également efficace pour réduire la pauvreté – trois à quatre fois plus que les secteurs non agricoles au Rwanda et au Kenya, par exemple (IFPRI, 2012).

LA VULGARISATION ET LA RECHERCHE AGRICOLES SONT DES INSTRUMENTS CLÉS DE TRANSFORMATION DE LA PRODUCTION

Les programmes de vulgarisation agricole visent à former les agriculteurs à l'application de technologies et de pratiques agricoles nouvelles, pour contribuer à accroître les

rendements, améliorer la sécurité alimentaire et lutter contre la pauvreté. Ils peuvent prendre la forme de services d'éducation non formelle et de conseil fournis par les gouvernements, les agences multinationales et d'autres institutions, comme les instituts de recherche et les universités. Les centres internationaux de recherche agricole, en collaboration avec les organismes publics nationaux, ont

“ L’alphabétisation et l’éducation non formelle, sous forme de programmes de vulgarisation agricole, peuvent aider les agriculteurs à améliorer les rendements ”

joué un rôle important dans l'introduction à grande échelle des nouvelles variétés de cultures qui ont alimenté la « révolution verte » au XX^e siècle (Evenson et Gollin, 2003). Des efforts internationaux et nationaux de même ampleur sont nécessaires pour apporter les nouvelles technologies durables aux agriculteurs au cours de la période 2015-2030.

Les programmes de vulgarisation agricole peuvent considérablement améliorer la productivité des agriculteurs. Mal conçus, ils pourraient aussi exacerber les inégalités. Les recherches menées au Mozambique et en Éthiopie montrent que les services de vulgarisation ont tendance à cibler les exploitations plus prospères, plus à même d'adopter la technologie existante, bien que les services de vulgarisation visant les agriculteurs pauvres puissent avoir une incidence plus forte sur la productivité (Cunguara et Moder, 2011 ; Elias et al., 2013).

Comme d'autres politiques de développement, les programmes de vulgarisation doivent être stratégiquement conçus pour être durables. Il faut pour cela tisser des liens plus étroits entre la recherche agricole, les organismes de vulgarisation, les services de développement des entreprises, les agriculteurs et les communautés locales. Les programmes qui sont à l'écoute des besoins des ménages aux ressources limitées et s'efforcent d'y répondre favorisent généralement une diffusion plus rapide des innovations (Banque mondiale, 2012).

La gestion d'une exploitation exige un bon niveau de connaissances et de compétences. L'agriculture est une activité complexe et aléatoire. Elle est tributaire de la superficie et de la qualité des terrains, mais aussi de la météorologie, des marchés, des intrants, des services d'appui, des capitaux et des infrastructures (Dobermann et Nelson, 2013). L'innovation agricole pose des défis supplémentaires. Les programmes de vulgarisation doivent donc être participatifs et intégrer les savoirs locaux. Ils doivent en outre s'attaquer à un préjugé trop souvent favorable aux agriculteurs, au détriment des agricultrices (Pretty et al., 2010). Les femmes sont en effet nombreuses parmi les exploitants et les travailleurs agricoles, et l'augmentation de leur productivité peut avoir une incidence considérable sur l'alimentation des enfants et des familles (FAO, 2011).

Les fermes-écoles sont particulièrement utiles pour intensifier l'agriculture durable. Elles se sont développées à la fin des années 80, lorsqu'on s'est éloigné de l'approche par le haut de la vulgarisation agricole (Waddington et al., 2014). Prônant une approche participative de la formation et de l'apprentissage des adultes, elles touchent actuellement plus de 12 millions d'agriculteurs dans près de 90 pays. Leur but est d'apporter des compétences dans des domaines tels que les pratiques culturales et la gestion des nuisibles, afin d'augmenter les rendements et les revenus tout en réduisant l'impact environnemental (FAO, 2016).

Selon un examen systématique récent portant sur 92 évaluations, les fermes-écoles ont amélioré les connaissances des agriculteurs de 0,21 écart type en moyenne, induisant une hausse moyenne des rendements de 13 % et du revenu net de 19 %. Elles ont de plus réduit l'impact environnemental (avec une baisse de l'indice global de 39 % en moyenne) ainsi que l'usage des pesticides (de 17 %). La qualité de l'éducation joue ici un rôle crucial : ce sont les facilitateurs qui ont de bonnes compétences en lecture, écriture et calcul, une expérience de l'agriculture et la volonté d'employer des méthodes de formation ascendantes et qui dispensent un programme localement adapté dans la langue locale, qui obtiennent les meilleurs résultats (Waddington et al., 2014).

Des questions essentielles restent cependant posées sur les moyens d'améliorer la vulgarisation agricole. Comment, par exemple, permettre à ces services d'atteindre et d'impliquer le plus grand nombre d'agriculteurs afin de faciliter la réforme des institutions et les innovations techniques, et quelles sont les stratégies de vulgarisation les plus efficaces (Pretty et al., 2010) ? Car il faut certes accroître la productivité, mais cela ne suffira pas pour garantir la sécurité alimentaire, réduire la pauvreté, améliorer la nutrition et préserver les réserves en ressources naturelles comme l'exige le développement durable (Sayer et Cassman, 2013). On devra donc innover dans un large éventail de politiques et de technologies pour relever la somme complexe de défis posés par le binôme agriculture/ environnement.

Dans de nombreuses régions, le changement climatique provoquera des sécheresses plus fréquentes et une baisse des précipitations, entamant la viabilité des pratiques agricoles actuelles. De telles conditions exigent que l'on adopte des méthodes et des technologies nouvelles. Cela pourrait comprendre l'introduction des techniques durables de l'agriculture biologique, dont il est prouvé qu'elles ont un meilleur rendement que l'agriculture conventionnelle en cas de sécheresse, et qu'elles réduisent les impacts environnementaux néfastes (Reganold et Wachter, 2016).

La recherche agricole peut apporter des réponses à certains des dilemmes auxquels les services de vulgarisation sont confrontés. En adoptant l'optique interdisciplinaire indispensable au changement systémique nécessaire, elle peut susciter des pratiques plus durables. Généralement implantée dans les universités et les instituts techniques, la recherche agricole prévoit la collaboration d'un large éventail de scientifiques, de partenaires industriels et d'organismes gouvernementaux. L'analyse de plus de 1 000 publications scientifiques de l'Institut national de la recherche agronomique français donne une idée de la nature de ces recherches : méthodes et techniques destinées à améliorer la productivité et l'impact environnemental, sanitaire et socioéconomique de l'agriculture, solutions pour une meilleure coordination entre la recherche publique et l'industrie, et conseils scientifiques aux décideurs politiques (Gauband et al., 2015).

Ces travaux montrent que la recherche est sortie des centres universitaires œuvrant dans l'isolement pour s'engager activement auprès des communautés d'agriculteurs et des partenaires industriels, et mettre en œuvre des programmes publics destinés à stimuler les expérimentations et les innovations. Les recherches agricoles récentes apportent un éclairage dans de nombreux domaines, comme les études sur l'innovation, les études sur la transition sociotechnique, la géographie rurale et politique, la réflexion sur la résilience ou les travaux consacrés à la gestion des risques climatiques (Rickards et Howden, 2012).

Le concept de « recherche agricole intégrée pour le développement » (IAR4D) est une illustration de cette démarche interdisciplinaire. IAR4D repose sur une approche scientifique systémique qui reprend de nombreux principes fondamentaux de la science de la durabilité : croissance économique reliant les agriculteurs aux marchés, préservation des ressources naturelles, biodiversité, réduction de la production de dioxyde de carbone, sécurité alimentaire, et inclusion et équité sociales. Cette approche intégrée de l'agriculture facilite la recherche sur les politiques et les services ruraux, en vue de comprendre quel accès les agriculteurs ont aux marchés, au crédit et à d'autres services essentiels. Les données empiriques concernant l'approche intégrée sont positives, quoique encore insuffisantes et dispersées. Les analyses d'impact réalisées dans le cadre

des enquêtes auprès des ménages au Nigéria, en Ouganda, en République démocratique du Congo et au Rwanda montrent que l'approche d'IAR4D présente certains avantages pour le revenu des agriculteurs par rapport aux approches de recherche conventionnelles (Agyanwale et al., 2013; Nkonya et al., 2013).

Le changement climatique et les préoccupations qu'il fait naître pour la sécurité alimentaire suscitent des appels à inverser la tendance à la réduction des investissements gouvernementaux dans la recherche, le développement et la vulgarisation agricoles. Car nombreux sont les pays qui ont interrompu ou réduit leurs investissements dans ce type de recherche soit directement, soit en tant que donateurs. Le plus grand défi réside en Afrique subsaharienne, dont la part dans les dépenses mondiales en matière de recherche agricole publique a baissé, passant de 10 % en 1960 à 6 % en 2009. Par comparaison, le Brésil, la Chine et l'Inde, pris ensemble, en représentaient 31 % en 2009. En 2010, la recherche agricole et alimentaire publique au niveau mondial a reçu environ 35 milliards de dollars EU, tandis que la recherche privée totalisait entre 20 milliards et 22 milliards de dollars EU, fortement concentrés dans les pays à haut revenu et sur les innovations dans des secteurs non fermiers comme l'agroalimentaire (Alston et Pardey, 2014 ; Mellor, 2014). Des investissements beaucoup plus importants sont indispensables : la FAO estime le rendement des dépenses publiques de R&D agricole en Ouganda supérieur à 12 % (Dobermann et Nelson, 2013).

L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE FAVORISENT LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE À LONG TERME

Comme le soulignent la plupart des analyses économiques, les progrès de l'instruction primaire et secondaire sont un des principaux moteurs de la croissance économique à long terme. Les données montrent que le niveau d'instruction initial explique environ la moitié de l'écart de croissance entre l'Asie de l'Est et l'Afrique subsaharienne entre 1965 et 2010 (UNESCO, 2014).

Au niveau individuel, les connaissances et compétences acquises par les travailleurs grâce à l'éducation et à la formation les rendent plus productifs. Une éducation de qualité peut améliorer les connaissances et compétences de toute une population mieux que ne le peuvent les systèmes traditionnels ou informels. Du point de vue de l'entreprise, des travailleurs formés et hautement qualifiés stimulent les gains de productivité et le changement technologique, par le biais de l'innovation ou par l'imitation de procédés élaborés ailleurs. Du point de vue de la société, l'expansion de l'éducation aide à bâtir le capital social et institutionnel, ce qui a une incidence positive sur le climat d'investissement et la croissance ; elle aide

aussi à consolider la confiance sociale, à développer des sociétés participatives, à renforcer l'État de droit et à encourager la bonne gouvernance (Acemoglu *et al.*, 2014 ; Bjørnskov, 2012 ; Knack et Zak, 2003).

Pour parvenir à la prospérité en participant à l'économie mondiale, les pays doivent impérativement investir dans l'éducation. Les pays à revenu faible et moyen inférieur doivent investir dans l'éducation secondaire et tertiaire et élargir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour encourager les activités à forte valeur ajoutée dans les secteurs de l'industrie et des services. Ceci est particulièrement vrai en

“
Relever le niveau
d'études tertiaires d'une
année en moyenne
améliorerait de 16 %
le niveau du PIB à
long terme en Afrique
subsaharienne
”

Afrique subsaharienne. En 2014, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur de la région ne dépassait pas 8 %, bien loin derrière la deuxième moyenne régionale la plus faible, celle de l'Asie du Sud (23 %), et de la moyenne mondiale (34 %).

Comme, historiquement, les bénéfices estimés des investissements dans l'éducation étaient moins élevés dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement primaire et secondaire, la Banque mondiale, parmi d'autres, a découragé les investissements au niveau tertiaire (Bassett et Salmi, 2014). Mais les données récentes réunies dans 108 pays entre 1975 et 2010 concernant l'impact sur la croissance de la poursuite des études dans le supérieur suggèrent que le relèvement du niveau d'études tertiaires d'une année en moyenne améliorerait de 16 % le niveau du PIB à long terme en Afrique subsaharienne et stimulerait la croissance grâce à un rattrapage technologique de 0,06 point de pourcentage par an (Bloom *et al.*, 2014).

... MAIS LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION EST CRUCIALE

Avant tout, il faut fournir une éducation de bonne qualité : la hausse des taux de scolarisation n'aura pas un impact aussi positif sur la croissance économique nationale si les élèves n'obtiennent pas des résultats suffisants à l'école (Pritchett, 2006). Les années de scolarité sont un indicateur problématique des compétences réelles des travailleurs, du fait de l'existence de différences dans la qualité des écoles entre les pays et en leur sein, dans le degré de réussite des élèves d'une même classe sociale et dans l'acquisition de compétences par d'autres moyens.

Si les conclusions de l'étude réalisée par le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE sont encore trop récents pour pouvoir être corrélés à la croissance à long terme, les études sur les acquis

des élèves menées depuis les années 60 par l'Association pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), tout comme les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, servent d'indicateurs de la qualité de l'éducation reçue par les adultes (Barro, 2013).

Cet axe de la recherche prouve qu'il existe un lien réel entre les compétences acquises par l'éducation et la croissance économique. On l'a clairement montré dans le domaine mathématique et scientifique. Dans 50 pays, la moyenne des scores en mathématiques et en sciences observés entre 1964 et 2003 avait eu un effet positif significatif sur la croissance économique entre 1960 et 2000. Une augmentation de 1 écart type des scores obtenus aux tests était associée à une hausse de 2 points de la croissance annuelle du PIB (OCDE, 2015d).

La recherche montre également que les compétences fondamentales et les compétences renforcées ont des effets complémentaires sur la croissance. La part d'élèves dotés au moins des compétences de base (qui va de 42 % dans les pays à faible revenu à 80 % dans les pays à haut revenu) a la même incidence positive sur la croissance que celle des élèves munis de compétences renforcées. Mais l'incidence de la part des compétences renforcées est comparativement plus forte dans les pays qui ont davantage de possibilités de rattraper les économies les plus avancées, signe de leur importance pour la diffusion technologique (OCDE, 2015d).

La présence ou la relative absence d'une éducation de qualité explique en partie le « miracle » est-asiatique et les « décennies perdues » de l'Amérique latine. Malgré un nombre moyen d'années de scolarité et un revenu par habitant relativement élevés aux alentours de 1960, la plupart des pays d'Amérique latine ont obtenu au cours des décennies suivantes de faibles scores aux tests, qu'ils soient mesurés par les enquêtes internationales ou les évaluations régionales du Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation. Par comparaison, de nombreux pays d'Asie de l'Est ont obtenu de meilleurs scores qu'on ne pouvait le prévoir en se fondant sur les mêmes variables. Les écarts de score aux tests entre les deux régions peuvent expliquer les différences de taux de croissance. Au sein des régions elles-mêmes, les pays ayant de meilleurs scores ont connu une croissance plus rapide, comme c'est le cas du Brésil et du Chili, contrairement à l'État plurinational de Bolivie, au Honduras et à la République bolivarienne du Venezuela, ou de la République de Corée et de Singapour par rapport à l'Indonésie ou aux Philippines (Hanushek et Woessmann, 2012).

L'analyse d'un échantillon de pays à revenu moyen inférieur montre que si tous les enfants acquéraient les compétences de base d'ici à 2030, le PIB progresserait de 28 % au cours des 40 années suivantes par rapport à ce qui est attendu aux niveaux de compétences actuels. La hausse du PIB serait de 16 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, et de 10 %

pour les pays à haut revenu hors zone OCDE, reflet d'un plus haut niveau de scolarisation et de compétences. Même les pays de l'OCDE à revenu élevé auraient beaucoup à gagner à doter tous les élèves des compétences fondamentales d'ici à 2030, le PIB s'en trouvant alors augmenté de 3,5 % (OCDE, 2015d).

LES POLITIQUES DE L'ÉDUCATION AIDERONT LES PAYS À S'ADAPTER À UN MONDE DU TRAVAIL EN RAPIDE MUTATION

Le monde du travail n'a cessé d'évoluer au cours des dernières décennies. Les TIC ont bouleversé la manière dont nous vivons et travaillons ainsi que la structure des économies. Cette évolution est particulièrement évidente dans les régions plus développées et les zones urbaines. Dans les pays plus pauvres, il y a eu un déplacement massif de l'emploi agricole vers l'emploi non fermier. De plus, l'intégration accrue de l'économie mondiale a ouvert de nouvelles possibilités économiques et commerciales à travers le monde, assurant la rapide croissance du Brésil, de la Chine et de l'Inde, devenues des économies de premier plan, tout en provoquant une délocalisation des industries et des emplois qui frappe en particulier les travailleurs moins éduqués (Autor et al., 2014).

Deux tendances lourdes de conséquences devraient façonner les marchés de la main-d'œuvre dans de nombreux pays dans l'avenir prévisible. Premièrement, la polarisation entre les emplois peu et très qualifiés et la réduction de la demande d'emplois de qualification moyenne ont été largement documentées dans les économies industrialisées, mais s'observent aussi au niveau mondial. Deuxièmement, du fait d'une stagnation des emplois manufacturiers, il n'est pas certain que les pays pauvres puissent s'engager dans des voies de développement qui ont historiquement beaucoup amélioré les conditions de travail des pauvres. Ces tendances connexes devraient peser d'un grand poids sur les perspectives d'emploi décent dans l'ensemble des pays, ce qui obligera les décideurs politiques à augmenter l'offre de main-d'œuvre très qualifiée et adéquatement qualifiée, tout en créant les conditions indispensables à l'emploi et à la bonne utilisation de la main-d'œuvre éduquée.

Les systèmes éducatifs doivent s'adapter à la polarisation de l'emploi

Les données récentes en provenance des pays à haut revenu ont mis peu à peu en évidence une polarisation entre emplois très qualifiés et emplois peu qualifiés. L'explication qui est donnée est que le changement technologique est à l'origine de la forte baisse relative des emplois de qualification moyenne et de la hausse correspondante des emplois très et peu qualifiés en Europe et en Amérique du Nord. Le progrès des technologies a non seulement fait grimper la demande de travailleurs très qualifiés en enrichissant leurs capacités en matière de création et de résolution de problèmes, mais il a aussi mis de côté les travailleurs occupant des emplois de qualification

intermédiaire, dont les tâches relativement routinières peuvent être facilement reproduites à l'aide d'un logiciel et d'un code informatique, ainsi qu'à l'étranger (Autor et Dorn, 2013 ; Autor et al., 2006 ; Goos et al., 2014 ; Jaimovich et Siu, 2012).

Les données suggèrent que des processus similaires sont à l'œuvre également dans d'autres régions du monde, même s'il est encore trop tôt pour tirer des conclusions. Dans l'emploi total mondial, la part de la main-d'œuvre très qualifiée a augmenté de près de 40 % depuis 1990, et devrait,

“ La part des emplois très qualifiés dans le monde a augmenté de près de 40 % depuis 1990 ”

selon les prévisions, représenter 20 % de la main-d'œuvre en 2015 (figure 2.1). Au cours de la même période, la part de la main-d'œuvre moyennement qualifiée dans l'emploi a baissé de près de 10 %, tandis que la part de l'emploi

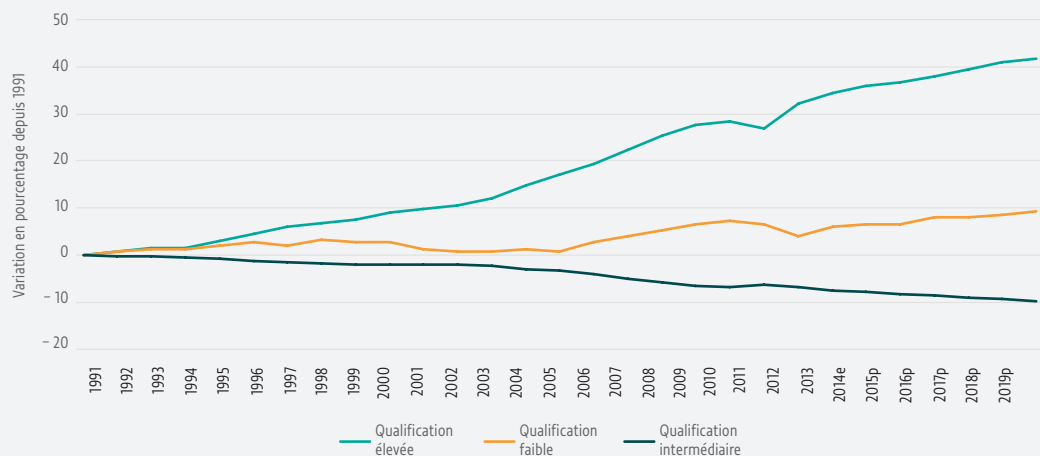
peu qualifié progressait d'autant. Ces tendances devraient se poursuivre au cours des prochaines années.

Au niveau mondial, comme dans les pays industrialisés, la majorité des emplois restent situés dans des professions de qualification moyenne, dont on prévoit qu'ils devaient représenter en 2015 un peu moins des deux tiers de l'emploi total (OIT, 2015c). Mais leur part dans l'emploi total devrait fortement chuter au cours des prochaines décennies, à mesure que des programmes informatiques de moins en moins chers et de plus en plus performants remplaceront les employés de bureau et que les robots se substitueront aux confectionneurs de vêtements et aux opérateurs sur machine². En Chine, par exemple, l'automatisation a eu une incidence considérable sur l'emploi manufacturier, et cette tendance risque de s'accélérer avec la hausse des salaires et la baisse des coûts de la technologie d'automatisation. Dans un contexte de hausse des salaires manufacturiers, le Président Xi Jinping a appelé en 2014 à une « révolution des robots » (Chan, 2015), qui semble déjà lancée. Le fabricant d'appareils électroniques grand public Foxconn, un des plus gros employeurs de Chine (et du monde), projette d'automatiser près de 70 % du travail en usine d'ici à 2018, et a déjà ouvert à Chengdu une usine entièrement robotisée (Lin, 2015).

Les systèmes éducatifs font face au double défi d'assurer que les travailleurs accédant à un emploi de qualification intermédiaire aient toutes les compétences nécessaires pour éviter l'obsolescence, et de répondre à la demande économique croissante de travailleurs qualifiés, demande qui devrait se maintenir dans l'avenir prévisible, dans la mesure où aucun code informatique ne peut se substituer à la créativité et aux capacités cognitives des travailleurs hautement qualifiés. Or, les données suggèrent que la plupart des systèmes éducatifs ne répondent pas à ces attentes.

FIGURE 2.1 :**On observe une polarisation de l'emploi selon le degré de qualification au niveau mondial**

Variation en pourcentage des parts dans l'emploi mondial depuis 1991, par niveau de qualification



Notes : Les professions sont classées dans les codes à un chiffre de la CIP-08, selon la méthode d'extension du modèle (GME) des Tendances mondiales de l'emploi (TME) de l'OIT. Les professions de qualification élevée englobent les dirigeants et cadres supérieurs, les spécialistes, les techniciens et les professions assimilées. Les travailleurs de qualification intermédiaire répondent aux catégories suivantes : personnels des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs ; agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche ; métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat ; conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage. Les travailleurs faiblement qualifiés sont dans les professions élémentaires. Les données pour 2014 sont des estimations (e). Les données pour la période 2015-2019 sont des prévisions (p).

Source : Calculs réalisés par l'équipe du Rapport GEM à partir du rapport de l'OIT (2015c).

Dans les pays à haut revenu comme les États-Unis, l'insuffisance de l'offre de diplômés de l'enseignement supérieur est bien documentée, comme en témoigne la progression de la « prime au supérieur » dans les salaires et les inégalités croissantes (Goldin et Katz, 2010). À l'échelle mondiale, d'ici à 2020, le monde pourrait souffrir d'un déficit de travailleurs de formation tertiaire de 40 millions par rapport à la demande, et d'un excédent de travailleurs faiblement et moyennement instruits pouvant atteindre 95 millions. Les économies avancées pourraient souffrir d'un excédent de travailleurs sans éducation postsecondaire pouvant aller jusqu'à 35 millions. Dans les pays plus pauvres, le surplus de travailleurs sans éducation secondaire pourrait atteindre jusqu'à 58 millions, et se conjuguer à un déficit de 45 millions de travailleurs de niveau secondaire (MGI Global, 2012).

Au-delà de la nécessité de scolariser davantage dans le tertiaire, quelles formes de développement des compétences les gouvernements devraient-ils promouvoir ? Il y a des arguments en faveur d'un élargissement de l'accès à l'EFTP au niveau postsecondaire en vue d'alimenter les emplois de qualification intermédiaire moins exposés à l'automatisation (Autor, 2015). Il est en revanche risqué d'investir dans des compétences trop spécialisées, compte tenu de l'incertitude sur les effets du changement technologique. Il est néanmoins prévisible que les compétences obtenues dans le cadre d'un enseignement général complet – pensée critique, résolution de problèmes, travail en équipe et au projet, ainsi qu'un solide socle de compétences en

lecture, écriture, communication et présentation – continueront d'être appréciées sur le marché du travail, notamment dans les emplois verts, et aussi tout au long de la vie.

De plus, les systèmes éducatifs pourraient contribuer davantage au développement de compétences de grande valeur pouvant être difficilement reproduites par des machines ou des logiciels. Des études basées sur l'analyse des tâches professionnelles sur les marchés de la main-d'œuvre aux États-Unis et au Royaume-Uni montrent que deux aptitudes ont le moins de risques d'être remplacées par des machines : l'originalité et l'intelligence sociale. La première, et la plus importante, de ces aptitudes a trait à la résolution créative de problèmes et à la capacité d'aborder un sujet ou une situation de manière intelligente ou inhabituelle. La seconde implique une connaissance tacite des contextes social et culturel, permettant d'accomplir des tâches telles que la négociation, la coordination, l'enseignement et l'encadrement (Citi GPS, 2016 ; Frey et Osborne, 2013). L'acquisition d'un large éventail de compétences transférables et fondamentales est donc essentielle pour l'emploi futur. La difficulté pour les systèmes éducatifs consiste à trouver les moyens les plus efficaces de les transmettre aux élèves.

Les pays doivent faire le saut vers le secteur des services très qualifiés

Le déclin de l'emploi de qualification intermédiaire, en particulier de l'emploi manufacturier, a de lourdes conséquences pour



D'ici à 2020, le monde pourrait souffrir d'un déficit de travailleurs ayant une formation tertiaire de 40 millions par rapport à la demande



les économies à plus faible revenu. Dans la quasi-totalité des pays ayant évolué d'un revenu faible à un revenu élevé, les emplois manufacturiers ont permis aux travailleurs agraires pauvres d'accéder à des emplois relativement stables et plus rémunérateurs. Toutefois, l'automatisation et les évolutions technologiques réduisent la demande de travailleurs manufacturiers, une tendance appelée à se poursuivre. En l'absence de croissance de l'emploi manufacturier, la difficulté de faire le saut d'une économie agricole à faible qualification vers une économie reposant sur un secteur de services hautement qualifiés s'avère redoutable pour les pays et les régions plus démunies, dans lesquels l'emploi reste majoritairement agricole, comme l'Afrique subsaharienne ou l'Asie du Sud (Banque mondiale, 2015).

Dans les économies émergentes, l'emploi manufacturier n'a pas connu au cours du XX^e siècle les sommets historiques atteints dans des économies plus avancées. Au Royaume-Uni, son point culminant a été de 45 % de l'emploi total, alors qu'il n'a pas dépassé 15 % dans des économies émergentes comme le Brésil ou l'Inde. En Afrique subsaharienne, l'emploi manufacturier a stagné pendant trois décennies aux alentours de 6 % (Citi GPS, 2016).

Les pays n'ayant pas encore développé un secteur manufacturier puissant se heurtent à de sérieux obstacles. Avec la baisse du coût de la technologie de l'automatisation, l'abondance d'une main-d'œuvre bon marché dans des régions comme l'Afrique subsaharienne, par exemple, risque de ne pas suffire pour inciter les entreprises manufacturières à investir (Citi GPS, 2016). Si bien que, dans une forme de « désindustrialisation précoce », ces pays se transforment en économies de services sans être passés par l'étape de développement d'un secteur industriel (Felipe *et al.*, 2014 ; Rodrik, 2015).

Ceci se manifeste déjà au niveau mondial : les emplois ont considérablement progressé dans le secteur tertiaire (OIT, 2015b). Cependant, un bon nombre sont caractérisés par une faible productivité et de mauvaises conditions de travail. En Amérique latine, l'emploi dans le secteur informel³ a pris de l'ampleur ; en Afrique subsaharienne, les migrants urbains affluent massivement vers des emplois du subsistance également situés dans le secteur informel (Rodrik, 2015).

En l'absence d'un secteur manufacturier, les industries de services commercialisables à forte productivité comme les

TIC et la finance pourraient offrir un instrument de croissance alternatif (Rodrik, 2015). Il en est de même de l'emploi dans des industries vertes en plein essor. Mais les pays à plus faible revenu souffrent généralement d'une pénurie de travailleurs ayant un haut niveau d'études et de qualification dont ces secteurs sont tributaires. Et l'évolution vers les services à haute valeur ajoutée comme les TIC ne produit pas non plus automatiquement des résultats positifs, car elle peut avoir des effets négatifs comme l'exclusion sociale et l'insécurité de l'emploi (chapitre 5 : Le lieu).

Les décideurs politiques devront étendre l'offre d'éducation et de compétences au-delà des acquis de base en lecture, écriture et calcul valorisés par l'industrie du XX^e siècle. La mesure dans laquelle les pays créeront les conditions permettant aux industries des services et aux industries vertes d'employer productivement un grand nombre de travailleurs sera déterminante dans la capacité des gouvernements à remplir leur promesse de fournir du travail à tout le monde. Les pays espérant profiter eux aussi d'une croissance manufacturière alimentée par les exportations, comme dans les économies du « miracle asiatique », devront sans doute accepter l'idée que ce modèle n'offre désormais que des perspectives réduites.

LA CROISSANCE ÉCONOMIQUE NE SIGNIFIE PAS LA PROSPÉRITÉ POUR TOUS

Le développement économique a été historiquement associé à l'industrialisation. Mais, lors de la conception du Programme de développement durable pour 2015-2030 et de l'examen des faits et chiffres des décennies précédentes, on s'est aperçu que la logique de croissance économique propre au modèle industriel du XX^e siècle présentait des défauts majeurs. Ces défauts résidaient non seulement dans son impact sur l'environnement, mais aussi dans l'incapacité de ces modèles de croissance à produire un développement qui profite à tous (Sachs, 2015).

Les précédentes sections ont donné les preuves que les investissements dans l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie favorisaient la croissance économique à long terme et que l'éducation (et les politiques d'éducation et de soutien aux compétences) pouvait aider les pays à développer un secteur des services hautement qualifié et à fournir à tous un emploi décent. Mais la croissance économique n'est pas

nécessairement synonyme de prospérité pour tous, en dépit des grands progrès accomplis à travers le monde en matière de qualité de la vie et de réduction de l'extrême pauvreté. Les bénéfices de la croissance ont été inégalement répartis. Ses effets néfastes sur l'environnement ont signifié pour beaucoup une baisse de la qualité de vie, et donc l'absence de prospérité. La pauvreté continue également de sévir dans bien des pays.

Si l'extrême pauvreté a nettement reculé entre 2000 et 2015, elle est cependant loin d'être résorbée. En 2012, elle touchait encore près de 900 millions d'êtres humains. La part des personnes vivant avec moins de 1,90 dollar EU par jour dans le monde a reculé de 29 % en 1999 à 13 % en 2012, en partie du fait de l'essor rapide de la Chine. L'extrême pauvreté se trouve aujourd'hui concentrée en Asie du Sud (19 % de la population) et en Afrique subsaharienne (43 %) (Banque mondiale, 2016).

Ceux qui travaillent obtiennent souvent une rémunération trop faible pour pouvoir échapper à l'extrême pauvreté, ou même à un misère un peu moins noire. Dans les pays à faible revenu, situés pour la plupart en Afrique subsaharienne, 37 % des travailleurs sont extrêmement pauvres, mais 32 % sont modérément pauvres. Plus largement, 90 % des travailleurs vivent soit dans la pauvreté, soit dans la quasi-pauvreté dans les pays à faible revenu, et près de 70 % dans les pays à revenu moyen inférieur. Dans l'ensemble des pays en développement, près de la moitié des travailleurs sont pauvres ou quasi-pauvres (figure 2.2).

Les inégalités, mesurées à l'aide du coefficient de Gini, ont persisté à un niveau extrêmement élevé au niveau mondial, et ont sensiblement augmenté dans la plupart des pays et régions. L'indice de Gini mesure l'inégalité de revenu par habitant : plus le coefficient est proche de zéro, moins il y a d'inégalité, et

plus il approche de 1, plus elle se creuse. Au niveau mondial, le coefficient de Gini était de 0,715 en 1998, et il n'avait guère évolué en 2008, à 0,705 (Lakner et Milanovic, 2015).

Entre 1993 et 2008, les pauvres n'ont pas profité de la croissance autant que le reste de la population : le revenu moyen par habitant du décile le plus pauvre au niveau mondial a progressé de 25 %, mais le revenu des déciles moyens a augmenté à peu près deux fois plus vite, de plus de 50 %, alors que le revenu du 1 % plus riche a progressé de 62 % (Lakner et Milanovic, 2015).

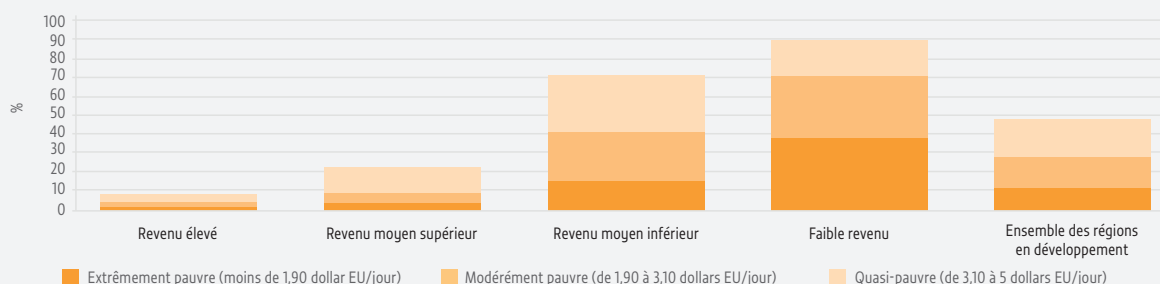
Au sein des pays, la progression de l'inégalité a été plus prononcée. Par groupe de revenu, l'inégalité moyenne a connu une forte progression entre le début des années 90 et la fin des années 2000 : de 9 % dans les pays à revenu élevé et de 11 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire (figure 2.3). Entre 1988 et 2008, les inégalités se sont rapidement creusées en Chine (Lakner et Milanovic, 2015).

Les données relatives à la pauvreté et à l'inégalité montrent que la croissance économique n'a pas été répartie équitablement et qu'il convient de revoir le paradigme traditionnel du développement. Le modèle de croissance du siècle dernier n'est pas adapté à la durabilité du XXI^e siècle, même s'il est vrai qu'il vise aussi à réduire l'extrême pauvreté de revenu par une augmentation du PIB. Il convient donc de redéfinir la prospérité, en y incluant l'inclusivité sociale des institutions économiques et le bien-être général, ainsi que la durabilité environnementale de la production et de la consommation. Une économie forte ne se contente pas de croître, elle est aussi inclusive et durable.

Autrefois, on évaluait la croissance à l'aide de mesures brutes telles que l'augmentation de la production nationale, sans

FIGURE 2.2 :
Un grand nombre de travailleurs continuent de vivre dans la pauvreté

Pourcentage de la main-d'œuvre pauvre ou quasi-pauvre, 2015



Notes : L'Amérique du Nord, l'Europe occidentale et l'Union européenne, l'Australie et la Nouvelle-Zélande sont exclues de ces estimations. Les catégories économiques sont définies en fonction des niveaux estimés de consommation par habitant et par jour en dollars EU, en parité de pouvoir d'achat (PPA) de 2011. Source : OIT (2016).

réellement tenir compte de son impact sur l'environnement ou de la part prise par les activités économiques qui font vivre les groupes marginalisés, comme les pauvres ou les femmes. Il est essentiel de dépasser le stade des moyennes nationales pour comprendre que tous les citoyens contribuent à la croissance économique et sont affectés par elle ; on peut ainsi empêcher que la pauvreté et l'inégalité persistent à des niveaux risquant de saper la cohésion sociale (Ravallion, 2015).

En réalité, l'inégalité élevée et croissante freine les progrès dans une bonne partie du monde. L'analyse des données recueillies dans les pays de l'OCDE au cours des 30 dernières années suggère que dans les pays relativement riches, l'impact le plus négatif sur la croissance économique a été causé par l'écart de revenu grandissant entre, d'un côté, les classes moyennes inférieures et les ménages pauvres, et le reste de la société, de l'autre (Cingano, 2014).

L'ÉDUCATION PEUT FAVORISER L'INCLUSION

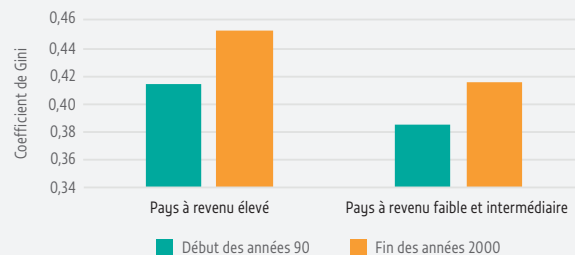
L'éducation a un rôle important à jouer pour améliorer la relation entre l'expansion des activités économiques valorisées et la promotion de l'inclusion sociale, dans le cadre du processus de transition vers une économie durable et inclusive.

L'éducation stimule la croissance, améliore les revenus des plus pauvres, et, lorsqu'elle est équitablement répartie, réduit les inégalités. En améliorant l'accès à un enseignement primaire et secondaire de qualité, on permettrait à un grand nombre d'individus et à leurs familles de gagner davantage pour se hisser au-dessus du seuil de pauvreté. Dans les pays à plus faible revenu, l'achèvement de l'éducation de base va de pair avec une augmentation des revenus et de la consommation chez les travailleurs des secteurs rural et informel. Les calculs réalisés pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4* ont montré que si tous les élèves des pays à faible revenu quittaient l'école munis de compétences élémentaires en lecture, 171 millions de personnes pourraient sortir de la pauvreté, ce qui représenterait un recul de 12 % de la pauvreté mondiale (UNESCO, 2014).

Un niveau d'éducation plus élevé réduit la probabilité pour les ménages de subir de longues périodes de pauvreté chronique ou de transmettre la pauvreté à travers les générations. Si 10 membres récents de l'UE⁴ atteignaient les cibles de 2020 consistant à réduire les abandons scolaires précoces et à accroître la participation à l'éducation tertiaire, cela pourrait diminuer de 3,7 millions le nombre de personnes guettées par la pauvreté (Ajwad *et al.*, 2015). L'éducation peut également rendre le marché de la main-d'œuvre plus inclusif en favorisant la participation à la vie active et à l'emploi, et en réduisant aussi la pauvreté des travailleurs.

FIGURE 2.3 :
Les inégalités se sont creusées dans toutes les régions, riches et pauvres

Évolution du coefficient de Gini entre le début des années 90 et la fin des années 2000



Notes : Les inégalités de revenus des ménages ont été mesurées à l'aide des moyennes pondérées par la population pour un échantillon de 116 pays.

Source : PNUD (2013).

Cependant, les hypothèses relatives au rôle de l'éducation dans le développement économique sont souvent exagérément réductrices. Le terme d'« éducation » englobe un large éventail de programmes, dont la qualité et les objectifs varient. Les effets en termes de résultats souhaitables d'un investissement donné dans l'éducation seront par conséquent d'ampleur variable. De plus, ces effets varieront à leur tour d'un pays à l'autre, en fonction des plus larges contextes économique et du marché du travail. Il peut donc être instructif d'examiner plus attentivement les effets des niveaux et des types d'éducation sur un éventail de résultats pour tenter de promouvoir une plus forte participation à l'économie, et un accès plus inclusif à ses bénéfices.

L'ÉDUCATION PEUT AVOIR UN IMPACT MITIGÉ SUR LES INÉGALITÉS

Bien que l'élargissement de l'accès à l'éducation soit indispensable pour lutter contre la pauvreté, son impact sur les inégalités est variable. L'amélioration du niveau de formation et de compétences ne s'est pas toujours et de façon uniforme traduit par de meilleures perspectives de croissance économique à long terme, ni par une réduction des inégalités sociales. L'impact de l'éducation varie selon le contexte du pays. Un niveau d'éducation secondaire ou tertiaire devient primordial pour obtenir un emploi et des revenus décents, même dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Cette tendance se renforce avec la polarisation de l'emploi et l'essor du secteur des services dans un contexte de mutation technologique rapide et de mondialisation permanente.

L'expansion équitable de l'éducation entre 2015 et 2030, notamment aux niveaux secondaire et postsecondaire,

pourrait inverser la tendance au creusement des inégalités de revenus au sein des pays. Les personnes éduquées, quel que soit le niveau d'études atteint, obtiennent une récompense substantielle en termes de revenus individuels (Montenegro et Patrinos, 2014), ce qui signifie que les réformes éducatives peuvent largement contribuer à réduire les inégalités et les disparités de revenu entre groupes de la population. En outre, l'amélioration de la réussite éducative des groupes défavorisés peut favoriser la mobilité intergénérationnelle sociale et des revenus (OCDE, 2012).

De façon générale, la réduction des inégalités de revenu passe par l'expansion de l'éducation et par une distribution équitable des services éducatifs. Les données historiques suggèrent que la distribution inégale des niveaux d'éducation contribue à la distribution inégale des revenus (Isallobare et Londoño, 1997 ; Gregorio et Lee, 2002 ; Lundberg et Squire, 2003), alors que des niveaux d'éducation plus élevés, en termes à la fois de qualité et de quantité, ont une incidence positive sur la croissance de la part de revenus des pauvres (Gundlach et al., 2004). La méta-analyse de 64 études empiriques révèle – en s'appuyant sur des mesures comme les années de scolarité et les dépenses d'éducation – que l'éducation est significativement associée à une augmentation de la part de revenus des pauvres et une réduction de la part de revenus des riches. Les effets étaient particulièrement prononcés s'agissant de l'expansion de la scolarité secondaire, et de l'expansion générale de l'éducation en Afrique (Abdullah et al., 2015).

Bien qu'elle fasse état d'un effet globalement positif, la méta-analyse citée ci-dessus indique aussi que l'éducation est associée à une augmentation de l'inégalité dans un grand nombre d'études (Abdullah et al., 2015). Aux États-Unis, on estime que si 10 % des hommes n'ayant pas été à l'université atteignaient un niveau de formation diplômant, cela aurait peu d'impact sur l'inégalité globale⁵, essentiellement parce que la plupart des bénéficiaires se déplaceraient vers le haut de l'échelle des revenus (Hershbein et al., 2015).

L'effet global de l'expansion de l'éducation sur les inégalités de revenu (avant impôts et transferts) dépendra, en définitive,

“ Lorsque l'éducation est inégalement répartie et qu'elle ne correspond pas réellement aux profils du marché du travail, elle peut renforcer les inégalités ”

de l'évolution de la distribution de l'éducation entre ses différents niveaux, des écarts de rendement sur le marché du travail entre (et au sein de) ces niveaux⁶, et de l'incidence de l'expansion de l'éducation – réduction ou non – sur les écarts de salaires entre niveaux éducatifs.

Pour comprendre la dynamique de l'expansion de l'éducation, on fait généralement appel à deux processus parfois contradictoires : l'effet de *composition* et l'effet de *compression* (Gregorio et Lee, 2002 ; Knight et Sabot, 1983). Le premier, par des augmentations de revenu des bénéficiaires, modifie la distribution des revenus, entraînant, en théorie, soit un creusement, soit une réduction des inégalités. Selon ce principe, si l'expansion de l'éducation permet aux bénéficiaires d'accroître leurs revenus bien au-dessus des salaires moyens (par exemple, en donnant l'occasion à davantage d'élèves d'accéder à l'enseignement supérieur dans un pays où seule une faible part de la population a un niveau d'éducation tertiaire), on peut s'attendre à un creusement des inégalités, toutes choses étant égales par ailleurs. Mais si l'expansion de l'éducation permet à un groupe défavorisé d'accroître ses revenus de façon à se rapprocher de la moyenne nationale (par exemple, en s'efforçant d'universaliser l'accès au secondaire alors que ce niveau d'études est relativement commun), on peut s'attendre à une réduction des inégalités. Il en résulte que l'effet de composition de l'expansion de l'éducation à un niveau d'éducation donné tend, d'abord, à creuser les inégalités, car plus de gens ont un meilleur revenu, puis à les aplanir, car il reste moins de personnes à faible revenu.

Dans le même temps, il se produit un effet de *compression*, lorsqu'une offre plus importante de travailleurs à un niveau d'éducation donné excède la demande. Ceci fait baisser les salaires par rapport aux moins éduqués. De sorte que si l'effet de composition peut accroître ou réduire les inégalités, l'effet de compression agit à la baisse. Toutes choses étant égales par ailleurs, l'effet de l'expansion de l'éducation sur l'inégalité de revenu dépend de l'effet net de la composition et de la compression. Si, par exemple, l'élargissement dans l'enseignement supérieur entraîne un changement de composition – qui peut en théorie élargir la distribution des revenus –, ceci, pour provoquer une baisse des inégalités, devra être compensé par un effet de compression ultérieur chez les diplômés de l'enseignement supérieur.

Compte tenu de l'incertitude des rendements futurs entre et au sein des différents niveaux d'éducation et de la demande sur le marché du travail, il est difficile d'estimer à l'avance avec précision les effets nets, en termes de composition et de compression, d'une réforme de l'éducation.

On devra donc considérer l'éducation comme un mécanisme d'égalisation potentiel, mais non l'unique remède à l'inégalité. La capacité de l'éducation à aplanir les inégalités de revenu au sein des pays entre 2015 et 2030 variera selon les pays, et selon le contexte. La possibilité d'ouvrir largement les portes de l'enseignement secondaire, et d'ainsi parvenir à une égalisation des revenus, existe dans de nombreux pays à faible revenu. Mais il seront sans doute également nombreux, y compris dans les régions pauvres, à voir croître toujours

plus la demande d'enseignement supérieur, à la fois du fait de l'augmentation du nombre des diplômés du secondaire et de la demande de travailleurs qualifiés des entreprises (Altbach *et al.*, 2011). Si l'évolution de l'économie accroît le rendement de l'enseignement tertiaire, alors que dans le même temps le nombre de diplômés du supérieur augmente, cela pourrait creuser les inégalités de revenu dans de nombreux pays.

Les gouvernements ont l'obligation de fournir une éducation primaire et secondaire universelle et des compétences de base pour tous. Mais ce n'est pas la possibilité qu'un accès élargi à l'éducation tertiaire améliore la distribution des revenus à court ou à moyen terme qui devrait, en définitive, décider de l'opportunité de celui-ci. L'éducation n'est pas le seul outil dont disposent les responsables politiques désireux de remédier aux inégalités. Les attaquer par des mesures fiscales et des transferts entre les hauts et les bas revenus reste un moyen nécessaire et souvent plus efficace que la seule réforme de l'éducation (Hershbein *et al.*, 2015). Un meilleur accès à l'éducation – qui aide à réduire les inégalités éducatives –, associé à de meilleurs résultats sanitaires et à des politiques sociales de redistribution, voilà trois interventions citées comme contribuant à élever la part de revenus des pauvres et des classes moyennes, quel que soit le niveau de développement économique du pays (Dabla-Norris *et al.*, 2015).

L'ÉDUCATION AMÉLIORE LES PERFORMANCES DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET L'ACCÈS AU TRAVAIL DÉCENT

L'éducation favorise l'inclusion économique d'abord et avant tout en augmentant la capacité des individus à participer à l'économie de façon productive et dans des conditions qui leur soient favorables. Cet objectif, qui englobe implicitement la réduction de la pauvreté et une plus grande égalité de revenu, est contenu dans l'ODD 8, qui consiste à promouvoir une croissance économique partagée et durable, le plein emploi et un travail décent pour tous.

L'obtention d'un travail décent est à la fois une aspiration et une attente pour la grande majorité des adultes en âge de travailler, qui veulent obtenir un salaire décent en échange de leur travail (**encadré 2.2**). Or il est clair, au vu de données largement accessibles, qu'un travail décent reste hors de portée d'une bonne part de la population laborieuse.

L'éducation est largement considérée comme un des meilleurs investissements pour améliorer les perspectives d'emploi qualifié et convenablement rémunéré. Mais bien que la plupart des décideurs politiques soient conscients de son importance pour l'obtention d'un travail productif et décent, on sait moins clairement quelles formes d'expansion de l'éducation il convient

ENCADRÉ 2.2

Qu'est-ce qu'un travail décent ?

Selon la définition de l'OIT, la notion de travail décent « résume les aspirations de tout travailleur : possibilité d'exercer un travail productif et convenablement rémunéré, assorti de conditions de sécurité sur le lieu de travail et d'une protection sociale pour sa famille. Le travail décent donne aux individus la possibilité de s'épanouir et de s'insérer dans la société, il leur donne aussi la liberté d'exprimer leurs préoccupations, de se syndiquer et de prendre part aux décisions qui auront des conséquences sur leur existence. Il suppose une égalité de chances et de traitement pour les femmes et les hommes ».

L'éducation favorise l'accès à un travail décent essentiellement en dotant les individus de compétences et de connaissances leur permettant d'améliorer leur productivité². Plus précisément, elle permet aux individus d'acquérir le stock de capacités (connaissances et compétences) nécessaire pour accomplir efficacement certaines tâches. Les travailleurs appliquent leurs capacités dans un ensemble de tâches (profession) visant à fournir un produit. Les travailleurs qualifiés sont capables d'accomplir une série de tâches complexes avec plus d'efficacité ; ils créent ainsi davantage de valeur et obtiennent un salaire plus conséquent. Du fait de leur relative rareté, les travailleurs plus qualifiés sont plus employables, et exigent sur le marché de la main-d'œuvre non seulement de meilleurs salaires, mais aussi de meilleures conditions de travail. Un emploi plus qualifié est souvent intrinsèquement plus gratifiant du fait de la liberté et de la créativité en général inhérentes aux métiers plus qualifiés.

Sources : Acemoglu et Autor (2011) ; OIT (2007).

d'encourager pour offrir les meilleures perspectives d'emploi. De plus, comme évoqué plus haut, il est important que l'éducation équipe les travailleurs des compétences vertes voulues par la nouvelle économie verte.

L'ÉDUCATION FACILITE LA PARTICIPATION À LA MAIN-D'ŒUVRE ET L'ACCÈS À L'EMPLOI

Nombreux sont ceux, à travers le monde, qui ne parviennent toujours pas à obtenir un travail ou sont absents du marché de la main-d'œuvre. La proportion de la population occupant un emploi varie beaucoup d'une région à l'autre. Elle est systématiquement plus faible chez les femmes que chez les hommes, notamment en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest et du Sud (OIT, 2015b).

En 2014, 201 millions de personnes au niveau mondial étaient considérées comme sans emploi, c'est-à-dire sans travail, tout en étant disponibles et à la recherche d'un emploi. Les jeunes, qui forment plus du tiers des chômeurs mondiaux, restent de façon disproportionnée exposés au chômage (OIT, 2015b). Certaines régions affichent de très fortes disparités entre

les sexes, comme l'Amérique latine et les Caraïbes, l'Afrique subsaharienne, et, en particulier, l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest, où 21 % des femmes sont sans emploi – près du double des hommes. Le sous-emploi est également important. L'Union européenne compte 10 millions de travailleurs sous-employés, dont deux tiers de femmes (Eurostat, 2015). Les chiffres du chômage excluent ceux qui ont cessé de rechercher activement un emploi, généralement parce qu'ils n'en trouvent pas ou qu'ils y ont renoncé. En 2013, on estimait à 23 millions au niveau mondial la part de ces « travailleurs découragés » (OIT, 2014).

L'éducation peut jouer un rôle important en facilitant l'accès à l'emploi, comme l'atteste le fait que les personnes relativement éduquées ont un plus faible taux de chômage, notamment dans les pays plus prospères. Toutefois, dans les pays plus pauvres, cette corrélation souvent s'efface, ce qui suggère à la fois que la demande de main-d'œuvre qualifiée y est limitée et que les systèmes éducatifs ne dotent pas les élèves des compétences nécessaires (OIT, 2015a ; Sparreboom et Staneva, 2014).

Dans les pays plus riches, un faible niveau d'éducation est étroitement associé au chômage et à l'inactivité. Au sein de l'OCDE, seuls 55 % des adultes âgés de 25 à 64 ans ayant un niveau d'instruction inférieur au second cycle de l'enseignement secondaire avaient un emploi en 2013, contre 73 % de ceux du niveau du second cycle du secondaire ou de l'enseignement non tertiaire et 83 % des diplômés du tertiaire (OCDE, 2015c)⁸. Les taux correspondants chez les jeunes âgés de 15 à 29 ans non scolarisés étaient de 49 %, 73 % et 83 %, respectivement (OCDE, 2015b).

“ Les données recueillies dans 11 pays de l'UE montrent que le chômage de longue durée décroît avec l'élévation du niveau d'études ”

Les données recueillies dans 11 pays de l'UE indiquent que le risque d'être au chômage de longue durée décroît avec l'élévation du niveau d'études (Garrouste *et al.*, 2010). Dans des économies émergentes comme l'Afrique du Sud ou la Turquie, les taux d'emploi présentent de fortes disparités selon

le niveau d'éducation atteint. En Afrique du Sud, moins de 45 % des adultes ayant un niveau inférieur au second cycle du secondaire étaient employés en 2005, contre plus de 60 % de ceux qui avaient achevé l'intégralité du cycle, et plus de 80 % de ceux qui avaient une qualification tertiaire (Quintini et Martin, 2013). Aux États-Unis, l'achèvement des niveaux secondaire et universitaire augmente considérablement la probabilité que les travailleurs au chômage trouvent un emploi en l'espace d'un an (Riddell et Song, 2011).

À l'opposé, dans les pays non-membres de l'OCDE, le chômage est souvent associé à un plus haut niveau d'éducation. En Asie et dans le Pacifique, en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, ainsi qu'en Afrique subsaharienne, le taux de chômage des jeunes augmente avec le niveau d'éducation. Dans ces régions, les jeunes ayant un niveau d'études tertiaires risquent deux à trois fois plus d'être au chômage que les jeunes qui n'ont pas dépassé la scolarité primaire (OIT, 2015a). Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, les disparités sont particulièrement fortes chez les jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, le chômage est presque négligeable chez ceux qui n'ont pas dépassé la scolarité primaire, mais il avoisine les 17 % chez ceux qui ont un niveau d'éducation tertiaire (UCW, 2013). Ces résultats sont dus en partie au fait que les plus éduqués sont issus de familles plus aisées et peuvent donc supporter des périodes de chômage, alors que l'emploi est une question de survie chez les pauvres et les moins éduqués (UCW, 2013).

Les taux de chômage élevés des personnes relativement éduquées – notamment chez les jeunes – sont aussi le reflet d'une éducation de qualité médiocre, d'un manque d'acquisition des compétences et d'une demande de main-d'œuvre limitée. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, où le chômage des jeunes est massif, la qualité de l'éducation n'est pas bonne, comme l'indique le fait que près de 75 % des élèves de huitième année ont de mauvais résultats aux tests internationaux en mathématiques. L'enseignement supérieur fait en outre la part trop belle à des disciplines relativement peu demandées sur le marché du travail (comme le droit, la littérature et les sciences humaines et les affaires ou le commerce). Ces facteurs expliquent sans doute que près de 40 % des entreprises d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest – la plus forte proportion toutes régions confondues – estiment que la présence d'une main-d'œuvre mal formée est le principal frein à la croissance (Gatti *et al.*, 2013).

On favorise fréquemment l'EFTP comme une solution possible au chômage des jeunes, assurant la transition de l'école au travail en apportant des compétences plus utiles sur le marché de l'emploi. La recherche présente un tableau plus mitigé : si certaines études indiquent que la formation professionnelle augmente l'emploi des jeunes, les résultats varient selon le contexte et les étapes de la vie (Hanushek *et al.*, 2011 ; OCDE, 2015b).

L'impact des efforts d'éducation des pays sur la sortie du chômage a aussi ses limites. Dans les pays plus pauvres, les taux de chômage élevés des personnes éduquées sont probablement le reflet d'une demande limitée de main-d'œuvre qualifiée, amplifiée par l'existence d'une population de jeunes abondante et en augmentation (OIT, 2015a). Dans les économies avancées, le chômage est une caractéristique ancienne à divers degrés ; toutes choses étant égales par ailleurs, on peut

se demander si doter les chômeurs d'un niveau d'éducation minimal peut réellement conduire au plein emploi. Il est donc crucial que les interventions éducatives soient accompagnées de politiques économiques visant à stimuler la demande de main-d'œuvre qualifiée.

L'ÉDUCATION, NOTAMMENT SECONDAIRE ET TERTIAIRE, PEUT REMÉDIER À DE HAUTS NIVEAUX DE PAUVRETÉ LABORIEUSE ET D'INSTABILITÉ DE L'EMPLOI

Comme on l'a déjà souligné dans ce chapitre, il arrive souvent que le niveau de rémunération des travailleurs ne leur permette pas d'échapper à la pauvreté. Près de la moitié des travailleurs des régions en développement sont pauvres ou quasi-pauvres, les proportions étant bien plus élevées dans les pays à revenu faible et moyen inférieur (figure 2.2).

Une part plus importante encore de l'emploi global est occupée par l'« emploi vulnérable » : personnes travaillant à leur propre compte ou avec un ou plusieurs partenaires, ou travailleurs familiaux non rémunérés. Outre la faiblesse du revenu, l'emploi vulnérable est associé à une absence de protection sociale et à des conditions de travail précaires. On estime qu'en 2014, il concernait 45 % de l'emploi global (OIT, 2015c), et 75 % des travailleurs d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud. Les

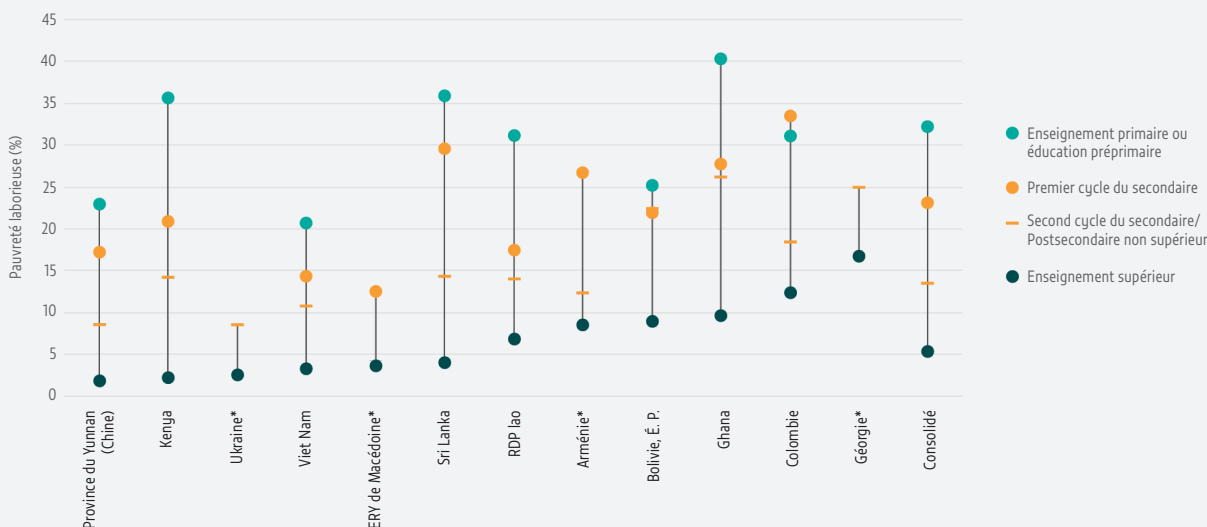
femmes tendent à être surreprésentées dans l'emploi vulnérable dans la plupart des régions. Mais on estime que des proportions encore plus grandes de travailleurs sont dans l'emploi informel, opérant en marge des cadres législatifs et sans protection de l'emploi. Les données suggèrent que dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire, plus de la moitié de l'emploi non agricole est informel, notamment en Afrique subsaharienne, ainsi que dans une bonne part des pays d'Amérique latine (OIT, 2013b).

La hausse des niveaux d'instruction est graduellement associée à une baisse des taux de pauvreté au travail, comme l'illustre l'analyse de 12 pays à revenu faible et moyen inférieur réalisée dans le cadre de l'enquête sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) (figure 2.4)⁹. L'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire¹⁰ réduit considérablement le risque d'être un travailleur pauvre par rapport à un plus faible niveau d'éducation. Effectivement, cet avantage apparaît clairement par comparaison à l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans la plupart des régions de l'échantillon. Quant aux travailleurs de niveau d'éducation tertiaire, ils sont, pour la plupart, les moins exposés à la pauvreté laborieuse.

Les avantages de l'achèvement du second cycle du secondaire ou d'une formation équivalente apparaissent encore plus nettement

FIGURE 2.4 :
Une hausse des niveaux d'instruction est associée à une baisse de la pauvreté des travailleurs

Pauvreté laborieuse (moins de 50 % du revenu hebdomadaire médian) par niveau d'éducation dans 12 pays à revenu faible et intermédiaire



Notes : L'échantillon ne concerne que les zones urbaines et les travailleurs à temps plein (au moins 30 heures hebdomadaires) âgés de 15 à 64 ans. *Des niveaux d'éducation ont été écartés en raison du faible nombre de données observées.
Source : Calculs réalisés par l'équipe du Rapport GEM à partir de l'Étude de mesure des compétences (2012-2013) du programme STEP de la Banque mondiale.

“

Globalement, les salaires augmentent d'environ 10 % par année de scolarité supplémentaire

”

lorsqu'on examine d'autres mesures de la pauvreté laborieuse dans les pays à revenu faible et intermédiaire (**figure 2.5**). Les travailleurs du niveau du second cycle du secondaire risquent beaucoup moins que ceux du niveau du premier cycle d'occuper un emploi vulnérable ou d'avoir un travail informel sans contrat ou sans accès aux prestations sociales. Ceci pourrait suggérer que l'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire est susceptible d'améliorer l'accès à des professions plus productives assorties de conditions de travail décentes. Pour que cela se vérifie, toute augmentation future de l'achèvement du second cycle du secondaire devrait être accompagnée d'un accroissement des possibilités d'utilisation productive de ces compétences sur le marché du travail.

Cependant, l'emploi vulnérable et informel demeure important dans les pays à faible revenu de l'échantillon, y compris chez les travailleurs ayant achevé le second cycle du secondaire. Dans l'État plurinational de Bolivie et en Colombie, l'emploi informel et à son propre compte reste relativement courant, même chez les diplômés du supérieur. Le choix de l'emploi informel est en partie dicté par une volonté d'échapper aux impôts et règlements. Mais les taux élevés d'emploi dans des petites ou des micro-entreprises peu productives traduisent

surtout des possibilités d'emploi limitées dans les plus grosses entreprises du secteur formel (La Porta et Shleifer, 2014). En l'absence de mesures destinées à promouvoir la croissance des entreprises plus grandes et plus productives (qui, en plus d'offrir de meilleures conditions de travail, sont généralement plus respectueuses de la réglementation), les effets de l'expansion de l'éducation seront sans doute moins prononcés dans certains pays (Herrera-Idárraga *et al.*, 2015). Cela dit, compte tenu de la hausse de l'emploi vulnérable ces dernières années, y compris dans les pays de l'OCDE (OIT, 2015b ; Jütting et Laiglesia, 2009), on peut se demander si on pourra parvenir à une « formalisation » substantielle de l'emploi d'ici à 2030.

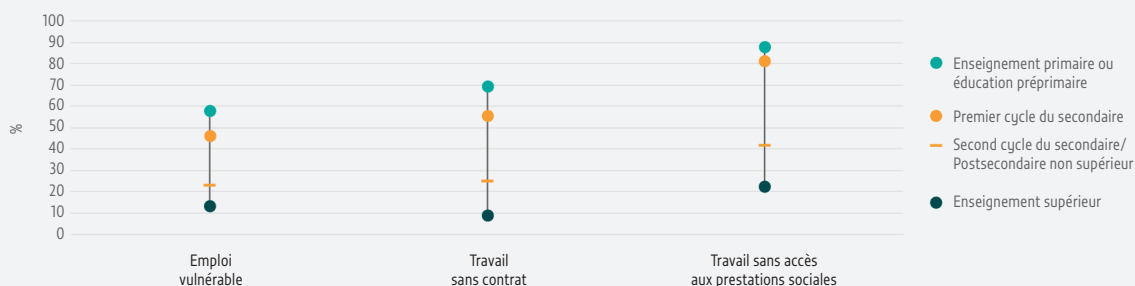
L'ÉDUCATION PERMET UNE HAUSSE SUBSTANTIELLE DES REVENUS ET DE L'EMPLOI

Outre qu'elle réduit la pauvreté, l'éducation a aussi un effet bien établi sur l'ensemble de l'échelle des revenus. Globalement, dans 139 pays, le rendement privé¹¹ pour chaque année de scolarité supplémentaire atteint 10 %. Les taux de rendement sont plus élevés dans les régions plus pauvres comme l'Afrique subsaharienne, du fait du manque de travailleurs qualifiés (Montenegro et Patrinos, 2014).

FIGURE 2.5 :

L'achèvement du second cycle du secondaire peut réduire de beaucoup l'exposition à l'emploi vulnérable et informel

Emploi vulnérable et informel dans les zones urbaines par niveau d'éducation atteint



Notes : Pour les zones urbaines de l'Arménie, de la Chine (Province du Yunnan), de la Colombie, de l'État plurinational de Bolivie, de l'ex-République yougoslave de Macédoine, de la Géorgie, du Ghana, du Kenya, de la République démocratique populaire lao, du Sri Lanka, de l'Ukraine et du Viet Nam. L'emploi vulnérable est défini comme étant la somme des travailleurs pour leur propre compte et des travailleurs familiaux non rémunérés. Les données sont pour 2012-2013, pondérées par la population.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir de l'Étude de mesure des compétences (STEP) de la Banque mondiale (2012-2013).

Ces dernières années, les mesures directes des compétences des jeunes et des adultes au niveau international ont montré que la maîtrise de la littératie, de la numératie et de la résolution de problèmes avait une influence significative sur les revenus. Par exemple, dans 22 pays de l'OCDE, une augmentation de 1 écart type des compétences en littératie et en numératie est associée, respectivement, à une augmentation moyenne de la rémunération horaire de 17 % et 18 %¹² (Hanushek et al., 2013). Au sein des populations urbaines de huit pays à revenu faible et intermédiaire, l'augmentation de la rémunération horaire associée à l'augmentation de 1 écart type des scores en littératie va de 9 points de pourcentage en Ukraine à environ 25 points de pourcentage au Ghana et au Kenya (Valerio et al., 2015)¹³. Dans les pays de l'OCDE comme dans les pays à plus faible revenu, le rendement est plus important chez les travailleurs de la première tranche d'âge (de 35 à 54 ans), probablement parce qu'ils sont plus capables d'appliquer leurs compétences dans le travail (Chua, 2015 ; Hanushek et al., 2013).

Ces différences de rendement des compétences en littératie, en termes de revenus, entre pays plus riches et pays plus pauvres suggèrent qu'elles sont relativement rares dans les derniers. Ainsi, dans l'État plurinational de Bolivie, au Ghana et au Kenya, les rendements de la littératie sont les plus élevés de l'échantillon de l'étude de mesure des compétences STEP

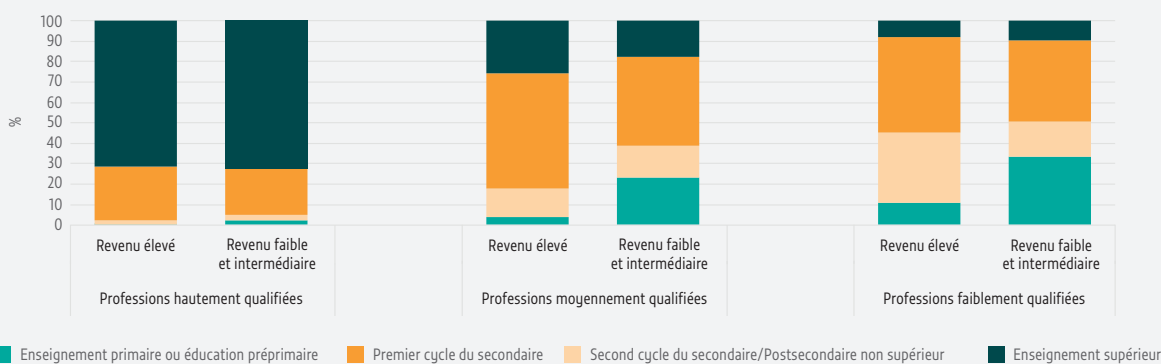
de la Banque mondiale, bien que les scores y soient les plus faibles, la majeure partie des adultes ne possédant même pas des compétences de base en lecture et écriture d'au moins le niveau 2 (Valerio et al., 2015). Il reste toutefois une marge considérable d'amélioration de la littératie, y compris dans les pays de l'OCDE, où une forte proportion d'adultes ne possèdent pas de compétences supérieures au niveau 2 (OCDE, 2015a).

Faciliter l'emploi dans des métiers plus qualifiés est un des principaux moyens par lesquels l'éducation améliore les revenus. Elle permet aux travailleurs d'exécuter la série de tâches complexes inhérentes au travail plus qualifié. Dans les économies de l'OCDE, les travailleurs employés comme gestionnaires, spécialistes et techniciens jouissent, comme on peut s'y attendre, des revenus de loin les plus élevés par rapport aux professions moins qualifiées (De La Rica et Gortazar, 2016)¹⁴. L'analyse des données de l'étude STEP fait état de schémas comparables dans les pays à revenu faible et intermédiaire de l'échantillon.

Il ne semble pas, néanmoins, qu'un niveau d'éducation du second cycle du secondaire puisse, à lui seul, ouvrir l'accès aux professions très qualifiées : il faut probablement un niveau d'études supérieures. Les profils éducatifs des travailleurs hautement qualifiés et des travailleurs faiblement qualifiés présentent des différences notables (figure 2.6). L'emploi

FIGURE 2.6 :
Un niveau d'éducation tertiaire est une nécessité pour accéder aux professions très qualifiées

Qualification professionnelle par niveau d'éducation atteint



Notes : Les pays à revenu faible et intermédiaire sont l'Arménie, la Chine (Province du Yunnan), la Colombie, l'État plurinational de Bolivie, l'ex-République yougoslave de Macédoine, la Géorgie, le Ghana, le Kenya, la République démocratique populaire lao, le Sri Lanka, l'Ukraine et le Viet Nam. Les pays à revenu élevé sont l'Allemagne, les États-Unis et la République de Corée. Les données sont pondérées en fonction de la population cible de l'échantillon. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, seules les zones urbaines sont concernées. Les professions sont classées dans les codes à un chiffre de la CIP-08, selon la méthode d'extension du modèle (GME) des Tendances mondiales de l'emploi (TME) de l'OIT. Les professions hautement qualifiées englobent les dirigeants et cadres supérieurs, les spécialistes, les techniciens et les professions assimilées. Les travailleurs de qualification intermédiaire répondent aux catégories suivantes : personnels des services directs aux particuliers, commerçants et vendeurs ; agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche ; métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat ; conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage. Les travailleurs faiblement qualifiés sont dans les professions élémentaires (telles que éboueurs, vendeurs ambulants, travailleurs des mines, du bâtiment, des industries manufacturières et des transports).

Source : Calculs réalisés par l'équipe du Rapport GEM à partir de l'étude de mesure des compétences (STEP) de la Banque mondiale (2012-2013) et de l'Évaluation des compétences des adultes (PIAAC) de l'OCDE.

très qualifié demeure l'apanage de ceux qui ont un niveau d'éducation tertiaire, alors que les employés de qualification moyenne ou faible ont, dans leur grande majorité, un niveau d'études secondaire ou inférieur¹⁵. Ces modèles s'observent à des degrés divers dans l'ensemble des pays plus pauvres et plus riches de l'échantillon, ce qui suggère que la segmentation éducative du travail hautement et moyennement ou faiblement qualifié est sans doute un trait général des économies, indépendamment de leur niveau de revenu.

Cela dit, le niveau d'éducation est aussi associé à des revenus plus élevés au sein même des catégories professionnelles. L'analyse des travailleurs de la première tranche d'âge dans les pays du programme STEP montre que la rémunération horaire du travail peu qualifié augmente avec le niveau d'études. Chez les travailleurs de qualification moyenne, le niveau d'éducation est associé à une augmentation encore plus forte du revenu. Les travailleurs hautement qualifiés de niveau d'études tertiaires gagnent aussi substantiellement plus que ceux qui ont achevé le second cycle du secondaire. Dans ce contexte, l'expansion de l'éducation devrait conduire à des augmentations de revenu dans tous les groupes professionnels quoi qu'il en soit, mais d'autant plus qu'elle facilitera l'accès à des professions plus qualifiées.

L'argument en faveur de l'expansion de l'éducation tertiaire dans les pays en développement est conforté par des éléments récents concernant le rendement de l'éducation sur le marché du travail. Contrairement à des recherches antérieures, selon lesquelles le rendement en termes de revenus augmentait avec une année de scolarité primaire, des estimations mondiales plus récentes montrent que les rendements privés de l'éducation tertiaire sont supérieurs à la fois à l'éducation primaire et secondaire (Montenegro et Patrinos, 2014). Ce résultat est corroboré dans un échantillon plus restreint de 25 pays à revenu faible et intermédiaire (Fink et Peet, 2014).

L'ÉDUCATION COMBLE LES DISPARITÉS D'EMPLOI LIÉES AU GENRE ET AU STATUT SOCIOÉCONOMIQUE

Dans bien des pays, les performances du marché du travail sont généralement moins bonnes, et souvent dans de grandes proportions, chez les femmes et les catégories socioéconomiques défavorisées. Au sein de la population urbaine des pays de l'étude STEP, le taux de pauvreté laborieuse des femmes est en moyenne le double de celui des hommes, et dans la plupart des pays, il est sensiblement plus élevé chez les personnes de milieux socioéconomiquement faibles que chez d'autres plus favorisées. De fortes disparités s'observent également dans de nombreux pays de l'OCDE, comme l'Autriche, la Finlande, la République de Corée ou la Suisse, où l'incidence des faibles rémunérations est plus du double chez les femmes que chez les hommes (OCDE, 2016b). Dans la majeure

partie des pays de l'OCDE, les salaires des personnes issues de milieux socioéconomiquement faibles sont très inférieurs à ceux des personnes issues de milieux plus favorisés (OCDE, 2015c).

En revanche, les disparités entre les sexes dans l'emploi vulnérable et l'emploi informel ont tendance à varier d'un pays et d'une région à l'autre. Au sein des pays d'Europe de l'Est et d'Asie centrale couverts par l'étude STEP, l'emploi informel touche davantage les hommes, mais dans les pays d'Amérique latine et d'Afrique subsaharienne, il est plus fréquent chez les femmes¹⁶. Dans la majorité des pays, les travailleurs issus de milieux socioéconomiquement défavorisés risquent plus d'occuper un emploi informel (Chua, 2015).

Les différences d'éducation et de compétences peuvent être une source notable de disparité entre groupes défavorisés. Dans les pays de l'étude STEP, les travailleurs de statut socioéconomiquement faible ont en moyenne deux années d'éducation de moins que ceux de statut intermédiaire, et trois années de moins que ceux de statut élevé. Les compétences en littératie sont en outre bien plus faibles qu'au sein des groupes favorisés dans la plupart des pays (Chua, 2015).

Les disparités entre les sexes en matière de niveau d'éducation et de littératie tendent à varier selon le pays. Au sein des zones urbaines de l'échantillon STEP, les travailleuses d'Europe de l'Est et d'Asie centrale tendent à avoir à la fois un niveau d'éducation et de littératie plus élevé que les travailleurs, alors que c'est l'inverse qui se vérifie en Amérique latine et en Afrique subsaharienne¹⁷. Au Ghana, par exemple, les hommes ont plus de deux années d'éducation de plus que les femmes, et obtiennent des scores supérieurs de plus de 40 points sur une échelle de littératie de 500 points. Plus largement, dans les économies mondiales avancées, l'écart est moindre, avec une moyenne de 0,25 année d'études en plus chez les hommes, contre une année en plus dans les pays en développement (Barro et Lee, 2013). Au sein des 22 pays du PIAAC, les écarts entre les sexes en matière de littératie sont marginaux, mais, en matière de numératie, les hommes obtiennent des scores légèrement supérieurs (OCDE, 2013).

Compte tenu de l'influence de l'éducation et des compétences sur les performances du marché de la main-d'œuvre, l'aplanissement des disparités entre les niveaux d'éducation pourrait améliorer l'accès des groupes défavorisés à un travail décent. S'agissant des pays de l'étude STEP, l'analyse effectuée pour le présent *Rapport* suggère que si les travailleurs issus de milieux socioéconomiquement favorisés et moins favorisés avaient le même niveau d'éducation, l'écart entre ces deux groupes pourrait baisser de 37 % en termes d'emploi informel, et de 39 % en termes de pauvreté laborieuse¹⁸. Au sein des pays où les différences entre groupes en termes d'insertion professionnelle sont statistiquement significatives, l'effet d'une égalisation de la réussite éducative est même plus important. En Colombie, au Ghana, au Kenya et au Viet Nam, le niveau



Si les travailleurs de milieux favorisés et moins favorisés avaient le même niveau d'éducation, l'écart entre ces deux groupes en termes de pauvreté laborieuse pourrait baisser de 39 %



de formation explique la quasi-totalité de l'écart en termes d'emploi informel entre travailleurs de statut socioéconomique faible et élevé (Chua, 2015).

Dans les 22 pays couverts par l'étude PIAAC, les qualifications représentent 83 % de l'écart de salaire entre groupes issus de milieux socioéconomiques faibles ou élevés¹⁹, et 72 % de l'écart entre travailleurs étrangers et natifs (OCDE, 2015c). Cette analyse ne tient cependant pas compte du niveau d'éducation atteint.

Dans les pays couverts par l'enquête STEP, les analyses montrent que la littératie n'a pas d'effet significatif sur certains indicateurs de travail décent, indépendamment du niveau d'éducation atteint. Ici, les différences de compétence en littératie expliquent 16 % de l'écart en matière d'emploi informel selon le statut socioéconomique, avec une réduction à 6 % lorsqu'on tient compte du niveau d'éducation atteint, alors qu'elles n'ont pas d'impact statistiquement significatif sur l'écart en matière de pauvreté laborieuse (Chua, 2015)²⁰.

Sur le plan du genre, les différences notables quant à l'insertion professionnelle, notamment concernant les taux d'emploi ou les salaires, tendent à se réduire chez les hommes et les femmes de niveau d'éducation plus élevé ou comparable (Ñopo *et al.*, 2012 ; UNESCO, 2014). Au sein des pays de l'OCDE, les écarts de compétences cognitives expliquent 23 % des écarts de salaires entre les sexes (OCDE, 2015c). Toutefois, les différences de niveau d'éducation et de compétences entre hommes et femmes ont un pouvoir explicatif relativement faible pour ce qui est des inégalités sur le marché du travail dans les pays à revenu faible et intermédiaire de l'étude STEP, où le comblement des écarts d'éducation comme de littératie n'aurait pas d'effet statistique significatif sur les disparités entre les sexes face à l'emploi informel ou à la pauvreté laborieuse au sein de l'échantillon groupé (Chua, 2015).

Les différences entre niveaux d'éducation atteints n'en expliquent pas moins une part importante des disparités sur le front de l'emploi dans les pays de l'étude STEP où les femmes sont le plus désavantagées dans l'éducation. Les analyses suggèrent que l'égalisation des niveaux d'éducation réduirait l'écart face à l'emploi informel de 50 % au Ghana et de 35 % au Kenya, avec un recul de la pauvreté laborieuse de 14 % et de 7 %, respectivement (Chua, 2015).

D'autres facteurs pesant sur les performances du marché du travail ont donc de fortes chances d'avoir un effet bien plus important sur les disparités entre les sexes dans de nombreux pays. Ainsi, les femmes ont plus de probabilité d'être employées à temps partiel du fait de leurs responsabilités quant au soin des enfants, ou d'intégrer des industries ou des professions offrant de plus faibles rémunérations. Les normes culturelles et la discrimination limitent aussi l'accès des femmes qualifiées à des professions mieux rémunérées et leur progression dans la hiérarchie professionnelle (Banque mondiale, 2011). Il est révélateur que les femmes exerçant une profession hautement qualifiée dans les pays de l'étude STEP aient le plus souvent des compétences en littératie équivalentes ou supérieures à celles de leurs collègues de sexe masculin, mais qu'elles perçoivent en moyenne des salaires considérablement inférieurs.

Si les politiques en matière d'éducation et d'acquisition des compétences peuvent aider à réduire les écarts de salaires entre les hommes et les femmes, d'autres interventions stratégiques sont nécessaires. Comme indiqué précédemment, les pauvres sont en général massés de façon disproportionnée dans les emplois plus précaires, souvent dans le secteur informel. Aussi bénéficient-ils habituellement davantage des règlements visant le marché du travail, comme le salaire minimum ou les restrictions au licenciement. La déréglementation du marché du travail et le progrès des technologies ont donc pour effet d'amoinrir la part de revenus des pauvres. Face à cette situation, tout en s'efforçant d'améliorer l'accessibilité de l'éducation, les politiques doivent en outre viser à ce que l'évolution des institutions du marché du travail ne pénalise pas de façon excessive les personnes à plus faible revenu (Dabla-Norris *et al.*, 2015).

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES PEUVENT FAVORISER UNE TRANSITION SOCIALEMENT INCLUSIVE VERS DES ÉCONOMIES PLUS VERTES

Si la croissance verte offre de nombreuses possibilités en matière de création d'emplois, on ne pourra éviter un certain degré de suppressions au sein des industries écologiquement non durables (Bowen et Kuralbayeva, 2015). Des politiques en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie sont essentielles pour promouvoir des programmes d'éducation et de formation qui permettent aux travailleurs licenciés de se réinsérer sans subir de longues périodes de chômage ou d'inactivité.

Dans de nombreux pays, la croissance verte pourrait accroître la demande de travailleurs faiblement qualifiés. Dans certains cas, ce type d'emploi peut permettre de sortir de la pauvreté, mais il ne s'agit pas nécessairement d'un travail décent. Certaines activités sont précaires et dangereuses, par exemple dans la gestion ou le recyclage des déchets, et généralement situées dans le secteur informel (OIT, 2013a). Dans ce cas, la législation nationale et les politiques industrielles ont un rôle important à jouer pour imposer des conditions de travail acceptables. Parallèlement, les politiques éducatives devraient doter les individus de compétences leur permettant d'accéder à des professions plus favorables et socialement plus valorisées.

La transition vers des économies environnementalement durables entraînera aussi probablement une augmentation de la demande d'emplois hautement qualifiés dans les professions techniques, scientifiques et de gestion, ce qui risque d'accroître l'inégalité salariale et la polarisation des emplois²¹. Une analyse du marché américain de la main-d'œuvre indique que les emplois dans les industries vertes privilégient des niveaux de qualification plus élevés que des industries « brunes » comme les charbonnages ou d'autres industries minières, les emplois s'y composant de manière disproportionnée de tâches plus qualifiées (Vona *et al.*, 2015). Ainsi, un effort concerté en faveur de la croissance verte peut sensiblement stimuler la demande de travailleurs hautement qualifiés. Si les systèmes éducatifs ne s'adaptent pas afin de fournir les compétences techniques, analytiques et de gestion nécessaires, les inégalités salariales risquent de se creuser.

CONCLUSION

La mise en œuvre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 exige de réorienter l'éducation face à une économie mondiale en rapide mutation. Il faudra élargir, repenser et exploiter le lien complexe entre éducation et économie. Pour lui permettre de contribuer plus efficacement à la réduction de la pauvreté et des inégalités et à l'amélioration des emplois, l'éducation aura besoin d'investissements, qui tiennent soigneusement compte des contextes nationaux et aillent de pair avec des politiques économiques et sociales plus larges.

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie joueront aussi un rôle central dans la création d'une économie verte et inclusive reposant sur des modèles durables de production et de consommation, et des secteurs, des industries et des emplois nouveaux ou remaniés. Il est difficile de prédire précisément ce que l'éducation pourra réaliser au cours des quinze prochaines années, compte tenu des incertitudes entourant la transition vers des économies durables et les bouleversements qui attendent le monde du travail. Mais il est certain que l'éducation

jouera un double rôle crucial, en luttant contre la pauvreté et les inégalités tout en encourageant la transition vers un nouveau modèle de développement durable.

Pour y parvenir, l'ensemble des parties prenantes, depuis la société civile et les organisations non gouvernementales – souvent placées aux avant-postes de la lutte pour la durabilité et l'inclusion – jusqu'aux organisations multilatérales, aux agences d'aide bilatérales et à tous les niveaux de gouvernement, devront déployer des efforts concertés pour réorienter les systèmes éducatifs, le développement de compétences et la recherche et l'innovation.

L'éducation restera un élément central des sociétés prospères. Mais elle devra être réorientée et transformée pour créer des industries vertes, répondre aux changements colossaux attendus sur le marché du travail et garantir l'inclusion sociale. Qu'on la définisse comme la transmission de connaissances et la formation de compétences, comme une entreprise de recherche et d'innovation, ou comme un capital social et institutionnel, l'éducation sera un facteur essentiel de la capacité des pays, des entreprises et des citoyens à transformer l'économie.

NOTES

1. Les pays et groupements régionaux couverts comprennent l'Afrique du Sud, l'Allemagne, l'Australie, le Brésil, la Chine, les États-Unis, l'Indonésie, Maurice, la Norvège et la République de Corée, ainsi que l'Union européenne.
2. Une stabilisation des emplois de qualification intermédiaire est prévisible à un moment donné, dans la mesure où bon nombre d'entre eux reposent sur des interactions propres à l'homme. Il est également possible que les travailleurs de qualification intermédiaire licenciés accèdent à des emplois de même niveau dans la même industrie. L'impact des distributeurs automatiques de billets (DAB) sur le secteur bancaire américain en est une illustration : en dépit de l'augmentation considérable du nombre des DAB, le nombre de caissiers a en réalité progressé légèrement, car la baisse des frais d'exploitation a favorisé une multiplication des succursales et les caissiers ont été reconvertis dans la vente ou la « banque relationnelle » (Autor, 2015).
3. Selon la Banque mondiale, l'économie informelle désigne l'ensemble des activités et des revenus échappant totalement ou partiellement à la réglementation et à la fiscalité de l'État.
4. Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, République tchèque, Roumanie, Slovaquie et Slovénie.
5. En revanche, le quartile inférieur augmenterait sa part de revenus.
6. Par exemple, une société qui passerait hypothétiquement d'une éducation secondaire universelle (mais pas davantage) à une éducation tertiaire universelle serait probablement plus inégale du fait d'une plus forte variance des salaires chez ceux qui ont un niveau d'éducation tertiaire.
7. Le niveau d'éducation atteint fonctionne également comme un signal d'aptitude aux yeux des employeurs, ouvrant la voie à un travail plus productif (et décent), indépendamment des connaissances réellement acquises en cours d'études.
8. Les taux de chômage étaient de 13,7 %, 8,1 % et 5,3 %, respectivement.
9. La pauvreté est définie par rapport à la médiane, ce qui en fait une mesure plus comparable des contextes économiques.

10. Dans l'analyse des données des études STEP et PIAAC réalisées par le *Rapport GEM*, par souci de concision, on a fusionné les programmes du second cycle du secondaire et les programmes postsecondaires non tertiaires sous une seule catégorie, appelée « second cycle du secondaire ».
11. Dernière année disponible, en incluant le manque à gagner et en excluant les impôts.
12. L'effet des compétences en résolution de problèmes est légèrement plus faible, à 14,3 %.
13. Il peut y avoir sous-estimation des rendements en ce qui concerne les pays du PIAAC, dans la mesure où dans l'étude STEP, il s'agit des données relatives aux travailleurs salariés après impôts et transferts, alors que dans les pays du PIAAC, elles sont avant impôts et transferts.
14. Au sein de l'échantillon STEP, par rapport aux travailleurs faiblement qualifiés employés à plein temps, la rémunération horaire est en moyenne 50 % plus élevée chez les employés moyennement qualifiés, et plus du double chez les travailleurs hautement qualifiés. Ces chiffres sous-estiment la productivité, dans la mesure où les revenus du travail indépendant, qui tendent à être plus élevés au sein des professions faiblement qualifiées, sont indiqués avant impôts, alors que les revenus des employés le sont après impôts.
15. Cette valeur de l'éducation tertiaire est confortée par l'observation que 65 % des personnes de niveau tertiaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire et 74 % dans les pays à revenu élevé avaient un emploi hautement qualifié, contre respectivement 18 % et 25 % de ceux du niveau du second cycle du secondaire.
16. On entend ici comme travailleurs du secteur informel les salariés sans accès aux prestations sociales, les travailleurs familiaux non rémunérés et les travailleurs indépendants dont l'établissement ne compte qu'un seul employé.
17. Noter que dans le monde en développement, les hommes ont en moyenne au moins une année d'éducation supplémentaire (Barro et Lee, 2013).
18. En tenant compte de l'expérience, du sexe, du niveau de littératie et des effets propres au pays.
19. Le niveau d'éducation atteint par les parents est utilisé ici comme un indicateur de statut socioéconomique.
20. Par rapport au niveau d'éducation, les compétences ont généralement un pouvoir explicatif plus faible (quoique parfois significatif) en ce qui concerne les salaires au sein des pays de l'étude STEP, alors que dans les pays de l'enquête PIAAC, c'est l'inverse qui se vérifie (Hanushek *et al.*, 2013 ; Valerié *et al.*, 2015).
21. Les données suggèrent que l'arrivée d'une nouvelle vague technologique provoque dans un premier temps une envolée de la demande de compétences nouvelles, qui retombe ensuite quand la codification et la standardisation viennent faciliter la diffusion de nouvelles meilleures pratiques.



Selina Akter, étudiante en deuxième année pour devenir sage-femme, campe le rôle d'une mère lors d'un exercice de soins postnatals, à l'Institut de puériculture de Dinājpur (Bangladesh).

CRÉDIT : Nicolas Axelrod/Ruom

CHAPITRE

3

L'humanité : un développement social inclusif

Nous sommes déterminés à éliminer la pauvreté et la faim, sous toutes leurs formes et dans toutes leurs dimensions, et à faire en sorte que tous les êtres humains puissent réaliser leur potentiel dans des conditions de dignité et d'égalité et dans un environnement sain.

– Le Programme de développement durable à l'horizon 2030



MESSAGES CLÉS

Les progrès de la santé, de la nutrition et de l'égalité des genres sont étroitement liés aux progrès de l'éducation.

-
- 1 **L'égalité réelle des genres est loin d'être réalisée.**
 - a. Les inégalités de salaires, de conditions de travail et d'accès aux postes de direction entre les sexes subsistent, même à niveau égal de qualification entre les hommes et les femmes.
 - b. La violence fondée sur le genre reste un problème majeur.

 - 2 **Des millions de personnes, particulièrement celles qui sont marginalisées, se voient toujours refuser leur droit à l'éducation.**
 - a. La pauvreté, le genre, la situation géographique, le handicap, le statut migratoire sont tous des facteurs qui font obstacle à la pleine réalisation d'une éducation de base de qualité.

 - 3 **L'éducation améliore la santé des individus en les dotant de connaissances et de compétences pertinentes.**
 - a. L'école recèle un formidable potentiel qui peut être mis à profit pour mener des interventions sanitaires et nutritionnelles qui, elles-mêmes, favorisent en retour la fréquentation scolaire et l'apprentissage.
 - b. Les programmes éducatifs innovants peuvent améliorer les pratiques d'assainissement.

 - 4 **L'éducation des femmes est au cœur du développement social.**
 - a. Les écarts entre les sexes en matière d'éducation et de santé comptent parmi les principaux facteurs d'inégalités de revenus dans les pays à revenu faible et intermédiaire.
 - b. Savoir lire et écrire rend les femmes mieux aptes à bousculer les pratiques qui perpétuent leur statut d'infériorité dans la société, notamment en augmentant leurs chances de participer à la vie politique.
 - c. L'alphabétisation des femmes contribue à réduire la mortalité maternelle et infantile et à faire baisser les taux élevés de fécondité.

 - 5 **Les enfants doivent jouir d'une bonne santé et d'une alimentation saine si l'on veut qu'ils puissent aller à l'école et s'y instruire.**
 - a. Les infrastructures de santé et de nutrition peuvent être utilisées pour dispenser l'éducation.
 - b. La maladie est une cause d'absentéisme et de déperdition des effectifs chez les enseignants.
 - c. L'accès à l'eau, à l'assainissement, à l'hygiène et à l'énergie a une incidence sur l'éducation.

 - 6 **L'éducation n'est pas suffisante à elle seule pour réaliser l'égalité dans la société ; les secteurs de la santé, de l'égalité des genres et de l'éducation doivent œuvrer en synergie.**
 - a. La scolarisation d'un nombre égal de garçons et de filles n'a pas encore abouti à l'égalité entre les hommes et les femmes dans la société à cause de la persistance de la discrimination.
 - b. Le secteur de l'éducation doit œuvrer avec d'autres secteurs pour modifier les comportements dans la vie quotidienne et dans les communautés.
 - c. Sensibiliser les hommes et les femmes par des approches globales de l'éducation et de l'autonomisation est indispensable pour faire évoluer les attitudes et les comportements sexospécifiques.

Un développement social inclusif est crucial pour assurer un avenir durable pour tous	67
L'éducation améliore les résultats du développement social	77
Le développement social rejaillit sur l'éducation	84
Il faut des interventions sociales et éducatives intégrées	87
Conclusion	93

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 exprime une conception globale du développement social, dans l'extrait cité précédemment. Dans d'autres contextes, le développement social est décrit comme « des processus de changement qui contribuent à des améliorations du bien-être humain et des rapports sociaux et qui sont équitables et compatibles avec les principes de la gouvernance démocratique et de la justice » (UNRISD, 2015, p. 4).

Il ne peut y avoir de développement durable que si tous les individus, femmes et hommes, filles et garçons, ont accès aux services de base essentiels, garants d'une existence décente et digne. Cette condition se double d'une autre : nul ne doit subir de discrimination ou de désavantage dans ses activités et ses relations de tous les jours. Le développement social existe déjà pour une partie des individus, mais pas pour tous. Le développement social doit être inclusif.

Que le développement social soit inclusif n'est, toutefois, pas suffisant. Il faut également qu'il soit transformateur ; en d'autres termes, il « doit entraîner des changements dans les structures, les institutions et les relations sociales, notamment les modes de stratification » (UNRISD, 2015, p. 4). Aussi est-il indispensable que, parallèlement à l'amélioration de résultats quantifiables spécifiques, la société introduise de nouvelles législations, de nouveaux processus politiques et de nouvelles politiques économiques et sociales.

Ce chapitre expose les raisons pour lesquelles un développement social inclusif est important, puis évalue les progrès accomplis. L'éducation est présentée comme une dimension essentielle du développement social qui permet en outre d'atteindre d'autres objectifs sociaux et peut transformer la société. L'éducation peut inculquer aux individus les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour obtenir de meilleurs résultats dans le domaine social et pour changer les normes de la société. Qui plus est, le secteur

de l'éducation peut contribuer au bon fonctionnement d'autres secteurs. Des exemples illustrent les effets de l'éducation sur la santé et les questions de genre.

Dans le même temps, le développement social influe de diverses manières sur l'éducation. Il faut donc des interventions sociales et éducatives intégrées. De là s'ensuit le besoin de cerner l'impact des autres institutions et secteurs sur l'éducation, de reconnaître les limites du rôle de l'éducation et de garantir la mise en œuvre d'engagements et de mesures intégrés. En conclusion, ce chapitre examine la façon dont des approches inclusives participatives peuvent favoriser une transformation durable.

UN DÉVELOPPEMENT SOCIAL INCLUSIF EST CRUCIAL POUR ASSURER UN AVENIR DURABLE POUR TOUS

Afin de déterminer si le développement social est inclusif à l'échelle mondiale, cette section analyse les conditions d'accès aux services, les inégalités entre les sexes et d'autres formes de marginalisation.

“ Mettre fin à la pauvreté n'est pas seulement affaire de revenus, mais aussi d'accès à des services cruciaux, comme l'éducation, la santé, l'eau, l'assainissement, l'énergie, le logement et les transports ”

Un développement social inclusif exige la fourniture universelle de services. Mettre fin à la pauvreté n'est pas seulement affaire de revenus, mais aussi d'accès à des services majeurs, comme l'éducation, la santé, l'eau, l'assainissement, l'énergie, le logement et les transports.

Pour évaluer le caractère inclusif du développement social, il faut, en outre, disposer de statistiques ventilées selon le genre, l'appartenance ethnique, la situation géographique, le statut migratoire et d'autres formes de marginalité pertinentes dans le contexte national permettant d'établir si ces services sont, ou non, accessibles à tous.

Le développement social inclusif ne saurait, néanmoins, se réduire à une simple fourniture de services. Il est nécessaire de changer les structures sociales si l'on veut garantir une relative égalité entre tous, femmes, filles, hommes et garçons, et éviter que quiconque ne soit pénalisé dans sa vie et son travail pour des raisons liées au genre. L'égalité des genres reste difficile à atteindre, mais elle est une condition impérative.

Lutter contre les inégalités est incontournable. Un développement social inclusif exige que l'on s'attaque à la marginalisation et aux attitudes discriminatoires tenaces subies par les femmes, les personnes handicapées, les populations autochtones, les minorités ethniques et linguistiques, les réfugiés et les déplacés, et les autres groupes vulnérables. Pour changer les normes discriminatoires et renforcer l'autonomie des femmes et des hommes, il faut améliorer les connaissances et peser sur les valeurs et les attitudes.

LE MONDE EST LOIN DU COMPTE QUANT À LA FOURNITURE UNIVERSELLE DES SERVICES LES PLUS ESSENTIELS

Le champ de la définition des services essentiels pour vivre dans des conditions de dignité et dans un environnement sain est spécialement vaste. Le revenu n'est pas l'unique solution pour échapper à la pauvreté. Le *Rapport sur le développement dans le monde 2004* intitulé « Des services pour les pauvres » souligne que « la possibilité de s'instruire » et « la possibilité de se soigner » sont deux moyens par excellence d'échapper à la pauvreté et que l'accès aux services importants que sont l'eau, l'assainissement, les transports et l'énergie joue un rôle déterminant dans l'éducation et la santé (Banque mondiale, 2003).

D'aucuns mettent en avant le fait que l'eau et l'assainissement, la collecte des déchets et leur gestion, les transports et l'énergie sont des besoins fondamentaux. Selon un rapport, « [T]out le monde a besoin d'eau, de toilettes, d'énergie, de se débarrasser des déchets domestiques et de se déplacer » (Cités et gouvernements locaux unis, 2014, p. 13).

Les Objectifs de développement durable (ODD) énoncent un ensemble ambitieux de cibles et d'objectifs en matière d'accès universel à l'apprentissage tout au long de la vie, aux soins de santé, à une nutrition saine, à l'eau et à l'assainissement, ainsi qu'à l'énergie (ONU, 2015a). Il est primordial d'avancer simultanément sur tous ces fronts complémentaires, d'une part, parce qu'ils sont étroitement liés, d'autre part, parce que négliger l'un ou l'autre a des conséquences négatives cumulatives.

L'absence d'accès à l'eau propre, à l'assainissement et à l'énergie peut avoir un impact durable sur la santé. Les maladies liées à l'eau, comme les diarrhées, les infestations vermineuses et la déshydratation, qui sont dues à une mauvaise qualité de l'eau et à des conditions médiocres d'assainissement et d'hygiène, comptent parmi les principales causes de mortalité chez les enfants de moins de 5 ans. Elles ont aussi des répercussions à long terme sur le développement neurologique, en particulier une diminution du QI et des résultats d'apprentissage (Joshi et Amadi, 2013). Les conséquences extrêmes de la malnutrition, comme le retard de croissance (taille inférieure à la moyenne par rapport à l'âge), lui-même responsable de troubles graves du développement du cerveau, ne proviennent pas simplement d'une carence nutritionnelle, mais également des piètres conditions d'assainissement et d'hygiène (Chambers et Von Medeazza, 2013). L'utilisation intensive de la biomasse, du charbon et du kérosène est particulièrement préjudiciable à la santé, notamment chez les femmes et les enfants, et constitue une cause majeure de mortalité chez les enfants de moins de 5 ans (OMS, 2014).

Les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ont mis l'accent sur la réduction de la pauvreté dans les pays pauvres et, dès lors, un suivi systématique des indicateurs d'accès à l'éducation, à la santé, à l'eau et à l'assainissement, ainsi qu'à l'énergie, a été effectué. Les données font état des progrès accomplis et, surtout, d'améliorations majeures obtenues durant la période 2000-2015 dans le domaine de la scolarisation dans le primaire, de l'offre de soins de santé de base et du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.

Toutefois, si l'on se situe à une échelle plus réduite, les conditions d'accès aux services de base sont extrêmement variables. Les problèmes sont toujours très aigus dans les pays à faible revenu (**figure 3.1**), et de fortes inégalités existent à l'intérieur d'un même pays. À titre d'exemple, la pénurie, la conservation et la gestion de l'eau et de l'énergie sont désormais des problèmes environnementaux, sociaux et économiques mondiaux et urgents, mais le manque d'accès à des énergies propres et à des services d'assainissement est encore plus dramatique dans les pays à faible revenu d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne, dans les régions rurales et parmi les populations urbaines pauvres (Agence internationale de l'énergie et Banque mondiale, 2015 ; OMS et ONU-Eau, 2014).

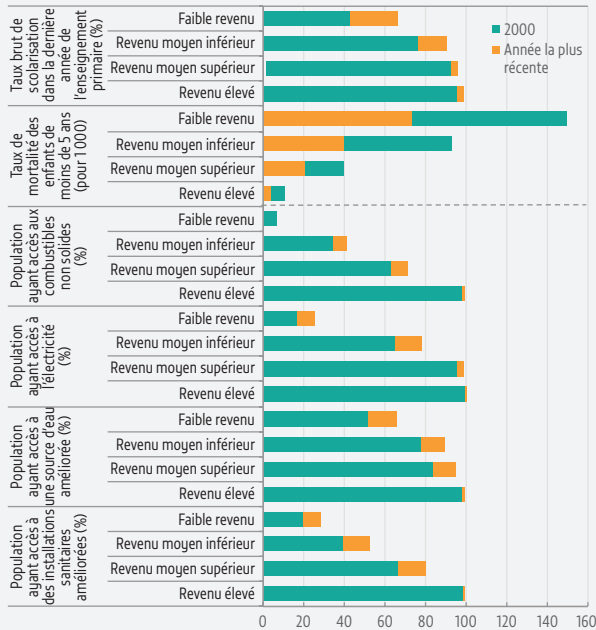
“ La grande majorité de la population mondiale n'a pas accès aux types de services qui sont implicitement contenus dans les cibles des ODD ”

Pour ce qui est de l'offre de services, les Objectifs de développement durable sont plus ambitieux que les Objectifs du Millénaire pour le développement. Dépassant le cadre des pays pauvres, ils ont une visée universelle. La grande majorité de la population mondiale n'a pas accès aux types de services qui

FIGURE 3.1 :

Des progrès ont été enregistrés en ce qui concerne l'amélioration de l'éducation de base et des conditions de santé ainsi que la fourniture de services de base essentiels, mais d'importants défis demeurent

Accès aux services de base et amélioration des conditions de santé et d'éducation, en 2000 et pour l'année la plus récente



Notes : L'« année la plus récente » correspond à 2012 pour l'accès aux combustibles non solides et à l'électricité, à 2014 pour le taux brut de scolarisation dans la dernière année de l'enseignement primaire, et à 2015 pour l'accès à l'eau et à l'assainissement et le taux de mortalité des enfants âgés de moins de 5 ans.

Sources : Base de données de l'ISU et Banque mondiale (2016).

sont implicitement contenus dans les cibles des ODD. Si l'accès à l'enseignement primaire a, par exemple, enregistré un bond spectaculaire, l'enseignement secondaire gratuit et de qualité pour toutes les filles et pour tous les garçons, qui est l'une des sept cibles de l'ODD 4 lié à l'éducation, est loin d'être réalisé au niveau mondial (chapitre 10 : Cible 4.1). De même, si les conditions de santé se sont améliorées, la plupart de la population mondiale n'a pas accès à la couverture universelle des soins de santé et aux systèmes de santé sexuelle et génésique, qui font partie des cibles déclinées dans l'ODD 3 relatif à la santé (OMS, 2016). Il n'y a pas que le problème de l'existence des services ; d'autres aspects, tout aussi importants, portent sur les conditions d'accès aux services et ceux qui en bénéficient et ils dépendent d'une grande diversité de facteurs.

UNE ÉGALITÉ RÉELLE DES GENRES RESTE DIFFICILE À ATTEINDRE

Plus que le seul accès aux services, le développement social inclusif signifie la participation à des processus et l'absence de discrimination¹. Dans un contexte d'égalité des genres,

les individus et les groupes doivent avoir des chances égales de choisir les actes, les attributs et les relations de bien-être auxquels ils aspirent et de les mettre en œuvre, sans être pénalisés par des inégalités liées au genre (Robeyns, 2007 ; Sen, 1999, 2011).

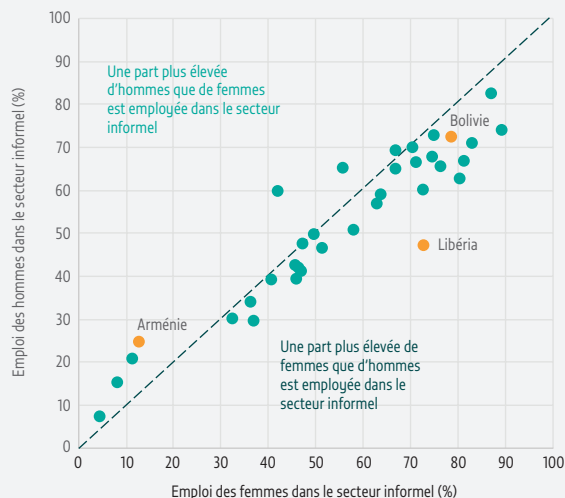
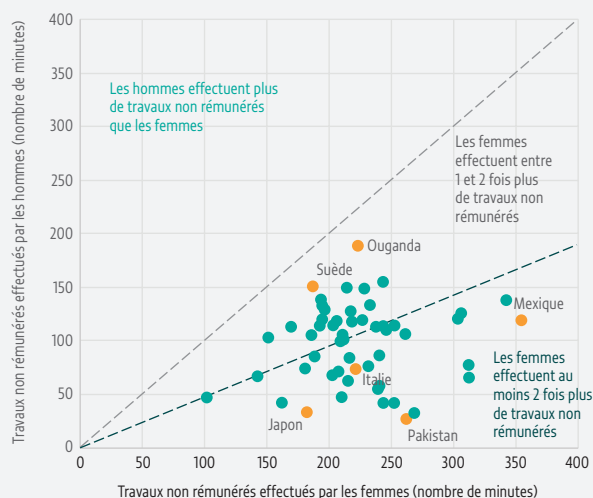
Le concept d'égalité entre les femmes et les hommes, qui est énoncé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, est toujours d'actualité dans l'ODD 5 sous la forme « Parvenir à l'égalité des sexes et autonomiser toutes les femmes et les filles » d'ici à 2030. Il est clair que des inégalités entre les sexes subsistent dans tous les pays et sous des formes diverses, alors qu'il est reconnu de longue date que l'élimination de ces inégalités joue un rôle crucial dans tous les autres indicateurs du développement humain et social (Aguirre *et al.*, 2012 ; Amin *et al.*, 2015 ; Klasen et Lamanna, 2009).

Des progrès ont été accomplis. Au cours des 70 dernières années, les efforts engagés pour améliorer l'accès des femmes aux institutions et aux services juridiques et sociaux se sont multipliés, que ce soit au moyen d'accords internationaux, comme la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) de 1979, ou par des réformes nationales, comme l'arrêt rendu en 2016 par la Haute Cour de New Delhi, en Inde, au titre duquel la femme la plus âgée d'une famille hindoue peut devenir chef de famille (Garg, 2016). La proportion de femmes dans la population active augmentant, de plus en plus de pays ont adopté des lois et des politiques qui visent à accorder aux femmes un statut dans le travail identique à celui des hommes et à instaurer des congés de maternité et des services de garde d'enfants (ONU-Femmes, 2015). Les activités de mobilisation et de plaidoyer déployées à l'échelle nationale et internationale ont conduit à une amélioration de l'accès des filles à l'éducation et à une réduction des écarts dus au genre (UNESCO, 2015).

Cela étant, la participation à des activités économiques, politiques et sociales de premier plan varie considérablement selon le genre. Les hommes et les femmes travaillent dans des secteurs différents et ne bénéficient ni d'un niveau de rémunération identique, ni de conditions de travail équivalentes. De fortes disparités salariales existent entre des hommes et des femmes effectuant un travail analogue dans pratiquement toutes les professions (ONU-Femmes, 2015). Dans les institutions, les femmes accèdent difficilement aux postes de direction (« plafond de verre ») et elles sont surreprésentées aux postes subalternes, précaires et moins bien rémunérés (OIT, 2012). Dans maints pays, les femmes effectuent au moins deux fois plus de travaux non rémunérés que les hommes et comptabilisent plus d'heures de travail que les hommes si l'on cumule travail rémunéré et travail non rémunéré (ONU-Femmes, 2015). Dans les pays caractérisés par une forte informalité, une proportion plus élevée de femmes occupent des emplois dans le secteur informel de l'économie, ainsi que dans le secteur agricole, sans avoir la propriété foncière ni d'actifs (ONU-Femmes, 2015) (figure 3.2).

FIGURE 3.2 :

Les femmes effectuent plus de travaux non rémunérés que les hommes et sont souvent employées dans le secteur informel
 a. Temps consacré par les hommes et les femmes à des travaux non rémunérés
 b. Emploi des hommes et des femmes dans le secteur informel en proportion de l'emploi total



Notes : Les données de la figure 3.2a couvrent la période allant de 1999 à 2013. Les données de la figure 3.2b couvrent la période allant de 2004 à 2010.
 Sources : OIT et WIEGO (2014) ; ONU (2015b).

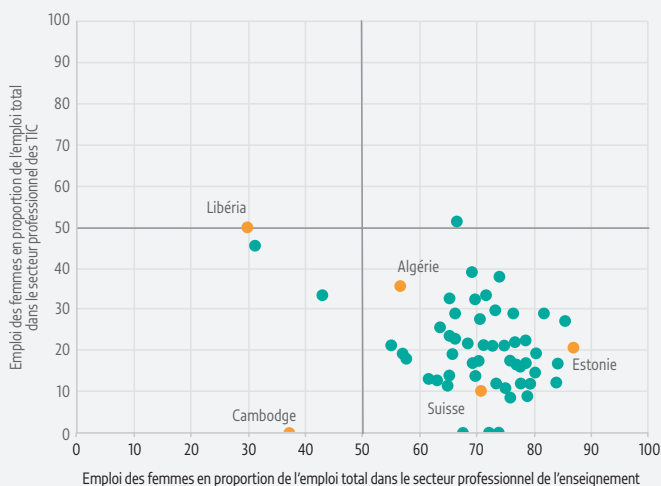
L'analyse des tendances en matière d'emploi et d'éducation révèle une concentration persistante des hommes et des femmes dans des secteurs différents du marché du travail, s'accompagnant souvent de différences de statut,

de rémunération et de degré de précarité (**figure 3.3**). Les chiffres fournis par l'Organisation internationale du Travail (OIT) indiquent que, après un recul enregistré jusque dans les années 90, cette ségrégation des emplois est repartie à la hausse (OIT, 2012, 2016c). Même dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), où la parité entre les sexes est atteinte depuis plusieurs décennies, 14 % seulement des femmes entrant en première année d'enseignement supérieur en 2012 ont choisi une filière scientifique, contre 39 % pour les hommes. Les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons à opter pour une carrière dans l'informatique ou un métier d'ingénieur, secteurs clés de l'économie du savoir (OCDE, 2015).

FIGURE 3.3 :

Les hommes et les femmes travaillent dans des catégories de professions formelles différentes

Emploi des femmes en proportion de l'emploi total dans le secteur professionnel des technologies de l'information et de la communication (TIC) et dans le secteur professionnel de l'enseignement



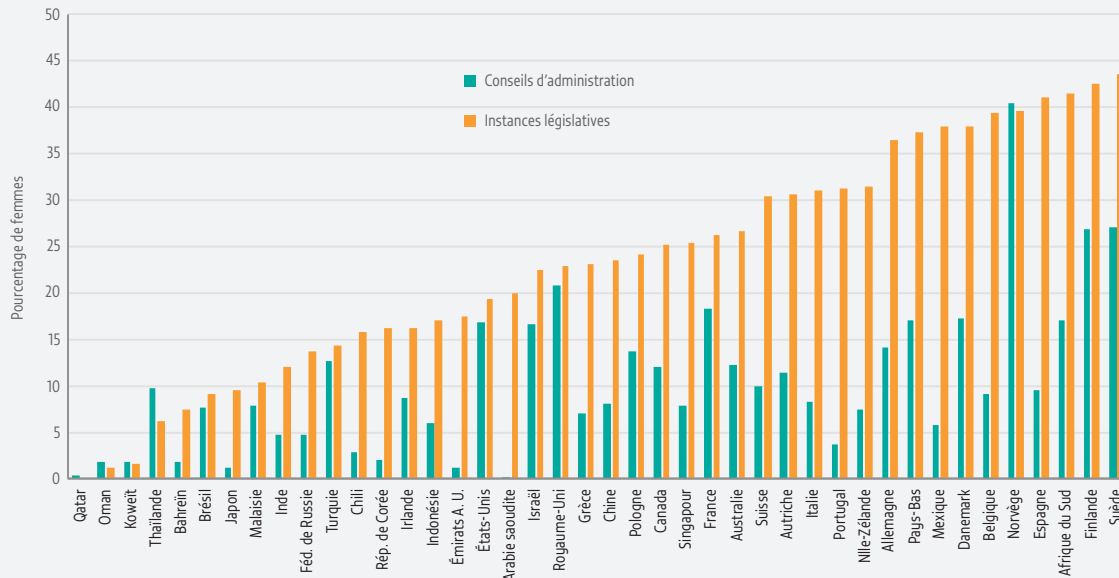
Note : Les données disponibles les plus récentes couvrent la période allant de 2009 à 2014.
 Source : OIT (2016a).

Les femmes sont relativement rares aux postes politiques et autres fonctions de direction (**figure 3.4**). Elles ne représentent que 20 % des membres d'instances législatives uniques ou basses, 19 % des chefs d'État ou de gouvernement et 18 % des ministres (dans le dernier cas, le plus souvent en charge des affaires sociales). Le déséquilibre hommes-femmes est encore plus accentué au sein des conseils d'administration des entreprises privées. Sur 43 pays pour lesquels des données sont disponibles, les seuls pays où les femmes détiennent plus de 25 % des sièges dans les conseils d'administration sont la Finlande, la Norvège et la Suède ; ce chiffre tombe à moins de 2 % dans 8 pays d'Asie de l'Ouest et d'Asie de l'Est (ONU, 2015b). Dans les organismes sociaux et culturels, notamment ceux des principales religions, les femmes sont en général exclues des processus de prise de décision (Domingo et al., 2015). Les règles officielles qui régissent la représentation des femmes dans les administrations locales, comme le système de sièges

FIGURE 3.4 :

Les femmes sont relativement rares aux postes de direction des entreprises et des institutions gouvernementales, dans les pays à revenu intermédiaire et élevé

Pourcentage de femmes dans des conseils d'administration et des instances législatives



Note : Les données relatives à la proportion de femmes siégeant dans un parlement datent de 2015. Les données relatives à la proportion de femmes siégeant dans des conseils d'administration proviennent de sources couvrant une période comprise entre 2010 et 2014.
Source : ONU (2015b).

réservés en Inde et la représentation municipale en Afrique du Sud, peuvent améliorer la visibilité des femmes et les résultats économiques dans certains domaines (Deiningering *et al.*, 2011), mais leur incidence sur la dynamique du pouvoir n'est pas démontrée (Beall, 2010).

La violence fondée sur le genre est un problème mondial grave. La corrélation entre les conflits, l'instabilité et les migrations de ces derniers temps et les niveaux particulièrement élevés de violence sexuelle et de violence fondée sur le genre est démontrée. Dans un grand nombre de pays, les médias sociaux créent de nouveaux espaces qui sont propices au harcèlement sexuel (Parkes et Unterhalter, 2015). Environ un tiers des femmes dans le monde ont, à un moment ou un autre de leur vie, subi des actes de violence physique, sexuelle ou les deux dans une relation de couple ou des actes de violence sexuelle en dehors du couple ; dans la majorité des pays, moins de 40 % d'entre elles ont cherché à obtenir une quelconque aide (ONU, 2015b).

En raison d'une combinaison de facteurs biologiques et sociaux, il existe une dimension de genre dans de nombreux problèmes de santé. Dans les pays à faible revenu, la probabilité qu'une femme accouche avec l'assistance d'un professionnel de santé qualifié est 38 % plus faible si elle vit en milieu rural plutôt qu'en milieu urbain (ONU-Femmes, 2015). Dans certains pays où les droits en matière de procréation sont limités, les affections maternelles et le sida sont les principales causes de décès chez les jeunes femmes ; le droit à l'avortement est soumis

à conditions et il est fréquemment contesté, notamment aux États-Unis. Plus de 200 millions de femmes et de filles actuellement en vie ont subi une mutilation génitale féminine (UNICEF, 2016). Par ailleurs, la charge de morbidité est plus lourde pour les hommes que pour les femmes et, chez les hommes, les comportements à haut risque sont plus courants et l'espérance de vie plus courte (Hawkes et Buse, 2013).

Les droits juridiques des femmes ne se sont pas traduits par davantage d'égalité des genres. Pour élucider la question et susciter des réponses, ONU-Femmes a défini « l'égalité réelle des femmes », autour d'un cadre qui identifie « trois dimensions interconnectées ainsi que les mesures devant être prises » pour accomplir l'égalité réelle des femmes : corriger le désavantage socioéconomique des femmes, lutter contre les stéréotypes, la stigmatisation et la violence et renforcer le pouvoir d'action, la voix et la participation des femmes (ONU-Femmes, 2015). Une approche holistique est nécessaire. L'autonomisation des femmes et le développement économique général sont étroitement liés (Duflo, 2012). Des réformes juridiques conjuguées à des politiques économiques et sociales s'imposent pour éliminer les inégalités passées et créer des conditions de nature à favoriser le respect des droits des femmes et une plus grande équité.

Enfin, pour lutter contre les inégalités entre les sexes, les critiques prônent une conception holistique et plus nuancée du genre dans laquelle, par exemple, le « genre » n'est pas assimilé à « femmes et filles », mais où l'on considère plutôt que l'inégalité

des relations entre les sexes et les présupposés sexistes sont tout aussi préjudiciables aux hommes et aux garçons et que ces derniers font partie intégrante de l'amélioration des rapports de force liés au genre (Edström *et al.*, 2015). Parallèlement, dans le cadre des efforts engagés pour remédier aux déséquilibres entre les sexes, il est primordial de comprendre la façon dont les sociétés fabriquent les notions de genre et les mettent en œuvre et dont les relations de pouvoir et les conceptions du rôle des hommes et des femmes s'expriment dans les pratiques et les normes institutionnelles (Connell, 2009).

LES POPULATIONS VULNÉRABLES RESTENT EN MARGE DE LA SOCIÉTÉ ET N'ONT PAS LES MÊMES CHANCES D'ACCÈS AUX POSSIBILITÉS SOCIOÉCONOMIQUES

Les inégalités sont la conséquence à la fois des disparités de revenu (chapitre 2 : La prospérité) et de la marginalisation de groupes qui cumulent des désavantages liés à des facteurs, comme la pauvreté, l'appartenance ethnique, le genre, le handicap et la situation géographique.

Être handicapé va, par exemple, de pair avec une probabilité bien supérieure d'être pauvre et bien moindre d'avoir un emploi. Une analyse conduite dans 15 pays à faible revenu en Asie, en Amérique latine et en Afrique sur la base de données couvrant la période 2002-2003 montre que, dans la plupart de ces pays, le handicap est fortement corrélé avec le non-achèvement de la scolarité primaire et le chômage et avec un niveau élevé de dépenses de santé (Mitra *et al.*, 2013). Si l'on reste dans le domaine de la santé, une analyse qualitative effectuée au Népal sur les conditions de grossesse des femmes handicapées fait, par exemple, ressortir la nécessité d'améliorer la formation des personnels de santé ; ces derniers se déclarent, en effet,

“ Être handicapé va, par exemple, de pair avec une probabilité bien supérieure d'être pauvre et bien moindre d'avoir un emploi ”

insuffisamment préparés pour répondre aux besoins de femmes mariées handicapées qui sont enceintes ou envisagent une grossesse (Morrison *et al.*, 2014).

Les populations autochtones font souvent partie des groupes les

plus défavorisés. Une analyse des principaux indicateurs de l'éducation, de la santé et de la pauvreté menée, à l'échelle mondiale, sur des populations répondant aux critères ethniques ou linguistiques d'autochtonie définis dans la littérature révèle que les indicateurs de l'éducation sont très médiocres pour les pasteurs nomades ou semi-nomades, en Afrique, par rapport à la moyenne nationale et que les disparités sont beaucoup plus fortes dans l'éducation que dans la santé et dans d'autres indicateurs. En Amérique latine, la situation des populations autochtones est pire en termes de retard de croissance, d'accès limité à l'eau et de taux de scolarisation dans le primaire. Dans

plusieurs pays d'Asie, le niveau de bien-être de certains groupes autochtones est inférieur à la moyenne nationale, tandis que d'autres groupes se situent tout juste dans la moyenne dans de multiples indicateurs (Macdonald, 2012). Pourtant, en dépit de leur vulnérabilité liée au statut socioéconomique et aux conditions de santé, de nombreuses communautés autochtones maintiennent des modes de vie et des pratiques en harmonie avec les objectifs de durabilité énoncés dans le nouveau programme de développement durable (chapitre 1 : La planète).

Le statut de caste et de minorité religieuse continue d'être un facteur de désavantage dans divers indicateurs relatifs à la santé, aux inégalités, à la pauvreté, à l'éducation, à l'emploi, aux salaires, à l'autonomisation des femmes et à l'accès aux biens publics. En Inde, par exemple, les ménages hindous de caste supérieure bénéficient d'incontestables avantages dans ces domaines par rapport aux ménages appartenant à une caste répertoriée ou une tribu répertoriée et aux ménages musulmans (Borooah *et al.*, 2015).

D'autres sous-groupes importants et nombreux demeurent en marge de la société et de la légalité. C'est le cas des enfants qui travaillent et des orphelins, ou encore des réfugiés et des populations déplacées de force qui sont touchés par un conflit et par les changements climatiques et dont le nombre va croissant (chapitre 4 : La paix et chapitre 5 : Le lieu). En outre, il est à craindre que l'ampleur de la marginalisation ne soit sous-estimée : selon des études récentes, entre 250 millions et 350 millions de personnes ne seraient pas comptabilisées dans les estimations mondiales parce qu'elles sont sous-dénombrées ou négligées dans les enquêtes auprès des ménages (Carr-Hill, 2013 ; Villegas et Samman, 2015).

L'étendue de la discrimination persistante selon la race, la religion et l'origine ethnique est confirmée par de plus en plus d'expériences sur le terrain. Dans certaines études, des correspondances sont établies entre des individus réels ou fictifs pour tous les critères pertinents, hormis ceux qui sont susceptibles de créer une discrimination, comme la race, l'appartenance ethnique et le genre. Elles servent ensuite à comparer leur situation professionnelle, leurs demandes de logement ou leurs achats. Aux États-Unis, une vaste expérience sur le terrain révèle que les candidats blancs sont recontactés beaucoup plus fréquemment que les candidats noirs dont le CV est par ailleurs identique et que, plus le niveau du CV est élevé, plus l'écart se creuse entre les deux races (Bertrand et Mullainathan, 2004). Des données concernant l'Inde tendent à montrer que, chez les populations Dalit, l'éducation formelle qu'elles ont reçue ne s'est pas accompagnée d'un accroissement correspondant de leurs chances dans la vie à cause de la forte discrimination économique (Thorat et Neuman, 2007). Dans divers pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est, d'Europe, d'Amérique latine et des Caraïbes, du Pacifique et d'Asie du Sud, il existe des indices concordants de discrimination sur le marché du travail en fonction de la race ou de l'appartenance ethnique (Bertrand et Duflo, 2016).

QUI SONT LES PLUS MARGINALISÉS DANS L'ÉDUCATION ?

Les paragraphes qui précèdent donnent la mesure de l'immensité de la tâche à accomplir pour assurer la fourniture de services universels, réaliser l'égalité des genres et lutter contre la discrimination à l'encontre des groupes marginalisés. La présente section traite de la marginalisation dans l'éducation, des groupes les plus marginalisés, ainsi que de la nature des obstacles au développement social inclusif et des personnes qu'il faut toucher pour le réaliser.

L'accès à l'éducation constitue un levier puissant pour atténuer les désavantages, mettre fin à la pauvreté et réduire les inégalités : ces objectifs sont au cœur du programme de développement durable. Or, la conjonction de désavantages multiples limite les chances éducatives à cause de la marginalisation et des inégalités importantes (UNESCO, 2010). Comme le soulignent les *Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous*, les groupes les plus marginalisés du point de vue de l'accès à l'éducation et de la qualité de l'éducation sont des plus divers ; ils englobent les minorités raciales, ethniques et linguistiques, les personnes handicapées, les populations pastorales, les habitants des bidonvilles, les enfants porteurs du VIH, les enfants « non-inscrits à l'état civil » et les orphelins (UNESCO, 2010, 2015). Des données de meilleure qualité et des efforts de suivi renforcés sont nécessaires pour parvenir à identifier les enfants, les jeunes et les adultes marginalisés et élaborer des politiques efficaces de lutte contre la marginalisation (chapitre 14 : L'équité).

L'accès universel à l'enseignement primaire et secondaire implique que personne ne soit laissé de côté, notamment parmi

“ En 2014, près de 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 202 millions d'adolescents en âge de fréquenter un établissement secondaire n'étaient pas scolarisés ”

les groupes marginalisés (chapitre 10 : Cible 4.1). Durant l'année scolaire qui s'est achevée en 2014, près de 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et 202 millions d'adolescents en âge de fréquenter un établissement secondaire n'étaient pas scolarisés. Qui plus est, malgré des avancées considérables, les engagements pris par

les pays de réduire de moitié le taux d'analphabétisme des adultes à l'horizon 2015 ne sont toujours pas tenus. À l'échelle mondiale, quelque 758 millions d'adultes, dont 63 % sont des femmes, n'ont même pas acquis un minimum de compétences en alphabétisme.

À l'intérieur des pays et à tous les niveaux de développement, la marginalisation éducative touche plus spécialement les sous-populations défavorisées, qualifiées comme telles en général

à cause du niveau de richesse, du genre, de l'appartenance ethnique et du statut migratoire, et qui, de façon persistante, n'ont accès qu'à des possibilités éducatives réduites et à une éducation de piètre qualité. Même dans les pays qui progressent globalement sur divers aspects liés à l'éducation, ces groupes sont le plus souvent laissés pour compte.

La pauvreté est, toujours et encore, l'un des facteurs les plus déterminants du dénuement éducatif et des inégalités dans ce domaine. À titre d'exemple, d'après les calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans dans 101 pays à revenu faible et intermédiaire, ceux qui se situent dans le quintile le plus pauvre ont en moyenne 5 années de scolarité de moins que ceux qui se situent dans le quintile le plus riche, et cet écart est de 2,6 années entre les zones urbaines et rurales et de 1,1 année entre les femmes et les hommes.

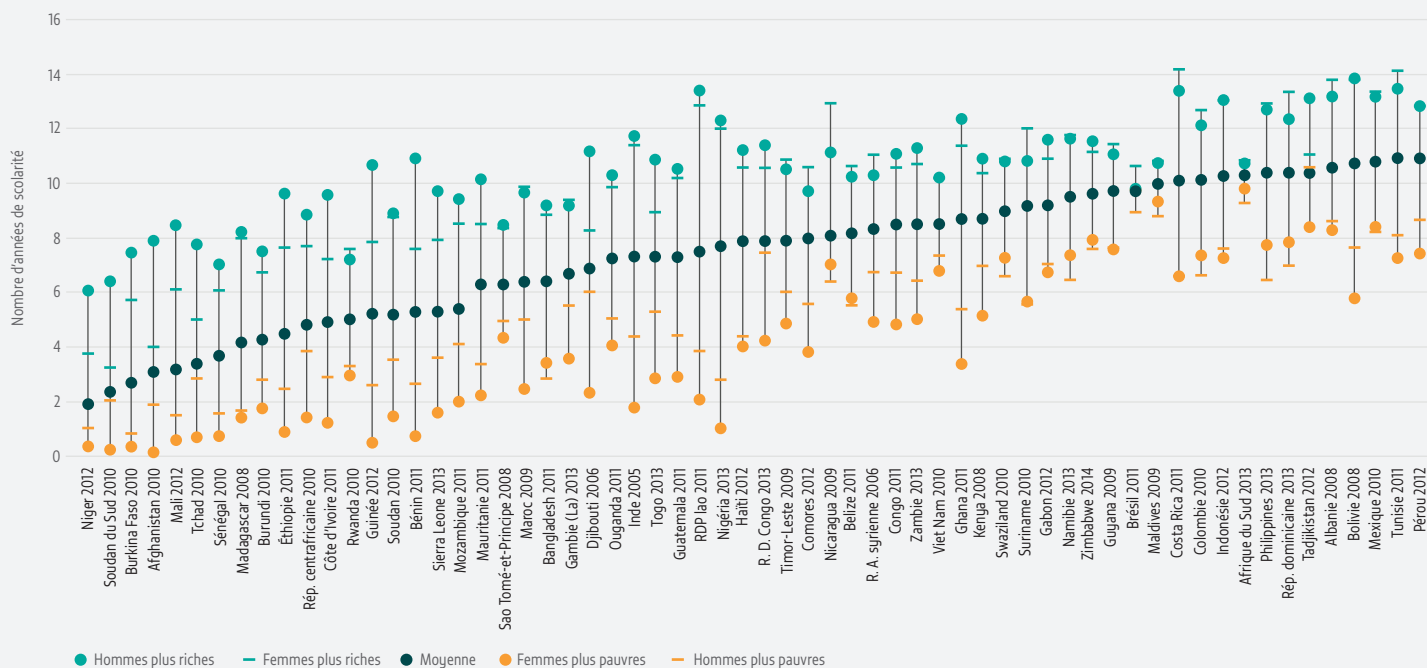
Cependant, plusieurs caractéristiques viennent s'y surajouter et aggraver le dénuement éducatif. Les femmes pauvres qui sont marginalisées pour des raisons ethniques ou géographiques connaissent une situation infiniment plus mauvaise que les hommes, et les écarts dus au genre dans les groupes défavorisés sont parfois plus marqués que dans les groupes plus favorisés. Sur tous les aspects de l'apprentissage tout au long de la vie, comme l'accessibilité et l'achèvement de l'éducation formelle, la formation postsecondaire et l'éducation des adultes, le genre aggrave les désavantages liés au statut socioéconomique, à l'appartenance ethnique, au lieu de résidence, à la religion, à la sexualité, au handicap, à l'âge et à la race (Kabeer, 2015). L'ONU a, par exemple, établi que la pauvreté et le lieu de résidence sont les facteurs qui ont potentiellement la plus forte incidence sur la scolarisation des filles (ONU-Femmes, 2014). Par ailleurs, en Amérique latine, le taux d'analphabétisme des femmes autochtones est souvent deux fois supérieur à celui des femmes non autochtones (Vinding et Kampbel, 2012).

Le cumul entre pauvreté et genre est, sans aucun doute, à l'origine des profondes disparités observées entre les niveaux d'études. Les calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* montrent que, dans la quasi-totalité des pays, mais plus spécialement dans ceux où le niveau moyen d'instruction est faible, les jeunes appartenant au quintile le plus riche vont à l'école beaucoup plus longtemps que ceux appartenant au quintile le plus pauvre. Les disparités en termes de niveaux d'études sont extrêmement fortes dans des pays comme le Nigéria et le Pakistan, qui affichent un écart de 8 années de scolarité au profit des quintiles les plus riches. Ces disparités entre riches et pauvres tendent à régresser dans les pays plus riches, mais n'en demeurent pas moins importantes dans bien des cas. Si l'on prend l'exemple de l'Argentine, pays à revenu élevé, les élèves des catégories les plus riches font, en moyenne, trois années de scolarité de plus que ceux des catégories les plus pauvres. Dans les pays de l'OCDE, de larges disparités existent sur d'autres aspects de l'éducation. Sur un échantillon de 24 pays, la différence de niveau d'alphabétisation des adultes

FIGURE 3.5 :

De grandes disparités existent au sein des pays en termes de niveau d'études, par niveau de richesse et par genre

Nombre d'années de scolarité atteint par les jeunes âgés de 20 à 24 ans dans les pays à revenu faible et intermédiaire, pays sélectionnés



Note : Les données couvrent la période allant de 2005 à 2014.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et de santé, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

selon qu'ils sont d'un milieu socioéconomique défavorisé ou favorisé est en moyenne de 15,7 %, et elle atteint 24,5 % aux États-Unis (OCDE, 2014a).

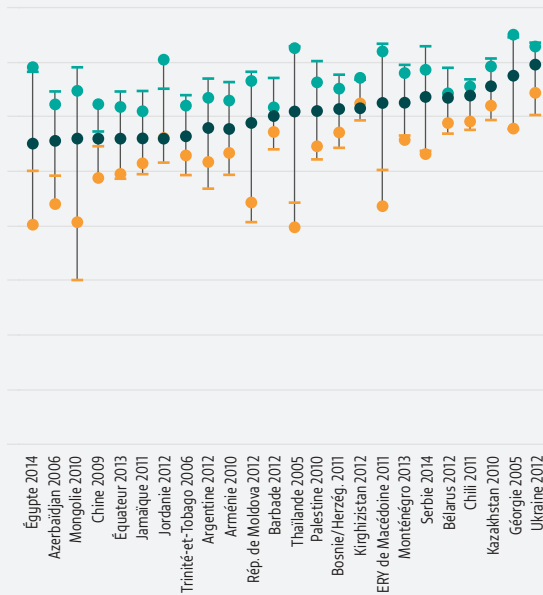
Les disparités liées au niveau de richesse sont souvent amplifiées par le genre (figure 3.5). Dans la majorité des pays, les femmes pauvres sont les plus mal loties et, ordinairement, bien plus que les hommes pauvres. Dans des pays comme l'Afghanistan, le Bénin, l'Éthiopie, la Guinée, le Soudan du Sud et le Tchad, les jeunes filles plus pauvres ne dépassent même pas une année de scolarité, alors que les garçons plus pauvres atteignent deux années de scolarité, sinon plus.

Pour autant, les disparités ne s'exercent pas toujours au détriment des filles et des femmes. Dans maints pays, comme dans les Caraïbes ainsi qu'en Europe et en Amérique du Nord, où la durée moyenne de la scolarité est relativement longue, les garçons font en moyenne moins d'études que les filles. Les garçons plus pauvres sont scolarisés moins longtemps que les filles plus pauvres dans près des deux-tiers des pays où la durée moyenne de scolarité est supérieure à 9 ans et dans à peine 6 pays sur 57 où cette durée est inférieure à 9 ans.

S'agissant du niveau d'alphabétisation des jeunes, des disparités existent aussi entre les populations urbaines et rurales et au sein

même de ces populations. Les jeunes qui vivent à la campagne ont en général un niveau d'alphabétisation nettement plus faible que les jeunes qui vivent en ville (figure 3.6). Chez les jeunes femmes de milieu pauvre et rural, le taux d'alphabétisme est, dans l'ensemble, sensiblement inférieur au taux moyen d'alphabétisme des populations rurales, mais aussi à celui de leurs équivalents masculins. Dans la majorité des pays pour lesquels des données sont disponibles, on constate que moins de la moitié des femmes rurales pauvres sont alphabétisées. Dans certains pays, dont le Burkina Faso, la Guinée, le Mali et le Nigéria, moins de 10 % d'entre elles savent lire ; au Niger, ce chiffre est de 2 %. En revanche, chez les hommes de milieu pauvre et rural, les taux d'alphabétisme se rapprochent davantage de la moyenne relevée pour les populations rurales. Au Pakistan, par exemple, le taux d'alphabétisme des hommes de milieu pauvre et rural s'élève à 64 %, contre 14 % pour les femmes du même milieu. Les écarts sont également considérables au Cameroun, au Congo, au Libéria, en République démocratique du Congo, en Sierra Leone et au Togo.

Dans de nombreux pays, le déséquilibre éducatif entre certaines régions ou certains groupes ethniques par rapport à l'ensemble de la population est quelquefois saisissant. Cela vaut pour les jeunes adultes de l'extrême nord du Cameroun et de la région de Karamoja en Ouganda dont le niveau d'études



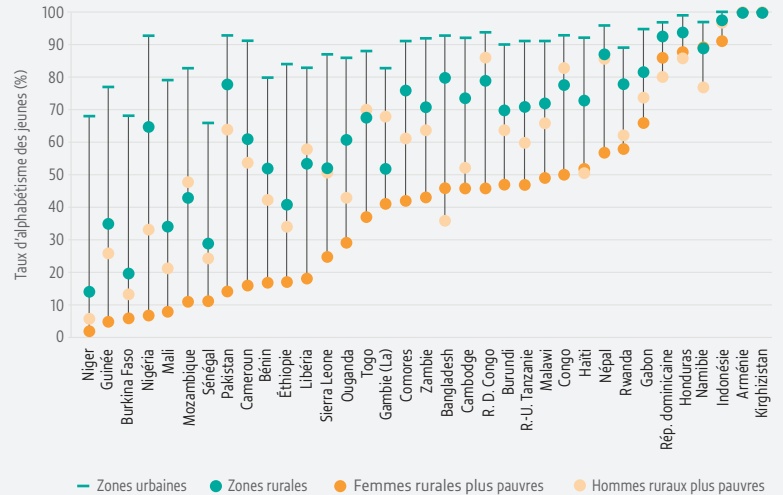
n'atteint même pas la moitié de la moyenne nationale. Dans le département d'Alibori, au Bénin, la durée de leur scolarité est de 1,5 année en moyenne, soit moins d'un tiers de la moyenne nationale (**figure 3.7**). S'y ajoutent bien souvent les clivages liés à l'appartenance ethnique. En Serbie, le niveau d'études de la population rom est inférieur à la moitié de la moyenne nationale et, en République centrafricaine, celui des Haoussa n'est guère plus enviable.

En outre, de manière générale, les disparités hommes-femmes sont comparativement plus prononcées dans les régions défavorisées et au sein des groupes ethniques. Au Cameroun, toujours dans l'extrême nord, le nombre d'années de scolarité est en moyenne de 3,2 années chez les jeunes adultes, mais de moins de la moitié chez les jeunes femmes, tandis que l'indice de parité entre les sexes est égal à 0,8 à l'échelle nationale. En Serbie, le niveau d'études des jeunes femmes roms n'atteint que les deux-tiers de celui des jeunes hommes roms, alors qu'à l'échelle nationale, les jeunes femmes font en moyenne plus d'études que les hommes. Dans les populations ethniques et régionales marginalisées, toutefois, les disparités de genre ne s'observent pas toujours au détriment des femmes. Au Brésil, par exemple, les jeunes hommes autochtones ont moins d'instruction que les jeunes femmes autochtones, ce qui correspond à la situation nationale.

FIGURE 3.6 :

Les niveaux d'alphabétisation sont faibles dans de nombreuses zones rurales, en particulier parmi les femmes pauvres

Taux d'alphabétisme des jeunes (âgés de 15 à 24 ans) par lieu de résidence, par genre et par niveau de richesse



Note : Les données couvrent la période allant de 2010 à 2014.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et de santé, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

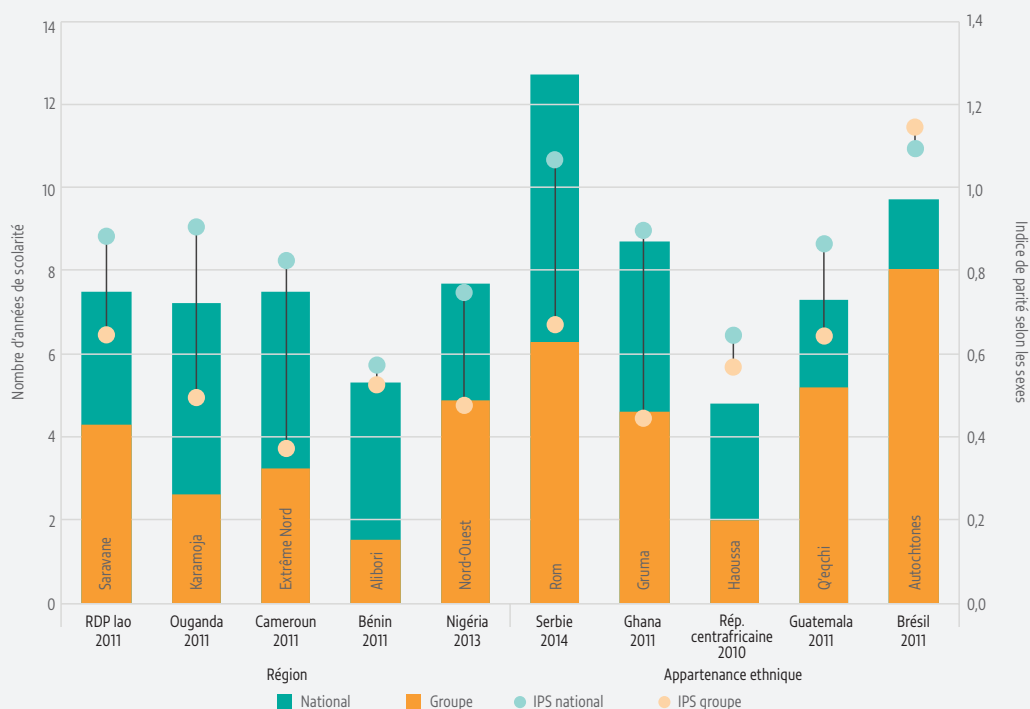
Des disparités de niveau d'études et de résultats en fonction du revenu, de la race, de l'appartenance ethnique et du statut migratoire existent aussi dans les pays à revenu élevé. Ainsi, sur un échantillon de 24 pays de l'OCDE, le niveau de compétences en alphabétisme des adultes nés à l'étranger est, en moyenne, inférieur de 10 % à celui des adultes nés dans le pays, et ce chiffre atteint 18 % en Finlande et en Suède (OCDE, 2014a).

Une analyse détaillée portant sur les élèves ayant obtenu des résultats médiocres aux tests du Programme international pour le suivi des acquis des élèves 2012 (PISA) dans les pays de l'OCDE indique qu'« une fille issue d'un milieu socio-économique défavorisé, vivant dans une famille monoparentale en zone rurale, issue de l'immigration, parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement, n'ayant pas été préscolarisée, ayant déjà redoublé une classe et suivant une filière professionnelle a une probabilité de 83 % d'être peu performante » (OCDE, 2016a, pp. 13-14). Par ailleurs, les garçons ont une probabilité plus grande de montrer moins de motivation, de redoubler des classes et d'obtenir de moins bonnes notes, tandis que les filles ont tendance à douter de leurs chances de réussir en mathématiques et en sciences.

La proportion d'élèves issus de l'immigration varie considérablement d'un pays de l'OCDE à l'autre, mais, dans 32 pays et économies sur 57, les élèves moins performants en mathématiques sont majoritairement issus de l'immigration. Dans d'autres pays, comme les Émirats arabes unis et le Qatar, les élèves issus de l'immigration ont, au contraire, tendance à

FIGURE 3.7 :

La marginalisation éducative est amplifiée selon l'appartenance ethnique et la région, en particulier chez les femmes
 Nombre d'années de scolarité chez les jeunes âgés de 20 à 24 ans et indice de parité entre les sexes (IPS)



Note : Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité au détriment des filles, un IPS supérieur à 1,03 une disparité au détriment des garçons.

Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et de santé, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

réussir beaucoup mieux à l'école que leurs camarades. Dans 14 pays, ainsi qu'à Hong Kong (Chine), Shanghai (Chine) et dans la Province chinoise de Taiwan, les élèves qui ne parlent pas la langue dominante à la maison ont une probabilité plus grande d'avoir des résultats médiocres, même si l'on élimine l'effet d'autres facteurs (OCDE, 2016a).

De surcroît, les disparités sont fortes dans d'autres aspects qui ne sont pas pris en compte dans les ventilations démographiques classiques. L'un de ces aspects est le handicap. Bien qu'il soit très difficile de le quantifier avec précision en raison de la grande diversité des types et des degrés de handicap, les données factuelles disponibles suggèrent que le handicap est un obstacle majeur à la scolarisation. On estime, par exemple, qu'un tiers des enfants non scolarisés dans le primaire présente un handicap (Sæbønes et al., 2015).

Globalement, au regard des données, les marqueurs démographiques que sont le revenu, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique et le genre donnent une image fiable de la situation de la marginalisation éducative dans les pays. Il n'est pas rare que ces facteurs se chevauchent et, lorsque c'est le cas, certains sous-groupes ont souvent des résultats nettement plus médiocres dans le domaine de l'éducation que des groupes plus

favorisés ou que la moyenne nationale, pouvant aller jusqu'à un facteur de dix. Le degré des disparités peut être radicalement différent d'un pays à l'autre. Dans les pays pauvres, où le niveau moyen d'études est bas, les inégalités sont comparativement plus criantes. Dans les pays riches, les écarts sont en général moins marqués, mais également variables selon les aspects ; à titre d'exemple, les garçons et les jeunes gens sont fréquemment défavorisés par rapport aux filles sur certains aspects de l'éducation, mais l'inverse se produit dans les pays pauvres. Dans les politiques visant à remédier à ces inégalités, il faut, par conséquent, prendre en compte les facteurs contextuels spécifiques d'ordre politique, culturel et économique qui sous-tendent le désavantage, non seulement dans un pays donné, mais aussi dans la sous-population en question.

LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION FORMELLE NE SONT PAS TOUJOURS PERTINENTS POUR LES POPULATIONS VULNÉRABLES

Le problème de la marginalisation éducative ne se pose pas uniquement en termes d'accès et de niveau, mais aussi en termes de contenu. Il arrive qu'un contenu officiellement validé et véhiculé par les programmes scolaires, les plans de

cours, les manuels et les évaluations privilégie la langue, les savoirs, l'histoire et la culture de certains groupes plutôt que d'autres. Le cas est fréquent pour des groupes autochtones, pour qui l'éducation est considérée à la fois comme une cause de disparition des savoirs autochtones et comme un moyen potentiel de les restaurer (UNESCO, 2009).

Les systèmes d'éducation formelle, conçus en application de normes nationales ou occidentales, ont en général promu l'homogénéité plutôt que la pluralité, conduisant au rejet et à la destruction des savoirs autochtones (Mato, 2015 ; Stavenhagen, 2015). Dès lors, au lieu de renforcer l'autonomisation, ils l'affaiblissent et peuvent aller à l'encontre du mode de vie et de la culture. Il y a, par exemple, des cas où des initiatives d'éducation

“ Les systèmes d'éducation formelle, conçus en application de normes nationales ou occidentales, ont souvent conduit au rejet et à la destruction des savoirs autochtones ”

formelle ont été menées en méconnaissance du mode de vie traditionnel des pasteurs dans l'idée d'en faire des fermiers sédentaires et des travailleurs salariés (Kratli et Dyer, 2006).

Outre les problèmes liés à la langue d'enseignement, d'autres obstacles sont un frein à l'inclusion des populations

autochtones, comme le manque de pertinence par rapport au contexte, la dévalorisation des savoirs autochtones, la réduction du temps passé avec les communautés autochtones pour acquérir des savoirs traditionnels pour n'en citer que quelques-uns (Magni, 2016). Nécessité s'impose de réfléchir à la façon dont se construisent ou perdurent ces inégalités dans l'éducation et à la manière dont la vie en classe et à l'école risque de renforcer la marginalisation.

Les tentatives en faveur de l'intégration des savoirs et des pratiques autochtones dans l'enseignement scolaire ont connu plus ou moins de succès selon les cas. Ainsi, en Australie, un projet a été élaboré en vue d'améliorer la fréquentation et le rendement scolaires et le bien-être des jeunes Yolngu, tout en préservant leur intégrité culturelle. Mais, faute d'avoir associé la communauté autochtone au processus décisionnel, ce projet n'a jamais vu le jour. Il était prévu que le gouvernement du territoire désigne le personnel scolaire sans consulter les aînés Yolngu, alors que ces derniers voulaient choisir des personnes bien disposées à l'égard de leur peuple (Marika et al., 2009).

L'ÉDUCATION AMÉLIORE LES RÉSULTATS DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL

Ayant analysé diverses caractéristiques d'un développement social non inclusif, ce chapitre avance une solution : l'éducation peut améliorer les résultats du développement social dans une

multitude de domaines. Cette section traite des interventions éducatives, à l'école et à la maison, capables de favoriser une meilleure santé, d'améliorer la condition des femmes et de promouvoir d'autres aspects du développement social. Elle est émaillée d'exemples qui illustrent l'interaction entre une bonne santé et une plus grande égalité des genres.

L'ÉDUCATION AIDE LES INDIVIDUS ET LEUR FAMILLE À PRÉSERVER OU AMÉLIORER LEUR SANTÉ

L'éducation peut aider les individus et leur famille à préserver ou améliorer leur santé dans divers domaines, comme la nutrition, la prévention des maladies, l'amélioration des rapports avec les professionnels de la santé et de la responsabilisation des prestataires, ou encore les choix domestiques ayant des répercussions sur la santé, comme la réduction de la pollution ou des contaminants. Par l'éducation, l'individu acquiert des connaissances et des compétences générales qui l'aident à accéder plus facilement à des connaissances précises en matière sanitaire et nutritionnelle, à analyser les informations relatives à la prévention et au traitement et à adopter un comportement plus compatible avec une bonne santé.

L'éducation est étroitement associée à la santé et à la nutrition. Plus un individu est instruit, plus il a de chances d'être en bonne santé et de s'alimenter convenablement. Les résultats d'une enquête conduite auprès des ménages dans 61 pays à revenu faible, intermédiaire et élevé entre 2004 et 2009 font apparaître, dans tous ces pays, une corrélation significative entre le niveau d'études des femmes âgées de 15 à 49 ans et d'autres indicateurs, tels que la taille, le poids, le taux d'hémoglobine, les infections sexuellement transmissibles et le tabagisme (Cutler et Lleras-Muney, 2014).

Les individus ont d'autant plus de chances d'être informés sur une maladie, de consulter un médecin et de suivre un traitement qu'ils ont un haut niveau d'études. Ils sont les premiers à adopter un traitement médical novateur (Lleras-Muney et Lichtenberg, 2002). Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, où aussi bien la morbidité générale que la morbidité liée à une maladie sont élevées, les campagnes d'information ont fait la preuve de leur efficacité pour promouvoir des pratiques simples, comme dormir sous une moustiquaire imprégnée d'insecticide pour prévenir le paludisme, purifier l'eau pour se protéger contre les maladies d'origine hydrique et adopter la réhydratation orale pour traiter les diarrhées. Des éléments de plus en plus nombreux montrent que, plus un chef de famille est instruit, plus il est réceptif à ce type de campagnes (Dupas, 2011b).

L'éducation peut contribuer au bon fonctionnement du secteur de la santé en facilitant les rapports entre les patients et le personnel de santé et en renforçant la responsabilisation. Des observations faites en Inde, en Indonésie, au Paraguay et en République-Unie de Tanzanie révèlent que de nombreux médecins manquent de connaissances médicales et prodiguent des soins de piètre qualité à leurs patients. Les patients pauvres

ont accès à des médecins qui sont non seulement moins compétents, mais aussi moins disposés à les soigner avec autant de zèle que d'autres patients (Das *et al.*, 2008). Selon une évaluation de 122 études effectuées dans des pays à revenu faible et intermédiaire sur les prestataires de soins de santé informels, ces derniers assurent comparativement un nombre très variable de consultations médicales (entre 9 % et 90 %) et ont recours à de mauvaises pratiques (Sudhinaraset *et al.*, 2013).

En revanche, les patients plus instruits entretiennent avec les médecins des rapports d'une autre qualité. Mieux informés et plus aptes à s'informer en matière de santé, ils ont tendance à se comporter en « coproducteur » de leur santé. Ils se considèrent comme partie prenante des décisions et des responsabilités, ce qui peut aboutir à une meilleure observation du traitement et à une baisse des coûts (Crisp et Chen, 2014).

Pour ce qui est de la responsabilisation, une synthèse de 71 articles consacrés aux relations médecin-patient dans des pays à revenu faible et intermédiaire confirme les défaillances de nombreux prestataires de soins de santé, telles que indifférence aux souhaits de leurs patients, absence de soutien pour l'accès aux soins, défaut d'information ou manque de respect. Or l'éducation peut favoriser des mesures qui renforcent la responsabilisation comme, « la création de canaux de communication participatifs dans le cadre de la décentralisation des services, l'amélioration de la qualité de l'information dispensée aux usagers [et] la mise en place de groupes communautaires facilitant l'action des usagers » (Berlan et Shiffman, 2012, p. 272).

Le niveau d'études compte également beaucoup dans l'adoption de comportements énergétiques plus sains et plus respectueux de l'environnement. Les femmes instruites sont davantage sensibilisées aux technologies et aux sources d'énergie modernes (Ekouevi et Tuntivate, 2011). Des méta-analyses apportent la confirmation que le niveau d'instruction influe sur le choix de cuisinières et de combustibles moins polluants (Lewis et Pattanayak, 2012 ; Malla et Timilsina, 2014). En Éthiopie, les ménages plus instruits sont plus enclins à utiliser des combustibles non solides (Mekonnen et Köhlin, 2009). En Chine rurale, plusieurs études mettent en évidence une corrélation entre le niveau d'études et l'adoption de combustibles plus propres, comme le biogaz. Une étude réalisée par Zhang et ses collègues dans neuf provinces chinoises montre que la probabilité d'adopter des combustibles peu polluants augmente de 0,66 % par année de scolarité (Shen *et al.*, 2014). L'analyse du panier énergétique des ménages en Ouganda indique que l'éducation a une influence cruciale sur l'augmentation de la consommation de combustibles plus propres (Lee, 2013).

L'ÉCOLE PEUT ÊTRE UTILISÉE POUR DE VASTES INTERVENTIONS SANITAIRES QUI PEUVENT INFLUER SUR LES RÉSULTATS ET LES COMPORTEMENTS

Interventions en faveur de la santé et de la nutrition

Élargissement de l'accès à l'éducation et scolarisation d'une proportion sans précédent d'enfants et d'adolescents dans le monde : les possibilités d'utiliser l'école pour des interventions en faveur de la santé et de la nutrition n'ont jamais été aussi nombreuses.

Les interventions en milieu scolaire, comme la fourniture de repas et les campagnes en faveur de la santé, peuvent avoir un effet immédiat sur l'état de santé et de nutrition des élèves. La distribution de repas scolaires dans des établissements d'enseignement primaire et secondaire peut accroître l'assiduité des élèves, atténuer ponctuellement leur faim et améliorer leur état nutritionnel. Elle constitue, à ce titre, une intervention multisectorielle essentielle (chapitre 6 : Les partenariats). Ces programmes visent ordinairement les régions très pauvres ou les écoles qui connaissent un faible taux de fréquentation. Les repas sont servis au petit-déjeuner ou au repas de midi et peuvent être précuits ou cuits sur place. Dans certains cas,

“ Au Burkina Faso, les programmes de repas scolaires ont entraîné une hausse de 5 à 6 points de pourcentage de la scolarisation des filles en un an ”

l'attribution de rations à emporter, comme les portions mensuelles de céréales et d'huile, est conditionnée à l'assiduité de l'élève. Selon une étude réalisée dans le nord rural du Burkina Faso, la distribution d'un repas scolaire quotidien et d'une ration mensuelle de 10 kilos de farine

(réservée aux filles dont le taux de fréquentation scolaire est au moins égal à 90 %) a entraîné une hausse de 5 à 6 points de pourcentage de la scolarisation des filles en un an. Les rations à emporter ont en outre amélioré l'état nutritionnel des frères et sœurs plus jeunes qui en ont bénéficié (âgés de 1 à 5 ans) (Kazianga *et al.*, 2012).

Un examen systématique de 26 études dont la plupart ont été conduites dans des pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud-Est, d'Asie du Sud, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes, fait ressortir que la distribution de repas scolaires a toujours des effets salutaires sur la santé et la nutrition, notamment sur l'anémie, l'équilibre nutritif et la morbidité. Si certains programmes ont également une incidence bénéfique sur la croissance des élèves, nombreux sont ceux qui échouent à réduire la prévalence des retards de croissance ou de l'émaciation : servir des repas aux élèves du primaire et du secondaire intervient, en effet, trop tard pour compenser les effets d'une malnutrition chronique pendant leur prime enfance (Lawson, 2012).

Dans les pays à revenu élevé, les politiques adoptées en matière de repas scolaire sont diversifiées et ont ordinairement de multiples objectifs. En sus des mesures axées sur la prévention de l'obésité chez l'enfant, problème d'ampleur grandissante déjà évoqué, les programmes de distribution de repas scolaires visent à favoriser une meilleure nutrition et un meilleur bien-être durant toute la vie et de compenser la pauvreté des ménages. La Finlande a été le premier pays à servir des repas gratuits pour tous à l'école, les considérant comme un investissement dans l'apprentissage. Au-delà de l'amélioration de la nutrition, le système finlandais a pour but d'enseigner de solides habitudes alimentaires et de sensibiliser à l'importance des choix nutritionnels (Tikkanen et Urho, 2009). Au Japon, la distribution de repas scolaires est complétée par l'intervention de diététiciens en vue d'inculquer des pratiques nutritionnelles saines et de lutter contre les affections liées au mode de vie, comme les troubles du comportement alimentaire et l'obésité (Tanaka et Miyoshi, 2012). Aux États-Unis, des repas scolaires gratuits ou à tarif réduit sont distribués aux élèves de familles à revenu faible sous conditions de ressources. Au cours de l'année scolaire 2012/13, le programme national de restauration scolaire (National School Lunch Program) a servi chaque jour des repas à quelque 31 millions d'enfants de près de 100 000 écoles, et ce, gratuitement ou à un coût réduit pour plus de 21 millions d'entre eux (Food Research and Action Center, 2015). Les études d'impact de ce programme font apparaître des effets à court terme sur la santé, mais aussi une incidence positive majeure sur le niveau d'études atteint à l'âge adulte (Hinrichs, 2010).

Les campagnes de déparasitage dans les écoles s'avèrent efficaces pour lutter contre certaines maladies tropicales négligées parmi les plus répandues, comme les infections par les helminthiases transmises par le sol et la schistosomiase. Ces maladies qui touchent plus spécialement les enfants en Afrique subsaharienne sont faciles à traiter par l'administration de médicaments sans danger et bon marché. La fourniture gratuite de ces médicaments par le biais des écoles a permis de toucher une grande proportion d'enfants, et même des enfants non scolarisés grâce à la diminution du risque de transmission. Qui plus est, ces campagnes se sont inscrites dans le cadre des mesures recommandées par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui préconise l'administration d'un traitement de masse, une fois par an dans les régions où la prévalence de l'infection est supérieure à 20 % et deux fois par an dans les régions où la prévalence dépasse 50 % (Ahuja *et al.*, 2015).

Interventions portant sur les programmes d'études

Les interventions en milieu scolaire sont également un vecteur pour transmettre des informations sur la santé, améliorer les connaissances et induire un changement des comportements à long terme. Leur efficacité dépend de la qualité et de la pertinence des informations fournies.

L'éducation à la santé sexuelle et génésique doit prendre en compte le fait que certains élèves sont sexuellement actifs et s'appuyer sur une stratégie de réduction des risques.

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont introduit l'éducation sur le VIH dans leurs programmes d'études, mais ils prônent l'abstinence jusqu'au mariage au lieu d'informer les élèves sur les moyens de réduire le risque de transmission du VIH lors de rapports sexuels. Une expérience menée au Kenya montre que le programme d'études officiel n'a rien changé au comportement sexuel des adolescentes. En revanche, les filles y ont appris que la prévalence du VIH était beaucoup plus élevée chez les hommes adultes que chez les garçons de leur âge et elles ont, par la suite, modifié leur comportement, abandonnant les rapports non sexuels non protégés avec des partenaires plus âgés au profit de rapports sexuels avec préservatif et sans risque avec des partenaires de leur âge (Dupas, 2011a).

L'obésité chez l'enfant est un problème de plus en plus préoccupant. Bien qu'étant beaucoup plus répandue dans les pays à revenu élevé (**figure 3.8**), elle n'en progresse pas moins rapidement dans les pays à faible revenu (Bhurosy et Jeewon, 2014 ; Popkin *et al.*, 2012). Un examen systématique de 24 études portant sur des élèves âgés de 5 à 18 ans dans des pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, au Brésil, en Chine et en Nouvelle-Zélande, indique que la prévention de l'obésité, essentiellement fondée sur un ensemble diversifié d'activités en classe, l'ajout de fruits et de légumes dans les repas scolaires et l'implication des parents, peut réduire l'indice de masse corporelle des élèves et accroître leur consommation de fruits et de légumes. Il apparaît que les interventions donnent de meilleurs résultats lorsqu'elles s'étendent sur un minimum d'un an et qu'elles sont intégrées dans le programme d'études ordinaire et les activités scolaires (Silveira *et al.*, 2011). Pourtant, le potentiel des interventions de prévention en milieu scolaire, surtout durant la petite enfance, est loin d'avoir été pleinement exploité (World Obesity Foundation, 2014). D'après un examen systématique de 26 études sur la petite enfance, les interventions soigneusement conçues et évaluées sont rares, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Mikkelsen *et al.*, 2014).

Eau, assainissement et hygiène à l'école

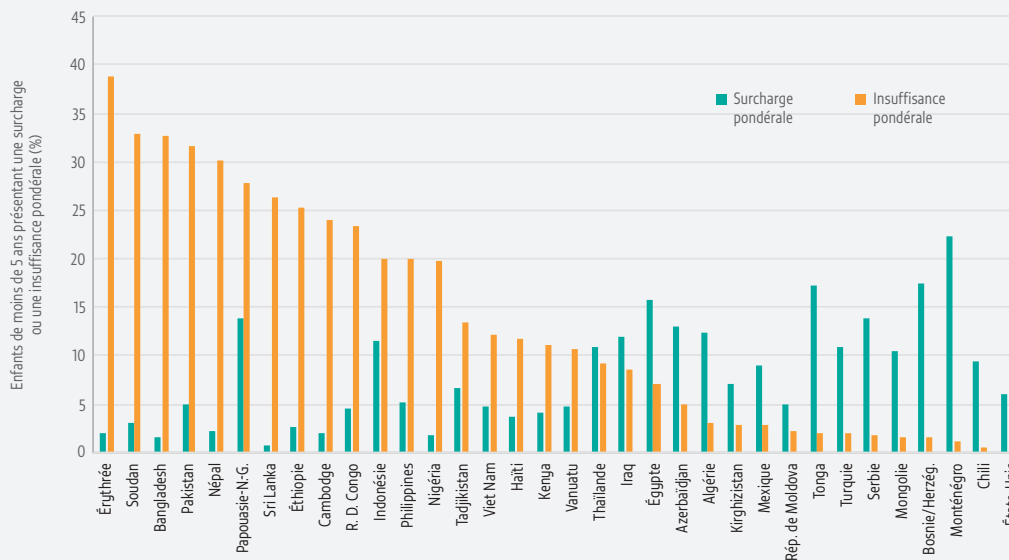
Ces 40 dernières années, les programmes relatifs à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène ont évolué. Initialement axés sur les infrastructures, comme la construction de latrines et de dispositifs de lavage des mains, ils privilégient désormais des interventions plus globales, articulées autour de l'éducation, de la sensibilisation et de la promotion en matière d'hygiène. La promotion de l'hygiène dans les écoles, de pratique courante depuis 2000, repose sur la conviction que, non seulement les enfants peuvent être sensibles à l'amélioration de leur propre santé, mais qu'ils peuvent aussi être des agents de changement au sein de leur communauté (UNICEF, 2006).

Les interventions en milieu scolaire ont un effet avéré sur la santé, l'éducation, l'économie et l'équité entre les sexes. À titre d'exemple, au Kenya, un programme global et intégré destiné à améliorer les conditions d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène dans les écoles s'est traduit par

FIGURE 3.8 :

Alors que l'insuffisance pondérale est plus répandue dans les pays à faible revenu, la prévalence de la surcharge pondérale est plus élevée dans de nombreux pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé

Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans présentant une surcharge pondérale ou une insuffisance pondérale, pays sélectionnés



Note : Les données disponibles les plus récentes couvrent la période allant de 2010 à 2015.
Source : UNICEF (2016).

une baisse de près de 50 % de l'absentéisme des filles (Freeman *et al.*, 2012) et a été extrêmement profitable pour les écoles qui n'avaient qu'un accès limité à l'eau (Garn *et al.*, 2013).

Il est, cependant, essentiel que les responsables politiques renforcent leur leadership. Ainsi qu'il ressort d'une enquête réalisée en 2014 dans 94 pays, guère plus d'un cinquième des mesures prévues dans les plans nationaux relatifs à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène ont été totalement mises en œuvre, financées et périodiquement contrôlées ; un peu plus d'un tiers des pays ont fixé des cibles spécifiques pour réaliser l'accès universel des écoles à l'eau et à l'assainissement, et moins de 30 % des pays ont pour objectif de parvenir à la couverture universelle de la promotion de l'hygiène dans les écoles au cours de la prochaine décennie (OMS et ONU-Eau, 2014).

Un leadership est tout aussi important pour promouvoir les interventions et les installations visant à améliorer la gestion de l'hygiène menstruelle dans les écoles. Selon un examen systématique récent de trois études menées dans des écoles urbaines en Arabie saoudite, en Égypte et en Inde, l'organisation de séances thématiques sur l'hygiène menstruelle a permis d'approfondir les connaissances des élèves et d'améliorer les pratiques (pour utiliser, changer, laver et sécher des serviettes hygiéniques par exemple) (Sumpter et Torondel, 2013). Dans l'Uttar Pradesh, en Inde, une intervention a été lancée en 2011 pour sensibiliser les hommes et les garçons à la question de l'hygiène menstruelle par des groupes de discussion, des

jeux, des outils médiatiques et des réunions périodiques. L'amélioration de la gestion dans ce domaine peut être associée à la construction des infrastructures nécessaires. Comme l'édition 2015 du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* le confirme, la mise en place d'installations adéquates pour les filles est susceptible d'avoir des effets bénéfiques pour leur amour-propre et pour la qualité de leur expérience scolaire (UNESCO, 2015).

L'ÉDUCATION OUVRE DES PERSPECTIVES AUX FEMMES

Il existe une profusion d'études et de rapports nationaux et internationaux qui démontrent que les individus comme les sociétés gagnent à ce que les femmes et les filles bénéficient d'une éducation de meilleure qualité (UNESCO, 2014), même si ces gains prennent des formes diverses en fonction du contenu et des processus mis en œuvre.

Le lien entre l'éducation et les perspectives de revenu est abondamment étayé. L'éducation élargit les possibilités d'emploi des femmes au-delà du travail peu qualifié (chapitre 2 : La prospérité). Les retombées socioéconomiques positives de l'éducation des femmes, tant pour les individus et les familles que pour la croissance économique nationale et mondiale, sont un argument longtemps invoqué par ceux qui plaident pour un renforcement des investissements en faveur de l'éducation des filles (Miranda, 2015 ; Murphy *et al.*, 2009 ; Wils et Bonnet, 2015). Les disparités entre les sexes ne se manifestent pas

seulement dans les perspectives d'emploi, mais aussi dans les inégalités globales de revenus ; dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les disparités d'ordre éducatif et sanitaire contribuent à alimenter les inégalités de revenu et, dans les pays à revenu élevé, le faible taux d'activité des femmes est associé à de fortes inégalités de revenu (Gonzales et al., 2015).

En leur inculquant des compétences de base comme la lecture, l'écriture et le calcul, l'éducation aide les femmes à accéder aux informations concernant leurs droits sociaux et juridiques et les services sociaux disponibles. Savoir lire et écrire renforce la confiance en soi et permet d'identifier les inégalités, les traditions injustes et les normes et pratiques qui perpétuent le statut d'infériorité des femmes et de les dénoncer. Le manque d'instruction expose, par exemple, à un risque important de violence durable dans une relation de couple (Capaldi et al., 2012 ; ONU, 2015b ; OMS et London School of Hygiene and Tropical Medicine, 2010). Les données tirées d'Enquêtes démographiques et de santé (EDS) récentes montrent que, dans la majorité des pays pour lesquels on dispose de données, les femmes possédant un niveau d'études secondaires ou supérieures sont moins nombreuses à signaler des cas de violence physique ou

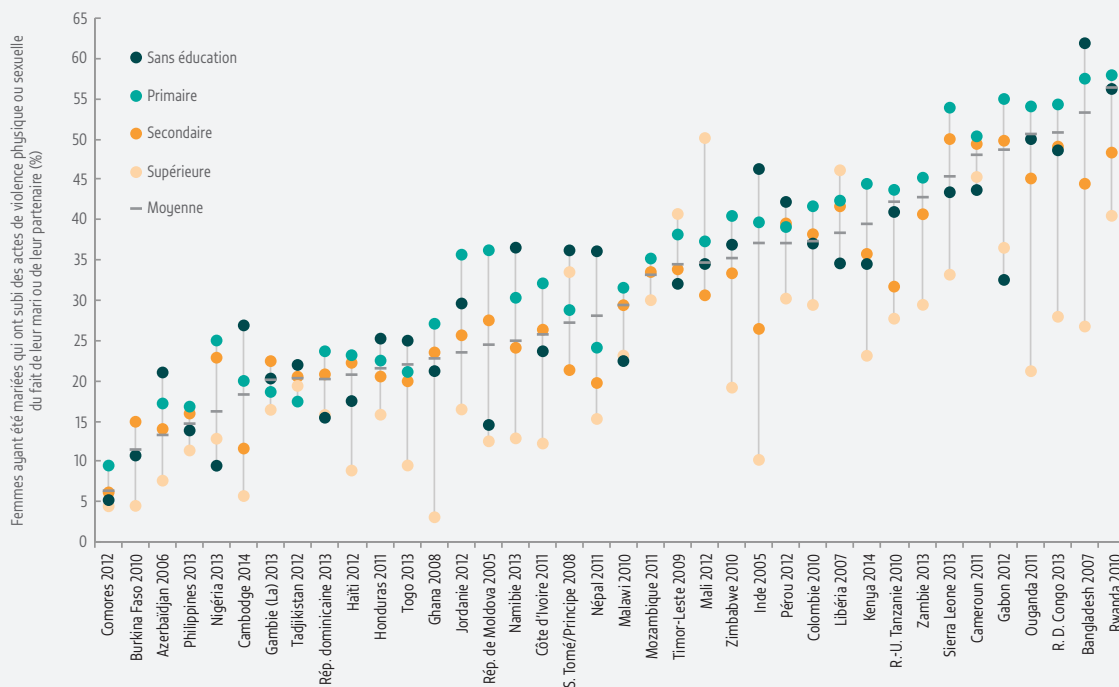
sexuelle perpétrée par leur conjoint (**figure 3.9**) et également moins nombreuses à avoir subi une mutilation génitale féminine (**figure 3.10**).

Le problème de la violence fondée sur le genre n'est pas circonscrit aux pays à faible revenu. Dans les pays à revenu élevé, plus de 23 % des femmes ont été victimes d'actes de violence physique ou sexuelle du fait de leur partenaire (OMS, 2013). En Angleterre (Royaume-Uni), ces formes de violence touchent plutôt les femmes moins instruites et de milieu défavorisé (Khalifeh et al., 2013).

Il existe parfois un lien d'association complexe entre les rapports de force liés au genre et l'éducation. En Norvège, par exemple, les femmes qui entretiennent une relation avec un homme moins instruit ont une probabilité plus grande d'être exposée à la violence psychologique et physique (Bjelland, 2014).

L'éducation peut influencer sur l'implication et l'engagement des femmes dans la vie politique en les dotant de compétences utiles pour prendre part aux processus démocratiques (chapitre 4 : La paix). Les femmes instruites ont davantage tendance à participer à la vie civique et à s'investir dans

FIGURE 3.9 :
Dans la majorité des pays, les femmes possédant un niveau d'études secondaires ou supérieures sont moins nombreuses à signaler des cas de violence conjugale
Pourcentage de femmes ayant été mariées qui ont déjà subi des actes de violence physique ou sexuelle du fait de leur mari ou de leur partenaire, pays sélectionnés

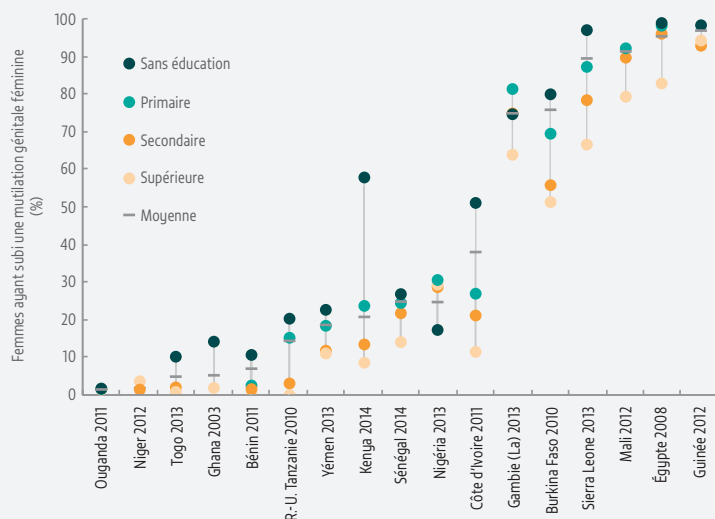


Source : Programme EDS (2016).

FIGURE 3.10 :

Dans la majorité des pays, les femmes possédant un niveau plus élevé d'études sont moins nombreuses à avoir subi une mutilation génitale féminine

Pourcentage de femmes ayant subi une mutilation génitale féminine (MGF), pays sélectionnés



Source : Programme EDS (2016).

des actions en faveur de la communauté. Posséder des compétences en mathématiques permet de contester des données gouvernementales et de les analyser, renforçant ainsi la responsabilisation. D'un autre côté, de faibles niveaux d'instruction, des attitudes négatives et des stéréotypes, ainsi que l'absence de modèles forts, comme en Éthiopie, sont autant de facteurs qui encouragent les femmes à accéder à des postes de décision (Kassa, 2015).

L'ÉDUCATION PEUT AVOIR UN EFFET BÉNÉFIQUE SIMULTANÉMENT SUR LA SANTÉ ET SUR L'ÉGALITÉ DES GENRES

Les effets de l'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle, ne sont ni simples ni linéaires. L'éducation peut exercer une grande influence sur la santé et sur l'égalité des genres séparément. Mais elle peut aussi, comme le montre cette section, avoir une incidence sur des aspects sexospécifiques de la santé et sur des aspects sanitaires du genre. En premier lieu, l'éducation des mères peut avoir de puissants effets intergénérationnels capables de transformer la société. En second lieu, le genre est, à tort, souvent associé uniquement aux femmes, et l'on trouvera dans les exemples qui suivent une illustration de l'incidence de l'éducation sur la santé des hommes et des garçons.

L'éducation a, dans de nombreux domaines de la vie des enfants, de vastes effets intergénérationnels qui sont bénéfiques et durables (UNESCO, 2014). Les parents instruits, en particulier lorsqu'il s'agit des mères, sont mieux aptes à nourrir convenablement leurs enfants (à commencer par les allaiter exclusivement au sein durant les premiers mois de la vie, puis en leur procurant une alimentation diversifiée et de qualité) et à les maintenir en bonne santé.

L'éducation des mères a longtemps été considérée comme un facteur majeur de mortalité infantile, indépendamment du niveau de revenu (Smith-Greenaway, 2013). Les mères plus instruites sont davantage enclines à recourir aux services de consultation prénatale, à une assistance médicale qualifiée au moment d'accoucher, à la vaccination et à des soins médicaux modernes pour leurs jeunes enfants. Elles savent en outre mieux protéger leurs jeunes enfants contre les risques sanitaires en adoptant des comportements sains, comme faire bouillir l'eau et éviter les aliments dangereux. Les données disponibles pour le Guatemala, le Mexique, le Népal, la République bolivarienne du Venezuela et la Zambie indiquent que les mères alphabètes sont capables de lire des messages imprimés relatifs à la santé, de comprendre les messages radiodiffusés et d'expliquer l'état de santé de leur enfant à un professionnel et qu'elles ont un comportement compatible avec une bonne santé (LeVine et Rowe, 2009). Selon une étude menée aux États-Unis, le niveau d'études des mères et la santé des enfants en bas âge vont de pair, un constat lié au fait que, plus une femme est instruite, plus elle a de chances d'être mariée, d'utiliser les services de consultation prénatale et de s'abstenir de fumer (Currie et Moretti, 2003).

Les programmes éducatifs de courte durée destinés aux mères de jeunes enfants peuvent avoir une incidence considérable sur la santé et la nutrition. Ils peuvent contribuer à promouvoir l'allaitement exclusif des nourrissons de moins de 6 mois, ainsi que le recommande l'OMS, pour garantir à ces enfants des conditions optimales de croissance ; les dernières données montrent que, dans les pays les moins avancés, 47 % seulement des bébés sont exclusivement nourris au sein (UNICEF, 2016). Un examen systématique de 66 études (dont 27 concernent des pays à faible revenu) fait ressortir que le pourcentage de femmes optant pour l'allaitement exclusif augmente lorsqu'elles ont participé à une courte période de formation sur l'allaitement : cette augmentation est en moyenne de 43 % le jour de la naissance, de 30 % au cours du premier mois et de 90 % entre le deuxième et le sixième mois de l'enfant, et elle est plus marquée dans les pays à faible revenu. Les programmes qui conjuguent conseil individuel et en groupe sont, semble-t-il, plus efficaces, lorsqu'ils sont mis en œuvre localement ou en établissement (Haroon *et al.*, 2013). Les programmes éducatifs de courte durée peuvent également réduire la prévalence des retards de croissance dans les pays à faible revenu. D'après un examen systématique de 17 articles, la fourniture gratuite de produits alimentaires (couplée ou non à un soutien nutritionnel) aux mères d'enfants âgés de 6 à 24 mois a conduit chez ces

derniers à un accroissement substantiel de leur poids et leur taille (Imdad *et al.*, 2011).

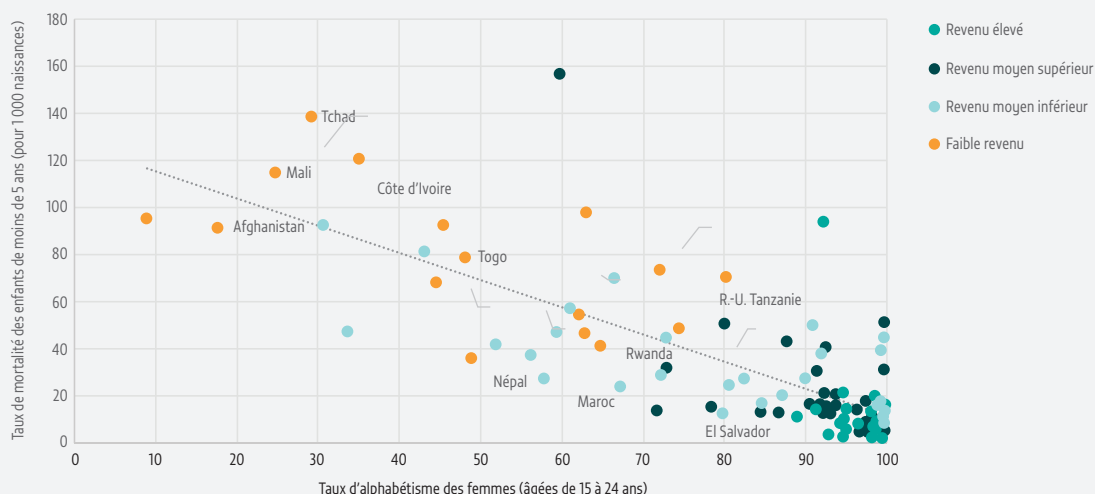
Une corrélation positive à long terme est démontrée entre le niveau d'études des mères et la santé et l'éducation de base des enfants. Suite à la prolongation de la scolarité obligatoire de 5 à 8 ans en Turquie, en 1997, la probabilité que les mères de jeunes enfants aient achevé au moins 8 années de scolarité en 2008 a augmenté de 32 points de pourcentage ; de même, la santé infantile, mesurée par le pourcentage d'enfants possédant un poids à la naissance, une taille par rapport à l'âge et un poids par rapport à l'âge très faibles, s'est améliorée (Güneş, 2015). Par conséquent, à l'échelle nationale, des indicateurs simples de la progression de l'éducation des femmes, comme le niveau d'alphabétisme, sont des facteurs prédictifs clés de la santé infantile (figure 3.11).

Le développement de l'éducation transforme les sociétés en changeant les préférences familiales, les normes sociales et les pratiques culturelles. Il s'agit là d'un aspect crucial de la transition démographique menant à une diminution du taux de fécondité qui facilite les investissements dans le domaine de la santé, de la nutrition et de l'éducation des enfants. Les politiques de l'EPT mises en œuvre jusqu'en 2015 ont accéléré le déclin de la fécondité. On estime qu'au Nigéria, par exemple, la politique de l'enseignement primaire universel a fait reculer la fécondité chez les filles de 0,26 naissance par année de scolarité supplémentaire (Osili et Long, 2008). Durant la période 2015-2030, la poursuite des efforts en faveur d'une éducation de base universelle et de qualité sera déterminante dans les pays où les taux de fécondité demeurent très élevés, c'est-à-dire plus particulièrement en Afrique subsaharienne.

La baisse du taux de fécondité induite par l'éducation peut avoir plusieurs explications. Les femmes instruites ont sans doute confiance dans la capacité de survie de leurs enfants jusqu'à l'âge adulte et font dès lors moins d'enfants. Elles savent mieux négocier et sont davantage capables d'accéder aux méthodes contraceptives et de les utiliser pour avoir le nombre d'enfants qu'elles désirent et espacer les naissances, une évolution salubre pour leur propre santé comme pour celle de leurs enfants. Au niveau de la famille et de la communauté, les jeunes adultes instruits et leurs parents, qui, dans bien des sociétés, détiennent toujours le pouvoir de décision, peuvent avoir une préférence pour que les mariés aient fait des études, diffèrent leur mariage et leur premier enfant, espacent les naissances et réduisent la taille de leur famille (Basu, 2002).

En Éthiopie, au Malawi et en Ouganda, le passage à l'enseignement primaire universel amorcé au milieu des années 90 a fait évoluer le modèle de la famille idéale chez les femmes et leur désir d'enfants au profit d'une famille moins nombreuse (Behrman, 2015). Au Bangladesh, l'élévation du niveau d'études des femmes est probablement responsable de la chute spectaculaire du taux de fécondité dans le pays, y compris de l'espacement des naissances. L'intervalle entre les naissances s'est allongé en moyenne de 26 % entre 1991 et 2007, pour atteindre 44 mois. En 2007, cet intervalle était environ 40 % plus long chez les femmes ayant fait des études secondaires ou supérieures que chez les femmes analphabètes (Rabbi *et al.*, 2013). À Madagascar, les femmes âgées de 12 à 25 ans se marient un an et demi plus tard par année d'étude supplémentaire, et diffèrent le mariage d'un an recule de six mois l'âge auquel elles ont leur premier enfant (Glick *et al.*, 2015).

FIGURE 3.11 :
Presque tous les jeunes enfants atteignent l'âge de 5 ans dans les pays où la majorité des femmes sont alphabètes
 Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans et taux d'alphabétisme des femmes, vers 2015



Sources : Banque mondiale (2016) et base de données de l'ISU.

À court terme, les programmes d'éducation non formelle ciblés peuvent s'avérer efficaces pour aider les femmes à planifier la naissance de leurs enfants. La mise en place de services de planification familiale pour les femmes ayant accouché récemment a permis d'améliorer l'usage des contraceptifs et de faire baisser le nombre de grossesses non désirées, notamment chez les adolescentes, dans des pays aussi divers que l'Australie, les États-Unis, le Népal et le Pakistan (Lopez *et al.*, 2010).

L'éducation peut réduire la mortalité maternelle consécutive à des complications durant la grossesse, comme les cas de pré-éclampsie, les hémorragies et les infections, et à des avortements pratiqués dans des conditions à risque. Si la mortalité maternelle a reculé de 44 % dans le monde entre 1990 et 2015, elle reste préoccupante, surtout en Afrique subsaharienne (546 décès pour 100 000 naissances en 2013) et en Asie du Sud (182 décès) (UNICEF, 2016). Les femmes instruites sont plus à même de comprendre des informations sur l'hygiène, de repérer les premiers symptômes de complications d'une grossesse, d'accéder à des traitements et à une assistance au moment d'une naissance et d'éviter un avortement dangereux. L'analyse de données concernant 108 pays durant la période 1990-2010 indique qu'une seule année de scolarité de la mère peut faire baisser le taux de mortalité maternelle de 174 décès pour 100 000 naissances et que, pour une 8^e année de scolarité supplémentaire de la mère, la baisse peut atteindre 15 décès. Allonger la durée de scolarisation des femmes peut avoir autant d'impact qu'élargir l'accès à une assistance médicale qualifiée lors des accouchements (Bhalotra et Clarke, 2013).

L'éducation peut en outre avoir une incidence positive sur la santé masculine. Les comportements par rapport à la santé et la mortalité sont, en effet, très variables selon le sexe et résultent bien souvent des normes de socialisation liées au genre. Dans bon nombre de pays, les hommes présentent un risque accru de troubles mentaux et de suicide, d'accidents de la circulation et de travail dangereux, ainsi que de violence et d'homicide aussi bien comme victime que comme auteur (Barker, 2005 ; Hawkes et Buse, 2013 ; Kato-Wallace *et al.*, 2016). Au Brésil, les taux de violence et de mort violente sont extrêmement élevés chez les jeunes hommes, en particulier dans les villes, où les possibilités limitées d'éducation et d'emploi peuvent les conduire à des modes de vie dangereux, notamment en rejoignant les milieux des gangs et du commerce de la drogue (Imbusch *et al.*, 2011). À

“ Allonger la durée de scolarisation des femmes peut avoir autant d'impact qu'élargir l'accès à une assistance médicale qualifiée lors des accouchements ”

cause des stéréotypes préjudiciables sur la masculinité et la virilité, les hommes ont davantage tendance à rejeter toute aide psychique ou à s'adonner à la surconsommation de drogues et d'alcool et à des comportements

plus agressifs et plus dangereux. L'éducation peut lutter contre la perpétuation de ces stéréotypes. Une étude menée dans 16 pays européens sur la mortalité en fonction du niveau d'études montre que la mortalité est plus élevée parmi les populations moins instruites, particulièrement s'il s'agit de morts évitables (Mackenbach *et al.*, 2015). Par ailleurs, une étude relative aux accidents de la circulation routière en Europe fait ressortir des inégalités en matière d'éducation chez les hommes âgés de plus de 30 ans, mais pas chez les femmes (Borrell *et al.*, 2005).

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL REJAILLIT SUR L'ÉDUCATION

L'éducation favorise un développement social inclusif en ce qu'elle contribue à la santé, à l'égalité des genres et à d'autres domaines où les facteurs santé et genre se cumulent. Le développement social, en retour, exerce une influence à la fois positive et, lorsqu'il n'est pas inclusif, négatif sur l'éducation.

SANTÉ ET NUTRITION FORMENT UN SOCLE INDISPENSABLE POUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Si l'éducation influe sur la santé et la nutrition, il s'avère, comme par effet miroir, que la santé et la nutrition influent sur l'éducation. Ce dernier aspect fait l'objet d'une littérature abondante montrant que la santé et la nutrition conditionnent la capacité de l'enfant à fréquenter l'école et à y apprendre, et la capacité de sa famille à le soutenir dans cette tâche.

Les conditions d'existence au cours de la petite enfance préparent le terrain pour l'apprentissage. D'après les observations effectuées dans différents pays depuis le début du xx^e siècle jusqu'à une époque récente, les chocs auxquels des bébés ont été exposés *in utero* alors que leur mère était malade, de la grippe ou du paludisme, ou qu'elle souffrait de malnutrition à cause de la famine ou de la sécheresse sont associés à un niveau moins élevé d'études. Une malnutrition chronique durant la prime enfance altère, on le sait, le développement des capacités cognitives, socioaffectives et physiques. Les politiques de santé publique, comme les programmes d'éradication du paludisme, sont donc un moyen d'accélérer le développement de l'éducation, tout comme les interventions nutritionnelles en direction des femmes enceintes et des jeunes enfants doivent être inscrites au rang de priorité des politiques éducatives (Cutler et Lleras-Muney, 2014).

Améliorer l'état de santé et de nutrition d'un enfant peut favoriser sa fréquentation comme ses résultats scolaires. Un enfant affaibli parce qu'il souffre ponctuellement de la faim ou d'une infection intestinale due aux vers peut plus difficilement supporter les trajets scolaires et se concentrer sur son apprentissage. Par conséquent, les bienfaits des programmes de distribution de repas et de déparasitage à l'école rejaillissent sur l'éducation. Les actions de déparasitage menées dans des régions du Kenya et d'Ouganda à forte

“ Au Kenya, les filles ayant bénéficié d'un traitement vermifuge avaient 25 % de chances en plus de passer brillamment l'examen national sanctionnant la fin des études primaires ”

prévalence d'infections par les vers ont eu des retombées spectaculaires, à court terme sur la fréquentation scolaire et à long terme sur les résultats aux examens et sur l'emploi. Au Kenya, les filles ayant bénéficié d'un traitement vermifuge avaient 25 % de chances en plus de passer brillamment l'examen national sanctionnant la fin des études primaires et, à l'âge adulte, elles étaient davantage

portées vers les cultures de rapport et également plus investies dans l'entrepreneuriat que dans l'agriculture (Ahuja et al., 2015).

La santé des parents retentit fortement sur l'éducation des enfants. Des parents fatigués par la maladie ont moins d'énergie pour éduquer leurs enfants et leur apporter un soutien durant leur scolarité. Ces enfants, déjà en pleine détresse émotionnelle, doivent en plus assumer le rôle des parents au sein de leur famille et, notamment, prendre soin de leurs frères et sœurs plus jeunes, au détriment de leur apprentissage. Dans les pays qui ne disposent pas de systèmes de protection sociale efficaces, la perte de revenus consécutive à la maladie des parents et au coût des traitements médicaux crée un risque d'appauvrissement des familles et l'école devient alors inabordable. Le décès d'un parent est particulièrement lourd de conséquences. Les données recueillies sur l'épidémie de sida en Afrique subsaharienne et en Indonésie mettent en lumière la coïncidence qui existe entre le décès des parents et l'abandon scolaire de leurs enfants et montrent que les orphelins ont moins de chances d'aller à l'école que les enfants de leur famille d'accueil (Vogl, 2014).

Les infrastructures de santé et de nutrition peuvent être utilisées pour dispenser l'éducation. Les programmes de soins pour les nourrissons et les enfants de moins de 3 ans, axés sur les soins de santé et l'alimentation complémentaire, peuvent être assortis d'un volet consacré aux méthodes de stimulation de l'enfant et à l'éducation à la parentalité. Les visites à domicile assurées par des agents communautaires de santé peuvent aussi comporter des sessions destinées à enseigner aux mères la façon de stimuler leur enfant par le jeu, de l'encourager et d'éviter les châtiments corporels. Les données longitudinales qui ressortent d'un ensemble d'expériences menées en Jamaïque depuis les années 90 sur le retard de croissance des enfants en démontrent les bénéfices à long terme, par exemple une amélioration des compétences cognitives entre 7 et 11 ans, de meilleures performances en lecture de même que sur le plan de l'attention, du comportement et de l'estime de soi à 17 ans et une augmentation du niveau de revenus à 22 ans. Plus récemment, des études réalisées en Afrique du Sud, au Bangladesh, au Brésil, en Inde, au Pakistan, à Sainte-Lucie semblent confirmer ces résultats, qui dépendent de la qualité de la formation dispensée

aux personnels communautaires de santé (Leclercq, 2015). En général, les programmes d'éducation à la santé de courte durée, comme le soutien nutritionnel et l'information sur la contraception, sont dispensés par des professionnels de la santé ou des agents communautaires de santé.

L'accès des enseignants et des élèves à des soins médicaux de qualité est indispensable au bon fonctionnement du secteur éducatif. La maladie est une cause d'absentéisme et de déperdition des effectifs chez les enseignants (Ejere, 2010 ; Herrmann et Rockoff, 2010). La pénurie de professionnels de santé qualifiés, notamment à la campagne, complique la situation des enseignants lorsqu'ils sont malades et les contraint à des absences plus longues que s'ils avaient plus facilement accès aux soins médicaux. L'incidence de la maladie et de la difficulté d'accès aux traitements sur le secteur de l'éducation a été particulièrement forte dans les pays affectés par l'épidémie de sida, surtout dans les pays les plus gravement touchés d'Afrique saharienne. Privés d'une thérapie antirétrovirale, les enseignants infectés sont plus souvent absents jusqu'à l'issue, inévitable, de leur décès. Une autre cause d'absentéisme des enseignants vient du fait qu'ils doivent s'occuper de membres de leur famille qui sont infectés. Les enseignants infectés ou suspectés peuvent en outre faire l'objet de discrimination et de stigmatisation de la part de leurs collègues, de leur famille ou de leur communauté (Banque mondiale, 2009). À cet égard, l'apparition des thérapies antirétrovirales et leur diffusion ont grandement contribué à des systèmes éducatifs plus durables.

L'ACCÈS À L'EAU, À L'ASSAINISSEMENT ET À L'ÉNERGIE INFLUE SUR L'ÉDUCATION

À l'instar des services et des interventions d'ordre sanitaire, l'accès à l'eau, à l'assainissement et à l'énergie peut favoriser l'éducation. Réduire le temps consacré aux corvées d'eau et de bois et, par là même, libérer du temps pour des activités scolaires peut avoir une incidence positive sur l'éducation, en particulier pour les femmes et les filles (UNESCO, 2015). Au Ghana, des recherches effectuées sur quatre cycles du programme d'Enquêtes démographiques et de santé (de 1993/94 à 2008) indiquent que réduire de moitié le temps nécessaire pour assurer la corvée d'eau a amélioré de 2,4 points de pourcentage en moyenne la fréquentation scolaire des filles âgées de 5 à 15 ans, principalement dans les zones rurales (Nauges et Strand, 2013). En 2001, le taux d'alphabétisme des femmes a progressé de près de 5 % dans les villages de l'Uttar Pradesh, en Inde, grâce aux meilleures conditions d'accès à l'eau (Sekhri, 2013).

Cela vaut aussi pour l'accès à l'électricité qui permet d'étudier plus longtemps et dans de meilleures conditions. Avec l'électricité, étudier la nuit, accéder aux technologies et, en cas de forte demande, utiliser la double vacation devient possible. Les retombées de l'accès à l'électricité sur l'éducation sont démontrées dans de nombreux pays, dont le Bangladesh, l'Éthiopie, l'Inde, le Kenya et le Soudan du Sud (UNESCO, 2015). Une analyse détaillée d'études portant sur la fourniture

d'électricité aux populations pauvres dans 74 pays en développement, pour la plupart en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et en Asie de l'Est, montre que l'accès à l'électricité a chaque fois des effets bénéfiques sur l'éducation et, plus spécifiquement, sur le temps d'étude, la scolarité et le nombre d'années de scolarité (Pueyo *et al.*, 2013).

Divers exemples recueillis aux quatre coins du monde sont, à ce titre, révélateurs. Une étude menée entre 1960 et 2000 au Brésil sur l'impact de l'électrification hydraulique des campagnes fait état d'une nette amélioration des taux d'alphabétisme et de scolarisation. Les comtés qui sont passés de l'absence d'électricité à l'électrification complète ont enregistré un recul de 8 % du taux d'analphabétisme et une baisse de 21 % de la population n'ayant pas dépassé quatre années de scolarité, qui se doublent d'un allongement de deux ans de la durée des études (Lipscomb *et al.*, 2013). Dans les campagnes du Pérou, le nombre de ménages possédant l'électricité a bondi de 7,7 % en 1993 à 70 % en 2013, avec une progression particulièrement marquée après 2006. Grâce à l'électricité, le temps quotidien d'étude des enfants a augmenté de 93 minutes (Aguirre, 2014). Toujours dans les campagnes du Pérou, une autre étude sur l'électrification réalisée à partir de données d'enquêtes par panel auprès des ménages entre 2007 et 2010 révèle que le taux de scolarisation des filles vivant dans des districts ayant accès à l'électricité est en général plus élevé, sans toutefois qu'il s'ensuive une amélioration de l'assiduité, ni même des résultats d'apprentissage qui ont baissé pendant une courte période (Dasso *et al.*, 2015).

La source de l'électricité est apparemment sans incidence. D'après les observations, les enfants vivant dans des foyers équipés de systèmes solaires à usage domestique au Bangladesh ou de microcentrales hydrauliques à usage communautaire au Népal consacrent plus de temps à étudier que les foyers sans électricité (Banerjee *et al.*, 2011 ; Samad *et al.*, 2013).

L'électrification permet d'améliorer la qualité de l'air dans les habitations et de diminuer les risques pour la santé (Torero, 2014), ce qui rejaille en retour sur l'éducation. Une analyse de causes réalisée dans le cadre d'un programme d'extension et d'intensification du réseau en El Salvador établit que l'électrification des ménages réduit l'emploi des sources traditionnelles d'éclairage et, partant, la pollution de l'air intérieur. Dans les foyers ayant reçu des bons de réduction, les enfants d'âge scolaire qui peuvent étudier plus longtemps chez eux et dans des environnements moins pollués ont progressé en mathématiques (Barron et Torero, 2014).

Si l'électrification des foyers ne semble pas avoir toujours un impact aussi net sur l'éducation des filles, elle peut avoir d'autres retombées éducatives positives, surtout pour les femmes. Dans six États de l'Inde, une analyse effectuée sur la base de données d'enquête de 1996 révèle que, dans les ménages qui disposent de l'électricité, les femmes, même de milieu pauvre, lisent

davantage que les femmes de milieu plus aisé mais n'ayant pas l'électricité (Banque mondiale, 2002). De surcroît, en facilitant l'accès aux médias modernes, l'électricité donne aux femmes les moyens d'acquérir des compétences en alphabétisation et de les mettre en pratique, comme de s'ouvrir à d'autres modes de vie que les modes traditionnels, qui peuvent avoir des répercussions sur le niveau d'instruction des femmes et leur place dans la société (Köhlin *et al.*, 2011).

Accéder à l'électricité n'est pas une condition suffisante en soi pour améliorer l'éducation. L'accès à l'électricité peut aussi être la porte ouverte à de nouvelles possibilités d'emploi des enfants ou de temps libre pour d'autres activités, comme regarder la télévision et jouer à des jeux numériques. Au Honduras, l'accès à l'électrification entre 1992 et 2005 a entraîné une baisse du niveau d'études, une diminution de la fréquentation scolaire et une augmentation du travail des enfants. Pour limiter les effets pervers de l'électricité sur l'éducation, il est indispensable de renforcer la sensibilisation à ces risques (Squires, 2015).

Mention doit être faite également des problèmes d'accès à l'électricité qui pénalisent plus les pauvres et compromettent leurs possibilités d'éducation. Au Kenya, malgré des investissements colossaux et la mise en place d'une infrastructure de réseau, les progrès de l'électrification pour les pauvres n'ont pas été à la hauteur des attentes faute de connexions collectives et d'accès aux crédits (Lee *et al.*, 2014). En matière d'électrification, la qualité compte autant que la connexion. La ville de Kinshasa, en République démocratique du Congo, qui annonce un taux d'accès à l'électricité de 90 %, n'obtient que 30 points sur 100 avec un indicateur composite plus récent qui intègre, parmi d'autres facteurs, la fiabilité, la qualité, l'accessibilité économique et la légalité (Agence internationale de l'énergie et Banque mondiale, 2015). Nécessité s'impose de mener plus avant les recherches sur la corrélation entre l'accessibilité et la qualité de l'électrification et l'éducation, ainsi que de mettre au point une définition plus nuancée de l'accès à l'électricité.

LES INSTITUTIONS ET LES STRUCTURES SOCIALES DISCRIMINATOIRES ONT DES CONSÉQUENCES SUR L'ÉDUCATION

Le développement social n'a pas toujours un effet positif sur l'éducation. Il n'échappe à personne que les institutions sociales comportent des dimensions sexospécifiques qui ne sont pas sans conséquences sur l'éducation. Dans cet esprit, de nombreux programmes de soutien à l'éducation des filles ont été mis en place au cours des dernières décennies, dont l'un des objectifs est de sensibiliser à l'importance de dispenser une éducation aux filles et d'octroyer des allocations à caractère incitatif (UNESCO, 2015).

Dans les pays disposant de données pertinentes, on constate une corrélation négative, en 2014, entre des institutions juridiques discriminatoires et l'écart entre les filles et les garçons en termes de taux d'achèvement du premier cycle de

l'enseignement secondaire. Les filles vont plus longtemps à l'école dans les pays où il existe peu d'institutions juridiques discriminatoires, la situation s'inversant dans les pays où il en existe beaucoup. Mais cette corrélation n'est pas toujours aussi claire : dans des pays économiquement plus avancés comme le Koweït, les femmes sont plus nombreuses que les hommes en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire en dépit des pratiques juridiques et sociales discriminatoires (figure 3.12).

Supprimer les lois discriminatoires ne suffit pas pour autant à éliminer la discrimination. Il y a encore des populations qui sont opprimées pour des raisons de race, de caste et d'appartenance ethnique, y compris dans les systèmes éducatifs (Krieger, 2014 ; Siddique, 2011). Aux États-Unis, par exemple, la discrimination raciale subsiste au travers d'une répartition inégale des financements en faveur de l'éducation, d'une ségrégation résidentielle importante et du cycle infernal « de l'école à la prison » qui touche la jeunesse afro-américaine (chapitre 5 : Le lieu).

IL FAUT DES INTERVENTIONS SOCIALES ET ÉDUCATIVES INTÉGRÉES

Le développement social inclusif ne s'obtiendra pas en menant des interventions dans un seul et unique secteur. Rien ne permet d'affirmer que les interventions éducatives induisent un changement durable des comportements vis-à-vis de la santé. De même, comme les progrès accomplis sur la parité entre les sexes dans l'éducation ne se sont pas systématiquement traduits par davantage d'égalité entre les sexes, des interventions et des politiques plus globales, articulées autour d'une intégration de l'éducation à des mesures comme des réformes législatives ou des politiques de la main-d'œuvre, sont nécessaires. Pour répondre aux défis sociaux, il faut plus que des interventions exclusivement centrées sur un secteur.

Quelles sont les solutions possibles ? Les programmes de protection sociale peuvent produire simultanément de multiples effets, notamment dans l'éducation. Des mesures globales et intégrées peuvent favoriser un meilleur équilibre entre les hommes et les femmes dans la vie quotidienne. L'éducation peut contribuer à des expériences novatrices d'offres de services essentiels. Concernant l'eau, l'assainissement et l'hygiène dans les communautés, des améliorations sont envisageables en conjuguant la formation avec le renforcement des capacités des communautés et une meilleure gouvernance.

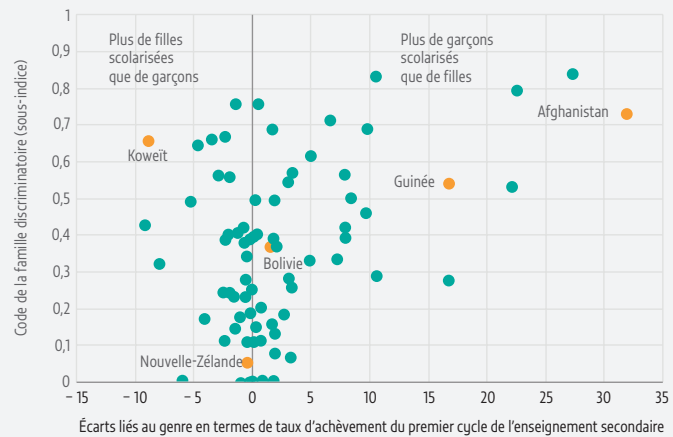
RIEN NE PERMET D'AFFIRMER QUE L'ÉDUCATION INDUIT UN CHANGEMENT DURABLE DES COMPORTEMENTS EN MATIÈRE DE SANTÉ

Si l'éducation aide les individus à acquérir des connaissances, elle n'induit pas obligatoirement un changement sensible et durable de leur comportement. Ceux qui ont fait des études connaissent assurément mieux les risques qu'ils encourent pour leur santé, mais, s'ils ne savent pas prendre des décisions

FIGURE 3.12 :

De nombreux pays caractérisés par la présence d'institutions sociales discriminatoires affichent des écarts liés au genre plus marqués en termes de taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire

Code de la famille discriminatoire 2014 (sous-indice) et écarts liés au genre en termes de taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, vers 2014



Notes : Le Code de la famille discriminatoire, sous-indice de l'Index Institutions sociales et Égalité homme-femme 2014 (ISE), est constitué de lois formelles et informelles et de normes et pratiques sociales, comme l'âge légal du mariage, le mariage précoce, l'autorité parentale et la législation en matière d'héritage. Les valeurs de l'ISE et du sous-indice sont comprises entre 0 et 1,0 représentant une situation de complète égalité et 1 représentant une situation de complète inégalité. Sources : OCDE (2014b) et base de données de l'ISU.

ni exercer leur sens critique, ils peuvent être potentiellement tentés par des comportements dangereux. Selon une enquête réalisée au Zimbabwe, les personnes ayant suivi une scolarité secondaire ont 30 % de chances en plus d'avoir une véritable connaissance du VIH, mais rien ne prouve qu'elles aient une probabilité plus grande d'avoir effectué un test de dépistage du VIH ou d'être séronégatives au VIH (Agüero et Bharadwaj, 2014). En fait, la qualité de l'information fournie est déterminante pour que l'éducation ait un retentissement positif sur les comportements, car les personnes instruites sont à même d'analyser l'information qu'elles reçoivent. À titre d'exemple, lorsque la pandémie de VIH a débuté en Afrique subsaharienne, les pratiques sexuelles non protégées avec de multiples partenaires étaient plus répandues dans les milieux riches et instruits. L'information sur la transmission du VIH s'améliorait au fil du temps, les personnes plus instruites ont été capables d'interpréter l'information et de modifier leur comportement. Ces dernières années, une corrélation a été établie entre un niveau plus élevé d'études et la probabilité d'une prévalence du VIH réduite dans un grand nombre de pays d'Afrique subsaharienne, dont le Cameroun, le Ghana, le Kenya et la Tanzanie (Smith et al., 2012).

De façon similaire, les études systématiques d'interventions axées sur l'hygiène, menées notamment au niveau des écoles, des ménages et des communautés, aboutissent souvent à la conclusion que ces changements de comportement sont éphémères. Pas le moindre cas de changement définitif de comportement à long terme n'a ainsi été mis en évidence dans un examen de 27 études sur le lavage des mains (Vindigni *et al.*, 2011). L'une des explications tient aux moyens engagés pour pérenniser ces comportements. L'État de Lagos, au Nigéria, a inclus la promotion des connaissances et des pratiques d'hygiène dans ses programmes scolaires. Les élèves ont, semble-t-il, mieux perçu l'intérêt de ces pratiques, mais n'ont pu les mettre en pratique, leur établissement, primaire comme secondaire, n'étant pas équipé des installations requises (Babalobi, 2013 ; Olukanni, 2013).

Les campagnes d'éducation et de sensibilisation peuvent inciter à adopter des combustibles moins polluants. Les programmes consacrés à l'énergie domestique sensibilisent, éduquent et informent les ménages sur le manque de rendement des divers types de cuisinières et de combustibles et sur leurs risques potentiels pour la santé. Les campagnes éducatives et médiatiques sont d'une importance cruciale pour aider les familles à comprendre les enjeux et à se tourner vers des solutions plus propres (Halff *et al.*, 2014). Trop peu d'analyses ont été faites jusqu'à présent sur l'utilisation des cuisinières améliorées pour pouvoir affirmer que cette tendance est durable ou conduit à l'adoption totale des combustibles propres (Lewis et Pattanayak, 2012). Certains ménages reviennent aux combustibles traditionnels pour des raisons de coût, de fiabilité et de disponibilité d'approvisionnement des combustibles ou encore pour une question de goût ou de mode de vie (Malla et Timilsina, 2014).

LES PROGRÈS EN MATIÈRE DE PARITÉ ENTRE LES SEXES DANS L'ÉDUCATION NE SE SONT PAS SYSTÉMATIQUEMENT TRADUITS PAR DAVANTAGE D'ÉGALITÉ ENTRE LES SEXES

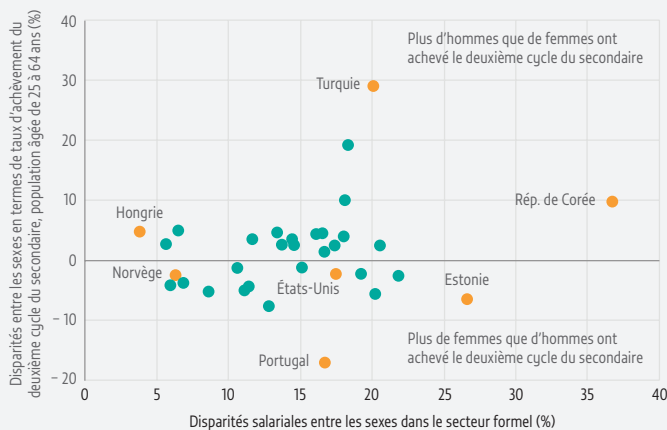
Tout comme l'acquisition de connaissances n'induit pas toujours un changement des comportements, la parité entre les sexes à l'école ne conduit pas nécessairement à une plus grande égalité entre les sexes. L'Éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement ont promu la parité entre les sexes et, dans l'ensemble, les taux d'inscription des filles et des femmes à tous les niveaux de l'éducation ont considérablement augmenté au cours des dernières décennies (UNESCO, 2015). Cela étant, de nombreux éléments donnent à penser qu'il ne suffit pas d'améliorer l'accès à l'éducation et la parité entre les sexes pour renforcer l'autonomie des femmes dans la société. Davantage d'égalité dans des domaines, comme l'écriture, la lecture, le calcul, les compétences non techniques et l'accès à une formation professionnelle ou aux études supérieures, ne se traduit pas automatiquement par davantage d'égalité, en l'occurrence d'égalité avec les hommes, dans l'activité économique ou dans l'emploi. Dans bien des pays de l'OCDE, par exemple, les femmes diplômées de l'enseignement secondaire sont aujourd'hui plus nombreuses que les hommes ; pourtant, des disparités salariales importantes au profit des hommes perdurent (**figure 3.13**).

Le taux d'activité des femmes dépend de multiples facteurs d'ordre politique, familial et individuel (Mincer, 1962) et du niveau de développement économique d'un pays (Elborgh-Woytek *et al.*, 2013). Parmi les facteurs qui influent sur l'accès des femmes à l'emploi figurent les salaires, la nature des emplois disponibles, l'accès aux ressources et les préjugés sexistes sur le marché du travail et dans les institutions (OIT, 2016c ; Banque mondiale, 2012).

Aussi n'y a-t-il sans doute pas lieu d'être surpris de l'ambiguïté des liens entre l'éducation et l'emploi des femmes (**figure 3.14**). L'exemple qui suit est révélateur : en Amérique latine et dans les Caraïbes, l'accès des filles à tous les niveaux de l'enseignement a largement contribué à leur participation accrue au marché du travail ; en revanche, au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, seul leur accès aux études supérieures a joué sur l'emploi (OIT, 2012).

Dans les pays ayant connu une progression rapide du niveau d'études des filles, aucune amélioration correspondante de leur accès à un emploi décent ni évolution des normes sociales sexospécifiques n'est visible. En Inde, on constate un recul du taux d'emploi des femmes bien que leur niveau d'études s'élève, en partie à cause de la méthode de mesure de la participation à l'activité économique qui est utilisée (Bhalla et Kaur, 2011). De plus, alors que le taux d'inscription des filles et des femmes dans le pays est en hausse à tous les niveaux d'enseignement, le nombre de naissances des filles par rapport à celui des garçons est en baisse, spécialement dans les populations urbaines, où la discrimination à l'égard des femmes conduit à des pratiques d'avortements sélectifs en fonction du sexe et d'éducation des enfants discriminantes selon le genre (Jha *et al.*, 2011 ; Patel, 2007). Au Sri Lanka, la progression significative des taux de

FIGURE 3.13 :
Les femmes gagnent systématiquement moins que les hommes dans les pays de l'OCDE, malgré des disparités entre les sexes plus ou moins prononcées en fin de deuxième cycle du secondaire
Disparités entre les sexes en termes de taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire, population âgée de 25 à 64 ans (%)
Disparités salariales entre les sexes dans le secteur formel (%), vers 2014

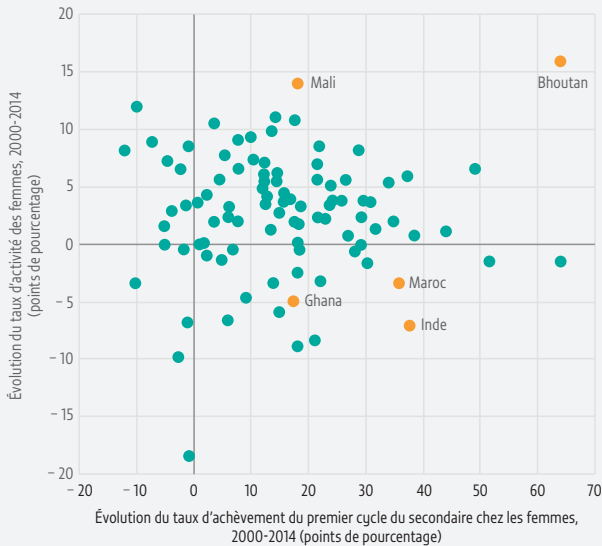


Source : OCDE (2016b).

FIGURE 3.14 :

La progression du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les femmes ne s'accompagne pas toujours d'une hausse du taux d'activité des femmes

Évolution du taux d'activité des femmes et du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire chez les femmes, vers 2000 et 2014



Sources : OIT (2016b) et base de données de l'ISU.

scolarisation et d'achèvement chez les filles n'a eu aucun effet sur leur participation à la main-d'œuvre et s'est, au contraire, accompagnée d'une baisse ou d'un maintien du taux d'activité des femmes (Gunewardena, 2015).

Il semble, d'autre part, que l'élévation du niveau d'études des femmes n'exerce qu'un impact limité sur les tâches familiales et domestiques non rémunérées. Selon une étude, l'accroissement des effectifs scolaires féminins au Bangladesh et au Malawi est sans incidence sur la répartition inéquitable des travaux domestiques entre les filles et les garçons (Chisamy *et al.*, 2012). Au Ghana, où le niveau d'études des femmes et leur taux d'activité ont globalement progressé, l'emploi salarié des femmes a stagné. Le nombre de femmes au chômage a augmenté, de même que le nombre de femmes travaillant à leur propre compte ou dans le secteur informel de l'économie, alors qu'elles ont fait des études plus longues et ont, dès lors, de meilleures chances d'obtenir un emploi salarié (Sackey, 2005). Une étude souligne que l'éducation fait croître le taux d'activité quand des emplois décentes sont disponibles dans le secteur public. Or, ces dernières décennies, au Ghana, le nombre d'emplois dans le secteur public a diminué tandis que le niveau d'études s'élevait. Ainsi, les femmes de plus de 50 ans actives dans le secteur structuré occupaient des emplois mieux rémunérés dans le secteur public, mais la moitié des femmes âgées de 18 à 29 ans occupaient des emplois plus précaires dans le secteur informel. Il y a donc tout lieu de penser que

l'autonomisation des femmes passe par des réformes de l'éducation, de pair avec une amélioration de l'accès à l'emploi dans le secteur public ou avec une législation garantissant l'offre d'emplois décents par les employeurs du secteur formel et informel privé (Darkwah, 2010).

L'analyse de ce Rapport à la lumière des données de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) (chapitre 2 : La prospérité) fait apparaître que les femmes ont une probabilité plus grande de travailler dans le secteur informel dans des pays comme la Colombie, l'État plurinational de Bolivie, le Ghana et le Kenya, mais que la situation est inverse en Arménie, en Géorgie et en Ukraine. Dans tous les pays à revenu faible et intermédiaire, les femmes ont une probabilité plus élevée que les hommes d'être classées dans la catégorie des actifs pauvres. Néanmoins, comme il ressort de l'analyse, l'écart de niveau d'instruction qui les sépare n'explique pas tout, et il convient de rechercher d'autres raisons pour lesquelles les femmes n'ont pas les mêmes chances que les hommes d'accéder à un emploi stable et décent (Chua, 2016).

L'absence de corrélation positive clairement établie entre l'éducation et l'emploi est un problème qui concerne aussi des pays où le niveau d'études des filles a été, de tout temps, élevé. C'est le cas par exemple des États-Unis, où subsistent une faible participation des femmes à la vie politique, une ségrégation très marquée sur le marché de l'emploi et des préoccupations en matière de droits de l'homme, comme la violence fondée sur le genre et le droit à des services de santé génésique (Goetz, 2003 ; McBride et Parry, 2014). Le constat est similaire dans des pays asiatiques à revenu élevé comme le Japon ou la République de Corée : les femmes sont peu présentes sur le marché de l'emploi en dépit de leur niveau élevé d'études et d'un besoin reconnu de main-d'œuvre féminine qualifiée due au vieillissement de la population. Une analyse comparative de la situation de ces deux pays, Japon et République de Corée, avec celle de la Finlande et de la Norvège fondée sur des simulations montre que les politiques en faveur de la famille et les formules de travail flexibles peuvent permettre aux hommes et aux femmes de parvenir à un meilleur équilibre entre leur vie familiale et leur vie professionnelle et encourager la participation continue des femmes à la main-d'œuvre (Kinoshita et Guo, 2015).

Comme indiqué dans le chapitre 4 (« La paix »), l'éducation peut renforcer la participation politique des femmes. Mais les femmes plus instruites ne participent pas nécessairement plus à la vie politique. En Malaisie où la scolarisation féminine a progressé, en particulier dans l'enseignement supérieur, la participation des femmes à la vie politique est restée stable ces 10 dernières années (Salleh, 2012 ; Banque mondiale, 2015b). Dans des pays qui affichent des niveaux traditionnellement élevés d'études chez les filles et les femmes comme le Royaume-Uni et les États-Unis, les femmes occupant de hautes fonctions politiques sont moins nombreuses que dans d'autres pays où le taux de scolarisation des filles est plus faible. Les femmes qui accèdent à de hautes fonctions sont souvent en

charge des affaires sociales, éducatives et sanitaires et, en 2010, elles étaient deux fois plus nombreuses à détenir un portefeuille social plutôt qu'un portefeuille économique (Banque mondiale, 2011).

L'élévation du niveau d'études ne fait pas non plus disparaître la violence fondée sur le genre. Dans l'État de Kerala, en Inde, où les femmes possèdent un haut niveau d'éducation et d'alphabétisation, le nombre d'actes de violence familiale et de délits liés à la dot est en hausse. D'autre part, à cause des problèmes de maladie mentale chez les femmes et des nouvelles pratiques en matière de mariage, d'héritage et de succession, les femmes ont moins facilement accès à l'héritage et moins de contrôle sur ces ressources (Eapen et Kodoth, 2003)².

Les attitudes à l'égard des rôles normatifs dévolus à chaque genre, elles aussi, perdurent. Elles se transmettent, en effet, d'une génération à l'autre. S'appuyant sur des données issues de la *British Cohort Study* de 1970, une étude met en évidence une forte corrélation, à 25 années de distance, entre les attitudes

“ Une étude réalisée aux États-Unis montre que l'attitude des femmes a un effet significatif sur la vision du travail féminin par leurs enfants, qui influe sur les décisions des femmes de prendre un emploi ”

des mères et celles de leurs enfants, filles ou garçons, à l'égard de chaque sexe. Les filles et les épouses des garçons ayant eu une mère non conformiste à l'égard des sexes sont plus instruites et plus nombreuses à exercer une activité (Johnston *et al.*, 2014). L'analyse de données relatives à des pays à revenu élevé, dont l'Australie et les États-Unis, révèle

que l'attitude des parents et leur comportement par rapport aux questions de genre ont une grande influence sur les choix de leurs enfants en matière de fécondité, de répartition des tâches ménagères et de participation des femmes au marché du travail (Fernández et Fogli, 2006 ; Grosjean et Khattar, 2015).

D'après une analyse de données d'enquêtes sur la transmission intergénérationnelle des attitudes sexospécifiques en Inde, il existe de fortes corrélations positives entre les attitudes des parents, des mères surtout, et celles de leurs enfants. En moyenne, lorsqu'un père ou une mère a une attitude discriminatoire vis-à-vis d'un genre, la probabilité que son enfant adopte la même attitude est de 15 points de pourcentage plus élevée ; la mère a deux fois plus d'influence que le père. Les filles dont les parents font une discrimination entre les sexes ont tendance à abandonner leurs études plus tôt que les filles dont les parents ont une conception plus progressiste des relations de genre (Dhar *et al.*, 2015). Une analyse longitudinale réalisée aux États-Unis sur des paires

mère-enfant montre que l'attitude des femmes a un effet statistiquement significatif sur la vision du travail féminin par leurs enfants, qui influe sur les décisions des femmes de prendre un emploi (Farré et Vella, 2013).

ÉDIFIER DES SOCIÉTÉS PLUS ÉGALITAIRES PASSE PAR UNE MULTIPLICITÉ D'INTERVENTIONS ET D'APPROCHES

L'unité d'action entre de multiples parties prenantes et secteurs peut favoriser des interventions innovantes qui intègrent le rôle central de l'éducation, assurent une plus grande égalité d'accès aux services sociaux et établissent des structures de pouvoir plus équitables. Tant les processus que les résultats exigent une multiplicité de perspectives et de conceptions. Intégrer des approches et des points de vue complexes, en accordant une place centrale à l'éducation, est une condition essentielle de l'inclusion sociale et de la participation. Les exemples qui suivent portent notamment sur des programmes de protection sociale et d'assainissement en milieu rural. Ils montrent la nécessité de lutter contre les inégalités entre les sexes et indiquent comment y parvenir. Ils expliquent la façon dont l'éducation peut contribuer à des expériences novatrices d'offres de services et retentir ainsi positivement sur la participation et l'inclusion.

Les programmes de protection sociale peuvent avoir simultanément de multiples effets, y compris sur l'éducation

Les programmes de protection sociale visant à réduire les risques et la vulnérabilité, tels que les pensions, les initiatives pour l'emploi, la sécurité sociale et les programmes en faveur des pauvres, comme les transferts en numéraire et le microfinancement, peuvent avoir des effets dans de multiples domaines, de la réduction de la pauvreté à l'amélioration de l'accès à l'éducation (UNESCO, 2015).

Les régimes traditionnels de protection sociale comme les pensions, la sécurité sociale et d'autres types d'assurance-emploi représentent la majorité des dépenses publiques et peuvent donner des résultats remarquables. En Afrique du Sud, par exemple, lorsque le programme de retraite a été étendu à la population noire au début des années 90, le revenu de nombreux ménages a, du jour au lendemain, fait un bond spectaculaire. Tout tend à montrer que le versement d'une retraite aux femmes a exercé, de manière systématique, une incidence positive sur les jeunes filles vivant avec elles : la taille des filles par rapport à leur âge a augmenté, de même que leur poids par rapport à leur taille (Duflo, 2003), en sus d'une hausse significative de la fréquentation scolaire chez les filles (Case et Menendez, 2007). D'après les études, le versement de pensions aux hommes a été sans effet ; la probabilité d'utiliser un supplément de ressources de manière productive a été manifestement plus forte chez les femmes que chez les hommes.

L'exemple du microfinancement illustre l'importance de poursuivre les recherches sur les multiples effets des interventions sociales. Ces interventions qui, souvent, prennent la forme de microcrédits et de plans d'épargne sont l'un des

principaux moyens utilisés pour développer l'autonomie des femmes pauvres en vue de renforcer leur pouvoir de décision, leur statut socioéconomique et leur capacité de gestion des risques. Or ces bienfaits multiples qui ressortent de données empiriques ne sont étayés que par un petit nombre d'analyses (Duvendack *et al.*, 2011). Quant aux données factuelles disponibles, elles sont peu concluantes. En Ouganda, par exemple, les formules d'épargne offertes à des jeunes rendus orphelins par le sida les ont incités à poursuivre une scolarité secondaire et à réussir leur examen de fin d'études primaires (Curley *et al.*, 2010). Mais, au Malawi, les données montrent que, dans les familles ayant obtenu un emprunt dans le cadre d'un microcrédit, la fréquentation des filles dans le primaire a baissé (Shimamura et Lastarria-Cornhiel, 2010).

L'un des défis majeurs à relever pour évaluer l'impact des programmes de protection sociale est de considérer l'impact collectif des initiatives intégrées plutôt que l'impact de chaque initiative prise isolément (chapitre 6 : Les partenariats). Les éléments disponibles tendent, par exemple, à montrer que, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, particulièrement en Amérique latine, les programmes de transferts en numéraire ont une incidence sur la scolarisation, plus spécialement au niveau du primaire. Mais leur incidence sur la persévérance scolaire et les résultats d'apprentissage mérite des études plus approfondies (UNESCO, 2015).

L'unité d'action permet de lutter contre les préjugés sexistes

Sachant que l'égalité des genres dans l'éducation ne peut être réalisée isolément et que la parité entre les sexes dans l'éducation n'a pas nécessairement de conséquences directes sur l'autonomisation et la liberté économique des femmes, le besoin se fait sentir d'un engagement plus global au niveau des communautés, en veillant à prendre en compte les préjugés institutionnalisés et culturels et à impliquer les hommes dans le processus.

“ La présence de femmes dirigeantes en Inde a réduit le décalage entre la progression et les aspirations scolaires des filles et celles des garçons ”

Mettre fin aux préjugés sexistes en utilisant des connaissances comportementales dans le cadre de l'élaboration des politiques. Étant donné que les comportements

sont souvent profondément ancrés, la connaissance des mécanismes automatiques et subconscients des préjugés peut se révéler utile pour concevoir des stratégies plus efficaces au niveau institutionnel visant à atténuer les effets néfastes des préjugés sexistes (chapitre 1 : La planète) (Bohnet, 2016). L'arrivée de la télévision par câble dans des régions rurales de l'Inde qui a été, pour les habitants, l'occasion de découvrir d'autres modes de vie a eu des retombées positives sur leurs attitudes et leurs comportements à l'égard des questions de

genre entre 2001 et 2003 (Jensen et Oster, 2009). L'analyse des épreuves du *Scholastic Aptitude Test* américain a montré que, d'une façon générale, les jeunes femmes ne cherchent pas à prendre des risques et à deviner les réponses (Baldiga, 2014) ; c'est pourquoi une version remaniée du test, plus neutre du point de vue du genre et dans laquelle le système de points enlevés en cas de mauvaises réponses a été supprimé, a été élaborée (Bohnet, 2016).

Des études confirment l'intérêt de modèles féminins susceptibles d'être source d'inspiration. Ainsi, la présence de femmes dirigeantes en Inde a réduit le décalage entre la progression et les aspirations scolaires des filles et celles des garçons (Beaman *et al.*, 2012). Il apparaît, par ailleurs, que les étudiantes qui suivent des cours d'initiation aux mathématiques et aux sciences réussissent mieux lorsque le professeur est une femme et que la probabilité qu'elles embrassent une carrière dans le domaine des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques est aussi plus grande (STEM) (Carrell *et al.*, 2009). Par l'observation et le contact avec des femmes spécialisées dans ce domaine, l'attitude des étudiantes vis-à-vis de ces disciplines a évolué dans un sens positif (Stout *et al.*, 2011).

Des hommes et des femmes engagés dans une œuvre commune. Concentrer les efforts sur les initiatives en faveur des femmes ne suffit pas. Il faut que les hommes et les femmes fassent œuvre commune en vue d'un meilleur équilibre des tâches dans la vie quotidienne. L'analyse des résultats d'une enquête internationale sur les hommes et l'égalité des genres menée dans 8 pays (Bosnie-Herzégovine, Brésil, Chili, Croatie, Inde, Mexique, République démocratique du Congo et Rwanda) auprès de 10 490 hommes âgés de 18 à 59 ans indique qu'il existe une corrélation entre les niveaux d'études et de revenu des hommes et l'adoption de pratiques équitables dans la famille où ils ont passé leur enfance, d'une part, et l'attitude de ces hommes par rapport à l'équité, d'autre part. Les hommes respectueux de l'équité participent par exemple davantage aux tâches familiales, sont moins violents et plus attentifs à la qualité d'échange et au plaisir sexuel dans le couple ; le niveau d'études des hommes et celui de leur mère sont positivement corrélés avec les progrès réalisés vers l'égalité des genres, sauf en Inde. Ce constat souligne l'importance d'un apprentissage intergénérationnel dans le cadre familial où une participation plus équitable des pères aux tâches domestiques peut aider à promouvoir des modèles d'identification moins stéréotypés (Levtov *et al.*, 2014).

S'appuyant sur des données d'enquêtes consacrées aux attitudes respectueuses de l'équité entre les sexes, l'Instituto Promundo a mis au point le Programme H/M au Brésil. Le Programme H conjugue sessions de formation en groupe, campagnes de jeunes et activisme dans le but de transformer les stéréotypes liés au genre chez les jeunes hommes. Le Programme M aide les jeunes femmes à s'attaquer à des préjugés solidement enracinés. Aujourd'hui adopté par une bonne vingtaine de pays, ce programme a été cité comme

exemple de bonnes pratiques au service de la promotion de l'égalité des genres. Les évaluations d'ateliers pédagogiques organisés pour les jeunes hommes par l'Instituto Promundo afin de prévenir la violence fondée sur le genre et de promouvoir l'égalité des genres au Brésil, au Chili, en Inde et au Rwanda mettent en évidence une évolution sensible des comportements en faveur de l'équité entre les sexes et un recul tout aussi sensible des cas autodéclarés de violence conjugale à l'encontre des femmes (Instituto Promundo, 2012). Lancée par Promundo en Afrique du Sud, au Brésil, en Indonésie et au Rwanda, la campagne *MenCare* a pour objet de conduire des sessions de formation en groupe et d'insister sur l'importance du rôle des hommes dans une paternité active et dans les soins à prodiguer au sein de la famille, arguant du fait que l'implication du père est profitable au développement de l'enfant, inspire à la génération suivante des modèles positifs et a des effets salutaires sur la santé des hommes et des femmes et sur leur situation économique (Levtov et al., 2015).

Bon nombre de projets de proximité comportant des interventions intégrées mettent l'accent sur l'action commune des hommes et des femmes en faveur de relations plus équitables entre les sexes. En Afrique du Sud, l'approche *Stepping Stones* réunit des jeunes hommes et des jeunes femmes dans le cadre d'une intervention combinée axée sur la santé sexuelle, l'égalité des genres et l'émancipation économique et donne de bons résultats, parmi lesquels une hausse du niveau de revenu des femmes et des hommes, une baisse des cas de violence dans une relation de couple et une plus grande équité dans les rapports hommes-femmes (Jewkes et al., 2014). Au Sénégal, le projet Tostan encourage les femmes et les hommes à participer à des débats communs sur les droits de l'homme et à élaborer de nouvelles normes sociales concernant l'égalité des hommes et des femmes (Gillespie et Melching, 2010). Dans les campagnes du Népal, un programme d'alphabétisation des adultes développe une approche participative de l'autonomisation sociale qui vise à une meilleure reconnaissance, au sein de la famille et de la communauté, du travail non rémunéré effectué par les femmes en invitant des femmes marginalisées et des hommes à rassembler des données sur leur emploi du temps. Ce programme a abouti à une répartition plus équitable des tâches familiales non rémunérées en milieu rural, au Népal, et permis aux femmes de prendre une part plus active à la vie publique (Marphatia et Moussié, 2013).

L'éducation peut appuyer les efforts en faveur d'expériences novatrices d'offres de services

Diverses études tendent à montrer qu'il est possible d'améliorer l'offre de services en combinant l'éducation et l'information avec d'autres stratégies. En Inde, par exemple, les demandes de cartes de rations alimentaires déposées par les citoyens à faible revenu sont souvent ignorées ; mais, s'ils remplissent des demandes officielles d'information sur l'état d'avancement de leur requête et ses délais de traitement par le district en invoquant la loi de 2010 sur le droit à l'information, ils se voient délivrer leurs cartes (Peisakhin et Pinto, 2010). Agir à la

fois sur la sensibilisation (possibilité d'une demande officielle d'information) et sur le renforcement des capacités (procédure de dépôt de la demande) crée un environnement juridique favorable qui facilite l'accès à ces services.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent servir de base à des interventions et des initiatives innovantes conçues pour les citoyens en vue d'améliorer l'offre de services publics et d'accroître la participation démocratique. À titre d'exemple, un plus large recours à des technologies comme les téléphones mobiles et les plate-formes d'administration en ligne peut aider à pallier un manque de moyens administratifs (ONU, 2014). Le succès de ces initiatives dépend de la qualité des systèmes mis au point par les prestataires publics et privés, ainsi que des conditions d'accès des citoyens à ces outils.

Les initiatives en matière de responsabilité sociale peuvent améliorer l'offre de services, en renforçant la transparence et la responsabilisation, et en donnant aux citoyens les moyens de faire entendre leur voix et de peser sur les décisions (Fox, 2015). Aujourd'hui, la budgétisation participative est, par exemple, utilisée dans plus de 1 500 villes du monde entier où elle permet aux citoyens de prendre part aux décisions relatives à l'affectation des dépenses budgétaires municipales ou locales (Dias et al., 2014).

Toutefois, la mise en œuvre de technologies ou d'interventions innovantes lorsque le niveau d'études d'une population est faible a peu de chances d'être efficace. Dans les pays à faible revenu, la population adulte étant peu alphabétisée et peu instruite, l'accès à des initiatives et à des services publics fondés sur les TIC est limité (ONU, 2014). La fracture numérique est liée à l'existence des infrastructures et des outils, mais également aux disparités d'accès à une formation scolaire et professionnelle à ces technologies (OCDE, 2001). Il est indispensable de former et d'informer les citoyens sur l'usage des services fondés sur les TIC, et la maîtrise de l'informatique est une condition essentielle pour que ces innovations entrent dans les mœurs des usagers. En Afrique subsaharienne, les principaux obstacles au développement de l'administration en ligne sont la langue, le niveau d'alphabétisation et les capacités humaines, auxquels s'ajoutent les infrastructures, les cadres

“ C'est par la mise en place d'animateurs formés, appelés « leaders naturels », que l'éducation a pu faire évoluer les membres des communautés et améliorer les pratiques d'assainissement ”

juridiques et l'accès à l'Internet (Nkohkwo et Islam, 2013).

Une situation similaire existe au Pérou où la budgétisation participative s'avère moins efficace et n'intéresse guère les élites lorsque les populations sont peu alphabétisées

et n'ont pas accès à l'information dans la langue locale (Dias *et al.*, 2014). Les plus instruits ont plus de poids dans les réunions participatives (Ganuza et Francés, 2012). À La Serena, au Chili, la budgétisation participative a été un succès grâce à l'action du maire qui a mis l'accent sur l'éducation de la société civile (Cabannes, 2014).

LES EFFORTS D'APPROPRIATION DES COMMUNAUTÉS ET LES ACTIONS DE FORMATION ONT AMÉLIORÉ DURABLEMENT LES PRATIQUES D'ASSAINISSEMENT EN MILIEU RURAL

Malgré la difficulté à faire évoluer des comportements solidement ancrés, comme les pratiques en matière d'assainissement, des progrès importants et durables ont été accomplis en milieu rural, où des communautés, bénéficiant de l'appui d'animateurs locaux, sont parvenues à s'approprier ces pratiques. Changer les pratiques d'hygiène, comme la défécation en plein air, est loin d'être simple, d'autant plus que ces pratiques s'inscrivent dans des normes culturelles et des mentalités, et exigent en conséquence des changements systématiques à l'échelle communautaire. Le programme d'assainissement total piloté par la collectivité (ATPC) est le meilleur exemple de réussite en milieu rural observé ces dernières décennies. Il a été mis en œuvre dans plus de 60 pays et intégré à des plans nationaux dans plus de 20 pays (Banque mondiale, 2015a).

Dans ce programme, à la différence des autres interventions, la communauté élabore ses propres normes. Le but est d'amener un changement des normes existantes en suscitant, au sein de la communauté, un sentiment de dégoût et de honte vis à vis de la défécation à l'air libre. La contribution des animateurs communautaires est déterminante, et une cérémonie est organisée dans chaque village pour célébrer la fin de la défécation à l'air libre. Le rôle des membres de la communauté qui ont reçu une formation spéciale de base est tout aussi crucial pour éduquer et changer les pratiques en matière d'hygiène. C'est par la mise en place d'animateurs formés, appelés « leaders naturels », que l'éducation a pu faire évoluer les membres des communautés et améliorer les pratiques d'assainissement. Dans de nombreux pays, les leaders naturels et les conseillers communautaires sont regroupés dans des administrations locales. Aux dires des experts, cette stratégie innovante d'intégration est un élément déterminant du déploiement de ce programme. Ce programme a profondément modifié les pratiques et les politiques en matière d'assainissement, même si les experts soulignent qu'il faut en attribuer le succès, non pas à des outils et des indicateurs spécifiques, mais plutôt à l'autonomisation et à l'éducation des membres des communautés (Cavill *et al.*, 2015 ; Kar, 2014).

CONCLUSION

Si l'on considère le développement social comme le droit de mener une vie saine et autonome, il est clair que l'éducation est un puissant moteur de développement social, et l'un de ses principaux ressorts. Qu'on l'envisage sous l'angle d'un ensemble de connaissances et de compétences que les jeunes acquièrent à l'école ou sous celui d'une infrastructure qui peut être utilisée pour mener des interventions, l'éducation est essentielle pour assurer une existence saine aux individus et de meilleures conditions de vie à leurs enfants. Par son formidable pouvoir de transformation, l'éducation peut également faire progresser l'égalité des genres dans la société et fournir des moyens d'agir, de s'exprimer et de participer aux populations vulnérables, dont les filles et les femmes forment la majorité.

Les données montrent aussi clairement que les systèmes éducatifs et les résultats en matière d'éducation sont étroitement liés à d'autres secteurs. L'accès à la santé, à l'alimentation, à l'eau et à l'énergie est capital pour l'éducation : la santé des nourrissons et des enfants détermine leur capacité à apprendre, les infrastructures sanitaires peuvent être utilisées pour dispenser l'éducation, et des enseignants en bonne santé sont indispensables au bon fonctionnement du secteur de l'éducation. En définitive, faire converger la planification des politiques de l'éducation et la planification des politiques de santé, de nutrition, d'eau et d'assainissement et d'énergie est incontournable si l'on veut promouvoir une approche holistique du développement humain et s'attaquer aux multiples dimensions de la pauvreté.

Dans le même temps, les progrès de l'éducation ne permettent pas à eux seuls de relever les défis du développement social. Dans la plupart des sociétés, marginalisation, discrimination et désavantage sont toujours et encore le lot des groupes vulnérables. Les avancées majeures obtenues dans le niveau d'instruction des filles n'ont pas non plus eu d'effet sensible sur leurs perspectives économiques et personnelles. Parvenir à une égalité réelle des genres, réduire les inégalités et peser sur les comportements en matière de santé et de bien-être passe par la mise en œuvre de stratégies multiformes, avec la participation et la mobilisation de nombreux secteurs aux côtés du secteur de l'éducation.

NOTES

1. Pour traiter de l'égalité des genres dans cette section et le reste du chapitre, l'auteur s'est largement inspiré de Peppin Vaughan (2016).
2. Il importe de noter que l'élévation du niveau d'études va parfois aussi de pair avec une augmentation des cas signalés de violence.



Deux enfants regardent à travers la fenêtre en ruine d'une salle de classe, à l'école primaire Yerwa, Maiduguri (État de Borno), détruite par Boko Haram pendant les attaques de 2010 et 2013. Cette école fondée en 1915 avait été la première école primaire du nord-est du Nigéria.

CRÉDIT : Bede Sheppard/Human Rights Watch

CHAPITRE

4

La paix : participation politique, efforts de paix et accès à la justice

Nous sommes déterminés à favoriser l'avènement de sociétés pacifiques, justes et inclusives, libérées de la peur et la violence. En effet, il ne peut y avoir de développement durable sans paix ni de paix sans développement durable.

– Le Programme de développement durable à l'horizon 2030



MESSAGES CLÉS

Scolariser les enfants n'apporte pas plus de paix, mais une éducation adaptée peut aider à faire un pas de plus vers la paix.

D'autre part, les conflits et la violence détruisent les systèmes éducatifs

-
- 1 **L'éducation augmente la propension à participer de manière constructive et non violente aux processus politiques.**
 - a. Les campagnes d'éducation et de communication peuvent informer les populations sur la manière de participer à la vie politique et d'accéder à l'information politique.
 - b. Une éducation et un enseignement adaptés facilitent la transition vers des systèmes politiques plus participatifs.
 - c. Dans les régimes démocratiques, les populations sont en général plus et mieux éduquées.

 - 2 **Un meilleur niveau d'instruction est clairement lié à une plus forte représentation féminine aux postes de direction politique.**
 - a. L'égalité des genres en politique est loin d'être réalisée.
 - b. Les femmes plus instruites sont mieux aptes à exercer des fonctions de direction.
 - c. Plus il y a de femmes en politique, plus les disparités éducatives liées au genre s'atténuent.

 - 3 **Une éducation dispensée dans des conditions d'égalité en s'appuyant sur des matériels didactiques et pédagogiques inclusifs est un puissant outil de prévention et un antidote aux conflits.**

 - 4 **Les conflits ont des conséquences de plus en plus désastreuses sur les systèmes éducatifs.**
 - a. Les enfants, les enseignants et les écoles sont fréquemment pris pour cible.
 - b. Pour les personnes déplacées de force et, plus spécialement, les enfants et les jeunes, l'accès à l'éducation est une nécessité absolue.
 - c. D'autres formes de violence, notamment les brimades à l'école et la violence sexuelle, sont préoccupantes.

 - 5 **Le rôle de l'éducation, dans la résolution des conflits en particulier, devrait être mieux reconnu dans les programmes de consolidation de la paix.**

 - 6 **L'éducation peut réduire la criminalité et la violence à l'encontre des enfants et des jeunes.**

 - 7 **Les programmes éducatifs aident les personnes marginalisées à accéder à la justice et à la protection juridique.**

L'éducation et l'alphabétisation rendent la politique plus participative	97
L'éducation et les conflits : une relation complexe	103
L'éducation peut être cruciale pour la construction d'une justice performante	110
Conclusion	111

Rien mieux que des sociétés dotées d'institutions démocratiques et représentatives, aussi bien des femmes que des minorités, des pauvres que des riches, ne permettent de prévenir la violence et d'instaurer une paix stable. Si les groupes marginalisés ne disposent pas d'autres voies pacifiques pour résoudre les griefs qu'ils peuvent éprouver, ils risquent de recourir au conflit et à la violence. On prévoit que, d'ici à 2030, jusqu'à 62 % des personnes vivant dans l'extrême pauvreté résideront dans des pays exposés à de hauts niveaux de violence (OCDE, 2015).

L'éducation est un élément clé de la participation et de l'inclusion politiques qui sont essentielles pour assurer la cohésion sociale et pour prévenir et apaiser les tensions dans des sociétés « pacifiques, justes et inclusives » et « libérées de la peur et la violence », selon les termes employés dans l'extrait ci-dessus du préambule du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

La construction d'une paix durable passe également par une justice en état de marche qui offre aux citoyens, indépendamment de leur statut social, une voie autre et plus attractive que la violence pour régler des différends personnels et politiques. Si les citoyens ont le sentiment de ne pas avoir accès à une justice capable de répondre à leurs besoins juridiques et de faire valoir et protéger leurs droits, ils seront davantage enclins à user de moyens violents qui compromettent l'établissement et la consolidation de la paix.

Ce chapitre comprend trois sections. Dans sa première section consacrée à l'analyse des liens entre l'éducation et la politique, il montre que l'éducation est porteuse de transformations propices à la participation, à l'inclusion, au plaidoyer et à la démocratie. Dans une deuxième section, il étudie la relation complexe qui existe entre l'éducation et les situations de conflit et de violence, en particulier dans des contextes où l'éducation

“
L'éducation est l'une
des clés de l'acquisition
d'une culture politique
”

est inexistante, inégalitaire ou entachée de préjugés. Il souligne que l'éducation peut encourager les conflits, mais qu'elle sait en outre les atténuer et les résoudre. Il insiste

d'autre part sur le rôle crucial que peut jouer l'éducation dans la consolidation de la paix et la façon dont elle peut aider à combattre les conséquences redoutables d'une négligence à cet égard. Il examine l'éducation et la violence non liée à une situation de conflit et de guerre. Dans une dernière section, il apporte des éléments qui démontrent que les initiatives en matière éducative, notamment celles des organisations de la société civile, peuvent aider les populations marginalisées à accéder à la justice.

L'ÉDUCATION ET L'ALPHABÉTISATION RENDENT LA POLITIQUE PLUS PARTICIPATIVE

L'enjeu de l'inclusion politique est de faciliter la participation citoyenne pendant toute la durée du cycle politique, et pas seulement en période électorale. La participation active des citoyens aux processus politiques leur permet de cerner les causes sous-jacentes des problèmes sociaux qui se posent au niveau local et mondial et de s'y attaquer. Elle contribue aussi à un électorat et à une classe politique plus représentatifs de la société, oblige les gouvernements à rendre compte de leurs actes de façon plus efficace et concourt au respect des droits consacrés par la constitution. L'éducation est l'une des clés de l'acquisition d'une culture politique, même si les possibilités d'apprendre sont conditionnées par l'accès à l'information, sans restriction ni censure.

L'ÉDUCATION JOUE UN RÔLE DÉTERMINANT DANS L'ACQUISITION D'UNE CULTURE POLITIQUE

Pour participer à la vie politique, il faut la connaître et en comprendre les rouages. Les personnes instruites sont généralement mieux au fait des principaux acteurs et du fonctionnement du système politique de leur pays. Dans le comté de Busia qui fait partie de l'ancienne province occidentale du Kenya, un programme de bourses destiné aux filles des groupes ethniques politiquement marginalisés a amélioré leur participation à l'enseignement secondaire et renforcé leurs connaissances politiques. Ainsi, chez les filles ayant bénéficié de ce programme, la probabilité de lire des journaux relatant en détails l'actualité politique nationale était 14 % plus élevée. Leur culture politique s'est également étendue : par exemple, les boursières étaient beaucoup plus nombreuses à pouvoir citer le nom du Président de l'Ouganda et de son Ministre de la santé (Friedman *et al.*, 2011).

Dans les pays où la langue administrative dominante est parlée par une minorité de la population, la connaissance de cette langue donne accès à un éventail plus large de connaissances politiques. Au Mali, le niveau d'études secondaires ou supérieures est le premier facteur qui détermine la capacité des personnes interrogées de citer le nom des responsables de l'assemblée et du parti majoritaire (Bleck, 2015).

Au-delà de l'enseignement formel, l'éducation civique peut inculquer une culture politique spécifique. En République démocratique du Congo, la mise en œuvre du Programme d'éducation civique et électorale VOICE (*Voter Opinion and Involvement through Civic Education*) en 2010/11 a généré une participation accrue au processus de décentralisation politique rendue obligatoire par une loi de 2007. Tenant compte d'une population adulte peu alphabétisée, des sessions éducatives communautaires conçues à partir de dessins simples et d'images ont été organisées ; le niveau de connaissances s'est considérablement amélioré, les participants donnant trois bonnes réponses sur six aux questions relatives à la décentralisation. L'amélioration a été particulièrement sensible chez ceux dont le niveau de connaissances était le plus faible au début du programme (Finkel et Rojo-Mendoza, 2013).

L'ÉDUCATION INFLUE SUR LA PARTICIPATION ÉLECTORALE

Le vote est, en général, considéré comme l'une des formes les plus rudimentaires de participation politique et peut donner à tous les mêmes chances de participer. Les individus ont, cependant, besoin d'informations et de compétences pour pouvoir s'inscrire sur les listes électorales, saisir les enjeux des élections et s'intéresser à leurs résultats.

Dans un grand nombre de démocraties d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, l'éducation formelle a une incidence sur la

probabilité d'un individu de voter¹. Aux États-Unis, par exemple, des études montrent que la participation électorale est plus forte parmi les élèves ayant bénéficié de meilleures conditions pédagogiques, telles que des classes à petits effectifs, un encadrement renforcé et des activités préscolaires (Sondheimer et Green, 2010).

Dans certains pays en développement, la communication d'informations spécifiques aux citoyens a eu des répercussions sur le taux de participation. Au Mozambique, à la veille des élections de 2009, une campagne d'éducation des électeurs a été menée avec le soutien et la collaboration d'un journal et d'un consortium de huit organisations non gouvernementales (ONG). Trois modes d'intervention ont été mis au point pour informer les électeurs et les appeler à voter : une campagne d'information par SMS diffusant des informations neutres sur les élections, un service en ligne par SMS pour la réception et la diffusion d'informations sur les mauvaises pratiques électorales et, enfin, un journal indépendant axé sur l'éducation civique. Il s'en est suivi une hausse de près de cinq points de pourcentage du taux officiel de participation (Aker *et al.*, 2013).

Dans plusieurs jeunes démocraties, les femmes votent habituellement moins que les hommes et, lorsqu'elles le font, elles ont plutôt tendance à voter comme leur mari. Au Pakistan, juste avant les élections nationales de 2008, une campagne apolitique a été lancée sous forme de porte-à-porte afin de sensibiliser les femmes à l'importance de leur vote et au caractère confidentiel de leur bulletin. Chez les femmes contactées, la probabilité de voter a été de 12 points de pourcentage plus élevée et, fait significatif, elles ont aussi été plus nombreuses à choisir librement leur candidat (Gine et Mansuri, 2011).

Dans certains cas, toutefois, le contexte politique peut inciter les citoyens plus instruits à exercer leur droit de vote ou, au contraire, à y renoncer délibérément. Lorsque la participation électorale n'a pas de poids réel sur un processus politique, à cause des actions de harcèlement dont les partis d'opposition font l'objet ou de l'impartialité des institutions judiciaires par exemple, il arrive que les électeurs manifestent leur

“
Au Pakistan, la campagne de sensibilisation organisée avant les élections de 2008 a augmenté de 12 points de pourcentage la probabilité pour les femmes de voter”

mécontentement en se détournant de la politique. Au Zimbabwe, les élections de 2002 et de 2005 ont été marquées par une sévère répression contre l'opposition ; considérant sans doute que voter reviendrait à légitimer le régime au pouvoir, les citoyens instruits ont fait le choix délibéré de ne pas participer aux élections. Cet effet négatif de l'éducation

sur la participation électorale s'est dissipé après les élections de 2008 qui se sont déroulées dans un contexte relativement plus compétitif et ont abouti à un accord de partage du pouvoir. Les citoyens plus instruits ont renoué avec la politique dès lors qu'une meilleure prise en compte de leurs préférences politiques leur a semblé garantie (Croke et al., 2015).

Les campagnes d'éducation des électeurs contribuent à réduire les mauvaises pratiques électorales

Dans les pays à faible revenu ayant récemment accédé à la démocratie, les élections augmentent parfois la propension à la guerre civile. Le Kenya, le Nigéria et le Zimbabwe offrent le triste exemple de cycles électoraux qui ont fait des milliers de victimes. Certains responsables politiques n'hésitent pas à attiser les convoitises, les rivalités et les peurs pour s'assurer des voix. Des campagnes bien conçues d'éducation des électeurs peuvent éviter ces comportements. Lors d'une campagne contre la violence lancée en 2007 à la veille des élections nationales et locales (au niveau des États) au Nigéria, des réunions publiques, des spectacles de théâtre populaire et des tournées de distribution de tracts en porte-à-porte ont été organisées. Cette campagne a réduit la fréquence des intimidations et amélioré de presque 10 % la participation électorale dans les zones concernées et, selon des informations de journalistes indépendants, l'intensité de la violence a diminué (Collier et Vicente, 2014).

En Inde, la distribution de journaux en porte-à-porte dans les bidonvilles de New Delhi qui a précédé les élections à l'assemblée législative de l'État en 2008 a permis d'informer les électeurs sur les performances et les qualifications du candidat sortant et des deux autres candidats. Outre une augmentation de 4 % du taux moyen de participation, cette campagne a fait baisser de près de 20 % la pratique électorale des achats de voix (Banerjee et al., 2011).

L'ÉDUCATION PEUT AIDER LES CITOYENS À FAIRE ENTENDRE LEUR VOIX

Si le vote est une forme primordiale de participation politique, les élections ne sont pas le seul acte de participation politique ou civique permettant à des citoyens de contrôler les acteurs gouvernementaux, de peser sur leurs décisions et de les obliger à rendre des comptes. L'arsenal des activités politiques disponibles pour faire valoir des revendications plus précises et accroître la pression, plus qu'il n'est possible par un seul vote, est large. Les citoyens plus instruits ont un sens critique plus aiguisé et sont mieux armés pour s'investir dans ces activités politiques. Un meilleur niveau d'études peut également accroître la représentation des groupes marginalisés, comme les femmes (**encadré 4.1**).

ENCADRÉ 4.1

Le niveau d'études et la participation des femmes aux instances de décision nationales et locales sont étroitement liés

Ces dernières années, des avancées majeures ont été observées dans la représentation des femmes en politique. Il n'y a, par exemple, jamais eu autant de femmes élues à des assemblées nationales, notamment en Argentine, au Portugal et au Rwanda. Leur nombre, en moyenne mondiale, est monté en flèche jusqu'à avoisiner 22 % en 2014 et, bien qu'étant loin de la parité, ce chiffre n'en représente pas moins une progression de plus de 14 % par rapport à l'année 2000. L'adoption de mesures d'action positive, comme le système de quotas sur les listes électorales des partis ou celui des sièges réservés, a considérablement facilité l'accès des femmes aux assemblées nationales.

Néanmoins, à l'échelon de gouvernance local, les femmes demeurent sous-représentées. D'après une estimation, en 2015, à peine 16 % des maires des capitales mondiales étaient des femmes. Il en va de même aux postes de direction de la fonction publique, où les femmes restent très minoritaires et sont le plus souvent cantonnées dans des portefeuilles connotés comme spécifiquement féminins.

Les obstacles structurels à l'implication et à la promotion des femmes dans les structures formelles de représentation politique sont des plus divers : manque relatif de moyens matériels pour financer leur entrée en politique, surcroît de travail qui ne leur laisse pas suffisamment de temps pour s'engager dans la politique, prédominance des modèles masculins dans la vie politique et dans les organismes gouvernementaux élus, valeurs culturelles à l'image de celles qui interdisent l'accès des femmes à la sphère publique.

Or l'éducation des filles contribue à doter les femmes des compétences dont elles ont besoin pour assumer des postes à responsabilité dans la vie publique, que ce soit dans les conseils locaux, les administrations nationales et les organes internationaux. Dans maints pays, comme la Sierra Leone, les femmes qui envisagent de s'investir dans la politique se sentent souvent pénalisées par leur manque d'instruction ou d'expérience pour faire campagne et prendre la parole en public. Une étude menée dans huit pays, dont le Brésil, l'Égypte et le Ghana, sur la vie des femmes dirigeantes à divers échelons du gouvernement montre que les femmes plus instruites sont présentes aux niveaux supérieurs de décision.

Une plus forte représentation des femmes dans la vie politique et la fonction publique peut en outre réduire les disparités entre les sexes dans l'éducation et servir de modèle à d'autres femmes, en élevant leur niveau d'aspirations et de résultats scolaires et, par là même, leur niveau d'études. Dans les 16 plus grands États de l'Inde, on estime qu'augmenter de 10 % le nombre de femmes participant à la vie politique des districts peut entraîner une hausse de près de 6 % du taux d'achèvement de la scolarité primaire, avec un plus fort impact sur l'éducation des filles. De même, dans les villages placés sous la direction d'une femme pendant deux cycles électoraux, l'écart entre les filles et les garçons en termes d'aspirations professionnelles s'est réduit de 25 % chez les parents et de 32 % chez les adolescents.

Sources : Beaman et al. (2012) ; Burchi (2013) ; Castillejo (2009) ; Domingo et al. (2015) ; Monteiro (2012) ; Powley (2005) ; Tadros (2014) ; CGLU (2015) ; ONU-Femmes (2011, 2015).

Une forme directe de participation politique consiste à contacter un représentant public pour obtenir des informations ou exprimer une opinion. Une étude conduite dans 102 pays indique que, chez les adultes ayant fait des études supérieures, la probabilité d'adresser une demande d'informations au gouvernement est 60 % supérieure à celle des adultes n'ayant pas dépassé un niveau de scolarité primaire, un chiffre qui passe à 84 % dans les pays en développement (World Justice Project, 2015). En Côte d'Ivoire et au Ghana, la probabilité de contacter un élu augmente avec le niveau d'éducation formelle du citoyen (MacLean, 2011).

Les citoyens plus instruits ont également de plus grandes chances de faire entendre leur voix en participant à des réunions et à des processus politiques et locaux. Selon une analyse réalisée à partir de données récentes concernant plus de 27 000 personnes interrogées dans 20 démocraties émergentes d'Afrique subsaharienne, la probabilité d'assister à des réunions locales est de trois points de pourcentage plus élevée chez les personnes possédant un niveau d'études primaires par rapport aux personnes sans instruction. Avec les diplômés d'études secondaires ou supérieures, cet écart est quasiment multiplié par deux (Isaksson, 2014). Au Bénin, les adultes ayant fréquenté les premières écoles élémentaires mises en place par les Français ont une probabilité 32 % plus élevée d'être membre d'un parti et 34 % plus élevée de faire campagne pour un parti ; par ailleurs, ces adultes forment la majorité des rares candidats à une fonction politique (Wantchekon et al., 2015).

L'école n'est pas l'unique lieu de socialisation politique. La société civile joue, elle aussi, un rôle majeur d'éducation et de sensibilisation des adultes à l'importance de participer à la vie politique, en particulier au niveau local. Une étude effectuée en milieu rural, au Sénégal, auprès de 1 484 personnes en âge de voter montre que celles qui ont bénéficié de programmes d'éducation non formelle gérés par des ONG ont une probabilité plus forte de contacter un responsable ou une personnalité politique pour obtenir son aide dans la résolution de problèmes communautaires et personnels. Ces programmes ont même plus d'impact sur la participation politique que l'éducation formelle, l'une des raisons étant qu'ils sont dispensés dans les langues locales (Kuenzi, 2006, 2011).

Des programmes d'éducation civique bien conçus peuvent améliorer la participation politique

Dans de nombreux pays, la participation des jeunes aux processus politiques est faible. Dans 38 pays ayant pris part à l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté (*International Civic and Citizenship Education Study, ICCS*) en 2009, seule une petite minorité d'élèves âgés de 14 ans déclare être membre d'une organisation de type groupe de jeunes d'un parti politique, syndicat, association de défense de l'environnement et organisation de défense des droits de l'homme (Schulz et al., 2010).

Les élèves scolarisés dans une école qui offre une éducation civique bien conçue sont plus nombreux à s'engager en politique. Dans les pays européens ayant participé à une étude sur l'éducation civique lancée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) en 1999, la plupart des enseignants pensent que l'instruction civique peut influencer sur le développement du sens civique et politique des élèves : 53 % sont de cet avis en République tchèque, 65 % à Chypre et plus de 80 % dans les autres pays (Torney-Purta, 2002). De surcroît, l'éducation civique peut avoir des retombées à long terme. Une étude fondée sur des données provenant de huit pays européens, dont le Danemark, la Pologne et la Slovénie, indique qu'un certain nombre de compétences civiques et de valeurs politiques acquises à l'école perdurent à l'âge adulte (Hooghe et Wilkenfeld, 2008).

“ Des activités centrées sur les élèves, comme des élections fictives et des forums de discussion en ligne, conduisent à une participation politique accrue ”

Dans bon nombre de pays, l'éducation à la citoyenneté fait partie intégrante du programme scolaire obligatoire ; elle y constitue une matière à part entière, une matière transdisciplinaire ou bien elle est intégrée à d'autres disciplines (Eurydice,

2012). Toutefois, l'impact de l'éducation civique dépend essentiellement de la manière dont sont conçus les programmes, des méthodes d'enseignement employées et de la qualité des animateurs ou des formateurs. Aux États-Unis, le programme scolaire *Student Voices in the Campaign* a, tout au long de l'année scolaire 2002/03, informé les lycéens sur les élections nationales et locales. Diverses activités centrées sur les élèves leur ont été proposées : élections fictives, réunions avec les candidats briguant un mandat politique local, ateliers de rédaction de lettres, sondages et forums de discussion en ligne. L'évaluation de suivi conduite après les élections de 2004 révèle que ce programme a fait naître chez ces élèves un intérêt accru et soutenu pour une forme officielle d'engagement politique, dans des actions bénévoles à l'occasion d'une campagne par exemple (Pasek et al., 2008 ; Syvertsen et al., 2009).

En Afrique du Sud, en Pologne et en République dominicaine, les adultes ayant eu accès à des programmes d'éducation civique menés par des ONG sont beaucoup plus engagés dans la vie politique locale et assistent, par exemple, à des réunions municipales ou prennent part à des activités de résolution de problèmes dans leur communauté. Cet impact est encore plus marqué lorsque les possibilités d'éducation civique sont plus fréquentes, que la diffusion des messages met en œuvre des méthodes actives et participatives et que les individus

possèdent déjà un bagage politique suffisant pour réagir à ces messages (Finkel, 2002, 2003).

L'ÉDUCATION PEUT CANALISER LE MÉCONTENTEMENT VERS DES MOUVEMENTS POPULAIRES NON VIOLENTS

Du mouvement *Occupy* au Printemps arabe en passant par les manifestations de masse dans les rues au Brésil et en Turquie, de plus en plus nombreux sont les citoyens de par le monde qui luttent, sans armes, contre des systèmes économiques et politiques oppressifs, corrompus et injustes. L'éducation rend les citoyens mécontents plus susceptibles d'exprimer leurs doléances par le biais de mouvements populaires non violents, tels que les actions de protestation, le boycottage, les grèves, les rassemblements, les manifestations politiques ou la non-coopération et la résistance sociales. En Chine, les citoyens qui sont diplômés de l'université ne se contentent pas de reconnaître la nécessité d'améliorer la démocratie ; ils vont plus loin en soutenant différentes formes de participation politique, comme les manifestations de masse et les rassemblements politiques, et en s'opposant au système officiel des pétitions mis en place par le gouvernement (Wang *et al.*, 2015).

“ Des études menées dans 106 États montrent que les groupes ethniques plus instruits sont moins enclins à adopter des moyens d'action violents ”

Ces actions non violentes n'utilisent pas les circuits politiques traditionnels et se distinguent, en ce sens, des autres processus politiques non violents que sont les groupes de pression, les pratiques électoralistes et le travail législatif. Pour ceux qui n'obtiennent pas gain cause par la voie électorale ou par le contact direct ou la négociation, l'action civile

non violente offre une chance de faire remonter le problème et, éventuellement, de le résoudre. Des données recueillies sur 238 groupes ethniques dans 106 États entre 1945 et 2000 indiquent que les groupes ethniques plus instruits sont davantage enclins à adopter des moyens d'action non violents que ceux qui le sont moins (Shaykhtudinov, 2011).

Les actions non violentes, même si toutes n'aboutissent pas, sont un moyen efficace d'infléchir le cours des événements dans la sphère politique et sociale. Une analyse de 323 campagnes de résistance violente et non violente qui se sont déroulées entre 1900 et 2006 pour réclamer un changement de régime, lutter contre l'occupation ou faire sécession, montre que la résistance non violente est presque deux fois plus efficace que la résistance violente pour écartier du pouvoir un gouvernement en place. Qui plus est, dans les pays où des soulèvements non violents entraînent la chute d'un régime autoritaire, les

perspectives de transition démocratique et de paix civile sont bien meilleures que dans les pays où ce sont des soulèvements armés qui renversent le régime (Chenoweth et Stephan, 2011). L'action non violente est au cœur de 50 exemples de transitions démocratiques sur 67 recensés entre 1973 et 2005 (Johnstad, 2010 ; Karatnycky et Ackerman, 2005).

Dans certains pays, les actions de protestation émanent de personnes qui ne trouvent pas d'emploi correspondant à leur niveau élevé d'instruction. Durant les années qui ont précédé le Printemps arabe, l'essor de la scolarisation dans le monde arabe s'est traduit par une augmentation du nombre de personnes ayant achevé leur scolarité primaire et l'ayant poursuivie dans le secondaire (et au-delà), mais n'en ayant pas reçu en retour le gain attendu sur le marché de l'emploi. Une étude des résultats de l'Enquête mondiale sur les valeurs couvrant la période 2005-2007 révèle que, dans un grand nombre de pays du Moyen-Orient qui ont vécu le Printemps arabe, les citoyens plus instruits sont davantage portés à participer à des actions de protestation, de boycottage et de grève ; la corrélation entre le niveau d'études et la protestation politique est plus forte chez ceux qui ont des difficultés à trouver un emploi (Campante et Chor, 2012).

LES INVESTISSEMENTS DANS L'ÉDUCATION ET LA DÉMOCRATIE PEUVENT SE RENFORCER MUTUELLEMENT

Un accès large et équitable à une éducation de qualité contribue au maintien des pratiques et des institutions démocratiques. Les transitions vers des régimes plus démocratiques qui sont intervenues entre 1870 et 2000 sont, dans un cas sur deux, attribuées aux progrès de l'alphabétisation consécutifs à l'essor de la scolarisation de masse dans le primaire (Murtin et Wacziarg, 2014). Un pays a d'autant plus de chances d'instaurer et de conserver un régime démocratique que le niveau d'instruction de sa population est élevé. Dans les sociétés oligarchiques où la distribution de l'éducation est, au départ, plus égalitaire, on peut escompter une démocratisation plus rapide (Bourguignon et Verdier, 2000). Dans 104 pays observés entre 1965 et 2000, il apparaît que, même si l'on élimine les effets propres au pays, une plus grande égalité de l'éducation est le principal déterminant d'une transition démocratique (Castelló-Climent, 2008).

Dans de nombreux pays, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur a joué un rôle capital en faveur de la transition démocratique et de la pérennisation de régimes démocratiques. En Afrique subsaharienne, les étudiants d'université ont été le fer de lance des mouvements populaires de protestation qui ont abouti au renversement de nombreux régimes autoritaires au début des années 90 (Bratton et Walle, 1997). Une étude portant sur le Bénin, le Ghana, le Kenya et le Sénégal indique que les élus ayant fait des études supérieures

forment le noyau des coalitions multipartites qui sont à l'origine des réformes récentes (Barkan *et al.*, 2004).

Tout comme le plein et égal accès à l'éducation pour tous peut être un facteur propice à des régimes démocratiques, la gouvernance démocratique concourt à une population plus et mieux instruite. Le succès du programme d'enseignement primaire universel en Ouganda est en grande partie imputable au retour à la pluralité des candidats, sinon des partis politiques en lice dans ce pays en 1996. Pour le Gouvernement, conscient qu'il serait jugé à l'aune de ce programme, l'incitation à en réussir la mise en œuvre a été d'autant plus forte. De fait, les électeurs ougandais ont estimé que le bilan global du Président était positif, et le programme d'enseignement primaire universel a été l'un de leurs principaux critères d'appréciation (Stasavage, 2005).

LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT COMPTE POUR BEAUCOUP DANS LES BIENFAITS DE L'ÉDUCATION SUR LE PLAN POLITIQUE

Un environnement d'apprentissage ouvert, où les élèves ont la possibilité de débattre de sujets controversés comme d'entendre et d'exprimer des opinions diverses, favorise l'engagement politique (Davies, 2009). Par leurs échanges avec des pairs, des enseignants et des dirigeants politiques, les élèves progressent dans leur connaissance des processus politiques, améliorent leur capacité de réflexion et de raisonnement sur des questions politiques et s'exercent à l'argumentation et au débat. De la même manière, les méthodes d'enseignement actives et participatives, comme les jeux de rôle, les saynètes et la prise de décision collective, ont davantage d'effet sur l'orientation politique individuelle que n'en a l'apprentissage mécanique plus traditionnel (Harber et Mncube, 2012).

S'appuyant sur les données recueillies dans 35 pays ayant pris part à l'étude internationale sur l'éducation à la citoyenneté (ICCS) de 2009, une étude récente montre que les débats en classe qui sont pratiqués dans un esprit d'ouverture et offrent aux élèves la possibilité d'échanger et d'exprimer leur avis sur des questions politiques et sociales renforcent leur intention de s'investir ultérieurement dans un engagement civique et politique (Quintelier et Hooghe, 2013). En Israël et en Italie, des études démontrent que l'instauration dans la salle de classe d'un climat ouvert et démocratique aide les élèves à prendre une part plus active à la vie civique et politique en valorisant l'efficacité personnelle en matière de citoyenneté (Ichilov, 2007 ; Manganelli *et al.*, 2015). Plus précisément, ainsi qu'il ressort d'une étude effectuée aux États-Unis, le climat d'ouverture qui règne dans une classe peut encourager la participation politique des élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés (Campbell, 2008).

En Afrique du Sud, les élèves de 11^e et 12^e année bénéficient, depuis le début des années 90, de séances d'éducation civique au titre du programme « La démocratie pour tous » mis en place par l'organisation Street Law. Ce programme propose des activités participatives variées, comme des études de cas, des jeux de rôle et des procès fictifs. Comme le montrent les résultats, les élèves capables de citer correctement le nom des principaux dirigeants politiques d'Afrique du Sud et possédant une connaissance de base de la structure constitutionnelle de leur pays sont plus nombreux parmi ceux qui participent à ces séances au moins une fois par semaine que parmi ceux qui y participent moins souvent ou pas du tout (Finkel et Ernst, 2005).

Au Guatemala, la méthode d'apprentissage participatif actif du modèle *Nueva Escuela Unitaria* appliquée dans des écoles rurales et autochtones repose sur l'utilisation de cahiers de l'élève autodidactiques et de guides de l'enseignant, la mise en œuvre d'une pédagogie active intégrée, l'élaboration de matériels pédagogiques et une forte implication communautaire. Dans ces écoles, les élèves de 1^{re} et de 2^e année font preuve d'un comportement beaucoup plus démocratique (par exemple tour de parole, expression d'une opinion, entraide, prise d'initiative) que leurs camarades scolarisés dans des écoles traditionnelles (De Baessa *et al.*, 2002 ; Mogollón et Solano, 2011).

Mettre en œuvre une pédagogie centrée sur l'apprenant n'est pas sans difficulté

La mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant peut, sans aucun doute, s'avérer difficile, en particulier lorsque les manuels et les supports pédagogiques font défaut, que les effectifs des classes sont nombreux et que le mobilier scolaire est inadapté (Schweisfurth, 2011). Les difficultés peuvent aussi venir du fait que la pédagogie n'est, en définitive, pas sans lien avec les rapports de force qui existent à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de classe (Altinyelken, 2015). Ainsi, en Éthiopie et en Namibie, les principes fondamentaux de la pédagogie centrée sur l'élève peuvent entrer en conflit avec la conception locale des structures d'autorité, de l'obéissance et des relations entre l'enseignant et l'élève (O'Sullivan, 2004 ; Serbessa, 2006). Dans certains pays d'Asie de l'Est, la pédagogie dominée par l'enseignant l'emporte ; on considère qu'elle s'accorde mieux avec des sociétés qui valorisent les tests à enjeux élevés et une attitude déferente à l'égard de l'enseignant (Nguyen *et al.*, 2006).

L'environnement politique externe peut en outre influencer sur les caractéristiques internes des classes. À Ankara, en Turquie, des entretiens réalisés auprès d'enseignants et de responsables scolaires font apparaître que la conjonction du caractère autoritaire de l'environnement politique et social et des restrictions de plus en plus strictes de la liberté d'expression constitue pour les enfants un message fort indiquant que non seulement les opinions dissidentes sont malvenues, mais, pire, qu'elles ne sont pas tolérées (Altinyelken, 2015).

L'ÉDUCATION ET LES CONFLITS : UNE RELATION COMPLEXE

D'après les estimations, plus de 100 000 victimes ont perdu la vie dans des conflits armés en 2014, un record funeste et inégalé depuis 20 ans. Les différences d'une région à l'autre sont importantes. Le Moyen-Orient a été la région la plus exposée à la violence, la situation en Iraq et en République arabe syrienne étant la principale responsable de l'augmentation du nombre de victimes (Melander, 2015). Les causes profondes des conflits armés sont multiples et complexes ; l'absence d'accès à une éducation de qualité est rarement, sinon jamais, le principal facteur déclenchant. Mais, dans certaines situations, elle peut exacerber des griefs plus généraux, des tensions sociales et des inégalités qui poussent une société vers le conflit armé.

LE DÉFICIT D'ÉDUCATION OU LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'ÉDUCATION PEUVENT PRÉDISPOSER DES SOCIÉTÉS AUX CONFLITS

Lorsqu'un grand nombre de jeunes se voient refuser l'accès à une éducation de bonne qualité, la pauvreté, le chômage et le sentiment de désespoir qui en résultent peuvent être de puissants agents recruteurs pour les milices armées. Une analyse de 120 pays portant sur plus de 30 ans montre que, dans les pays à forte proportion de jeunes, plus le niveau d'instruction de la population est élevé, plus la probabilité de conflit violent est faible (Barakat et Urdal, 2009). En Sierra Leone, le risque que des jeunes aillent rejoindre des groupes rebelles est neuf fois plus élevé s'ils sont sans instruction que s'ils possèdent au moins un niveau d'études secondaires (Humphreys et Weinstein, 2008).

Pour autant, l'élévation du niveau d'instruction n'est pas nécessairement la réponse au danger posé conjointement par le chômage de masse et une forte proportion de jeunes par rapport aux adultes. Comme on l'a indiqué ci-dessus, lorsque ce niveau progresse 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.

Dans l'État de l'Uttar Pradesh en Inde, les désillusions des jeunes instruits (en général des jeunes hommes) qui n'ont pas pu trouver d'emploi mettent en péril la cohésion sociale et la stabilité politique (Jeffrey *et al.*, 2007). Au Pérou, des recherches qualitatives à grande échelle pointent du doigt le sentiment d'insatisfaction à l'égard de l'enseignement public, la corruption dans le secteur de l'éducation et le manque de mobilité associée à l'éducation (en particulier en dehors de la capitale), les considérant comme les causes majeures de la prolifération des factions armées qui exploitent ces griefs pour recruter des élèves et des enseignants (Comisión de la Verdad y Reconciliación de Peru, 2003).

“ Selon une analyse de 120 pays portant sur plus de 30 ans, la probabilité de conflit diminue lorsqu'il y a moins d'inégalités dans l'éducation ”

Les inégalités dans l'éducation, lorsqu'elles se superposent à des disparités plus fortes, aggravent le risque de conflit. Une étude récente réalisée à partir de données recueillies dans 100 pays durant 50 ans révèle que ceux où les inégalités de scolarisation

pour des raisons ethniques et religieuses sont les plus fortes ont un risque accru de conflit (FHI 360 Education Policy and Data Center, 2015). Dans 22 pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité de déclenchement d'un conflit dans les 21 prochaines années est 50 % plus élevée dans les régions sous-nationales où la population est en moyenne très peu instruite, alors que, dans les régions où la population est en moyenne très instruite, l'échéance correspondante est de 346 ans (Østby *et al.*, 2009).

De nombreux éléments démontrent de manière frappante que les personnes prêtes à employer la violence à des fins politiques sont le plus souvent issues des classes instruites de la société. Une étude réalisée à partir de sondages d'opinion indique que, dans les années 80, parmi les Palestiniens de Gaza et de Cisjordanie, les plus instruits n'étaient pas nécessairement les moins favorables à des attaques violentes. Au Liban, les combattants du Hezbollah qui ont été tués dans des opérations paramilitaires avaient plus d'instruction que les non-combattants du même âge originaires de la même région (Krueger et Maleckova, 2003).

LE CONTENU ET LA PÉDAGOGIE INFLUENT SUR LA PRÉDISPOSITION D'UNE SOCIÉTÉ AUX CONFLITS VIOLENTS

Pourquoi l'éducation formelle n'est-elle pas un rempart efficace contre le recours à la violence, notamment dans le contexte de l'extrémisme violent ? Plus que dans la quantité d'éducation, c'est dans le contenu enseigné et la manière de l'enseigner que réside une partie de la réponse. Quand les lieux d'apprentissage ne servent pas à nourrir les esprits en donnant aux élèves l'habitude de la pensée critique, mais en leur inculquant des préjugés, des notions d'intolérance et une vue déformée de l'histoire, elles peuvent devenir un terrain pour la violence.

Dans de nombreux pays, les programmes d'études et les matériels d'apprentissage renforcent les stéréotypes et attisent les griefs politiques et sociaux. Au Rwanda, l'examen des politiques et des programmes éducatifs mis en œuvre entre 1962 et 1994 révèle que leur contenu a reflété et accentué les inégalités ethniques dans la société et contribué à stigmatiser les Hutu et les Tutsi et à les classer dans des catégories mutuellement exclusives (King, 2014). En Inde et au Pakistan,



35 % des enfants non scolarisés vivent dans des pays en proie à des conflits



Les manuels et les programmes scolaires ont perpétué des images de la nation rivale qui concordaient avec leurs relations conflictuelles et leurs objectifs politiques respectifs (Lall, 2008).

Les désaccords autour du contenu des programmes d'enseignement ont, dans certains cas, dégénéré en conflit violent. En 2000, au Pakistan, lorsque des manuels ouvertement sunnites ont été introduits dans les Territoires du Nord administrés par le gouvernement fédéral, une certaine agitation s'est emparée de la population locale chiite pour revendiquer un degré égal de représentation de l'islam dans les manuels. Le conflit a pris de l'ampleur dans les années 2004 et 2005, donnant lieu à de violents affrontements entre les communautés chiites et sunnites au point d'entraîner l'imposition de couvre-feux qui ont contraint les écoles à fermer pendant près d'une année entière (Ali, 2008).

Les politiques linguistiques de l'éducation peuvent également provoquer un large sentiment d'injustice. Dans les sociétés pluriethniques, l'assujettissement à une langue dominante unique comme langue d'instruction scolaire, même s'il est parfois dicté par la nécessité, est fréquemment source de griefs en relation avec des problèmes plus généraux d'inégalité sociale et culturelle (UNESCO, 2016). Selon une estimation, dans plus de la moitié des pays touchés par un conflit armé, la diversité linguistique est très importante, et toute décision concernant la langue d'enseignement y est donc potentiellement un facteur de division politique (Pinnock, 2009).

Les conflits violents ont en général tendance à se superposer à des inégalités entre groupes, elles-mêmes exacerbées par les politiques linguistiques de l'éducation. Au Népal, le fait d'imposer le népalais comme langue d'enseignement est venu s'ajouter à un ensemble de griefs plus vaste des groupes non népalophones qui ont conduit à la guerre civile (Murshed et Gates, 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. L'éducation bilingue et interculturelle a été l'une des revendications portées par les groupes armés combattant au nom des peuples indigènes lors des négociations sur un accord de paix, et l'affirmation de ce principe a été incluse dans la constitution (Marques et Bannon, 2003).

LES CONFLITS ARMÉS ONT DES CONSÉQUENCES DÉSAVANTAGEUSES SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les conflits armés sont l'un des principaux obstacles aux progrès de l'éducation. Dans les pays touchés par un conflit, près de 21,5 millions d'enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et près de 15 millions d'adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire ne le sont pas. Depuis une dizaine d'années, la non-scolarisation tend à se concentrer dans les pays en proie à un conflit, où la proportion d'enfants non scolarisés est passée de 29 % en 1999 à 35 % en 2014. Cette tendance est particulièrement marquée en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest où ce chiffre a grimpé de 63 % à 91 % (UNESCO, 2016). Selon des estimations récentes, l'intensification des conflits et les bouleversements politiques au Moyen-Orient et en Afrique du Nord empêchent 13 millions d'enfants d'aller à l'école (UNICEF, 2015).

L'expérience de la République arabe syrienne offre un exemple flagrant de la façon dont un conflit peut réduire à néant les progrès accomplis dans le domaine de l'éducation. D'après les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le pays avait atteint l'enseignement primaire universel en 2001 et le taux de scolarisation dans le secondaire y était relativement élevé. Mais, la guerre civile gagnant du terrain, le taux net de scolarisation dans le primaire, qui se maintenait à 98,9 % en 2009, est tombé à moins de 71 % en 2013, le nombre d'enfants d'âge primaire non scolarisés chutant de 21 000 à 563 000.

Les conflits armés portent aussi un coup d'arrêt aux progrès réalisés dans la durée de scolarité. À l'issue des vingt années de conflit qui ont secoué l'Afghanistan jusqu'en 2001, le nombre total d'années de scolarité en moyenne nationale a reculé de 5,5 années ; au Burundi, la guerre civile s'est soldée par une perte de plus de 3 ans de scolarité (ISU, 2010). Le constat est identique au Tadjikistan, où des années de guerre civile entre 1992 et 1998 ont entraîné une baisse du niveau d'études des filles. Pendant le conflit, la probabilité que les filles aient leur scolarité obligatoire était inférieure de 12 % à celle des cohortes plus âgées avant le conflit (Shemyakina, 2011).

De surcroît, les conflits armés exacerbent les inégalités. Les zones touchées par un conflit sont souvent extrêmement désavantagées en matière d'éducation, la situation des pauvres étant généralement pire que les autres². Dans la Région autonome musulmane de Mindanao, aux Philippines, la probabilité de ne pas dépasser quatre années de scolarité

est quatre fois plus élevée que la moyenne nationale chez les jeunes adultes et six fois plus élevée chez les jeunes hommes pauvres (figure 4.1).

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. Au début des pourparlers de paix en 1991, les autochtones des zones épargnées par le conflit ont gagné 3,1 années de scolarité, tandis que, pour les autochtones vivant dans des zones touchées par le conflit, l'écart éducatif par rapport au reste de la population autochtone est passé de 0,4 à 1,7 année (ISU, 2010).

LES ENFANTS, LES ENSEIGNANTS ET LES ÉCOLES SONT DE PLUS EN PLUS SUR LA LIGNE DE FRONT DES CONFLITS

Les enfants, les enseignants et les écoles sont sur la ligne de front des conflits, et nombre d'entre eux sont souvent délibérément pris pour cible. Les acteurs étatiques et non étatiques font de moins en moins la distinction entre combattants et civils. Dans la majorité des pays en proie à un conflit armé, dont 26 au moins entre 2005 et 2015, les forces armées gouvernementales et les groupes armés non étatiques se servent des écoles et des autres établissements d'enseignement à des fins militaires. Outre la menace qu'il fait peser sur la vie et la sécurité des élèves et des enseignants, l'usage militaire des établissements scolaires entrave l'accès à l'éducation, nuit à la qualité de l'enseignement et compromet les efforts déployés pour créer des lieux d'apprentissage sûrs (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, 2015).

La destruction délibérée des établissements d'enseignement est une pratique établie de longue date dans les conflits armés (UNESCO, 2011). Au Timor-Leste, la majeure partie des infrastructures scolaires a été détruite pendant la guerre de

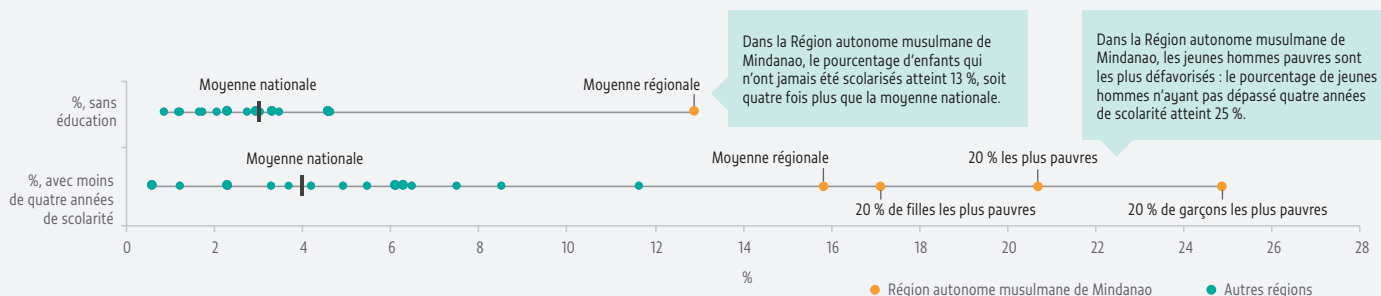
1998-1999 et il a fallu remettre en état 95 % des écoles. En Iraq, ce sont 85 % des écoles qui ont été endommagées ou détruites lors des combats qui se sont déroulés pendant le conflit de 2003-2004 (Buckland, 2005). Entre 2009 et 2015, les attaques perpétrées dans le nord-est du Nigéria ont provoqué la destruction de 910 écoles et contraint au moins 1 500 autres à la fermeture. Au début de l'année 2016, 952 029 élèves d'âge scolaire ont dû fuir la violence d'après les estimations (HRW, 2016). En 2016, la République arabe syrienne a perdu plus du quart de ses écoles : plus de 6 000 d'entre elles ont été endommagées par des actes de violence, obligées de fermer ou utilisées comme abri pour les combats ou comme lieu d'hébergement pour des centaines de familles déplacées (UNICEF, 2016).

Les enseignants sont menacés. Pendant le génocide au Rwanda, plus des deux tiers des effectifs enseignants du primaire et du secondaire ont été tués ou ont pris la fuite (Buckland, 2005). En Colombie, 140 enseignants sont tombés sous les balles entre 2009 et 2013, quelque 1 100 ont reçu des menaces de mort et 305 ont été obligés de quitter leur maison car leur vie était en danger (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques, 2015). En 2015, au Nigéria, quand Boko Haram s'est attaqué aux travailleurs de l'éducation et aux élèves, au moins 611 enseignants ont été tués de manière délibérée et 19 000 ont été contraints de s'enfuir depuis 2009 (HRW, 2016).

Le recrutement forcé d'enfants dans les groupes armés, qui souvent n'hésitent pas à les enlever, est monnaie courante. Il représente un énorme obstacle à l'éducation, non seulement parce qu'il prive les enfants soldats d'une éducation formelle, mais aussi parce que les enlèvements et les traumatismes qu'ils provoquent ont des répercussions beaucoup plus profondes sur les enfants eux-mêmes et sur les communautés dans lesquelles ils vivent. Il n'y a pas de données fiables et récentes sur le nombre total d'enfants soldats.

FIGURE 4.1 :

Aux Philippines, les enfants et les jeunes qui vivent dans une région touchée par un conflit sont laissés-pour-compte
 Pourcentage d'enfants n'ayant jamais été scolarisés et de jeunes de 20 à 24 ans n'ayant pas dépassé quatre années de scolarité, région affectée par un conflit et autres régions, 2013



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données de 2013 provenant d'Enquêtes démographiques et de santé (EDS).



Les enfants et adolescents réfugiés présentent un risque de non-scolarisation cinq fois plus élevé que les autres enfants



Les réfugiés représentent un énorme défi pour les systèmes éducatifs

Près de 60 millions de personnes étaient en situation de déplacement forcé en 2015, soit le chiffre le plus élevé jamais enregistré depuis 1945 (UNHCR, 2015). Ce chiffre comprend les personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays (PDIP), les demandeurs d'asile et les réfugiés, dont un faible pourcentage a été réinstallé. D'autre part, les personnes déplacées de force voient leur exil perdurer de plus en plus longtemps, ce qui amenuise les perspectives de solutions durables et accroît l'urgence d'une réponse globale et pérenne de la communauté internationale.

Les données demeurent limitées pour bon nombre de situations de réfugiés, mais, selon les estimations les plus récentes du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, dans le monde, 50 % des enfants réfugiés en âge d'être scolarisés dans le primaire et 75 % des adolescents réfugiés en âge d'être scolarisés dans le secondaire ne le sont pas. Les enfants et les adolescents réfugiés présentent un risque de non-scolarisation

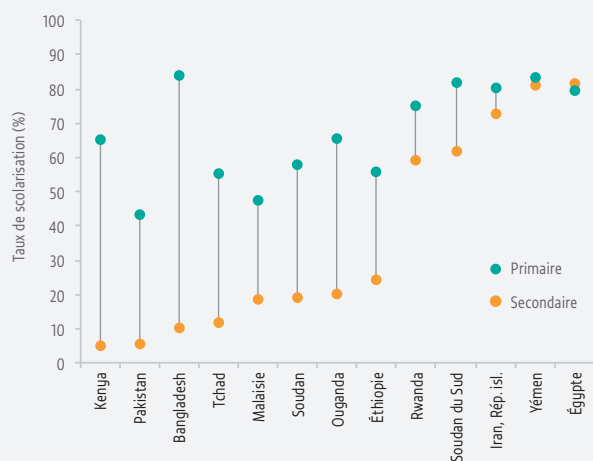
cinq fois plus élevé que les autres enfants. Ces valeurs moyennes cachent cependant d'importantes différences entre pays. Les taux d'inscription dans le primaire dans les populations déplacées sont de 80 % en Égypte et au Yémen, mais de 40 % au Pakistan dans les camps de réfugiés. Au niveau du secondaire, les taux d'inscription sont bien inférieurs : au Kenya et au Pakistan, 4 % seulement des réfugiés âgés de 12 à 17 ans étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire (**figure 4.2**).

L'offre et la qualité de l'éducation dispensée dans certains sites d'accueil de réfugiés sont limitées, en raison du manque d'enseignants qualifiés qui maîtrisent la langue des populations concernées, du rapport élèves/enseignant qui peut monter jusqu'à 70 et de la forte proportion d'enseignants sans qualification. Pour garantir des conditions optimales de scolarité aux enfants réfugiés, il est de même fondamental de valider et de sanctionner officiellement leurs acquis éducatifs par un certificat, or cet aspect est souvent laissé de côté (UNESCO et UNHCR, 2016).

FIGURE 4.2 :

Enfants réfugiés : des conditions d'accès à l'éducation très variables

Taux de scolarisation dans le primaire et le secondaire, sites d'accueil de réfugiés sélectionnés, pays sélectionnés, 2014



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données de l'UNHCR de 2014.

L'ÉDUCATION PEUT AIDER À RECONSTRUIRE LA SOCIÉTÉ APRÈS UN CONFLIT

La ségrégation est l'héritage commun des conflits. L'environnement institutionnel compte pour beaucoup dans la réintégration des communautés après un conflit et peut aplanir les différences entre les groupes ethniques et religieux (Alexander et Christia, 2011). Mais, lorsque l'école maintient le statu quo, elle peut au contraire prédisposer les jeunes à la ségrégation et enraciner des attitudes discriminatoires, au point de les amener à penser que l'intolérance est socialement acceptable (Ramirez-Barat et Duthie, 2015).

D'après les études, les écoles intégrées ont une influence bénéfique sur le sentiment d'identité des minorités, les attitudes vis-à-vis de l'inclusion et de l'exclusion et le sentiment de pardon, et peuvent concourir à apaiser les divisions et à réduire le sectarisme (McGlynn, 2004). Étudier sur les mêmes bancs d'école engage probablement les membres de communautés différentes à plus de tolérance (Hansson et al., 2013).

En Bosnie-Herzégovine, les écoles sont séparées sur des bases ethniques et linguistiques depuis la fin de la guerre en 1996. Certaines écoles accueillent en leur sein des élèves

issus de groupes ethniques différents, mais les répartissent dans des classes distinctes avec des langues d'enseignement différentes et un programme scolaire adapté aux particularités ethniques. Cette mesure provisoire destinée à faciliter le retour des réfugiés juste après la guerre est désormais une pratique établie qui empêche les jeunes générations d'apprendre à vivre ensemble (Ramirez-Barat et Duthie, 2015).

En Irlande du Nord, en 2013, 15 ans après l'accord de Belfast, 93 % des enfants et des jeunes fréquentaient des écoles pratiquant la ségrégation religieuse. Vers la fin des années 70, un mouvement en faveur d'écoles intercommunautaires intégrées est né, sous l'impulsion notamment d'un groupe de parents engagés dans un projet appelé *All Children Together*. En 2008, on comptait 61 écoles intégrées : les enfants des deux communautés étaient réunis chaque jour pour le travail en classe et pour des activités périscolaires. La formation des enseignants assurée par ces écoles les prépare aux relations intercommunautaires, et le programme d'études prévoit des temps de discussion sur des aspects potentiellement litigieux concernant les traditions culturelles du pays et les dissensions confessionnelles (Aiken, 2013).

En Israël, il existe six écoles bilingues pour Arabes et Juifs qui accordent une place centrale aux classes mixtes et traduisent leur volonté de renforcer le sentiment d'identité en tant que groupe tout en promouvant la tolérance et le respect du pluralisme (Bekerman, 2016). Ces écoles ont joué à diverses occasions un rôle de médiation entre des histoires nationales parfois contradictoires et ouvert le débat sur le conflit et la reconnaissance des différences ethniques, religieuses et autres (Bekerman, 2012).

Le contenu des programmes d'enseignement peut encourager les relations intercommunautaires à l'issue d'un conflit, ou leur nuire. L'élaboration de programmes traitant d'un passé récent est une tâche délicate qui peut être matière à contestation. En Bosnie-Herzégovine, trois systèmes éducatifs parallèles développant chacun leur propre point de vue sur l'histoire ont été créés ; au Rwanda, l'enseignement de l'histoire n'a été réintroduit que 10 ans après le génocide (Freedman et al., 2008 ; Jones, 2012). En Afrique du Sud, au Guatemala, au Pérou, l'enseignement de l'histoire aborde les conflits récents, mais se contente d'effleurer les causes du conflit et des injustices passées. Le conflit est présenté comme une situation exceptionnelle, une aberration dont on triomphe par ce que l'on qualifie aujourd'hui de démocratie, de citoyenneté active et de culture de la paix (Paulson, 2015).

La contribution de l'éducation à la consolidation de la paix dépend aussi de la façon dont les réformes et les programmes prennent en compte les injustices héritées du passé. La justice transitionnelle promeut la responsabilisation et la réparation des violations graves des droits de l'homme. De plus en plus

reconnue comme un pilier essentiel des efforts de consolidation de la paix, elle contribue à renforcer l'État de droit, à traiter les plaintes des communautés concernées et à éviter de nouvelles violations. Ajouter la dimension de justice transitionnelle à la reconstruction de l'éducation au sortir d'un conflit est loin d'être simple, mais la mise en place de mécanismes de justice transitionnelle peut permettre de faire le lien avec l'éducation et de catalyser le changement dans l'éducation (Ramirez-Barat et Duthie, 2015).

La réussite de toute réforme des programmes scolaires ou innovation des matériels pédagogiques est tributaire d'enseignants motivés, investis et formés. Enseigner tout en stimulant l'esprit critique et en tenant compte de la complexité n'est pas chose aisée. La difficulté est d'autant plus grande dans des pays déchirés par un conflit, comme la Bosnie-Herzégovine et le Rwanda, où les enseignants risquent d'être réticents ou mal préparés à évoquer des questions conflictuelles, d'avoir peur de se lancer dans des controverses politiques ou d'avoir

“ Pour que l'éducation à la paix soit profitable, il faut former les enseignants sur la manière d'aborder des sujets controversés de l'histoire ”

été conditionnés par la société à accepter une rhétorique partielle. Au Liban, les enseignants ont choisi de ne pas traiter les sujets controversés de l'histoire, estimant n'avoir pas acquis, au cours de leur formation, les compétences nécessaires pour gérer, contenir ou résoudre des conflits en classe (van Ommering, 2015). Au Guatemala,

les enseignants ont jugé important d'aborder la guerre civile, tout en se sachant peu préparés à animer ce type de discussion à défaut de formation et de supports pédagogiques adaptés (Bellino, 2014).

Au Kenya, un examen des programmes d'éducation à la paix dispensés dans des camps de réfugiés et dans tout le pays met en évidence les difficultés que rencontrent les enseignants avec des méthodes pédagogiques centrées sur l'apprenant, comme les méthodes participatives et interactives. Des observations de classe dans les camps de réfugiés de Dadaab et de Kakuma, par exemple, font apparaître que la plupart des enseignants connaissent mal les techniques de questionnement (Mendenhall et Chopra, 2016 ; Obura, 2002).

L'éducation à la paix peut être un moyen de répondre à la violence directe et d'empêcher de nouvelles violences

Dans maints pays, des enseignants dispensent à des milliers d'enfants une éducation à la paix selon des méthodes et des processus d'apprentissage qui développent leurs aptitudes à mener des enquêtes, à exercer leur sens critique et à dialoguer en vue d'améliorer l'équité et la justice sociale. Depuis

quelques années, l'éducation à la paix couvre un champ plus large, englobant d'autres domaines comme l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation multiculturelle, l'éducation à l'environnement et l'éducation à la justice sociale (Bajaj, 2008 ; Bajaj et Hantzopoulos, 2016).

Si les actions d'éducation à la paix bien conçues font rarement l'objet d'un examen rigoureux, les études montrent 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 ; Barakat *et al.*, 2013 ; Davies, 2005).

Bon nombre d'ONG apportent leur pierre à l'édifice de l'éducation à la paix. Dans l'État de Gujarat en Inde, l'ONG Navsarjan axe ses efforts sur les Dalits (anciennement appelés « intouchables ») qui représentent environ 16 % de la population indienne (HRW, 2014). Pour lutter contre les nombreuses formes de discrimination à l'égard de cette caste dans les écoles et le taux élevé d'abandon des élèves dalit, Navsarjan a créé plusieurs écoles spécialement conçues pour accueillir les enfants dalit vivant dans les communautés voisines. Les classes et les assemblées véhiculent des messages qui insistent sur l'égalité des castes et tentent de mettre fin aux idées reçues sur l'infériorité des enfants dalit par rapport à leurs camarades d'autres castes. Les élèves sont également incités à porter un regard critique sur leur société et à s'investir dans leur communauté en participant à des actions de sensibilisation, à des campagnes en faveur de l'égalité et à des mouvements de lutte pour la justice (Bajaj, 2012, 2014).

L'ÉDUCATION DOIT METTRE D'AVANTAGE L'ACCENT SUR LES PROGRAMMES INTERNATIONAUX DE CONSOLIDATION DE LA PAIX

Bâtir une paix durable est un défi majeur. D'après les estimations d'une étude menée en 2009, 40 % des conflits ont repris dans les dix premières années qui ont suivi la conclusion d'un accord de paix, soulignant la nécessité d'efforts concertés de la communauté internationale non seulement pour mettre fin à un conflit, mais aussi pour appuyer la consolidation de la paix à la sortie d'un conflit (Banque mondiale, 2009). Malgré l'accumulation d'éléments attestant du rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix, les acteurs internationaux ont accordé la priorité aux aspects sécuritaires, comme les dépenses pour les personnels militaires et les forces de sécurité, par exemple au Liban, au Népal et en Sierra Leone (Novelli *et al.*, 2015). Sur 37 accords de paix globaux rendus publics qui ont été signés 1989 et 2005, 11 ne font pas la moindre mention de l'éducation et, même dans les autres, la place faite à l'éducation est très variable (Dupuy, 2008). Qui plus est, les parties prenantes de l'éducation n'ont pas toujours les compétences et les connaissances suffisantes pour intégrer les mesures de consolidation de la paix dans des programmes ou

des plans sectoriels de l'éducation ou pour plaider en faveur du rôle de l'éducation dans des cadres de consolidation de la paix (Novelli *et al.*, 2015).

TOUS LES PAYS, EN PROIE OU NON À UN CONFLIT, SONT CONCERNÉS PAR LA VIOLENCE

Le coût de la violence interpersonnelle est bien supérieur à celui des conflits armés. Selon les estimations, les différends opposant des personnes, notamment la violence conjugale et

familiale, font neuf fois plus de victimes que la guerre et les autres conflits de même nature (Hoeffler et Fearon, 2014). L'éducation améliore-t-elle les choses ? Les politiques visant à élever le niveau d'études peuvent considérablement réduire les taux de délinquance. En 2001, en Italie, plus de 75 % des personnes déclarées coupables n'avaient pas

“ En Suède, une année de scolarité supplémentaire a fait baisser la probabilité de condamnation de 10 % pour les infractions violentes ”

fini leurs études secondaires et, au Royaume-Uni, le taux d'incarcération des hommes âgés de 21 à 25 ans était huit fois plus élevé chez ceux qui étaient sans qualification que chez ceux qui avaient des qualifications de base (Buonanno et Leonida, 2006 ; Machin *et al.*, 2011). En Suède, une année de scolarité supplémentaire a fait baisser la probabilité de condamnation de 10 % pour les infractions violentes, de 14 % pour les délits contre les biens et de près de 6 % pour les autres infractions (Hjalmarsson *et al.*, 2015).

L'éducation peut être un moyen de réduire la violence à l'encontre des enfants

Dans un très grand nombre de cas, la violence à l'encontre des enfants s'exerce au sein même de leur famille. Près de 6 enfants âgés de 2 à 14 ans sur dix subissent régulièrement des châtements corporels dans leur foyer d'accueil (UNICEF, 2014). Le secteur de l'éducation dispose de plusieurs moyens d'action. Des initiatives de renforcement des compétences sur la protection de l'enfant et le développement du jeune enfant destinées aux parents et aux familles peuvent, par exemple, induire des changements de comportements. Le Libéria a mis sur pied le programme *Parents Make the Difference* qui propose un cycle d'initiation à l'exercice des responsabilités parentales et à l'éducation non violente d'une durée de dix semaines. Interrogés par la suite sur leur attitude la dernière fois où leur enfant s'était mal comporté, 9 % seulement des parents ayant participé au programme ont répondu avoir frappé leur enfant, contre 45 % pour les non-participants. Plutôt que d'infliger un châtement sévère à leur enfant, les participants ont mis en pratique les connaissances et les techniques de discipline non violente nouvellement acquises (Sim *et al.*, 2014).

Environ 120 millions de filles de moins de 20 ans ont, à un moment ou à un autre de leur existence, été contraintes à des actes sexuels, notamment à des rapports sexuels (UNICEF, 2014). En Ouganda, un programme axé sur les compétences de la vie courante a été mis en place pour renforcer les connaissances et réduire les comportements à risque, en complément d'une formation professionnelle à la création de petites entreprises pour les filles qui avaient été victimes d'actes sexuels forcés. Ce programme a réduit de 83 % le nombre des filles ayant eu des rapports sexuels contre leur gré l'année précédente. Ce résultat est attribué en grande partie aux sessions de formation sur les compétences de la vie courante et aux discussions organisées sur le savoir-négocier, le viol, les droits juridiques et les moyens de prévention (Bandiera *et al.*, 2014).

La violence à l'encontre des enfants, quelle qu'en soit la forme, perturbe leur scolarité et a des conséquences néfastes sur leur niveau d'études et sur leurs perspectives d'emploi. Dans 18 pays d'Afrique subsaharienne, la violence fondée sur le genre, mesurée par les cas de violence dans une relation de couple, de mariage précoce et de mutilation génitale féminine, retentit négativement sur la scolarité des filles. Aux Comores, au Mozambique et en Sierra Leone, la probabilité de scolarisation est respectivement 42 %, 25 % et 15 % inférieure chez les filles dont la mère considérait la violence conjugale comme légitime par rapport aux autres (Koissy-Kpein, 2015), un constat qui met en évidence les incidences intergénérationnelles de cette violence.

La violence à l'école revêt des formes multiples

Pour édifier des sociétés pacifiques durables, l'école doit offrir aux enfants un environnement sans violence, apte à leur

inculquer les compétences et les pratiques dont ils ont besoin à l'école et à la maison.

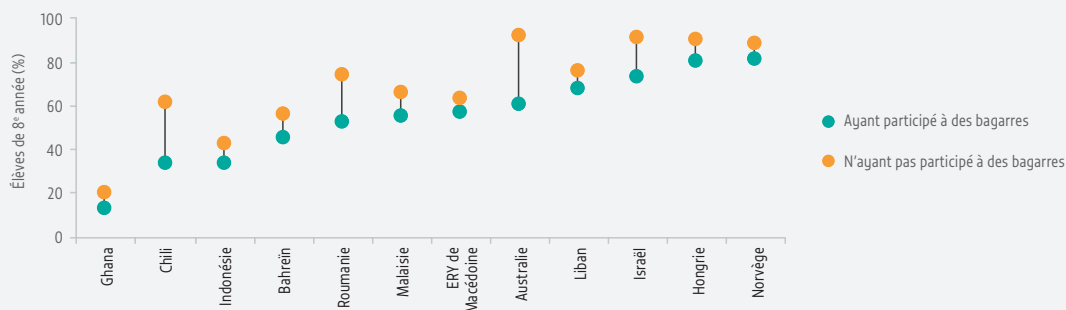
Selon des estimations récentes de Plan International fondées sur le nombre d'enfants victimes d'intimidations verbales, forme courante de violence en milieu scolaire, 246 millions d'enfants subissent des violences à l'école chaque année (Greene *et al.*, 2013). Ces actes de violence et de maltraitance peuvent être gravement préjudiciables à la santé des enfants, leur bien-être et leur aptitude à apprendre autant qu'ils le pourraient et ils peuvent avoir un effet négatif sur la participation scolaire, le niveau d'apprentissage et le taux d'achèvement. Comme il ressort d'études réalisées au Brésil, aux États-Unis et au Ghana, les brimades peuvent accroître l'absentéisme (Abramovay et Rua, 2005 ; Dunne *et al.*, 2006 ; Kosciw *et al.*, 2013).

Une étude s'appuyant sur les résultats de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS) de 2011 conduite dans 48 pays révèle que les élèves de 4^e année qui déclarent faire l'objet de brimades chaque semaine à l'école obtiennent 32 points de moins en mathématiques que ceux qui indiquent n'en avoir pratiquement jamais subi (Mullis *et al.*, 2012). Une nouvelle analyse de la même série de données montre que, dans de nombreux pays, les filles et les garçons en 8^e année d'études indiquant avoir participé à des bagarres à l'école avaient de moins bons résultats que les autres en mathématiques. En Australie et au Chili, l'écart d'apprentissage entre des élèves ayant pris part à des bagarres à l'école et des élèves n'y ayant pas pris part atteint près de 30 points de pourcentage (figure 4.3).

FIGURE 4.3 :

La violence à l'école nuit à l'aptitude des élèves à acquérir des compétences minimales en mathématiques

Pourcentage d'élèves de 8^e année ayant obtenu des résultats supérieurs au seuil international le plus bas en mathématiques, en fonction de leur participation à des bagarres à l'école, pays sélectionnés, TIMSS 2011



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir des données de l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences de 2011 (TIMSS).

“

Faute de connaissances et de formation,
les citoyens rencontrent les plus grandes difficultés
dans leurs relations avec l'appareil judiciaire

”

L'ÉDUCATION PEUT ÊTRE CRUCIALE POUR LA CONSTRUCTION D'UNE JUSTICE PERFORMANTE

Un système judiciaire performant qui fait prévaloir l'état de droit est essentiel au maintien de sociétés pacifiques. Or, faute de connaissances et de formation, les citoyens rencontrent les plus grandes difficultés dans leurs relations avec l'appareil judiciaire. Une enquête réalisée en 2011 auprès des usagers des tribunaux de l'ex-République yougoslave de Macédoine révèle que seuls 32 % de ceux qui avaient un niveau d'instruction primaire étaient « bien ou partiellement informés » sur le système judiciaire et ses réformes, contre 77 % des diplômés de l'enseignement supérieur (Banque mondiale, 2011). À Bangkok, de nombreuses femmes victimes d'actes de violence méconnaissent les lois et les procédures juridiques qui permettent de les protéger de la violence fondée sur le genre ou d'obtenir réparation de ces actes. Elles ne cherchent donc pas à obtenir de protection juridique ou à saisir la justice, même si elles en ont les moyens financiers (Commission internationale de juristes, 2012).

LA SOCIÉTÉ CIVILE TEND À COMBLER LE DÉFICIT D'ÉDUCATION JURIDIQUE

Mieux connaître et comprendre leurs droits peut aider les populations les plus marginalisées à résoudre les multiples problèmes auxquels elles sont confrontées dans leur vie quotidienne. Les programmes communautaires d'éducation, généralement conçus pour la défense des pauvres et la démarginalisation par le droit, constituent un mécanisme prometteur.

Au Bangladesh, grâce au programme HRLS (*Human Rights and Legal Aid Services*) du BRAC, plus de 3,8 millions de personnes ont bénéficié d'une formation juridique fondée sur les droits de l'homme en 2013. Ce programme s'articule autour de l'enseignement juridique, de l'aide juridictionnelle et de la mobilisation communautaire. Les cours d'éducation juridique dispensés aux femmes ont pour but de leur faire connaître et comprendre leurs droits et les lois de leur pays, première étape vers le recours à la justice. Le programme utilise également le théâtre de rue, outil de sensibilisation des populations très répandu, pour promouvoir un changement des comportements

et favoriser l'adhésion des communautés à l'accès des pauvres aux droits de propriété (Kolissety, 2014).

En Sierra Leone, la moitié des personnes qui sont derrière les barreaux n'ont pas été déclarées coupables, mais sont en attente d'un jugement. L'ONG Timap for Justice recrute et embauche au sein des communautés locales des personnes qui, après avoir reçu une formation de base, deviennent assistants juridiques. L'intervention des assistants juridiques missionnés par Timap s'est, par exemple, soldée par l'abandon des plaintes infondées dans 28 % des cas et la mise en liberté sous caution pour 55 % des suspects (Projet de justice Société ouverte, 2015).

RENFORCER LES CAPACITÉS DU PERSONNEL JUDICIAIRE ET POLICIER EST CRUCIAL

Le manque de formation et de renforcement des capacités du personnel judiciaire et policier entrave l'exercice de la justice et peut retarder son action, conduire à recueillir des preuves erronées ou insuffisantes ou encore provoquer un défaut d'application ou une violation. Nombreux sont les pays qui souffrent d'une forte pénurie de personnels de police, juridique et médico-légal qualifiés. Selon les informations disponibles, il n'existe au Timor-Leste qu'un seul médecin qualifié pour réunir des preuves dans les cas de violence sexuelle. La Sierra Leone ne compte que 100 avocats qualifiés, dont 90 dans la capitale, Freetown, pour une population de plus de 5 millions d'habitants (ONU-Femmes, 2011). Dans l'État du Rajasthan, en Inde, un programme de formation comportementale a été mis en place à l'intention des forces de police pour pallier leur inefficacité imputée à leur manque de compétences. Le bilan est positif, tant pour la qualité de leur action que pour la satisfaction de la population. Dans les postes de police où tous les agents avaient suivi cette formation, le degré de satisfaction des victimes a progressé de 30 %, tandis que la peur de la police a diminué de 17 % (Banerjee et al., 2012).

La pénurie de capacités est particulièrement forte dans les situations d'après conflit et d'après crise, où la violence atteint des niveaux exceptionnellement élevés. Grâce à un programme de formation instauré par la Mission des Nations Unies pour la stabilisation en Haïti, la police nationale haïtienne est devenue, en l'espace de cinq ans, l'institution inspirant le plus confiance

alors qu'elle était considérée comme la moins fiable. D'une durée de sept mois, ce programme de formation initiale des recrues se démarque radicalement des deux ou trois semaines habituellement prévues pour les situations d'après conflit, parallèlement à d'autres programmes de formation spécialisée. Dans une enquête menée en 2009 auprès de citoyens haïtiens sur l'évolution de l'action de la police durant l'année écoulée, 72 % font état d'une évolution positive et 83 % déclarent que la situation sécuritaire du pays s'est soit beaucoup, soit du moins légèrement améliorée par rapport à l'année précédente (ONU-DOMP, 2010).

CONCLUSION

Quelles sont les caractéristiques d'une société pacifique et non violente ? Comment assurer un développement durable dans des contextes de conflit violent et d'insécurité ? Ce sont des questions auxquelles il est bien difficile de répondre. Pourtant, l'éducation joue un rôle crucial, quoique complexe, en la matière. Elle peut notamment encourager les individus, en particulier les jeunes, à voter ou faciliter leur participation aux processus politiques ou à la vie politique. Le contenu enseigné autant que la méthode d'enseignement sont les pierres angulaires de la relation qui existe entre l'éducation, les conflits et la consolidation de la paix. Si la paix et la non-violence progressent, ce n'est pas simplement parce que des enfants et des jeunes vont à l'école, mais c'est aussi parce que des enseignants font acquérir à leurs élèves les compétences utiles pour faire face à des situations susceptibles de mener au conflit ou à la violence.

L'éducation reflète les tensions sociales, en particulier les conceptions stéréotypées et les idéologies sous-jacentes aux conflits. Dès lors, la relation entre l'éducation, la paix et les conflits mérite beaucoup plus d'attention pour pouvoir soutenir les contributions positives déployées, à grande échelle ou à une échelle moindre, en faveur de la consolidation de la paix, de l'accès à la justice et de la protection contre la violence.

NOTES

1. Le contexte institutionnel dans lequel sont prises les décisions de vote est également important. Dans les pays où l'inscription sur les listes électorales est gérée par les autorités locales et est obligatoire (comme au Royaume-Uni), l'incidence de l'éducation sur les comportements de vote peut être quasiment insignifiante (Milligan *et al.*, 2004).
2. Il faut faire preuve de prudence dans les comparaisons entre pays. On ne peut pas automatiquement conclure que le conflit est la principale source de disparités dans l'éducation. Les inégalités liées à des facteurs sociaux, économiques et politiques plus généraux dans des zones de conflit influent aussi sur les possibilités éducatives.

Les favelas de Rio de Janeiro se sont formées sous l'afflux du grand nombre de personnes qui ont déserté les campagnes brésiliennes pour s'installer en ville.

CRÉDIT : Anna Spysz/Rapport GEM



CHAPITRE

5

Lieux : pour des villes inclusives et durables

Nous sommes conscients de l'importance capitale de l'urbanisme et de l'aménagement urbain pour la qualité de vie de nos populations.

– Le Programme de développement durable à l'horizon 2030



MESSAGES CLÉS

L'éducation doit être intégrée à l'urbanisme afin de créer des villes durables.

-
- 1 **La rapidité du développement urbain fragilise les systèmes éducatifs.**
 - a. On observe de fortes disparités dans le domaine de l'éducation à l'intérieur des zones urbaines.
 - b. L'accès à l'éducation publique est très limité dans les bidonvilles et les zones péri-urbaines.
 - c. La moitié des réfugiés dans le monde sont des enfants et des jeunes, dont beaucoup échouent dans les villes.
 - d. La ségrégation ethnique et raciale à l'école peut exacerber les inégalités dans de nombreux autres domaines.
 - e. Les personnes qui migrent vers les villes, les femmes en particulier, ont besoin de toute urgence d'acquérir les compétences nécessaires pour trouver un emploi.

 - 2 **Tant que l'éducation ne sera pas intégrée à l'urbanisme, il ne sera pas possible de résoudre les problèmes propres aux villes, tels que l'inégalité d'accès aux services et la discrimination.**
 - a. Parce qu'elle renforce les compétences, l'éducation favorise les économies plus inclusives.
 - b. Les politiques sur l'éducation en milieu urbain doivent réduire les inégalités d'accès aux écoles publiques de qualité et aux enseignants.
 - c. La formation des enseignants peut contribuer à combattre les préjugés et les discriminations.

 - 3 **L'éducation fait reculer la criminalité urbaine.**
 - a. L'éducation améliore les perspectives d'emploi et renforce l'aversion au risque, comme la peur des sanctions en cas de délit.
 - b. Les interventions ciblées sur la petite enfance et l'importance accordée à l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires peuvent faire reculer la criminalité.

 - 4 **L'éducation, moteur de la compétitivité et de la productivité des villes.**
 - a. Les investissements dans la recherche et l'innovation, ainsi que le rapprochement entre universités et industrie, peuvent faire d'une ville une économie prospère fondée sur le savoir.
 - b. Il faut cependant veiller à ce que le développement économique fondé sur le savoir n'accentue pas certaines inégalités.

 - 5 **L'intégration de l'éducation à l'urbanisme favorise la viabilité de l'environnement.**
 - a. Les stratégies de communication et les interventions à l'école aident la population à comprendre l'importance que revêtent les approches environnementales pour la planification et favorisent l'utilisation des transports durables.

 - 6 **Les initiatives en faveur de l'éducation ne permettront pas à elles seules de faire des villes des lieux sûrs et inclusifs.**
 - a. Les urbanistes doivent suivre une formation appropriée afin d'intégrer l'éducation à l'urbanisme et aux stratégies urbaines.
 - b. Les communautés concernées par la croissance urbaine doivent être associées aux initiatives de réaménagement et aux plans pour le changement.

 - 7 **La gouvernance urbaine doit inclure l'éducation dans son approche.**
 - a. Les dirigeants des villes bien informés peuvent s'appuyer sur l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie pour transformer leurs villes.
 - b. Le renforcement des réseaux mondiaux de dirigeants des villes peut permettre de résoudre les problèmes spécifiques aux villes tels que les disparités en matière d'éducation.

Incidence des villes sur l'urbanisme	116
L'influence positive de l'éducation sur les villes	118
L'éducation et le savoir peuvent être des facteurs d'inégalités urbaines	121
Influence de l'éducation sur l'urbanisme	124
L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie au cœur de la transformation des villes	126
Conclusion	129

Outre les domaines mis en exergue dans le préambule du Programme de développement durable – planète, prospérité, humanité, paix et partenariats – le *Rapport GEM 2016* a également choisi de mettre l'accent sur les « lieux » et, plus particulièrement, sur les villes.

L'urbanisation est l'une des tendances maîtresses de notre époque : plus de la moitié de la population mondiale réside dans les villes et les zones urbaines. La concentration de l'activité productive, l'accès à des marchés importants et l'espoir d'un meilleur niveau de vie attirent vers les villes les personnes et les activités économiques. Selon les prévisions mondiales, c'est dans les pays à faible revenu que la croissance de l'urbanisation sera à l'avenir la plus forte (**figure 5.1**).

Le présent chapitre s'intéresse à l'incidence des villes et de l'urbanisation sur l'éducation ainsi qu'à l'incidence de l'éducation sur l'aménagement urbain. La croissance démographique, la migration et la crise des réfugiés ont toutes des répercussions bien spécifiques sur l'éducation. Les villes, où se concentrent universités, instituts de recherche, emplois hautement qualifiés et connaissances informelles, sont les moteurs de l'innovation et de la croissance fondées sur le savoir. Compte tenu de son ampleur et du rythme auquel il se produit, le changement urbain exige une bonne gouvernance qui privilégie notamment la flexibilité, l'innovation et les approches multipartites prenantes et adaptatives (Jones et al., 2014 ; Wild et al., 2015) que favorisent la participation des citoyens à l'apprentissage tout au long de la vie.

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie influent aussi sur les villes. Leur rôle est essentiel pour que le capital physique et social des villes soit valorisé. Ils peuvent entraîner

des effets positifs, faire reculer la criminalité par exemple, et contribuer à un aménagement urbain approprié en encourageant les transports durables. De plus, l'éducation peut apporter des réponses aux défis urbains. Les villes se caractérisent par des

inégalités massives. Que ce soit dans les pays à revenu faible ou élevé, les populations citadines vulnérables pâtissent d'une insuffisance d'accès aux services de base que sont l'éducation, le logement et le transport, ce qui alimente la déception, le mécontentement et parfois la violence. L'éducation joue un rôle déterminant dans la lutte contre les inégalités et les discriminations dans les zones urbaines.

Il est primordial d'intensifier les efforts pour que l'urbanisation soit davantage une chance qu'une source de problèmes et pour que les villes soient plus inclusives, durables d'un point de vue environnemental et prospères. Or, l'éducation peut jouer un rôle décisif dans l'aménagement urbain au niveau local tout en contribuant à remédier aux problèmes comparables qui se posent au niveau régional et mondial.

Si le Programme de développement durable s'appuie principalement sur l'action menée par les États membres, l'élaboration intégrée des politiques est en outre indispensable au niveau sous-national. Les villes sont à la fois des incubateurs et des lieux de changement. En raison de l'importance qu'elles revêtent au regard du monde, il est fondamental de mieux

“
Le rôle de l'éducation
et de l'apprentissage
tout au long de la vie
est essentiel pour que le
capital physique et social
des villes soit valorisé
”

FIGURE 5.1A :
Nous vivons dans un monde de plus en plus urbanisé...
Population des zones urbaines, prévisions à l'horizon 2050 (%)

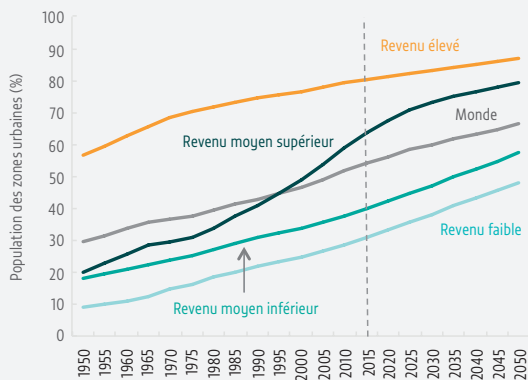
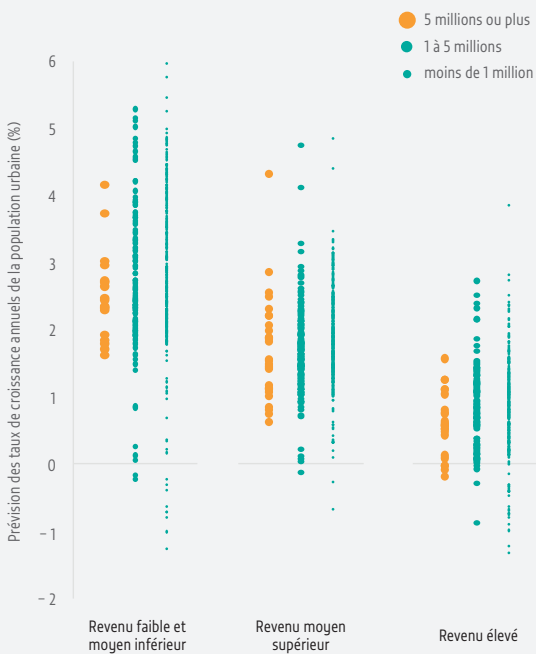


FIGURE 5.1B :
... et ce sont les pays à faible revenu qui devraient connaître à l'avenir la croissance urbaine la plus forte
Prévision des taux de croissance annuels de la population urbaine (%), 2015-2030



Note : Sur la figure 5.1b, la taille de la bulle représente la taille des villes en 2014.
 Source : DAES-ONU (2014).

comprendre les liens entre l'espace et les secteurs tels que l'économie et l'éducation. Nous serions ainsi en mesure, grâce à une lecture contemporaine et globale, de comprendre comment l'humanité peut combattre la pauvreté, créer une croissance économique inclusive et durable, protéger la planète des dégradations et de la destruction, et atteindre l'ODD 4 en assurant l'accès de tous, sur un pied d'égalité, à une éducation inclusive et aux possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.

INCIDENCE DES VILLES SUR L'URBANISME

L'éducation doit être intégrée à l'urbanisme afin que soient prises en considération les répercussions des processus et des caractéristiques de l'urbanisation sur l'éducation, par exemple la nécessité pour les réfugiés, les migrants et les habitants des bidonvilles d'accéder à l'éducation.

INCIDENCE DES CHANGEMENTS DÉMOGRAPHIQUES SUR LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

L'expansion continue des zones urbaines n'est pas sans incidence pour la planification des systèmes éducatifs. Bien que l'urbanisation soit une tendance mondiale, le mode de croissance des populations urbaines peut être très variable : accroissements naturels, migration ou reclassement des zones rurales. À l'échelle mondiale, la croissance urbaine est due pour moitié à l'accroissement démographique naturel et à l'exode rural (McGranahan et Satterthwaite, 2014). En Chine, entre 2000 et 2010, la croissance de la population urbaine résultait pour 56 % de l'exode rural, et ce, en dépit de mesures très dissuasives telles que l'impossibilité pour les migrants internes d'accéder aux services d'éducation et de santé une fois installés dans les villes (Bosker et al., 2015 ; Banque mondiale et Centre de recherche et de développement du conseil d'État, Chine, 2014). En Inde, entre 2001 et 2011, la reclassification des localités rurales en zones urbaines représentait 30 % de la croissance de la population urbaine, due pour 44 % à l'accroissement démographique naturel (Ellis et Roberts, 2016).

La croissance urbaine, non planifiée pour l'essentiel, est le défi majeur auquel doivent faire face les systèmes éducatifs urbains. Elle n'est pas non plus sans conséquences pour les zones rurales (**encadré 5.1**). Conjugués à la croissance démographique locale, les flux migratoires au niveau national et international peuvent accroître les besoins en matière d'éducation de base et de développement des compétences tout en renforçant la demande d'enseignants. Il est donc indispensable que l'éducation contribue à renforcer la cohésion sociale et la tolérance dans un contexte de diversité culturelle.

ENCADRÉ 5.1

Le regroupement des écoles rurales, une réponse à la baisse de la population

L'exode rural entraîne un accroissement de la population urbaine et, inversement, un déclin démographique dans les zones rurales ou isolées, ce qui n'est pas sans conséquences pour la planification de l'éducation en milieu rural. Face à la baisse du nombre d'élèves dans les écoles rurales, la Chine et les États-Unis ont mis en place des politiques de regroupement. Ces politiques doivent cependant être soigneusement définies et planifiées. Selon les évaluations récentes menées en Chine, cette politique apparaît en grande partie inefficace : décrochage scolaire en hausse, classes surchargées en ville, charge de travail accrue pour les enseignants et pressions financières alourdies pour les habitants pauvres des zones rurales. La politique a été suspendue par le Ministère de l'éducation en 2012. Aux États-Unis, le regroupement des écoles rurales a suscité une opposition durable. Historiquement, cette politique s'inscrit dans la volonté du Mouvement progressiste de renforcer l'efficacité des districts scolaires. Les études montrent néanmoins que, sans participation réelle de la communauté, le regroupement scolaire se traduit par un absentéisme accru des élèves, une désagrégation de la communauté et des difficultés pour les familles, et qu'il n'entraîne pas d'effets positifs notables sur l'efficacité budgétaire.

Sources : Bard et al. (2006) ; Howley et al. (2011) ; Mei et al. (2015) ; Strang (1987) ; Tyack et Hansot (1982).

Pour les réfugiés urbains et les populations déplacées, l'accès à l'éducation est une nécessité

La crise des réfugiés s'aggrave et touche plus particulièrement les villes et les zones péri-urbaines. Une étude portant sur 12,2 millions de réfugiés montre qu'à la fin de 2014, six réfugiés sur 10 vivaient dans des zones urbaines. À l'échelle mondiale, le nombre de personnes déplacées de force s'est accru de plus de 40 % entre 2011 et 2014 pour atteindre 59,5 millions (UNHCR, 2015). Lorsque les réfugiés ne sont pas officiellement enregistrés dans des camps, il leur est plus difficile d'accéder aux services de base, de trouver un emploi et d'obtenir un permis de travail (UNESCO et UNHCR, 2016). Il est alors plus difficile encore de procéder au recensement précis des réfugiés et des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays et vivant en zone urbaine.

À l'échelle mondiale, cette crise est lourde de conséquences pour les systèmes éducatifs car plus de la moitié des réfugiés du monde ont moins de 18 ans. Compte tenu de la durée des déplacements et de l'ampleur du phénomène dans certains pays, les systèmes éducatifs nationaux et urbains qui accueillent les enfants et les jeunes déplacés de force doivent s'adapter afin d'être en mesure d'intégrer ces élèves dans la durée.

Officiellement, la Turquie accueille près de 3 millions de réfugiés syriens. Fin 2015, elle devait scolariser près de 700 000 enfants et

adolescents âgés de 6 à 17 ans et originaires de Syrie (3RP, 2016). 85 % d'entre eux environ vivaient en dehors des camps, dispersés dans des villes plus ou moins grandes. Estimé à plus de 85 % dans les camps, le pourcentage d'enfants réfugiés scolarisés dans l'éducation formelle n'était que de 30 % dans les zones urbaines. De façon générale, les taux de scolarisation étaient de 7 % dans l'enseignement préprimaire, de 52 % dans l'enseignement primaire, de 31 % dans le premier cycle du secondaire et de 10 % dans le second cycle du secondaire (UNESCO et UNHCR, 2016).

Outre les aspects économiques, la langue de l'enseignement constitue l'un des obstacles majeurs à l'éducation. L'apprentissage d'une deuxième langue peut être particulièrement difficile pour les enfants qui ont pris du retard dans leur cursus scolaire parce que leurs études ont été interrompues, ce qui est le cas de nombreux enfants réfugiés originaires de Syrie. D'autre part, les enseignants ne sont pas formés pour faire face au traumatisme affectif vécu par nombre d'enfants réfugiés (Sirin et Rogers-Sirin, 2015).

Les compétences des travailleurs migrants doivent être préservées et renforcées

Lorsqu'ils recherchent un emploi, les migrants urbains se heurtent à une multitude d'écueils : discriminations, barrière de la langue, chômage et exploitation dans l'économie informelle. Pour qu'ils puissent les surmonter, il convient notamment de privilégier le renforcement des compétences (Organisation internationale pour les migrations, 2015).

Ainsi, la croissance économique sans précédent qu'a connue la Chine s'est accompagnée d'une vague de migration interne d'une ampleur inouïe. En 2004, sur les 120 millions de migrants recensés, 18 % avaient suivi l'enseignement primaire ou étaient sans instruction et 65 % avaient achevé le premier cycle du secondaire (neuf années de scolarité). Les travailleurs migrants ne bénéficient que d'une sécurité de l'emploi très relative : selon une étude portant sur 40 villes chinoises, seuls 12,5 % des travailleurs disposaient d'un contrat écrit (Shi, 2008). Un projet de formation intégré réalisé entre 2007 et 2014, qui portait à la fois sur le développement des compétences et l'emploi, avait pour but de renforcer les compétences des migrants d'origine rurale afin de leur permettre d'accéder plus aisément aux services de l'emploi et de les sensibiliser aux questions de protection des travailleurs (Banque mondiale, 2015).

La déqualification des migrants renvoie également à la question de l'égalité des sexes. Bien que diplômées de l'université, des femmes originaires des Philippines deviennent employées de maison au Moyen-Orient. De même, des femmes venant d'Europe de l'Est ne trouvent que des emplois peu qualifiés dans les pays européens plus riches (Kofman et Raghuram, 2009). Les recherches menées dans toutes les régions du monde indiquent par ailleurs que, même lorsque les migrants résident longtemps dans le pays hôte, leur situation ne s'améliore pas sensiblement. Bien qu'ayant une bonne maîtrise de la langue

locale, certaines femmes très qualifiées ne peuvent ainsi continuer à exercer leur profession (Organisation internationale pour les migrations, 2013).

Le problème de l'éducation dans les bidonvilles

Dans de nombreux pays en développement, plus du tiers des citoyens vivent dans des bidonvilles ou des abris de fortune

“ L'accès à l'éducation publique est très limité dans les bidonvilles urbains et les zones péri-urbaines ”

au centre des villes ou dans les périphéries urbaines. Les conditions de vie varient considérablement d'un pays à l'autre et même à l'intérieur des pays mais elles se caractérisent notamment par des logements pauvres et surpeuplés, par l'insécurité d'occupation de la terre et des logements et par un accès limité aux services de base, dont

l'éducation (ONU-Habitat, 2009a). Les Objectifs du Millénaire pour le développement nous ont fait prendre conscience de la nécessité d'améliorer les conditions de vie de ces personnes, d'où l'importance majeure que revêt cette question dans l'ODD 11.

Des actions collectives de grande ampleur, comme celles qu'a menées le réseau Shack/Slum Dwellers International (SDI), ont permis de mettre en évidence les inégalités d'accès aux services et de plaider en faveur d'une révision des politiques publiques en donnant aux communautés la possibilité de participer à la collecte des données et aux processus décisionnaires (Patel et al., 2012). Cependant, ce sont les services de base tels que le logement, l'eau et l'assainissement qui ont été privilégiés, la situation de l'éducation n'étant pas très claire (Kielland, 2015). Or, l'éducation reste une priorité pour les communautés. En vue de l'édition 2016 du *Rapport GEM*, des études ont été réalisées dans 130 bidonvilles situés dans 12 villes de grande ou moyenne importance en Ouganda afin de déterminer les besoins des communautés. Les résidents de ces quartiers qui ont été interrogés ont reconnu que les élèves avaient accès à l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire mais, dans leurs réponses qualitatives, ils ont malgré tout insisté sur la nécessité d'augmenter le nombre d'écoles et surtout d'écoles publiques (Shack/Slum Dwellers International et al., 2016).

La prolifération des écoles privées, un problème d'urbanisme

La prépondérance des écoles privées, en particulier dans les grandes villes, est souvent sous-estimée ou ignorée dans les discussions sur les systèmes d'éducation publique. En Inde, il ressort d'études sur deux grandes villes, Mumbai et Patna, que plus de 75 % des enfants fréquentent une école privée (Ernst and Young LLP, 2014). L'enquête sur l'enseignement privé menée en 2010/11 dans l'État de Lagos, Nigéria, révèle que plus de 85 % des élèves du préprimaire et 60 % de ceux du primaire étaient

inscrits dans des écoles privées. L'enquête a recensé un total de 12 098 écoles privées, contre 1 606 écoles publiques seulement (Härmä, 2011, 2013).

Les écoles privées jouent un rôle crucial dans les zones péri-urbaines. Essentiellement informelle, la croissance démographique dans les périphéries urbaines échappe aux statistiques officielles et ne reçoit aucune attention (Ellis et Roberts, 2016). Ainsi, l'imagerie satellite montre que dans la plupart des 12 villes indiennes les plus grandes, la part de la population vivant à l'extérieur des limites officielles est plus importante qu'à l'intérieur (Ellis et Roberts, 2016). Les données sur l'éducation dans les zones périphériques montrent que les écoles privées occupent une place primordiale, comme dans les bidonvilles et les établissements urbains informels. Selon une étude des zones péri-urbaines qui a été menée dans quatre pays d'Afrique subsaharienne, la majorité des écoles primaires sont privées. Compte tenu de la forte demande dont l'enseignement primaire fait l'objet, le développement des écoles privées est probablement la conséquence du nombre insuffisant d'écoles publiques de qualité (Bidwell et Watine, 2014).

L'INFLUENCE POSITIVE DE L'ÉDUCATION SUR LES VILLES

Il est indispensable d'intégrer à l'urbanisme l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie, qui ont des effets bénéfiques pour la situation économique et sociale des villes. L'éducation favorise la productivité et l'innovation et peut transformer les villes en économies du savoir. Elle est également déterminante pour la prospérité et la capacité de la ville à tenir compte de l'ensemble de ses activités économiques, y compris de la dynamique de l'économie informelle. L'éducation peut entraîner des effets positifs sur la situation sociale, le recul de la criminalité par exemple. C'est un outil de choix pour les initiatives en faveur de l'environnement, comme la promotion des transports durables.

IMPORTANCE DÉTERMINANTE DES TRAVAILLEURS TRÈS QUALIFIÉS POUR L'INNOVATION ET LA CROISSANCE

La croissance économique est fortement concentrée dans les zones urbaines ; la moitié de la population mondiale réside dans les villes, d'où provient plus de 80 % du produit intérieur brut (PIB) mondial. À eux seuls, les 600 centres urbains où vit 20 % de la population mondiale génèrent 60 % du PIB mondial. On estime que, d'ici à 2025, les nouvelles villes plus petites qui se développent, principalement en Chine et en Inde, remplaceront beaucoup de villes des pays développés sur la liste des 600 premières villes du monde (Dobbs et al., 2011). La croissance économique urbaine est étroitement liée à la taille de l'agglomération ; les personnes vivent plus près des entreprises



L'éducation, moteur de la compétitivité et de la productivité des villes



dans les villes et leurs périphéries, qui constituent des pôles d'attraction pour les investissements, la main-d'œuvre qualifiée et les diplômés talentueux.

L'éducation stimule la croissance fondée sur l'innovation et la productivité. Elle produit et améliore le capital humain (Mankiw *et al.*, 1992). Dans les économies du savoir, un enseignement primaire et secondaire de qualité, de même qu'un taux de scolarisation élevé dans l'enseignement supérieur, sont des facteurs indispensables pour promouvoir l'innovation et augmenter la productivité (Forum économique mondial, 2014). Le talent et la créativité sont déterminants pour les progrès économiques et le développement urbain fondé sur le savoir (Carillo *et al.*, 2014 ; Yigitcanlar *et al.*, 2007).

Les municipalités, qui en sont conscientes, cherchent à attirer les talents pour rendre leurs villes compétitives dans l'économie mondiale et développer une économie fondée sur le savoir. La compétitivité d'une ville se définit par sa capacité à retenir les diplômés des établissements d'enseignement supérieur locaux et à attirer les diplômés hautement qualifiés formés dans le reste du pays (A.T. Kearney, 2015 ; The Economist Intelligence Unit, 2012).

Les villes attirent les talents de multiples façons. De par leur taille, les grandes villes, telles que les mégapoles dont la population dépasse les 10 millions d'habitants, ont plus de facilités pour attirer le capital humain que les villes plus petites. Mégapole chinoise, Shanghai est située au cœur d'un réseau d'agglomérations plus petites et attire un large éventail de talents, y compris de l'étranger. Chaque année, elle puise dans un vivier de plus de 100 000 diplômés issus de 60 établissements d'enseignement supérieur. Plus du quart de la main-d'œuvre possède un diplôme universitaire, soit deux fois plus qu'il y a dix ans (Dobbs *et al.*, 2011). Certaines villes secondaires tentent de concurrencer les grandes villes en vantant la propreté de l'air et la qualité de leurs services publics, notamment dans le domaine de la santé.

Les pôles technologiques ont dynamisé quelques villes de moindre importance. À la lumière de données récentes, il apparaît que l'État indien de Karnataka, où se trouve le pôle d'innovation technologique d'élite de Bangalore, attire une plus forte proportion de migrants internes hautement qualifiés que les États où se situent les mégapoles de Delhi et Mumbai (Chandrashekar et Sharma, 2014). Saluée comme la ville la plus compétitive de l'Inde en 2013, Hyderabad a mis en place des services fondés sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi que la Cyberabad Development Authority, enclave réservée aux entreprises du secteur des TIC,

aux instituts de recherche et autres services similaires (Das, 2015). En Inde, ces nouveaux investissements, de même que les liens renforcés entre la ville et l'entreprise, ont favorisé l'afflux des talents, ou migration inverse (Chacko, 2007).

LES VILLES MISENT SUR L'ÉDUCATION ET LA RECHERCHE POUR ACCROÎTRE LEUR COMPÉTITIVITÉ

Les pays (villes ou zones) cherchent à attirer le capital humain et les investissements étrangers directs en se positionnant comme des carrefours de l'enseignement supérieur, des compétences, des talents, des connaissances et de l'innovation. Le Qatar s'attache à devenir une plate-forme régionale afin d'être moins tributaire des ressources naturelles et de s'orienter vers une économie fondée sur le savoir. Briguant le titre de « Boston de l'Est », Singapour a lancé une stratégie appelée Global Schoolhouse afin d'attirer les étudiants et les cadres et de devenir un centre de connaissances du XXI^e siècle (Knight, 2014).

La région de la baie de San Francisco (États-Unis) et Tokyo occupent régulièrement les premières places dans les études sur la compétitivité urbaine (A.T. Kearney, 2015). Ces villes favorisent les synergies et la collaboration entre l'enseignement supérieur, la municipalité et l'industrie (modèle d'innovation dit de la triple hélice) (Etzkowitz, 2003). L'Université de Stanford sert de point d'ancrage à l'innovation et au talent. On estime ainsi que l'université a un impact économique considérable à l'échelle mondiale et que 18 000 des entreprises créées par ses anciens étudiants sont implantées en Californie (Eesley et Miller, 2012).

Ce sont parfois les gouvernements qui prennent l'initiative. Ainsi, au Japon, la cité de la science de Tsukuba a été établie près de Tokyo dans les années 70. Centre d'universités, de laboratoires de recherche scientifique financés par l'État et d'instituts nationaux de recherche, la ville a perçu près de la moitié du budget national consacré à la recherche et au développement. Elle est également devenue un site d'importance majeure à l'échelle mondiale pour la recherche collaborative État-industrie (Mega, 2013).

LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION PEUT FAVORISER UNE MEILLEURE RECONNAISSANCE DES ACTIVITÉS DU SECTEUR INFORMEL

Le secteur informel est communément considéré comme une source primordiale, et hétérogène, d'emploi et de revenu dans les pays en développement. Dans les économies à revenu élevé, par ailleurs, il sert d'employeur temporaire, faisant

office de tampon dans les contextes de récession ou de crise économique. Il est indispensable de reconnaître la contribution de ce secteur à l'économie urbaine pour mesurer la prospérité de la ville, bien comprendre son économie et favoriser l'intégration sociale des personnes travaillant dans ce secteur.

Les analyses de l'emploi informel par type de métier montrent qu'en 2013 les travailleurs domestiques, les travailleurs à domicile et les marchands ambulants représentaient près du tiers de l'emploi urbain en Inde et que les marchands ambulants constituaient à eux seuls 15 % de la main-d'œuvre urbaine en

“
La progression de l'éducation de base et le développement des compétences est un pas vers une économie plus inclusive

Afrique du Sud. L'analyse d'une enquête sur la main-d'œuvre urbaine dans six villes chinoises révèle que le pourcentage de personnes travaillant dans le secteur informel est relativement élevé, à 33 %, notamment chez les femmes (OIT et WIEGO, 2014).

”

L'éducation étant indissociable des perspectives d'emploi, il est primordial de

travailler sans relâche à la progression de l'éducation de base et au développement des compétences afin de promouvoir une économie plus inclusive (UNESCO, 2012). Ainsi, en Inde, à partir de données tirées du recensement de 2011 relatif à Mumbai, l'équipe du *Rapport GEM* a calculé que le niveau d'analphabétisme était plus élevé (19,2 %) chez les femmes adultes n'occupant pas d'emploi à plein temps que chez les hommes exerçant un emploi à plein temps (13,5 %).

Les établissements éducatifs peuvent fortement contribuer à l'amélioration des conditions de travail dans le secteur informel. C'est ainsi qu'à Chicago l'Institute for Justice et la faculté de droit de l'Université de Chicago sont intervenus en partenariat avec des travailleurs du secteur informel afin de renforcer le statut juridique des travailleurs de ce secteur. Ils ont de la sorte permis à près de 2 000 marchands ambulants de produits alimentaires de vendre leur marchandise en toute légalité. Ils ont ouvert une clinique juridique pour aider ces marchands et leur donner accès à l'aide juridique et à l'éducation et leur permettre de participer à des actions de plaidoyer. Une ordonnance rédigée dans le cadre de ce projet a servi de modèle à la modification de la réglementation locale (Carrera *et al.*, 2016).

L'ÉDUCATION ENTRAÎNE DES EFFETS SOCIAUX POSITIFS, NOTAMMENT EN FAISANT RECULER LA CRIMINALITÉ

L'éducation produit un effet positif avéré sur la situation sociale, notamment en faisant reculer la criminalité. En effet, en augmentant les possibilités d'emploi dans certains secteurs,

l'éducation dissuade de la criminalité, plus répandue dans les zones urbaines. L'éducation peut aussi enseigner la patience et l'aversion aux risques, tels que les sanctions appliquées aux auteurs de délits. Elle favorise les rencontres avec les personnes plus instruites. Aller à l'école est en soi une manière de lutter contre la criminalité (Lochner, 2011).

Les données empiriques mondiales confirment que le niveau d'instruction entretient une forte relation de cause à effet négative avec les indicateurs de la criminalité, en particulier lorsque l'on compare des populations diplômées et non diplômées de l'enseignement secondaire (Lochner, 2011). À partir de données de 2007/08, une étude a calculé qu'une hausse de 5 % du taux d'achèvement du secondaire chez les hommes pouvait se traduire pour l'économie américaine par un gain total équivalent à 20 milliards de dollars EU du fait du recul de la criminalité et de la hausse des revenus (DeBaun et Roc, 2013).

L'impact positif de l'éducation sur la réduction de la criminalité est également attesté en Europe. En Norvège, les personnes qui achèvent le second cycle du secondaire ont de meilleurs débouchés, elles dépendent moins de l'aide sociale publique et sont moins susceptibles d'être accusées d'avoir commis un crime (Falch *et al.*, 2010). En Angleterre et au Pays de Galles (Royaume-Uni), l'allongement de la scolarité obligatoire s'est traduit par un recul significatif de la criminalité et de la violence (Machin *et al.*, 2011).

On observe en outre cette tendance dans les pays à revenu intermédiaire. Une analyse de sept villes colombiennes a établi une corrélation entre un niveau plus élevé de capital humain dans une ville donnée (niveau d'instruction, couverture de l'enseignement primaire et secondaire) et un taux d'homicide plus faible (Poveda, 2012). En Afrique du Sud, la probabilité d'être incarcéré est moindre chez les personnes ayant suivi une scolarité d'au moins 12 années (Jonck *et al.*, 2015).

Aux États-Unis, l'effet à long terme de l'éducation de la petite enfance sur la criminalité à l'âge adulte est clairement établi. Selon l'analyse effectuée par le Child-Parent Centers de Chicago, qui bénéficie de subventions publiques, les enfants qui n'ont pas suivi de programme préscolaire à l'âge de 3 ou 4 ans ont une probabilité accrue de 70 % d'être arrêté avant l'âge de 18 ans pour avoir commis un crime violent (Lochner, 2011).

RÔLE CLÉ DE L'ÉDUCATION DANS LA GÉNÉRALISATION DES MOYENS DE TRANSPORT PLUS DURABLES

L'éducation doit être intégrée à l'urbanisme parce qu'elle contribue à la réalisation des objectifs sociaux et environnementaux. Prenons l'exemple de la généralisation des moyens de transport plus durables. Selon les tendances actuelles, les villes sont les plus grosses consommatrices de ressources naturelles et les premières émettrices de gaz à

effet de serre. L'éducation nous sensibilise aux problèmes environnementaux et nous aide à comprendre que chaque individu et chaque collectivité a une part de responsabilité à assumer pour relever ce défi (chapitre 1 : Planète). Elle peut ainsi promouvoir des transports urbains plus durables. Nombre de villes en expansion rapide risquent de ne plus être viables en termes d'espace et de transports (Pucher *et al.*, 2007). Il convient de favoriser une plus large acceptation des transports publics (ONU-Habitat, 2013), de ré-examiner notre conception de l'espace urbain et de promouvoir les transports non motorisés (Clean Air Asia, 2013). Les outils pédagogiques ont fortement contribué à une large adoption de deux formes de moyens de transport plus durables : le transport rapide par autobus (**encadré 5.2**) et le vélo (**encadré 5.3**).

L'ÉDUCATION ET LE SAVOIR PEUVENT ÊTRE DES FACTEURS D'INÉGALITÉS URBAINES

L'éducation n'a pas toujours une incidence positive sur la ville. Elle peut incarner et être le reflet des inégalités, voire les creuser ou les provoquer. Le développement économique fondé sur le savoir est l'une des causes de l'aggravation des inégalités et de la disparition des emplois moyennement qualifiés (chapitre 2 : Prospérité). Pour que l'éducation n'exacerbe pas les structures inégales de la stratification sociale, les pouvoirs publics doivent avoir conscience du rapport entre éducation et inégalité, et faire en sorte que les activités menées dans le domaine de l'éducation afin de renforcer la compétitivité d'une ville aient également des effets bénéfiques pour l'inclusion sociale.

LES INÉGALITÉS DANS L'ÉDUCATION SONT DUES AU LIEU DE RÉSIDENCE, À LA RICHESSE ET À D'AUTRES FACTEURS

Lieu de résidence et richesse

Entre zones urbaines et zones rurales, les inégalités dans l'éducation sont considérables (chapitre 3 : Humanité). Les données détaillées mettent aussi en évidence de fortes inégalités intra-urbaines. Selon les analyses réalisées par l'équipe du *Rapport GEM*, si les zones urbaines offrent souvent un meilleur accès à l'éducation, dans 26 des 35 pays disposant de données, les taux d'achèvement du primaire sont moins élevés chez les résidents urbains pauvres que dans les familles rurales à revenu intermédiaire. S'agissant du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, qui concerne un groupe plus restreint de ménages et d'élèves, le désavantage des résidents urbains pauvres est encore plus marqué : dans beaucoup de pays à faible revenu, leurs résultats sont très inférieurs à ceux des habitants pauvres des zones rurales. Parmi les causes probables d'un tel écart on notera le coût d'opportunité de la renonciation à un emploi rémunéré et les difficultés liées au coût de l'éducation (**figure 5.2**).

ENCADRÉ 5.2

En favorisant la sensibilisation du public et la recherche du consensus, l'éducation a beaucoup contribué à l'adoption en douceur du transport rapide par autobus

Le transport rapide par autobus (BRT) est un système de transport en commun à grande capacité qui renforce l'efficacité et réduit les embouteillages. Caractérisé notamment par des couloirs réservés et l'achat de billets en dehors des autobus, ce système de transport est un élément clé du concept de mobilité urbaine durable. À l'échelle mondiale, 203 villes se sont dotées de tels systèmes, grâce en partie au travail de sensibilisation accompli par les maires.

Les expériences menées montrent que les stratégies d'information et de communication sont capitales pour convaincre les parties prenantes qui risquent de pâtir de la mise en place de ces systèmes, qu'il s'agisse des autres exploitants des services de transports ou des automobilistes. À Johannesburg, Afrique du Sud, une mauvaise communication entre les parties prenantes (pouvoirs publics locaux et deux organisations privées de taxi) au début des discussions a instauré un climat de méfiance, retardant considérablement la mise en place du projet. À l'inverse, à Lagos, Nigéria, les autorités locales ont d'emblée collaboré avec les parties prenantes dans le cadre d'un programme de communication ainsi que dans les domaines de la planification et de la mise en œuvre. Les écueils ainsi évités, le projet a été réalisé assez rapidement.

Sources : Allen (2013) ; EMBARQ (2015) ; Kumar *et al.* (2012).

ENCADRÉ 5.3

L'éducation, élément capital de l'adoption du vélo comme moyen de transport urbain

Dans les pays respectueux des bonnes pratiques comme le Danemark, l'Allemagne et les Pays-Bas, le vélo comme moyen de transport est désormais entré dans les usages grâce aux effets conjugués de l'urbanisme et de l'éducation : priorité aux cyclistes, places de stationnement pour bicyclettes, éducation et formation au Code de la route pour les cyclistes et les motards, ainsi qu'un florilège de mesures pour favoriser l'adoption de ce mode de transport. L'éducation fait partie d'une approche intégrée qui permet aux enfants danois, allemands et néerlandais de suivre, dès leur plus jeune âge, une formation approfondie sur un cyclisme sûr et efficace – en classe et sur la route – inscrite au programme avant la 4^e année de la scolarité. Les policiers font passer un test aux élèves et donnent en récompense aux lauréats un diplôme et des autocollants à coller sur leur vélo.

Pour que les enfants adoptent le vélo lorsqu'ils sont jeunes, les mesures doivent être prises à un stade précoce. Une approche globale produit de meilleurs résultats que des mesures isolées et non coordonnées. Les pouvoirs publics adoptent également des politiques dissuasives en taxant et en restreignant la possession et l'utilisation des voitures. Face aux effets négatifs du transport automobile, l'éducation a fait évoluer l'opinion publique en faveur de la marche, du vélo et des transports en commun.

À Paris, le Vélib, service public de vélos en libre service, a réduit l'usage des voitures particulières et beaucoup augmenté le nombre de trajets quotidiens en bicyclette. Des systèmes similaires ont été adoptés dans une cinquantaine de pays et dans plus de 700 villes. Pour aider le public à comprendre ces systèmes et à l'utiliser fréquemment, l'éducation est déterminante. Les programmes de partage de vélo sont en plein essor dans les villes latino-américaines comme Buenos Aires, Mexico et Rio de Janeiro.

Sources : Ferreira (2015) ; Godefrooij *et al.* (2009) ; Pucher *et al.* (2010) ; Pucher et Buehler (2008).



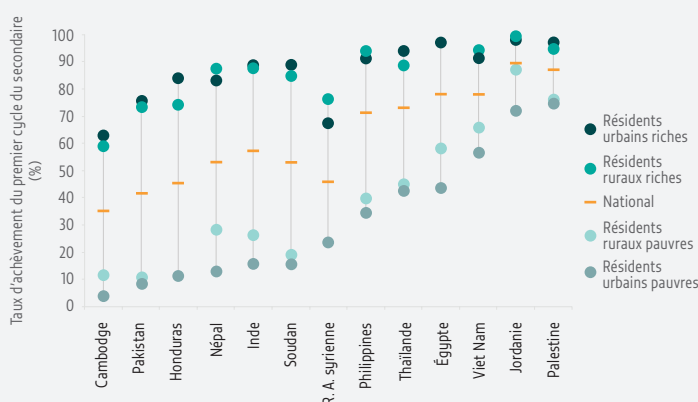
Les disparités intra-urbaines dans l'éducation sont souvent plus marquées que les disparités rurales-urbaines



FIGURE 5.2 :

Les pays en développement affichent des disparités rurales-urbaines mais aussi de très fortes disparités intra-urbaines

Disparités fondées sur le lieu de résidence (rural-urbain) et sur la richesse (quintiles inférieur et supérieur) entre les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM (2016) à partir d'enquêtes démographiques et sanitaires, d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples et de données provenant d'enquêtes nationales sur les ménages.

Les avantages potentiels qu'offrent les zones urbaines peuvent ainsi être compromis par l'absence de politiques de lutte contre les inégalités.

Dans la plupart des grandes villes, certaines tendances sociales et spatiales (gentrification, taudis, expansion urbaine, discriminations en matière de logement, enclaves d'immigration) créent des barrières de richesse, d'accès et de privilège entre les habitants (ONU-Habitat, 2009a). Ces types d'inégalité sont liés aux niveaux de revenu, au lieu de l'emploi, aux possibilités de transport et aux politiques de dépenses (Kilroy, 2007), ainsi qu'aux lois en vigueur aujourd'hui ou par le passé qui institutionnalisent les discriminations et la ségrégation ethniques et raciales (Rothstein et Santow, 2012). Les poches de pauvreté intra-urbaines peuvent désavantager durablement les personnes qui y vivent, coupées des possibilités d'emploi, plus fréquemment exposées à la criminalité et à la violence et physiquement séparées des autres groupes de revenu. Au cours des dernières années, le souci de la sécurité personnelle et la crainte grandissante devant la criminalité et la violence ont entraîné une multiplication des

« quartiers fermés », dont certains sont devenus de véritables villes fermées (Borsdorf et Hidalgo, 2008 ; ONU-Habitat, 2009a).

Politique

Les politiques et les pratiques discriminatoires exacerbent les inégalités dans l'éducation. Une étude approfondie sur la deuxième zone urbaine du Chili, la région métropolitaine de Concepción, met en évidence d'importantes disparités en matière de répartition des écoles dans cette région et, plus précisément, en ce qui concerne l'accès à une éducation de qualité (De la Fuente et al., 2013). De même, une analyse par quartiers menée à Sao Paulo, Brésil, révèle que les services publics, dont l'éducation, desservent mieux les quartiers affichant un niveau plus élevé de développement humain (Haddad et Nedovic-Budic, 2006). Dans la province d'État-Libre, Afrique du Sud, la forte criminalité a été corrélée à la fragmentation de la société et à un niveau élevé d'exclusion sociale et de marginalisation, surtout dans des écoles victimes de ségrégation et de marginalisation (Jonck et al., 2015).

À l'intérieur des villes, la répartition des services publics peut être très variable. Les services de base se concentrent habituellement dans le centre-ville. Ainsi, des données de 2007 concernant Kisumu, Kenya, montrent que par rapport au reste de l'agglomération, le centre-ville comptait un nombre plus élevé d'écoles primaires, y compris d'écoles primaires équipées de toilettes, et que les taux d'encadrement y étaient plus faibles. C'est là également que l'on trouvait la majorité des écoles privées (figure 5.3). Kibuye, quartier le plus peuplé du centre-ville, comptait 31 écoles primaires tandis que les autres quartiers étaient dotés en moyenne de sept écoles primaires chacun.

La répartition inéquitable des enseignants compétents peut exacerber les inégalités dans l'éducation. Il est établi que les enseignants qualifiés, les femmes en particulier, ont une plus faible probabilité d'être nommés durablement dans des écoles situées à la campagne ou dans des quartiers urbains à faible revenu (Chudgar et Luschei, 2015 ; UNESCO, 2014, 2015). Pour contrer cette tendance, les pays recourent à des politiques de recrutement et de rétention des enseignants fondées sur la rémunération et la responsabilisation (Chudgar et Luschei, 2015). Il s'avère cependant difficile d'appliquer les mesures de redéploiement des enseignants vers les zones rurales ou les écoles affichant de mauvais résultats en raison des préférences des enseignants et des pressions politiques. Les recherches sur les enseignants en Inde mettent ainsi en évidence un véritable népotisme entre politiciens et enseignants et montrent que les transferts d'enseignants

n'obéissent nullement à des critères objectifs tels que les besoins des écoles ou des régions (Beteille, 2009).

Les écoles privées peuvent à la fois réduire les inégalités et les aggraver. Dans bien des pays, ces écoles répondent aux besoins de citadins de plus en plus nombreux et offrent à tous les groupes socioéconomiques une éducation de meilleure qualité, réelle ou supposée, que le système public. Elles répondent aux besoins des populations là où le système public est défaillant (Day Ashley et al., 2014).

La possibilité donnée aux parents désireux d'offrir à leurs enfants une éducation de meilleure qualité, de choisir entre le public et le privé les écoles sous contrat et les autres établissements privés, est à la fois une cause et une conséquence de la stratification démographique. Les plans de l'éducation nationale offrent la possibilité de choisir l'école de ses enfants dans les contextes les plus divers, du Chili (Hsieh et Urquiola, 2006) et du Népal (Joshi, 2016) à la Suède (Bunar, 2010). La littérature empirique montre que cette pratique débouche systématiquement sur une stratification accrue. Quant à savoir si la possibilité de choisir son école est un avantage en termes de qualité, cette question reste sans réponse concluante et suscite une forte controverse (Day Ashley et al., 2014 ; Härmä, 2015).

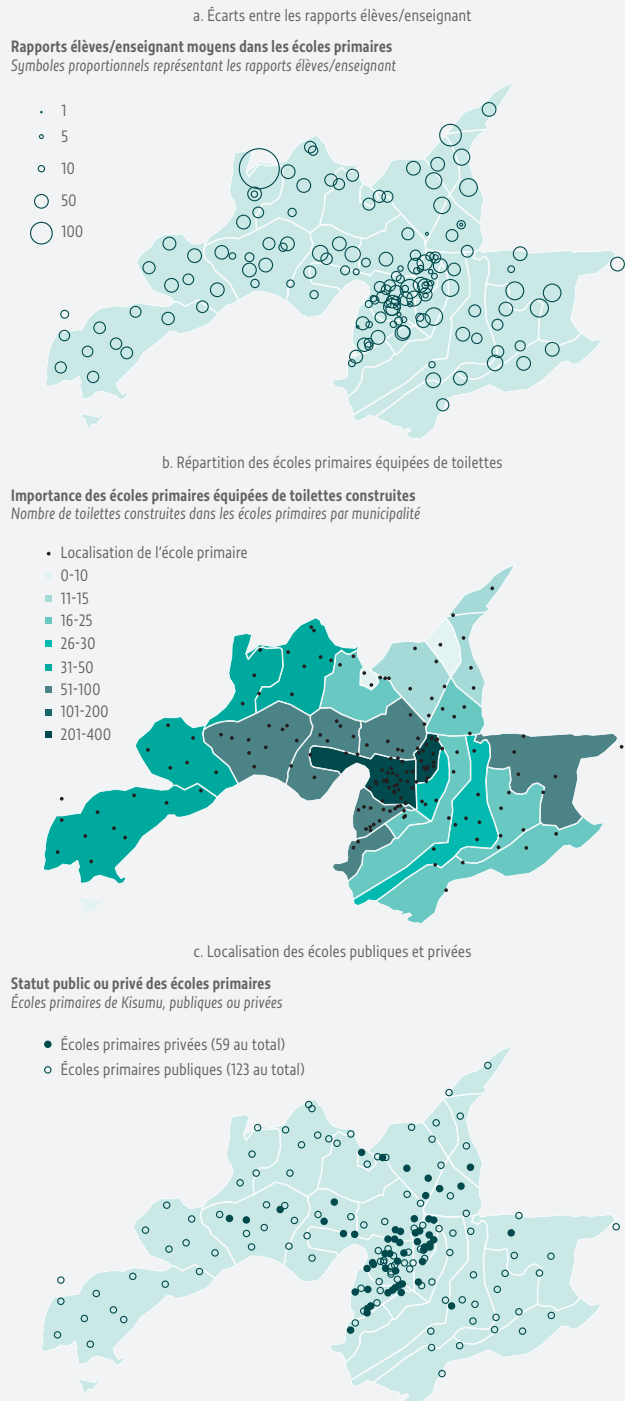
Environnement scolaire et attitude

Les inégalités dans l'éducation peuvent être également perpétuées par les attitudes. Les enseignants adoptent souvent des attitudes discriminatoires à l'égard des enfants des migrants et des minorités, qu'ils contribuent ainsi à marginaliser. Il ressort d'une étude récente s'appuyant sur l'Enquête sur le bien-être de l'enfant réalisée en Chine (2014) qu'à Shanghai, en première année du primaire, les enseignants indiquent généralement que les enfants des migrants obtiennent en chinois des résultats très inférieurs à ceux des autres élèves et au niveau de leur classe, et ce, même en tenant compte des caractéristiques propres à leurs circonstances particulières (Cherng et Han, 2016). De même, en Inde, il est apparu lors d'une évaluation aléatoire, pour laquelle les caractéristiques des élèves figuraient en première page de l'examen, que les enseignants notaient les enfants issus des castes inférieures plus sévèrement que les enfants issus des castes supérieures, ce qui laisserait supposer que les écarts de note entre ces deux groupes d'élèves est imputable pour 20 % aux discriminations fondées sur la caste (Hanna et Linden, 2012).

L'éducation alimente l'exclusion sociale lorsque les écoles qui accueillent des enfants défavorisés entretiennent un climat de violence. En 2011/12, 10 % des enseignants des écoles publiques américaines révélaient avoir reçu des menaces d'agression physique (Roberts et al., 2015). En Amérique latine, où la criminalité et la violence représentent le souci de préoccupation majeur du public (Corbacho et al., 2015), il est établi que la criminalité a un effet dissuasif sur la participation à l'éducation formelle (Leeds, 2006). En outre, sans interventions ciblées

FIGURE 5.3 :

À Kisumu, Kenya, le nombre d'écoles primaires, de toilettes par école primaire et d'écoles privées varie selon les quartiers
Répartition des écoles, des toilettes et rapport élèves/enseignant, 2007



et appropriées, les écoles peuvent être sujettes aux violences sexistes (égalité des sexes, chapitre 17 : cible 4.a).

Ségrégation raciale et ethnique

La ségrégation selon des critères ethniques, sociaux ou raciaux est amplement documentée. C'est une caractéristique quasi permanente du paysage socioéconomique et éducatif dans les villes des États-Unis et d'une bonne partie de l'Europe, ainsi que dans les pays confrontés à un héritage douloureux, à l'instar de l'Afrique du Sud (Iceland, 2014 ; Massey et Denton, 1993).

Aux États-Unis, la décision de la Cour suprême *Brown v. Board of Education of Topeka* (1954) visait à mettre fin à la ségrégation des écoles « séparées et inégales ». Une étude ayant suivi jusqu'en 2013 des enfants nés entre 1945 et 1968 a montré que les mesures de déségrégation avaient produit des effets durables et importants. Les Afro-Américains ayant été scolarisés en dehors du système de ségrégation ont ainsi atteint un niveau éducatif et professionnel plus élevé, ils ont eu accès à de meilleures universités et touché des revenus plus élevés ; leur probabilité d'être incarcérés a reculé ; ils jouissent d'un meilleur état de santé à l'âge adulte. Dans ces écoles, les élèves ont eu davantage accès aux ressources pédagogiques, ils ont bénéficié de classes moins nombreuses et de dépenses par élèves plus élevées (Johnson, 2011).

Des données récentes tendent cependant à indiquer une persistance de la ségrégation raciale : les Américains blancs délaissent les écoles des centres urbains au profit d'écoles privées ou situées en périphérie (Rothstein, 2015). Au début des années 2000, aux États-Unis, dans plusieurs centaines de circonscriptions scolaires, une loi a abrogé l'obligation de déségrégation. Résultat, dans ces circonscriptions, 53 % des élèves noirs ont été scolarisés dans ce que l'on appelle les « écoles de l'apartheid », où moins de 1 % des effectifs étaient blancs (Hannah-Jones, 2014).

Dans les pays développés, en Europe et en Amérique du Nord en particulier, les enclaves ethniques peuplées d'immigrants, très répandues dans les villes (Organisation internationale pour les migrations, 2015) peuvent avoir des effets préjudiciables pour l'éducation et l'emploi (Heath *et al.*, 2008 ; Musterd, 2005). L'analyse de la ségrégation ethnique en Suède à partir de 1998 et 1999 montre que la fréquentation d'écoles ayant une forte concentration d'immigrants (plus de 40 %) était corrélée à des résultats plus faibles aux tests. Ces conclusions ne concernaient que relativement peu d'écoles mais 14 % des enfants issus de l'immigration (Szulkin et Jonsson, 2007). Les faits montrent toutefois que les enclaves ethniques peuvent aussi entraîner des effets bénéfiques pour l'éducation. Aux États-Unis, une analyse d'études menées après de diverses communautés entre 2005 et 2012 révèle que près de 35 % des résidents nés à l'étranger vivent dans des enclaves ethniques ; si les immigrants originaires d'Amérique du Sud et d'Afrique subsaharienne et résidant dans des enclaves obtiennent de plus mauvais résultats que les personnes de même origine vivant à l'extérieur de ces

enclaves, la situation s'inverse dans le cas des immigrants venus de Corée ou d'Asie du Sud (Foad, 2014).

DANS LES VILLES, L'ÉCONOMIE DU SAVOIR EST ASSOCIÉE AUX INÉGALITÉS DE REVENU

L'éducation mais aussi, de façon plus générale, le savoir, peuvent être liés à l'inégalité. Comme on l'observe au chapitre 2 (« Prospérité »), dès lors que la croissance économique industrielle stagne, certains pays s'orientent vers les économies à hautes compétences fondées sur les services, comme les TIC. Le développement urbain fondé sur le savoir a la réputation de maintenir l'équilibre entre tous les aspects du développement – économique, social, environnemental et institutionnel (Yigitcanlar, 2014). Il apparaît néanmoins que dans les villes où les industries du savoir occupent une place prépondérante, les inégalités de revenu s'accroissent.

Aux États-Unis, l'aggravation de l'écart entre riches et pauvres se traduit par des divisions géographiques – dans 27 des 30 plus grandes régions métropolitaines du pays, la ségrégation entre les ménages les plus riches et les plus pauvres s'intensifie (Florida et Mellander, 2015).

La ségrégation due à l'éducation est plus importante dans les régions métropolitaines, où les hautes technologies et le savoir jouent un rôle prédominant. Chez les résidents comptant une majorité de diplômés de l'université, la ségrégation est plus forte que dans les populations non diplômées du secondaire (Florida et Mellander, 2015). Les recherches menées récemment dans 13 grandes villes d'Europe indiquent à encore que la ségrégation socioéconomique et géographique s'accroît dès que des populations plus diplômées stimulent l'essor des industries du savoir (Marcinczak *et al.*, 2016).

Si, à première vue, les travailleurs du savoir semblent valoriser et favoriser la diversité et l'ouverture, ils ne privilégient en réalité que certains types de diversité (Florida, 2002). On constate ainsi que dans les villes très concurrentielles, ces mêmes travailleurs ont majoritairement tendance à opter pour les services privés de santé et d'éducation, alimentant de cette manière les inégalités sociales (Yigitcanlar *et al.*, 2007).

INFLUENCE DE L'ÉDUCATION SUR L'URBANISME

Si le développement urbain influe sur la planification de l'éducation, l'éducation peut elle aussi avoir une incidence sur l'urbanisme. Pour qu'elle y parvienne réellement, des changements s'imposent : des interventions plus intégrées, des urbanistes mieux formés et une participation accrue du secteur de l'éducation aux décisions concernant la ville et l'aménagement urbain.



Les urbanistes doivent suivre une formation appropriée afin d'intégrer l'éducation à l'urbanisme



L'AMÉLIORATION DURABLE DE L'INCLUSION EXIGE DES EFFORTS INTÉGRÉS

L'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ont un rôle à jouer dans l'urbanisme, notamment pour renforcer l'inclusion sociale, mais ils doivent pour cela s'inscrire au sein d'actions intégrées. L'éducation ne saurait à elle seule renforcer l'inclusion sociale (chapitre 3 : Humanité). Il est en revanche indispensable de l'associer aux initiatives économiques et sociales liées à l'urbanisme et au développement durable.

L'intégration des migrants nécessite ainsi d'adopter un large éventail de politiques axées sur le renforcement des communautés et la participation du public. Les villes à revenu élevé donnent parfois la priorité à l'apprentissage de la langue par les travailleurs migrants. Au Japon, face à l'afflux grandissant de travailleurs migrants étrangers dans les grandes villes industrielles, un comité a été établi en 2001 afin d'élaborer des politiques et des programmes d'intégration axés spécifiquement sur la sécurité de l'emploi et les cours de langue spéciaux (Organisation internationale pour les migrations, 2015).

Berlin a choisi une autre approche de l'inclusion sociale en tentant de créer une « ville socialement intégratrice » à l'aide de diverses mesures allant de l'éducation aux possibilités d'emploi. Des projets de gestion de quartier sont mis en œuvre dans les communautés exigeant une attention particulière. Afin de lutter contre la désintégration sociale, cette approche, appliquée dans 34 quartiers de Berlin, s'attache à impliquer activement les partenaires clés que sont les entreprises locales, les écoles, les sociétés immobilières et les centres de quartier (Département d'urbanisme et d'environnement, sénat de Berlin, 2010). La Harlem Children's Zone nous offre un autre exemple d'intervention intégrée (**encadré 5.4**).

UNE APPROCHE MULTIDISCIPLINAIRE POUR UN MEILLEUR AMÉNAGEMENT URBAIN

Pour que l'aménagement urbain aboutisse à des villes durables et inclusives, l'accent doit être mis sur la formation, surtout dans les pays en développement, afin que les approches adoptées par les urbanistes tiennent compte de l'éducation et de l'apprentissage. Comme le montrent des exemples représentatifs de toutes les régions du monde, l'incorporation à l'urbanisme de l'éducation et de la production de savoirs permet de mobiliser les parties prenantes et de les amener vers le consensus tout en améliorant la vie des

ENCADRÉ 5.4

Du berceau à l'emploi : une approche visant à intégrer l'éducation au développement communautaire

Aux États-Unis, à New York, le quartier de Harlem connaît une situation socioéconomique désastreuse. En 2014, 65 % des enfants sont nés dans la pauvreté et dans 54 % des cas leur mère était célibataire ; 35 % des élèves de fin de primaire et du collège ont perdu un membre de leur famille, victime d'un acte de violence.

Initiative communautaire, la Harlem Children's Zone tente de briser le cycle de la pauvreté intergénérationnelle en misant essentiellement sur l'éducation. Depuis 1997, ce projet offre aux enfants un soutien scolaire approfondi à tous les stades du développement, et ce, jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. Animé par la conviction que la réussite des enfants exige le renforcement de la communauté, le projet complète le soutien scolaire par des programmes portant sur la consommation de drogue, les crimes violents et les problèmes de santé chroniques. Plusieurs recherches indiquent que grâce aux écoles à charte Promise Academy et aux services d'aide de la Harlem children's Zone, les Afro-Américains ont dépassé les Américains blancs en mathématiques et réduit leur retard en langue anglaise.

Les programmes éducatifs sont administrés en collaboration avec d'autres établissements, des écoles, de universités, des organisations à but non lucratif, des fondations, des entreprises et les pouvoirs publics. Les subventions publiques versées par la municipalité, l'État, les institutions fédérales, les ministères de l'éducation et d'autres services d'aide sociale couvrent environ 8 % du budget. Cette initiative a inspiré un programme national actuellement appliqué dans 48 communautés. Dans l'optique d'un changement global, il sera nécessaire d'évaluer plus précisément les effets à long terme de ce projet, en utilisant non seulement des indicateurs spécifiquement scolaires tels que les résultats aux tests ou le taux d'admission des anciens élèves à l'université, mais aussi des indicateurs de portée plus générale.

Cet exemple soulève des questions fondamentales. Comment maintenir durablement la détermination et le leadership nécessaires au succès d'une telle initiative ? Comment ces capacités sont-elles être entravées ou soutenues dans d'autres contextes ?

Sources : Dobbie et Fryer Jr. (2009) ; Hanson (2013) ; Harlem Children's Zone (2015).

personnes défavorisées, entre autres par le biais d'approches participatives (**encadré 5.5**).

Selon une étude internationale, la formation à l'urbanisme a beaucoup évolué. Alors qu'elle portait initialement sur les aspects architecturaux, elle intègre davantage désormais des approches sociales et scientifiques (ONU-Habitat, 2009a). En Europe par exemple, l'urbanisme fait partie d'une politique de l'environnement pertinente qui coordonne recherche, savoir et capacité. Ainsi, à Maastricht, Pays-Bas,

ENCADRÉ 5.5

Améliorer l'aménagement urbain pour mieux intégrer les habitants des taudis

La réhabilitation des taudis est l'axe d'action prioritaire du programme urbain des ODD. Or, après plusieurs décennies d'expérience, il apparaît que l'urbanisme et les « schémas directeurs » n'ont pas débouché sur l'inclusion mais, bien au contraire, sur l'exclusion. En prévision des Jeux du Commonwealth de 2010, Delhi affichait l'ambition de devenir une « cité de rang mondial », ce qui supposait la démolition et la réhabilitation de nombreux bidonvilles. Après examen, il apparaît que l'entreprise de « nettoyage » avait démolé 56 sites, que dans 16 cas la reconstruction était terminée ou en cours mais qu'un seul des nouveaux sites disposait d'une école.

Le développement durable exige la participation des communautés concernées à l'aménagement urbain. Les processus participatifs, tels que les budgets participatifs, la planification décentralisée et le développement communautaire, selon les exemples donnés par le partenariat anti-pauvreté de l'Alliance des villes, sont de nature à renforcer les communautés et le capital social, notamment pour les femmes.

Prenons également l'exemple de l'approche du SDI, élaborée dans le sillage d'un projet mis en œuvre dans le cadre du Projet de transports urbains de Mumbai financé par la Banque mondiale, dont l'objectif était de moderniser les infrastructures ferroviaires de la ville. Le recensement à grande échelle conduit en 1986 a permis de dénombrer les résidents vivant à proximité des voies de chemin de fer, ce qui a débouché sur une stratégie d'aménagement des voies modernisées et de relogement des populations concernées. Les cartes réalisées par la communauté ont rendu « visibles » les établissements informels et illégaux. La validation de la carte par la municipalité a donné lieu à une reconnaissance de l'occupation des terrains et ouvert la voie à des indemnités de relogement. La participation de la communauté reste au cœur des méthodes et de la philosophie du SDI.

L'Association of African Planning Schools (AAPS), réseau d'écoles d'urbanisme, a été créée en 1999 à Dar es Salaam, République-Unie de Tanzanie. Depuis 2008, grâce aux subventions versées par des bailleurs de fonds et des organisations non gouvernementales (ONG), l'AAPS a constaté une coupure entre un enseignement de l'urbanisme technocratique et conservateur, hérité de l'ère coloniale, et les problèmes que rencontrent les urbanistes fraîchement diplômés. Après évaluation, l'AAPS a donc élaboré un programme d'enseignement mieux adapté. Lors de la première réunion de toutes les écoles, en 2008, l'AAPS a recensé cinq questions fondamentales qui se posent à l'urbanisme en Afrique : collaboration des acteurs, changement climatique, planification spatiale et infrastructures, habitats informels et accès à la terre. L'initiative de 2010 réunissant le SDI et l'AAPS est parvenue à la conclusion que l'urbanisme devait appréhender le problème des zones d'habitation informelles. Les méthodes d'enseignement préconisées donnent aux étudiants une expérience directe des projets menés dans ces zones, ce qui leur permet de mener des actions de plaidoyer dans l'optique, entre autres, de modifier la législation nationale relative à l'urbanisme.

Sources : Dupont (2008) ; ONU-Habitat (2009b) ; Watson (2011) ; Watson et Odendaal (2012) ; Patel et al. (2012) ; Patel et Mitlin (2010).

L'aménagement urbain emploie un outil qui associe plusieurs systèmes d'information, ce qui permet de procéder à l'analyse systématique des interactions entre les différentes composantes du développement, socioculturelles, économiques et environnementales (Rotmans et al., 2000). Pour la plupart toutefois, les écoles d'urbanisme et les municipalités doivent renforcer considérablement leur capacité de planification et de mise en œuvre, travailler avec des professionnels et des réseaux universitaires, et former les professionnels, les élus et les citoyens (ONU-Habitat, 2009a).

Il est indispensable de créer davantage d'écoles d'urbanisme, en particulier dans les pays à faible revenu. Sur les 550 écoles d'urbanisme recensées dans le monde, seules 69 se situent en Afrique subsaharienne, dont 39 au Nigéria (ONU-Habitat, 2009a). En Inde, quelque 3 000 urbanistes sont inscrits à l'Institute of Town Planners, soit un urbaniste pour 100 000 résidents urbains. On est très loin de la moyenne d'un urbaniste pour 5 000 résidents qui prévaut au Canada et aux États-Unis (Ramanathan, 2013).

L'urbanisme viable exige une coopération interdisciplinaire et intersectorielle or, beaucoup d'urbanistes n'ont pas suivi de formation adéquate et ne disposent pas de mécanismes de coopération appropriés (Corburn, 2004 ; Martino, 2016). L'analyse de neuf approches de l'urbanisme durable utilisées en Australie, au Canada, en Allemagne, en Irlande, en Suède et aux États-Unis montre que ces approches ne sont pas compatibles avec des principes de durabilité bien définis et que leur portée est limitée au seul environnement construit (John et al., 2015). Au Pérou, il ressort d'une analyse des programmes des écoles d'urbanisme que les architectes chargés de l'aménagement urbain n'ont pas suivi de formation adaptée et qu'ils privilégient de manière excessive les interventions matérielles au lieu de tenir compte de l'ensemble des besoins sociaux, politiques et économiques liés à l'aménagement urbain (Steinberg et Miranda Sara, 2000).

L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE AU CŒUR DE LA TRANSFORMATION DES VILLES

Dans un nombre croissant de villes, l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont désormais au cœur du développement. Afin de promouvoir un développement économique, social et environnemental durable, des villes aussi diverses qu'Amman (Jordanie), Balanga (Philippines), Bahir Dar (Éthiopie) et Ybycuí (Paraguay) se transforment en « villes apprenantes » (Valdes-Cotera et al., 2015).

Le Réseau mondial UNESCO des villes apprenantes (GNLC) met en relation les villes et les acteurs d'envergure internationale pour promouvoir l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie au niveau local. Le GNLC qualifie d'apprenantes les villes qui favorisent l'apprentissage inclusif, l'apprentissage au sein des familles et des communautés, l'apprentissage sur et pour le lieu de travail, l'emploi des technologies modernes de l'apprentissage et la culture de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit ici de stimuler l'autonomisation des personnes et la cohésion sociale, la prospérité économique et culturelle et le développement durable (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2015). Les villes apprenantes contribuent à la réalisation de l'ODD 4 afin de promouvoir une « éducation de qualité, sur un pied d'égalité » et à l'ODD 11, qui vise à améliorer la vie dans les villes en faisant « en sorte que les villes et les établissements humains soient ouverts à tous, sûrs, résilients et durables » (Nations Unies, 2015).

Dans cette section, nous examinerons deux initiatives lancées en Amérique latine qui ont permis à plusieurs villes d'obtenir des résultats positifs en intégrant l'éducation à l'aménagement urbain. La transformation de Curitiba, Brésil (**encadré 5.6**), et de Medellín, Colombie, atteste d'avancées spectaculaires dans les domaines environnementaux, économiques et sociaux du développement durable.

Les stratégies poursuivies par ces deux villes valorisent le rôle de l'éducation dans la transformation et considèrent l'éducation d'un point de vue global, comme faisant partie intégrante des villes, à la fois lieux d'apprentissage et d'enseignement. Elles illustrent parfaitement le concept de villes apprenantes.

Le succès de ce genre d'initiative est souvent attribué au leadership et à la vision d'un maire. Mais il convient aussi de reconnaître l'importance d'un environnement favorable, dans lequel plusieurs maires successifs ont joui de l'autorité et de l'autonomie politiques nécessaires pour imaginer et mettre en œuvre des transformations majeures.

Dans les années 80, véritable plaque tournante du trafic, du narcoterrorisme et de la corruption, Medellín était le quartier général du cartel de la drogue dirigé par Pablo Escobar. Après la mort de ce dernier en 1993, la ville a peu à peu mis en œuvre un programme axé notamment sur la participation des communautés à la valorisation des espaces et des services publics, écoles et bibliothèques par exemple. Elle est ainsi devenue l'une des villes les plus innovantes du monde, l'une de celles où l'équité est le plus prise en compte, arrivant en tête des classements internationaux en matière de santé et d'investissement public (Bomberg, 2014).

Autrefois considérée comme l'une des villes les plus violentes au monde, aujourd'hui classée parmi les plus novatrices, Medellín a expressément fondé sa transformation sur un changement social axé sur l'éducation. La stratégie élaborée en 2004 par le maire Sergio Fajardo, Medellín, *La más educada* (la plus instruite), a associé la communauté à la planification et à l'élaboration des programmes d'investissement et à l'allocation des budgets. L'entreprise municipale de services publics a constitué une source majeure de financement durable (Cadena et al., 2011 ; The Lauder Institute, 2014), qui a permis la construction d'écoles, de places, de parcs et d'un métro (Kimmelman, 2012). Les fonds ainsi mobilisés ont contribué au financement des réformes entreprises sous le mandat de plusieurs maires successifs.

Le programme d'investissement ciblait la criminalité et la violence dans les quartiers les plus pauvres et les plus violents au moyen d'un urbanisme intégré englobant les systèmes de transport, des bâtiments innovants pris comme espaces d'apprentissage et, il faut le souligner, la construction de 120 nouvelles écoles publiques et de neuf parcs de bibliothèque (Nolen, 2014). Au cours des 20 dernières années, grâce aux

ENCADRÉ 5.6

Grâce à ses initiatives explicites et implicites en faveur de l'éducation, Curitiba est devenue une ville verte

Curitiba, connue pour sa planification urbaine et son institut d'urbanisme créé voici plusieurs décennies, a toujours investi dans des équipes interdisciplinaires afin d'élaborer des solutions adaptées à la ville. La transformation urbaine de Curitiba a été initiée dans les années 60 par Jaime Lerner, architecte visionnaire qui voyait la ville comme un espace centré sur l'individu, où tous les systèmes et toutes les initiatives se conjugueraient de manière homogène. La ville et son maire sont loués pour leurs choix stratégiques qui ont transformé la ville sur les plans économique, social et environnemental : le système BRT, l'aménagement des espaces verts et la stratégie de recyclage. À l'issue de plusieurs décennies d'améliorations, Curitiba est considérée comme l'une des villes les plus écologiques du monde et s'impose en leader des technologies vertes.

Le système éducatif de Curitiba, transformé en profondeur par Lerner, a étayé le processus de transformation urbaine. La synergie, l'une des idées maîtresses de cette stratégie, signifie que l'aménagement urbain global peut répondre à une multiplicité de problèmes. La ville s'est transformée en institution d'apprentissage, où les processus éducatifs et la sensibilisation à l'environnement ont été encouragés au moyen de cadres formels et informels.

Interventions à retenir :

- Des phares ont été construits pour servir à la fois de points d'observation pour les agents de sécurité et de bibliothèques, renforçant ainsi l'identité citoyenne en favorisant le rayonnement du savoir en même temps que la sécurité.
- Les écoles ont constitué le point de départ du changement urbain en lançant, à partir des classes élémentaires, une campagne de recyclage à l'échelle de la ville tout entière. Les enfants ont appris à trier les déchets à l'école et leur enthousiasme a été tel qu'ils ont réussi à persuader leurs parents d'adopter cette pratique chez eux. Le programme « ces déchets qui n'en sont pas » a donné aux citoyens marginalisés la possibilité d'obtenir de la nourriture en échange des déchets collectés, ce qui a permis de générer des revenus dans le secteur du recyclage et de modifier la façon dont les habitants de la ville considèrent les déchets.
- Les vieux autobus ont repris du service comme centres de formation itinérants ou navettes gratuites desservant les parcs et les espaces verts. Alphabétisation des adultes et éducation sanitaire, ces autobus permettent de dispenser des formations dans les bidonvilles.
- La création de l'Université ouverte dans une vieille mine désaffectée a permis aux citoyens de suivre une formation formelle sur la durabilité. Cette université proposait également une formation continue aux professionnels désireux de découvrir les aspects environnementaux de leur métier.

Sources : Arbel (2014) ; Carvalho et al. (2012) ; Graham et Booth (2010) ; Macedo (2013).

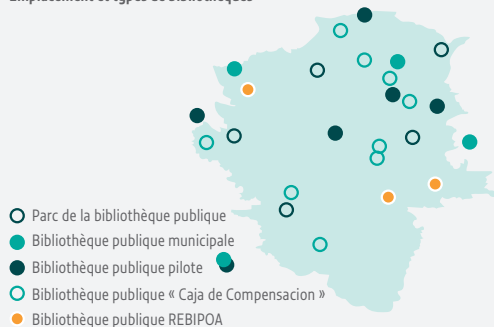
réformes entreprises, la criminalité et la violence ont été en net recul (Cerdá et al., 2012) (**figure 5.4**).

Convaincu que « l'éducation publique doit être le moteur de la transformation sociale », pour réduire les inégalités, Fajardo s'est attaché à améliorer l'éducation publique plutôt qu'à soutenir l'éducation privée. La municipalité a donc mobilisé entreprises, universités et écoles privées pour améliorer le système d'éducation publique, auquel il a consacré jusqu'à 40 % du budget de la ville (Kurtz-Phelan, 2007).

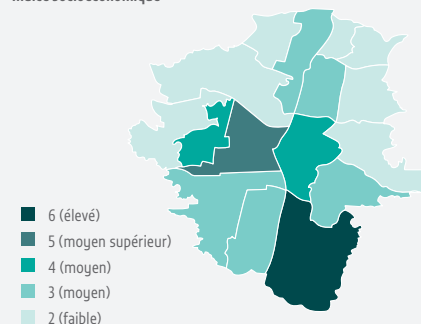
FIGURE 5.4A :**À Medellín, Colombie, la réforme de l'éducation visait à améliorer l'inclusion...**

Emplacement et types de bibliothèques en 2009, et indice socioéconomique des 16 communes de Medellín, 2010

Emplacement et types de bibliothèques



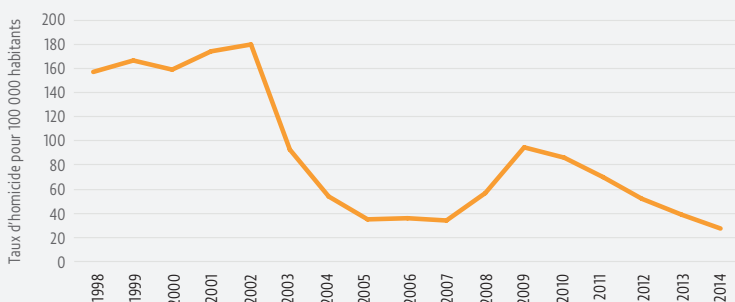
Indice socioéconomique



Source : Viteri (2016).

FIGURE 5.4B :**... et à contribuer à la lutte contre la criminalité**

Taux d'homicide pour 100 000 habitants, 1998-2014, Medellín, Colombie



Source : Giraldo-Ramírez et Preciado-Restrepo (2015).

La ville a créé un réseau de bibliothèques pour promouvoir les interactions et l'inclusion sociales tout en permettant aux communautés marginalisées d'accéder à l'éducation. Les bibliothèques sont devenues de beaux centres communautaires d'une grande valeur symbolique dont le but est de faire reculer la violence et d'aider les enfants pauvres à renforcer leur estime de soi (Castro et Echeverri, 2011). Avec son emplacement stratégique au sommet d'une colline, la Bibliothèque d'Espagne est devenue emblématique de la ville. Dans un lieu jadis investi par les gangs criminels, elle réaffirme aujourd'hui le rôle de l'espace public (Kimmelman, 2012).

Depuis 2012, la société de services publics a pour obligation de reverser 7 % de ses bénéfices annuels au plan de la ville pour la science, la technologie et l'innovation (OCDE, 2015). Seule ville d'Amérique latine dotée d'un tel plan, Medellín peut s'appuyer sur des bases solides pour développer les pôles de santé, d'énergie et de TIC (Bomberg, 2014).

LE RÔLE POSITIF DE LA MUNICIPALITÉ DANS L'AMÉNAGEMENT URBAIN

De manière générale, la municipalité joue un rôle important dans l'aménagement urbain mais plus particulièrement dans le cadre d'un aménagement urbain intégré tenant compte de l'éducation. Comme l'indiquent les sections précédentes, une certaine dose d'autonomie est un ingrédient essentiel pour que la ville s'approprie la réforme urbaine.

Le leadership à l'échelon municipal peut par ailleurs avoir des retombées positives aux niveaux mondial et régional. Au fur et à mesure que les villes croissent en importance, tant sur le plan géographique que politique, elles prennent une part plus large à la gouvernance locale et mondiale. Les réseaux internationaux pour la gouvernance des villes peuvent apporter des solutions adaptées à la ville. Les maires s'associent dans le cadre d'initiatives globales-locales (« glocales ») telles que Gouvernements locaux pour le développement durable (ICLEI) ou encore Cités et gouvernements locaux unis (CGLU) et GNLC.

Les initiatives concernant le changement climatique bénéficient du leadership des villes. Le Climate leadership group C40 comprend beaucoup de grandes villes travaillant avec des acteurs internationaux tels que la Banque mondiale, l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) et la Clinton Foundation. Le C40 entend renforcer le leadership des maires dans la gouvernance mondiale (Acuto, 2013 ; Barber, 2013). Les réseaux municipaux transnationaux ont eux aussi utilement contribué à faire progresser les connaissances et les méthodes nécessaires pour lutter contre le changement climatique au niveau local (Bouteligier, 2012 ; Fünfgeld, 2015).

Cependant, pour relever les défis urbains les plus urgents, il est indispensable de remédier aux problèmes de gouvernance que connaissent ces réseaux d'échange et de production de savoirs, qui pourront alors pleinement exploiter leur potentiel. Alors



L'éducation, grande absente des discussions sur la mise en œuvre de l'ODD 11 sur les villes et les établissements humains



même que les municipalités font l'objet d'attentes grandissantes, l'action de la ville en matière de prestation de services et de collaboration peut être entravée par un manque de données et de capacités techniques, une attribution des compétences inadaptée et une décentralisation budgétaire insuffisante. Lors d'une enquête portant sur 50 villes situées dans 30 pays ayant pour la plupart des revenus élevés ou intermédiaires, beaucoup de représentants municipaux ont indiqué que les principales entraves à la gouvernance étaient l'insuffisance des capacités municipales, le manque de financements publics et l'imprévisibilité des ressources (LSE, 2014).

L'éducation, quant à elle, est la grande absente des discussions sur la mise en œuvre de l'ODD 11, consacré aux villes et aux établissements humains. Ainsi, dans les débats sur la réponse que devraient apporter les zones urbaines au changement climatique, à l'état de préparation aux catastrophes ou à l'expansion urbaine, il n'est quasiment jamais question d'éducation. Et surtout, le rôle de l'éducation n'est pas mentionné dans les débats sur les priorités urbaines telles que la réhabilitation des bidonvilles (Minnery et al., 2013).

Si l'éducation ne figure pas dans les programmes intégrés d'aménagement urbain, c'est aussi parce qu'elle entre relativement peu dans les attributions des autorités locales. Dans beaucoup de pays à revenu élevé ou intermédiaire, les municipalités sont nettement moins impliquées dans l'éducation que dans d'autres secteurs (**figure 5.5**).

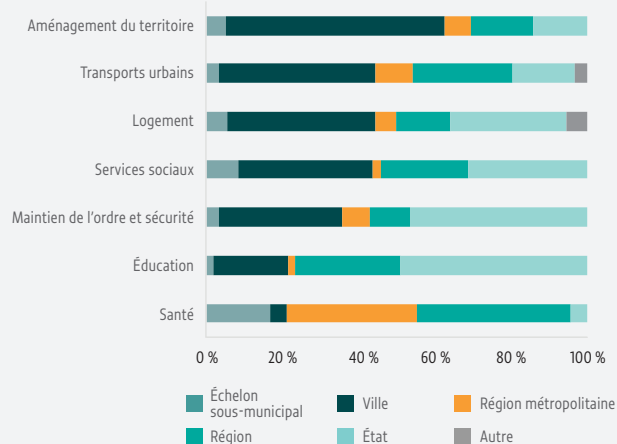
Si l'autonomie locale n'est pas un gage de changement positif, une plus grande autonomie des villes est une condition indispensable de l'appropriation, au niveau de la ville, des réformes urbaines incluant des stratégies éducatives, comme nous l'avons vu dans le cas de Curitiba et de Medellín. De même, l'analyse récente de cinq villes affichant des résultats d'apprentissage élevés ou en progression (Dubai dans les Émirats arabes unis, Ho Chi Minh Ville au Viet Nam, Londres, New York City et Rio de Janeiro au Brésil), montre qu'un leadership efficace à tous les niveaux, et plus particulièrement un leadership stimulant en matière d'éducation à l'échelle de la ville, est une condition incontournable de l'efficacité d'une réforme de l'éducation (Elwick et McAleavy, 2015).

CONCLUSION

Étant donné le caractère à la fois complexe et global des défis urbains, l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie,

FIGURE 5.5 :

Les représentants de l'administration locale considèrent que le secteur de l'éducation est dirigé à l'échelon national ou régional
Réponses de représentants de l'administration locale à la question « Qui dirige les secteurs suivants ? »



Note : L'analyse est basée sur les réponses de 50 villes de 30 pays à revenu élevé ou intermédiaire.
Source : LSE (2014).

outils indispensables du développement durable, doivent être intégrés à l'urbanisme. De même, l'urbanisation et les autres processus urbains rendent nécessaire la planification du système éducatif. L'éducation joue un rôle primordial dans la croissance économique, l'innovation et le renforcement de l'intégration économique ; il convient également de s'assurer que l'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle, contribue non pas à aggraver les inégalités mais à les réduire.

Le secteur de l'éducation au sens large est quasiment absent des grandes discussions sur l'urbanisme où sont abordées les questions de l'inclusion sociale et de la durabilité environnementale. Il est fort probable que ces objectifs ne seront pas atteints si l'on fait ainsi abstraction de l'éducation. Il est par ailleurs essentiel que les parties prenantes de l'éducation et les dirigeants des villes, les maires par exemple, participent davantage au leadership et au plaidoyer afin que l'éducation soit admise à la table des discussions sur l'avenir des villes. Il importe en outre d'apprécier à sa juste valeur la contribution de l'éducation, formelle ou autre, à un développement urbain qui soit vecteur de transformation.

Au Salvador, des
jeunes participent
à une activité avec
l'association SERES.

CRÉDIT : Ben Rosenzweig pour
SERES/Play for Peace



CHAPITRE

6

Partenariats : créer les conditions favorables à la réalisation de l'ODD 4 et de l'ensemble des ODD

Nous sommes déterminés à mobiliser les moyens nécessaires à la mise en œuvre de ce programme grâce à un Partenariat mondial revitalisé pour le développement durable, qui sera mu par un esprit de solidarité renforcé, où l'accent sera mis sur les besoins des plus démunis et des plus vulnérables, et auquel participeront tous les pays, toutes les parties prenantes et tous les peuples.

Atteindre le but que nous nous sommes donné ne sera possible que si les Objectifs de développement durable sont intimement liés et leur mise en œuvre intégrée. Si nous réalisons toutes les ambitions affichées dans ce programme, chacun vivra bien mieux dans un monde meilleur.

– Le Programme de développement durable à l'horizon 2030



MESSAGES CLÉS

Le monde doit se mobiliser afin de surmonter les obstacles à la réalisation du Programme de développement durable à l'horizon 2030

1 La réalisation des Objectifs de développement durable (ODD) exige un surcroît de ressources nationales.

- Dans beaucoup de pays parmi les plus démunis, les recettes fiscales représentent toujours moins de 15 % du revenu national, contre 26 % dans les pays riches.
- Afin que les pays perçoivent les recettes fiscales qui leur sont dues, la fraude et l'évasion fiscales doivent être combattues à l'aide de mesures nationales et internationales.
- Il est possible d'augmenter les dépenses d'éducation en réaffectant les subventions octroyées aux combustibles fossiles et en allouant des fonds à l'éducation.
- L'aide peut jouer un rôle de catalyseur dans l'augmentation des ressources nationales.
- L'éducation peut améliorer le comportement des contribuables et les inciter à respecter leurs obligations fiscales.

1.

1.

2 Pour que les cibles de l'éducation soient atteintes d'ici à 2030, l'aide devrait augmenter. Or, elle décline.

- Même si les ressources nationales augmentent sensiblement, il manquera aux pays à faible revenu 21 milliards de dollars EU par an pour atteindre les cibles relatives à l'éducation d'ici à 2030.
- Le déficit de financement de l'éducation pourrait être comblé si certains bailleurs de fonds allouaient 0,7 % de leur RNB à l'aide et 10 % de cette part à l'éducation.
- Cependant, dans l'ensemble, l'aide à l'éducation recule : par rapport au pic de 2010, en 2014, le montant de l'aide a reculé de 1,2 milliard de dollars EU.

1.

1.

3 L'aide à l'éducation ne cible pas réellement ceux qui en ont le plus besoin.

- L'allocation de l'aide ne donne pas suffisamment la priorité aux pays pauvres et touchés par un conflit.
- L'éducation et la protection de la petite enfance peuvent être très bénéfiques aux enfants défavorisés, or elles ne perçoivent que 3 % du montant de l'aide allouée à l'enseignement supérieur.

1.

1.

4 Les gouvernements et les organismes internationaux doivent travailler ensemble afin de mettre en œuvre le programme de développement durable.

- Le vaste programme des ODD exige des approches multisectorielles.
- Bien que rares, les initiatives nationales destinées à renforcer la planification multisectorielle s'appuient généralement sur un engagement politique fort, un soutien institutionnel et financier approprié et des capacités solides.
- Les organismes d'aide n'ont pas toujours une vision cohérente du développement et ne privilégient pas systématiquement la réduction de la pauvreté.

1.

1.

5 Compte tenu de leur caractère ambitieux, les ODD ne seront pas atteints sans partenariats.

- La société civile et le secteur privé ont un grand rôle à jouer dans le financement et la mise en œuvre du nouveau programme, tout en favorisant le respect des responsabilités mutuelles.
- Les organes internationaux chargés de la coopération et du financement sont indispensables pour soutenir les pays, évaluer les progrès, encourager la coordination des activités de partenariat et mobiliser des ressources.

Financement	133
Cohérence des politiques	139
Partenariats	145
Conclusion	147

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 considère comme indissociables les défis sociaux, économiques et environnementaux de notre époque, d'où la nécessité de rechercher des réponses intégrées. L'Objectif de développement durable (ODD) 17, qui définit les « moyens de mise en œuvre » nécessaires à la réalisation des objectifs, appelle à une redynamisation du partenariat mondial. Les cibles associées à l'ODD 17 mettent l'accent sur la nécessité de la coopération (garantir un financement suffisant, mettre au point et diffuser l'innovation technologique et renforcer les capacités nécessaires à la mise en œuvre des plans nationaux) ; sur le renforcement structurel (renforcer la cohérence des politiques, créer des partenariats multipartites et améliorer les données, le suivi et le respect du principe de responsabilité) ; et sur les conditions macroéconomiques favorables (commerce inclusif, viabilité de la dette et investissements sains) (Nations Unies, 2015c).

La réalisation des ODD nécessite des plans et des actions intégrés, ce qui implique la coopération entre l'ensemble des secteurs, des échelons administratifs et des acteurs. Pour que le nouveau programme aboutisse, il est impératif que certaines conditions favorables soient réunies, un financement adéquat notamment mais aussi des capacités humaines suffisantes, l'efficacité des institutions et une volonté politique forte (**figure 6.1**). On examinera dans ce chapitre quels sont les changements à apporter aux mécanismes financiers et

politiques ainsi qu'aux partenariats qui existent actuellement dans le domaine de l'éducation et de ses interactions avec les autres secteurs afin que le progrès devienne réalité.

FINANCEMENT

Il est impossible de mettre en œuvre un plan ou une stratégie si l'on ne dispose pas des ressources financières suffisantes. C'est essentiellement en raison d'importants déficits de financement que la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous (EPT) n'a pu suffisamment progresser entre 2000 et 2015 (UNESCO, 2015a). La présente section est avant tout consacrée au financement nécessaire à la réalisation de l'ODD 4 dans les pays à faible revenu.

Plusieurs approches ont été utilisées pour déterminer combien coûtera la réalisation des ODD et quelles devraient être les sources de financement. Selon une estimation récente, afin d'atteindre les ODD d'ici à 2030, il sera nécessaire que les secteurs public et privé investissent chaque année un montant supplémentaire correspondant à une part du produit intérieur brut (PIB) comprise en 1,5 et 2,5 %. Les pays à revenu faible ou moyen inférieur devront accroître leurs dépenses à hauteur de 4 % environ du PIB prévu (Schmidt-Traub, 2015). Le Programme d'action d'Addis-Abeba, adopté lors

“

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 considère comme indissociables les défis sociaux, économiques et environnementaux de notre époque

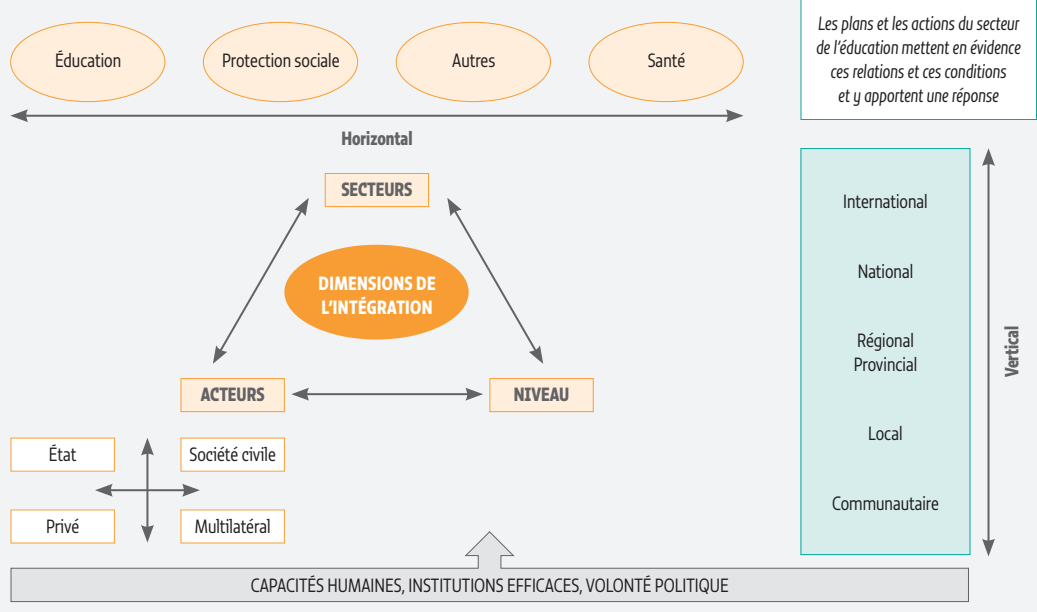
”

“

Pour assurer une éducation de qualité depuis le préprimaire jusqu'au second cycle de l'enseignement secondaire, il manque au moins 39 milliards de dollars EU par an

”

FIGURE 6.1 :
Quelles sont les formes d'intégration et de soutien nécessaires pour réaliser le programme de développement durable ?
Cadre conceptuel pour une planification intégrée



Source : Tiré de Persaud (2016).

de la troisième Conférence internationale sur le financement du développement (2015), reconnaît qu'il est nécessaire de disposer de sources de financement variées (publiques et privées, nationales et internationales) et d'une perspective d'investissement à long-terme (Nations Unies, 2015a), ce qui tranche nettement avec l'importance accordée à l'aide publique au développement (APD) à l'ère des Objectifs du Millénaire pour le développement (Fehling et al., 2013).

Dans le secteur de l'éducation, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2015 avait chiffré l'accès de tous les enfants et adolescents à une éducation de qualité du préprimaire au second cycle de secondaire dans les pays à revenu faible et moyen inférieur. Selon les prévisions, le coût annuel total devrait passer au cours de 15 prochaines années de 149 milliards de dollars EU (estimations de 2012) à 340 milliards de dollars EU. Même en tenant compte d'une mobilisation accrue des revenus nationaux, il reste un déficit annuel de 39 milliards de dollars EU à combler (UNESCO, 2015b).

En juillet 2015, le Sommet d'Oslo a annoncé la création d'une Commission de haut niveau sur le financement des possibilités éducatives mondiales afin de réfléchir aux moyens de combler ce déficit (Oslo Summit on Education for Development, 2015). Réunie conjointement par le Premier Ministre de Norvège, les présidents du Chili, de l'Indonésie et du Malawi, et la Directrice générale de l'UNESCO, la Commission est présidée par l'envoyé spécial de l'ONU pour l'éducation mondiale. Elle compte parmi ses membres des responsables politiques, des décideurs et des chercheurs.

Cette commission a pour objet de plaider vigoureusement en faveur de l'investissement dans l'éducation et de formuler des recommandations afin de répartir les ressources de manière plus efficace, responsable et coordonnée, en particulier en termes d'allocations budgétaires. Elle envisagera un large éventail de sources de financement et, plus particulièrement, l'augmentation des ressources nationales au moyen de l'accroissement de l'aide stratégique, de partenariats non

traditionnels, de mécanismes financiers innovants et du secteur privé.

La commission devrait remettre son rapport au Secrétaire général de l'ONU en septembre 2016. En amont de ses recommandations très attendues, qui s'appuieront également sur les conclusions d'un panel de spécialistes du financement de l'éducation, la présente section aborde certaines questions précises relatives au financement aux niveaux national et international.

RESSOURCES NATIONALES

Il sera indispensable, pour atteindre les ODD, de renforcer la mobilisation des ressources nationales. En 2014, dans 66 pays à revenu faible et moyen inférieur, les ressources nationales finançaient 71 % des dépenses publiques consacrées aux secteurs liés aux ODD (Development Finance International et Oxfam, 2015). Les dépenses d'éducation, elles, étaient couvertes à hauteur de 86 % (Action Aid, 2016).

Le Cadre d'action Éducation 2030 fixe deux objectifs de financement national de l'éducation : de 4 à 6 % du PIB et de 15 à 20 % des dépenses publiques. Comme le montre le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2015, en dépit des efforts qu'ils ont consentis pour privilégier l'éducation dans le budget national, les pays démunis ont une plus grande probabilité de ne pas atteindre leurs objectifs de dépenses car, faute de recettes nationales suffisantes, leur budget total est restreint (UNESCO, 2015a). Comment mobiliser des revenus, telle est donc la question cruciale qui se pose.

Mobiliser davantage de ressources nationales

Dans près de la moitié des pays en développement, le ratio recettes fiscales/PIB est inférieur à 15 %, contre 18 % dans les économies émergentes et 26 % dans les économies avancées (Lagarde, 2016). Afin d'élever ce ratio dans les pays pauvres, des efforts sont nécessaires aux niveaux mondial et national.

“ Dans près de la moitié des pays en développement, le ratio recettes fiscales/PIB est inférieur à 15 % ”

La lutte contre la fraude et l'évasion fiscales relève d'une responsabilité mondiale. Les difficultés auxquelles se heurtent les pays pauvres pour collecter l'impôt revêtent souvent une dimension internationale.

Citons, au nombre des facteurs qui affaiblissent la capacité des pays à accroître les ressources publiques par l'impôt les innombrables sociétés offshore qui dissimulent des richesses et l'utilisation de l'impôt comme avantage concurrentiel sur le marché mondial des investissements (Sachs et Schmidt-Traub, 2014). Les pays en développement sont souvent désavantagés par les incitations fiscales destinées à attirer les multinationales. Les exonérations

fiscales dont bénéficient les entreprises représentent pour les pays en développement un manque à gagner annuel estimé à 139 milliards de dollars EU (Action Aid, 2013). De même, les conventions fiscales sont souvent désavantageuses pour les pays démunis ; on estime ainsi qu'en raison des dispositions fiscales américaines, les pays non membres de l'OCDE ont perdu 1,6 milliard de dollars EU en 2010 (FMI, 2014).

Selon des estimations récentes, à cause de l'évasion fiscale que pratiquent les multinationales par le biais d'investissements offshore, le manque à gagner annuel des pays en développement s'élève à près de 100 milliards de dollars EU (CNUCED, 2015). Les flux financiers illicites, ou mouvements illégaux de capitaux ou d'argent entre pays, sont symptomatiques de la défaillance des pouvoirs publics, de la faiblesse des institutions et de la corruption (OCDE, 2015f). En 2013, les pays à faible revenu ont perdu l'équivalent de 1 000 milliards de dollars EU, soit dix fois plus que le montant perçu au titre de l'APD cette même année (Kar et Spanjers, 2015). Pour que les pays collectent les recettes fiscales qui leur sont dues, il est indispensable de mener aux niveaux national et international une action coordonnée portant sur les incitations fiscales, les conventions fiscales et les décisions préjudiciables prises par les entreprises (Action Aid, 2016).

L'éducation peut influencer le comportement du contribuable et favoriser le respect des obligations fiscales. Si nombre de difficultés liées à la perception de l'impôt présentent une dimension internationale, le fait que dans beaucoup de pays pauvres les recettes fiscales représentent moins de 15 % du revenu national découle aussi de l'incapacité des pouvoirs publics à élargir la base d'imposition et à collecter l'impôt sur le revenu, les taxes foncières et autres impôts progressifs (FMI, 2013a).

Le comportement des contribuables est influencé par des facteurs qui n'ont rien à voir avec le système fiscal, par exemple la façon dont les recettes fiscales sont dépensées et le fait que l'impôt soit un thème mobilisateur dans l'engagement politique des citoyens (Fjeldstad et Heggstad, 2012 ; OCDE, 2015a). Ceux qui se soustraient à l'impôt font souvent partie des élites très instruites au sein des pays et des multinationales. Mais il est vrai également que le niveau d'études et de connaissance de la fiscalité est directement proportionnel à l'attitude devant l'impôt. Selon la World Values Survey de 2005, qui concernait 55 pays, les personnes les plus instruites ont une attitude plus positive face à l'acquittement de l'impôt (OCDE, 2013b). Les données provenant de la même enquête et concernant l'Inde sur la période 1990-2006 révèlent que les études universitaires conduisent à une tolérance moindre à l'égard de l'évasion fiscale et de la corruption (Shafiq, 2015).

L'éducation a par ailleurs une incidence sur le comportement fiscal. Dans 100 pays, l'impôt sur le revenu et les taxes sur les ventes augmentent proportionnellement au niveau d'études, ce qui ouvre la voie à de nouveaux types de taxes sur la base

d'un taux élevé d'alphabétisme (Kenny et Winer, 2006). Une étude menée dans 123 pays entre 1996 et 2010 a permis de mettre en évidence une relation de cause à effet entre un niveau d'alphabétisme très faible et un revenu fiscal réduit (Mutascu et Danuletiu, 2013). Cette relation apparaît cependant plus solidement établie dans diverses régions, en Amérique latine par exemple, que dans d'autres, comme en Asie (Profeta et Scabrosetti, 2010).

Quelques pays s'appuient sur des programmes de formation pour améliorer le respect des obligations fiscales et inculquer aux contribuables la culture de l'acquiescement de l'impôt. Ils augmentent ainsi leurs recettes fiscales tout en renforçant le contrat entre citoyens et gouvernement. Ailleurs, l'éducation à l'impôt est inscrite dans le programme scolaire. C'est le cas dans neuf pays d'Amérique latine, où les ministères de l'éducation et les autorités fiscales élaborent conjointement des matériels à ce sujet. En Jamaïque, le programme scolaire d'éducation à l'impôt est désormais enseigné dès le primaire. Les études montrent en effet que pour influencer la culture de l'impôt, les programmes d'éducation fiscale doivent être dispensés dès le plus jeune âge (OCDE, 2015a).

Accroître les ressources allouées aux dépenses d'éducation

Pour que l'éducation soit financée à la hauteur de ses besoins, il faut commencer par accroître les revenus collectés. En outre, nombre de pays ont une certaine marge de manœuvre pour réaffecter des dépenses à l'éducation.

Même lorsqu'ils affichent des niveaux de développement économique comparables, les pays ne privilégient pas tous l'éducation dans les mêmes proportions. Parmi les pays à faible revenu, l'Éthiopie a pratiquement multiplié par deux la part du budget consacrée à l'éducation, qui est ainsi passée de 15 % en 2000 à 27 % en 2013 ; en revanche, la Guinée, qui attribuait elle aussi 15 % de son budget à l'éducation, a légèrement revu ses engagements à la baisse. Dans le groupe des pays à revenu moyen inférieur, en 2014, le Kirghizistan et la République démocratique populaire lao ont tous deux atteint le seuil minimum recommandé de 15 %, alors que le Pakistan n'a attribué à l'éducation que 11,3 % de son budget (**figure 6.2**).

Pour que les dépenses d'éducation deviennent prioritaires, deux solutions : éliminer les subventions aux combustibles fossiles et allouer des crédits à l'éducation.

Réaffecter les subventions accordées aux combustibles fossiles peut être un moyen de stimuler les dépenses d'éducation. Une réforme de ces mécanismes de subventions, qui maintiennent à des prix inférieurs aux cours du marché plusieurs produits énergétiques, permettrait d'accroître les ressources de l'éducation (FMI, 2013b). Il est prouvé que les subventions aux combustibles fossiles sont inefficaces autant qu'inéquitables : ce sont en effet les familles riches qui en bénéficient, alors que les sommes qui pourraient être affectées aux dépenses en faveur des pauvres

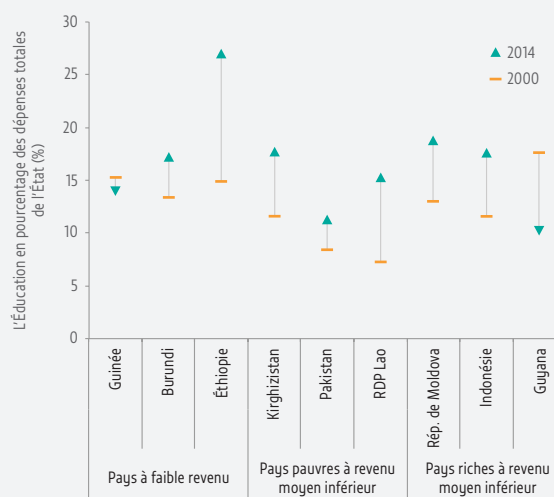
sont modiques (Anand *et al.*, 2013 ; Arze del Granado *et al.*, 2012 ; Clements *et al.*, 2013).

Comme l'indique la dernière analyse en date du Fonds monétaire international (FMI), les subventions énergétiques pourraient, à l'échelle mondiale, atteindre 5 300 milliards de dollars EU en 2015, soit 6,5 % du PIB mondial (Coady *et al.*, 2015). Cette estimation tient compte du coût élevé de la consommation de combustible sur les plans environnemental et sanitaire afin de calculer également les autres subventions implicites contenues dans le prix des combustibles. La réaffectation des subventions énergétiques, explicites et implicites, pourrait contribuer utilement au financement des ODD (Merrill et Chung, 2014), et en particulier de l'éducation (Steer et Smith, 2015). En Indonésie, les dépenses publiques d'éducation ont progressé de 60 % entre 2005 et 2009, et ce, en grande partie grâce à une réforme du mécanisme de subvention des combustibles (Tobias *et al.*, 2014).

Certains gouvernements réservent une partie des recettes fiscales aux dépenses d'éducation. Sachant que tel impôt servira à financer des dépenses sociales, les contribuables seront peut-être moins réticents à l'acquiescer. Les contribuables estiment, sans doute avec satisfaction, que la préaffectation des fonds favorise les obligations redditionnelles concernant l'usage qui est fait de leur argent (Prichard, 2010). Les recettes fiscales préaffectées ont servi à financer l'enseignement primaire et secondaire au Brésil et en Inde, et l'enseignement supérieur au Ghana et au Nigéria (Action Aid, 2016).

FIGURE 6.2:

Il est possible d'accroître les dépenses d'éducation quel que soit le niveau de développement économique
Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales, pays sélectionnés, 2000 et 2014 ou année la plus récente



Source : Base de données de l'ISU.



Même si les pays à faible revenu mobilisent davantage de ressources internes, le déficit annuel de financement qui devra être comblé par l'aide extérieure reste estimé à 21 milliards de dollars EU



D'aucuns craignent que la préaffectation ne dissuade d'autres sources de financement et qu'au final le revenu total ne progresse pas, qu'elle entraîne une mauvaise répartition des ressources au sein d'un même secteur ou entre plusieurs secteurs et qu'elle nuise à la flexibilité nécessaire à la gestion de la politique fiscale (Welham *et al.*, 2015). Ces inquiétudes sont toutefois très secondaires par rapport à l'ampleur des besoins de financement à satisfaire afin que chacun ait accès à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie.

RESSOURCES EXTERNES

Même si les pays à faible revenu mobilisent davantage de ressources internes, le déficit annuel de financement reste estimé à 21 milliards de dollars EU, soit 42 % du coût total annuel prévu pour que l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire devienne universel à l'horizon 2030 (UNESCO, 2015b).

Pour de nombreux pays à faible revenu, l'aide demeure donc primordiale. Dans 75 % des cas, l'aide directe à l'éducation perçue par les pays à faible revenu disposant de données excède de 10 % les dépenses publiques totales consacrées à l'éducation (UNESCO, 2015a).

Dans les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, l'aide totale équivaut en moyenne à 0,31 % du revenu national brut (RNB) et n'a quasiment pas varié depuis dix ans, alors qu'en 2005 15 pays de l'UE s'étaient engagés à faire passer la part de l'aide à 0,7 % du RNB ; en 2014, seuls le Danemark, le Luxembourg, la Suède et le Royaume-Uni ont respecté cet engagement. Si les membres du CAD et certains autres donateurs extérieurs au CAD respectaient le seuil de 0,7 % et qu'ils s'engageaient par ailleurs à allouer 10 % de cette aide à l'enseignement primaire et secondaire, les fonds mobilisés suffiraient à combler entièrement le déficit de financement de 39 milliards de dollars EU dans les pays à revenu faible et moyen inférieur (OCDE-CAD, 2016).

Au lieu de quoi, le volume de l'aide à l'éducation a reculé de près de 600 millions de dollars EU entre 2013 et 2014, et de 1,2 milliard de dollars EU par rapport au pic de 2010 (chapitre 20 : Finances). Dans un contexte où les perspectives de l'aide à l'éducation sont assez sombres, la présente section examine trois options : la possibilité d'accroître les financements affectés à l'éducation par le biais des mécanismes multilatéraux ; la possibilité d'utiliser une part plus importante de l'aide pour

renforcer les capacités des pouvoirs publics à mobiliser des ressources nationales ; et les effets bénéfiques qui pourraient être obtenus si l'aide ciblait les pays et les niveaux d'enseignement qui en ont le plus besoin.

Les mécanismes multilatéraux peuvent contribuer à lever des fonds supplémentaires

Les donateurs peuvent verser l'aide par le biais des voies bilatérales, en coopérant directement avec les pouvoirs publics ou des ONG, ou multilatérales, par l'intermédiaire des institutions internationales. Les mécanismes multilatéraux paraissent moins politisés, plus attentifs aux besoins des pays bénéficiaires, plus enclins à cibler les pays sur des critères de pauvreté, moins fragmentés, plus flexibles et mieux à même de distribuer des biens publics mondiaux dans les domaines tels que la santé et le changement climatique. En revanche, il n'a pas été clairement établi qu'ils étaient plus efficaces que les mécanismes bilatéraux (Gulrajani, 2016).

Il est aujourd'hui plus fréquent que les donateurs réservent les fonds qu'ils fournissent aux organismes multilatéraux par l'intermédiaire des fonds d'affectation spéciale consacrés à un secteur ou à un thème donné. Selon une enquête réalisée auprès des membres du CAD, cette tendance peut être attribuée au désir de visibilité et d'influence des bailleurs de fonds (Reinsberg *et al.*, 2015). Toutefois, l'amplification de cette tendance au niveau multilatéral peut être source de difficultés si elle provoque une fragmentation accrue au sein des organisations multilatérales (Gulrajani, 2016 ; Killen et Rogerson, 2010).

Quoi qu'il en soit, il s'agit-là d'une pratique très utilisée pour financer le secteur de la santé. Entre 2006 et 2014, l'aide versée à ce secteur par les organisations multilatérales a augmenté de 2,6 milliards de dollars EU grâce à des fonds thématiques tels que le GAVI, l'Alliance mondiale pour les vaccins. Dans le secteur de l'éducation, ce moyen d'acheminer l'aide n'a entraîné qu'une hausse de 952 millions de dollars EU. Il est vital que le secteur de l'éducation ait plus recours à ces mécanismes afin de lever des fonds supplémentaires (OCDE-CAD, 2016).

L'aide peut jouer un rôle de catalyseur en augmentant les ressources nationales

Étant donné que, pour accroître l'aide, la volonté politique n'est pas au rendez-vous, comment l'aide peut-elle être utilisée de manière plus efficace afin de stimuler la mobilisation des ressources nationales ? En 2013, seuls 96 millions de dollars EU,

soit moins de 0,07 % de l'aide totale au développement, ont été alloués à des projets de soutien à la mobilisation du revenu national dans les pays à faible revenu. Ensemble l'Afghanistan, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie ont perçu un tiers du total de la somme allouée.

Au Mozambique, l'administration fiscale a été créée en 2006. Un groupe de donateurs fournit une aide directe dans le cadre d'un mécanisme de partenariat avec l'administration. Résultat, la perception des impôts a doublé entre 2008 et 2013, et la part des impôts directs à caractère plus progressif a été multipliée par trois (Strawson et Ifan, 2016).

Le rôle catalyseur de l'aide dans la mobilisation des ressources nationales est considéré comme un aspect clé de la coopération internationale dans l'Initiative d'Addis-Abeba sur la fiscalité, adoptée lors de la troisième Conférence internationale sur le financement du développement en juillet 2015 (Strawson et Ifan, 2016). Depuis quelques années, on observe une augmentation des fonds canalisés vers des initiatives internationales telles que le Tax Policy and Administration Topical Trust Fund du FMI (Strawson et Ifan, 2016).

Dans le domaine de la santé, les États-Unis ont annoncé que les 63,5 millions de dollars EU alloués au Plan d'urgence du Président des États-Unis pour la lutte contre le sida (PEPFAR) seraient réaffectés à des initiatives de mobilisation des

ressources nationales au Kenya, au Nigéria, en République-Unie de Tanzanie, au Viet Nam et en Zambie, avec l'intention expresse de lever un milliard de dollars EU pour financer des actions de santé publique (Runde *et al.*, 2014).

L'aide à l'éducation ne cible pas efficacement les besoins les plus urgents

L'aide au développement doit avant tout bénéficier à ceux qui en ont le plus besoin. Les mandats de 50 organismes d'aide ont fait l'objet d'une analyse. Il apparaît ainsi que sur l'ensemble de ces organismes, six se sont doté d'un instrument juridique précisant que la réduction de la pauvreté est un objectif de la coopération au développement ; 21 considèrent la réduction de la pauvreté comme un objectif prioritaire ; 10 la perçoivent comme un objectif commun et 13 enfin ne définissent pas d'objectif spécifique en matière de réduction de la pauvreté. Les organismes tenus, en vertu de leur instrument juridique, à mettre un terme à la pauvreté consacrent plus de 80 % de l'aide au développement aux pays où le taux de pauvreté est supérieur à la moyenne. En revanche, lorsque les organismes ne fixent pas d'objectifs précis en matière de réduction de la pauvreté, ils n'allouent à ces mêmes pays que 31 % de leur aide au développement (Strawson *et al.*, 2015).

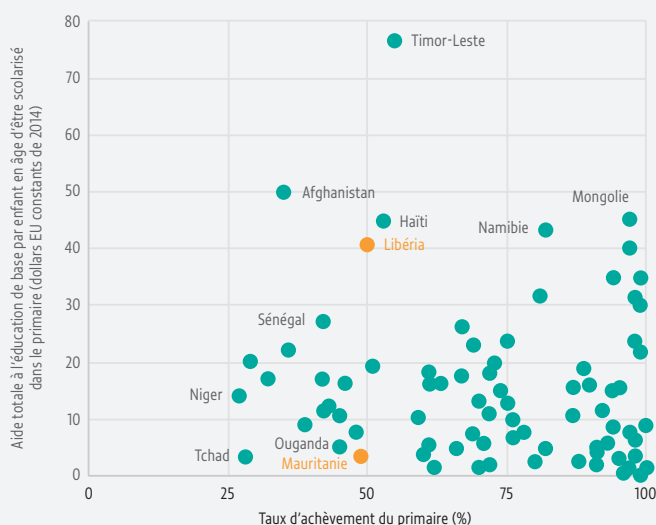
Les choix des bailleurs de fonds sont essentiellement motivés par des considérations de nature économique et politique (Alesina et Dollar, 2000 ; Claessens *et al.*, 2009). Une étude portant sur 170 pays bénéficiaires révèle ainsi que depuis 2003 l'attribution de l'aide à l'éducation de base tient davantage compte des intérêts commerciaux du donateur que des besoins du bénéficiaire, évalués en fonction des taux de scolarisation ou d'achèvement (Sumida, 2016).

Le pourcentage d'enfants qui terminent l'école primaire donne une idée des besoins d'un pays. En Mongolie, en 2014, chaque enfant a reçu en moyenne 45 dollars EU au titre de l'aide à l'éducation de base, alors que le taux d'achèvement du primaire dans ce pays était de 97 % en 2010 (UNESCO, 2016a). À l'inverse, alors qu'au Tchad le taux d'achèvement du primaire était de 28 % en 2010, ce pays n'a reçu en 2014 que 4 dollars EU par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire (**figure 6.3**). Au Libéria et en Mauritanie, près de la moitié des élèves achèvent l'école primaire or, le Libéria reçoit un montant d'aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dix fois supérieur à celui qui est versé au Libéria.

Alors que les allocations par élève octroyées au titre de l'aide à l'éducation de base ont augmenté au cours des dernières années en Afghanistan et au Libéria, elles sont restées stables au Tchad et ont diminué en Mauritanie (**figure 6.4**). S'ils souhaitent réellement atteindre les objectifs ambitieux qui ont été fixés et garantir l'équité, il est indispensable que les bailleurs de fonds mettent fin à de telles disparités.

FIGURE 6.3 :

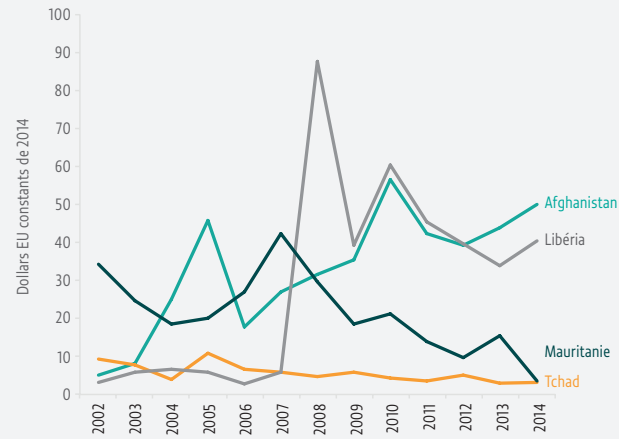
L'aide à l'éducation de base n'est pas en rapport avec les besoins
Aide totale à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire (dollars EU constants de 2014) dans le primaire (2014) et taux d'achèvement du primaire (2008-2014)



Sources : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE (2016) ; Base de données mondiales sur les inégalités dans l'éducation.

FIGURE 6.4 :**Persistance des inégalités dans l'attribution de l'aide à l'éducation de base**

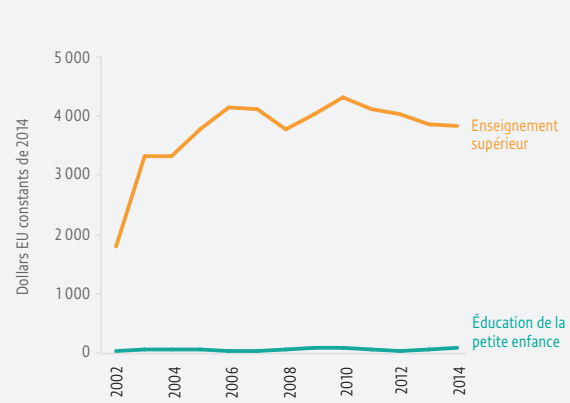
Aide totale à l'éducation de base par enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire, pays sélectionnés, 2002-2014



Source : OCDE-CAD (2016).

FIGURE 6.5 :**Les donateurs privilégient des niveaux d'enseignement auxquels les pauvres ont difficilement accès**

Aide directe à (a) l'éducation et la protection de la petite enfance (b) l'enseignement supérieur, 2002-2014



Source : OCDE-CAD (2016).

L'aide à l'éducation doit également être versée là où elle a le plus de chances de renforcer l'équité. Les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur bénéficient avant tout aux plus riches (Lustig, 2015) alors que les investissements dans les tout premiers stades de l'éducation produisent des effets très bénéfiques pour les enfants défavorisés (UNESCO, 2015a). Et pourtant, l'éducation et la protection de la petite enfance n'ont reçu en 2014 que 106 millions de dollars EU, soit moins de 3 % de l'aide allouée à l'enseignement supérieur (**figure 6.5**). Pour l'essentiel, cependant, l'aide à l'enseignement supérieur bénéficie aux étudiants qui poursuivent leurs études dans les pays donateurs. Une part importante de cette aide ne parvient donc même pas aux pays en développement (UNESCO, 2015a).

COHÉRENCE DES POLITIQUES

À l'ère des ODD, les approches sectorielles sont inadaptées aux défis transversaux et interdépendants du développement durable (Le Blanc, 2015). Le contexte est en revanche plus propice aux concepts tels que « l'impact collectif » (Kania et Kramer, 2011), qui implique une coordination voulue et structurelle des efforts afin d'atteindre des résultats plus étendus ; la « pensée systémique » (Chapman, 2004), qui consiste à considérer que le tout est plus vaste que la somme des parties ; ou encore les approches « gouvernementales globales » (Nations Unies, 2014), qui attendent des ministères qu'ils travaillent de façon concertée.

Du point de vue politique, les approches multisectorielles atténuent la concurrence dans la quête des ressources rares

et favorisent une utilisation plus efficace des ressources existantes. Les services intégrés peuvent être une solution pour toucher les plus vulnérables, répondre simultanément à leurs multiples besoins et réduire le coût des doublons (OCDE, 2015d).

La diversité des points de vue étant nécessaire à l'intégration et à la résolution des problèmes (Hong et Page, 2004), la planification de l'éducation aurait tout intérêt à tirer parti d'un large éventail de compétences en sortant du cadre du Ministère de l'éducation (Jacobs, 1964). Un ministre de l'éducation désireux d'atténuer les disparités entre les sexes en matière de scolarisation et de niveau d'instruction doit ainsi être conscient des facteurs structurels qui, hors du champ de l'éducation, entravent la scolarisation des filles et des garçons, ce qui exige une bonne compréhension du développement social et du secteur de l'emploi. Les efforts de développement entrepris dans le cadre des ODD requièrent une intégration horizontale (Le Blanc, 2015). L'intégration verticale, c'est-à-dire la coordination et la collaboration aux différents échelons du gouvernement, est aussi une nécessité, et suppose que les rôles et les attributions de chacun soient clairement définis (OCDE, 2013a). La figure 6.1 illustre ces liens horizontaux et verticaux.

Compte tenu de ses exigences multisectorielles, le vaste programme des ODD nécessite une bonne planification locale conjuguée à une vision et à un soutien cohérents et adaptés au contexte national (Antonio *et al.*, 2014 ; Urama *et al.*, 2014). Dans cette section nous examinerons diverses mesures prises au niveau national pour améliorer la cohérence ainsi que des exemples de planification multisectorielle réussie, tout en recensant les difficultés que pose la planification intégrée.

COHÉRENCE POLITIQUE AU SEIN DES GOUVERNEMENTS

La planification intégrée revêt une importance grandissante dans les débats sur le développement de l'après-2015. Cependant, la planification multisectorielle n'a rien de nouveau, notamment en ce qui concerne les services de bases intégrés en faveur des pauvres. Les approches intégrées du développement ont débuté dès les années 70 et 80. Citons par exemple les stratégies qui allient les prêts en faveur

du développement économique rural aux prêts destinés à répondre aux besoins élémentaires en matière de santé, d'assainissement et d'éducation, afin d'établir un front commun contre la pauvreté rurale (Fonds belge de survie et FIDA, 2009 ; Bovill, 2009).

Il ressort d'une méta-analyse de la littérature sur les interventions portant à la fois sur la santé et sur d'autres secteurs (éducation, développement économique, nutrition, environnement) que sur les 25 interventions étudiées, 13 ont donné des résultats plutôt positifs, 9 des résultats nuancés et 3 ont eu une incidence nulle ou inconnue. Parmi les interventions multisectorielles liées à l'éducation ayant donné des résultats plutôt positifs figurent les programmes d'alimentation scolaire et les traitements vermifuges, les actions contre l'obésité menées à l'école et les initiatives intégrées de développement de la petite enfance (FHI 360, 2015).

L'examen d'un programme intégré de promotion du travail indépendant auprès des personnes très démunies, qui comportait six évaluations témoins aléatoires en Éthiopie, au Ghana, au Honduras, en Inde, au Pakistan et au Pérou, a permis d'évaluer la progression de dix indicateurs de bien-être (consommation, sécurité alimentaire, biens productifs et biens des ménages, inclusion financière, utilisation du temps, revenus, santé physique, santé mentale, participation à la vie politique et autonomisation des femmes). Les interventions intégrées prévoyaient une formation sur la gestion d'une entreprise et le choix d'un moyen de subsistance, ainsi qu'une formation sur la santé, l'alimentation et l'hygiène. L'évaluation a mis en évidence une forte incidence sur les dix indicateurs. Un an après la fin du programme, les résultats positifs étaient toujours perceptibles pour huit des dix indicateurs. L'évaluation a également permis de procéder à une analyse des coûts-avantages. Il ressort que les avantages excèdent les coûts dans tous les pays à l'exception du Honduras (Banerjee *et al.*, 2015).

Les interventions multisectorielles prouvent en outre qu'il est nécessaire d'investir dans des interventions qui ne semblent pas être rentables lorsqu'elles sont évaluées du point de vue d'un seul secteur. On a ainsi estimé qu'au Sénégal les interventions portant simultanément sur l'alphabétisme, la santé et l'alimentation avaient plus de chances de briser le cycle intergénérationnel de la pauvreté (Nordtveit, 2008). À Zomba, Malawi, une analyse du rapport coût-efficacité d'un programme d'aide financière a constaté que, compris entre 5 000 et 12 500 dollars EU, le coût de la prévention de l'infection par le VIH était prohibitif (Baird *et al.*, 2012), mais qu'une approche intersectorielle fondée sur le cofinancement pouvait permettre de lever des fonds en raison des nombreuses retombées positives de ce genre de programme (Remme *et al.*, 2012). Comme l'illustrent divers exemples concrets, les interventions sur l'alimentation et la santé en milieu scolaire présentent un bon rapport coût-efficacité (**encadré 6.1**).

ENCADRÉ 6.1

Interventions intégrées sur la santé et l'alimentation à l'école

Les programmes d'alimentation scolaire figurent parmi les programmes de protection sociale les plus répandus. Nourrir les enfants à l'école peut améliorer la situation des enfants en âge d'être scolarisés sur les plans de l'instruction, de la santé et de l'alimentation, tout en entraînant des effets bénéfiques pour le secteur agricole et la communauté. Ces programmes sont donc conjointement administrés par les ministères de la santé, de l'agriculture et de l'éducation. On estime ainsi que chaque dollar investi dans l'alimentation scolaire rapporte trois dollars de gains économiques.

Citons parmi les projets internationaux de coordination inter-institutionnelle l'initiative Nourishing Bodies, Nourishing Minds lancée en 2013 par le Programme alimentaire mondial, l'UNICEF et l'UNESCO afin de collaborer avec les gouvernements et le secteur privé en Haïti, au Mozambique, au Niger et au Pakistan, en tirant parti des synergies entre l'éducation et l'alimentation. Par ailleurs, les subventions accordées par la Fondation Bill et Melinda Gates à l'agriculture locale ont permis d'associer les petites exploitations agricoles à la restauration scolaire.

Les interventions sanitaires en milieu scolaire, comme les traitements vermifuges et l'éducation à la santé sexuelle et reproductive, ont elles aussi fait la preuve de leur efficacité. L'initiative FRESH (Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace), lancée par l'UNESCO, l'UNICEF, l'Organisation mondiale de la santé et la Banque mondiale, préconise de mettre en place en milieu scolaire des stratégies multiples portant notamment sur les politiques sanitaires à l'école, l'eau potable et l'assainissement, l'éducation à la santé axée sur les compétences et les services de santé et d'alimentation à l'école.

Les interventions sur la santé et l'alimentation à l'école présentent apparemment un meilleur rapport coûts-efficacité que d'autres types de services, bien que les données probantes restent limitées. Dans les pays à faible revenu, on compte généralement plus d'enseignants que d'infirmières et plus d'écoles que de cliniques. Confier aux enseignants les interventions simples, comme la distribution de comprimés ou de micronutriments, revient dix fois moins cher que de faire appel aux traditionnelles équipes médicales mobiles, même compte tenu du coût de la formation supplémentaire des enseignants.

Sources : Guyatt (2003) ; Krishnaratne *et al.* (2013) ; UNESCO (2002) ; UNESCO (2015a) ; UNESCO *et al.* (2013) ; Programme alimentaire mondial (2009) ; Programme alimentaire mondial (2013).

Quelques bons exemples de planification intégrée...

Bien qu'il y ait de solides arguments et quelques exemples probants et crédibles qui militent en faveur de la planification intégrée, le succès de la mise en œuvre exige une réelle volonté politique, un contexte institutionnel approprié, un savoir-faire financier et technique et une bonne appréciation des dynamiques du pouvoir (Persaud, 2016). Cette section présente trois exemples révélateurs d'actions qui ont été menées au niveau national pour améliorer la planification multisectorielle. Ces exemples montrent l'importance que revêtent, pour le processus d'intégration, la volonté politique, le soutien institutionnel, un niveau suffisant de capacités et la pertinence des données.

“ Le Nigéria a mis en place un mécanisme intégré de subventions dans les domaines de la santé, de l'éducation, de l'eau et de l'assainissement ”

Nigéria : mise en œuvre locale et à grande échelle pour atteindre les OMD. Dans le cadre de l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (2005), le Nigéria a affecté 18 milliards de dollars EU au

lancement du bureau du conseiller spécial du président sur les OMD. Entre 2007 et 2009, ce bureau a octroyé des subventions conditionnelles à l'échelle de l'État dans les domaines de la santé, de l'eau et de l'assainissement, de l'électricité et de la réduction de la pauvreté (Phillips, 2009 ; Zamba et Oboh, 2013). En 2010, le bureau a défini un Plan de subventions conditionnelles aux collectivités locales afin d'intervenir plus efficacement auprès de ces collectivités, de renforcer les systèmes de santé primaire et d'éducation et d'aider les collectivités à dispenser des services prioritaires en mettant l'accent sur la planification locale et fondée sur les données (Iyengar et al., 2015).

Ce plan a bénéficié d'un large soutien politique, grâce en particulier à un comité directeur de haut niveau et à un conseiller spécial sur les OMD issu d'un bureau présidentiel associé. Les financements étant octroyés dans le cadre d'une initiative d'allègement de la dette, le Ministère des finances a été en mesure d'allouer des fonds aux investissements destinés aux plus démunis (Persaud, 2016).

Témoignant d'un degré élevé d'intégration horizontale et verticale, la conception et la mise en œuvre du Plan ont privilégié la santé, l'éducation ainsi que l'eau et l'assainissement. Les projets locaux prioritaires ont été examinés lors de réunions entre l'unité de planification et d'autres secteurs. Les mécanismes de financement conjoints institués aux échelons fédéral, étatique et local ont renforcé l'engagement à tous les niveaux (Persaud, 2016). Les responsables locaux ont été chargés de formuler des propositions pour déterminer les besoins locaux prioritaires à l'aide du système nigérian

d'indicateurs et d'intrants sur les OMD, conçu dans le cadre du projet (Iyengar et al., 2014 ; Iyengar et al., 2015). Les décisions fondées sur les données ont abouti à la création de la première base de données sur les établissements de santé et d'éducation, désormais consultable par l'ensemble des programmes publics, des partenaires du développement et de la société civile.

La priorité a consisté à combler les déficits financiers dans les cas où les financements sectoriels étaient insuffisants et à éviter les doublons dans les projets menés par les ministères de tutelle. Dans certains projets, le forage d'un puits dans une école ou une communauté par exemple, il a parfois fallu que les responsables de l'eau et ceux de l'éducation s'accordent sur des plans conjoints détaillés (Persaud, 2016).

Selon un rapport, en 2014, le projet avait décaissé plus de 300 millions de dollars EU afin d'appuyer des interventions axées sur les OMD dans les secteurs de la santé et de l'éducation dans un tiers du pays, et prévoyait d'intensifier ses efforts. Plus de 90 % des financements ont été alloués à des projets d'infrastructures dans les trois secteurs. Selon l'évaluation indépendante des progrès qui a été effectuée après l'octroi des premières subventions, sur les quelque 5 000 projets engagés, plus de 80 % pourraient être poursuivis grâce à l'implication des communautés (Earth Institute, 2015).

Colombie : pionnière dans la réalisation des ODD. Le Gouvernement colombien a joué un grand rôle dans l'élaboration du programme de l'après-2015, en proposant notamment une approche intégrée du développement (Development Finance International, 2016 ; OCDE, 2015f). Il participe activement par ailleurs aux initiatives mondiales destinées à réfléchir aux moyens d'intégrer le programme des ODD aux plans de développement national.

En février 2015, avant même que les ODD aient fait l'objet d'un consensus, le Gouvernement a créé une commission interinstitutionnelle sur l'élaboration et la mise en œuvre du programme de développement de l'après-2015 et des ODD (Lucci et al., 2015). Cette commission se compose de ministres et de vice-ministres, signe d'un engagement politique fort en faveur de la mise en œuvre intersectorielle (Persaud, 2016).

Le plan de développement national est placé sous le signe de l'intégration verticale. Une fois le consensus atteint au niveau national, le Gouvernement a encouragé les gouverneurs et les maires à intégrer les ODD à leurs plans de développement, qui fixent les priorités du développement local pour 2014-2018 (Development Finance International, 2016).

Considérés comme des priorités présidentielles, l'éducation, la paix et l'équité sont les trois piliers de ce nouveau programme qui concerne également l'apprentissage tout au long de la vie et définit dans ce cadre des objectifs pour tous les niveaux d'enseignement et tous les âges. Le plan de développement

national a pour ambition de faire de la Colombie le pays le plus instruit d'Amérique latine d'ici à 2025 (Development Finance International, 2016).

La Colombie est le premier pays d'Amérique latine à avoir décentralisé son système éducatif afin de remédier à la répartition inéquitable des crédits à l'éducation selon les régions. Le Ministère de l'éducation formule les politiques et les objectifs et contrôle le système, tandis que les municipalités gèrent et planifient l'utilisation des ressources matérielles, humaines et financières. Elles sont également responsables des résultats de l'apprentissage. En 2004, le Ministère a lancé un projet qui prévoit d'attribuer une assistance technique aux collectivités locales en fonction de leurs besoins, reconnaissant ainsi que l'efficacité des services dépend de la capacité financière et humaine au niveau local (Development Finance International, 2016).

Si le plan national d'éducation est élaboré au niveau national, il existe aussi des plans régionaux de développement et des plans municipaux d'éducation. La planification à plusieurs niveaux s'accompagne d'un système de budget décentralisé, doté d'un mécanisme de redistribution des ressources nationales aux grands secteurs sociaux : la part de l'éducation s'élève à 58,5 %. Le pays dispose en outre d'un mécanisme de répartition équitable des financements aux entités territoriales (Development Finance International, 2016).

Malaisie : intégrer la stratégie de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement technique et professionnel revêt une importance décisive pour la formation de la main-d'œuvre.

“ Pour améliorer la formation, la Malaisie transcende les barrières entre éducation, emploi, jeunesse et développement économique ”

Les secteurs généralement concernés sont l'éducation, l'emploi, la jeunesse et le développement économique. En Malaisie, on constate une volonté politique de renforcer la formation de la main-d'œuvre dans l'intérêt du développement économique. Le Dixième plan 2011-2015 et le projet de plan pour l'éducation

2013-2025 ont pour but de réorganiser les systèmes d'éducation et de formation. Le premier objectif consiste à renforcer les compétences et l'employabilité de la population active pour permettre à la Malaisie de concurrencer les économies plus avancées de la région et de devenir une nation à revenu élevé d'ici à 2020 (Malaisie Economic Planning Unit, 2009 ; Sander et al., 2013).

L'un des points prioritaires a consisté à mieux harmoniser l'enseignement technique et professionnel, qui relevait jusque-là d'une multitude de ministères, et à faire en sorte qu'il réponde aux besoins de l'industrie. La création d'un cadre national de

certifications a permis d'élargir considérablement le système de certification, de l'unifier et de le moderniser. Entre 2000 et 2010, le nombre de professions incluses dans les normes professionnelles est passé de 500 à 1 585 (Banque mondiale, 2013).

L'élaboration des normes de compétences résulte d'un processus participatif auquel prennent part notamment les représentants des associations féminines et du secteur privé. Un ensemble commun de normes et de procédures d'évaluation a permis d'harmoniser le contenu de la formation, qui, malgré tout, relève toujours de plusieurs ministères. Depuis 2000, les pouvoirs publics ont lancé plusieurs programmes incitatifs afin de resserrer les liens entre les établissements d'enseignement et l'industrie, et de renforcer ainsi l'employabilité et les qualifications de la population active au moyen de la formation continue (Banque mondiale, 2013).

... mais la planification et le financement restent atomisés

Malgré ces exemples positifs, la manière dont les pouvoirs publics définissent généralement les attributions, les priorités, les budgets, les processus administratifs et la planification, ainsi que le suivi et l'évaluation va à l'encontre de l'intégration (Persaud, 2016). Les organismes publics ont tendance à ne s'intéresser qu'à la formulation et à l'application des politiques dans leur propre secteur, entravant ainsi la coordination et la collaboration dans un contexte où la prise de décision est soumise à l'influence d'une myriade de structures administratives et politiques.

Comme le révèle une analyse de 76 pays à revenu faible et intermédiaire réalisée pour le *Rapport GEM*, dans les pays pauvres, un plan national bien formulé, associé à un bon plan de financement de l'éducation et conjugué à un système décentralisé de planification et de financement, propice par ailleurs à l'intégration intersectorielle, constitue l'exception plutôt que la règle (Development Finance International, 2016).

Les plans nationaux doivent favoriser la coordination horizontale entre les secteurs. Or, sur 27 pays disposant de données tirées d'enquêtes sur les mécanismes de coordination du développement de la petite enfance, par exemple, 17 avaient défini une stratégie multisectorielle claire au niveau national, et ils n'étaient que huit à avoir établi des processus interministériels de coordination budgétaire (Banque mondiale, 2016).

De même, l'absence d'approche unifiée et coordonnée constitue une difficulté majeure pour les politiques relatives à l'enseignement technique et professionnel (Marope et al., 2015). Au Ghana, il y aurait semble-t-il un décalage entre la formation institutionnelle, les possibilités d'emploi et les besoins de l'industrie. Le parlement a créé en 2006 un conseil sur l'enseignement technique et professionnel afin de réformer le secteur. Ce conseil, où étaient représentés neuf ministères et partenaires publics, a été placé sous le contrôle du Ministère de l'éducation, ce qui a suscité des rivalités et compromis la collaboration (Ansah et Ernest, 2013).

Les plans nationaux doivent favoriser la coordination verticale avec les stratégies locales de mise en œuvre. Lorsque la planification locale fonctionne bien, les secteurs peuvent être décloisonnés. Le succès de l'intégration verticale dépend souvent des capacités des autorités sous-nationales en matière de planification, de budget, de coordination, de mise en œuvre et de supervision des processus intersectoriels – et du pouvoir dont elles disposent pour y parvenir. Cependant, une planification centrale adaptée, qui confère aux autorités locales toute la flexibilité voulue, est tout aussi importante (OCDE, 2013a).

L'Éthiopie possède un ensemble ingénieux de stratégies de planification horizontale et verticale. Un processus fédéral et régional bien ancré a été mis en place pour faciliter la planification, la coordination et la budgétisation intégrées de l'éducation.

“ En Éthiopie, les plans locaux d'éducation suivent une approche multisectorielle ”

Les ministères régionaux de l'éducation sont responsables d'une petite partie des dépenses et de la supervision mais la plupart des décisions sont prises au niveau local (woreda). La planification locale suit une approche multisectorielle – elle porte à la fois, par exemple, sur les cliniques

et centres de soins et sur les écoles. Toutefois, cette démarche n'est pas exempte de difficultés. Il semble que les bureaux locaux de l'éducation se sentent davantage tenus de rendre des comptes aux conseils locaux, qui établissent leur budget, plutôt qu'aux bureaux régionaux, ce qui ne facilite guère le suivi au niveau régional (Development Finance International, 2016).

En Afrique du Sud, la Constitution de 1996 concerne les échelons nationaux et provinciaux du Gouvernement. La décentralisation du financement est la mesure phare choisie pour remédier aux inégalités géographiques héritées du passé. L'éducation figure en tête des priorités politiques. Dans les budgets provinciaux, la part la plus importante des ressources allouées au renforcement de l'équité a été attribuée à l'éducation. Des programmes de subventions destinées au financement de projets d'infrastructures scolaires, par exemple, ont également été adoptés.

Néanmoins, ce système va à l'encontre de la planification intersectorielle. Plus de 20 instances et structures régissent l'éducation, d'où des lenteurs de fonctionnement et même des plaintes déposées contre le Gouvernement. Lorsque les provinces n'ont pas la capacité de fournir les infrastructures scolaires, les instances nationales reprennent les choses en main. Comme le montre l'examen du plan national intégré de développement de la petite enfance 2005-2010, il est extrêmement difficile de coordonner et d'associer les services fournis par les divers ministères concernés (Development Finance International, 2016).

Des améliorations ont pourtant été apportées. En adoptant en 2012 le plan national de développement 2030, qui fixe les

résultats attendus, définit les rôles des divers secteurs et établit une instance chargée du suivi et de l'évaluation, l'Afrique du Sud a créé une chaîne de responsabilité dans l'éducation allant de l'État à la salle de classe (South Africa National Planning Commission, 2012).

COHÉRENCE POLITIQUE DES ORGANISMES D'AIDE

Pour mettre en œuvre des programmes répondant à la nécessité d'une planification intégrée des ODD, les organismes chargés de d'aide publique au développement, les agences publiques d'aide au développement notamment, se heurtent à deux types d'obstacle : ils n'ont pas toujours une vision cohérente du développement ; il leur est difficile de coordonner des programmes relevant de plusieurs secteurs.

Pour une cohérence des politiques au service du développement

Dans les années 90, les inquiétudes grandissantes concernant l'efficacité de l'aide ont donné naissance au concept de cohérence des politiques en matière d'aide au développement. À l'époque, les bailleurs de fonds s'étaient engagés à renforcer la cohérence entre la politique de l'aide et l'ensemble des politiques ayant une incidence sur les pays à faible revenu (OCDE, 2015c). La notion de cohérence des politiques au service du développement (CPD), par exemple, a pour objet de veiller à ce que les politiques de l'UE tiennent compte des besoins des pays à faible revenu et des OMD et qu'à tout le moins elles n'aillent pas à l'encontre des objectifs relatifs à l'élimination de la pauvreté. Les pays de l'UE sont tous tenus de suivre cette approche (Latek, 2015 ; Trocaire, 2013).

Beaucoup de donateurs reconnaissent qu'il est indispensable d'aborder les défis du développement de manière plus globale. Ainsi, en attribuant au moins 20 % du budget du développement à la protection sociale, à la santé, à l'éducation et à l'emploi, l'UE reconnaît la nécessité d'une planification intégrée dans tous les secteurs liés aux ODD, y compris l'éducation (Mercer, 2014). Les activités les plus efficaces en la matière sont celles qui ciblent des thèmes en dehors du cadre scolaire, par exemple la participation de la communauté et les coûts à la charge des familles, et qui font intervenir des acteurs sans liens avec le ministère de l'éducation (Samoff *et al.*, 2016).

L'Allemagne prône depuis longtemps la cohérence des politiques de développement. Dans son Traité de coalition, elle prend l'engagement de renforcer la coordination afin que les politiques soient davantage axées sur le développement. Cet attachement à la cohérence des politiques en matière de développement s'est traduit par une approche globale du programme des ODD (OCDE, 2015e). Comme elle le précise clairement, la stratégie allemande d'aide à l'éducation concerne tous les niveaux d'enseignement, de la petite enfance aux études supérieures, mais aussi les phases de transition entre les différents niveaux

d'enseignement et l'éducation formelle, non formelle et informelle, et ce, dans le but de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie (Mercer, 2014).

Les États-Unis, qui ont publié en 2010 une Directive sur la politique de développement mondial, ne disposent pas traditionnellement d'un ensemble cohérent de politiques. Par ailleurs, les efforts engagés ces dernières années pour promouvoir l'approche gouvernementale globale se sont largement soldés par un échec. En effet, le Gouvernement a élevé le développement au niveau de la diplomatie et de la défense, sans toutefois doter l'Agence des États-Unis pour le développement international des outils nécessaires pour agir à ce niveau (Gavas *et al.*, 2015).

Mise en œuvre des programmes d'aide multisectoriels

Même lorsqu'un organisme cultive une vision cohérente du développement, la mise en œuvre des programmes multisectoriels reste un défi majeur.

En vertu de sa stratégie de protection sociale, l'UNICEF suit une approche multidimensionnelle, systématique et coordonnée afin de réduire la vulnérabilité sociale et économique des enfants et de leur famille. L'organisation tient compte de divers facteurs et tente de maximiser l'efficacité et l'impact dans tous les secteurs (UNICEF, 2012). Au Ghana, l'UNICEF soutient une approche intersectorielle intégrée à travers le programme Revenu de subsistance contre la pauvreté. Bien que la coordination relève entièrement du Ministère de la protection sociale, la participation des autres ministères de tutelle, ceux de l'éducation, de la santé et de l'emploi par exemple, est facilitée par un comité interministériel (UNICEF, 2012). De même, s'agissant des résultats de l'éducation, l'UNICEF met en relief l'intérêt et l'impact des actions menées dans le domaine de l'éducation par les autres secteurs, notamment les secteurs de l'eau et de l'assainissement, des travaux publics, de la santé, de la protection de l'enfance, du développement social, du bien-être et de la protection et de l'emploi (UNICEF, 2012).

Comme l'illustrent d'autres programmes multisectoriels d'aide, tels que le Fonds pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement et celui qui lui a succédé, le Fonds pour la réalisation des Objectifs de développement durable (Sustainable Development Goals Fund), la notion de planification intégrée bénéficie d'un accueil de plus en plus favorable au sein des Nations Unies (**encadré 6.2**).

Dans de nombreux secteurs, la Banque mondiale a adopté des approches sectorielles afin de promouvoir une approche intégrée du développement (Groupe d'évaluation indépendant, 2010). En 2005, son projet multisectoriel de renforcement de l'inclusion sociale dans l'État du Ceara au Brésil portait à la fois sur l'éducation, la santé, l'eau et l'assainissement, la gestion des sources d'eau et l'environnement. Encourageant la coordination multisectorielle des politiques, ce projet obéissait à une

ENCADRÉ 6.2

Les Fonds pour la réalisation des OMD/des ODD

Le Fonds pour la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement représente la première initiative majeure prise par l'ONU pour appuyer l'action interinstitutions et les programmes conjoints, intégrés et multidimensionnels, en faveur des OMD. Le Fonds avait également pour objet de renforcer la cohérence systémique des institutions onusiennes. Créé en 2006 à la faveur d'une contribution de plus de 840 millions de dollars EU de l'Espagne à l'ONU, le Fonds a financé dans 50 pays 130 programmes conjoints portant sur huit thématiques telles que le travail des jeunes ou la migration. Il ressort des évaluations par pays que l'approche multisectorielle permet d'éviter ou de réduire les doublons entre les différents programmes de développement et de favoriser la coordination et la collaboration au sein des gouvernements et entre les gouvernements et les partenaires du développement.

Le Fonds pour la réalisation des Objectifs de développement durable (Fonds ODD) qui lui a succédé a été créé en 2014. Intervenant dans 21 pays, il finance des programmes dans trois domaines thématiques (croissance inclusive pour l'élimination de la pauvreté ; sécurité alimentaire et alimentation ; eau et assainissement) ainsi que dans trois domaines transversaux (développement durable, égalité des sexes et partenariats public-privé). Au moins trois organismes des Nations Unies, en moyenne, participent à chaque programme conjoint. Les domaines thématiques sont considérés comme des domaines clés exigeant une action intégrée afin d'améliorer les résultats. Le Fonds ODD a créé un groupe consultatif afin de dynamiser la coopération avec le secteur privé.

Sources : Capra International Inc (2014) ; OIT (2013) ; PNUD (2013) ; Fonds pour la réalisation des Objectifs de développement durable (2016).

approche de la gestion axée sur les résultats : les financements octroyés par le Trésor étaient conditionnés au respect des indicateurs de performance. Ainsi, si une cible sur les admissions hospitalières n'était pas atteinte, il fallait déterminer les causes de cet échec à l'aide d'une étude multisectorielle ; l'échec n'étant pas imputable au seul secteur de la santé, l'exercice donnait lieu à un plaidoyer sur la nécessité de mettre en place une coordination intersectorielle (Batley *et al.*, 2007 ; Persaud, 2016).

Selon les enseignements tirés d'autres programmes de la Banque mondiale, cependant, en dépit de leur caractère logique, les projets multisectoriels sont souvent difficiles à mettre en œuvre. Les activités menées par la Banque mondiale dans les secteurs de la santé, de la nutrition et de la population ont donné lieu à une évaluation. Il apparaît ainsi que, dans 75 % des cas, les stratégies d'aide aux pays reconnaissent que les résultats obtenus dans ces trois secteurs sont tributaires des autres secteurs. Après l'eau et l'assainissement, l'éducation est le secteur le plus cité pour son impact sur la santé, la nutrition et la population. Afin d'améliorer les résultats dans le secteur de la santé, deux stratégies multisectorielles de prêts ont été utilisées : la première dans le cadre de projets réalisés dans

des secteurs complémentaires de celui de la santé ; la seconde dans le cadre de projets multisectoriels visant à regrouper des actions menées dans différents secteurs au moyen d'un prêt unique (Groupe d'évaluation indépendant, 2009).

Selon l'évaluation de ces deux stratégies, les projets multisectoriels, dont la plupart concernaient le VIH et le sida dans des pays à faible revenu, ont été difficiles à mettre en œuvre en raison du nombre élevé d'organismes participants. Les capacités des pays étaient souvent insuffisantes pour faire face à une telle complexité. Résultat, on a estimé que les deux tiers environ des projets sectoriels avaient eu des résultats satisfaisants, ce qui était le cas pour moins de la moitié des projets multisectoriels (Groupe d'évaluation indépendant, 2009).

PARTENARIATS

Les pouvoirs publics au niveau local et national, la société civile, les universitaires, la communauté scientifique, le secteur privé et les partenariats multipartites internationaux comptent parmi les partenaires clés de la mise en œuvre des programmes mondiaux tels que celui des OMD (Nations Unies, 2015b). Une étude récente met en évidence dix facteurs contribuant à l'efficacité des partenariats dans le domaine du développement : un leadership de haut niveau, des partenariats adaptés aux contextes et placés sous la direction des pays, une définition claire des rôles et des responsabilités, et le degré d'importance accordée au financement, aux résultats et à la responsabilisation (OCDE, 2015b).

Étant donné leur caractère ambitieux, les ODD peuvent associer la société civile, le secteur privé et les partenariats multipartites

“ Étant donné leur caractère ambitieux, les ODD nécessitent des partenariats entre la société civile, le secteur privé et les partenariats multipartites tels que le GPE

au financement, à la mise en œuvre et à la responsabilisation mutuelle dans le cadre du nouveau programme, dont on espère qu'il sera porté par les gouvernements (Hazlewood, 2015 ; ONUDI et Pacte mondial des Nations Unies, 2014 ; Forum

économique mondial, 2014). Cette section examine les débats sur le rôle de la société civile, du secteur privé et des partenariats multipartites dans le programme des ODD.

LA SOCIÉTÉ CIVILE, UN PARTENAIRE CLÉ AUX INTÉRÊTS VARIÉS

En 1996, le Conseil économique et social de l'ONU établissait un statut consultatif pour les ONG et les organisations de la

société civile (OSC). Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 leur offre une nouvelle plate-forme pour leur permettre de participer au processus de suivi et d'examen des ODD (Nations Unies, 2015b).

Dans le secteur de l'éducation, le dynamisme accru de la société civile est un résultat majeur du programme de l'EPT et du Cadre de Dakar après 2000 (UNESCO, 2015a). Dans un souci de transparence, les OSC ont davantage participé à la vérification des budgets, elles ont fait campagne pour que les groupes marginalisés bénéficient de financements accrus, elles ont sensibilisé l'opinion publique et donné aux communautés les moyens de lutter contre les pratiques de corruption.

L'action de la société civile au plan national a été soutenue par des initiatives internationales telles que la Campagne mondiale pour l'éducation et le Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE), qui ont contribué à constituer des réseaux et à renforcer les capacités nationales afin de dynamiser les activités de plaidoyer et de procéder au suivi des progrès (UNESCO, 2015a). Quelques grandes ONG internationales sont des bailleurs de fonds majeurs de l'éducation dans les pays à faible revenu ; à travers les subventions et le soutien aux programmes qu'elles fournissent, elles privilégient plus l'éducation de base et l'aide humanitaire à l'éducation que ne le font les pays donateurs (Naylor et Ndarhutse, 2015).

Cependant, les partenariats de la société civile qui contribuent plus efficacement à la réalisation du programme des ODD sont difficiles à mettre en place. Comment des organisations aussi tributaires des bailleurs de fonds peuvent-elles préserver leur indépendance ? (UNESCO, 2015a). La variété considérable d'acteurs hétéroclites réunis sous la bannière de la société civile, chacun ayant ses propres priorités et ses réseaux d'influence, ne fait qu'ajouter à la difficulté (Moksnes et Melin, 2012). Quelles sont les voix qui se font entendre aux niveaux mondial et national ? Il importe d'accorder une attention toute particulière à ces questions.

LE RÔLE DU SECTEUR PRIVÉ SUSCITE UNE CERTAINE AMBIVALENCE

Alors que le secteur privé était à peine mentionné dans les OMD, l'importance qu'il revêt est reconnue plus explicitement dans le Programme 2030, notamment en matière de mobilisation des ressources nécessaires à la réalisation des ODD. Le dynamisme du secteur privé et les financements qu'il peut fournir aux ODD nous portent à l'optimisme (ONUDI et Pacte mondial des Nations Unies, 2014). Toutefois, par leurs pratiques, les entreprises favorisent certains comportements non viables, ce qui demeure une cause d'inquiétude profonde (Pingeot, 2014).

Le secteur de l'éducation est très partagé au sujet des mécanismes public-privé de financement et de gestion de l'éducation, devenus de plus en plus communs dans la plupart

des régions du monde (Ginsburg, 2012). Dans les pays riches, les gouvernements élaborent avec des acteurs privés des mécanismes complexes de financement et de suivi. Mais dans les pays pauvres, le secteur privé est peu réglementé. D'aucuns voient dans la coopération grandissante avec le privé des possibilités accrues de financement, de souplesse, d'innovation et d'amélioration des résultats scolaires (Patrinós *et al.*, 2009). Pour les sceptiques, en revanche, le rôle croissant du secteur privé est une conséquence du désengagement du secteur public. Ils redoutent que l'école ne soit soumise à des influences commerciales indues et que les inégalités ne s'aggravent (Robertson et Verger, 2012).

En raison sans doute de ces points de vue contradictoires, le Cadre d'action Éducation 2030, tout en appelant le secteur privé à contribuer à la mobilisation de ressources supplémentaires et à faciliter le passage de l'école au travail, insiste sur la nécessité de respecter l'éducation en tant que droit humain et de veiller à ce que les initiatives privées ne viennent pas accentuer les inégalités (UNESCO, 2016b).

LES PARTENARIATS MULTIPARTITES MONDIAUX DANS L'ÉDUCATION

Pour que l'ensemble des aspirations contenues dans l'ODD 4 deviennent réalité, les organismes de coordination et de financement auront un rôle décisif à jouer. La création d'un comité de pilotage placé sous la direction de l'UNESCO devrait favoriser la cohérence des activités menées dans le Cadre d'action Éducation 2030. Le Partenariat mondial pour l'éducation est le principal partenariat multipartite de financement de l'éducation. Il convient de mieux l'exploiter afin de répondre aux besoins de financement. Un nouveau fonds pour l'éducation dans les situations d'urgence est en cours d'élaboration. Nouvel élément dans l'architecture mondiale, il permettra de resserrer les liens entre développement et aide humanitaire.

Structures de coordination d'Éducation 2030

Comme le précise le Cadre d'action Éducation 2030, le mécanisme mondial de coordination englobe le Comité directeur ODD-Éducation 2030, les Réunions mondiales sur l'éducation, les réunions régionales et la Consultation collective des ONG sur l'éducation pour tous (CCONG). Ce mécanisme s'appuie sur les résultats de l'évaluation interne du rôle de l'UNESCO dans la coordination mondiale de l'EPT, d'où il ressort que la tâche de l'Organisation n'a pas été facilitée par le degré d'engagement variable des quatre autres partenaires. L'évaluation appelle également l'UNESCO à renforcer la coordination en adoptant une approche stratégique axée sur les résultats et faisant l'objet d'un suivi attentif (UNESCO, 2016c).

Le Comité directeur ODD-Éducation 2030, qui s'est réuni pour la première fois en mai 2016, devrait constituer le principal mécanisme afin d'aider les pays, de suivre les progrès (en s'appuyant que le *Rapport GEM*) et de favoriser l'harmonisation

et la coordination des activités menées par les différents partenaires. Il regroupe des représentants d'États membres des six régions, du forum E9 (neuf pays ayant pris l'engagement de réaliser l'EPT) et des trois principaux organisateurs (UNESCO, UNICEF et Banque mondiale). Il accueille aussi par roulement le représentant d'un autre organisme (Programme des Nations Unies pour le développement, Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, Fonds des Nations Unies pour la population, ONU-Femmes et Bureau international du Travail), du GPE et de l'OCDE, ainsi que d'ONG, d'organisations d'enseignants et d'organisations régionales (UNESCO, 2016b).

Le comité directeur se fera le porte-parole de la communauté internationale de l'éducation au cours de la mise en œuvre du programme des ODD. On s'intéressera donc de près aux propos qu'il tiendra devant les instances mondiales de « suivi et d'examen » des ODD, en particulier dans le cadre du Forum politique de haut niveau sur le développement durable et de ses examens thématiques (chapitre 9 : Enjeux liés au suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable).

Partenariat mondial pour l'éducation

Les partenariats mondiaux de financement ciblent des secteurs bien précis, comme c'est le cas du GAVI ou du Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme ; leur mandat peut en outre être intersectoriel, à l'instar de l'Urban Poor Fund International ou de l'Alliance mondiale pour une meilleure nutrition. Ils poursuivent les objectifs les plus divers – améliorer la coordination entre les parties prenantes dans un secteur donné afin de stimuler l'investissement, mobiliser des financements au niveau national et local, ou encore promouvoir la collaboration public-privé. Ces mécanismes de mise en commun des financements atténuent la fragmentation et réduisent les coûts de transaction, pour les donateurs comme pour les pays bénéficiaires. Le programme des ODD étant plus intégré et universel que celui des OMD, afin de produire un impact sur l'ensemble du système, il est nécessaire de renforcer la collaboration et l'apprentissage mutuel entre les secteurs (Hazlewood, 2015).

Créé en 2002 sous le nom d'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT, le GPE est le principal partenariat multipartite du secteur de l'éducation. Selon son plan stratégique 2016-2020, sa mission, très étendue, consiste à « mobiliser les énergies à l'échelle mondiale et nationale pour offrir à tous une éducation et un apprentissage équitables et de qualité grâce à un partenariat inclusif, à la promotion de systèmes éducatifs efficaces et à l'accroissement du financement de l'éducation » (GPE, 2016).

Depuis sa première évaluation externe, conduite en 2010, le GPE a procédé à de multiples changements stratégiques et opérationnels : meilleur ciblage des contextes fragiles, contribution au renforcement des capacités nationales pour

la planification de l'éducation et renouvellement du conseil d'administration. Il ressort de la seconde évaluation que le GPE doit améliorer ses méthodes d'évaluation de la réussite, pour l'heure dépourvues de théorie du changement et de cadre des résultats, éléments qui ont toutefois été ajoutés au nouveau plan stratégique. L'évaluation a également constaté une capacité insuffisante à lever des fonds supplémentaires pour l'éducation, et ce, en dépit d'une mission de plus en plus ambitieuse. Pendant la période de reconstitution des ressources 2015-2018, les bailleurs de fonds se sont engagés à verser des contributions d'un montant total de 2,1 milliards de dollars EU, soit 525 millions de dollars EU de décaissements par an (Results for Development et Universalia, 2015).

Le contraste est saisissant avec les partenariats multipartites du secteur de la santé, qui auraient levé des fonds considérables, mobilisé les partenaires de la société civile et de l'entreprise, amélioré l'allocation, la prévisibilité et la transparence des fonds et facilité les transferts de compétences (Sachs et Schmidt-Traub, 2014). Bien que le secteur de la santé et celui de l'éducation soient radicalement différents en termes de fonctionnement et d'objectifs (Chabbott, 2014 ; de Moura Castro et Musgrove, 2007), l'éducation aurait tout intérêt à s'inspirer des partenariats du secteur de la santé.

Fonds Education Cannot Wait pour l'éducation dans les situations de crise

Le nouveau fonds Education Cannot Wait (l'éducation ne peut attendre) pour l'éducation dans les situations de crise a été lancé lors du Sommet humanitaire mondial organisé en mai 2016. Il a pour but, d'ici à 2020, de lever jusqu'à 3,85 milliards de dollars EU et de venir en aide à 18 % des enfants et des jeunes dont l'accès à l'éducation est compromis en raison d'un conflit, d'une catastrophe naturelle ou d'une épidémie. Il s'attachera à surmonter les difficultés qui se posent sur le terrain et à donner une plus grande visibilité à l'éducation dans les situations de crise (chapitre 20 : Finances) (ODI, 2016).

Sa principale composante, le Breakthrough Fund, remplit trois fonctions : premièrement, lors d'une crise, acheminer une aide immédiate par l'intermédiaire d'organismes déjà en place ; les subventions seront versées via des appels de fonds consolidés répondant à certains critères de financement. Ce mécanisme de réaction rapide pourrait être amené à financer des campagnes d'accès temporaire, de fourniture de matériels indispensables ou de retour à l'école.

Deuxièmement, il facilitera l'engagement au niveau national pour une durée maximale de cinq ans à partir d'un plan national qui devra être rédigé dans les trois mois suivant le début d'une crise dans le but de relier, en les consolidant, les plans existants. Le plan s'appuiera sur une évaluation commune et exhaustive des besoins et sera incorporé aux procédures nationales de planification et aux flux d'aide, notamment en provenance du GPE.

Troisièmement, il aura vocation à attirer les donateurs non traditionnels, les philanthropes et le secteur privé, qui n'ont pas forcément la capacité de contribuer directement à un fonds généraliste.

En outre, afin de renforcer les capacités de réponse du secteur de l'éducation, le Mécanisme d'accélération du fonds investira dans des initiatives existantes telles que le Cluster éducation, le Haut-Commissariat des Nations Unies aux réfugiés et le Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence.

CONCLUSION

Comme on s'accorde peu à peu à reconnaître, il est indispensable que les parties prenantes établissent des plans ensemble, qu'elles travaillent de concert et qu'elles s'engagent en faveur de l'équité et de la durabilité. Certains pays ont réalisé des progrès appréciables en mobilisant des ressources supplémentaires et en adoptant une planification plus intégrée dans un cadre intersectoriel et à différents niveaux de gouvernement. Les appels en faveur des partenariats multipartites reconnaissent clairement l'importance des acteurs non étatiques.

Cependant, l'état des mécanismes de financement, de planification et de mise en œuvre montre que l'environnement actuel est encore très éloigné de ce qu'il devrait être si nous voulons atteindre les objectifs ambitieux du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Du point de vue du secteur de l'éducation, l'action des pouvoirs publics est essentiellement cantonnée à des secteurs ou à des sous-secteurs très cloisonnés, limités par une structure administrative à courte vue. On peine à trouver des exemples de coordination réussie entre différents échelons du gouvernement en matière de planification et de financement. La contribution du secteur privé et des institutions multilatérales au financement de l'éducation reste limitée. Si l'on se place du point de vue de l'ensemble des secteurs liés au programme des ODD, l'intégration est, là encore, insuffisante. Les mesures d'encouragement et les outils administratifs visant à rapprocher les activités des différents secteurs ne sont pas suffisamment développés.

L'état actuel servira de point de repère pour évaluer les futurs progrès et anticiper les obstacles qui entraveront la réalisation de l'objectif mondial sur l'éducation. Il est indispensable de continuer à lutter contre l'inefficacité en matière de financement et de plaider pour un financement accru de l'éducation. Volonté politique et capacité administrative sont les clés du succès des mécanismes publics, multisectoriels et transversaux. Enfin, il est indispensable de ne pas relâcher les pressions exercées sur les donateurs pour les inciter à s'acquitter de la tâche majeure qui leur est impartie dans le financement de l'éducation : garantir la réalisation du programme global de l'ODD 4 et des autres ODD.



En Chine, un jeune
garçon observe
la nature.

CRÉDIT : Fotolia

CHAPITRE

7

Projections : anticiper les effets du développement de l'éducation sur le développement durable

MESSAGES CLÉS

Le monde honorera les engagements internationaux en matière d'éducation avec 50 années de retard : au rythme actuel, l'achèvement universel sera atteint en 2042 dans l'enseignement primaire, en 2059 dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et en 2084 dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Les pays pauvres parviendront à l'enseignement primaire universel plus de 100 ans après les pays riches.

Les pays pauvres ne réaliseront pas l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire avant la fin du XXI^e siècle.

Les pays riches ne sont pas près, eux non plus, d'honorer les engagements internationaux en faveur de l'éducation : même si l'on prend le rythme de progression le plus rapide jamais observé dans la région, moins d'un pays d'Europe et d'Amérique du Nord sur dix réalisera l'achèvement universel du second cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030.

Les projections montrent que, pour parvenir à l'achèvement universel de l'enseignement secondaire, une rupture immédiate et sans précédent avec les tendances passées s'impose.

Pourtant, même si certains éléments clés des objectifs internationaux de l'éducation ne sont pas atteints dans les délais fixés, les progrès accomplis, aussi modestes soient-ils, peuvent avoir une réelle incidence sur les autres composantes du développement.

En Afrique subsaharienne, l'accès généralisé des femmes au premier cycle de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 pourrait sauver la vie de 3,5 millions d'enfants à partir de 2050-2060.

L'universalisation du second cycle de l'enseignement secondaire dans les pays à faible revenu pourrait accroître de 75 % le revenu par habitant et arracher 60 millions de personnes à la pauvreté.

La réalisation de l'achèvement universel du second cycle du secondaire à l'horizon 2030 permettrait d'éviter jusqu'à 50 000 décès dus aux catastrophes naturelles par décennie à partir de 2040-2050.

Projection des niveaux d'instruction au niveau mondial à partir de 2030 151

Anticiper les effets de l'éducation sur le développement 153

Les chapitres précédents du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM)* ont proposé des solutions pour que l'éducation donne au monde les moyens d'exploiter tout son potentiel en matière de développement durable. Ils ont également montré que le Programme de développement durable à l'horizon 2030 imposait de réexaminer de quelle façon une éducation de qualité pouvait contribuer à résoudre les problèmes sociaux, économiques et environnementaux les plus urgents. Le présent chapitre tente de déterminer pour les 15 prochaines années quelle pourrait être l'impact des progrès de l'éducation sur le développement, et ce, en fonction de plusieurs hypothèses plausibles.

Le *Rapport GEM* a chargé le Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital, institut de recherche spécialisé et multidisciplinaire, d'analyser l'incidence des dynamiques de l'éducation sur certains aspects sociaux, économiques et environnementaux (Barakat et al., 2016). À partir de cette analyse, le présent chapitre aborde deux questions majeures.

Tout d'abord, que nous enseignent les taux de progression de l'éducation sur les chances d'atteindre les nouveaux objectifs ambitieux de l'éducation ? Les perspectives sont bien sombres. À moins que les progrès ne s'accélèrent brusquement à un rythme inédit à ce jour, nous n'avons aucune chance d'atteindre la cible de l'achèvement universel de l'enseignement secondaire à l'horizon 2030. Selon les prévisions, en effet, 69 % des personnes qui

“ Selon les prévisions, dans les pays à faible revenu, moins de 70% des enfants achèveront l'enseignement primaire en 2030 ”

auront entre 15 et 19 ans en 2030 achèveront le second cycle du secondaire et 84 % d'entre elles achèveront le premier cycle du secondaire. Nous n'atteindrons même pas l'achèvement universel du primaire, objectif fixé par l'Éducation pour tous (EPT) ; dans les pays à faible revenu, moins de 70 % des enfants achèveront l'enseignement primaire en 2030.

Deuxièmement, si le rythme de progression de l'éducation se modifiait, quelles en seraient

les conséquences pour le développement dans d'autres secteurs tels que la santé, l'économie et l'environnement ? Ce chapitre analyse quel pourrait être l'impact d'une progression de l'enseignement secondaire aux rythmes observés jusqu'à présent ainsi qu'à des rythmes plus optimistes dans trois domaines : social (santé, y compris mortalité infantile et espérance de vie), économique (pauvreté et croissance économique) et environnemental (décès imputables aux catastrophes). Étant donné que pour porter ses fruits tout changement social, quel qu'il soit, a besoin de temps, parfois même plusieurs générations, nous étudierons les répercussions de ces différents scénarios à l'horizon 2030 et à l'horizon 2050.

PROJECTION DES NIVEAUX D'INSTRUCTION AU NIVEAU MONDIAL À PARTIR DE 2030

En prévision du Forum mondial sur l'éducation de mai 2015, l'équipe du *Rapport GEM* a publié des projections pour déterminer si l'achèvement universel du secondaire, objectif fixé par le Cadre d'action Éducation 2030, serait réalisé à l'horizon 2030 (UNESCO, 2015). La conclusion est sans appel: si le rythme de progression n'accélère pas, en 2030 nous n'aurons même pas atteint l'objectif de l'EPT sur l'achèvement universel de l'enseignement primaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire.

Les prévisions publiées dans le présent *Rapport* ont été actualisées de deux manières. Premièrement, elles s'appuient sur un corpus de données plus étendu couvrant 163 pays qui représentent la quasi-totalité de la population mondiale. Cet élargissement présente toutefois un inconvénient dans la mesure où les données proviennent parfois de recensements conduits tous les dix ans, de sorte que les évolutions récentes, en termes de scolarisation et de niveau d'instruction, ne sont pas toujours prises en considération.

Deuxièmement, pour les prévisions concernant la part de la population atteignant un niveau d'instruction donné, par pays et par sexe, nous avons recouru à une méthode plus perfectionnée. Cette méthode se heurte néanmoins en partie aux mêmes limites que d'autres types de projections mondiales (**encadré 7.1**).

ENCADRÉ 7.1

Principaux éléments pris en considération dans les prévisions sur les niveaux d'instruction

Ces nouvelles prévisions s'appuient sur l'historique des niveaux d'études, reconstitué à partir des recensements ou des enquêtes sur les ménages les plus récents. Les données ont été obtenues par rétropolation. Par exemple, lorsque l'on connaît la part des 40 à 44 ans ayant atteint au moins le niveau du second cycle du secondaire en 2000, on peut en déduire la part probable des 30 à 34 ans ayant atteint ce même niveau d'étude en 1990.

Les rétroprojections expliquent les variations du taux de mortalité d'un groupe d'éducation à l'autre. À chaque fois que cela a été possible, elles ont été validées à l'aide de sources de données contemporaines. Elles sont ventilées par pays, par sexe, par périodes de cinq ans entre 1970 et 2010, par groupes d'âge de cinq ans et par six niveaux d'instruction : aucune instruction, cycle primaire incomplet, primaire, premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire et supérieur.

À partir de ces niveaux d'instruction, ces nouvelles projections visent à déterminer, pour un pays donné, la part probable de la population qui aura atteint au moins un niveau d'instruction donné.

Par souci de réalisme, plusieurs hypothèses ont été formulées. Lorsqu'en raison d'une récession économique ou d'un conflit politique le taux de scolarisation d'un pays recule au cours d'une période donnée, on ne peut s'attendre à un rebond pendant la période suivante. Il est donc nécessaire, dans une certaine mesure, de limiter les variations par rapport aux tendances à long terme.

L'extrapolation des tendances antérieures pose un autre problème encore : les régressions à court terme peuvent nous amener à anticiper l'effondrement du système éducatif d'un pays. Dans nombre de pays, il arrive que la progression de l'éducation subisse des revers – la République arabe syrienne nous en fournit un exemple récent – mais nous n'avons aucun exemple de régression durable. Selon l'hypothèse retenue pour le modèle, par conséquent, à la suite d'une période de régression, le niveau d'instruction du pays concerné rejoint la moyenne régionale, mais à un rythme plus lent.

Étant donné les vastes écarts que l'on constate encore dans certains pays entre le niveau d'études des filles et celui des garçons, ainsi que les différences de rythme de progression vers la parité dans ces mêmes pays, il est important de formuler des hypothèses supplémentaires pour anticiper les niveaux d'études selon le sexe. On supposera en particulier que, sur chaque période, les niveaux d'instruction des filles et des garçons se rapprochent de la moyenne correspondant à chacun des deux sexes à un rythme qui diffère selon les niveaux d'enseignement et les pays mais qui est constant sur la durée.

Les scénarios formulent également des hypothèses précises sur l'impact que produit l'accélération de la progression à un niveau d'enseignement donné sur les niveaux d'enseignement supérieurs. Lorsque les membres d'une cohorte sont plus nombreux à achever un cycle d'enseignement donné, la demande d'accès au niveau supérieur augmente aussi. C'est ce qu'illustre clairement la transition vers l'enseignement supérieur : l'augmentation du nombre de diplômés du second cycle du secondaire a un effet d'entraînement sur le taux de participation à l'enseignement supérieur.

Enfin, comme dans les prévisions de 2015, on considère qu'une cible est atteinte lorsque le taux de scolarisation s'élève à 97 %. Bien que cela soit inévitable, en raison des contraintes inhérentes au modèle statistique, il ne faudrait pas pour autant en déduire que ceux qui sont les plus difficiles à atteindre ne comptent pas.

Sources : Barakat et al. (2016) ; Lutz et al. (2014).

En prônant la réalisation de l'enseignement secondaire universel, le programme des Objectifs de développement durable (ODD) pénètre en territoire inconnu. Comment savoir si à l'avenir la progression du second cycle du secondaire (et de l'enseignement supérieur) s'alignera sur celle de l'enseignement primaire, désormais universel dans bon nombre de pays ? En 2010, dans l'Union européenne, près de 80 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans avaient achevé le second cycle de l'enseignement secondaire. Même dans les pays qui, à l'instar de la République de Corée, affichent les niveaux d'instruction les plus élevés, le taux d'achèvement du secondaire s'établit à 95 %. Étant donné qu'aucun pays n'a à ce jour réalisé l'enseignement secondaire universel, on imagine mal que tous les pays puissent être sur le point d'atteindre cet objectif. Les hypothèses sur la progression de l'enseignement secondaire s'appuient donc davantage sur les statistiques que sur l'expérience.

Les prévisions présentées ici concernent la cohorte qui aura entre 15 et 19 ans en 2030. L'ambition que nourrissent les pays et les autres acteurs de la communauté internationale est qu'en définitive l'ensemble de ce groupe d'âge achèvera un cycle complet d'enseignement secondaire.

PRÉVISION DES TAUX D'ACHÈVEMENT SELON QUATRE HYPOTHÈSES

Nous présenterons dans ce chapitre les taux d'achèvement, ou niveau d'instruction le plus élevé, chez les 15 à 19 ans en 2030 en nous appuyant sur quatre hypothèses (**tableau 7.1**).

L'analyse vient confirmer les prévisions antérieures du *Rapport GEM*, selon lesquelles, compte tenu des rythmes de progression observés jusqu'à présent, nous n'avons aucune chance d'atteindre d'ici à 2030 ne serait-ce que l'achèvement primaire universel, objectif pourtant fixé par les Objectifs du Millénaire pour le développement et l'EPT. La cible relative à l'enseignement secondaire universel est, de toute évidence, hors de notre portée. À tendance inchangée, en 2030, 84 % des 15 à 19 ans auront achevé le premier cycle du secondaire, seuls 69 % d'entre eux achevant le second cycle du secondaire. À ce rythme, l'achèvement universel du premier cycle du secondaire sera réalisé en 2059 et il faudra attendre 2084 pour parvenir à l'achèvement universel du second cycle du secondaire (**tableau 7.2**).

TABLEAU 7.1 :
Hypothèses de prévision

Hypothèses	Description
Tendance égale	La progression de l'éducation se poursuit au même rythme que par le passé (statu quo)... ... ou la cohorte des 15 à 19 ans atteindra :
Faible	Réalisation du premier cycle du secondaire universel d'ici à 2030
Basse	Réalisation du second cycle du secondaire d'ici à 2040 (les transitions vers le second cycle du secondaire seront universelles d'ici à 2020 ; l'achèvement du second cycle du secondaire sera réalisé pour la cohorte qui sera scolarisée en 2030)
ODD 4.1	Achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2030 (= cible 4.1)

TABLEAU 7.2 :

Prévision des taux d'achèvement en 2030 et de l'année à laquelle sera réalisé l'achèvement universel par niveau d'enseignement selon l'hypothèse « tendance égale »

	Taux d'achèvement du primaire (%) (2030)	Année prévue pour la réalisation de l'achèvement universel du primaire	Taux d'achèvement du second cycle du premier cycle du secondaire (%) (2030)	Année prévue pour l'achèvement universel du premier cycle du secondaire	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire (%) (2030)	Année prévue pour la réalisation de l'achèvement universel du second cycle du secondaire
Monde	91,5	2042	84,4	2059	68,6	2084
Faible revenu,	69,6	2088	50,0	2096	29,0	Après 2100
Revenu moyen inférieur	93,2	2054	86,8	2066	71,8	2088
Revenu moyen supérieur	99,1	2020	96,1	2045	75,2	2087
Revenu élevé	99,6	Achévé	98,7	2017	94,9	2048
Caucase et Asie centrale	99,8	Achévé	99,4	Achévé	96,4	2044
Asie de l'Est et du Sud-Est	99,3	2015	96,9	2040	76,5	2080
Europe et Amérique du Nord	99,7	Achévé	99,5	Achévé	96,8	2044
Amérique latine et Caraïbes	96,6	2042	90,0	2066	72,7	2095
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	92,3	2048	87,0	2062	77,1	2082
Pacifique	99,7	Achévé	99,3	2020	96,8	2045
Asie du Sud	95,1	2051	89,0	2062	73,5	2087
Afrique subsaharienne	77,1	2080	62,1	2089	42,4	Après 2100

Source : Barakat et al. (2016).

Pour les pays à faible revenu, le défi est de taille. À rythme inchangé, en 2030, 50 % des 15 à 19 ans auront achevé le premier cycle du secondaire et moins de 30 % d'entre eux iront au terme du second cycle du secondaire. Selon cette hypothèse, les pays à faible revenu n'atteindront pas la cible 4.1 avant la fin du XXI^e siècle. Les pays à revenu intermédiaire, eux, y parviendront à la fin des années 2080. Pour réaliser l'achèvement universel du secondaire, une rupture immédiate et sans précédent avec les tendances antérieures s'impose donc (figure 7.1).

Les seules régions à être parvenues à l'achèvement universel du premier cycle du secondaire sont l'Europe et l'Amérique du Nord, d'une part, et le Caucase et l'Asie centrale, d'autre part. Bien qu'elles soient très près de réaliser l'achèvement universel du second cycle du secondaire en 2030, ces régions ne devraient cependant pas y parvenir. La région de l'Asie de l'Est et du Sud-Est devrait se rapprocher de l'objectif de l'enseignement universel du premier cycle du secondaire d'ici à 2030, mais il lui faudra au moins une trentaine d'années supplémentaires pour parvenir à l'achèvement universel du second cycle du secondaire.

Ce que l'on retiendra de ces nouvelles prévisions, c'est que trois régions ne parviendront même pas à l'achèvement universel du primaire à l'horizon 2030. L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest devraient être proches du but, de même que l'Asie du Sud. L'Afrique subsaharienne, en revanche, restera très loin derrière : le taux d'achèvement devrait être de 77 % dans le primaire, de 62 % dans le premier cycle du secondaire et de 42 % dans le second cycle du secondaire (figure 7.2).

“

L'achèvement universel du secondaire exige une rupture immédiate et sans précédent avec les tendances antérieures

”

À quel rythme l'éducation doit-elle progresser? Tâchons de déterminer si, à condition que l'éducation se développe au rythme le plus rapide jamais observé dans sa région, un pays donné pourra parvenir à un taux universel d'achèvement du secondaire d'ici à 2030. Une telle accélération serait malgré tout insuffisante dans la plupart des cas : selon cette hypothèse, pas même un pays sur dix en Europe et en Amérique du Nord et aucun pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne n'atteindrait l'objectif (tableau 7.3).

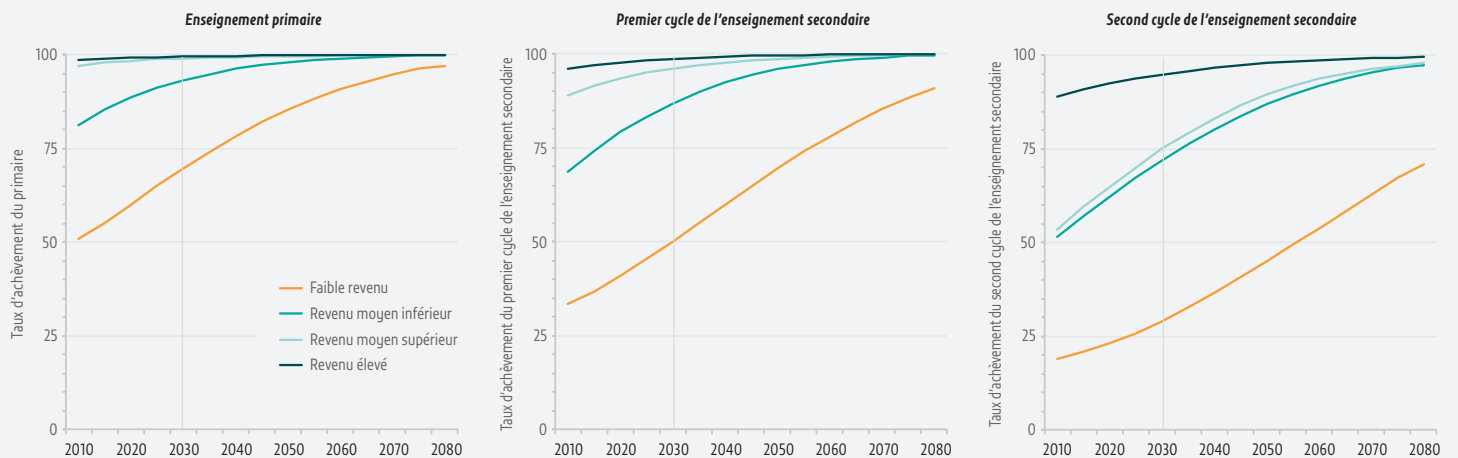
Comme l'indique ce scénario, pour atteindre la cible de l'ODD, l'éducation doit se développer à un rythme inédit. Même en tenant compte des différences entre pays sur le plan du revenu, des institutions, des traditions, de la gouvernance et des politiques, même en admettant que les solutions adaptées à un pays donné ne sont pas forcément applicables ailleurs, cette analyse montre que les ambitions de la cible 4.1 des ODD ne sont pas réalistes.

ANTICIPER LES EFFETS DE L'ÉDUCATION SUR LE DÉVELOPPEMENT

Bien que, comme l'indiquent les prévisions, il est très peu probable que la cible 4.1 sera atteinte, l'accélération des progrès de l'éducation, aussi modeste soit-elle, peut avoir une incidence considérable sur les autres ODD. Les liens entre éducation et développement durable sont toutefois complexes et difficiles à appréhender dans leur globalité. Dans de nombreux cas, l'insuffisance des données et des recherches rendent incertaine l'analyse de ces liens. Les données internationales normalisées ne nous permettent que d'analyser l'incidence du niveau d'instruction, et encore, les études réalisées ne portent pour la plupart que sur certains groupes de population et ne peuvent pas toujours être appliquées à l'échelle internationale.

FIGURE 7.1 :

Au vu des tendances passées, les pays à revenu faible et moyen inférieur ne réaliseront pas même l'achèvement universel du primaire d'ici à 2030
Prévision des taux d'achèvement des 15 à 19 ans par niveau d'enseignement et par groupes de pays selon le revenu, 2010-2080

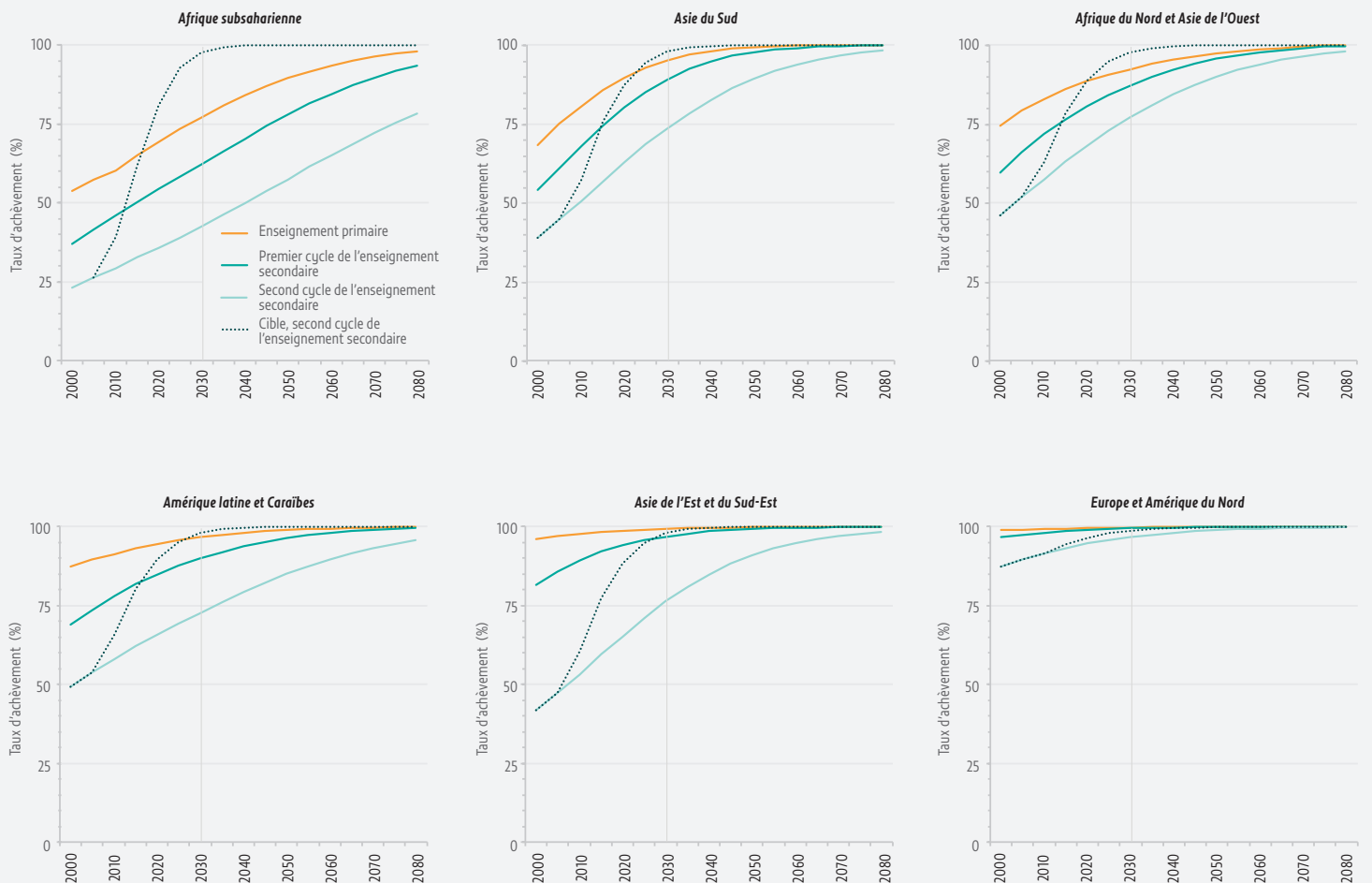


Source : Barakat et al. (2016).

FIGURE 7.2 :

La réalisation de l'achèvement universel du secondaire d'ici à 2030 exige un coup d'accélérateur inédit

Prévisions des taux d'achèvement des 15 à 19 ans par niveau d'enseignement et par région à partir des tendances passées et de l'hypothèse « ODD 4.1 » sur l'achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2030, 2000-2080



Source : Barakat et al. (2016).

TABLEAU 7.3 :

Pourcentage de pays qui devraient atteindre certaines cibles si l'éducation progressait au rythme le plus rapide observé dans leur région

	Achèvement universel du premier cycle du secondaire d'ici à 2030	Achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2040	Achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2030
Caucase et Asie centrale	100	100	86
Asie de l'Est et du Sud-Est	76	35	35
Europe et Amérique du Nord	100	95	90
Amérique latine et Caraïbes	62	10	3
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	81	69	19
Asie du Sud	71	0	0
Afrique subsaharienne	8	0	0

Source : Barakat et al. (2016).

Le présent *Rapport* soutient que, si le niveau d'instruction joue un grand rôle dans le développement, il en va de même pour l'éducation de qualité et les résultats de l'apprentissage. Or, les définitions de la qualité et des résultats d'apprentissage ne font pas l'objet d'un large consensus et les données couvrent un nombre de pays et un laps de temps limitée. Certaines études s'appuient sur les données relatives aux résultats d'apprentissage provenant d'évaluations internationales. Pour l'heure encore hésitantes, les conclusions ne s'appliquent qu'à quelques résultats, comme la croissance économique. Si, par exemple, l'éducation nous aide à vivre plus vieux, une éducation de meilleure qualité devrait avoir des effets encore plus importants sur l'espérance de vie. Nous ne disposons pas de données suffisantes, toutefois, pour déterminer les effets d'une éducation de meilleure qualité sur les autres aspects du développement. Les résultats présentés ici doivent donc être considérés comme la limite basse des effets potentiels, selon l'hypothèse d'une amélioration constante de la qualité de l'éducation. Si, conformément aux ambitions du Programme 2030, la qualité s'améliore, les effets pourraient être plus conséquents.

Cette section examine les effets de l'éducation dans trois domaines liés au secteur de l'éducation : la mortalité infantile et juvénile (ODD 3.2) et l'espérance de vie des adultes (liée à l'ODD 3.3 et à l'ODD 3.4) ; la croissance économique nationale globale (liée à l'ODD 8.1 et à l'ODD 8.2) et l'extrême pauvreté (ODD 1.1) ; et la vulnérabilité aux catastrophes (liée à l'ODD 1.5, à l'ODD 11.5 et à l'ODD 13.1). Il est bien évident, néanmoins, que ces analyses ne représentent qu'une petite partie du contexte plus large du développement durable.

L'ÉDUCATION CONTRIBUE À SAUVER LA VIE DE MILLIONS D'ENFANTS

Les cibles sur la santé occupent une place centrale parmi les ODD. On sait qu'elles entretiennent avec l'éducation des liens solides et relativement bien étudiés (UNESCO, 2014 et, plus particulièrement, Lutz et al., 2014, dont s'inspire le modèle suivant).

Pour comprendre comment le développement de l'éducation peut faire reculer la mortalité infantile et juvénile, nous nous intéressons dans cette analyse à l'éducation des femmes en âge

de procréer en 2030, en tablant sur la poursuite des tendances passées (hypothèse « tendance égale ») et la réalisation de la cible 4.1 (hypothèse « ODD 4.1 ») (tableau 7.1). Afin de mettre en évidence l'incidence éventuelle de l'éducation, nous tablons sur le maintien des tendances actuelles en matière de fécondité et de mortalité.

Dans le scénario « ODD 4.1 », à l'issue des 15 prochaines années, il ne restera que très peu de femmes en âge de procréer ayant un faible niveau d'étude. Les effets sont étudiés sur la période 2030-2050 car les femmes ayant terminé leurs études autour de 2030 auront eu leurs enfants au cours des 20 années suivantes. Les effets de l'éducation continueront ainsi de s'amplifier entre 2030 et 2050, même en termes absolus, bien que les taux de mortalité soient beaucoup plus faibles vers la fin de cette période.

La réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement secondaire contribuerait de manière appréciable à la réduction de la mortalité infantile et juvénile. Plus précisément, si cet objectif était atteint d'ici à 2030 dans le premier cycle du secondaire, cela permettrait de réduire le taux de mortalité des moins de cinq ans en Afrique subsaharienne de 68 à 62 décès pour 1 000 naissances vivantes d'ici à 2030 et de 51 à 44 décès pour 1 000 naissances vivantes d'ici à 2050. Si cet objectif était atteint dans le second cycle du secondaire d'ici à 2030, le taux de mortalité des moins de cinq ans passerait même à 54 décès pour 1 000 naissances vivantes d'ici à 2030 et à 38 d'ici à 2050 (**figure 7.3**). D'après l'hypothèse « ODD 4.1 », on estime à 25 millions le nombre d'enfants qui naîtront dans la région en 2050, ce qui signifie qu'il y aura chaque année entre 300 000 et 350 000 décès d'enfants en moins à partir de 2050. Si, comme le prévoit le scénario « tendance égale », les progrès de l'éducation ne s'accélérent pas, cependant, la baisse de la mortalité infantile en Afrique subsaharienne pourrait commencer à ralentir.

Certaines données montrent que les actions communautaires et une large diffusion des pratiques et des comportements sains ont des effets très positifs sur l'état de santé des enfants. La baisse de la mortalité infantile serait alors plus forte que sous l'effet de la seule amélioration de l'éducation des femmes.

Si ces effets semblent bien modestes, n'oublions pas que le scénario « tendance égale », qui suppose que le niveau d'étude continue à progresser au même rythme que par le passé, implique déjà un développement considérable de l'éducation. En outre, les progrès supplémentaires supposés par l'hypothèse « cible ODD 4.1 » concernent essentiellement le second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, alors qu'en matière de santé infantile les progrès résultent avant tout de la progression des taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, déjà élevés dans la plupart des régions. Il s'ensuit donc que, dans le domaine de la mortalité infantile, les effets bénéfiques de l'éducation ont déjà porté leur fruit et que c'est en Afrique subsaharienne que ces effets devraient à l'avenir être les plus importants.

La réalisation de la cible 4.1 pourrait également entraîner un allongement de l'espérance de vie moyenne à l'âge de 15 ans entre 2030 et 2050. Cependant, en dépit des écarts conséquents en matière d'espérance de vie en fonction du niveau d'études, et ce même dans les pays à revenu élevé, cet allongement devrait être marginal dans la plupart des régions en raison des perspectives à court terme sur lesquelles nous travaillons et de la faible progression au sein d'une population ayant un niveau d'instruction donné. Même en Afrique subsaharienne, la cohorte qui devrait parvenir à l'enseignement secondaire universel n'aura pas encore atteint en 2050 les tranches d'âge où le taux de mortalité est élevé. De fait, des études très sérieuses qui mettent en évidence la forte incidence de l'éducation sur l'espérance de vie ont utilisé des cohortes de personnes nées dans les années 40 et vivant dans les pays à revenu élevé (Lager et Torssander, 2012), rappelant ainsi que les effets de l'éducation sur l'espérance de vie ne peuvent être établis que sur le long-terme.

L'ÉDUCATION PEUT CHANGER LE COURS DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE DANS LES PAYS PAUVRES

Les effets de l'éducation sur l'économie sont parmi les plus étudiés (Krueger et Lindahl, 2001). Dans le cadre des ODD, on s'intéressera plus particulièrement à la contribution de

l'éducation à l'augmentation de la croissance économique globale et à la réduction de l'extrême pauvreté.

Dans les pays à faible revenu, l'impact sur la croissance économique peut être considérable

On considère que l'amélioration du capital humain entraîne deux effets bien distincts sur le revenu par habitant. Premier effet, elle augmente la productivité de la main-d'œuvre. Second effet, elle stimule le développement et l'adoption des nouvelles technologies qui, à leur tour, augmentent la productivité de tous les facteurs de production.

Cependant, comme dans le domaine de la santé, il faut du temps pour que les effets de l'éducation sur l'économie se concrétisent. Les jeunes qui bénéficieront des progrès de l'éducation au cours des 15 prochaines années devront être nombreux à rejoindre la population active pour que le capital humain supplémentaire qu'ils représentent produise un impact quelconque. Or, ce sera le cas bien après 2030. Dans les pays à revenu intermédiaire, la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 n'aura sans doute qu'un effet négligeable sur la croissance car nombre de ces pays affichent déjà un taux élevé – et en progression – de participation à l'enseignement secondaire, et ce même si l'on se réfère à l'hypothèse « tendance égale ».

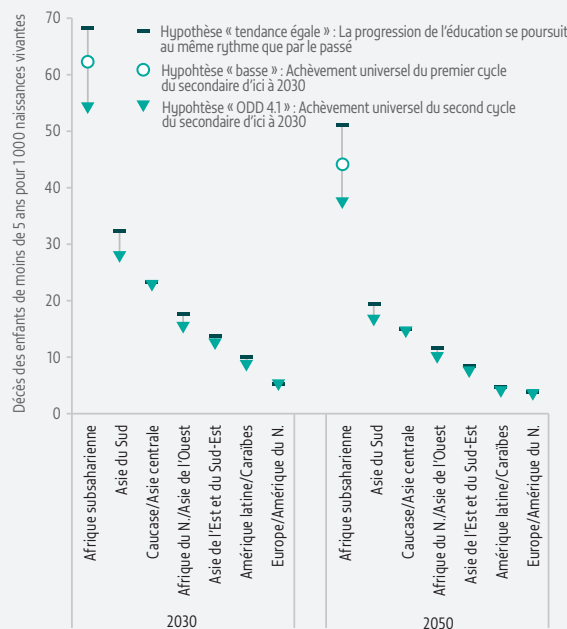
Dans les pays à faible revenu, en revanche, universaliser l'achèvement du second cycle du secondaire aboutirait à une hausse de 75 % du revenu par habitant d'ici à 2050. Dans le cas du premier cycle du secondaire, la hausse serait moitié moindre. Ici encore, toutefois, on sous-estime la contribution du développement de l'éducation. En effet, l'hypothèse « tendance égale » sur laquelle nous nous appuyons table sur une forte progression de l'éducation.

Le développement de l'éducation peut avoir un effet spectaculaire sur la réduction de la pauvreté

Afin de déterminer dans quelle mesure l'élévation du niveau d'instruction contribue à la réduction de la pauvreté lorsque celle-ci résulte de la croissance économique nationale, on s'appuiera sur diverses hypothèses relatives à la sensibilité des taux de pauvreté aux taux de croissance (Ravallion, 2012).

Bien qu'une accélération des progrès de l'éducation puisse fortement stimuler la croissance globale, il n'est pas certain que la réalisation de l'objectif 4.1 contribue réellement à l'élimination de l'extrême pauvreté. Dans les pays les plus démunis, cependant, la réalisation de l'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030 pourrait avancer de dix ans l'élimination de la pauvreté, sans néanmoins mettre fin à l'extrême pauvreté à l'horizon 2030. Plus particulièrement, le taux de pauvreté par habitant dans les pays à faible revenu – la proportion d'habitants vivant en dessous du seuil de pauvreté de 1,25 dollar EU de 2005 exprimé en parité de pouvoir d'achat – s'élèverait à 24 % selon l'hypothèse « ODD 4.1 » au lieu de 28 % selon l'hypothèse « tendance égale » d'ici à 2030 et à 2 % au lieu de 9 % d'ici à 2050

FIGURE 7.3 :
Atteindre la cible des ODD sur l'éducation permettrait de sauver la vie de millions d'enfants
Taux de mortalité des moins de 5 ans selon les hypothèses « tendance égale », « basse » et « ODD 4.1 », par région, 2030 et 2050

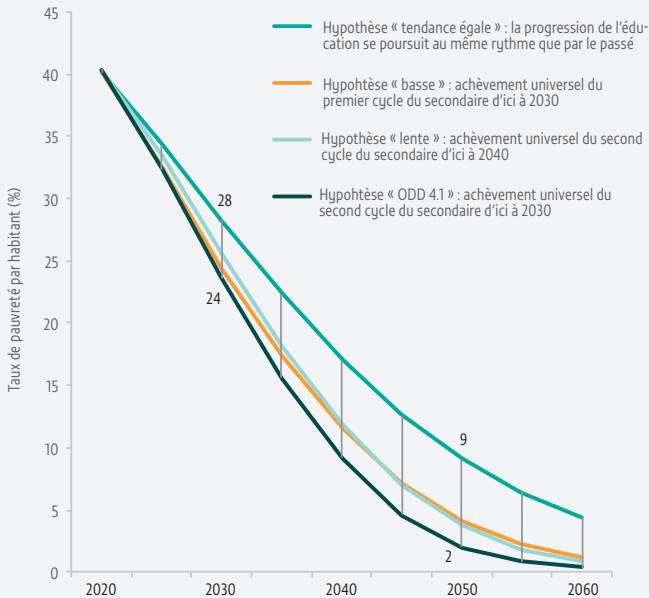


Source : Barakat et al. (2016).

FIGURE 7.4 :

La réalisation de l'achèvement universel du second cycle du secondaire d'ici à 2030 dans les pays à faible revenu pourrait permettre à des millions de personnes d'échapper à la pauvreté d'ici à 2050

Taux de pauvreté par habitant dans les pays à faible revenu selon quatre hypothèses sur le développement de l'éducation, 2030 et 2050



Source : Barakat et al. (2016).

(figure 7.4). Étant donné que selon l'hypothèse « ODD 4.1 », la population des pays à faible revenu devrait s'élever à 875 millions de personnes en 2050, le nombre de personnes vivant dans la pauvreté devrait reculer de plus de 60 millions. Cet écart est avant tout dû au développement de l'enseignement secondaire davantage qu'à la progression de l'enseignement supérieur.

LES EFFETS DE L'ÉDUCATION SUR L'ADAPTATION AU CHANGEMENT CLIMATIQUE PEUVENT RÉDUIRE LE NOMBRE DE DÉCÈS DUS AUX CATASTROPHES

Les liens entre éducation et changement climatique sont multiples. Tout d'abord, les personnes ayant un niveau d'étude plus élevé sont sans doute plus favorables aux réformes et aux interventions institutionnelles destinées à atténuer le changement climatique mais, parce que leurs revenus sont plus élevés et qu'elles consomment davantage de ressources, elles contribuent à l'augmentation des émissions et au réchauffement climatique. Il n'est pas possible pour l'heure d'évaluer ces liens à l'aide des modèles existants.

Les faits montrent par ailleurs que ces personnes sont également moins vulnérables et plus résilientes aux catastrophes naturelles. En dépit de la rareté des données

exhaustives sur les niveaux d'instruction dans les contextes exposés aux catastrophes, il apparaît à la lumière des éléments dont nous disposons qu'un niveau d'instruction plus élevé aille de pair avec une plus grande conscience du risque, un degré de préparation plus élevé et des réponses appropriées et, en cas de catastrophe, avec des pertes en moyenne moins importantes. Certes, on a coutume de dire que les catastrophes naturelles frappent aveuglément mais, selon la recherche sur la réduction des risques de catastrophe, l'information et l'état de préparation sont déterminants pour la survie et la subsistance des personnes et des communautés.

Le changement climatique dû à l'activité humaine devrait accroître la fréquence, l'intensité et la gravité des événements climatiques extrêmes, tels que canicules et fortes précipitations, tout en provoquant une élévation du niveau de la mer (GIEC, 2014). Les études menées en amont du Rapport GEM tentent de déterminer dans quelle mesure le rythme de progression de l'éducation influe sur le nombre de décès dus aux événements climatiques extrêmes et autres catastrophes naturelles dont les tempêtes, les inondations, les sécheresses et les glissements de terrain (Lutz et al., 2014). Le modèle s'appuie sur des données collectées par le passé sur le rapport entre l'éducation et les décès dus aux catastrophes (Base de données mondiale sur les catastrophes, EM-DAT 2010) pour établir des prévisions sur l'évolution des décès dus aux catastrophes au cours des prochaines décennies.

On estime ainsi à quelque 250 000 le nombre de décès dus à des catastrophes entre 2000 et 2010. Si les progrès de l'éducation se poursuivent au rythme actuel (entraînant une diminution du nombre de décès dus aux catastrophes) mais que la fréquence des catastrophes naturelles s'accroît de 20 %, le nombre de décès dus aux catastrophes restera à des niveaux élevés jusqu'en 2050 et par la suite. Si, en revanche, l'éducation se développe à un rythme accru, et que nous parvenons à l'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030, alors, vers 2040-2050 le nombre de décès dus aux catastrophes diminuera de 10 000 à 20 000 par décennie si la fréquence des catastrophes demeure constante, et de 30 000 à 50 000 en cas d'augmentation de cette fréquence. En Asie, un accès plus large à l'enseignement secondaire aurait un effet considérable sur les prévisions mondiales. Plusieurs pays du continent asiatique sont effectivement parmi les plus peuplés et une large part de leurs habitants vivent long des côtes, zones où ont lieu la plupart des catastrophes. Pour conclure brièvement, réaliser l'ODD 4.1 en permettant à tous de suivre un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire pourrait aider considérablement les pays à lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions (ODD 13).



Des filles se lavent les mains devant leur classe à l'école méthodiste unifiée administrée par l'État à Freetown, Sierra Leone. Au plus fort de la crise Ébola, dans l'ensemble du pays, des écoles comme celle-ci sont restées fermées pendant huit mois.

CRÉDIT : Kate Holt/Rapport GEM



CHAPITRE

8

Éducation et développement durable : conclusions et recommandations stratégiques



MESSAGES CLÉS

Pour qu'en appui au nouveau programme de développement durable l'éducation soit réellement transformatrice, le statu quo n'est plus une option.

Promouvoir la collaboration intersectorielle: en incluant, aux niveaux local et national, les ministères, la société civile et le secteur privé.

Faire de l'éducation un outil de renforcement des capacités dans tous les secteurs. Investir dans des interventions intégrées qui auront des effets démultiplicateurs dans plusieurs domaines du développement.

L'éducation ne peut lutter seule contre l'inégalité. Les marchés de l'emploi et les gouvernements ne doivent pas pénaliser excessivement les personnes à faible revenu. La coopération intersectorielle peut réduire les obstacles qui entravent la réalisation de l'égalité des sexes.

Le financement de l'éducation doit être suffisant et prévisible afin de garantir une éducation de qualité, en particulier dans les groupes marginalisés.

PLANÈTE : Il est indispensable d'adopter une approche scolaire globale afin de renforcer les compétences vertes et de susciter une prise de conscience environnementale. Les campagnes de sensibilisation, les entreprises, mais aussi les chefs communautaires et religieux doivent défendre les pratiques du développement durable. L'éducation non formelle et la recherche et le développement devraient aussi contribuer à relever les défis environnementaux mondiaux.

PROSPÉRITÉ : Investir dans l'enseignement des compétences vertes et transférables à l'école et sur le lieu de travail. Inciter les universités et les services de vulgarisation agricole à privilégier la croissance économique verte et la production agricole durable. Promouvoir la coopération de tous les secteurs afin d'encourager les femmes et les groupes minoritaires à participer pleinement à la vie économique.

HUMANITÉ : Garantir l'accès de tous aux services de base. Soutenir l'intégration des groupes marginalisés en investissant dans l'éducation et la protection de la petite enfance, les programmes de protection sociale et les campagnes de sensibilisation. Financer l'offre intégrée des services de base à l'école.

PAIX : Développer l'éducation à la citoyenneté mondiale, à la paix, à l'inclusion et à la résistance face au conflit. Mettre l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage participatifs, en particulier en instruction civique. Investir dans des enseignants compétents pour les réfugiés et les personnes déplacées, choisir la langue maternelle de l'enfant comme langue d'enseignement. Intégrer l'éducation au programme de consolidation de la paix.

LIEUX : Répartir les ressources publiques de manière équitable dans les zones urbaines en associant la communauté à la planification de l'éducation. Tenir compte de l'éducation dans tous les débats sur l'aménagement urbain. Améliorer et financer les programmes de formation sur l'urbanisme pour y intégrer la collaboration intersectorielle et élaborer des solutions adaptées au contexte local.

PARTENARIATS : Élaborer des mécanismes de financement équitables. Adopter des mesures fiscales progressistes afin de financer les premiers niveaux d'enseignement ; conjuguer subventions et prêts afin de financer l'enseignement aux niveaux supérieurs. Développer les mécanismes d'aide multilatérale et intensifier la collaboration avec le secteur privé. Mobiliser les ressources nationales en donnant à la population une meilleure connaissance du système fiscal, en luttant contre l'évasion fiscale et en éliminant les subventions aux carburants fossiles.

Recommandations stratégiques	163
<i>Planète</i>	164
<i>Prospérité</i>	165
<i>Humanité</i>	165
<i>Paix</i>	166
<i>Lieux</i>	166
<i>Partenariats</i>	167

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 est né des inquiétudes grandissantes suscitées par l'état de santé de la planète et la prospérité de tous ses habitants. De toute évidence, l'éducation compte, pour chacun d'entre nous et pour la planète. L'éducation transforme la vie des enfants, des jeunes et des adultes. Qu'elle soit une force positive de changement social, économique et environnemental, qu'elle influe sensiblement sur notre manière de penser, de percevoir et d'agir, il n'y a là rien de nouveau ou de révolutionnaire. Pourtant, certaines questions fondamentales restent sans réponse : Par quels moyens l'éducation suscite-t-elle un changement sociétal ? Quels sont les contextes dans lesquels elle revêt plus ou moins d'importance ? Quels types d'éducation exercent un effet durable sur les questions de développement durable ? À l'heure où nous réfléchissons à des propositions concrètes pour améliorer la viabilité économique, sociale et environnementale, il nous faut à tout prix trouver une réponse à ces questions.

“ Il est à craindre que l'évolution de la situation mondiale n'affaiblisse l'impact de l'éducation

Ces questions sont particulièrement pertinentes là où l'accès général à l'école constitue une avancée récente ou qu'il n'a pas dépassé le stade de l'ambition.

Les chapitres précédents (Planète, Prospérité, Humanité, Paix et Lieux) ont mis en évidence les effets, aussi nombreux que variés,

de l'éducation. L'achèvement de l'enseignement primaire et secondaire entraîne des effets bénéfiques tangibles, pour

les individus concernés mais aussi pour leur famille, leur communauté et le lieu où ils travaillent.

Hommes ou femmes, tous les adultes qui ont suivi au moins en partie le cursus secondaire ont généralement une conscience plus aiguë des questions environnementales, ils font preuve d'une plus grande résilience devant les répercussions du changement climatique, ils ont une productivité supérieure et une plus grande capacité à générer des revenus, ils ont plus de chances d'être en bonne santé, de s'engager dans la vie politique et de prendre leur existence en main. L'accès accru des filles et des femmes à l'éducation, notamment, entraîne des effets nombreux et intergénérationnels.

Le chapitre 7 franchit une étape supplémentaire en mettant en évidence les enjeux que pose la généralisation de l'enseignement primaire et secondaire à l'horizon 2030. Donner à tous les enfants du monde la possibilité de suivre 12 années de scolarité entraînerait de vastes progrès dans le domaine de l'éducation (pour atteindre de nombreuses cibles associées à l'objectif de l'éducation, l'ODD 4). Cette avancée permettrait également de sauver la vie de millions d'enfants âgés de moins de cinq ans ou vivant dans des régions exposées aux catastrophes. Ces avancées stimuleraient en outre la productivité de la main-d'œuvre ainsi que la croissance économique.

Il est à craindre, cependant, que l'évolution de la situation mondiale sur le plan social, économique, politique et environnemental, n'affaiblisse l'impact de l'éducation. En deux siècles, l'économie mondiale a subi une transformation phénoménale sous l'effet de l'industrialisation, de la

mécanisation, de l'informatique, de l'innovation, de la mondialisation, pour aboutir enfin aux « économies du savoir » d'aujourd'hui. Source d'immenses richesses pour certains, ces transformations ont, dans de multiples situations, contribué au développement de vastes classes moyennes. Cependant, partout dans le monde, de nombreuses populations ont été laissées-pour-compte, leur existence et leurs moyens de subsistance étant fragilisés par les délocalisations économiques, par une pauvreté persistante ou par l'ensemble de ces facteurs. Les aléas de cycles économiques, causes fréquentes de l'exacerbation de l'insécurité politique et des conflits violents, ont contraint des millions de familles, et parfois même des communautés entières, à tout quitter pour se réinstaller ailleurs dans des circonstances extrêmement difficiles.

Malgré les difficultés rencontrées, le mouvement mondial visant à universaliser un long cycle d'éducation et à améliorer les niveaux d'apprentissage est en plein essor. Ces aspirations sont profondément ancrées dans les objectifs, les politiques et les plans de la quasi-totalité des pays, quels que soient leur situation démographique et géographique et leurs niveaux de développement. Autrefois l'apanage des élites, l'éducation est maintenant plus accessible. Elle s'est structurée en systèmes nationaux qui cherchent à offrir à tous les élèves, même lorsqu'ils vivent dans des régions isolées ou au sein de groupes marginalisés, la possibilité de s'instruire et d'acquérir des compétences. L'objectif d'une éducation de qualité pour tous est désormais la règle qui inspire les engagements nationaux et l'action des organismes internationaux et des bailleurs de fonds, étayés par les conventions relatives aux droits de l'homme.

Si le nouvel objectif mondial de l'éducation était atteint, chaque enfant, quelles que soient les circonstances de sa naissance, aurait la chance d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes précieuses qui pourraient améliorer la qualité de son existence d'un point de vue personnel, civique, social et professionnel. Or, le défi est de taille : 263 millions d'enfants et d'adolescents sont actuellement exclus de l'enseignement primaire et secondaire, incapables donc d'acquérir les compétences nécessaires pour vivre et travailler. Les nombreux avantages que procure l'éducation sont de nos jours réservés à quelques-uns, au détriment des autres. Les laissés-pour-compte de l'éducation comprennent entre autres les personnes victimes des discriminations, les personnes en mauvaise santé ou encore celles qui n'ont pas accès aux services de base ou qui vivent dans des régions isolées ou faiblement peuplées.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* met en relief le caractère inéquitable et non viable des économies mondiales et nationales ainsi que la façon dont l'éducation y contribue à maints égards. Les systèmes économiques modernes ont accru la valeur et la demande de main-d'œuvre qualifiée, source de croissance économique axée sur l'innovation. Les personnes dotées de connaissances et de

compétences certifiées accumulent avantages économiques et statut social, tandis que les millions de laissés-pour-compte, qui n'ont peut-être jamais eu accès à l'école ou à l'apprentissage tout au long de la vie, se heurtent à des obstacles sans fin lorsqu'ils cherchent du travail et tentent d'échapper à la pauvreté des travailleurs.

Du point de vue de la durabilité, les habitants les plus riches de la planète, qui ont un niveau de vie et d'études élevé, laissent une empreinte écologique profonde et rendent la planète moins durable. Les personnes ayant un niveau d'études élevé ont beau avoir une bonne connaissance de l'environnement et s'intéresser à d'autres idées progressistes, elles n'agissent pas toujours en conséquence. L'éducation et les qualifications n'entraînent pas forcément les effets positifs escomptés tels qu'une plus grande tolérance à l'égard de la diversité, le respect des femmes et des hommes, un comportement moins risqué en matière de santé, la prévention des déchets, un régime alimentaire plus équilibré et un engagement en faveur de la justice sociale. Les personnes les moins instruites et les plus vulnérables, elles, contribuent à peine aux difficultés qui pèsent sur la planète. Pourtant, ce sont elles qui sont les plus exposées aux répercussions du changement climatique et à des catastrophes naturelles de plus en plus graves et fréquentes. L'inégalité des chances, l'inégalité des conditions de vie, notamment en termes d'accès à une éducation de qualité, sont particulièrement flagrantes dans nos villes et nos zones urbaines en constante expansion. Elles sont souvent cause de mécontentement et de troubles civils.

L'éducation ne peut être la solution à tous les maux dont souffre la société. Les difficultés sociales et économiques du monde sont interdépendantes et ne concernent pas uniquement le secteur de l'éducation. Par ailleurs, l'éducation est dispensée dans le contexte d'institutions sociales et politiques inamovibles qui résistent au changement. La transformation radicale de notre manière de produire et de consommer et l'évolution du mode de répartition des bénéfices économiques exigent des engagements qui transcendent les secteurs économiques et les barrières politiques. Toutefois, la réforme de l'éducation ne sera pas une solution miracle si elle ne s'accompagne pas de changements à la maison, sur le lieu de travail et dans la communauté afin de faire évoluer, par exemple, la conception stéréotypée des rôles assignés à chacun des deux sexes ou encore les attitudes à l'égard des personnes victimes de discriminations pour quelque motif que ce soit, de l'origine ethnique au handicap.

La politique, l'économie, la santé, l'eau, l'assainissement, l'énergie, les migrations, les conflits et le climat ont tous des répercussions directes sur les systèmes éducatifs. Une mauvaise qualité de l'air ou encore des événements climatiques extrêmes peuvent rendre l'apprentissage quasi impossible ou encore détruire les écoles ou les obliger à fermer leurs portes.

Certains groupes, comme les personnes déplacées à cause des changements climatiques ou des conflits, les migrants économiques et les habitants pauvres des bidonvilles peuvent exercer de très lourdes pressions sur les systèmes éducatifs. L'éducation est extrêmement tributaire de son contexte.

Pourtant, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle, l'éducation peut créer les conditions propices à la transformation des institutions et des normes afin d'apporter une réponse concrète aux défis les plus urgents. Les écoles peuvent transmettre des savoirs dans le domaine de la durabilité et promouvoir les bonnes pratiques en matière d'environnement, de santé et d'assainissement. Élaborés avec intelligence, dispensés par des enseignants bien préparés, les programmes scolaires sont à même d'inculquer les valeurs de tolérance et d'égalité.

Il ressort des éléments réunis en vue du présent *Rapport* que malgré des intentions clairement énoncées, les systèmes éducatifs ont besoin de temps pour changer. En effet, les contenus et la pédagogie sont souvent le reflet de normes sociales, économiques et environnementales profondément ancrées. De plus, dans de multiples cas, même lorsque les chefs d'établissement prennent des engagements en ce sens, les écoles n'ont pas les moyens financiers d'opérer leur transformation.

Plusieurs chapitres du *Rapport GEM* témoignent des nombreuses initiatives non formelles et formelles qui sont prises dans le domaine de l'éducation et qui ciblent plus particulièrement les filles et les femmes. Combiant des lacunes, elles dispensent des connaissances utiles – solliciter des services locaux ou se battre pour la justice, par exemple –, et donnent aux apprenants les moyens de participer davantage à la vie économique et politique. Le *Rapport* met également en relief les actions axées sur l'apprentissage menées par les pouvoirs publics au niveau national et local, par les organisations de la société civile et par les entreprises privées, reconnaissant ainsi que l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie concourent à la réduction des inégalités, qu'ils favorisent les transports durables et la prévention des déchets et qu'ils contribuent à la prévention des conflits et des catastrophes naturelles ainsi qu'au relèvement à la suite de ces événements dévastateurs.

Le *Rapport GEM* accorde en outre une attention toute particulière à la pertinence des approches intégrées pour résoudre des problèmes complexes et collectifs. Ces stratégies rejoignent les points clés du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Le chapitre consacré aux Partenariats constate cependant que, bien qu'elle figure dans le discours sur le développement pour l'après-2015, la notion de planification intégrée n'existe pour l'heure que sur le papier et que ses effets bénéfiques éventuels ne sont pas suffisamment attestés par

des éléments probants, en partie parce que les mécanismes collaboratifs complexes ne suscitent qu'un enthousiasme très relatif. Rares sont les pays qui préconisent réellement de mener des actions intégrées afin de mettre en œuvre le développement de la petite enfance ou des services de base conjoints, par exemple. Faute d'une volonté politique forte et d'un soutien financier adapté, dans la plupart des contextes, la planification et la mise en œuvre restent très cloisonnées. Nous savons à quel point l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie sont importants à maints égards pour façonner les savoirs, les valeurs et les attitudes ; il importe de donner aux politiques relatives à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie ciblant l'ensemble des apprenants de tout âge la priorité qui leur est due et de les incorporer aux initiatives intégrées de planification à l'échelle nationale et locale.

Pour que l'éducation soit vraiment transformatrice, le *statu quo* n'est plus une option. Les écoles doivent devenir des lieux exemplaires de la durabilité et trouver des solutions pour être plus inclusives, participatives et saines ; elles doivent avoir un bilan carbone neutre et ne produire ni déchets ni pollution. L'éducation formelle et non formelle doit privilégier un mode de pensée plus relationnel, intégrateur, empathique, anticipatif et systémique.

RECOMMANDATIONS STRATÉGIQUES

À la suite de la discussion qui précède, le *Rapport GEM* présente ici des recommandations stratégiques d'ordre général et plus spécifique pour que les systèmes éducatifs contribuent plus efficacement au développement durable :

- Favoriser la collaboration et les synergies associant l'ensemble des secteurs et des partenaires. Étant donné que les problèmes systémiques requièrent une multiplicité d'acteurs et de perspectives, il convient de redoubler d'efforts afin d'impliquer tous les partenaires au niveau local et national et dans tous les secteurs. Les ministères des finances et de la planification doivent s'engager sur la voie d'une planification plus systémique. Les ministères de l'éducation doivent mieux coordonner leur action avec celle des ministères de la santé, de l'égalité des sexes, de l'environnement et du travail.

Les experts de l'éducation doivent collaborer avec la société civile et les communautés, qui ont beaucoup à leur apprendre dans la mesure où elles mènent déjà des initiatives extrêmement diverses dans les domaines de l'éducation et de la formation. La société civile et le secteur privé,

“ Pour que l'éducation soit vraiment transformatrice, le *statu quo* n'est plus une option

”

mais aussi l'urbanisme et les stratégies de recherche et de développement, doivent privilégier davantage la collaboration intersectorielle et les perspectives intégrées. Le secteur privé, la société civile, les divers secteurs du gouvernement et les acteurs internationaux doivent œuvrer de concert afin de financer toutes les composantes de l'éducation. En effet, l'éducation revêt une importance primordiale pour tous les aspects du développement durable.

- Incorporer l'éducation et la formation formelles et non formelles aux efforts des pouvoirs publics pour résoudre les problèmes complexes. L'éducation peut être un outil utile de renforcement des capacités dans tous les secteurs publics. Dans de nombreux cas, pour atteindre les cibles associées aux ODD, il sera indispensable de faire appel aux compétences spécialisées et à l'expertise du secteur de l'éducation, par exemple dans les domaines de la gestion de l'eau ou de la santé mondiale et des risques liés au climat. En plaidant en faveur des interventions de l'éducation, il serait souhaitable de mettre en relief les effets positifs intersectoriels à la fois immédiats et à plus long terme qu'offrent les solutions axées sur l'éducation, ce qui peut permettre d'utiliser d'autres financements en complément des ressources habituellement allouées à l'éducation. Il appartient aux pouvoirs publics et aux autres parties prenantes d'étudier plus avant la possibilité d'associer diverses interventions intégrées et d'y investir davantage dès lors que ces interventions ont une chance d'entraîner un effet démultiplicateur dans plusieurs domaines du développement, dont l'éducation. Ces investissements sont particulièrement nécessaires dans les pays à faible revenu, qui doivent avoir les moyens de bâtir leurs propres compétences en renforçant les établissements d'enseignement supérieur et professionnel et en soutenant les initiatives informelles d'éducation des adultes.

- L'éducation peut être un moyen efficace de réduire les inégalités mais elle ne saurait être considérée comme l'unique solution. C'est en ouvrant largement l'accès à

“
L'éducation peut être un moyen efficace de réduire les inégalités mais elle ne saurait être considérée comme l'unique solution

”

de réduire les disparités sur le marché du travail qui, pour une large part, sont imputables à un faible niveau d'études. Les responsables politiques doivent veiller à ce que la

l'enseignement primaire et secondaire de qualité que l'on permettra à un grand nombre de personnes et à leur famille d'accroître leurs revenus et de franchir le seuil de pauvreté. Il est primordial d'ouvrir l'accès à l'éducation aux groupes marginalisés et de continuer à lutter contre les inégalités entre hommes et femmes dans le système éducatif afin

transformation des institutions du marché du travail, comme le progrès technologique ou encore l'assouplissement des restrictions en matière d'emploi, ne pénalisent pas outre mesure les personnes à faible revenu, surreprésentées dans les emplois précaires et peu rémunérés, en général dans le secteur informel. Il est cependant indispensable de favoriser la coopération de tous les secteurs de la société et de l'économie afin de lutter contre les préjugés et les obstacles qui empêchent les femmes et les groupes minoritaires de participer pleinement à la vie économique.

- Améliorer en volume et en prévisibilité le financement du système éducatif. Le financement de l'éducation doit être à la fois suffisant et prévisible, c'est la garantie d'une éducation primaire et secondaire de qualité, en particulier pour les groupes marginalisés. Il conviendrait à cette fin de disposer de tous les intrants et enseignants nécessaires et de transformer les systèmes éducatifs afin d'inculquer, en plus d'un ensemble spécifique de compétences cognitives, les valeurs de la durabilité sociale et environnementale. Il importe également de renforcer le système de financement afin de soutenir les initiatives éducatives non formelles et informelles au lieu d'attendre que se concrétisent les effets à long terme des systèmes formels. Souvent novatrices, locales et destinées aux adultes, de telles initiatives peuvent contribuer à relever les défis urgents que sont par exemple la résilience face au risque et la prévention des conflits.

Plus spécifiquement, les parties prenantes chargées de promouvoir le programme de développement durable devraient envisager de prendre les mesures suivantes afin de mettre davantage l'accent sur l'éducation et d'offrir à tous des possibilités plus équitables :

PLANÈTE

Afin d'atténuer la dégradation de l'environnement et l'impact des changements climatiques :

- Concevoir des approches scolaires globales qui privilégient l'enseignement et l'apprentissage de l'écologie, ainsi que la planification et l'action dans le domaine de l'environnement, en attirant l'attention sur les liens entre environnement, économie et culture.
- Dispenser à l'école une formation sur la résilience face au risque en cas de catastrophe naturelle et donner aux apprenants les moyens d'aider les communautés lorsqu'une catastrophe se produit.
- Financer les initiatives visant à garantir que les infrastructures scolaires sont résistantes au changement climatique.

- Associer les aînés des communautés à l'élaboration des programmes d'enseignement et à la gestion scolaire, fournir un matériel pédagogique approprié et donner aux enseignants une formation qui leur permette d'enseigner dans la langue maternelle des élèves.
- Promouvoir la valeur des modes de subsistance des peuples autochtones, des savoirs traditionnels et des terres gérées ou possédées par la communauté à travers des actions telles que la conservation des terres et des recherches pertinentes sur le plan local.
- Lancer de vastes campagnes de sensibilisation pour inciter les individus à adopter des pratiques et des comportements conformes au développement durable.
- En collaboration avec les chefs communautaires et religieux, diffuser des idées relatives à la gestion de l'environnement et encourager les entreprises qui intègrent le principe de développement durable aux pratiques observées sur le lieu de travail.
- Amplifier les initiatives d'éducation non formelle qui mettent l'accent sur le planning familial et le bien-être maternel.
- Accroître le financement des programmes de recherche et développement consacrés aux innovations technologiques dans l'énergie, l'agriculture et les systèmes alimentaires.

PROSPÉRITÉ

Afin de réduire la pauvreté et de stimuler les économies vertes et inclusives :

- Investir dans l'enseignement des compétences vertes dans le cadre de programmes d'apprentissage formel et non formel. Coordonner des programmes scolaires centrés sur le développement durable grâce à la coopération entre les systèmes d'enseignement et de formation, les décideurs politiques et le secteur industriel.
- Former et soutenir les enseignants et les formateurs, à tous les niveaux d'enseignement et sur les lieux de travail, afin de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences vertes.
- Garantir l'accès universel à une éducation de qualité qui mette l'accent sur les compétences et aptitudes nécessaires au travail dans des industries économiquement productives et durables sur le plan de l'environnement.
- Mettre en place des stratégies à court terme axées sur la reconversion et la mise à niveau des compétences de

la main-d'œuvre, ainsi que des stratégies à long terme visant à améliorer ou mettre à jour les programmes de l'enseignement secondaire, de l'enseignement supérieur initial et de la formation professionnelle.

- Inciter les universités à former des étudiants et des chercheurs capables de faire face aux enjeux systémiques à grande échelle au moyen de la pensée créative et de la résolution des problèmes.
- Promouvoir la coopération entre tous les secteurs afin de réduire les obstacles de nature politique qui empêchent les femmes ou les groupes minoritaires de participer pleinement à la vie économique et de lutter contre la discrimination et les préjugés qui constituent également des entraves.

“ Toutes les écoles devraient fournir des repas et donner accès à l'eau et aux installations sanitaires, à des toilettes non mixtes et à des espaces adaptés aux enfants ”

HUMANITÉ

Afin que les êtres humains puissent tous réaliser leur potentiel dans la dignité, l'égalité et un environnement sain :

- Cibler les groupes marginalisés, systématiquement laissés-pour-compte, afin d'améliorer leur accès à une éducation de qualité grâce à l'augmentation et à la meilleure répartition des ressources.
- Consentir des investissements soutenus dans l'éducation et la protection de la petite enfance en ciblant plus particulièrement les nourrissons et les tout-petits qui bénéficieront toute leur vie des effets positifs qu'entraîne la participation à des programmes intégrés associant stimulation, soins de santé et apports notionnels.
- Encourager la collaboration des ministères chargés de l'éducation, de la santé, de l'eau et de l'assainissement, et de l'égalité des sexes afin d'améliorer et d'amplifier les résultats communs et coordonnés obtenus.
- Financer l'offre intégrée des services de base à l'école. Garantir que tous les établissements scolaires fournissent des repas et donnent accès à l'eau et aux installations sanitaires, à des toilettes non mixtes et à des espaces adaptés aux enfants. Ils doivent pouvoir dispenser des enseignements axés sur les changements de comportement, par exemple des cours d'initiation à l'hygiène, d'éducation sexuelle, d'éducation à la santé reproductive ou de prévention de l'obésité.

- Lancer des campagnes de sensibilisation et organiser des formations afin de stimuler les innovations en matière de prestation de services, tels que les services publics en ligne et la budgétisation participative.
- Financer une éducation orientée vers la communauté ainsi que des programmes de formation axés sur la santé et l'assainissement.
- Garantir que toutes les filles puissent effectuer un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire afin de favoriser leur autonomie et leur capacité à prendre des décisions.
- Investir dans des programmes qui combattent les stéréotypes sexistes associés aux rôles traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes en faisant participer des hommes et des femmes à des séances de formation de groupe, à des campagnes menées par des jeunes et à des actions de responsabilisation multidimensionnelles.
- Soutenir les campagnes de sensibilisation organisées par les médias, le développement de modèles positifs et autres initiatives visant à faire évoluer les normes relatives aux sexes, à l'intérieur comme à l'extérieur du système éducatif.
- Soutenir les mesures visant à renforcer la participation des filles et des femmes aux domaines de la science, de la technologie, des arts plastiques, du design et des mathématiques afin d'améliorer les perspectives d'emploi des femmes.
- Promouvoir les programmes de protection sociale, les politiques de santé publique et les services de garde d'enfants qui permettent d'améliorer le niveau d'instruction des mères et de faciliter, pour les hommes comme pour les femmes, les prises de décisions relatives à l'activité professionnelle.
- Promouvoir un enseignement qui insiste sur les valeurs de tolérance et de paix afin de contribuer à créer des sociétés moins violentes et plus constructives.
- Enseigner dans la langue maternelle des enfants. Les pays comptant une large proportion de minorités doivent envisager, dans le cadre de la formation initiale et continue, de former les enseignants à des méthodes adaptées aux élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue de l'enseignement.
- Mettre en œuvre des politiques visant à augmenter le nombre d'enseignants qualifiés maîtrisant les langues parlées par les réfugiés et les personnes déplacées dans leur propre pays. Régler le problème de la validation et de la certification des apprentissages des réfugiés. Les réfugiés qui exerçaient eux-mêmes la profession d'enseignant dans leur pays d'origine représentent à cet égard une ressource précieuse.
- Dans les contextes de prévention d'un conflit ou de relèvement après un conflit, intégrer l'éducation à la politique étrangère officielle, aux initiatives de justice transitionnelle et au programme de consolidation de la paix.
- S'assurer que les programmes scolaires et le matériel pédagogique ne contiennent aucun parti pris ni préjugé à l'encontre des groupes ethniques et des autres minorités. Dans les sociétés sortant d'un conflit, contribuer à la résilience des élèves et des communautés en concevant des programmes scolaires adaptés, en formant les enseignants, en mettant en place des mécanismes de justice transitionnelle et en soutenant les écoles intégrées.
- Financer les organisations de la société civile et les autres institutions qui offrent aux communautés un enseignement juridique et politique.

PAIX

Afin de promouvoir des sociétés paisibles, justes et inclusives, libérées de la peur et de la violence :

- Privilégier davantage l'éducation à la citoyenneté mondiale et à la paix dans les programmes d'enseignement.
- Investir dans des programmes d'éducation civique qui contribuent au bon fonctionnement du système judiciaire, notamment pour permettre aux communautés marginalisées d'y avoir accès et d'y participer.

LIEUX

Afin de promouvoir des villes et autres établissements humains durables, inclusifs et prospères :

- Veiller à ce que les zones urbaines se partagent équitablement les ressources publiques, en particulier les infrastructures et des enseignants compétents, de façon à favoriser l'inclusion

“
Éduquer les laissés-pour-compte et s'engager auprès d'eux, les associer à l'aménagement urbain
”

sociale et à réduire les inégalités résultant des disparités en matière d'éducation.

- Prendre des mesures pour lutter contre la ségrégation née de la multiplication des possibilités de choix entre les établissements scolaires publics et privés.
- S'efforcer de faire reculer la violence en milieu scolaire, y compris la violence sexiste et les comportements discriminatoires entre les enseignants.
- Développer l'autonomie locale et la planification localisée de l'ensemble du système éducatif, en particulier dans les villes africaines et asiatiques très peuplées, en considérant la question de l'éducation tant sous l'angle local que national.
- Faire une plus grande place à l'éducation dans les programmes locaux, nationaux et mondiaux visant à l'amélioration des villes et autres établissements humains.
- Éduquer les laissés-pour-compte et s'engager auprès d'eux, les associer à l'aménagement urbain et collaborer avec les acteurs de la société civile qui travaillent avec eux.
- Financer les établissements scolaires et les programmes de formation destinés aux habitants des bidonvilles et autres groupes défavorisés vivant dans la misère, afin que l'aide qui leur est fournie ne soit pas limitée aux services de base tels que le logement, l'eau et l'assainissement.
- Financer l'enseignement de l'urbanisme afin d'augmenter le nombre d'urbanistes et promouvoir l'intégration de l'éducation ainsi que les approches pluridisciplinaires.
- Améliorer les programmes d'enseignement de l'urbanisme en y incluant la coopération intersectorielle, la participation de la communauté, l'apprentissage par la pratique et l'élaboration de solutions adaptées au contexte local.
- Associer les communautés à tous les processus visant à consolider et améliorer la qualité des écoles en milieu rural ou dans des zones touchées par le déclin de la population en raison de l'émigration.
- Être attentif afin d'éviter tout effet indésirable du développement des économies du savoir, comme la gentrification et l'exode des classes moyennes, en menant des politiques vigoureuses en matière d'économie et de logement afin de limiter la ségrégation et le mécontentement sociaux.

PARTENARIATS

Afin de garantir un financement approprié, une cohérence des politiques et des capacités multisectorielles :

- Établir des liens avec l'administration fiscale et d'autres acteurs afin d'améliorer les connaissances de la population en matière de fiscalité par le biais de l'éducation formelle.
- Mettre au point des mécanismes de financement équitables pour remédier aux disparités nationales en matière de financement de l'éducation.
- Adopter des politiques progressistes relatives aux finances publiques afin de garantir un financement approprié des premiers niveaux d'enseignement, et associer les subventions publiques à un système bien conçu de bourses et de prêts pour les étudiants afin de financer l'enseignement technique, professionnel et supérieur.
- Multiplier les mécanismes d'aide multilatérale et intensifier la collaboration avec le secteur privé, en tirant les leçons des initiatives prises par le secteur de la santé afin d'accroître et de diversifier son financement.
- Mobiliser les ressources nationales, mettre fin à l'évasion fiscale des entreprises et éliminer les subventions octroyées aux combustibles fossiles afin de générer des recettes publiques qui puissent répondre aux besoins fondamentaux tels que l'éducation et la santé.
- Assurer le soutien politique et financier de la planification et de la mise en œuvre de projets éducatifs et d'autres activités dans le cadre d'une approche intégrée des politiques et du développement aux niveaux national et local. Lancer des programmes d'échanges de connaissances pour s'inspirer de la réussite des politiques intégrées relatives à l'éducation.
- Soutenir une gouvernance multipartite en vue de la gestion durable des ressources naturelles et des espaces ruraux, urbains et périurbains publics et semi-publics.

Vang Seo Phu, un
jeune Hmong de 9 ans,
pendant une classe
de Maths à PS La Pan
Tân, Viet Nam.

CRÉDIT : Nguyen Thanh Tuan/UNESCO



CHAPITRE

9

Enjeux liés au suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable

Assurer l'accès équitable de tous à une éducation de qualité
et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long
de la vie

MESSAGES CLÉS

L'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) et les 10 cibles qui lui sont associées représentent la vision et les aspirations de la communauté internationale de l'éducation à l'horizon 2030. Leur ambition dépasse tous les précédents accords internationaux en matière d'éducation.

Il est crucial de suivre les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 afin de savoir quelles actions doivent être menées, quand et par qui.

Conformément à la Déclaration d'Incheon et au Cadre d'action Éducation 2030, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* a pour mission de suivre et de rendre compte des progrès vers la réalisation de l'ODD 4 et des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD.

Les indicateurs proposés ne couvrent pas encore tous les principes importants des 10 cibles de l'ODD 4 et certains détails de ces indicateurs restent à préciser. Le présent *Rapport* vise à alimenter ce débat.

L'ambition de l'ODD 4 se traduit par l'accent mis sur l'amélioration des résultats en matière d'éducation, par exemple la réussite scolaire ; l'accès aux niveaux d'enseignement postélémentaire, notamment le second cycle du secondaire et l'enseignement supérieur ; son approche fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie, en particulier la formation des adultes ; la réduction des inégalités dans le domaine de l'éducation sur la base de facteurs tels que le niveau de richesse, le genre ou le lieu de résidence ; et la réforme du contenu de l'enseignement afin qu'il soit mieux adapté aux enjeux du développement durable.

Le travail que doivent accomplir les systèmes statistiques nationaux pour suivre les progrès vers la réalisation de l'ODD 4 et les ministères de l'éducation pour exploiter efficacement les informations nouvelles est considérable.

Développement d'un consensus sur les objectifs en matière d'éducation pour l'après-2015	172
Opportunités et enjeux liés au suivi mondial de l'éducation et rôle du <i>Rapport GEM</i>	175
Présentation de la partie consacrée au suivi	177

Les 17 Objectifs de développement durable (ODD) sont au cœur du Programme de développement durable à l'horizon 2030. L'Objectif 4, qui est axé sur l'éducation dans le cadre d'une approche fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie, représente la vision et les aspirations de la communauté internationale de l'éducation à l'horizon 2030. Avec ses sept cibles et ses trois modalités de mise en œuvre, le quatrième ODD représente un niveau d'ambition pour ces 15 prochaines années qui dépasse tous les précédents accords internationaux en matière d'éducation. Dans une certaine mesure, l'éducation s'inscrit également dans le cadre de tous les autres ODD.

La mise en place d'une solide plate-forme de suivi et d'examen des progrès vers la réalisation des ODD est la clé de leur réussite. Une telle plate-forme contribuera à renseigner les gouvernements nationaux sur les domaines dans lesquels des avancées ont été réalisées et ceux qui doivent faire l'objet d'une attention accrue. Elle aidera d'autre part les organisations intergouvernementales et non gouvernementales (ONG) à comprendre quelles actions doivent être menées aux niveaux mondial, régional et national. Soulignons cependant que l'idée même de suivre la réalisation des ODD est plus fortement contestée que ce ne fut le cas pour les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), dont l'approche était considérée comme plus descendante. Il faudra du temps pour finaliser l'architecture globale qui permettra de suivre l'ensemble des 17 objectifs et des 169 cibles grâce à des indicateurs quantifiables.

Cette partie du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016* présente les enjeux liés au suivi des progrès en matière d'éducation dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et s'intéresse plus particulièrement à l'ODD 4 et aux cibles qui lui sont associées. Elle propose une analyse critique de chaque cible et des indicateurs correspondants. Quels sont les principes à suivre pour

chaque cible ? Quels sont les indicateurs les plus adaptés ? Les indicateurs sont-ils déjà mesurés ? Le cas échéant, quels niveaux de référence peuvent être établis ? Si les indicateurs ne sont pas encore mesurés ou définis, quels sont les défis techniques à relever et les étapes nécessaires à l'élaboration

“ La partie de ce *Rapport consacrée au suivi présente les enjeux liés au suivi des progrès en matière d'éducation dans le cadre du Programme de développement durable à l'horizon 2030* ”

pour les nouveaux indicateurs. Elle examine en outre les conséquences politiques du choix de certains outils de mesure.

C'est dans ce contexte que les chapitres ci-après s'interrogent sur la nature des priorités en matière de suivi mondial de l'éducation et les domaines dans lesquels les pays et les organisations doivent concentrer leurs ressources. Ils examinent le contexte institutionnel, politique et technique dans lequel les indicateurs seront mesurés. Ils analysent de plus les outils et les mécanismes nécessaires au suivi des différents volets du programme et s'interrogent sur la possibilité de rendre les outils et mécanismes existants plus efficaces ou d'optimiser leur utilisation et sur la portée des nouveaux. Ces chapitres visent à faciliter les discussions nécessaires au développement d'un consensus, dans la mesure où un programme plus ambitieux implique un plus grand nombre de problèmes à résoudre et de parties prenantes à impliquer.

d'outils de mesure ? La discussion propose aussi une analyse critique des grands enjeux techniques liés au suivi de 10 cibles, parfois mal formulées, et de la nécessité d'élaborer des outils de mesure valides, fiables et comparables

DÉVELOPPEMENT D'UN CONSENSUS SUR LES OBJECTIFS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION POUR L'APRÈS-2015

Au cours des mois et des années qui ont précédé la décision de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le programme de développement pour l'après-2015, on ignorait qu'un objectif indépendant sur l'éducation serait proposé et adopté. Dans un souci de concision, certains pays et experts du développement militaient pour que l'éducation soit associée ou intégrée à d'autres objectifs.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4* montrait pourtant que l'éducation était indispensable à la réalisation d'autres objectifs de développement (UNESCO, 2014a). L'éducation bénéficiait par ailleurs d'un soutien populaire considérable à l'échelle mondiale, s'imposant comme la principale priorité pour plus de 7 millions de personnes ayant répondu à l'enquête MY World menée par les Nations Unies en 2015.

Depuis 2000, le programme international en faveur de l'éducation était divisé en deux processus : les objectifs de l'Éducation pour tous (EPT) et le programme des OMD. Les objectifs de l'EPT avaient une portée plus large, couvraient plus de niveaux d'enseignement et comprenaient des mécanismes participatifs. Le programme des OMD, plus restreint, était axé sur l'achèvement universel des études primaires et la parité entre les sexes dans l'enseignement. Il se caractérisait par une approche relativement descendante de la gouvernance. On ne savait pas si ces programmes seraient regroupés ou resteraient distincts après 2015.

Certains craignaient initialement que le programme des ODD en faveur de l'éducation soit aussi restreint que les OMD qui l'avaient précédé. En novembre 2012, la Réunion mondiale sur l'EPT organisée à Paris a souligné la nécessité de s'assurer que « les objectifs de l'EPT et les objectifs mondiaux de développement so[ie]nt cohérents et se renforcent mutuellement » (UNESCO, 2012a, p. 5). Cela supposait que deux programmes parallèles continueraient d'exister. Il n'était alors pas évident que l'EPT serait intégré dans les ODD. Le comité directeur de l'EPT, principal organe de coordination du mouvement, s'est donc attaché à élaborer une série d'objectifs, que les ministères de l'éducation d'un grand nombre de pays ont approuvés en signant l'Accord de Mascate lors de la Réunion mondiale sur l'EPT organisée à Mascate en mai 2014 (UNESCO, 2014b).

Dans le même temps, le processus du Groupe de travail ouvert intergouvernemental sur les Objectifs de développement durable, créé par les États membres en janvier 2013, progressait à New York (voir Introduction). L'UNESCO et ses partenaires de l'EPT ont dû attirer l'attention des États membres sur les objectifs définis dans l'Accord de Mascate, qui n'a représenté

au bout du compte qu'une contribution (quoiqu'opportune et influente) au processus du Groupe de travail ouvert qui a aidé à la formulation des objectifs dans le document final (Nations Unies, 2014a).

Du fait de ce fastidieux processus, la formulation du document final du Groupe de travail ouvert, fruit de délicates négociations politiques, était parfois confuse et ambiguë. Soucieux de ne pas perturber cet équilibre, les États membres ont simplement

“

La formulation du document final du Groupe de travail ouvert était parfois confuse et ambiguë

validé les objectifs du Groupe de travail ouvert lors du Forum mondial sur l'éducation organisé à Incheon, en République de Corée, en mai 2015.

Le Forum a ouvert la discussion sur le Cadre d'action Éducation 2030, le document qui détaille les grands principes et définit les stratégies de

”

mise en œuvre de l'ODD 4. Ce cadre d'action a été officiellement approuvé en novembre 2015 à Paris. Ses nombreux commentaires sur des questions telles que les enseignants, le financement ou les indicateurs et mécanismes de suivi constituent la base sur laquelle s'appuie une grande partie du présent *Rapport* (UNESCO, 2015b).

DIFFÉRENCES ENTRE LES OBJECTIFS DE L'EPT, LES OMD ET LES ODD

Contrairement aux OMD, les ODD regroupent les quatre piliers du développement durable (économique, social, environnemental et institutionnel) dans un cadre intégré. Le processus qui a abouti à leur adoption a été plus transparent et plus ouvert. Ce sont les pays, et non pas les agences des Nations Unies, qui ont mené les négociations. La stratégie de consensus a donné lieu à un produit final moins élégant et moins concis, devant concilier de nombreux intérêts. Il apparaît cependant plus clairement que les ODD s'appliquent à tous les pays et ne sont pas dictés par les pays riches aux pays pauvres. Alors que les OMD étaient exclusivement axés sur les pays en développement, les ODD sont applicables à l'échelle universelle.

Les cibles des ODD en matière d'éducation sont plus ambitieuses que les OMD, et ce, à plusieurs égards. Elles s'appuient sur la vision exhaustive et holistique du mouvement en faveur de l'EPT et reconnaissent que les différents niveaux d'enseignement ne peuvent pas être envisagés isolément les uns des autres. Alors que les objectifs de l'EPT visaient à garantir un accès égal à une éducation de base de qualité, les cibles des ODD attirent l'attention sur des niveaux plus élevés (par exemple achèvement universel des études

“
Les cibles des ODD en matière d'éducation sont plus ambitieuses que les Objectifs du Millénaire pour le développement à plusieurs égards

secondaires, égalité d'accès à l'enseignement supérieur) et sur des contenus plus larges, comme les compétences en matière de technologies de l'information et de la communication ou l'éducation au service du développement durable et de la citoyenneté

mondiale. Il existe aussi une cible distincte sur la formation des enseignants, facteur clé de la qualité de l'enseignement et des résultats d'apprentissage. Les cibles des ODD en matière d'éducation sont également plus orientées vers les résultats et plus en phase avec un cadre d'apprentissage tout au long de la vie.

Elles sont par ailleurs plus ambitieuses, trop selon certains. On s'attendait par exemple à ce que la cible 4.1 soit axée sur l'achèvement universel du premier cycle du secondaire, au lieu de quoi elle a été élargie au second cycle du secondaire. S'il existe d'excellentes raisons d'élever les aspirations, le présent Rapport montre que la cible élargie ne peut pas être atteinte.

Si les progrès se poursuivent au rythme actuel, il n'est même pas sûr que l'enseignement primaire universel soit atteint d'ici 2030.

DÉVELOPPEMENT D'UN CONSENSUS SUR LES INDICATEURS ET MÉCANISMES DE SUIVI DE L'ÉDUCATION

Il est crucial de suivre les progrès vers la réalisation des cibles définies afin de savoir quelles actions doivent être menées, quand et par qui. Le processus des ODD visant à définir des indicateurs et mécanismes de suivi est cependant complexe et politique, ce qui n'est pas surprenant au vu du nombre élevé de cibles, de leur formulation parfois ambiguë et de la diversité des parties prenantes. Afin de permettre une meilleure compréhension des indicateurs et mécanismes de suivi de l'éducation proposés, le processus qui a conduit à leur adoption est décrit ci-dessous.

Indicateurs

Le Rapport de synthèse du Secrétaire général des Nations Unies sur le programme de développement durable pour l'après-2015, publié en décembre 2014, permet de mieux appréhender les niveaux de suivi requis (Nations Unies, 2014b). Ce rapport identifie quatre niveaux, qui ont chacun un impact distinct sur le choix des indicateurs :

- **Niveau mondial** : le suivi des 17 objectifs et des 169 cibles des ODD nécessite des indicateurs mondialement comparables.

Les pays doivent s'engager à publier leurs résultats dans le rapport annuel sur les ODD qui succédera au rapport sur les OMD.

- **Niveau thématique** : une série d'indicateurs mondiaux visant à rendre compte de l'ensemble du programme de développement ne répondrait sans doute pas totalement aux besoins des communautés ayant un intérêt pour des objectifs et des thèmes spécifiques. Chaque cible au sein d'objectifs tels que l'éducation nécessite donc une série supplémentaire d'indicateurs mondialement comparables.
- **Niveau régional** : sans être mondialement pertinents, certains indicateurs sont indispensables pour permettre aux groupes régionaux de réagir à des contextes et à des priorités politiques spécifiques.
- **Niveau national** : le contexte et les priorités propres à chaque pays nécessitent des mécanismes de suivi et de compte rendu adaptés.

En mars 2015, la Commission de statistique de l'ONU a créé le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) et lui a demandé d'élaborer des indicateurs mondiaux permettant de suivre les nouveaux objectifs et les nouvelles cibles. En mars 2016, la commission a validé une liste d'indicateurs, qui a été soumise à l'approbation du Conseil économique et social en juillet 2016 et devra être adoptée par l'Assemblée générale au mois de septembre.

Néanmoins, la nécessité d'un travail méthodologique supplémentaire est largement reconnue. Le groupe d'experts a divisé les indicateurs proposés en trois niveaux, selon qu'il existe ou non une méthodologie établie et des données suffisantes. Il travaillera jusqu'en mars 2017 à l'élaboration d'un plan de développement des indicateurs qui ne correspondent à aucune méthodologie établie. Il définira en outre un mécanisme mondial de compte rendu et identifiera les entités qui seront chargées de compiler les données relatives à chaque indicateur.

L'objectif relatif à l'éducation a été assorti de 11 indicateurs mondiaux, sur la base d'une proposition initiale de l'UNESCO et de l'UNICEF, tous deux coprésidents de l'équipe d'appui technique pour l'ODD 4. Chaque cible est associée à un indicateur. La cible 4.2, assortie de deux indicateurs, fait figure d'exception. Quatre sont identifiés comme des indicateurs de niveau I (« méthodologie établie [...] et données régulièrement communiquées par les pays »), trois comme des indicateurs de niveau II (« méthodologie établie [...] mais les pays ne communiquent pas régulièrement leurs données »), deux comme des indicateurs de niveau III (« absence de méthodologie établie ») et deux figurent dans plusieurs catégories (GIAE-ODD, 2016).

Les 11 indicateurs mondiaux ne rendent en aucun cas compte de toute l'étendue du programme. En conséquence, l'UNESCO a créé un Groupe consultatif technique chargé d'examiner les indicateurs relatifs à l'éducation de l'après-2015 et de préparer des recommandations globales sur l'évaluation des objectifs, cibles et indicateurs relatifs à l'éducation. Les 43 indicateurs thématiques qu'il a proposés, comprenant les 11 indicateurs mondiaux, sont inclus sous forme d'annexe dans le Cadre d'action Éducation 2030.

Afin de mettre en œuvre et de développer le cadre de suivi thématique, le Groupe consultatif technique est devenu le Groupe de coopération technique (GCT) sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, convoqué conjointement par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et la Division pour l'appui et la coordination de l'agenda Éducation 2030 de l'UNESCO. Sa mission consiste à promouvoir la production des données nécessaires au niveau des pays afin de permettre la publication de mesures internationalement comparables.

Le GCT partage certaines caractéristiques communes avec le GIAE-ODD. Il compte ainsi parmi ses membres les 28 pays du GIAE-ODD. En outre, lors de sa première réunion en mai 2016, il a discuté d'une classification des indicateurs comparable à celle utilisée par le groupe d'experts. Dans le cadre de ce processus, il a identifié huit indicateurs de niveau III nécessitant un travail supplémentaire, que ce soit en raison de leur manque d'adéquation avec les principes de l'ODD 4 ou des difficultés de mise en œuvre envisagées (ISU, 2016d).

Mécanismes

Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, document de référence de l'après-2015, exprime clairement l'intention des États membres d'assumer un rôle accru dans les mécanismes de suivi. Cette responsabilité dans la réalisation des objectifs internationaux s'appuie sur un engagement en faveur d'un « cadre de suivi et d'examen solide, volontaire, efficace, participatif, transparent et intégré » permettant de « suivre les progrès accomplis dans l'exécution du Programme » (Nations Unies, 2015c, par. 72). Ces mécanismes sont décrits plus en détail dans le rapport du Secrétaire général des Nations Unies sur les « étapes critiques », publié en janvier 2016 (Nations Unies, 2016), et devraient être adoptés par le biais d'une résolution de l'Assemblée générale.

Au niveau mondial, le Forum politique de haut niveau pour le développement durable (HLPF) est la plate-forme des Nations Unies en charge du suivi et de l'examen du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Il se tiendra tous les quatre ans sous l'égide de l'Assemblée générale et les années intermédiaires sous les auspices du Conseil économique et social. Sa mission consiste à fournir un leadership politique, des conseils et des recommandations sur la mise en œuvre et le suivi, à suivre les progrès accomplis et à encourager des

politiques cohérentes fondées sur des données probantes, la science et l'expérience des pays, mais également à résoudre les problèmes nouveaux et émergents.

Deux documents soutiendront le processus mondial de suivi et d'examen du HLPF. Le premier, le rapport annuel sur les ODD, sera préparé par le Secrétaire général, en collaboration avec les organismes des Nations Unies et sur la base des indicateurs mondiaux. Une variante plus attractive, destinée au grand public, suit le modèle du rapport sur les OMD préparé par le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies depuis 2005. L'UNESCO est l'agence chargée de rendre compte de l'ODD 4.

Le second, le Rapport mondial sur le développement durable, fournira aux décideurs « un solide instrument fondé sur des données d'observation qui leur servir[a] à promouvoir l'élimination de la pauvreté et le développement durable » (Nations Unies, 2015c, par. 83). Une première édition a été publiée en juillet 2015. Initialement envisagé comme une publication annuelle, ce document devrait en réalité être publié tous les quatre ans, lorsque le HLPF se réunit sous l'égide de l'Assemblée générale.

Le HLPF devrait mener au moins deux séries d'examens chaque année. Il assurera tout d'abord des examens nationaux volontaires de la contribution des pays au programme, et d'autres parties prenantes, telles que les ONG, disposeront pour la première fois d'une arène favorisant leur participation. Le HLPF mènera aussi des examens thématiques des progrès accomplis. Le thème transversal de la réunion du HLPF de juillet 2016 était : « Faire en sorte que nul ne reste à la traîne ». Lors de chacune des trois années à venir, le thème choisi sera lié à une série d'objectifs et le Forum devra veiller à ce que tous les objectifs soient examinés au cours d'un cycle quadriennal. Il est prévu que l'éducation soit examinée en 2019 sous le thème « Autonomiser les individus et assurer l'inclusion », en même temps que la santé, le genre, les inégalités et les sociétés pacifiques et inclusives.

Au niveau thématique, les mécanismes mondiaux de suivi et d'examen « mettront à profit, s'il y a lieu, les cadres et processus existants » (Nations Unies, 2015c, par. 74f). Le HLPF se trouve au sommet d'un réseau de processus de suivi et d'examen. Ses examens thématiques doivent être soutenus par des organes et des forums intergouvernementaux, « au sein desquels la plupart des discussions, analyses et activités de suivi doivent effectivement être menées » (Halle et Wolfe, 2016, p. 3).

Dans le cas de l'éducation, le rapport du Secrétaire général publié en janvier 2016 identifie le Forum mondial sur l'éducation comme l'un des mécanismes intergouvernementaux sur lesquels le processus mondial de suivi et d'examen doit s'appuyer. Dans la Déclaration d'Incheon, le Forum sollicite

“

La Déclaration d'Incheon sollicite un *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* indépendant, hébergé et publié par l'UNESCO, pour le suivi de l'ODD 4

”

« un *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEMR)* indépendant, hébergé et publié par l'UNESCO, en tant que moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4 proposé, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD proposés, dans le cadre du mécanisme qui sera mis en place pour suivre et examiner la réalisation des ODD proposés » (UNESCO, 2015b, par. 18). Ce *Rapport* avait déjà été identifié comme un mécanisme de suivi et d'examen dans un inventaire de l'équipe d'appui technique des Nations Unies (Nations Unies, 2015b).

Dans la mesure où le Forum mondial sur l'éducation n'a été convoqué que trois fois entre 1990 et 2015, le Cadre d'action Éducation 2030 identifie le comité directeur de l'ODD 4 – Éducation 2030 comme le principal organe mondial de coordination pouvant aider les États membres et les partenaires à atteindre les objectifs de l'Éducation 2030. Le comité « offrira une orientation stratégique, examinera les progrès accomplis d'après le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, et émettra des recommandations à l'intention de la communauté éducative sur les priorités essentielles et les actions clés afin de réaliser le nouvel agenda ; il assurera le suivi et le plaidoyer en faveur de financements adéquats, et encouragera l'harmonisation et la coordination des activités des partenaires » (UNESCO, 2015b, par. 94). Le cadre rappelle également la mission du *Rapport*, y compris en tant que mécanisme permettant de rendre compte de « l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations » (UNESCO, 2015b, par. 101).

OPPORTUNITÉS ET ENJEUX LIÉS AU SUIVI MONDIAL DE L'ÉDUCATION ET RÔLE DU RAPPORT GEM

Le processus mondial de suivi et d'examen, ainsi que les mécanismes de suivi et de compte rendu thématiques propres à l'éducation, constituent un ensemble complexe de nouveaux processus qui seront développés au cours des prochaines années. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* a pour mission reconnue d'aider la communauté internationale, par le biais de structures et de filières établies, à savoir si le monde réalise des progrès dans le domaine de l'éducation et de quelle manière. Pourtant, s'il apparaît que ce *Rapport* a rempli

sa mission à l'époque de l'EPT, le nouveau programme, plus complexe, nécessitera des ajustements (UNESCO, 2016c).

Le paysage du suivi mondial de l'éducation évolue rapidement au vu du champ élargi du programme de développement durable. Si différents indicateurs de suivi ont été formulés, nombre d'entre eux ne sont pour l'instant associés à aucune méthodologie permettant de les mesurer. D'autre part, de nombreux indicateurs ne couvrent que partiellement les principes définis pour chaque cible. Il est en outre possible et nécessaire d'envisager des méthodes alternatives de mesure et de suivi aux niveaux national et régional. Les parties prenantes doivent engager une discussion et un débat ouverts afin d'aboutir à un consensus sur l'approche à adopter en matière de suivi.

Le *Rapport GEM* joue un rôle crucial en la matière. Entre 2002 et 2015, son prédécesseur le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a porté un regard critique sur les progrès mondiaux en matière d'éducation et d'apprentissage tout au long de la vie, s'appuyant sur les indicateurs disponibles, s'interrogeant sur leur utilité, réfléchissant à la qualité des sources et présentant de nouvelles manières d'envisager les preuves et de militer pour l'amélioration de la situation. Il s'agit de fonctions que la nouvelle publication continuera à assumer dans les années à venir.

Le *Rapport GEM* reconnaît la valeur des mesures et l'intérêt qu'elles suscitent, ainsi que leurs limites, mais aussi la nécessité de transparence. L'équipe en charge du *Rapport* est en effet consciente que les indicateurs ne sont pas de simples constructions techniques, mais qu'ils reflètent de plus des intérêts concomitants, souvent de nature politique. Étant donné leur influence potentielle sur les efforts des pays, les évaluations des donateurs et les activités de plaidoyer de la société civile, le *Rapport* sera attentif à la nature des indicateurs publiés et à la manière dont ils sont interprétés.

Enfin, la partie de ce *Rapport* consacrée au suivi a des limites reconnues. Si elle s'efforce d'aborder l'ensemble des dispositions relatives à l'éducation d'un point de vue mondial, une grande partie, si ce n'est la majorité des questions liées à l'éducation sont propres au contexte et difficiles à généraliser ou à comparer. On ne sait pas non plus dans quelle mesure les

résultats des activités de suivi aideront les établissements à créer des environnements favorables à l'apprentissage et les enseignants à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de leurs classes. Aucun tableau statistique ne peut rendre compte de ces questions et de questions connexes, quel que soit leur niveau d'adéquation avec les cibles de l'ODD 4. Le *Rapport GEM* a pour objectif d'aider les lecteurs à appréhender et à interpréter les preuves quantitatives, tout en proposant une analyse politique et un examen approfondi des thèmes annuels.

LE NIVEAU D'AMBITION EST ÉLEVÉ, MAIS LA PRUDENCE EST DE MISE

Dans l'ensemble, les indicateurs mondiaux de l'ODD 4 correspondent aux ambitions du programme et élargissent fortement le champ du suivi de l'éducation. Les indicateurs des OMD étaient plus restreints, se contentant de mesurer le taux de scolarisation dans le primaire, le taux de survie en dernière année de primaire, le taux d'alphabétisme des adultes et la parité entre les sexes.

Les indicateurs des ODD mettent nettement l'accent sur les résultats (en d'autres termes, les conséquences de l'expérience de l'éducation sur les enfants, les jeunes et les adultes). Parmi ces résultats figurent les normes d'aptitudes minimales en lecture et mathématiques, la préparation à la scolarité et la maîtrise de l'outil informatique.

La ventilation des données marque également un tournant majeur, avec l'analyse de la participation à l'éducation et des indicateurs de résultat en fonction des caractéristiques démographiques et socioéconomiques individuelles. Le seul indicateur équivalent des OMD était l'indice de parité entre les sexes dans les taux de scolarisation par niveau d'enseignement. La prise en compte d'autres caractéristiques, notamment le lieu de résidence et le niveau de richesse, est une conséquence de l'augmentation du nombre d'informations provenant des enquêtes en milieu scolaire et des enquêtes auprès des ménages ces vingt dernières années, qui permet désormais des comparaisons entre les pays.

Le troisième changement par rapport aux indicateurs des OMD est l'intérêt porté au contenu de l'enseignement, en particulier l'intégration de l'éducation au service du développement durable et de la citoyenneté mondiale par le biais des programmes d'enseignement, des manuels scolaires et de la préparation des enseignants.

Les indicateurs thématiques complémentaires de l'Éducation 2030 sont plus en phase avec les principes des cibles de l'ODD 4. Ce niveau d'ambition accru a cependant des conséquences. Il nécessitera l'investissement massif de ressources et le renforcement des capacités au niveau

national. De nombreuses questions doivent être réglées, qu'il s'agisse de définir le « taux de participation aux programmes de formation technique et professionnelle » ou de démontrer ce que sont des « résultats d'apprentissage effectifs et pertinents » dans l'enseignement primaire et secondaire ou une « bonne

“ Il y aura un laps de temps de quelques années pendant lequel le suivi de plusieurs indicateurs mondiaux sera peut-être inexistant ou limité ”

compréhension des questions liées à la citoyenneté mondiale et au développement durable ».

Des mécanismes organisationnels doivent être mis en place afin de résoudre ces problèmes et de développer des outils de mesure. Même lorsque les pays commenceront à s'entendre sur les

définitions et les méthodes, et à investir dans les capacités de suivi, il y aura un laps de temps de quelques années pendant lequel le suivi de plusieurs indicateurs mondiaux sera peut-être inexistant ou géographiquement limité.

La tâche confiée aux systèmes statistiques nationaux pourrait être considérable dans le domaine de l'éducation. Si certains espèrent qu'une révolution des données permettra aux pays pauvres d'échapper aux coûteux mécanismes de collecte de données traditionnels, il faudra de toute façon améliorer la coordination et renforcer les capacités. Des décisions difficiles devront être prises pour fixer les priorités et se concentrer sur les actions les plus importantes. De plus, les indicateurs proposés, quoiqu'ambitieux, ne couvrent toujours pas toute l'étendue des principes des cibles de l'ODD 4, comme le montrent les chapitres ci-après.

Une autre préoccupation a trait aux conséquences potentielles imprévues des indicateurs quantitatifs et des comparaisons internationales. Leurs détracteurs estiment que l'utilisation non contrôlée des indicateurs induit en erreur en simplifiant à l'excès la réalité, décourageant toute discussion sur la qualité des données et déformant les priorités. La plupart des critiques concernent le recours excessif à des indices composites, qui véhiculent des idées ou des théories particulières sur ce que les pays devraient faire. Le contenu de ces indices, qui exercent néanmoins une influence indue sur les politiques (Kelley et Simmons, 2015), fait rarement l'objet d'un débat ouvert.

Au sein et au-delà de la communauté internationale de l'éducation, on considère souvent que le recours généralisé au classement des écoles, des établissements d'enseignement supérieur et des pays réduit l'éducation au plus petit dénominateur commun. Les opposants affirment que les classements sortent l'éducation de son contexte, ne tiennent

pas compte du contenu et n'offrent pas nécessairement des informations suffisantes pour permettre aux responsables politiques d'œuvrer pour l'amélioration de l'apprentissage (Goldstein et Moss, 2014). Il est par ailleurs difficile d'extraire des informations politiques pertinentes et instructives pour un cas ou un pays précis à partir de statistiques et modèles transnationaux.

Le défi consiste à utiliser efficacement le type d'informations que le suivi transnational et comparatif de l'éducation peut fournir. Un indicateur qui vise à mesurer le nombre d'enfants atteignant un niveau minimal de compétence en mathématiques, sur la base d'un échantillon représentatif au plan national, doit ainsi souligner la détresse de millions d'enfants défavorisés, en particulier dans les pays pauvres. C'est ainsi que les statistiques sont traditionnellement utilisées, en tant qu'outils de preuve et de coordination (Desrosières, 2010), ce qui n'a rien à voir avec le recours généralisé à des tests standardisés pour évaluer chaque élève et chaque enseignant, comme dans certains pays à revenu élevé. Le présent *Rapport* a pour vocation de fournir les meilleures mesures comparatives de l'éducation, tout en mettant en garde contre une utilisation abusive de ces informations.

PRÉSENTATION DE LA PARTIE CONSACRÉE AU SUIVI

La partie du *Rapport GEM* 2016 consacrée au suivi présente les vastes défis et débats liés à l'application de l'agenda Éducation 2030, ainsi que la manière dont les pays et la communauté internationale peuvent aller de l'avant. Elle comprend 15 chapitres.

Les chapitres 10 à 19 examinent séparément chacune des sept cibles relatives à l'éducation et des trois modalités de mise en œuvre. Ils identifient les principes qui sont explicitement ou implicitement inclus dans la formulation des cibles. Chaque chapitre évoque la manière dont les principes sont articulés au sein des indicateurs mondiaux et thématiques proposés. Ils s'attachent avant tout à savoir si la méthodologie des indicateurs est établie et à identifier les outils actuellement disponibles pour recueillir des données pertinentes.

Dans la mesure où la méthodologie est établie et où les informations sont disponibles pour un nombre suffisant de pays, des données de référence sont présentées à titre indicatif. Il est également question des approches à adopter pour suivre les domaines qui ne sont pas encore couverts par les indicateurs proposés. Dans le même temps, il est trop tôt pour fournir les données définitives pour 2015, au terme de la mise en œuvre de l'EPT.

Les chapitres 20 à 22 abordent des questions transversales. Le chapitre 20 traite du financement de l'éducation, qui ne correspond à aucune cible spécifique au sein des ODD, même si le Cadre d'action Éducation 2030 énonce une série de recommandations claires. Sur la base d'un cadre fourni par les comptes nationaux de l'éducation, ce chapitre évoque la perspective d'une amélioration des données relatives aux dépenses publiques, aux aides et aux dépenses des ménages. Le chapitre 21 propose des réflexions sur le fait que certains indicateurs proposés ne concernent ni les ressources ni les résultats, mais traduisent plutôt un intérêt croissant pour le rôle des systèmes éducatifs. Il offre un aperçu des mécanismes disponibles et évoque la possibilité d'une meilleure coordination, particulièrement au niveau régional. Le chapitre 22 s'intéresse à l'ensemble des cibles incluses dans d'autres ODD, ainsi qu'aux indicateurs mondiaux correspondants, et s'attache à identifier ceux qui mentionnent directement ou indirectement l'éducation.

La partie du *Rapport GEM* consacrée au suivi s'efforce de ne pas formuler de directives, mais plutôt d'apporter une contribution opportune au débat sur les indicateurs à suivre et les modalités de suivi. La situation du suivi mondial de l'éducation évolue constamment. De nombreuses initiatives sont en cours pour relever les défis que posent les indicateurs proposés.

Cet aperçu global des enjeux liés au suivi mondial de l'éducation offre des éclairages, regroupe des informations disparates et identifie les parties prenantes dont le travail doit être reconnu et coordonné. La mise en œuvre d'un tel programme pouvant être décourageante et déroutante, surtout pour les pays, la partie du *Rapport GEM* consacrée au suivi vise à soutenir les pays et les partenaires au moment où ils discutent et déterminent la meilleure marche à suivre en vue de la réalisation de l'ODD 4. Pour conclure, le chapitre 23 attire l'attention sur les thèmes communs et les pièces manquantes de cette discussion. Il identifie aussi les composantes fondamentales et les synergies potentielles en vue de la mise en place d'un programme de suivi mondial de l'éducation plus efficace aux niveaux national, régional et international ces 15 prochaines années.



Des enfants regardent par la fenêtre d'une école primaire en Indonésie.

CRÉDIT : Alland Dharmawan/UNESCO

MESSAGES CLÉS

Les progrès vers la réalisation de cette cible constitueront une mesure clé de l'engagement en faveur des ODD.

L'accès universel à l'enseignement primaire est loin d'être assuré. En 2014, environ 25 millions d'enfants à travers le monde n'avaient aucun espoir d'aller un jour à l'école.

En 2014, 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes à travers le monde n'étaient pas scolarisés.

L'achèvement universel des études secondaires semble impossible à atteindre d'ici 2030 : entre 2008 et 2014, le taux d'achèvement du second cycle du secondaire était de 84 % dans les pays à revenu élevé, de 43 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, de 38 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et de 14 % dans les pays à faible revenu.

Il reste un long chemin à parcourir pour s'assurer que chaque enfant achève 12 années d'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, les jeunes avaient achevé au moins 12 années d'études dans seulement 10 pays à revenu faible ou intermédiaire sur 90.

Dans 23 % des pays, la loi prévoit moins de neuf années d'enseignement obligatoire. Pour savoir si l'enseignement est réellement gratuit, il faut par ailleurs savoir dans quelle mesure les ménages contribuent au coût total.

Les indicateurs mondiaux rendent compte de la qualité uniquement par le biais des résultats d'apprentissage, ce qui n'est pas suffisant. Il faut améliorer les données relatives aux ressources telles que la disponibilité des manuels scolaires et aux processus par le biais d'outils permettant de contrôler ce qui se passe dans les classes.

Il n'existe pas encore de définition commune sur la notion de résultats d'apprentissage « véritablement utiles » qui permettrait de calculer une mesure mondiale de l'apprentissage à partir de différentes évaluations internationales, régionales et nationales.

CHAPITRE 10



CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire universel

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile

INDICATEUR MONDIAL 4.1.1 – Pourcentage des enfants/jeunes : (a) en cours élémentaire ; (b) en fin de cycle primaire ; (c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en (i) lecture et (ii) mathématiques

INDICATEUR THÉMATIQUE 2 – Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national (i) pendant le cycle primaire, (ii) à la fin du cycle primaire, et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire

INDICATEUR THÉMATIQUE 3 – Taux brut d'admission en dernière année d'études (niveau primaire, premier cycle du secondaire)

INDICATEUR THÉMATIQUE 4 – Taux d'achèvement (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)

INDICATEUR THÉMATIQUE 5 – Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et second cycle du secondaire)

INDICATEUR THÉMATIQUE 6 – Pourcentage des enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire)

INDICATEUR THÉMATIQUE 7 – Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti dans les cadres juridiques

Accès, participation et achèvement	180
Enseignement obligatoire et gratuit	185
Qualité	188
Résultats d'apprentissage	193
Conclusion	203

La cible 4.1 envisage l'achèvement universel des études primaires et secondaires comme un moyen d'améliorer l'apprentissage. Ces deux niveaux d'enseignement attirent la plus grande part des financements publics en faveur de l'éducation. Les progrès vers la réalisation de la cible 4.1 constitueront une mesure clé de l'engagement en faveur de la réalisation de l'Objectif de développement durable (ODD) 4.

“ Les progrès vers la réalisation de la cible 4.1 constitueront une mesure clé de l'engagement en faveur de l'ODD 4 ”

La cible 4.1 regroupe, modifie et élargit les formulations correspondantes des objectifs 2 et 6 de l'Éducation pour tous (EPT), respectivement consacrés à l'enseignement primaire universel et à la qualité. La qualification des résultats d'apprentissage à atteindre est

passée de « reconnus et quantifiables » dans la formulation de l'EPT à « véritablement utile(s) ». Les attentes globales liées à la cible ont nettement augmenté en raison de la portée de la nouvelle formulation, des indicateurs de suivi proposés et de la recommandation visant à ventiler ces indicateurs en fonction des caractéristiques individuelles.

Les détracteurs affirment que la volonté d'achèvement universel du second cycle du secondaire (a) fera oublier la priorité qui consiste à assurer au moins 10 années d'éducation de base pour tous, y compris une année d'enseignement préprimaire ; le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* réaffirme que même l'achèvement universel des études primaires ne sera pas atteint d'ici 2030 si les tendances récentes se poursuivent (chapitre 7, Projections : anticiper les effets du développement de l'éducation) ; et (b) réduira l'offre de programmes diversifiés et plus pertinents à ce niveau, en particulier les possibilités d'enseignement et de formation techniques et professionnels.

Le présent chapitre examine les indicateurs existants et potentiels pour chaque principe inclus dans la cible 4.1. Les questions liées à l'équité sont brièvement abordées, mais sont traitées plus en détail dans d'autres chapitres, notamment les chapitres 14 (sur l'équité) et 20 (sur le financement).

ACCÈS, PARTICIPATION ET ACHÈVEMENT

L'ODD 4, qui est l'objectif relatif à l'éducation du Programme de développement durable à l'horizon 2030, regroupe l'enseignement primaire et secondaire universel dans une seule cible. Cela permet une approche cohérente de l'ensemble des indicateurs qui suivent le parcours des enfants, des adolescents et des jeunes pendant environ 12 années d'enseignement scolaire, de l'entrée à l'école primaire à la fin du cycle secondaire.

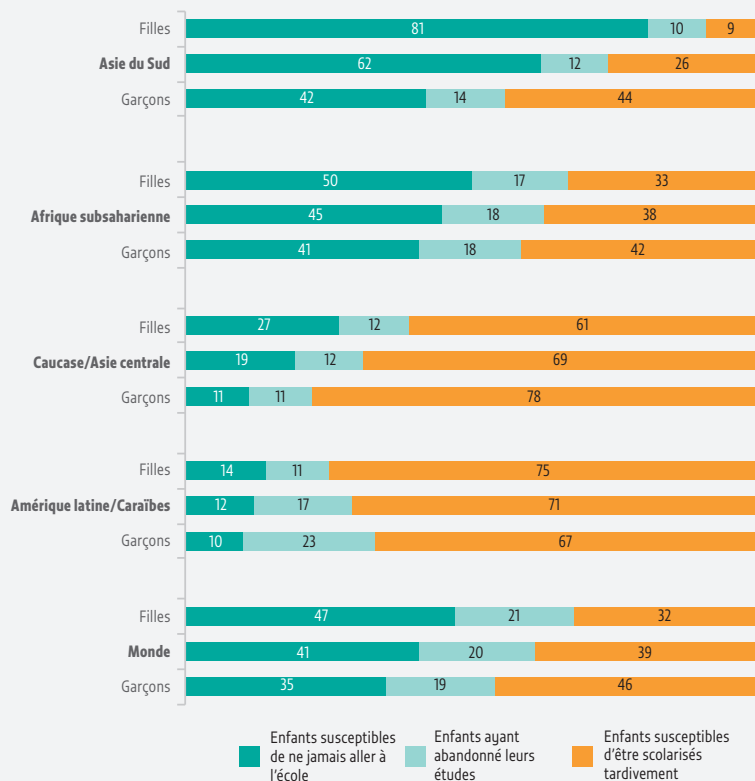
ACCÈS

Alors que s'ouvre le nouveau programme international en faveur de l'éducation, il ne faut pas oublier que des millions d'enfants ne commencent même pas leurs études dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. La question des enfants n'ayant pas accès à l'éducation reste entière et doit faire l'objet d'une surveillance étroite. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) répartit le nombre total estimé d'enfants non scolarisés entre ceux qui n'iront jamais à l'école, ceux qui finiront par y aller et ceux qui sont allés à l'école mais n'ont pas pu poursuivre leurs études. La première étape consiste à identifier l'âge auquel on observe le taux de scolarisation le plus élevé. La proportion d'enfants non scolarisés à cet âge permet alors d'évaluer le nombre d'enfants qui ne seront jamais scolarisés, à quelque âge que ce soit (ISU et UNICEF, 2005). En 2014, environ 41 % des enfants en âge de fréquenter le primaire (soit 25 millions d'enfants) étaient susceptibles de ne jamais fréquenter une salle de classe. Deux tiers d'entre eux étaient des filles.

FIGURE 10.1 :

Plus de 4 enfants non scolarisés sur 10 n'iront jamais à l'école

Répartition des enfants non scolarisés par exposition scolaire, monde et échantillon de régions, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

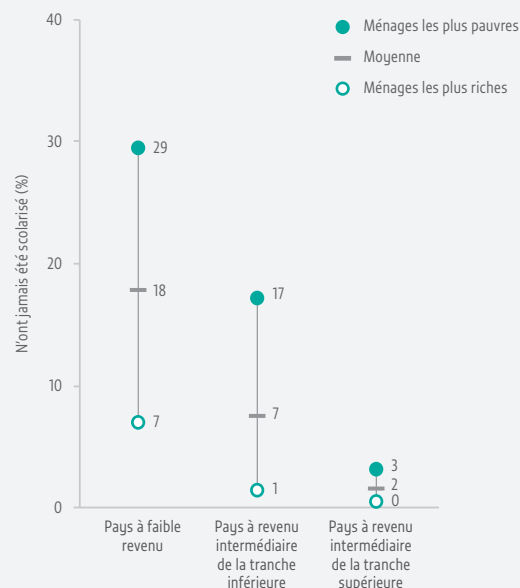
Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, où 10 % des enfants en âge de fréquenter le primaire n'étaient pas scolarisés en 2014, 4 % de la cohorte actuelle n'ira jamais à l'école. La situation est particulièrement problématique en Asie du Sud, où 62 % des enfants non scolarisés sont susceptibles de ne jamais fréquenter une salle de classe ; la proportion atteint 81 % chez les filles (figure 10.1).

Les enquêtes auprès des ménages fournissent des informations supplémentaires sur l'accès à l'éducation. On demande directement aux parents et aux tuteurs si les enfants dont ils ont la charge ont déjà été scolarisés. Les données tirées d'enquêtes sont toutefois disponibles avec un certain décalage et surestiment donc le pourcentage d'enfants qui n'ont jamais été scolarisés. Si les estimations fondées sur des enquêtes manquent parfois de ponctualité et de précision, elles fournissent cependant des informations sur les disparités en matière d'accès à l'école. Par exemple, dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, si seulement 1 % des enfants issus des ménages les plus riches n'ont jamais été scolarisés, la proportion atteint 17 % au sein des ménages les

FIGURE 10.2 :

Près de 30 % des enfants les plus pauvres n'ont jamais été scolarisés dans les pays à faible revenu

Répartition des enfants non scolarisés par exposition scolaire, monde et échantillon de régions, 2014



Note : L'estimation concerne les enfants qui ont 1 à 3 ans de plus que l'âge normal d'achèvement des études primaires, ce qui correspond approximativement aux adolescents âgés de 12 à 14 ans. Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes.

plus pauvres. Dans les pays à faible revenu, près de 30 % des enfants issus des ménages les plus pauvres n'ont jamais été scolarisés (figure 10.2).

PARTICIPATION

La cible 4.1 attire l'attention sur la participation non seulement à l'enseignement primaire et au premier cycle du secondaire, mais également au second cycle du secondaire. Ce faisant, elle élargit le champ du suivi à un niveau d'enseignement qui regroupe plusieurs filières et programmes, et qui n'est pas obligatoire dans la plupart des pays.

L'indicateur clé de suivi de la participation, qui constitue en outre la base de calcul du nombre d'enfants non scolarisés, est le taux net ajusté de scolarisation. Au niveau du primaire, il s'agit du pourcentage d'enfants officiellement en âge de fréquenter le primaire qui sont scolarisés dans le primaire ou le secondaire. L'enseignement préprimaire, qui est le niveau immédiatement inférieur, est exclu. En revanche, au niveau du premier cycle du secondaire, le taux correspond au pourcentage

d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire qui sont scolarisés, quel que soit le niveau, y compris dans le primaire, qui est le niveau immédiatement inférieur. Cette asymétrie n'est pas justifiée. Il faut envisager de modifier la définition du taux net ajusté de scolarisation dans le primaire pour y inclure les enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire, ne serait-ce que du fait que ces enfants sont très susceptibles de poursuivre leur scolarité dans le primaire.

Cet élément doit être pris en compte lors de l'interprétation des taux nets ajustés de scolarisation, qui atteignaient 91 % dans l'enseignement primaire et 84 % dans le premier cycle du secondaire en 2014.

Une innovation majeure dans le domaine des indicateurs de participation est l'ajout du taux net ajusté de scolarisation dans le second cycle du secondaire, qui s'élevait à 63 % en 2014. Il était compris entre 40 % dans les pays à faible revenu, 52 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 77 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et 92 % dans les pays à revenu élevé (**tableau 10.1**).

Si l'on en croit ces indicateurs, quelque 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes à travers le monde ne sont pas

“
En 2014, 263 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes à travers le monde n'étaient pas scolarisés

scolarisés, y compris 61 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire, 60 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 142 millions de jeunes en âge de fréquenter le second cycle du

secondaire. L'Afrique subsaharienne est la région qui compte le plus d'enfants et d'adolescents non scolarisés (respectivement 31 millions, soit 52 % du total, et 24 millions, soit 39 %). L'Asie du Sud est la région qui compte le plus de jeunes non scolarisés en âge de fréquenter le second cycle du secondaire (69 millions, soit 48 %). Il existe une disparité entre les sexes chez les enfants en âge de fréquenter le primaire : 9,7 % des filles ne sont pas scolarisées, contre 8,1 % des garçons. L'écart est particulièrement important en Asie de l'Ouest (5,6 points de pourcentage). Si l'on n'observe globalement aucun écart entre les sexes chez les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et chez les jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire, il existe des disparités entre les différentes régions en termes de participation. Chez les jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire, on observe un écart de 7 points de pourcentage au détriment des filles en Afrique subsaharienne, mais un écart de 8 points de pourcentage au détriment des garçons en Asie de l'Est.

En raison d'importantes différences démographiques, les pays qui présentent les plus grands nombres d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés sont rarement ceux qui présentent les taux d'enfants non scolarisés les plus élevés (**tableau 10.2**). Par exemple, l'Inde a atteint l'enseignement primaire universel avec un taux net ajusté de scolarisation de 98 %, mais arrive au deuxième rang des pays ayant fourni des données relatives au nombre d'enfants non scolarisés.

Pour de nombreux pays, les données sont manquantes et ont été imputées afin de permettre l'estimation des chiffres régionaux et mondiaux. En ce qui concerne les enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire, citons l'exemple de l'Afghanistan, du Nigéria et de la République démocratique du Congo, qui auraient pu figurer pratiquement en haut de la liste.

TABLEAU 10.1 :
Indicateurs de participation à l'enseignement primaire et secondaire, 2014

	Taux net ajusté de scolarisation (%)			Enfants non scolarisés (millions)		
	Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Enfants en âge de fréquenter le primaire	Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	Jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire
Monde	91	84	63	60,9	60,2	141,8
Pays à faible revenu	81	65	40	18,9	16,8	23,2
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	90	80	52	30,9	34,9	91,7
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	95	93	77	8,3	7,2	22,9
Pays à revenu élevé	97	98	92	2,8	1,3	4,0
Caucase et Asie centrale	94	96	84	0,3	0,3	0,6
Asie de l'Est et du Sud-Est	96	91	77	6,2	8,2	19,5
Europe et Amérique du Nord	97	98	92	2,2	1,0	3,2
Amérique latine et Caraïbes	94	92	76	3,6	2,8	7,5
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	89	86	67	5,5	3,6	8,5
Pacifique	94	98	66	0,2	0,0	0,5
Asie du Sud	94	80	50	11,4	20,7	68,7
Afrique subsaharienne	80	66	43	31,4	23,6	33,1

Source : Base de données de l'ISU.

TABLEAU 10.2 :

Pays présentant les plus grands nombres d'enfants non scolarisés et les taux d'enfants non scolarisés les plus élevés, 2014 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles

Enfants en âge de fréquenter le primaire	Taux d'enfants non scolarisés (%)		Enfants non scolarisés (millions)		
	Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	Jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire	Enfants en âge de fréquenter le primaire	Adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	Jeunes en âge de fréquenter le second cycle du secondaire
Libéria : 62	Niger : 70	Niger : 89	Pakistan : 5,6	Inde : 11,1	Inde : 46,8
Érythrée : 59	Érythrée : 62	Rép. centrafricaine : 84	Inde : 2,9	Pakistan : 5,5	Pakistan : 10,4
Soudan : 45	Rép. centrafricaine : 55	Burkina Faso : 77	Soudan : 2,7	Éthiopie : 3,6	Indonésie : 4,0
Djibouti : 43	Guinée : 52	Mauritanie : 73	Éthiopie : 2,1	Indonésie : 1,9	Mexique : 3,0
Guinée équatoriale : 42	Pakistan : 48	Mozambique : 71	Indonésie : 2,0	Myanmar : 1,9	Brésil : 1,8

Source : Base de données de l'ISU.

Le pourcentage d'enfants non scolarisés vivant dans des pays touchés par un conflit a augmenté, passant de 29 % en 2000 à 35 % en 2014 (21,5 millions d'enfants) ; il atteignait 37 % chez les filles. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, cette proportion est passée de 63 % en 2000 à 91 % en 2014. À l'échelle mondiale, le pourcentage d'adolescents non scolarisés vivant dans des pays touchés par un conflit a également augmenté, passant de 21 % à 25 % au cours de la même période.

Comme indiqué précédemment, la prudence est de mise dans l'interprétation du pourcentage d'adolescents et de jeunes scolarisés. Au Mozambique, 71 % des adolescents scolarisés fréquentaient le primaire en 2014. Des pourcentages élevés d'élèves scolarisés à un niveau inférieur à celui attendu pour leur âge sont préoccupants. Un facteur majeur lié à l'abandon scolaire, en particulier dans l'enseignement secondaire, est le dépassement de l'âge normal, qui s'explique généralement par les effets combinés d'une scolarisation tardive et de redoublements.

La part mondiale des redoublants dans le primaire s'élevait à 3,8 % en 2014, mais les chiffres régionaux s'échelonnaient entre 0,1 % dans le Caucase et en Asie centrale, 5,9 % en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, et 8,3 % en Afrique subsaharienne. La part des redoublants dans le secondaire atteignait 3,9 %, allant même jusqu'à 8,9 % en Amérique latine et dans les Caraïbes et 12,1 % en Afrique subsaharienne.

Il existe des données administratives sur le pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge normal, c'est-à-dire ayant au moins deux ans de plus que l'âge officiel pour leur niveau. À l'échelle mondiale, 4 % des élèves du primaire et 10 % des élèves fréquentant le premier cycle du secondaire ont dépassé l'âge normal selon les données de l'ISU. Pourtant, dans les 10 pays les plus touchés par ce problème, qui sont tous situés en Afrique subsaharienne, plus de 35 % des élèves du primaire ont dépassé l'âge de la fréquentation.

Une analyse des données tirées d'enquêtes auprès des ménages pour le présent Rapport indique que les données administratives pourraient sous-estimer le schéma de dépassement de l'âge

“ Les 10 pays présentant les proportions les plus élevées d'élèves du primaire ayant dépassé l'âge normal sont tous situés en Afrique subsaharienne et comptent plus de 35 % d'élèves ayant dépassé l'âge normal ”

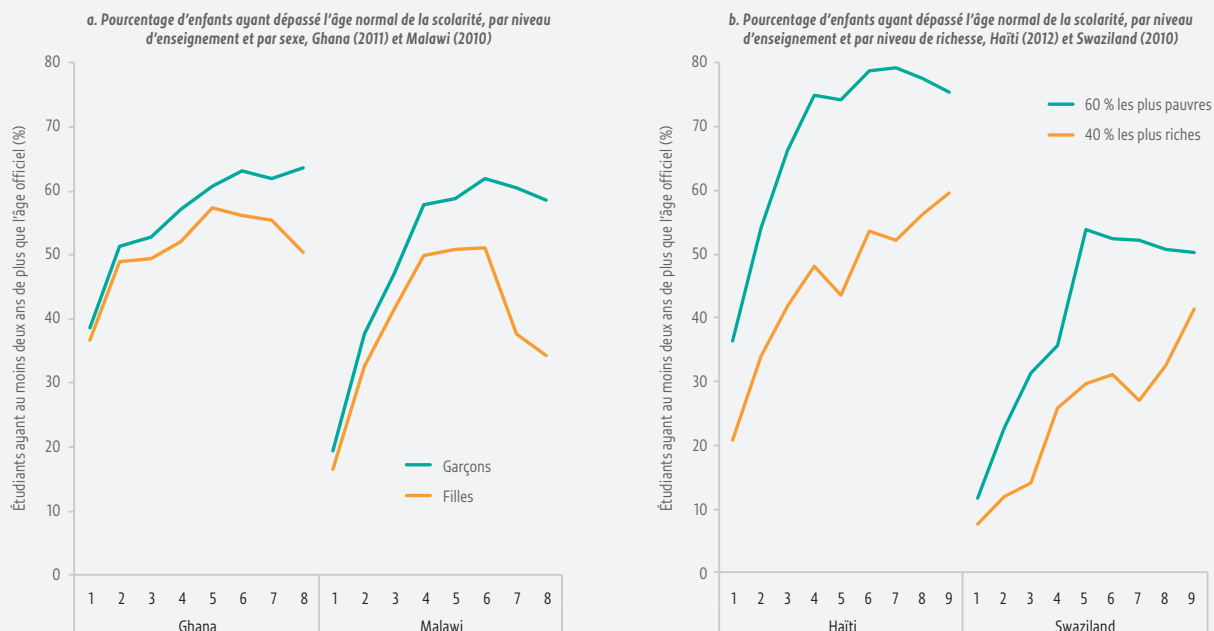
normal dans le primaire d'au moins 7 points de pourcentage en moyenne dans un échantillon de 22 pays à revenu faible et intermédiaire. Dans certains pays, l'écart est très important. En Sierra Leone, le pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge normal atteignait 36 % selon l'enquête démographique et de santé (EDS) 2013, mais seulement 14 % selon l'ISU.

Les données tirées d'enquêtes auprès des ménages illustrent pourquoi il est primordial de suivre la fréquentation scolaire des élèves ayant dépassé l'âge normal, notamment chez les filles. Le pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge normal est déjà élevé en 1^{re} année, mais augmente en général à mesure que les élèves redoublent et prennent davantage de retard. Cependant, au Ghana, le pourcentage de filles ayant dépassé l'âge normal atteignait 57 % parmi les élèves de 5^e année, mais 50 % parmi les élèves de 8^e année. Au Malawi, il atteignait 51 % en 6^e année, mais 34 % en 8^e année, tandis que le pourcentage de garçons ayant dépassé l'âge normal restait stable. Dans la mesure où les élèves sautent rarement des classes, ces données suggèrent que les élèves ayant dépassé l'âge normal sont plus susceptibles d'abandonner leurs études (**figure 10.3a**).

Les enquêtes auprès des ménages indiquent en outre que la scolarisation tardive est plus fréquente chez les enfants issus des ménages pauvres. En Haïti, 36 % des élèves les plus pauvres (qui représentaient 60 % de la population scolarisée), mais 21 % des élèves les plus riches (40 % de la population scolarisée) sont entrés à l'école primaire au moins deux ans après l'âge officiel de scolarisation en 2012. L'écart était pratiquement deux fois plus élevé en 4^e année, où 75 % des élèves les plus pauvres avaient dépassé l'âge normal, ce qui suggère qu'ils étaient plus susceptibles de redoubler et de prendre du retard. En Haïti, ainsi

FIGURE 10.3 :

Le dépassement de l'âge normal de la scolarité touche particulièrement les filles et les élèves pauvres dans certains pays



Note : On considère que les enfants ont dépassé l'âge normal de la scolarité lorsqu'ils ont au moins deux ans de plus que l'âge officiel pour leur niveau. Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM, sur la base d'enquêtes démographiques et de santé (EDS) et d'enquêtes à indicateurs multiples (MICS).

Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM, sur la base d'enquêtes démographiques et de santé (EDS) et d'enquêtes à indicateurs multiples (MICS).

qu'au Swaziland, le pourcentage d'élèves les plus pauvres ayant dépassé l'âge normal cesse d'augmenter après la 5^e année, ce qui suggère que ces élèves sont plus susceptibles de quitter l'école (figure 10.3b).

ACHÈVEMENT

La cible 4.1 met l'accent sur l'achèvement des études primaires et secondaires. Il manque cependant des informations cohérentes entre les pays sur l'achèvement des différents niveaux d'enseignement. Les données administratives sont axées sur le taux brut d'admission en dernière année d'études, c'est-à-dire le nombre d'élèves inscrits en dernière année exprimé en pourcentage du nombre d'enfants en âge d'achever leurs études pour ce niveau d'enseignement. Le taux brut d'admission en dernière année du primaire atteignait 90 % à l'échelle mondiale en 2014, allant de 67 % dans les pays à faible revenu à 98 % dans les pays à revenu élevé. Il dépassait 90 % dans toutes les régions du monde à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où il s'élevait à 69 %. Le taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire atteignait 75 % à l'échelle mondiale en 2014, allant de 38 % dans les pays à faible revenu à 92 % dans les pays à revenu élevé. Une fois encore, la valeur la plus faible (42 %) concernait l'Afrique subsaharienne. Il n'existe aucune donnée publiée sur le second

cycle du secondaire. Soulignons que le taux brut d'admission peut dépasser 100 %, car le numérateur (nombre d'élèves inscrits en dernière année) et le dénominateur (nombre d'enfants en âge d'achever leurs études) proviennent de différentes sources qui ne concordent pas forcément. La valeur dépasse en effet 100 % dans 54 des 157 pays ayant fourni des données relatives à l'enseignement primaire.

Des indicateurs d'achèvement basés sur les données tirées d'enquêtes auprès des ménages peuvent permettre de résoudre ce problème. On demande directement aux parents et aux tuteurs si les enfants dont ils ont la charge ont achevé un niveau d'enseignement donné. La comparaison des données administratives et des données tirées d'enquêtes pour un même pays suggère que les taux d'admission ont tendance à surestimer l'achèvement. Par exemple, parmi 80 pays à revenu faible et intermédiaire, la valeur médiane du taux brut d'admission en dernière année du premier cycle du secondaire dépassait le taux d'achèvement à ce niveau de 11 points de pourcentage.

Il existait d'importants écarts entre les plus pauvres et les plus riches : 28 % des enfants les plus pauvres achevaient leurs études primaires dans les pays à faible revenu, contre 77 % des enfants les plus riches. Cette disparité est exacerbée lorsque l'on compare les garçons et les filles. Le taux d'achèvement des

TABLEAU 10.3 :

Taux d'achèvement par niveau d'éducation, par groupe de revenu, par sexe et par niveau de richesse, 2008-2014 (%)

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Second cycle du secondaire			
	Pays à faible revenu	Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	Pays à faible revenu	Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	Pays à faible revenu	Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	Pays à revenu élevé
Total	51	84	92	27	68	79	14	38	43	84
Filles	49	83	93	24	67	80	12	36	44	87
Garçons	53	84	90	31	70	77	18	40	43	82
20 % les plus pauvres	28	69	86	10	50	63	2	20	27	76
Filles	25	67	87	7	47	65	1	17	29	79
Garçons	30	71	85	13	52	60	4	23	23	75
20 % les plus riches	77	95	96	52	88	87	34	66	60	93
Filles	75	96	95	48	88	91	30	67	60	95
Garçons	79	95	96	58	88	84	39	65	60	91

Source : Base de données de l'ISU.

études primaires atteint seulement 25 % chez les filles les plus pauvres dans les pays à faible revenu (**tableau 10.3**).

“ Entre 2008 et 2014, le taux d'achèvement des études primaires était de 51 % dans les pays à faible revenu, de 84 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et de 92 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure

”

achèvent le premier cycle du secondaire dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, contre 88 % des adolescents les plus riches.

Entre 2008 et 2014, le taux d'achèvement des études primaires était de 51 % dans les pays à faible revenu, de 84 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et de 92 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure.

Le taux d'achèvement du second cycle du secondaire est de 14 % dans les pays à faible revenu, de 38 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, de 43 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et de 84 % dans les pays à revenu élevé. Seuls 20 % des jeunes les plus pauvres, mais 66 % des jeunes les plus riches achèvent le second cycle du secondaire dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Même les jeunes les plus riches des pays à revenu élevé (93 %) n'achèvent pas tous leurs études. Seulement 1 % des filles les plus pauvres achèvent le second cycle du secondaire dans les pays à faible revenu.

L'objectif étant de parvenir à l'achèvement universel des études primaires et secondaires d'ici 2030, les données actuelles suggèrent que cette ambition est irréalisable. Seuls 64 pays sur 125 comptent au moins 50 % de jeunes ayant achevé le second cycle du secondaire. Dans 15 pays, moins de la moitié des enfants ont achevé leurs études primaires (**figure 10.4**).

Pour résumer, il reste un long chemin à parcourir pour s'assurer que chaque enfant achève 12 années d'enseignement primaire et secondaire. Les jeunes âgés de 20 à 24 ans n'avaient achevé au moins 12 années d'études en moyenne que dans 10 pays à revenu faible et intermédiaire sur 90. Les jeunes les plus riches avaient achevé au moins 12 années d'études dans 36 pays, ce qui n'était le cas pour les jeunes les plus pauvres qu'au Kazakhstan et en Ukraine. Dans plus de la moitié des pays, les jeunes les plus pauvres avaient achevé moins de six années d'études en moyenne, et moins d'une année d'études au Burkina Faso, au Mali, au Niger et au Soudan du Sud. Au Nigéria, les jeunes les plus riches avaient achevé 12,2 années d'études, contre 1,7 année en moyenne pour les plus pauvres (**figure 10.5**).

ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT

Le Cadre d'action Éducation 2030, adopté par plus de 180 pays, engage ces derniers à assurer « 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins 9 années obligatoires ». L'un des indicateurs thématiques proposés est donc le nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (a) gratuit et (b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques. La principale source d'informations en la matière est la base de données de l'ISU, qui sera complétée si nécessaire par des documents et des renseignements constitutionnels, législatifs et politiques provenant du réseau Eurydice, du Bureau international d'éducation et des ministères nationaux de l'éducation.

FIGURE 10.4 :

L'achèvement universel des études secondaires est un objectif lointain pour la plupart des pays

Taux d'achèvement par niveau d'enseignement, pour un échantillon de pays, 2008-2014

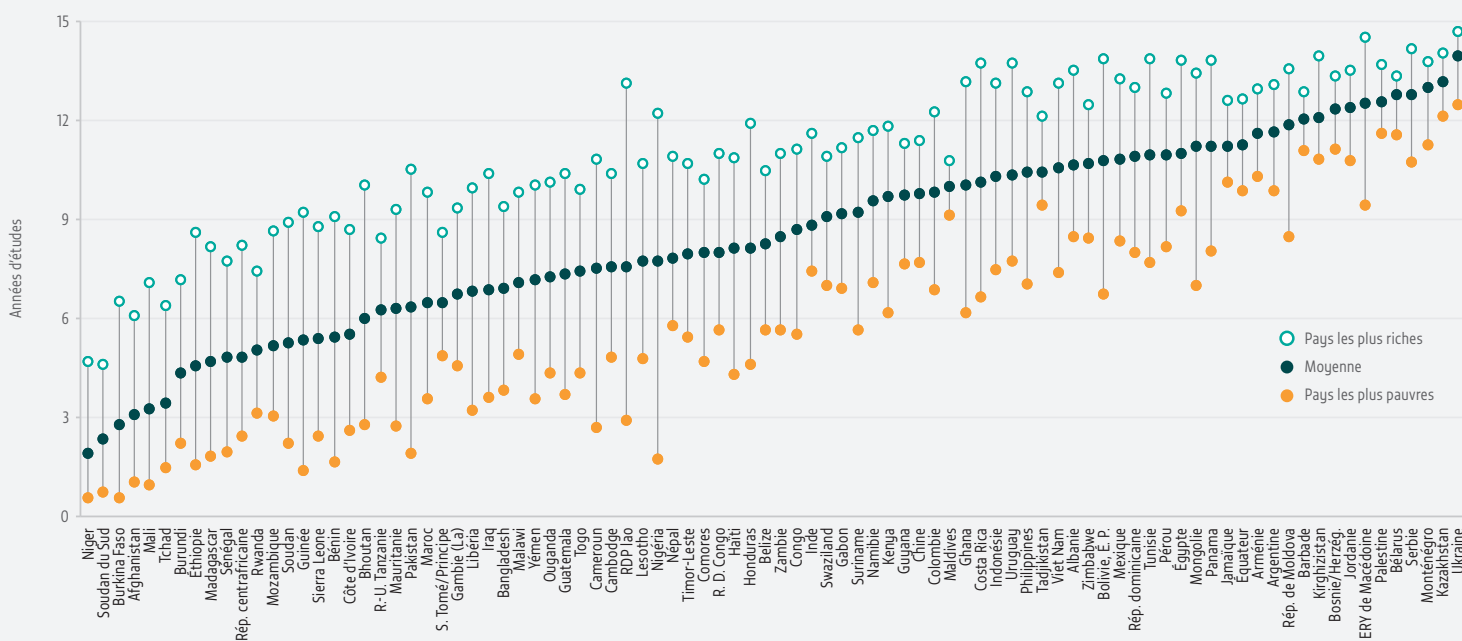


Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM.

FIGURE 10.5 :

Les jeunes les plus pauvres n'ont atteint au moins 12 années d'études que dans 2 pays à revenu faible et intermédiaire sur 90

Années d'études achevées par les jeunes âgés de 20 à 24 ans par niveau de richesse, pour un échantillon de pays, 2008-2014



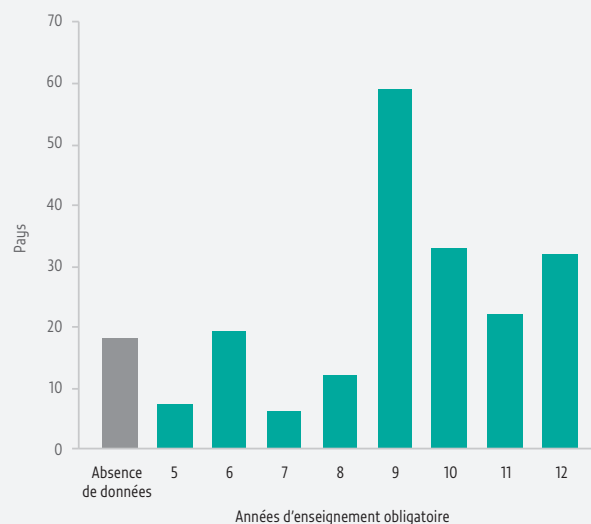
Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport GEM à partir d'enquêtes sur les ménages.



FIGURE 10.6 :

Dans près d'un quart des pays, l'enseignement est obligatoire pendant moins de neuf années

Nombre de pays par années d'enseignement primaire et secondaire obligatoire, 2014



Sources : Base de données de l'ISU ; réseau Eurydice ; Bureau international d'éducation de l'UNESCO ; et ministères nationaux de l'éducation

Sur les 191 pays ayant fourni des données relatives à l'enseignement obligatoire, 44 (23 %) prévoient moins de neuf années (**figure 10.6**), soit 52 % des pays à faible revenu et 7 % des pays à revenu élevé.

Si le nombre médian d'années d'enseignement obligatoire s'élève à 9, il est de 11 années pour l'enseignement gratuit. Pourtant, même si les frais de scolarité sont supprimés, l'enseignement n'est pas gratuit lorsque les coûts annexes représentent un fardeau pour les familles. Les comptes nationaux de l'éducation, qui indiquent la part des dépenses totales d'éducation incombant aux ménages, permettront de savoir dans quelle mesure l'enseignement est gratuit (chapitre 20 : Finances).

Le développement de l'enseignement privé dans certains pays menace les engagements nationaux en faveur de l'enseignement gratuit. La part des établissements privés dans le primaire est passée de 10 % en 2000 à 13 % en 2014, allant de 1 % dans le Caucase et en Asie centrale à 19 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. La part des établissements privés dans le secondaire est passée de 19 % en 2000 à 25 % en 2014, allant de 3 % dans le Caucase et en Asie centrale à 28 % en Asie du Sud-Est et 47 % en Asie du Sud. Il existe d'importantes différences au sein des régions. En Amérique latine, la part de la scolarisation privée dans le primaire a doublé au Pérou, passant de 13 % à 27 %, mais elle est restée stable aux alentours de 8 % au Mexique. Les données sont manquantes pour de nombreux pays et toutes les formes d'enseignement privé ne sont pas

forcément prises en compte. Il n'existe aucune moyenne régionale sur la part des établissements privés dans le primaire en Asie du Sud, où l'on sait que la part du secteur privé est supérieure à la moyenne internationale, comme indiqué ci-après.

Les enquêtes auprès des ménages constituent une source complémentaire de données. Selon les enquêtes menées entre 2008 et 2011, environ 27 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire fréquentaient des établissements privés en Asie du Sud, sous l'impulsion de l'Inde, où 26 % de ces enfants fréquentaient des établissements privés en 2009/10. Au Népal, 18 % des élèves âgés de 6 à 10 ans fréquentaient un établissement privé en 2009/10. Cette proportion est comprise entre 5 % au sein du quintile le plus pauvre de la population et 56 % au sein du quintile le plus riche (Dahal et Nguyen, 2014).

Une analyse similaire portant sur 16 pays d'Afrique subsaharienne suggère que les données administratives ont tendance à sous-estimer la part de la scolarisation privée, en particulier dans les pays où le secteur privé se développe et où certains établissements fonctionnent sans reconnaissance officielle (Wodon, 2014). Au Nigéria, les établissements privés représentaient 8 % des inscriptions dans le primaire en 2010, contre 5 % en 2005, selon l'ISU. Les données tirées d'enquêtes indiquent cependant que cette proportion s'élevait déjà à 13 % en 2004 et atteignait 24 % en 2015 (Commission nationale nigériane de la population et ORC Macro, 2004 ; Commission nationale nigériane de la population et RTI International, 2016).

Cela étant dit, le principal objectif est de savoir dans quelle mesure le développement de l'enseignement privé menace la réalisation du droit à l'éducation. Tous les établissements privés ne représentent pas une telle menace. Par exemple, au Bangladesh, où la part de l'enseignement privé était de 55 % chez les adolescents âgés de 11 à 15 ans et de 80 % chez les jeunes âgés de 16 à 18 ans en 2010 (Dahal et Nguyen, 2014), la grande majorité des établissements privés reçoivent des aides gouvernementales et proposent des frais de scolarité aussi bas que ceux des établissements publics.

S'il reste difficile d'élaborer une définition commune des établissements privés, des questions supplémentaires sur le type d'établissement fréquenté doivent être ajoutées aux enquêtes afin de compléter les données et de permettre le suivi des tendances mondiales.

QUALITÉ

L'accent mis sur la qualité complète et renforce les précédents engagements politiques de la communauté internationale de l'éducation. La qualité de l'éducation est explicitement mentionnée dans l'ODD 4 et les cibles 4.1 à 4.3. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 est fortement imprégné de la notion de résultats d'apprentissage, dimension clé de la qualité. Les cibles 4.a et 4.c portent spécifiquement sur des aspects essentiels de la qualité : les cadres d'apprentissage et les enseignants. Le champ du suivi international de la qualité est cependant limité. On envisage et on définit la qualité de différentes manières à travers le monde. Par ailleurs, à l'exception des indicateurs liés aux résultats d'apprentissage et de quelques indicateurs liés à l'équité et à l'inclusion, le cadre proposé pour le suivi de l'ODD 4 ne constitue pas une base solide pour suivre la qualité. La présente section propose un cadre indicatif de qualité visant à susciter et à orienter les discussions (**encadré 10.1**).

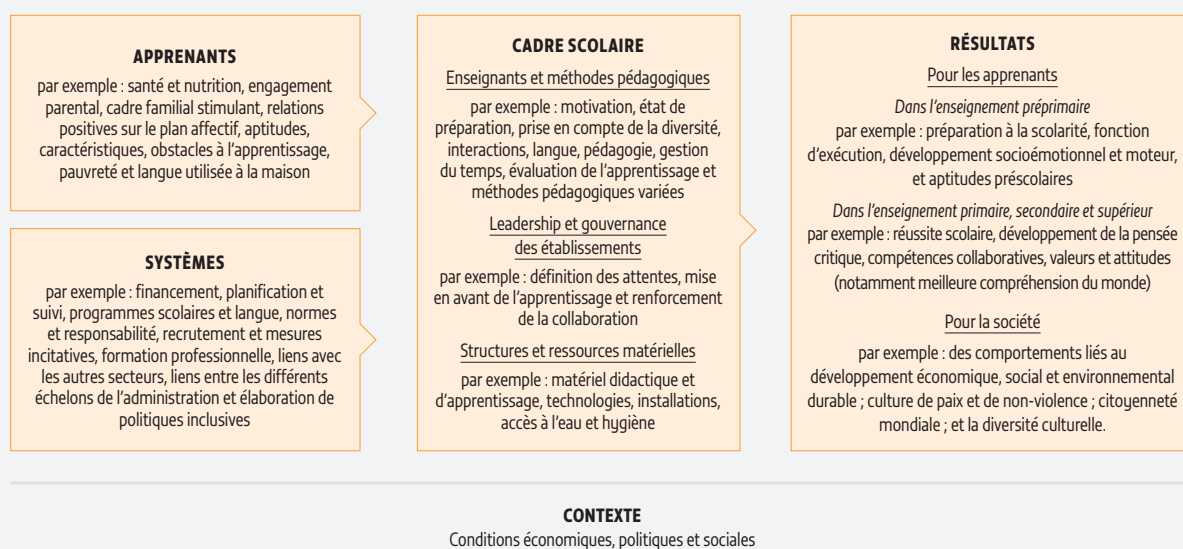
ENCADRÉ 10.1

Suivi de la qualité dans l'ODD 4

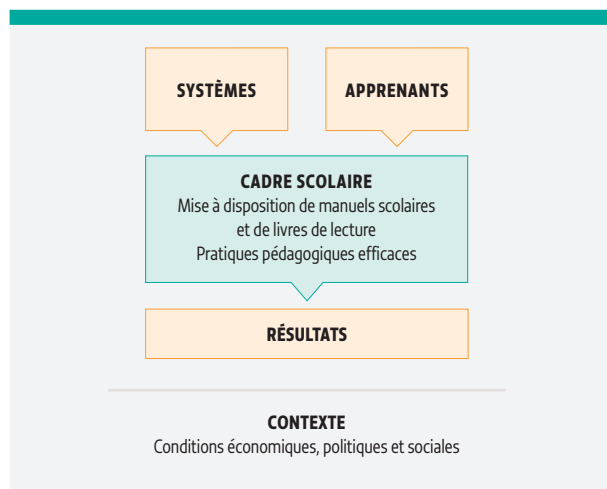
Le principe de qualité est explicitement mentionné dans l'ODD 4 et les trois premières cibles relatives à l'éducation, et il est fortement implicite dans les sept autres cibles. Parmi les marqueurs d'une éducation de qualité figurent la recherche de l'équité ; la mise en place d'un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous ; et le déploiement d'enseignants qualifiés.

Le cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation proposé dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* a fait office de référence ces dix dernières années. En ajoutant les systèmes éducatifs en tant que dimension distincte, séparée du contexte économique, politique et social général, ce nouveau cadre (**tableau 10.4**) contribue à organiser la présentation des sections consacrées à la qualité dans le présent *Rapport*.

TABLEAU 10.4 :
Cadre en faveur de la qualité de l'éducation



Source : UNESCO (2004).



La qualité de l'enseignement ne doit pas être assimilée ou réduite aux résultats d'apprentissage. Afin de faciliter une discussion plus large sur la qualité dans le cadre de la cible 4.1, deux ressources et processus liés à la classe ont été sélectionnés. Premièrement, malgré l'importance des manuels scolaires et des livres de lecture pour l'apprentissage, les informations relatives à leur disponibilité sont incomplètes. Deuxièmement, si le suivi de la pédagogie dans les différents pays est une entreprise de grande envergure, qui ne peut pas être correctement assurée par des études quantitatives, il faut accroître le recours aux outils disponibles pour observer les pratiques pédagogiques au sein des classes.

RESSOURCES : MISE À DISPOSITION DE MANUELS SCOLAIRES ET DE LIVRES DE LECTURE

L'accès aux manuels scolaires, aux guides de l'enseignant et aux livres de lecture est particulièrement important en termes d'apprentissage dans les pays où les ressources sont limitées et où les tirages sont faibles. Les données comparatives relatives à leur disponibilité sont pourtant rares et peu méthodiques. Depuis 2008, l'ISU a recueilli des données relatives aux manuels scolaires à partir des comptes rendus des ministères de l'éducation de 45 pays d'Afrique. Ces données permettent de calculer des indicateurs tels que le ratio manuels/élèves par année (1 à 7) et par matière (mathématiques et lecture).

Certains pays disposent de systèmes d'information de gestion sophistiqués et informatisés sur le matériel pédagogique, développés avec le soutien de donateurs, qui permettent aux responsables de recevoir des mises à jour en temps réel. La Namibie et le Rwanda ont mis en place des systèmes de gestion par Internet de la chaîne d'approvisionnement qui permettent aux établissements de commander les ouvrages dont ils ont besoin auprès des éditeurs et aux pouvoirs publics de savoir si les ouvrages ont été livrés (Read, 2016).

Des mécanismes moins sophistiqués peuvent également fournir des informations utiles. Dans le cadre de son recensement au sein

des écoles primaires, le Bangladesh recueille des informations sur la ponctualité des livraisons, qui est un aspect de la disponibilité. En 2013, la quasi-totalité des établissements avaient reçu leurs manuels scolaires au cours du premier mois de l'année scolaire. Il s'agissait d'une amélioration substantielle par rapport à 2010 : cette année-là, seulement un tiers des établissements avaient reçu leurs manuels scolaires dans les mêmes délais (Direction bangladaise de l'enseignement primaire, 2014).

Même lorsque les pouvoirs publics disposent de données fiables sur les écoles et les élèves et qu'ils fournissent le nombre de livres adéquat, les autorités locales en charge de l'éducation ne disposent pas forcément d'infrastructures de stockage et de distribution ou, dans certains cas, des fonds nécessaires pour financer la livraison (Read, 2015). Une étude menée sur le

“ Une étude menée sur le matériel didactique et d'apprentissage au Ghana a montré que 57 % des stocks de manuels d'anglais de 3^e année destinés à être livrés aux districts étaient introuvables ”

matériel didactique et d'apprentissage au Ghana a montré que 57 % des stocks de manuels d'anglais de 3^e année destinés à être livrés aux districts étaient introuvables (Read, 2016).

Dans certains pays, lorsque les manuels scolaires parviennent aux établissements, ils

sont mis en réserve afin d'éviter tout dommage ou toute perte du fait de l'incertitude qui entoure les livraisons ultérieures. Les taux de perte et de dommages sont sous-estimés.

L'Éthiopie a augmenté les tirages de 8 % afin de compenser ce phénomène (Read, 2016). On estime que la corruption dans les marchés publics et la revente d'ouvrages aux fins de profit personnel sont courantes dans de nombreux pays (Transparency International, 2013).

Dans ce contexte, les visites au sein des écoles et les observations faites en classe présentent des avantages certains. Elles peuvent confirmer ou remettre en question l'exactitude des données officielles. Par exemple, l'ISU a indiqué que le nombre moyen de manuels de mathématiques par élève de 2^e année au Burundi était de 1,5 en 2014. Les données relatives à la réussite scolaire publiées par le PASEC en 2014 montrent cependant que la disponibilité des manuels est surestimée. En effet, seuls 18 % des élèves disposaient de leur propre manuel de mathématiques, tandis que 31 % d'entre eux devaient partager le leur avec un autre élève et 51 % avec deux élèves ou plus (**figure 10.7**). Au Tchad, près de 90 % des élèves de 2^e et de 6^e année devaient partager leur manuel avec deux élèves ou plus en classe de lecture et de mathématiques.

Un système de suivi efficace devrait rendre compte de la disponibilité des manuels par niveau, par matière, par type

FIGURE 10.7 :

Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, peu d'élèves du primaire ont leurs propres manuels scolaires

Nombre d'élèves par manuel, pays sélectionnés, 2014



Source : PASEC (2015).

d'établissement et par langue, ce qui serait compliqué. Les données relatives aux langues utilisées à l'école sont rares et les données relatives aux manuels scolaires le sont encore plus (Read, 2016) (chapitre 14, cible 4.5 : Équité). L'Ouganda a approuvé 12 langues pour les premières années du primaire.

En Asie centrale, région particulièrement riche sur le plan linguistique, les pays proposent plusieurs langues d'enseignement dans le primaire et le secondaire. L'Ouzbékistan en a sept, le Kirghizistan quatre. Lorsque ces pays faisaient partie de l'Union soviétique, ils partageaient les mêmes programmes et la même structure éducative. L'Ouzbékistan pouvait importer des manuels scolaires kirghizes à moindre coût depuis le Kirghizistan, car ils étaient identiques aux manuels ouzbeks en termes de contenu, de présentation et de production. Lorsque les programmes scolaires nationaux se sont différenciés après l'indépendance, chaque pays a dû produire ses propres manuels scolaires. Déjà accablés par les coûts, les deux pays se concentrent sur leur langue nationale en plus du russe. Plus coûteux, les manuels scolaires rédigés dans des langues minoritaires font cruellement défaut. Au Kirghizistan, la disponibilité des manuels scolaires en kirghize et en russe était inférieure à 40 % en 2014 et encore moins élevée pour les manuels en ouzbek et en tadjik (dont la qualité, dimension

négligée dans le domaine de la disponibilité, était médiocre du fait du manque de traducteurs qualifiés (Read, 2016).

Au-delà des manuels, la mise à disposition de livres de lecture est essentielle pour consolider l'environnement d'alphabétisation, en particulier pour les enfants pauvres qui n'ont pas accès aux livres chez eux (chapitre 11, cible 4.2 : Petite enfance). Dans le district de Burera, au Rwanda, une enquête de base auprès des écoles primaires a mis en évidence une moyenne de 3,3 livres de contes par établissement et aucun dans près de la moitié des écoles (Save the Children, 2013).

Dans de nombreux pays multilingues, il existe peu de livres de lecture, voire aucun, dans les langues parlées par les enfants. Dans le cadre d'un effort de l'USAID en vue de la création d'un Fonds mondial du livre, un inventaire des supports de lecture, axé sur les langues rares, a été mené dans 11 pays d'Afrique subsaharienne. Plus de 5 900 titres ont été répertoriés dans 262 langues. Les données montrent une pénurie dans toutes les langues africaines et la quasi-absence d'ouvrages dans de nombreuses langues majeures. Au Nigéria, seules 9 des 520 langues du pays sont représentées dans des ouvrages, contre 3 sur 125 en République-Unie de Tanzanie (IE Partners et R4D, 2015).

PROCESSUS : OBSERVATIONS DE MÉTHODES PÉDAGOGIQUES EFFICACES FAITES EN CLASSE

Des études portant sur l'impact des bonnes pratiques pédagogiques sur les résultats d'apprentissage dans les pays à revenu élevé indiquent que les enseignants qui ont amélioré l'apprentissage « ont établi une relation avec leurs élèves [...], ont aidé les élèves à adopter des stratégies différentes ou améliorées pour apprendre une matière [...] et ont manifesté la volonté d'expliquer les supports et d'aider les élèves dans leur travail » (Hattie, 2009, p. 108). Les enseignants améliorent également l'apprentissage lorsqu'ils fixent des objectifs élevés à leurs élèves, ne font pas de différences entre eux, leur demandent de s'entraider et leur fournissent un retour d'informations.

Des résultats similaires émergent des pays à revenu faible et intermédiaire. Dans les zones rurales de l'Inde, les enseignants qui ont posé des questions, se sont appuyés sur des exemples locaux pour illustrer leurs cours et ont fait travailler les enfants en petits groupes ont permis à leurs élèves d'obtenir de bons résultats aux examens de 2^e et de 4^e année (Banerji et al., 2013). Des études menées en Afrique du Sud ont révélé que la mise en avant de la lecture et de la rédaction de textes, ainsi que l'adaptation du rythme aux capacités des élèves étaient des facteurs essentiels pour l'apprentissage, même s'ils faisaient défaut dans la plupart des classes (Hoadley, 2012).

Un examen systématique de 54 études empiriques a révélé que le travail en groupe et par deux, l'interrogation des élèves, l'utilisation des langues locales, la planification et la diversification des séquences d'apprentissage, ainsi que l'utilisation d'une large gamme de supports d'apprentissage constituaient des stratégies pédagogiques efficaces. Il indique que « les futurs protocoles de recherche pourraient associer avec succès des études qualitatives et quantitatives, s'appuyant par exemple sur des pré-tests et des post-tests pour mesurer la réussite scolaire des élèves suite à une intervention ou une réforme, ainsi que sur des observations systématiques et structurées faites en classe » (Westbrook et al., 2013, p. 65).

Les observations faites en classe permettent habituellement d'influencer la formation et le développement professionnel des enseignants, mais aussi d'évaluer les interventions. Pourraient-elles également être utilisées à des fins de suivi ? Le cas échéant, qu'est-ce qui a été fait et quels sont les problèmes méthodologiques qui se sont posés ? Des études de ce type ont pour l'instant permis de mesurer la disponibilité du matériel didactique et d'apprentissage (voir la section précédente), d'évaluer le temps d'enseignement et la gestion qui en était faite, et de confirmer l'utilisation de méthodes pédagogiques efficaces (**encadré 10.2**).

Une enquête portant sur 15 000 classes au Brésil, en Colombie, au Honduras, en Jamaïque et au Pérou a montré que les enseignants consacraient 60 % à 65 % de leurs temps à l'enseignement scolaire, soit bien moins que les

ENCADRÉ 10.2

Collecte de données d'observation comparables en Afrique subsaharienne

Le programme des indicateurs de prestation de services vise à développer une approche standardisée afin de mesurer la qualité des services de santé et d'éducation en Afrique subsaharienne. Ce partenariat entre la Banque mondiale, le Consortium pour la recherche économique en Afrique et la Banque africaine de développement, lancé en 2010, bénéficie du soutien financier de la Fondation Hewlett. Des enquêtes représentatives au plan national (généralement entre 200 et 400 par pays) ont été menées au sein des écoles primaires au Kenya, au Mozambique, au Nigéria, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie (deux séries), au Sénégal et au Togo, et sont actuellement en cours à Madagascar, au Niger et en République démocratique du Congo.

Comme il en est ressorti d'autres études, l'absentéisme des enseignants, c'est-à-dire le fait qu'ils ne soient pas présents à l'école ou qu'ils ne soient pas présents en classe tout en étant dans l'établissement, était généralement compris entre 40 % et 50 %. Il s'élevait à plus de 55 % au Mozambique, où les élèves ne bénéficiaient en moyenne que de 1 heure et 40 minutes de temps d'enseignement effectif par jour si le temps perdu pendant les cours était également pris en compte.

Ces données appellent à concentrer l'attention sur la gouvernance, la gestion et la supervision.

Les observations faites en classe ont en outre permis de rendre compte de la nature des interactions. Dans les différents pays, environ 30 % du temps d'enseignement et d'apprentissage était passé à interagir avec les élèves (que ce soit en classe entière, en petits groupes ou individuellement) ; 30 % était passé à écrire au tableau, à lire ou à faire cours aux élèves (une activité qui est associée de façon négative aux résultats d'apprentissage) ; 22 % était passé à attendre une réponse des élèves ou à écouter leurs réponses ; et 6 % était consacré à l'évaluation.

On a demandé aux observateurs de déterminer si certaines méthodes pédagogiques étaient utilisées pendant les cours. Si 84 % des enseignants présentaient la leçon, ils n'étaient que 43 % à la résumer à la fin du cours. La plupart des questions posées concernaient des informations apprises par cœur. Il a été constaté que seuls 61 % des enseignants avaient souri aux élèves et que 29 % avaient eu recours au renforcement négatif. Ces informations permettent de comprendre comment la formation des enseignants pourrait être plus fortement axée sur les pratiques associées à un meilleur apprentissage.

Une analyse approfondie des données issues du Kenya, du Mozambique, du Nigéria, de l'Ouganda et du Togo a montré que l'effet classe (qui associe les connaissances de l'enseignant, la gestion du temps et les méthodes pédagogiques) expliquait environ 15 % des variations totales en termes de réussite des élèves, soit trois fois plus que dans les pays à revenu élevé. Le renforcement positif et l'évaluation formative fréquente étaient plus étroitement liés à une réussite accrue des élèves, tandis que le fait de maltraiter les élèves avait un impact négatif.

Source : Filmer et al. (2015) ; Filmer (2016).

85 % recommandés. Même pendant les cours, la totalité de la classe ne participait qu'un tiers du temps. Dans le district fédéral de Mexico, les enseignants passent près de 40 % de leurs temps à gérer la classe (Bruns et Luque, 2014).

De multiples facteurs influencent le temps que les élèves passent à apprendre dans les petites classes. En Éthiopie, au Guatemala, au Honduras, au Mozambique et au Népal, si l'on prend en compte le temps perdu en raison de la fermeture des établissements, de l'absentéisme des enseignants et de l'absentéisme ou du désœuvrement des élèves, en particulier, les établissements utilisaient moins de 50 % du temps disponible pour l'apprentissage (Moore *et al.*, 2012).

Parmi les facteurs qui réduisent davantage le temps de travail effectif figurent les grèves des enseignants, l'inscription tardive des élèves, le manque de fournitures en début de trimestre et la fermeture précoce des établissements. Si l'on tient compte de ces éléments, les élèves du primaire au Sénégal ne travaillaient que pendant 388 des 1 090 heures d'enseignement annuelles prévues, soit 36 % du temps (Niang, 2015).

Dans les États de Bauchi et Sokoto, au Nigéria, seul un quart du temps de 2^e année est alloué à l'enseignement, notamment du fait que ce qui devrait être un cours d'alphabétisation de 45 minutes est en réalité bien plus court et que seule la moitié des professeurs enseigne les rudiments de la lecture à leurs élèves (RTI International, 2016b) (figure 10.8).

Les observations faites en classe ne permettent pas seulement d'obtenir des informations sur la gestion du temps. Elles permettent également de s'informer sur les méthodes pédagogiques, révélant généralement que les interactions

entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes sont limitées. Au Cambodge, seule une infime partie des cours de mathématiques dans le premier cycle du secondaire était consacrée à des travaux pratiques individuels ou en groupe. Les possibilités d'interaction ou de pensée créative étaient limitées. Environ 61 % du temps de cours était consacré à différentes formes d'enseignement, dont un tiers à la copie ; un cinquième du temps était consacré à la récitation, les élèves répondant principalement aux questions de l'enseignant (Benveniste *et al.*, 2008).

En Ouganda, une étude menée au sein de 742 classes du premier cycle du secondaire a montré que les enseignants éprouvaient des difficultés à faire le lien avec la vie quotidienne des élèves et à leur fournir un retour d'informations spécifique (Seidman *et al.*, 2015). En Éthiopie, une étude menée au sein de 776 classes de mathématiques du primaire a permis d'évaluer la mise en œuvre de la politique publique visant à faire reculer les méthodes pédagogiques axées sur l'enseignant. L'objectif était que 30 % du temps de cours soit consacré à des activités axées sur les élèves, mais dans les faits seulement 11 % du temps a été consacré à de telles activités, contre 74 % du temps consacré à des activités axées sur l'enseignant et 15 % de temps d'inactivité (Frost et Little, 2014).

Les outils d'observation en classe demandent aux observateurs d'utiliser différents niveaux de jugement subjectif. Les outils à faible interférence permettent de recueillir des informations sur l'environnement, l'utilisation du temps et les interactions entre l'enseignant et ses élèves sans tirer de conclusions immédiates. Ils se concentrent sur des actions directement observables qui sont faciles à coder à l'aide de listes de contrôle. Les outils sont administrés par des experts aux fins de recherche, de suivi et d'évaluation et par les responsables de districts ou des conseillers pédagogiques afin de fournir un retour d'informations aux enseignants dans le cadre d'un mécanisme d'appui (RTI International, 2016a).

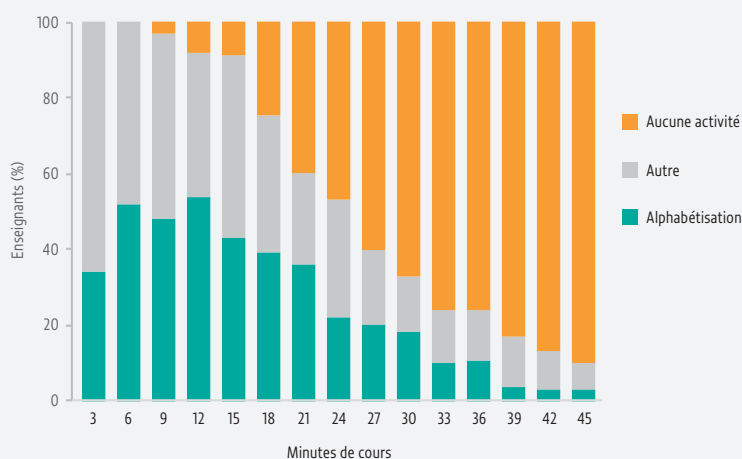
Les outils à forte interférence sont moins structurés et plus ouverts. Les observateurs doivent se forger leur propre opinion sur ce qui se passe en classe et coder les méthodes pédagogiques et le comportement des élèves de manière plus nuancée. Si ces outils fournissent des informations plus complètes, ils sont aussi onéreux, car ils nécessitent une formation approfondie afin de garantir la fiabilité et la cohérence des données.

Le fait que l'on puisse utiliser les outils d'observation en classe pour comparer l'enseignement entre les pays est discutable. Le comportement en classe dépend de facteurs systémiques, comme les politiques publiques en matière d'éducation, et de différences au sein des foyers, comme les conditions de vie des ménages. Les pratiques en classe varient en outre en fonction des convictions et des attentes culturelles. Aucun outil unique ne peut répondre aux besoins de l'ensemble des pays (Jukes *et al.*, 2006).

Pourtant, malgré ces restrictions, les études examinées dans la présente section aboutissent souvent aux mêmes conclusions

FIGURE 10.8 :

Dans le nord du Nigéria, seul un quart du temps est consacré à l'enseignement
Temps de 2^e année alloué à la langue haoussa, États de Bauchi et Sokoto, Nigéria, 2014



Source : RTI International (2016b).

sur ce qui nuit à l'apprentissage en classe à travers le monde. La mise à disposition d'outils de suivi globalement compatibles peut permettre d'attirer l'attention des décideurs sur des questions clés relatives à la pédagogie et au climat qui règne en classe. Il est donc important de continuer à chercher des outils qui soient non seulement souples, mais également fiables, valides, rentables et faciles à utiliser à grande échelle.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Les systèmes éducatifs ont traditionnellement mesuré si les enfants allaient à l'école plutôt que cherché à savoir si l'expérience scolaire bénéficiait aux apprenants ou ce qui se passait au sein des écoles et des classes. Pourtant, les priorités ont peu à peu évolué au cours des 15 dernières années avec la progression rapide du recours à des évaluations de l'apprentissage nationales, régionales et internationales.

La cible 4.1 reflète cette évolution. Elle affirme que les études primaires et secondaires doivent déboucher sur un « apprentissage véritablement utile ». Le *Rapport GEM* se félicite de cette évolution des priorités. Tous les systèmes éducatifs doivent trouver des moyens pour améliorer un large éventail de résultats d'apprentissage. L'utilisation de niveaux de référence peut aider les décideurs à comprendre les domaines et les acteurs qui ne progressent pas, ainsi que les mesures à prendre pour remédier à cette situation. Reste cependant à savoir ce que sont des résultats d'apprentissage « véritablement utiles », comment les mesurer, si les personnes qui favorisent l'apprentissage utilisent ces informations et de quelle manière.

Les partisans de l'adoption progressive de mesures de l'apprentissage comparables entre les pays indiquent que ce changement est attendu depuis longtemps (Groupe d'étude sur la mesure des résultats d'apprentissage, 2013). La détresse de millions d'enfants qui ne maîtrisent pas les compétences de base à l'école primaire, en particulier dans les pays les plus pauvres, n'est pas suffisamment reconnue et menace la réalisation des ODD. Il faut suivre ces résultats d'apprentissage d'une manière comparable à l'échelle internationale afin d'assurer un intérêt continu et de susciter une réaction politique.

Dans le même temps, la mise en avant d'une série de compétences relativement limitées, plus faciles à mesurer, risque de marginaliser les matières et les compétences qui sont prioritaires dans les programmes scolaires de chaque pays (Muskin, 2015). En outre, les résultats d'apprentissage « véritablement utiles » ne peuvent pas être réduits aux compétences de base en lecture et en calcul. Ils comprennent un éventail bien plus large de connaissances, d'attitudes et de compétences, dont la valeur est indépendante de leur état de mesure. Les contextes d'apprentissage étant variés, les différences entre les pays peuvent par ailleurs nuire à la comparabilité d'une série de compétences, même réduites comme la lecture et le calcul (Goldstein et Thomas, 2008).

Enfin, si des évaluations de grande envergure sont utiles pour suivre les performances systémiques, il n'est pas prouvé qu'elles permettent véritablement d'influencer la formation des enseignants et les pratiques en classe ou d'améliorer durablement les résultats d'apprentissage (Best et al., 2013).

Ces questions (la nécessité de comparer et les enjeux et conséquences d'une telle comparaison) sont au cœur du débat mondial sur l'apprentissage. Elles sont directement liées à la nécessité de rendre compte de l'indicateur mondial de la cible 4.1, à savoir le pourcentage des enfants/jeunes en cours élémentaire, en fin de cycle primaire et en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en lecture et mathématiques (IIPE, 2015).

« La nécessité de comparer et les enjeux et conséquences d'une telle comparaison sont au cœur du débat mondial sur l'apprentissage et sont directement liés aux efforts des pays en vue de rendre compte de l'indicateur mondial de la cible 4.1 »

Ces points de vue peuvent se rejoindre de certaines manières. L'adage dit vrai : « Mesurez ce qui est important, autrement ce que vous mesurez deviendra important. »

L'amélioration du niveau de compétence de base en lecture et en mathématiques a de la valeur et révèle le bon fonctionnement du système éducatif. De plus, les données relatives à la lecture et aux mathématiques sont

souvent utilisées pour évaluer l'impact de l'apprentissage sur d'autres résultats en matière de développement. La mesure des aptitudes dans ces domaines doit néanmoins tenir compte du contexte et des besoins nationaux. Le projet doit être « libre » et développé de manière collaborative et transparente.

Les sous-sections ci-dessous décrivent les trois conditions préalables à la mesure des compétences en lecture et en mathématiques : consensus sur le contenu des résultats d'apprentissage à évaluer, accord sur les normes de qualité et le processus permettant de s'assurer qu'elles sont respectées, et processus permettant de regrouper les informations provenant de différentes sources afin de produire une mesure commune.

Les difficultés consistent notamment à : (a) s'assurer que les évaluations servent également d'autres fins que l'objectif relativement réduit consistant à soutenir le suivi mondial, (b) résoudre les dimensions politiques (et pas seulement techniques) liées au choix de ce qui doit être mesuré et comparé et (c) trouver des solutions adéquates en matière de financement et de ressources. Au vu de l'ampleur de la tâche, les solutions seront inévitablement imparfaites. Différentes

possibilités sont toutefois envisageables et il est important d'utiliser des approches ouvertes et inclusives, tenant compte des besoins des pays.

INDICATEURS DE RÉSULTAT D'APPRENTISSAGE : DÉFINIR LE CONTENU

Afin de définir un niveau minimum de compétences dans une matière telle que la lecture ou les mathématiques, certains paramètres de base doivent être définis dans le cadre d'une évaluation de l'apprentissage (Anderson et Morgan, 2008). Premièrement, quelles sont les limites de la matière évaluée ? Dans la plupart des pays, elles sont déterminées par le contenu du programme. Que se passe-t-il lorsqu'il faut trouver un socle commun entre différents contenus nationaux ou infranationaux ? Deuxièmement, quelle est la progression attendue de l'apprentissage, dans le cadre de ces limites, dans l'enseignement primaire et secondaire ? Troisièmement, quelles sont les questions et les réponses qui démontrent qu'un apprenant a atteint un niveau donné de compétences ? Autrement dit, sur quelles preuves se fonder pour déterminer si des compétences spécifiques ont été acquises ? Comment répartir les questions d'évaluation entre les domaines de contenu ? Comment sont définis les niveaux d'aptitude et quels critères sont utilisés pour les distinguer ?

Un consensus est possible mais il n'est pas facile de le trouver. En 2013, la Troisième étude régionale comparative et explicative (TERCE) a été coordonnée par le Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation, un réseau de directeurs nationaux chargés d'évaluer la qualité de l'éducation, avec le soutien du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes. Elle a été conduite dans 15 pays auprès d'élèves de 3^e et de 6^e années, dont elle a évalué le niveau en lecture, écriture, mathématiques et sciences naturelles à l'aide de questions tirées de l'analyse des éléments communs aux différents programmes.

Pour chaque matière, quatre niveaux de compétence ont été définis avec l'aide d'experts. Par exemple, en 3^e année, les élèves se situant au niveau 2 de compétences en lecture devaient trouver des informations explicites, déduire des informations à partir de connexions faites dans le texte, établir des liens attestant de la compréhension du sens général du texte, et reconnaître l'objectif de communication d'un texte non littéraire. Les élèves se situant au niveau 2 de compétences en mathématiques devaient savoir lire et écrire des nombres, interpréter des fractions simples, extraire des informations à partir de tableaux et de graphiques, et déterminer des unités de mesure, les positions relatives d'objets sur des cartes et des éléments sur des formes géométriques. Des critères différents ont été utilisés pour le niveau 2 en 6^e année.

L'évaluation a conclu que, dans les 15 pays étudiés, 60 % des élèves de 3^e année et 82 % des élèves de 6^e année se situaient au

moins au niveau 2 en lecture, tandis que 53 % des élèves de 3^e et 6^e années se situaient au moins au niveau 2 en mathématiques. En République dominicaine, seuls 15 % des élèves de 3^e année et 20 % des élèves de 6^e année se situaient au moins au niveau 2 en mathématiques. Au Chili, environ 85 % des élèves de 3^e et 6^e années avaient atteint ce niveau de compétences (UNESCO, 2015g) (**figure 10.9**).

Cependant, le TERCE de 2013 a utilisé une échelle différente de celle utilisée par son prédécesseur, le SERCE de 2006, pour exprimer les scores. Un conseil technique consultatif de haut niveau a été créé pour conseiller les coordonnateurs nationaux et ainsi garantir la comparabilité des résultats dans le temps. Les pays ont été étroitement impliqués dans le processus de recherche d'un consensus et de communication des changements. Même si les systèmes éducatifs des pays d'Amérique latine ont beaucoup en commun, certains éléments ont dû faire l'objet d'une négociation.

Un processus similaire sera nécessaire au niveau mondial pour définir les domaines des évaluations nationales ou transnationales existantes pouvant être utilisés, de quelle manière la progression de l'apprentissage dans ces domaines est comprise, et quelles sont les questions de ces évaluations qui mesurent le mieux cette progression.

Trouver un accord sur un indicateur mondial de niveau minimum de compétences est difficile. Il conviendra de faire appel à des experts des programmes d'études, à des décideurs politiques et à des gestionnaires de l'éducation. Deux exemples de difficultés sont abordés ci-dessous : l'évaluation des résultats d'apprentissage dans les petites classes et parmi les populations non scolarisées.

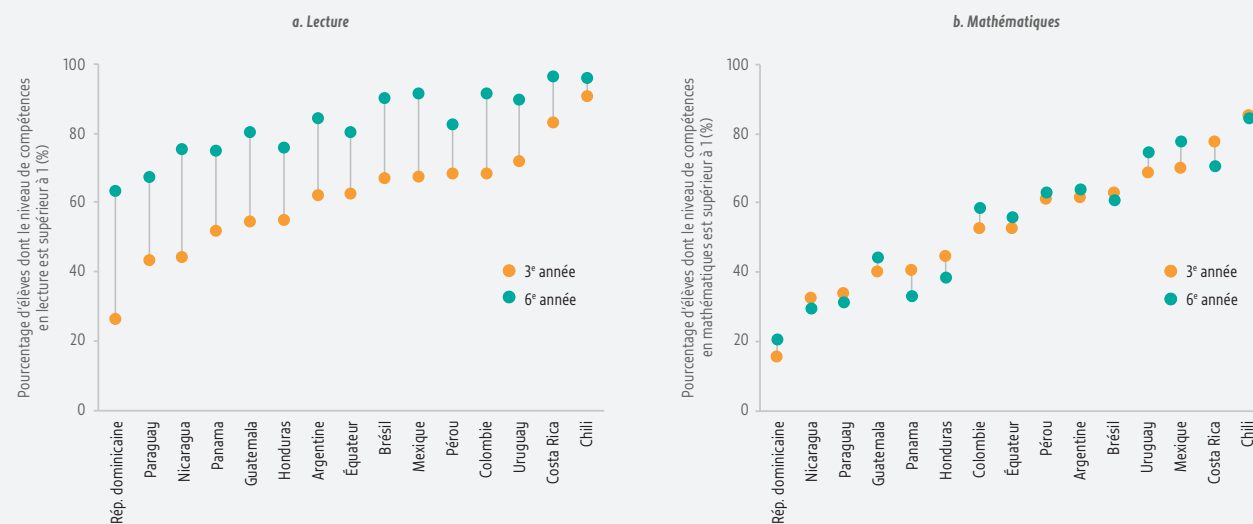
Évaluer les compétences dans les petites classes

Au cours de l'élaboration des indicateurs mondiaux de suivi de l'ODD 4, la controverse a fait rage sur la question de savoir si les petites classes devaient faire l'objet d'une évaluation distincte des résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques. Dans une lettre adressée à la Commission de statistique des Nations Unies, plus de 200 organisations de la société civile (OSC) et professionnels de l'éducation ont fait part de leur vive inquiétude concernant « l'ajout à la dernière minute d'une évaluation au niveau des petites classes parmi les indicateurs globaux » (Campagne mondiale pour l'éducation, 2016). À l'inverse, le Réseau d'action citoyenne pour l'apprentissage (PAL), composé d'OSC de neuf pays qui soutiennent la mise en place d'évaluations citoyennes de l'apprentissage, a plaidé en faveur de « l'inclusion d'un indicateur mesurant les progrès d'apprentissage le plus tôt possible [dans l'enseignement primaire] ... pour soutenir la mise en œuvre rapide de mesures correctives » (Réseau PAL, 2016).

L'évaluation de l'apprentissage dans les petites classes doit son inclusion dans l'indicateur mondial relatif à la cible 4.1

FIGURE 10.9 :

En Amérique latine, près de la moitié des élèves de 3^e et 6^e années n'atteignent pas le niveau minimum de compétences en mathématiques
 Pourcentage d'élèves de 3^e et de 6^e année de niveau 2 de compétence et plus, pays sélectionnés, 2013



Source : UNESCO (2015g).

à l'influence remarquable de deux types d'évaluations orales lancées au milieu des années 2000 : des évaluations scolaires, telles que l'Early Grade Reading Assessment (EGRA, Évaluation de la lecture dans les premières années) et l'Early Grade Mathematics Assessment (EGMA, Évaluation des mathématiques dans les premières années), financées par USAID dans les pays à revenu faible et intermédiaire ; et des évaluations conduites au sein des ménages, en particulier le Rapport annuel sur la situation de l'éducation (ASER) en Inde, une évaluation menée par les citoyens qui a généré une approche de l'évaluation appliquée aujourd'hui dans neuf pays et coordonnée par le réseau PAL. Ces deux types d'approches ont révélé que les résultats d'apprentissage de millions d'enfants dans les pays les plus pauvres étaient bien inférieurs aux attentes (ISU, 2016e).

L'EGRA est un outil valide et fiable de mesure des compétences qui contribuent à l'acquisition de la lecture dans trois domaines : conscience phonologique, compréhension du système orthographique et de la langue écrite, et compréhension des mots dans leur forme écrite (Dubeck et Grove, 2015). La capacité à lire à voix haute comme indicateur de la compréhension écrite a fait l'objet d'une attention particulière. Environ un élève de 3^e année sur cinq était incapable de lire un seul mot d'un passage de niveau 2^e année dans des pays à revenu intermédiaire comme le Guyana, la Jordanie ou l'Iraq. Au Malawi, un pays plus pauvre, 90 % des élèves de 2^e année étaient incapables de lire un seul mot en chichewa en 2012 (figure 10.10).

Près de 40 % d'entre eux en étaient toujours incapables, même après leur passage en 4^e année (RTI, 2015).

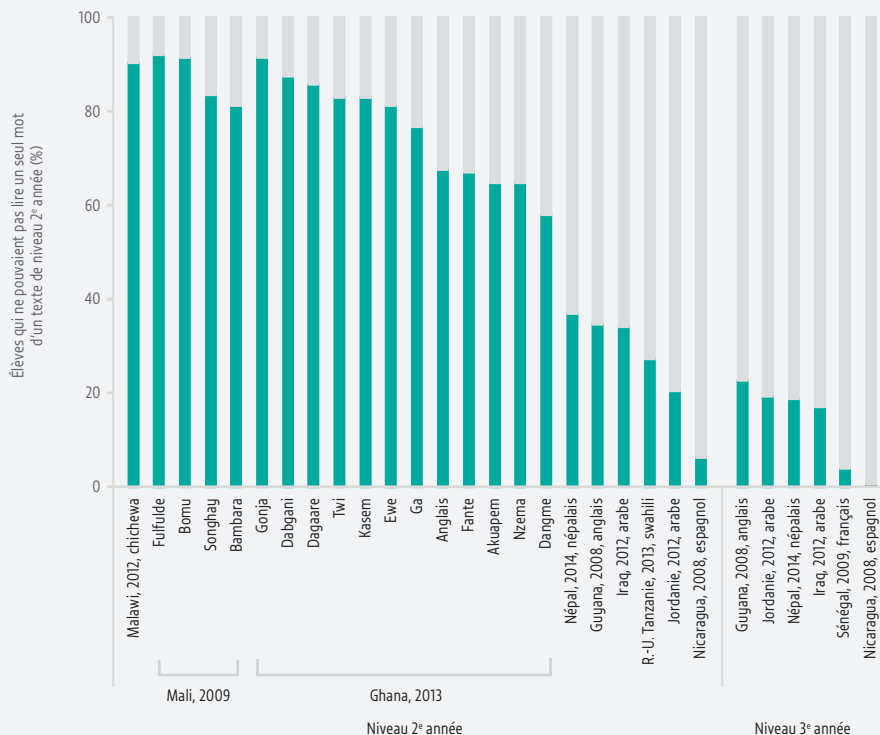
Le pourcentage d'élèves ne sachant pas lire un seul mot ou une seule phrase est un indicateur de base qui pourrait être utilisé à des fins de suivi transnational. Des mesures plus fines ne seraient toutefois pas adaptées s'agissant de l'apprentissage de la lecture. Des critiques soulignent que si les processus cognitifs mis en œuvre dans l'apprentissage de la lecture sont universels, ils sont modulés par le contexte, l'environnement d'alphabétisation et la disponibilité des supports d'enseignement et d'apprentissage. Le processus varie en fonction de la motivation de l'élève, des croyances de l'élève et de l'enseignant et, surtout, de la langue et de l'alphabet (Barlett et al., 2015). Une étude à grande échelle a conclu que bien que « la majorité des évaluations [orales] mesurent les mêmes construits de lecture, (...) les différences de structure et de complexité des langues rendent irréalisables les comparaisons directes de résultats », en particulier pour ce qui concerne la lecture à voix haute (ISU, 2016e, p. 33).

Malgré le débat portant sur la mesure des résultats d'apprentissage dans les petites classes, les efforts visant à identifier les compétences précoces pouvant être mesurées et comparées se poursuivent. Ainsi, un module consacré à l'apprentissage sera ajouté à la prochaine vague d'enquêtes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS) (encadré 10.3). Cette évolution, à l'instar d'autres initiatives, souligne la nécessité

FIGURE 10.10 :

Les évaluations de la lecture en première année révèlent que beaucoup d'enfants ne peuvent lire un seul mot après deux ou trois ans à l'école

Pourcentage des élèves de 2^e et 3^e années ayant obtenu une note de zéro en lecture à voix haute, pour un échantillon de pays et de langues, 2009-2014



Source : RTI (2015).

de trouver un équilibre entre approche théorique solide et considérations pratiques, ce qui est susceptible de retarder la conclusion d'un accord sur des mesures et des références valides au plan international.

Évaluer les compétences des populations non scolarisées

Les indicateurs mondiaux présentent une faiblesse importante : en effet, ils sont uniquement axés sur le suivi des résultats d'apprentissage des enfants scolarisés, et non sur les résultats de tous les enfants. Pour beaucoup, la seconde option serait plus adaptée à un programme visant à ne laisser personne en marge. Ne rendre compte que des résultats d'apprentissage des enfants scolarisés conduit à surestimer le pourcentage d'enfants qui atteignent les niveaux de référence prédéterminés en lecture et en calcul.

Les évaluations menées par des citoyens sont préférables car elles permettent de tester tous les enfants et jeunes d'une classe d'âge donnée, qu'ils soient/qu'ils aient été ou non scolarisés. Dans les régions rurales du Pakistan, l'enquête ASER de 2014 a révélé que la proportion d'élèves de 6^e année capables de lire un récit de niveau 2^e année en ourdou, sindhi ou pachtou

s'élevait à 65 %, alors qu'elle n'était que de 31 % parmi tous les enfants âgés de dix ans (soit l'âge théorique des élèves de 6^e année). De nombreux enfants de dix ans n'avaient jamais été à l'école, ou l'avaient déjà quittée (souvent parce qu'ils n'en retiraient aucun bénéfice), ou bien étaient dans des classes de niveau inférieur et n'avaient pas encore acquis de compétences en lecture. Alors que 89 % des élèves de 10^e année pouvaient lire un texte simple, la proportion n'était que de 64 % chez les élèves de 14 ans évalués, soit une différence de 25 points de pourcentage (**figure 10.11a**). L'enquête Uwezo menée en 2013 en République-Unie de Tanzanie a obtenu des résultats similaires (**figure 10.11b**). Ces comparaisons montrent que l'indicateur mondial tel qu'il se présente aujourd'hui est faussé.

Cela étant, inclure les enfants et les adolescents non scolarisés dans les évaluations de l'apprentissage soulève certaines difficultés. Les publics non scolarisés ayant des compétences moins élevées en moyenne, il peut être nécessaire de revoir les niveaux de difficulté. Cela pourrait diminuer la pertinence des évaluations menées auprès des publics scolarisés puisque celles-ci fourniraient moins d'informations sur les niveaux de compétences plus élevés.

ENCADRÉ 10.3

Un nouveau module relatif à l'apprentissage dans les enquêtes à indicateurs multiples

Pour répondre à la nécessité de créer des outils pour mesurer les dimensions d'équité et d'apprentissage de l'ODD 4, l'UNICEF élabore actuellement un nouveau module pour son programme d'enquêtes à indicateurs multiples (MICS) auprès des ménages afin de fournir un instantané des résultats d'apprentissage en lecture et en mathématiques. Ce module sera utilisé auprès des enfants âgés de 7 à 14 ans, y compris ceux qui ne sont pas scolarisés. Les informations collectées devraient montrer si les enfants possèdent des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques dans un large échantillon de pays et permettre de comprendre le lien avec leur environnement familial et leurs caractéristiques personnelles.

Les compétences en mathématiques qui seront évaluées portent sur le sens des nombres et les opérations : lire et comparer des nombres, réaliser des additions, reconnaître des séries. Ces compétences, considérées comme étant fondamentales, sont également vues comme un facteur de prédiction pour le développement ultérieur des compétences.

Deux compétences en lecture seront évaluées : la capacité de lecture à voix haute et la compréhension de l'écrit. La capacité à bien lire est un facteur fiable de prédiction de la compréhension écrite. Le module comprendra un texte court que les enfants devront lire à voix haute. La qualité de la lecture sera évaluée par des enquêteurs spécialement formés.

La compréhension est le but ultime de la lecture et devrait être privilégiée dans toute évaluation des compétences de lecture. Les enquêtes auprès des ménages imposent toutefois de sérieuses contraintes. Deux à trois questions de compréhension littérale inviteront les lecteurs à extraire des informations directement du texte. Une à deux questions inductives testeront la capacité des lecteurs à comprendre des relations qui ne sont pas forcément explicites dans le texte. La recherche a montré que trois questions suffisent à évaluer la compréhension de l'écrit, presque aussi bien qu'un plus grand nombre de questions.

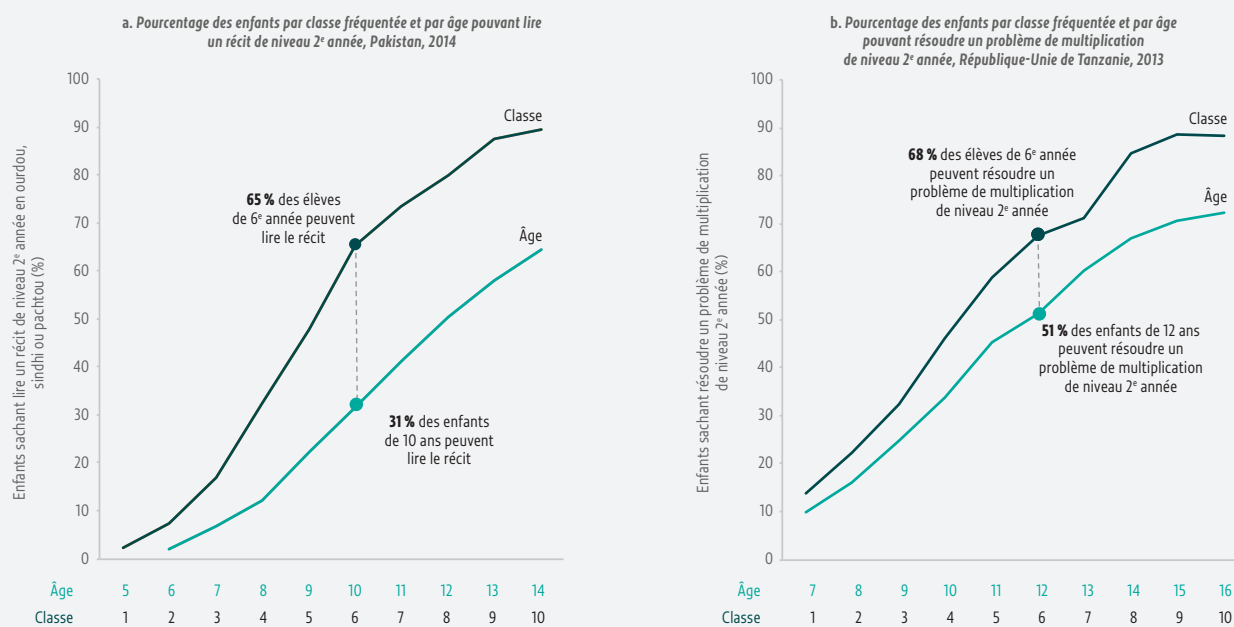
Les indicateurs du module incluront le pourcentage d'enfants faisant preuve de compétences en lecture et en calcul, en fonction de leur maîtrise des tâches évaluées dans le module. Une série de questions posées avant l'évaluation des compétences permettra de recueillir des informations générales tout en établissant le contact avec l'enfant. Des questions porteront sur l'implication des parents (à quelle fréquence lisent-ils ou racontent-ils des histoires à leurs enfants), la langue (notamment la langue parlée dans le foyer), la langue d'enseignement et la langue préférée pour le test (chapitre 14, cible 4.5 : Équité).

Certaines questions de logistique doivent être prises en considération. L'une des principales tâches consiste à mettre en place un mécanisme pour garantir que les textes et les questions sont conformes aux directives générales. Il sera aussi nécessaire de créer un référentiel de listes de mots (tirées des manuels), de textes et de questions. Les enquêteurs devront recevoir une formation spéciale. Il faudra en outre s'assurer que les enfants sont en mesure de répondre aux questions sans interférence. Enfin, les formulaires utilisés devront favoriser la ventilation des données par classe, âge et statut socioéconomique.

Sources : Cardoso et Dowd (2016) ; UNICEF (2016c).

FIGURE 10.11 :

La portée des indicateurs (sur tous les élèves ou sur tous les enfants) peut avoir un impact très important sur le suivi mondial



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de données de l'ASER au Pakistan et d'Uwezo en République-Unie de Tanzanie.

Prenons le Programme PISA pour le développement, qui vise à évaluer l'apprentissage non seulement des enfants scolarisés, à l'instar du principal Programme international pour le suivi des acquis des élèves, mais aussi de tous les enfants de 14 à 16 ans résidant dans les ménages sélectionnés. Il sera administré dans quatre pays d'Amérique latine et deux pays d'Afrique subsaharienne en 2018. On peut s'attendre à ce que les enfants non scolarisés atteignent des niveaux de compétence plus bas, c'est pourquoi le cadre conceptuel pour l'évaluation de la compréhension de l'écrit a élargi le cadre principal du PISA à des niveaux plus bas de compétences en lecture afin de mieux prendre en compte les processus tels que la compréhension littérale de l'écrit (OCDE, 2016c).

Ces exemples illustrent la nature contestée de l'évaluation des résultats d'apprentissage. Le choix d'une approche de l'évaluation de l'apprentissage au Nigéria est un autre exemple de compromis potentiels (**encadré 10.4**). En résumé, la nécessité de trouver un équilibre entre approche théorique solide et considérations pratiques aura certainement un impact sur la possibilité ou non de parvenir à un consensus sur des mesures et des références internationales.

OUTIL DE MESURE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE : GARANTIR LA QUALITÉ DE L'ÉVALUATION

La première étape essentielle est de déterminer quels domaines évaluer. Vient ensuite la recherche d'un consensus sur les outils de mesure. L'un des indicateurs thématiques relatifs aux ODD porte sur l'organisation ou non d'évaluations de l'apprentissage qui soient représentatives au plan national et effectuées au cours du cycle primaire, à la fin du cycle primaire et à la fin du cycle secondaire. L'objectif est ainsi de sensibiliser les pays à la nécessité de procéder au suivi régulier des résultats d'apprentissage au moyen d'évaluations de bonne qualité au cours des cycles primaire et secondaire. Cet indicateur peut également encourager l'élaboration et l'utilisation d'évaluations nationales pour éclairer les mesures relatives à l'apprentissage au plan mondial, en plus des évaluations régionales et internationales existantes ou nouvellement proposées.

Les évaluations nationales mettent l'accent sur les résultats d'apprentissage au niveau du système en s'appuyant sur des critères définis par les autorités chargées de l'éducation. Ces évaluations, dont les enjeux sont généralement faibles, diffèrent des examens publics, dont les enjeux sont plus élevés en raison de leurs finalités respectives (certification des apprentissages, suivi institutionnel ou sélection des élèves en vue de la poursuite de leur scolarisation). Le catalogue de l'ISU sur les mesures des acquis de l'apprentissage rassemble des informations sur leur portée, leur finalité, leur financement, leur conception et sur la diffusion des résultats (ISU, 2014b). Sa première version recensait 65 exemples d'évaluations conduites dans 29 pays ; une seconde version est en cours d'élaboration.

ENCADRÉ 10.4

Évaluer les résultats d'apprentissage au Nigéria

Au Nigéria, l'enquête National Assessment of Learning Achievement in Basic Education (Évaluation nationale des acquis scolaires dans l'éducation de base, NALABE) a été conduite quatre fois depuis 2001 par la Commission pour l'éducation de base universelle, l'agence fédérale chargée de l'administration de l'éducation dans le primaire et les premières classes du secondaire en collaboration avec les ministères locaux de l'éducation. Lors de la dernière enquête, menée en 2011 dans plus de 1 500 écoles, le niveau en anglais, en mathématiques et en compétences de la vie courante des élèves des 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, ainsi que de la 1^{re} année du secondaire a été évalué. Les résultats ont été publiés sous forme de pourcentages sans aucune référence à des niveaux de compétences. Par ailleurs, aucune précision n'a été fournie quant à la possibilité de comparer les résultats dans le temps.

Contrairement à ses voisins, le Nigéria n'est impliqué dans aucune évaluation internationale. Le pays a participé au projet de surveillance des acquis scolaires de l'UNESCO-UNICEF en 1996 et en 2003. Dans la mesure où les résultats des différents pays étaient comparables, il est apparu que les performances des élèves nigériens étaient parmi les plus faibles de l'Afrique subsaharienne.

Une évaluation citoyenne auprès des ménages, Let's Engage, Assess, and Report Nigeria (LEARNigeria), doit être lancée dans six États du pays en 2017. L'Education Partnership Centre à Lagos coordonne LEARNigeria en collaboration avec plus de 30 agences privées et publiques. Une enquête pilote conduite fin 2015 dans les États de Kano et de Lagos a évalué les compétences de base en calcul, en anglais et en haoussa de près de 2 000 enfants âgés de 5 à 15 ans.

La nouvelle initiative a vu le jour après la publication des résultats du premier examen de l'impact des évaluations citoyennes. Les principales recommandations étaient de réduire la fréquence des évaluations, d'élargir le spectre des compétences évaluées et d'élaborer des stratégies de communication. Suite à ces recommandations, l'équipe d'ASER Inde a décidé de ne pas conduire son enquête prévue en 2015 et de réfléchir à sa future stratégie. Les évaluations citoyennes visent principalement à sensibiliser aux résultats d'apprentissage réels et à pousser les gouvernements à agir. Leur succès est tel qu'elles devraient être perfectionnées et leur portée élargie.

Sources : Nigeria UBEC (2013) ; Réseau PAL (2015) ; Results for Development (2015)

Le panorama mondial inclus dans le *Rapport de suivi mondial sur l'EPT 2015* (Benavot et Köseleci, 2015) fournit un aperçu global des évaluations nationales (disponibilité, caractéristiques externes). La plupart sont organisées dans les classes de la fin du cycle primaire. Au total, 135 pays ont conduit au moins une évaluation entre 2007 et 2013. Ces évaluations ont été menées entre la 1^{re} et la 3^e année dans 75 d'entre eux, entre la 4^e et la 6^e année dans 123 d'entre eux, entre la 7^e et la 9^e année dans 88 d'entre eux et entre la 10^e et la 12^e année dans

45 d'entre eux. La quasi-totalité des évaluations nationales ont testé les compétences en langue (lecture et écriture) et en mathématiques ; 53 % des pays ont évalué les résultats en sciences naturelles/physiques, 34 % en sciences sociales et 34 % en langues étrangères (figure 10.12).

La conduite régulière d'évaluations nationales soutient la consolidation des systèmes éducatifs en stimulant la demande de données actualisées, en particulier au moment de la mise en œuvre de réformes éducatives. Il existe toutefois d'importantes variations d'un pays à l'autre. Un tiers environ des évaluations nationales recensées dans le catalogue de l'ISU, dont celles de Maurice, de la République dominicaine et du Zimbabwe, sont conduites chaque année (ISU, 2016d). Certains pays ont introduit une rotation des enseignements ciblés par leurs évaluations nationales. Au Chili, les classes et les matières évaluées changent régulièrement afin de libérer du temps et des ressources en vue d'une analyse approfondie des données (Ferrer, 2006).

Outre la disponibilité des évaluations, il conviendra d'établir des normes claires et d'introduire un mécanisme solide pour garantir leur qualité. Enfin, il sera essentiel de se fonder sur des évaluations de bonne qualité pour éclairer l'élaboration d'un indicateur mondial sur les résultats d'apprentissage.

Définir des normes de qualité pour les évaluations nationales

Deux dimensions de la qualité des évaluations sont pertinentes. Premièrement, un contexte institutionnel favorable doit garantir la pérennité de l'exercice et des liens forts avec le système

éducatif. Deuxièmement, les évaluations doivent être valides et fiables, afin de fournir des informations pertinentes aux décideurs politiques et au public, sans qu'aucun facteur préjudiciable ou interférence ne vienne compromettre les résultats.

Un contexte propice constitue le facteur principal de l'efficacité à long terme d'un système d'évaluation. Il suppose des politiques et des institutions favorables, et doit être suffisamment doté en ressources humaines et financières (Clarke, 2012). Un large soutien politique est nécessaire, car les résultats sont susceptibles de révéler de grandes difficultés ou de profondes inégalités en matière d'apprentissage. Ces deux dernières décennies, au Brésil, un leadership et un soutien politiques stables et engagés ont permis de développer un programme d'évaluation solide nationale à grande échelle (Castro, 2012).

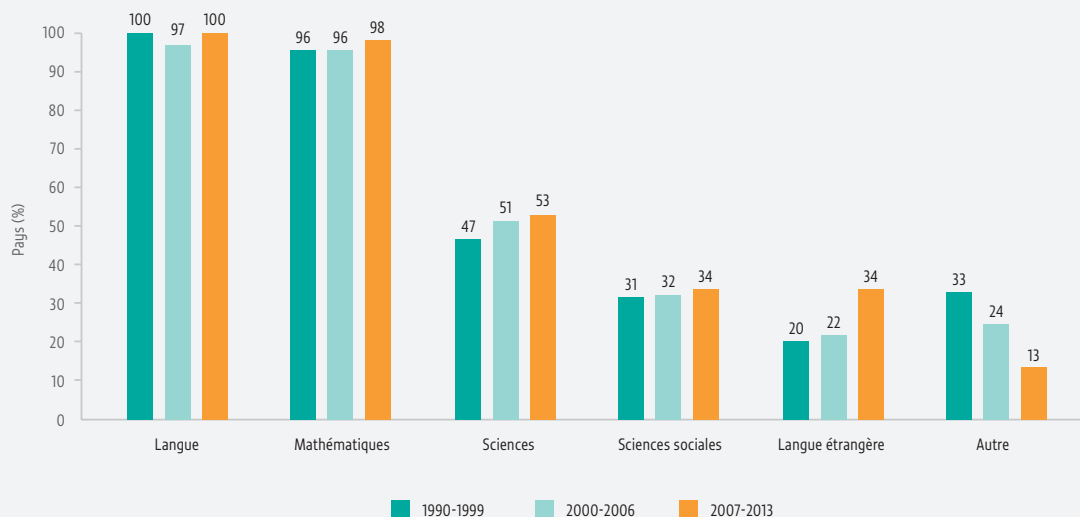
Parmi les 24 pays examinés dans le cadre du programme SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs) mis en place par la Banque mondiale pour évaluer les acquis des élèves, seuls les Émirats arabes unis, l'Ouganda, les Samoa et la Zambie avaient mis en place un contexte propice, en grande partie grâce à une assistance extérieure. Un document juridique prévoyant une activité d'évaluation donnée peut favoriser la continuité. Plus de la moitié des pays examinés par le programme SABER, dont le Ghana, le Kazakhstan et le Sri Lanka, possèdent une politique formelle en vigueur (Banque mondiale, 2016a).

Un financement régulier est également indispensable. Pourtant, seul un tiers des pays examinés avaient alloué un budget au programme d'évaluation nationale. En Arménie, où une

FIGURE 10.12:

La plupart des évaluations nationales mesurent les résultats d'apprentissage en langue et en mathématiques

Pourcentage de pays ayant mesuré les résultats d'une matière donnée parmi les pays ayant conduit au moins une évaluation nationale au cours de périodes 1990-1999, 2000-2006 et 2007-2013



Source : Benavot et Köseleci (2015).

évaluation nationale a été conduite en 2010 pour mesurer les acquis des élèves de 8^e année en langue et en histoire, le Centre de test et d'évaluation bénéficie d'un financement régulier (Banque mondiale, 2011). En Zambie, le budget finance toutes les activités d'évaluation nationale et l'aide provenant des partenaires de développement est utilisée comme complément (OCDE et Banque mondiale, 2014). Le financement public des évaluations nationales n'est toutefois pas toujours suffisant. Par exemple, les activités du système national pakistanais d'évaluation de l'éducation, financées par la Banque mondiale, ont décliné lorsque la responsabilité a été transférée aux administrations provinciales (Dundar *et al.*, 2014).

Les évaluations doivent être conduites par des organisations dont le travail est reconnu, respecté et largement accepté. Les rapports du programme SABER indiquent que 60 % des pays disposaient d'un organisme permanent chargé de l'évaluation nationale. En Ouganda, la Commission nationale des examens s'est vu confier la responsabilité des évaluations, ce qui a clarifié les structures institutionnelles et amélioré leur élaboration et leur mise en œuvre (Kanjee et Acana, 2013).

La question de savoir si les organes chargés de l'évaluation doivent ou non être rattachés aux ministères de l'éducation fait l'objet de nombreux débats. De nombreux pays d'Amérique latine ont procédé à d'importantes réformes de leurs dispositions institutionnelles. L'Équateur a transféré la responsabilité des évaluations nationales du Ministère de l'éducation vers l'Institut national d'évaluation de l'éducation, mis en place en 2012, en vertu d'un mandat conféré par la nouvelle constitution. Au Brésil, en Colombie et au Mexique, les organes chargés de l'évaluation ont vu leur autonomie se renforcer et leurs responsabilités s'élargir, sous l'effet de la pratique ou de dispositions légales. Dans certains pays, le Guatemala et le Pérou par exemple, des unités spécialisées du Ministère de l'éducation se sont également acquittées de leur tâche avec succès (Ferrer et Fiszbein, 2015).

Une autre question concerne les capacités. Les évaluations nationales reposent sur l'intervention d'experts tels que coordonnateurs régionaux et nationaux, rédacteurs, statisticiens, gestionnaires de données et traducteurs. Le vivier de professionnels qualifiés pour ces postes hautement spécialisés est limité. Certains départements de l'enseignement supérieur ne disposent pas de programmes de formation aux statistiques et à l'évaluation appliquées à l'éducation. De nombreux professionnels qualifiés partent occuper d'autres postes dans la fonction publique ou dans le privé, ou se rendent à l'étranger pour y poursuivre des études de second cycle.

Seuls six pays évalués par le programme SABER étaient considérés comme disposant des ressources humaines adéquates (Banque mondiale, 2016a). La République démocratique du Congo, l'un des deux pays concernés les

plus pauvres, dépendait fortement du projet EGRA ; seule la Mauritanie disposait d'une équipe solide, même si ses membres étaient principalement employés à temps partiel ou sur une durée déterminée (Banque mondiale, 2013e, 2014a).

Au titre de la deuxième dimension de la qualité de l'évaluation, les pays doivent prendre des mesures pour garantir la mise en place d'un programme d'évaluation nationale qui soit à la fois valide et fiable. De nombreux rapports techniques des unités d'évaluation ne sont pas disponibles ou pas suffisamment détaillés pour déterminer si ces critères sont remplis. Seuls quatre pays participant au programme SABER ont rendu publics des rapports techniques complets de grande qualité : les Émirats arabes unis, la Mauritanie, l'Ouganda et le Viet Nam.

Les doutes portant sur les opérations sur le terrain peuvent affecter la perception de la représentativité et de la légitimité des résultats de l'évaluation. Près de la moitié des pays faisant l'objet de rapports SABER, y compris le Mozambique et le Soudan, étaient dénués de mécanismes d'examen interne régulier (Banque mondiale, 2016a). En Serbie, la qualité des éléments et des instruments des tests de l'évaluation nationale des élèves de 4^e année a été vérifiée par des experts externes et au moyen d'une analyse psychométrique, et les évaluations sont menées à l'aide d'un manuel standardisé (Banque mondiale, 2012a). En Amérique latine, rares sont les rapports techniques qui précisent les critères utilisés pour juger de la validité des éléments, comme les biais culturels, et qui commentent la pertinence du programme ou la comparabilité entre les années (Ferrer, 2006).

Garantir la qualité des normes d'évaluation de l'apprentissage et fournir un soutien en ce sens

Mettre en place un environnement propice et adopter des normes précises garantissant la fiabilité, la validité et la transparence de l'évaluation peut être difficile. Toutefois, c'est à ce prix seulement que les résultats des évaluations nationales pourront être considérés comme des sources valides pour l'indicateur mondial. Comment la communauté internationale peut-elle s'assurer que les évaluations nationales, régionales et internationales sont compatibles avec l'objectif du suivi mondial ?

Cette question soulève deux problèmes. Tout d'abord, si les exigences techniques nécessaires à la conduite des évaluations sont trop élevées, bon nombre de pays risquent de ne pas avoir la capacité institutionnelle ou organisationnelle de les réaliser. En conséquence de quoi, un petit groupe de prestataires de services privés pourrait dominer le marché des évaluations de l'apprentissage, ce qui remettrait en cause leur pertinence et leur utilisation par les pays. L'évaluation des résultats d'apprentissage dans la perspective du suivi mondial devrait être considérée avant tout comme un bien public susceptible de contribuer aux progrès nationaux en matière d'éducation et de

développement durable, et non comme une occasion pour les opérateurs privés d'augmenter leurs parts de marché.

Le second problème est que les ressources censées renforcer la capacité à conduire des évaluations fiables de l'apprentissage ne sont pas allouées de manière efficace. Certains programmes régionaux de longue date n'ont pas reçu d'aide financière constante. Plusieurs pays ont également lutté pour obtenir les fonds nécessaires à leur participation à des programmes d'évaluation. L'aide des donateurs en faveur des évaluations nationales a trop souvent répondu à des objectifs à court terme, qui permettent rarement aux pays de développer durablement les capacités indispensables à l'élaboration de systèmes d'évaluation efficaces et utilisés à bon escient (**encadré 10.5**). Une plus grande coordination est importante afin d'allouer les ressources financières de manière efficace. Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a proposé une nouvelle initiative, Assessment for Learning, une plate-forme visant à renforcer les systèmes nationaux d'évaluation de l'apprentissage (GPE et al., 2016).

Garantir la pertinence des évaluations de l'apprentissage pour l'enseignement et l'apprentissage

Les mesures prises au plan mondial en matière de résultats d'apprentissage « devraient, et même doivent, être liées de manière délibérée et stratégique à l'objectif ultime d'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement et, en dernier ressort, de l'apprentissage » (Muskin, 2016, p. 75). Selon leurs détracteurs, les évaluations internationales font souvent la promesse d'un lien direct avec l'amélioration de l'apprentissage mais ne la tiennent pas (Carnoy et al., 2015).

Un cadre d'évaluation est pertinent s'il est cohérent avec les objectifs éducatifs, l'apprentissage des élèves et les objectifs de la formation initiale et continue des enseignants. Les pays doivent « penser de manière résolue et stratégique à la meilleure façon de choisir et d'utiliser les évaluations des acquis des élèves » pour garantir leur pertinence et leur impact (Muskin, 2016, p. 57). L'agenda Éducation 2030 offre aux pays la possibilité de renforcer leurs systèmes d'évaluation nationale tout en contribuant aux efforts consentis au plan international pour compiler des données comparables sur les résultats d'apprentissage. Les financements internes et externes devraient apporter un soutien constant à des systèmes d'évaluation nationale robustes, alignés sur les besoins du pays, et non pas tournés vers la collecte de résultats à des fins de suivi mondial.

MESURE DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE : COMMUNIQUER LES RÉSULTATS DE DIFFÉRENTES ÉVALUATIONS

L'obtention d'un consensus sur la communication des résultats et sur la définition des références par niveau (ou âge) et par matière (ou domaine) constitue la troisième composante d'une évaluation mondiale des résultats d'apprentissage. Cela implique d'élaborer un ensemble d'éléments tirés de différentes

ENCADRÉ 10.5

République-Unie de Tanzanie : des évaluations multiples malgré l'absence de système national d'évaluation de l'apprentissage

La République-Unie de Tanzanie s'est dotée d'un système formel d'examen administré par la Commission nationale des examens à la fin des cycles primaire et secondaire. Comme dans beaucoup de pays, ces examens aux enjeux élevés suscitent l'intérêt des médias, des parents et des dirigeants politiques. Cet intérêt a été particulièrement élevé en 2012, lorsqu'une baisse soudaine des taux de réussite a été constatée.

Ces dernières années, un nombre croissant d'évaluations de l'apprentissage financées par les donateurs ont cherché à attirer l'attention sur les compétences d'alphabetisme et de calcul plutôt que sur les taux de réussite.

Uwezo, la première évaluation citoyenne d'Afrique de l'Est, a révélé qu'en 3^e année, en 2011, seul 1 élève sur 10 pouvait lire un récit de niveau 2^e année en anglais et seuls 3 élèves sur 10 pouvaient lire un récit de même niveau en swahili. L'enquête 2010 sur les indicateurs de prestation de service de la Banque mondiale a également révélé que moins de 10 % des élèves de 4^e année pouvaient lire correctement tous les mots d'une courte phrase en anglais.

Les évaluations de l'apprentissage ont été utilisées à des fins de suivi et d'évaluation des programmes nationaux et infranationaux des donateurs. Par exemple, le Gouvernement a introduit une enquête EGRA/EGMA auprès des élèves de 2^e année intitulée 3R (lecture, écriture, arithmétique) dans le cadre du programme Big Results Now. Cette enquête a également été utilisée pour le cadre de résultats du programme de soutien éducatif pour l'alphabetisme et la numératie, une initiative du Partenariat mondial pour l'éducation. Elle a par ailleurs été associée à un instrument de financement, le Programme pour les résultats, de la Banque mondiale, du Ministère britannique du développement international et de l'Agence suédoise de coopération internationale au développement. L'aide décaissée sera proportionnelle à l'augmentation de la vitesse moyenne de lecture en swahili, dont le niveau de référence a été fixé à 18 mots par minute en 2013.

Les résultats de ces différentes études ne sont pas comparables, et il arrive même qu'une étude donnée ne permette pas de comparer les résultats dans le temps. À l'heure actuelle, il n'existe pas d'organisme public unique chargé de ces évaluations. Celles-ci sont financées et gérées en grande partie par les donateurs, ce qui laisse supposer que les capacités locales en la matière ne sont pas renforcées.

Parallèlement à cela, les donateurs ont utilisé la progression des résultats d'apprentissage, avec leur marge d'incertitude, comme condition du décaissement de l'aide. Cette dernière pourrait au contraire être mise à profit afin de développer un système national solide et durable pour l'évaluation des acquis des élèves.

La République-Unie de Tanzanie a participé aux enquêtes de 2000 et 2007 du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) ; cette évaluation régionale de qualité a facilité le suivi dans les différents pays au fil du temps. L'insuffisance du financement externe n'a toutefois pas permis au pays de participer à la dernière édition en 2013. Enfin, malgré la multiplication des évaluations de l'apprentissage ces dernières années, le principal indicateur de réussite pour le programme Big Results Now est le taux de réussite à l'examen de fin de cycle.

Sources : Rawle et Attfield (2015) ; Twaweza (2012) ; Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie (2013) ; Banque mondiale (2012b).

évaluations et qui peuvent être reliés au travers de l'analyse de leur niveau relatif de difficulté. Une grande partie du savoir technique sur cette question provient des États-Unis, où des mesures ont été prises pour relier les tests menés dans

les différents États aux évaluations nationales organisées de longue date (Feuer *et al.*, 1999). L'association de différents éléments n'est toutefois pas qu'une question d'ordre technique, c'est aussi un processus étroitement lié à l'objectif affiché de l'indicateur (Minsley, 1992).

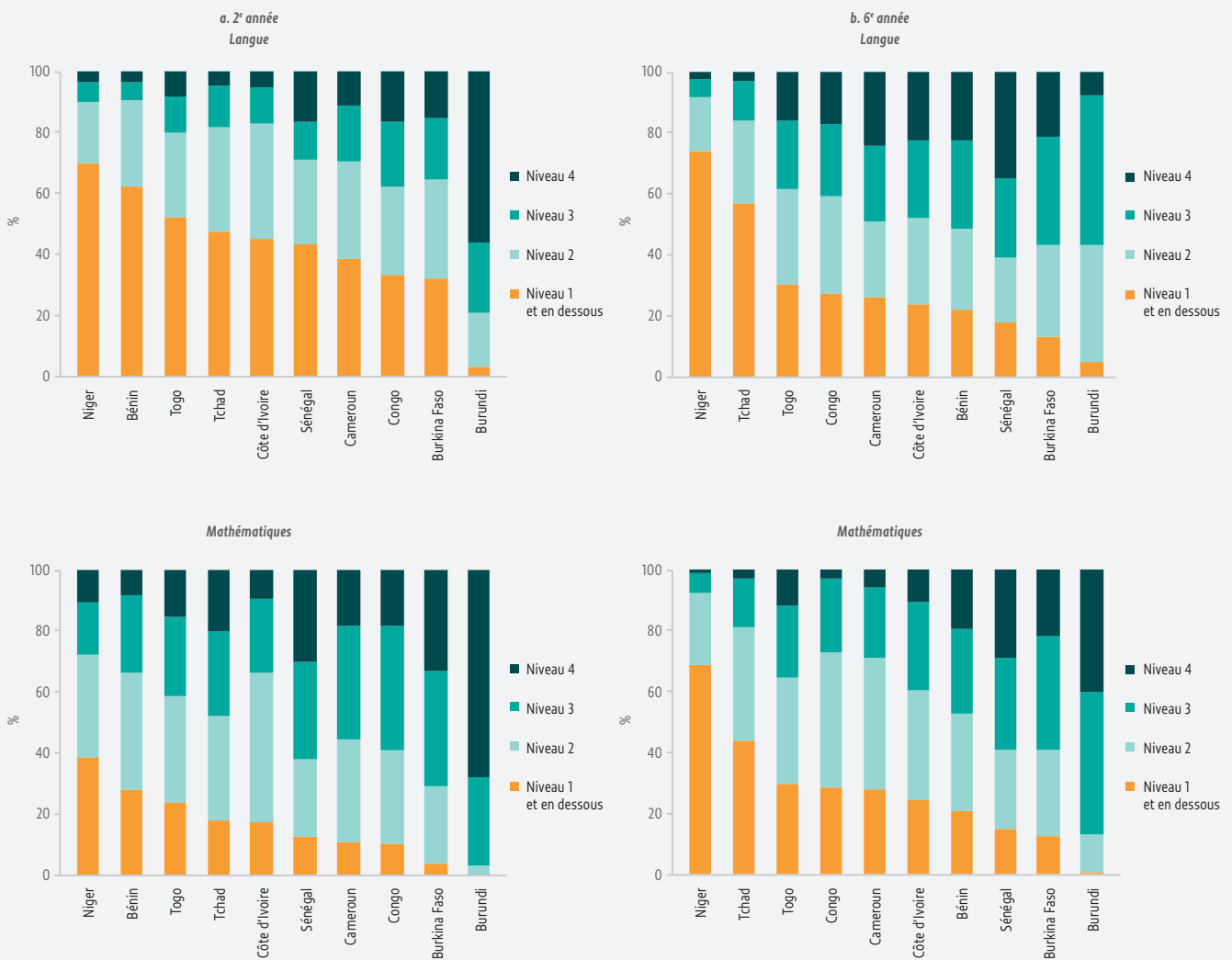
Dans le contexte du suivi mondial, il convient d'examiner deux points principaux. Premièrement, compte tenu de l'ambition affichée du Programme de développement durable à l'horizon 2030 de ne laisser personne en marge, il est essentiel de

recueillir des informations générales précises sur les apprenants dont les savoirs et les compétences sont évalués. Hélas, ces informations ne sont pas recueillies de manière homogène dans les différentes évaluations et ne peuvent être comparées, en particulier lorsqu'il est demandé à des enfants en âge d'être scolarisés en primaire de fournir des informations exactes concernant leur situation de famille. Cela ne facilite pas le suivi de l'indicateur mondial en fonction des caractéristiques démographiques.

FIGURE 10.13 :

Le Burundi a surpassé les autres pays en termes de résultats d'apprentissage – mais pourquoi ?

Pourcentage d'élèves par niveau de compétences, pour un échantillon de pays d'Afrique subsaharienne, 2014



Source : PASEC (2015).

“ Pour une surveillance globale de l'apprentissage, il faut disposer d'informations sur le contexte culturel et linguistique ”

contextuels afin de renforcer la validité des interprétations des différences entre les pays. Prenons l'enquête 2014 du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la CONFEMEN, conduite dans 10 pays francophones d'Afrique subsaharienne auprès d'élèves de 2^e et 6^e années, dont les compétences ont été évaluées en langue d'enseignement et en mathématiques (PASEC, 2015). Les résultats ont révélé que le Burundi se classait au-dessus de tous les autres pays, quels que soient le niveau ou la matière considérés. Seuls 3 % des élèves de 2^e année se situaient dans les deux niveaux les plus bas en langue, tandis que la moyenne était de 43 % dans l'ensemble des 10 pays étudiés (figure 10.13). Si le Burundi était le pays le plus pauvre parmi les 10 pays participants, il était également le seul dans lequel l'évaluation a été conduite dans la langue nationale et langue d'instruction, et non pas en français. Ces informations sont essentielles pour interpréter les résultats.

Deuxièmement, il est nécessaire de recueillir des informations pertinentes concernant les éléments culturels, linguistiques et

de mettre en place des mécanismes de gouvernance clairs pour faire avancer l'action collective à l'échelle mondiale en la matière (ISU, 2016a).

À l'échelle mondiale, le fait de tester et d'évaluer les résultats d'apprentissage est désormais une habitude bien ancrée. La plupart des pays s'engagent à évaluer l'apprentissage ; une proportion étonnamment élevée de pays réalisent déjà des évaluations nationales ou ont participé à des évaluations transnationales visant à comparer les niveaux d'apprentissage avec les pays voisins ou avec d'autres systèmes. La majorité des pays à revenu faible font toutefois face à des difficultés considérables pour effectuer le suivi de l'apprentissage, à l'école et en dehors, et pour s'engager à agir sur la base des résultats obtenus. Dans de telles situations, de nombreux systèmes d'évaluation sont inefficaces ou de piètre qualité, et les gouvernements et les responsables d'établissements scolaires ne prêtent qu'une attention limitée et irrégulière à l'amélioration des résultats d'apprentissage, en particulier parmi les populations marginalisées.

L'un des pièges à éviter consiste à cibler un éventail restreint de matières à évaluer. Les politiques nationales relatives aux programmes d'études et les stratégies d'évaluation devraient être harmonisées pour renforcer la légitimité des secondes et ouvrir la voie à la réforme des premières. L'appui aux évaluations initiales dans certaines matières devrait être fonction des efforts soutenus qui viseront à élaborer des évaluations valides et de grande qualité dans d'autres domaines, comme les questions de durabilité et la citoyenneté mondiale, essentielles au programme de développement durable dans son ensemble (chapitre 16, cible 4.7 : Développement durable et citoyenneté mondiale). Le savoir et les compétences dans ces domaines, entre autres, peuvent et devraient être évalués.

CONCLUSION

Une étude récente conclut que les évaluations de l'apprentissage sont « un moyen efficace et pertinent d'évaluer si une population acquiert les savoirs et les compétences de base » (Muskin, 2016, p. 4). Mais ces évaluations peuvent-elles fournir des informations utiles et valides en vue d'un suivi mondial ?

De nombreuses sources d'évaluation présentent des obstacles techniques empêchant la communication d'indicateurs comparables à l'échelle mondiale. Les solutions seront imparfaites et incomplètes. Lorsque différentes options sont envisagées, il convient de choisir celle qui répond à la fois aux besoins nationaux et à l'objectif de suivi mondial.

Le présent chapitre a montré l'importance des critères d'inclusivité, d'efficacité et de faisabilité. Il a également insisté sur le fait que les évaluations de l'apprentissage devraient être considérées comme un bien public, dont la mise en œuvre relève de l'intérêt général. Ces évaluations doivent contribuer à l'amélioration d'un vaste éventail de résultats d'apprentissage et à la réduction des disparités entre les élèves. L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, créée récemment dans le but d'harmoniser les normes et les cadres de l'évaluation et de soutenir la coordination des efforts de renforcement des capacités, est une initiative dont il faut se féliciter. Il est capital

Les pays ne devraient pas voir la nécessité de communiquer leurs résultats par rapport à un indicateur mondial comme une contrainte. Ils ne devraient pas être forcés à participer à une évaluation transnationale. Il s'agit d'une opportunité pour eux d'analyser leurs stratégies d'évaluation et d'investir dans l'approche la mieux adaptée à leurs objectifs à long terme. Il est probable que l'on assistera au cours des 15 prochaines années à une amélioration de la qualité des évaluations nationales, grâce à la mise en place d'un réseau international de pairs et à l'utilisation efficace des ressources.

Enfin, une fois qu'un indicateur mondial d'apprentissage est en place, il convient de se fixer des attentes réalistes quant aux progrès réalisables d'ici 2030. Les données tirées des évaluations internationales suggèrent que l'amélioration du pourcentage d'élèves atteignant un niveau minimum aux tests de compétences en lecture et en mathématiques sera probablement faible sur une si courte période (Clarke, 2016).



MESSAGES CLÉS

Il est difficile de comparer les taux de participation à l'éducation préprimaire car les groupes d'âge et l'âge d'entrée à l'école varient fortement d'un pays à l'autre. L'éducation préprimaire est obligatoire dans 50 pays ; elle est gratuite et obligatoire pendant au moins un an dans 38 pays.

À l'échelle mondiale, 67 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire sont scolarisés. Les sources de données disponibles ne permettent toutefois pas une estimation fiable à l'échelle mondiale du nombre d'enfants bénéficiant d'au moins une année d'enseignement préprimaire.

Ces sources ne rendent pas non plus compte de manière exhaustive de la diversité des services fournissant des opportunités d'apprentissage aux jeunes enfants.

Parmi les enfants âgés de 3 à 4 ans, ceux vivant au sein des ménages les plus riches sont presque 6 fois plus susceptibles que ceux des ménages les plus pauvres de participer à un programme d'éducation de la petite enfance.

Des normes de qualité pour l'éducation et la protection de la petite enfance doivent être définies, appliquées et faire l'objet d'un suivi.

Le développement de la petite enfance peut être évalué dans quatre domaines : fonction exécutive, développement socioémotionnel, développement moteur, apprentissage précoce de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Selon l'UNICEF, environ 70 % des enfants de 3 ans et 80 % des enfants de 4 ans sont sur la bonne voie en termes de développement dans 56 pays à revenu faible et intermédiaire. Ces chiffres reposent néanmoins fortement sur le degré d'alphabétisation et la maîtrise des notions de calcul. Des recherches supplémentaires sont nécessaires au sujet du développement normatif des enfants dans différents contextes et cultures.

CHAPITRE 11



CIBLE 4.2

Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

INDICATEUR MONDIAL 4.2.1 – Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe

INDICATEUR MONDIAL 4.2.2 – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe

INDICATEUR THÉMATIQUE 9 – Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants

INDICATEUR THÉMATIQUE 11 – Taux brut de scolarisation préscolaire

INDICATEUR THÉMATIQUE 12 – Nombre d'années d'éducation préscolaire (i) gratuite et (ii) obligatoire garantie dans les cadres juridiques

Accès et participation	206
Qualité	210
Résultats en matière de développement de l'enfant	213

La cible 4.2 réaffirme l'attachement de la communauté internationale à ce que tous les enfants reçoivent des bases solides grâce à l'éducation et à la protection de la petite enfance. Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 va plus loin que le premier objectif de l'Éducation pour tous (EPT), qui faisait de la protection et de l'éducation de la petite enfance un moyen de répondre aux besoins d'apprentissage, en faisant du développement de la petite enfance un résultat à part entière. Ce résultat peut se résumer au fait d'« être prêt pour l'école », un concept qui couvre les domaines physique, social/émotionnel et linguistique/cognitif.

Ce chapitre identifie trois difficultés sur le plan du suivi relatives aux principes applicables à la cible 4.2.

Premièrement, en ce qui concerne l'accès et la participation, aucune source disponible ne fournit suffisamment d'informations sur le nombre d'enfants bénéficiant d'une éducation préprimaire – et plus généralement de programmes organisés d'apprentissage – pendant au moins une année. Pour remédier à ce problème, deux indicateurs complémentaires relatifs à la participation ont été proposés. Ils s'appuient sur des données administratives et d'enquêtes.

Deuxièmement, aucun des indicateurs proposés ne rend compte de la qualité du service fourni. Ce chapitre examine les approches proposées pour évaluer la qualité des environnements et des systèmes d'éducation de la petite enfance.

Enfin, la faisabilité de l'introduction d'un mécanisme de suivi du développement de la petite enfance n'est pas avérée. Cela explique en partie pourquoi il s'agit de la seule cible de l'Objectif de

développement durable (ODD) relatif à l'éducation pour laquelle le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable a proposé deux indicateurs mondiaux, afin de permettre une double mesure, à la fois en termes de résultat et de participation.

ACCÈS ET PARTICIPATION

Il est plus difficile de comparer les taux de participation à l'éducation préprimaire de différents pays que les taux de participation à l'éducation primaire et secondaire, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les groupes d'âge et l'âge d'entrée à l'école sont moins standardisés pour l'éducation préprimaire que pour les autres niveaux. Dans près de la moitié des pays, l'éducation préprimaire se déroule sur trois ans, et l'âge d'entrée à l'école est fixé à 3 ans. Bon nombre d'autres combinaisons sont cependant courantes (**tableau 11.1**). Calculer des taux de participation relatifs à des groupes d'enfants si variés peut par conséquent aboutir à des conclusions trompeuses.

Deuxièmement, un nombre relativement faible de pays proposent une éducation préprimaire gratuite et/ou obligatoire. L'éducation préprimaire était obligatoire dans 50 des 207 pays et territoires, et gratuite et obligatoire pendant au moins un an dans 38 d'entre eux.

Troisièmement, l'éducation préprimaire peut prendre des formes diverses. La fourniture de services d'éducation préprimaire par des acteurs non gouvernementaux est courante (42 % à l'échelle mondiale en 2014 et environ 58 % en Asie du Sud-Est), mais



L'éducation préprimaire était obligatoire dans 50 des 207 pays et territoires, et gratuite et obligatoire pendant au moins un an dans 38 d'entre eux





En 2014, 44 % des enfants étaient inscrits dans un programme d'éducation préprimaire dans le monde



La probabilité qu'elle ne soit pas enregistrée est plus élevée. Les divers programmes ont des composantes d'apprentissage mais celles-ci ne sont pas toutes purement éducatives. Par conséquent, divers pays ont des difficultés à recenser le spectre complet de l'offre en la matière.

Quatrièmement, la volonté et la capacité du gouvernement concernant l'extension des services d'éducation préprimaire sont limitées dans certains pays. Quelques-uns d'entre eux, parmi les plus pauvres, affichent en permanence des taux d'inscription en première année du cycle primaire supérieurs à 100 % de la classe d'âge concernée. Cela peut s'expliquer par l'absence de classes de niveau préprimaire à même d'absorber la demande (Crouch, 2015). À défaut d'avoir accès à l'éducation préprimaire, les parents inscrivent leurs enfants dans des classes de primaire pour mieux les préparer à l'école, mais ces classes ne sont pas adaptées aux très jeunes enfants.

Ces difficultés ont un impact sur la compréhension des niveaux réels de participation aux programmes d'apprentissage de la petite enfance, comme l'illustre par ailleurs la comparaison entre différents indicateurs.

L'indicateur le plus couramment utilisé dans le plus grand nombre de pays est le taux brut de scolarisation au niveau préprimaire, qui correspond au ratio du nombre d'enfants inscrits au niveau préprimaire par rapport au nombre d'enfants dans le groupe d'âge concerné.

TABLEAU 11.1 :
Répartition des pays en fonction de la durée, de l'âge d'entrée à l'école et du caractère gratuit et/ou obligatoire de l'éducation préprimaire

Âge d'entrée à l'école	Durée (années)				Total
	1	2	3	4	
3	-	25	103	20	148
4	5	34	6	-	45
5	5	8	-	-	13
6	1	-	-	-	1
Total	11	67	109	20	207
Gratuit	14	27	30	8	79
Obligatoire	30	15	5	0	50
Gratuit et obligatoire	22	12	4	0	38

Sources : Base de données de l'ISU ; calculs de l'équipe du Rapport GEM.

En 2014, le taux brut de scolarisation à l'échelle mondiale était de 44 %, soit une nette baisse par rapport à 2012, s'expliquant par un ajustement à la baisse de l'estimation de ce taux en Inde. L'Asie du Sud est d'ailleurs la région affichant le taux de participation le plus bas (18,5 %), suivie de l'Afrique subsaharienne (21,5 %) et de l'Afrique du Nord et de l'Asie de l'Ouest (29 %). On observe des taux nettement supérieurs en Amérique latine et dans les Caraïbes (73 %), en Asie de l'Est et du Sud-Est (76 %) et en Europe et en Amérique du Nord (85 %).

Une variante de l'indicateur prend en compte la participation à l'éducation préprimaire mais aussi à tous les programmes d'éducation de la petite enfance. Parmi les 148 pays disposant de données pour les deux variantes de l'indicateur, la valeur médiane augmente de 3 points de pourcentage si l'on prend en compte ces programmes. Pour 92 pays, il n'existe aucune différence entre l'indicateur de base et la variante. Dans 23 pays en revanche, la différence est supérieure à 20 points de pourcentage : en Namibie, le taux de scolarisation passe ainsi de 21 % à 55 %, et en Indonésie de 58 % à 95 %. On peut se demander si les autres programmes d'éducation de la petite enfance sont pris en compte de manière systématique dans tous les pays.

Le Pacifique est la région où le taux brut de scolarisation est le plus élevé (98 %). Ce résultat est toutefois quelque peu trompeur et trahit la faiblesse de l'indicateur. Cette donnée n'est pas disponible pour l'Australie, la moyenne régionale n'est donc qu'une estimation. En contrepartie, le pays a fait état d'un taux brut de scolarisation de 216 % en prenant en compte l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance, car la durée de scolarisation préprimaire n'y est que d'un an (enfants de 4 ans), contre deux ans en Nouvelle-Zélande (enfants de 3 et 4 ans) et trois ans en Papouasie-Nouvelle-Guinée (enfants de 3 à 5 ans).

Un autre indicateur est le taux net de scolarisation, à savoir le nombre d'enfants âgés d'un an de moins que l'âge du début de l'école primaire qui reçoivent une éducation préprimaire, rapporté au nombre total d'enfants du groupe d'âge correspondant. Cet indicateur représente une amélioration, car il essaie de gommer les différences entre les pays en prenant en compte un groupe d'âge comparable. Sa valeur médiane ne diffère pas de celle du taux brut de scolarisation. Si cela était vrai pour tous les pays, les couples de valeurs pour les deux indicateurs se trouveraient toutes sur la diagonale (**figure 11.1**).

Or les valeurs peuvent fortement varier dans un même pays, comme par exemple au Costa Rica, où le taux brut de scolarisation préprimaire des 4 à 5 ans était de 53 % mais le taux net de scolarisation des enfants de 5 ans (soit la dernière année d'éducation préprimaire) était de 93 %. Cela laisse penser que les enfants de 5 ans sont presque tous scolarisés au niveau préprimaire mais qu'une grande partie des enfants de 4 ans ne le sont pas.

On observe également des disparités dans l'autre sens. Ainsi, en Irlande, le taux brut de scolarisation était de 108 % mais le taux net de scolarisation des enfants de 4 ans, soit la dernière année de l'éducation préprimaire, était de 58 %. Cela s'explique par le fait qu'une proportion très élevée des enfants de 4 ans est déjà inscrite à l'école primaire, et que le groupe d'âge officiel de l'éducation préprimaire ne rend pas compte du taux réel d'inscription au plan national (OCDE, 2015b).

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a récemment mis au point une extension de cet indicateur. Baptisé « taux net ajusté de scolarisation », il correspond au ratio du nombre d'enfants âgés d'un an de moins que l'âge officiel d'entrée au primaire qui sont scolarisés en préprimaire ou en primaire par rapport au nombre total d'enfants de ce groupe d'âge. À l'échelle mondiale, le taux net ajusté de scolarisation est de 67 %, sur la base des données provenant de 135 pays. Cet indicateur est utilisé pour le calcul du deuxième indicateur mondial relatif à la cible 4.2.2.

Un autre indicateur, le pourcentage des nouveaux inscrits en première année du cycle primaire qui ont participé à un programme d'éducation de la petite enfance, permet de mesurer directement la proportion d'enfants ayant suivi au moins une année d'éducation préprimaire. Il existe toutefois deux approches permettant de calculer cet indicateur.

La première repose sur les données fournies par les écoles. Globalement, pour ce qui est des 67 pays disposant de données relatives aux trois indicateurs, le pourcentage moyen de nouveaux inscrits à l'école primaire qui avaient apparemment participé à un programme d'éducation de la petite enfance était supérieur de 15 points au taux net de scolarisation en dernière année du niveau préprimaire. Il se peut donc que les écoles primaires exagèrent la proportion de leurs élèves ayant participé à ce type de programme, mais il faudrait davantage de faits probants pour étayer cette hypothèse.

La seconde approche repose sur les déclarations directement recueillies auprès des ménages, par exemple par le biais d'enquêtes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF, qui recueillent de manière systématique des informations rétrospectives sur les élèves de première année du cycle primaire ayant participé à un programme d'éducation préprimaire l'année précédente. Cet indicateur reposant directement sur les réponses des parents, il peut servir de point de comparaison pour les autres indicateurs susceptibles de servir au calcul de l'indicateur mondial 4.2.2, et qui reposent sur des données administratives, comme le taux net et le taux net ajusté de scolarisation.

Une telle comparaison est possible pour 38 pays disposant de données relatives à la période 2010-2015. La proportion médiane d'enfants en première année dont les parents ont déclaré qu'ils avaient fréquenté une école préprimaire l'année précédente s'établissait autour de 77 %. Ce chiffre est à comparer à celui du taux net de scolarisation médian de ces pays (59 %), ainsi qu'à leur taux net ajusté de scolarisation médian (80 %). Il semble que le taux net ajusté de scolarisation fournit une vision plus exacte du pourcentage d'enfants qui ont participé à un programme organisé d'apprentissage une année avant l'âge officiel de l'entrée au primaire.

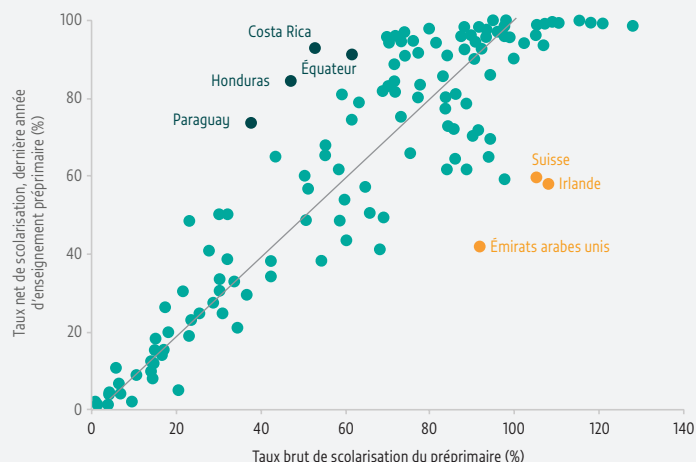
Il convient toutefois de noter qu'il peut y avoir des différences non négligeables dans certains pays ; par exemple au Mali, le taux net de scolarisation était de 1 % et le taux net ajusté de 44 %, tandis que le pourcentage d'enfants dont les parents déclarent qu'ils ont fréquenté l'école préprimaire l'année précédente était de 15 % (figure 11.2).

Mais l'enquête MICS ne se contente pas de rendre compte du pourcentage d'élèves de première année du primaire ayant fréquenté une école préprimaire l'année précédente. Elle

FIGURE 11.1 :

Des indicateurs similaires de la participation à l'éducation préprimaire donnent des résultats différents dans de nombreux pays

Taux brut et taux net de scolarisation en dernière année d'éducation préprimaire, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

recueille également des informations sur la participation à des programmes d'éducation de la petite enfance des enfants de 3 à 4 ans. Dans les 42 pays (la plupart à revenu faible et intermédiaire) disposant de données relatives aux trois groupes d'âge sur la période 2009-2015, le taux de fréquentation médian était de 24 % pour les enfants de 3 ans, de 45 % pour les enfants de 4 ans, et de 72 % pour les enfants en dernière année du cycle préprimaire.

Les indicateurs des enquêtes MICS permettent en outre de ventiler les données par caractéristiques individuelles, ce qui est nécessaire pour rendre compte des disparités. L'ampleur des disparités liées à la richesse est frappante. Parmi les enfants de 3 à 4 ans, ceux des ménages les plus riches ont presque six fois plus de chance de fréquenter un programme d'éducation de la petite enfance que ceux des ménages les plus pauvres. En Tunisie, en 2011/12, 81 % des enfants de 3 à 4 ans des ménages les plus riches ont participé à un programme d'éducation de la petite enfance, contre seulement 13 % des enfants de 3 à 4 ans des ménages les plus pauvres. Les écarts de richesse diminuent chez les élèves de première année du cycle primaire qui ont fréquenté une école préprimaire l'année précédente. Néanmoins, en République démocratique populaire lao, 67 % des enfants des ménages les plus aisés avaient bénéficié d'une éducation préprimaire, contre seulement 10 % des enfants des ménages les plus pauvres (figure 11.3).

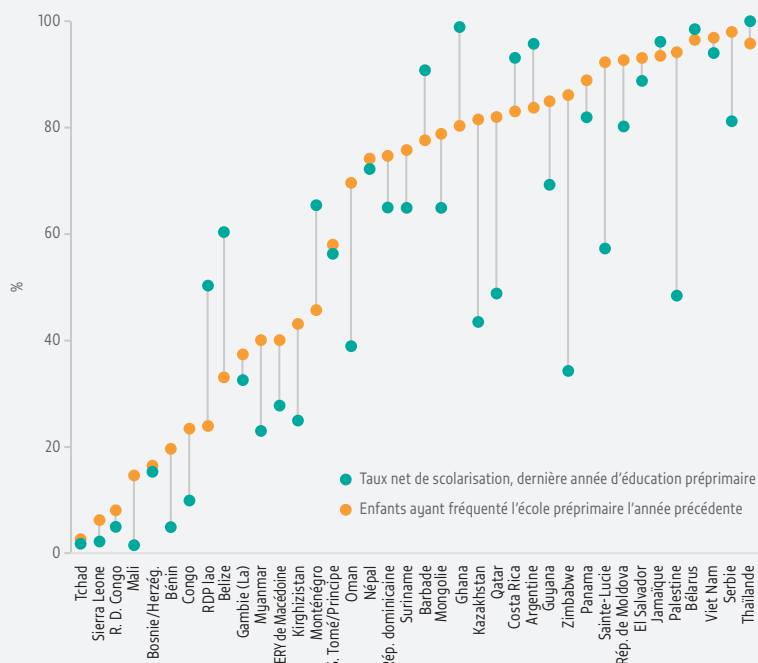
Les questions de l'enquête MICS relatives à l'éducation préprimaire sont réparties en deux sections dans le questionnaire. La première concerne les enfants de moins de 5 ans et la seconde les enfants de plus de 5 ans, mais les questions ne sont pas les mêmes. Des problèmes similaires se posent dans les enquêtes démographiques et de santé, l'autre outil d'enquête auprès des ménages, qui ne comprennent pas de questions liées à l'éducation pour les enfants de moins de 5 ans et ne proposent que rarement l'éducation préprimaire comme réponse possible aux questions concernant les enfants de 5 ans et plus.

Les enquêtes auprès des ménages sont plus à même de rendre compte de la diversité des programmes de développement de la petite enfance disponibles que les données administratives, lesquelles se limitent en général à l'éducation préprimaire formelle. En vue d'améliorer la comparabilité, les questions des enquêtes relatives à l'éducation préprimaire et de la petite enfance devraient être harmonisées afin de pouvoir produire de meilleures données statistiques et procéder au suivi des taux de participation au titre de la cible 4.2. Les enquêtes doivent aussi compiler des informations plus détaillées sur les programmes et les prestataires d'éducation préprimaire afin de mieux appréhender la mesure dans laquelle les enfants sont exposés à des possibilités d'apprentissage précoce.

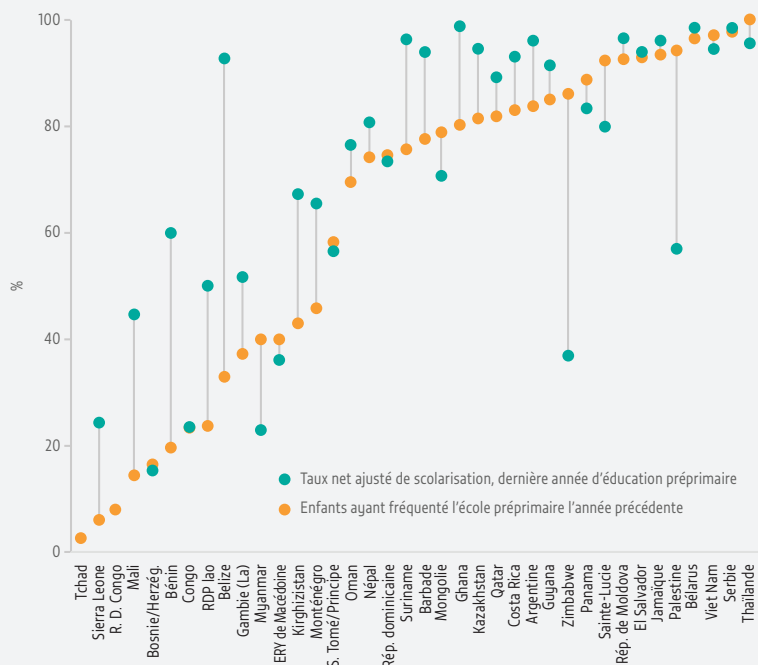
FIGURE 11.2 :

Les déclarations des ménages et des écoles quant à la participation à des programmes de soins et d'éducation de la petite enfance ne concordent pas

a. Taux net de scolarisation en dernière année du cycle préprimaire, 2014 ; et pourcentage d'élèves de la 1^{re} année du primaire ayant participé à un programme d'éducation préprimaire l'année précédente, sélection de pays, 2010-2015.



b. Taux net ajusté de scolarisation préprimaire en dernière année d'éducation préprimaire, 2014 ; et pourcentage d'élèves de 1^{re} année du primaire ayant participé à un programme d'éducation préprimaire l'année précédente, sélection de pays, 2010-2015

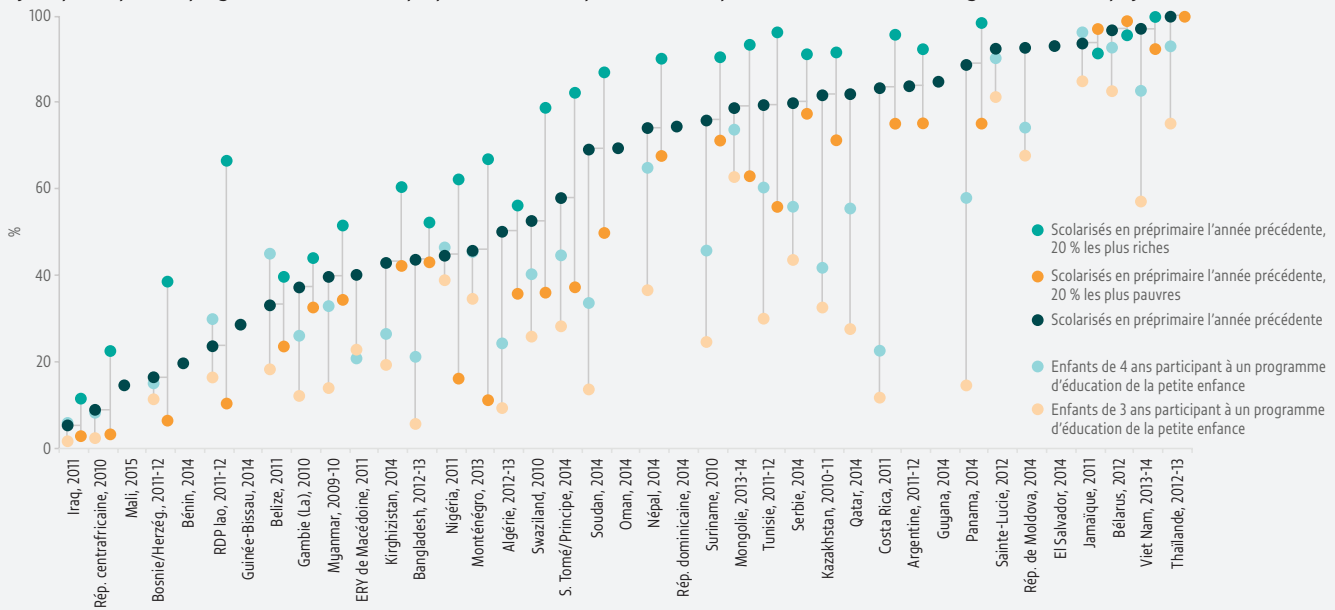


Sources : Base de données de l'ISU pour le taux net et le taux net ajusté de scolarisation ; rapports finaux et principaux résultats des MICS pour le pourcentage d'élèves de la 1^{re} année du primaire ayant fréquenté une école préprimaire l'année précédente.

FIGURE 11.3 :

L'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance varie fortement d'un pays à l'autre et au sein des pays

Pourcentage d'enfants âgés de 3 à 4 ans participant à un programme d'éducation de la petite enfance, et pourcentage d'élèves de 1^{re} année du primaire ayant participé à un programme d'éducation préprimaire l'année précédente, en fonction du revenu du ménage, sélection de pays, 2009-2015



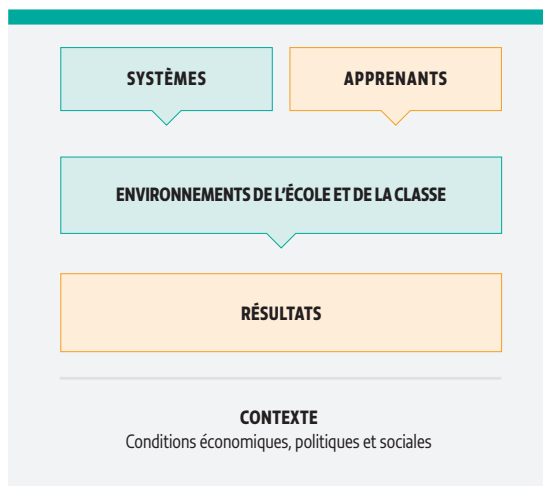
Source : Principaux résultats et rapports finaux des MICS.

QUALITÉ

La cible relative à la petite enfance met explicitement l'accent sur une éducation de bonne qualité. La qualité peut se comprendre dans ce contexte comme la façon dont l'environnement (y compris les structures et les processus pédagogiques) et les systèmes de l'école et de la classe

soutiennent le développement global des enfants, surtout ceux qui sont exposés à l'exclusion sociale.

L'efficacité de l'éducation de la petite enfance en termes de résultats (en particulier, fonction exécutive, développement social et affectif, développement moteur, et compétences préscolaires pour préparer l'entrée à l'école) est abordée dans la section suivante. Cette section est consacrée aux outils permettant d'évaluer la qualité des processus et des structures, et, dans une moindre mesure, des systèmes.



DÉFINIR LA QUALITÉ DANS LES ENVIRONNEMENTS ET LES SYSTÈMES

Une grande partie des informations sur la qualité de l'éducation de la petite enfance provient de l'observation des classes, d'enquêtes auprès des enseignants et des directeurs, et de l'examen des politiques et des règlements. Cette façon de définir et de mesurer la qualité repose sur des critères observables des services d'éducation de la petite enfance qui, selon les recherches, influent sur les résultats et le bien-être scolaires futurs des enfants. Pour les détracteurs de cette approche, la qualité devrait être définie de manière subjective et relative, en fonction d'un contexte et de valeurs (Dahlberg et al., 1999).

Compte tenu du spectre et de la diversité des programmes relatifs à la petite enfance, il convient d'intégrer ces deux points de vue. De nombreux attributs observables contribuent à promouvoir le développement de l'enfant, mais ils doivent être pertinents et applicables dans leur contexte. L'absence de normes peut conduire à tolérer une mauvaise qualité des services et un manque d'orientations concernant la façon dont les programmes de développement professionnel pourraient être structurés (Siraj-Blatchford et Wong, 1999). Une approche reposant sur l'expertise en matière d'évaluation tout en permettant l'adaptation, la révision et la cohérence avec les valeurs et le discours culturels est primordiale pour mesurer et comparer avec justesse la qualité de l'éducation de la petite enfance.

Un consensus peut être obtenu sur de nombreuses dimensions essentielles du processus et des structures de qualité dans l'environnement de la petite enfance. Par exemple, l'International Step by Step Association (ISSA), un réseau non gouvernemental de professionnels particulièrement actifs en Europe et en Asie centrale, a identifié les principes qui sous-tendent des pratiques pédagogiques de grande qualité (ISSA, 2009). Ces principes couvrent sept domaines : interactions et échanges ; famille et communauté ; inclusion, diversité et valeurs démocratiques ; évaluation et planification ; stratégies d'enseignement ; environnement d'apprentissage ; et développement professionnel. Ces cadres peuvent constituer l'ossature d'un suivi de la qualité.

L'élément le plus important du processus de qualité est certainement l'interaction entre les enseignants et les enfants, sa nature et sa profondeur, et le degré d'autonomie et de stimulation qu'il garantit aux enfants (Mashburn et al., 2008 ; Britto et al., 2011). L'ISSA fait référence à trois principes pour évaluer les interactions : les éducateurs s'adressent-ils aux enfants d'une manière amicale et respectueuse qui favorise le développement de la personne/l'identité et de l'apprentissage de chaque enfant ? les interactions favorisent-elles l'émergence d'une communauté d'apprentissage dans laquelle tous les enfants bénéficient d'un soutien afin de réaliser leur potentiel ? les éducateurs interagissent-ils de manière résolue et réciproque avec d'autres adultes pour accompagner le développement et l'apprentissage des enfants ?

Pour être performante, l'éducation de la petite enfance doit également être inclusive. Les éducateurs devraient fournir à chaque enfant et à chaque famille la possibilité d'apprendre et de participer, repérer les enfants qui sont en retard, et gérer les particularités individuelles en termes de besoins et de compétences. Un élément clé de l'inclusivité est la possibilité pour les enfants d'apprendre dans leur langue maternelle. Dans les zones de diversité linguistique, les enseignants parlant couramment les langues maternelles des enfants peuvent avoir un impact considérable sur le développement des compétences en langue, en lecture et en écriture (Ball, 2011).

“ L'un des éléments les plus critiques d'une éducation préprimaire de qualité est l'interaction entre les enseignants et les enfants, et la possibilité d'être autonomes et stimulés ”

de ces composantes peut augmenter – mais non garantir – la qualité des processus. Des études montrent qu'il existe de faibles corrélations entre les deux dimensions au niveau des classes ou des programmes (Yoshikawa et al., 2013).

Enfin, la qualité des systèmes de protection et d'éducation de la petite enfance apparaît comme décisive en vue d'atteindre les résultats escomptés. Cinq éléments ayant des effets positifs sur la qualité des services ont été identifiés dans les pays à revenu élevé : établir des objectifs et des règles en matière de qualité ; élaborer et mettre en œuvre des normes relatives aux programmes ; améliorer les qualifications, la formation et les conditions de travail du personnel ; impliquer les parents et les communautés ; développer la collecte de données, la recherche et le suivi (OCDE, 2012c). L'applicabilité et la pertinence de ces éléments dans les pays à revenu faible et intermédiaire n'ont pas encore été étudiées. Dans les systèmes intégrés et décentralisés, la qualité de la gouvernance, aussi bien horizontale (dans les différents secteurs) que verticale (entre les différents niveaux, de l'échelon local à l'échelon national), apparaît aussi comme un élément déterminant (Britto et al., 2014).

MESURER LA QUALITÉ DES ENVIRONNEMENTS

Plusieurs mesures de la qualité de l'éducation de la petite enfance ont été testées. En général, elles font appel à des stagiaires chargés de noter un environnement en s'appuyant sur l'observation, l'exploitation de documents et des entretiens réalisés au cours d'une visite de deux à quatre heures.

La caractéristique principale d'une mesure pour évaluer efficacement la qualité est la validité : l'élément évalué est-il pertinent ? A-t-il des effets positifs avérés sur les résultats des enfants ? Déterminer la validité devient plus complexe lorsqu'il est question d'une mesure susceptible de permettre des comparaisons entre pays et entre différents types de services (Ishimine et Tayler, 2014). De nombreuses mesures doivent encore être intégralement validées dans tous les pays.

L'outil le plus couramment utilisé, l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS, Early Childhood

Environment Rating Scale), a été conçu par l'Université de Caroline du Nord en 1980 et révisé en 1998 (ECERS-R) et en 2015 (ECERS3).

“ Différents outils existent pour mesurer la qualité de l'éducation de la petite enfance, qui impliquent généralement l'observation en classe, la documentation et les entretiens ”

Plusieurs variantes ciblent les nourrissons et les tout-petits, la garde en milieu familial et la garde en milieu scolaire. Dans le cadre d'une visite de 3 heures, l'outil vérifie 43 points pour mesurer les aspects de la qualité des processus et des structures dans 7 domaines principaux :

espace et équipements ; soins personnels quotidiens ; langue et raisonnement ; activités ; interaction ; structure du programme ; et parents et personnel. Lors de la dernière révision, le sous-index « parents et personnel », qui reposait sur les déclarations des intéressés, a été supprimé (Harms et al., 2015).

ECERS-R forme le noyau central des systèmes d'assurance qualité formels et fondés sur l'observation dans la majeure partie des États-Unis. L'outil a par ailleurs été traduit et adapté dans d'autres pays comme l'Allemagne et l'Italie. Des chercheurs de Bahreïn (Hadeed, 2014), du Bangladesh (Aboud, 2004), du Brésil (Campos et al., 2011), du Cambodge (Rao et Pearson, 2007), et des Caraïbes (Lambert et al., 2008), ont également eu recours à cet outil. Malgré son ambition d'être exhaustif, l'ECERS-R n'utilise qu'une seule liste de questions pour chaque domaine.

Le Classroom Assessment Scoring System (CLASS), élaboré à l'Université de Virginie en 2008, cible quant à lui un seul domaine, celui des interactions enseignant/enfant (Hamre et al., 2007). CLASS repose sur 4 cycles de 15 minutes d'observation des interactions enseignant/enfant visant à évaluer le degré de soutien éducatif et socioémotionnel et l'organisation générale de la classe.

CLASS a été validé aux États-Unis et a aussi été appliqué dans des recherches et des études sur les politiques en Europe (par exemple en Finlande, Pakarinen et al., 2010), en Amérique latine (par exemple en Équateur, Araujo et al., 2015) et en Afrique subsaharienne (par exemple en République-Unie de Tanzanie, Shavega et al., 2014).

Ni l'ECERS-R ni CLASS n'ont été conçus à l'origine pour un usage au plan international. À l'inverse, l'outil d'évaluation des Directives globales (Global Guidelines Assessment, GGA) de l'Association internationale pour l'éducation des enfants, élaboré en collaboration avec le comité national des États-Unis de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, vise à mesurer les progrès réalisés dans la mise en œuvre

des Directives globales pour la garde et l'éducation de jeunes enfants au XXI^e siècle, établies en 2002 (Barbour et al., 2004). Les GGA sont divisées en cinq catégories : environnement et espace physique ; contenu du programme et pédagogie ; éducateurs et surveillants de jeunes enfants ; partenariats avec les familles et la communauté ; et jeunes enfants avec des besoins particuliers. Elle ont été utilisées en Asie de l'Est (par exemple en République de Corée, Wortham, 2012), en Europe (par exemple en Grèce, Rentzou, 2010) et en Amérique latine (par exemple au Guatemala, Hardin et al., 2008). Cet outil n'a toutefois pas été validé en lien avec les résultats des enfants.

De manière générale, plusieurs études, dont la plupart ont utilisé ECERS-R, établissent une corrélation positive entre la qualité des programmes et les mesures du développement de l'enfant du point de vue des compétences cognitives préscolaires et du développement sociocomportemental (Burchinal et al., 2008 ; Sylva et al., 2006). Mais les effets sont en général limités (Sabot et Pianta, 2014 ; Gordon et al., 2015).

L'utilisation de ces outils est un point de départ utile pour ouvrir le débat sur la qualité dans la cible 4.2. En outre, ces outils aident les décideurs à établir des priorités, par exemple en Chine où les opinions sont partagées au sujet des mérites relatifs de l'apprentissage en classe et de l'apprentissage centré sur l'enfant (Li et al., 2014 ; Hu, 2015). Ils révèlent également des différences de qualité entre les établissements ou les types de programmes au sein d'un même pays – par exemple en Indonésie, où des différences de qualité entre divers types de services ont été mises en évidence (Brinkman et al., 2016) – et des disparités importantes entre pays (par exemple Vermeer et al., 2016).

Les pays et la communauté internationale devraient envisager d'utiliser ces outils pour suivre plus systématiquement la qualité des services d'éducation de la petite enfance. En ce qui concerne le processus d'obtention d'un consensus, les pays doivent tout d'abord fixer leurs propres objectifs et normes et utiliser un mécanisme pour en effectuer le suivi. Ils devraient pour cela utiliser et adapter les outils adéquats à leur contexte et pouvant fournir un retour utile pour le développement professionnel des enseignants (UNICEF, 2012a).

MESURER LA QUALITÉ DES SYSTÈMES

Différents outils ont été élaborés pour l'évaluation systémique. Le programme SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs) de la Banque mondiale a publié 30 rapports de pays dans 3 domaines ne se limitant pas à l'éducation : mise en place d'un environnement favorable (cadre juridique, coordination intersectorielle et finance) ; mise en œuvre (portée des programmes, couverture et équité) ; et suivi et assurance de la qualité (disponibilité des données, normes et conformité).

L'adoption de normes et leur application sont des aspects importants de la qualité. Parmi les 21 pays disposant de données,

8 n'avaient pas établi de normes en termes de ratio élèves/enseignant dans les établissements publics d'éducation de la petite enfance. Sur les pays qui disposaient de telles normes, seulement 5 les mettaient en œuvre, et seuls 3 avaient adopté une norme fixant à 15 le nombre maximum d'élèves par enseignant, et la mettaient effectivement en œuvre (**tableau 11.2**).

En Europe, un mécanisme de suivi permet aux pays d'échanger des informations sur divers aspects des systèmes de protection et d'éducation de la petite enfance. Il a permis, par exemple, de révéler d'importantes différences entre les processus visant à évaluer si les environnements étaient conformes ou non aux normes fixées. Les évaluations sont conduites au niveau central (comme en Croatie), régional (comme en Espagne) ou local (comme en Lituanie), ou à deux (comme au Danemark) ou trois niveaux (comme en Finlande) à la fois. Elles sont parfois déléguées à des organismes indépendants (comme en Écosse [Royaume-Uni]) ou à des sociétés à but non lucratif opérant au nom de l'administration centrale (comme en Irlande). En Italie, il n'existe pas de processus d'évaluation externe pour les établissements accueillant des enfants plus âgés, mais les autorités locales évaluent les établissements destinés aux jeunes enfants (Commission européenne/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014).

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) conduit tous les trois ans des examens des systèmes de protection et d'éducation de la petite enfance d'États membres et d'autres pays sur la base du volontariat. Le dernier examen en date a mis l'accent sur les systèmes nationaux de suivi de la qualité. Le Kazakhstan dispose d'un cadre national standardisé pour la qualité et de mécanismes efficaces de retour d'informations entre les organes centraux et les prestataires publics locaux. La fréquence du suivi est relativement faible (une fois tous les cinq ans) et l'exercice n'apporte que des informations limitées concernant les établissements privés. Au Mexique, malgré une structure institutionnelle des services très diversifiée, associant structures fédérales et autres structures publiques d'accueil en centre et à domicile, le suivi a lieu chaque année et les évaluateurs bénéficient d'une formation professionnelle (OCDE, 2015g).

RÉSULTATS EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

La cible 4.2 vise à garantir que les enfants débutent leur scolarité formelle en étant sur la bonne voie en termes de développement et « préparés à suivre un enseignement primaire ». Cette vision holistique liée à l'apprentissage scolaire marque une inflexion par rapport à une vision du développement de l'enfant fondée uniquement sur des indicateurs liés à la santé.

TABLEAU 11.2 :

Adoption et mise en œuvre de normes relatives au ratio élèves/enseignant dans les établissements publics d'éducation de la petite enfance, pour un échantillon de pays, 2012-2015

Pas de normes	Belize, Gambie (La), Kirghizistan, Mali, Ouganda, R. D. Congo, République-Unie de Tanzanie, Yémen
Oui > 15 enfants/enseignant ; pas appliqué	Burkina Faso, Guinée, Malawi, Nigéria
Oui ≤ 15 enfants/enseignant ; pas appliqué	Tonga
Oui > 15 enfants/enseignant ; appliqué	Albanie, Jamaïque, Kiribati, Maurice, Népal
Oui ≤ 15 enfants/enseignant ; appliqué	Bulgarie, Indonésie, Samoa

Source : Banque mondiale, rapports pays SABER sur le développement de la petite enfance.

Le développement de la petite enfance, qui fait référence à la croissance neurologique et physique au cours des premières années de la vie, a des effets durables sur l'apprentissage, la santé et le bien-être (Walker *et al.*, 2007). Des mesures fiables et précises du développement de la petite enfance peuvent éclairer l'élaboration des politiques et les décisions d'investissement, contribuer à la réforme des programmes et à la formation des enseignants, et faciliter la détection des enfants à risque.

Promouvoir le développement de la petite enfance, particulièrement au sein des populations marginalisées, est un moyen de réduire les inégalités en s'assurant que tous les enfants débutent leur scolarité formelle sur un pied d'égalité. Le suivi du développement de la petite enfance révélera probablement des disparités qui apparaissent très tôt, dès la naissance, voire avant, et qui se creusent avec le temps.

L'évaluation du développement des jeunes enfants et de leur état de préparation à l'apprentissage suscite depuis longtemps un débat sur la fiabilité des outils et sur les questions éthiques que soulève l'implication de très jeunes enfants (par exemple Myers, 2006 ; Zill, 2005). Les plus critiques doutent même qu'il soit possible de mesurer de telles dimensions au niveau d'une population.

En dépit de ces réserves, les efforts pour procéder au suivi des progrès vers la réalisation de la cible 4.2 doivent prendre en compte les mesures du développement de la petite enfance récemment élaborées. Ces efforts devraient cibler des évaluations au niveau de la population, ou des mesures conçues pour éclairer les politiques au plan national, plutôt que de diagnostiquer individuellement des enfants présentant des retards de développement. Les mesures axées sur la population diffèrent des mesures orientées vers la recherche ou l'évaluation des programmes, car elles sont conçues pour un usage à grande échelle et privilégient la faisabilité et la rentabilité.

La présente section étudie les principales questions relatives au développement de la petite enfance et quelques-unes des mesures les plus couramment utilisées au plan régional et mondial¹.

QUE SIGNIFIE « ÊTRE SUR LA BONNE VOIE EN TERMES DE DÉVELOPPEMENT » ?

« Être sur la bonne voie en termes de développement » signifie qu'un enfant développe les aptitudes et les compétences qui lui permettront de participer pleinement à son environnement et d'atteindre son potentiel de développement actuel et futur. Déterminer quels sont les moyens les plus efficaces pour mesurer le développement de l'enfant est complexe. Quatre thèmes importants sont abordés ci-dessous.

Premièrement, le développement suit un parcours. Le développement des jeunes enfants au début de la scolarité est le prolongement d'une évolution qui a commencé à la conception et se poursuit lorsque l'enfant est en bas âge. En termes de développement cognitif et du langage, des disparités peuvent apparaître chez les enfants dès l'âge de 4 mois, et ont tendance à s'accroître, plutôt qu'à s'atténuer, au fil du temps (Fernald *et al.*, 2012). L'interprétation des données relatives au développement et à l'apprentissage de l'enfant à un moment donné, tel que le début de la scolarité, doit se fonder sur la conception du développement

“ En termes de développement cognitif et du langage, des disparités peuvent apparaître chez les enfants dès l'âge de 4 mois, et ont tendance à s'accroître, plutôt qu'à s'atténuer, au fil du temps ”

des enfants comme un parcours débutant à la naissance.

Deuxièmement, les schémas du développement de l'enfant sont similaires dans tous les contextes, mais l'environnement a un impact considérable sur le

développement. Le bagage génétique mène à des schémas de développement universels, tels que l'acquisition du langage et de la communication en bas âge et la première manifestation d'aptitudes cognitives à résoudre des problèmes. Mais presque toutes les caractéristiques, aptitudes et compétences humaines reflètent un ensemble complexe d'interactions entre le bagage génétique et des stimuli environnementaux, quelques caractéristiques étant plus influencées que d'autres par l'environnement ou les gènes (van Ijzendoorn *et al.*, 2011).

Le facteur de prédiction le plus solide et le plus fiable du développement des jeunes enfants, quel que soit le niveau de revenu des pays, est l'environnement familial, même lorsque les enfants participent à de très bons programmes préscolaires (Bornstein *et al.*, 2015). Pour mesurer le caractère stimulant et propice d'un environnement familial, on peut interroger sur la fréquence des activités ou observer les interactions entre l'enfant et la personne qui s'en occupe (**encadré 11.1**).

Les enfants qui ont le plus d'opportunités de communiquer, d'explorer et de découvrir, et ceux qui reçoivent un niveau élevé de stimulation cognitive, développent des compétences plus rapidement et de manière plus systématique. Les

enfants apprennent à parler plus rapidement si on leur parle fréquemment (Hart et Risley, 1995 ; Snow, 1997), que la fréquence des interactions langagières soit ou non liée à des spécificités culturelles (par exemple dans certaines cultures, les adultes portent les bébés dans le dos et les interactions en face-à-face sont moins nombreuses) ou à l'impossibilité pour l'enfant de développer un attachement fort envers une personne qui s'occupe personnellement de lui et qui soit disponible sur le plan affectif. Nous ignorons encore si l'incapacité des enfants à acquérir des compétences dans certaines cultures est liée à un manque d'applicabilité au sein de la culture en question ou à une stimulation inadéquate. L'évaluation doit accepter cette incertitude et continuer à tester les principales hypothèses concernant l'universalité du développement de l'enfance.

Troisièmement, plusieurs domaines du développement de l'enfant, tels que la constitution d'un vocabulaire et les premières compétences alphabétiques, suivent une trajectoire linéaire et sont donc simples à mesurer (Thompson, 2014). D'autres aspects, par exemple comprendre que tout le monde n'a pas les mêmes perspectives, apparaissent à peu près à la même période dans plus d'une culture, autour de l'âge de 4 ans (Sabbagh *et al.*, 2006). Pour d'autres, le développement à la petite enfance semble avoir un impact limité sur l'apprentissage et les réalisations de l'enfant au cours des années intermédiaires, mais peut exercer par la suite une influence marquée (Vandell *et al.*, 2010).

Par ailleurs, le développement dans un domaine nourrit les autres. Ainsi, le développement du langage a un impact important sur les interactions sociales, car plus les compétences langagières des enfants sont évoluées, mieux ils communiquent avec les autres enfants. La mesure du développement de la petite enfance devrait inclure tous les domaines, et non pas se focaliser uniquement sur les compétences scolaires précoces. Dans divers domaines, les effets du développement de la petite enfance peuvent n'apparaître qu'après plusieurs années.

Quatrièmement, alors que les processus fondamentaux du développement sont bien connus du point de vue scientifique, la définition d'« être sur la bonne voie » en termes de développement n'a pas encore été arrêtée dans de nombreuses cultures. Toute mesure en la matière est relative : définir des normes concernant ce que les enfants devraient être capables de faire présuppose de savoir ce qui est typique, ou ce que les autres enfants dans leur environnement sont capables de faire. Une approche normative suppose idéalement de définir des schémas « normaux » quant à la façon dont les enfants se développent et acquièrent des compétences dans les différentes parties du monde, en précisant les âges auxquels les différentes compétences apparaissent en général.

Il est difficile de définir des normes de développement qui puissent être comparées à l'échelle mondiale, car la culture exerce une forte influence. D'autre part, dans de nombreuses régions

Comment définir un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant ?

Si le cerveau se développe rapidement au cours des trois à quatre premières années, la plupart des enfants de cet âge-là n'ont pas accès à des opportunités d'apprentissage organisé en dehors de leur foyer. Afin d'attirer l'attention sur ce problème, le cadre de suivi thématique proposé inclut un indicateur relatif au « pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants ».

Un environnement d'apprentissage familial stimulant fournit à l'enfant des interactions éducatives et des supports d'apprentissage. Les enquêtes MICS de l'UNICEF recueillent des données comparables concernant ces deux éléments. Pour ce qui est des interactions, les enquêtes évaluent si les membres adultes d'un foyer ont réalisé une des activités suivantes avec les enfants âgés de 36 à 59 mois : lire un livre ou regarder les images ; raconter des histoires ; chanter des chansons ; sortir du domicile ; jouer ; ou nommer, compter et/ou dessiner des objets.

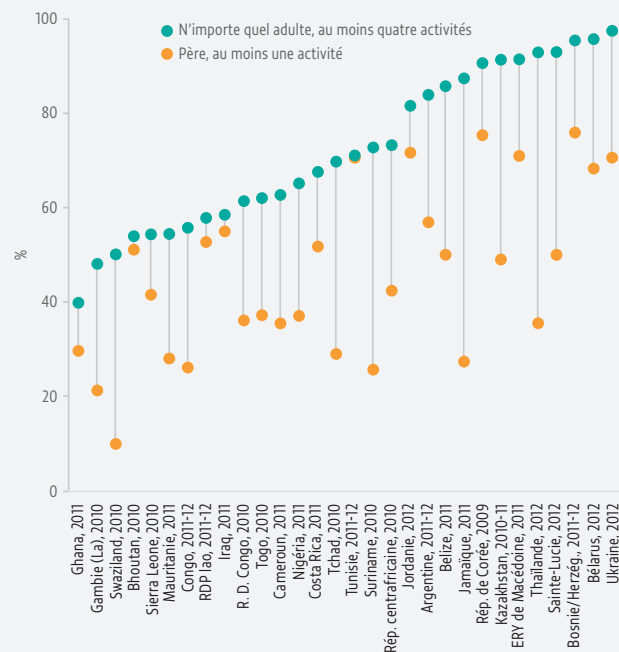
L'UNICEF a communiqué des données sur le pourcentage d'enfants avec lesquels des membres adultes du foyer se sont engagés dans au moins quatre de ces activités au cours des trois derniers jours sur la période 2009-2012. Alors que le pourcentage approchait de 100 % en Ukraine, il n'était que de 40 % au Ghana. La probabilité que le père se soit engagé dans une activité au moins était en général plus basse de 25 points de pourcentage, même si des écarts moins importants étaient observés dans des pays tels que l'Iraq, la Jordanie ou la Tunisie (figure 11.4a).

En 2013, l'UNICEF a modifié sa façon de recueillir et de communiquer les données, et le nouveau mode de présentation des résultats suggère que les niveaux d'engagement parental sont en fait bien plus bas. Au Zimbabwe, 43 % des enfants avaient réalisé au moins quatre activités avec un membre adulte du foyer au cours des trois jours précédant l'enquête. Environ 75 % des enfants de 3 à 4 ans vivaient avec leur mère biologique, mais seuls 17 % d'entre eux avaient réalisé au moins quatre activités avec elle. Et alors qu'environ 50 % des enfants de 3 à 4 ans vivaient avec leur père biologique, seuls 3 % d'entre eux avaient réalisé au moins quatre activités avec lui.

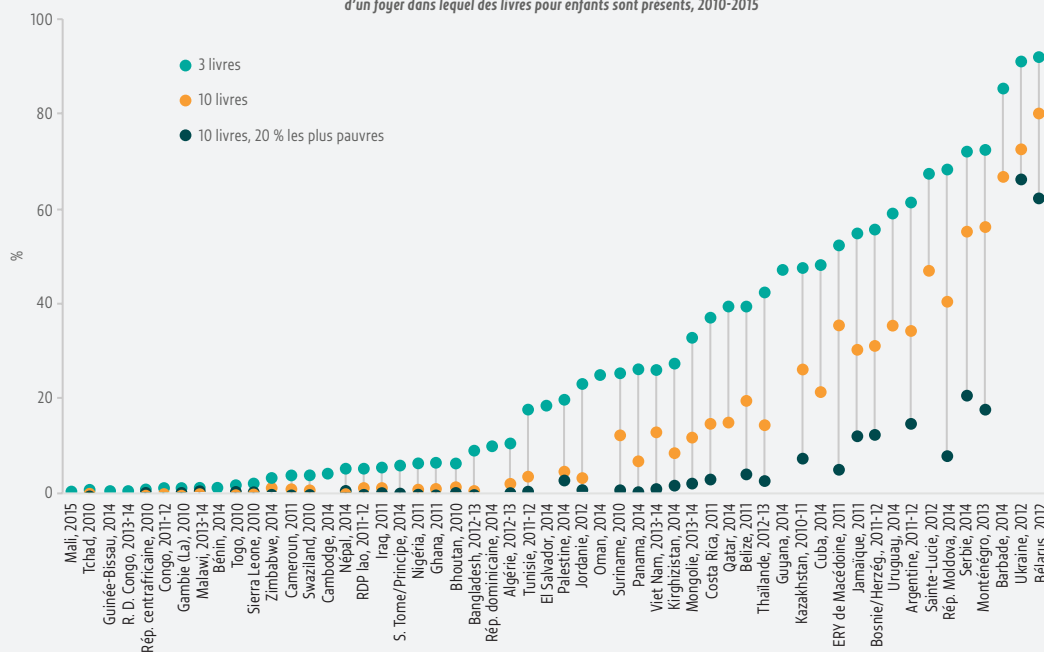
S'agissant des supports d'apprentissage, les enquêtes MICS recueillent des informations sur la présence de livres pour enfants dans le foyer. Dans 54 pays, la plupart d'entre eux à revenu faible et intermédiaire, sur la période 2010-2015, 19 % des foyers possédaient au moins trois livres et 7,5 % en possédaient au moins dix. Dans les 20 % de pays les plus pauvres, moins de 1 % des foyers possédaient au moins 10 livres (figure 11.4b).

FIGURE 11.4 :
Les environnements d'apprentissage familiaux varient de manière significative d'un pays à l'autre

a. Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois avec lesquels un membre adulte du foyer et le père se sont engagés dans des activités de nature à promouvoir leur apprentissage et leur préparation à l'école au cours des trois derniers jours, 2009-2012



b. Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant au sein d'un foyer dans lequel des livres pour enfants sont présents, 2010-2015



Source : rapports finaux MICS.

Sources : Bradley et Caldwell (1995) ; Agence nationale de statistique du Zimbabwe (2015).

“ L'une des priorités du nouvel agenda pour l'éducation est de déterminer les mesures pertinentes pour définir des normes universelles sur ce que signifie pour un enfant d'être sur la bonne voie en termes de développement ”

pas nécessairement aux politiques en la matière. La mesure d'éléments correspondant à des attentes inadéquates du point de vue culturel quant au développement de l'enfant masquerait les véritables compétences d'une population. L'une des priorités du nouvel agenda pour l'éducation en matière de recherche est de déterminer quelles mesures sont pertinentes pour tous les enfants et peuvent être utilisées pour adopter des normes universelles sur ce que signifie pour un enfant d'« être sur la bonne voie en termes de développement ».

Trois conclusions se dégagent. Premièrement, puisque le développement de l'enfant et l'acquisition des compétences suivent des trajectoires, leur mesure devrait idéalement commencer avant l'entrée à l'école. Du point de vue du développement, l'entrée dans le système scolaire formel n'est pas une étape significative. Des méthodes de mesure devraient être élaborées pour suivre les progrès sur la durée, et non pas cibler un point unique dans le temps.

Deuxièmement, des mesures relatives au contexte sont nécessaires, ainsi que des indicateurs sur le développement de l'enfant et son degré de préparation à l'apprentissage. En l'absence d'informations sur la santé, la nutrition et l'environnement familial des enfants, il est difficile de déterminer si et pourquoi ils sont ou non sur la bonne voie en termes de développement, et quelles politiques et interventions pourraient de manière efficace favoriser leur développement sain.

Troisièmement, l'utilisation de mesures nationales permettant de prendre soigneusement en compte les influences culturelles et contextuelles sur le rythme auquel les enfants acquièrent leurs compétences et leurs aptitudes, et sur la façon dont celles-ci s'expriment, devrait être envisagée, parallèlement à un programme de recherche axé sur le suivi du développement normatif dans les différentes cultures et sur l'élaboration d'approches d'évaluation fondées sur les résultats.

QUESTIONS PRATIQUES LIÉES À LA MESURE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Il convient de trouver un équilibre entre les conclusions ci-dessus et la nécessité d'adopter des méthodes d'évaluation rentables et réalisables, susceptibles d'être utilisées à grande

du monde, on ignore dans quelle mesure les enfants atteignent les différents paliers ou développent certaines compétences (Marfo *et al.*, 2011). La perception du développement de l'enfant par les parents ou au sein de la culture varie et ne correspond

échelle et de manière durable. Cette approche implique une difficulté d'ordre technique. Compte tenu de l'écart entre un système idéal et la capacité des pays à court terme, un équilibre doit être trouvé entre avantages techniques, protection des droits des enfants et faisabilité.

Il est largement admis que le développement de l'enfant est axé sur quatre domaines liés qui regroupent différentes aptitudes et compétences :

- **Fonction exécutive** : l'autorégulation, les approches de l'apprentissage et d'autres compétences influent sur l'apprentissage dans un certain nombre de domaines. La fonction exécutive inclut certains des facteurs les plus importants de la performance académique dans le temps, dont l'attention, la mémoire de travail et la capacité à inhiber ses impulsions.
- **Développement socioémotionnel** : les compétences sociales et émotionnelles facilitent la réussite des interactions des enfants avec les autres personnes (les autres enfants, les enseignants et les membres de leur famille) et leur inclusion, et peuvent au fil du temps les aider dans leur scolarité.
- **Développement moteur** : les capacités motrices globales et fines incluent la coordination posturale (marcher, se tenir en équilibre, sauter, lancer une balle) ; et la capacité à écrire, à ramasser de petits objets et de manière générale à se servir correctement de ses doigts. Un développement de la motricité fine satisfaisant préfigure l'acquisition des capacités cognitives, probablement parce qu'il indique dans une certaine mesure que le développement neurologique est normal (Grissam *et al.*, 2010).
- **Apprentissages préscolaires** (acquisition précoce de compétences de calcul, lecture et écriture) : il s'agit certainement de l'un des domaines de recherche les plus établis ; ces compétences précoces incluent l'identification de lettres et de sons et le calcul, et sont considérées comme fondamentales pour l'acquisition ultérieure de compétences en lecture, écriture et mathématiques.

Chaque domaine peut donner lieu à des mesures, mais différentes approches sont requises. Par exemple, la meilleure façon de mesurer le développement socioémotionnel est de s'appuyer sur des informations fournies par les parents et les enseignants, qui connaissent bien l'enfant, tandis qu'il est préférable de mesurer les apprentissages préscolaires à partir des interactions directes avec les enfants.

Selon les domaines, les méthodes d'évaluation font l'objet d'un consensus plus ou moins large. Il est ainsi plus étendu en ce qui concerne la mesure des compétences alphabétiques précoces, mais c'est moins le cas pour ce qui est de la mesure du développement socioémotionnel et de la fonction exécutive, car les constructions sont moins clairement définies et les compétences correspondantes se manifestent de manière moins évidente,

elles sont donc plus susceptibles de varier en fonction de la culture et du contexte.

Avant de commencer à élaborer ou à évaluer des outils, il est essentiel de définir la mesure et ses usages de façon à garantir la protection des droits des enfants. Des risques notables

“ Il est essentiel de définir la mesure des compétences alphabétiques précoces et ses usages de façon à garantir la protection des droits des enfants

pour les enfants existent.

Par exemple, mesurer leur apprentissage au début de l'année scolaire pourrait conduire à l'exclusion de l'école au motif qu'ils ne sont pas prêts.

Pour que l'évaluation prenne bien en compte les questions d'équité, tous les enfants, y compris ceux qui présentent des

risques de handicap, doivent être inclus dans les échantillons. Aussi, même si les évaluations ne visent pas à identifier des cas individuels, l'éventail des éléments doit être suffisamment large pour rendre compte du développement de tous les enfants, et pas seulement de ceux qui ont un profil typique. Les mesures fondées sur des enquêtes auprès des ménages représentatives au niveau national génèrent donc de meilleures données que celles fondées sur des évaluations restreintes aux enfants en milieu préscolaire.

Au vu de la complexité caractérisant la mesure du développement et de l'apprentissage de l'enfant, des questions subsistent. Jusqu'à quel point les enquêtes peuvent-elles être exhaustives ? Aucune enquête, en particulier celles conduites en 20 minutes, ne pourra décrire complètement les compétences d'un enfant ou la qualité des environnements d'apprentissage. Pour ce qui est du degré de préparation à l'école, de nombreuses constructions peuvent ne pas être observables dans leur totalité. Par exemple, le développement socioémotionnel désigne un ensemble de comportements ou de capacités, dont certains ne sont pas faciles à mesurer.

Comment garantir la fiabilité, c'est-à-dire l'aptitude d'un outil d'évaluation à produire des résultats stables et cohérents, même lorsqu'il est utilisé à différents moments ou par différentes personnes ? Les évaluations requièrent des évaluateurs formés qui possèdent des compétences et une expérience des évaluations auprès d'enfants. Un tel niveau de formation et d'expertise n'est pas forcément possible dans toutes les régions. La langue utilisée pour l'évaluation est également un élément crucial pour évaluer de manière précise les apprentissages préscolaires des enfants.

Comment garantir la validité, c'est-à-dire que le test mesure bien ce qu'il prétend mesurer ? Une mesure valide du degré de préparation devrait indiquer quelles seront les performances ultérieures d'un enfant à l'école. Cependant, de nombreux outils

n'ont pas encore été utilisés dans des études démontrant clairement le lien entre les scores et les résultats de l'enfant dans le temps.

QUELQUES APPROCHES DE LA MESURE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Plusieurs mesures du développement de la petite enfance à l'échelle de la population ont été testées ces dernières années (**tableau 11.3**). L'UNICEF a élaboré des Échelles d'évaluation du développement de la petite enfance pour l'Asie de l'Est et le Pacifique (EAP-ECDS). Une étude de validation a été conduite en 2013-2014 auprès d'un échantillon de 7 000 enfants au Cambodge, en Chine, en Mongolie, au Timor-Leste, au Vanuatu et au Viet Nam. Des disparités sont apparues entre les pays dans certains domaines (par exemple les jeunes Chinois ont obtenu des scores sensiblement plus élevés en mathématiques). L'impact de l'âge, du sexe et du niveau d'instruction de la mère sur le développement de l'enfant a également varié d'un pays à l'autre. L'effet de la participation à des programmes d'éducation de la petite enfance sur le développement précoce de l'enfant a également été plus ou moins marqué selon les pays : l'effet le plus important, au Cambodge, étant trois fois supérieur au moins important, au Timor-Leste (Rao *et al.*, 2015).

L'outil d'Évaluation internationale du développement et de l'apprentissage préscolaire (IDELA), élaboré par Save the Children, a été piloté dans 11 pays et est depuis employé dans plus de 30 pays, mais pas systématiquement auprès d'échantillons représentatifs (Pisani *et al.*, 2015). Un essai randomisé organisé au Mozambique en partenariat avec la Banque mondiale a révélé que les enfants qui fréquentaient l'école préprimaire présentaient des scores plus élevés à la fin de ce cycle et participaient davantage aux cours des premières années d'école primaire (Martinez *et al.*, 2012).

La Banque interaméricaine de développement a élaboré le Programme régional sur les indicateurs de développement de l'enfant (PRIDI). Une analyse conduite dans quatre pays (Costa Rica, Nicaragua, Paraguay et Pérou) a révélé que l'âge et le milieu culturel, notamment le niveau d'instruction de la mère, jouaient effectivement un rôle (Verdisco *et al.*, 2014).

L'Indice de développement du jeune enfant (IDJE) a été élaboré par l'UNICEF pour le programme MICS (Zill et Ziv, 2007). Un enfant est considéré comme étant sur la bonne voie en termes de développement dans quatre domaines s'il remplit les critères suivants :

- Pour le domaine de la lecture, de l'écriture et du calcul, il est capable de réaliser au moins deux des trois tâches suivantes : identifier/nommer au moins dix lettres de l'alphabet, lire au moins quatre mots courants simples et pouvoir citer et reconnaître les chiffres de 1 à 10.

TABLEAU 11.3 :
Outils de mesure du développement de la petite enfance

Outil • Organisation Groupe d'âge	Historique	Domaines	Autres informations
Échelles d'évaluation du développement de la petite enfance pour l'Asie de l'Est et le Pacifique (EAP-CDS) • UNICEF et Asia Region Network for Early Childhood 3 à 5 ans	Fondées sur les normes de développement et d'apprentissage précoce qui ont permis aux pays de définir des attentes appropriées en matière de développement de la petite enfance	85 éléments couvrant les approches relatives à l'apprentissage, au développement socioémotionnel, au développement cognitif, à la participation et aux connaissances culturelles, au langage et aux premières notions de lecture et d'écriture, au développement moteur, à la santé, à l'hygiène et à la sécurité	Environnements familiaux, y compris niveau d'éducation de la mère et fréquence des activités d'apprentissage à la maison
Évaluation internationale du développement et de l'apprentissage préscolaire (IDELA) • Save the Children 3 à 6 ans	D'abord conçu comme un outil d'évaluation de programme (reprenant des éléments tirés d'autres évaluations), l'IDELA est aujourd'hui utilisé pour le suivi de la population	65 éléments couvrant le développement physique, le langage, les mathématiques, le développement cognitif, le développement socioémotionnel	
Programme régional relatif aux indicateurs du développement de l'enfant (PRIDI) • Banque interaméricaine de développement 2 à 4 ans		Développement cognitif, langage et communication, compétences sociales et émotionnelles, motricité	Caractéristiques des enfants, des familles et des communautés, et participation des enfants aux programmes de développement de la petite enfance
Indice de développement du jeune enfant (IDJE) • UNICEF MICCS 3 à 4 ans	Vise à créer un indicateur mondial de développement holistique de la petite enfance ; s'inspire de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)	10 éléments couvrant le calcul, la lecture et l'écriture (3), le développement socioémotionnel (3), les approches de l'apprentissage (2) et le développement physique (2)	Module relatif à l'environnement familial, avec des informations sur les activités partagées par l'enfant et la personne qui s'en occupe et sur l'accès aux jeux
Mesure de la qualité et des résultats de l'apprentissage préscolaire (MELQO) • Brookings Institution, UNESCO, UNICEF et Banque mondiale 4 à 6 ans	Conçu pour promouvoir une mesure réalisable du développement et de l'apprentissage de l'enfant, et de la qualité des environnements d'apprentissage, dans les pays à revenu faible et intermédiaire	Développement socioémotionnel, apprentissage précoce de la lecture, de l'écriture et du calcul, fonction exécutive et approches de l'apprentissage	Mesure de la qualité dans les environnements d'apprentissage préprimaire formels

Source : Raikes (2016).

- Pour le domaine du développement moteur, il est capable de ramasser un petit objet, tel qu'un bâton ou une pierre, avec deux doigts ; et sa mère ou la personne qui s'en occupe n'indique pas que l'enfant est parfois trop malade pour jouer.
- Pour le domaine du développement socioémotionnel, il manifeste au moins deux des trois comportements suivants : il s'entend bien avec les autres enfants ; il ne donne pas de coup de pied aux autres enfants, ne les mord pas ou ne les frappe pas ; il ne se laisse pas distraire facilement.
- Pour le domaine de l'apprentissage, l'enfant est capable de suivre des instructions simples sur la façon de réaliser une tâche correctement et peut exécuter de manière indépendante une tâche qu'on lui a attribuée.

L'indice global correspond au pourcentage d'enfants âgés de 3 à 4 ans qui sont sur la bonne voie en termes de développement dans au moins trois des quatre domaines.

L'IDPE a été estimé dans plus de 50 pays. Son point fort est que les informations qu'il fournit peuvent être combinées avec des informations sur l'environnement familial, la santé et la nutrition de l'enfant, ce qui renforce sa pertinence stratégique. Il est considéré comme la source des informations relatives à l'indicateur mondial 4.2.1, même s'il n'est disponible que pour les enfants de moins de 5 ans, un âge inférieur à celui du début de la scolarité formelle dans la plupart des pays. Il existe également une certaine contradiction entre l'ambition de prendre une photographie complète du développement de l'enfant sur une période de deux ans et le fait de se limiter à 10 éléments pour permettre le recueil à grande échelle.

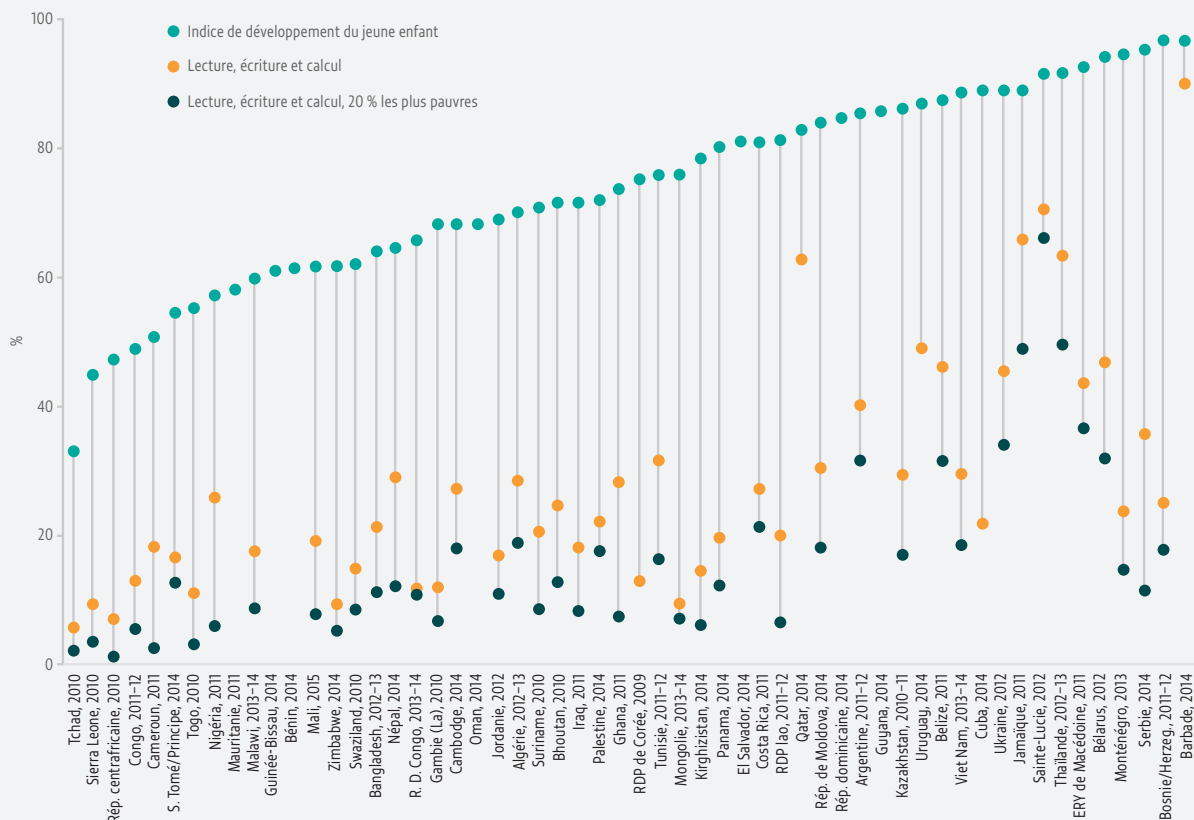
Les données de l'IDPE provenant de 56 pays, la plupart à revenu faible et intermédiaire, sur la période 2009/15 ont révélé que 70 % des enfants de 3 ans et 80 % des enfants de 4 ans étaient sur la bonne voie en termes de développement. Mais de grandes disparités ont été observées dans les résultats selon les domaines. Plus de 95 % des enfants étaient sur la bonne voie dans le domaine du développement moteur, environ 90 % dans celui de l'apprentissage et près de 75 % dans celui du développement socioémotionnel. En revanche, concernant les compétences en lecture, en écriture et en calcul, seuls 25 % des enfants étaient sur la bonne voie. Les résultats ont en outre mis en exergue le lien prévisible avec le niveau de revenu du ménage : ainsi, seuls 12 % des enfants du quintile des ménages les plus pauvres étaient sur la bonne voie en lecture, écriture et calcul (**figure 11.5**) ; au Cameroun, en 2011, 3 % des enfants du quintile des ménages les plus pauvres étaient sur la bonne voie dans ce domaine, contre 45 % des enfants du quintile des ménages les plus riches.

Géré conjointement par Brookings Institution, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale, en partenariat avec des experts indépendants et des organisations à but non lucratif, l'outil de Mesure de la qualité et des résultats de l'apprentissage préscolaire (MELQO) vise à faciliter la création et le déploiement à grande échelle d'outils libres de droits fonctionnels. Cet outil comprend notamment un noyau commun de questions tirées d'autres évaluations, pouvant être adaptées par les pays pour assurer la cohérence avec leurs normes. MELQO a été testé au Bangladesh, au Kenya, à Madagascar, en Mongolie, au Soudan, en République démocratique populaire lao et en République-Unie de Tanzanie (Devercelli *et al.*, 2015).

FIGURE 11.5 :

Environ trois quarts des enfants de 3 à 4 ans sont sur la bonne voie en termes de développement dans 56 pays

Indice de développement du jeune enfant, sélection de pays, 2009-2015



Source : Principaux résultats et rapport finaux.

Dans les pays à revenu élevé, l'OCDE réalisera une enquête internationale sur les résultats du développement de la petite enfance en 2017/18, afin de permettre aux pays de suivre les progrès au niveau du système (OCDE, 2015g). Pour l'heure, aucune information sur les domaines couverts par l'enquête n'est disponible.

La mesure du développement de l'enfant à l'échelle de la population revêt un intérêt certain. Elle permet notamment d'identifier les sources d'inégalités qui apparaissent très tôt dans la vie et sont susceptibles de persister pendant l'éducation formelle et au-delà. Il est également important de prendre en compte le fait que le développement suit des schémas similaires pour tous les groupes d'enfants, ce qui souligne l'intérêt d'utiliser un ensemble commun de constructions.

Cela étant, les éléments dont nous disposons sont insuffisants pour déterminer si un seul ensemble d'éléments relatifs au développement de l'enfant devrait être utilisé partout, ou si les éléments devraient prendre en compte la culture et le contexte (tout en gardant des construits équivalents) (par exemple

Frongillo et al., 2014). Les faits plaident clairement en faveur d'un ensemble plus holistique de mesures du développement de l'enfant et de l'éducation et la protection de la petite enfance, y compris celles directement liées à la cible de l'Objectif de développement durable relatif à l'éducation. Pour conclure, un suivi précis des progrès réalisés dans cet aspect de l'Objectif impose d'approfondir les recherches sur le développement normatif des enfants dans différents contextes.

NOTES

1. Cette section est inspirée de Raikes (2016).

Jeune étudiante
en chimie
en Fédération
de Russie.

CRÉDIT : V. Makhorov/Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

À l'échelle mondiale, environ 62 millions d'étudiants du secondaire, soit 11 %, participaient à des programmes formels d'enseignement **technique et professionnel** en 2014.

Les programmes d'acquisition de compétences sur le lieu de travail sont relativement méconnus. Des analyses récentes portant sur 12 pays révèlent qu'approximativement 20 % des jeunes ont participé à ce type de programme.

Aucun indicateur ne peut à lui seul évaluer l'*accessibilité financière* de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). Un moyen d'y parvenir consiste à comparer le montant des frais d'inscription payés par les étudiants et des aides financières que leur verse l'État.

L'existence ou l'absence d'un cadre national de qualification permet d'évaluer la qualité de l'EFTP. Cent quarante pays disposent d'un tel cadre.

L'accès à l'enseignement **supérieur** s'est rapidement développé. Les inscriptions ont doublé entre 2000 et 2014, mais des disparités considérables existent entre et au sein des pays. L'analyse d'un échantillon de 76 pays révèle que 20 % des jeunes de 25 à 29 ans les plus riches ont achevé au moins quatre années d'études dans l'enseignement supérieur contre moins de 1 % pour les plus pauvres.

La mesure dans laquelle l'aide financière publique aux ménages cible ceux qui sont le plus dans le besoin doit faire l'objet d'un suivi permettant d'évaluer l'*accessibilité financière* de l'enseignement supérieur.

Les classements des universités sont faciles à comprendre mais ne fournissent qu'un aperçu partiel et peu fiable de la *qualité* de l'apprentissage des étudiants.

La diversité de l'offre complique sensiblement le suivi de l'*accessibilité* et de la *participation* aux programmes d'éducation des adultes. À l'échelle mondiale, les adultes représentent 4 % des élèves suivant un enseignement primaire formel, et respectivement 5 % et 10 % des étudiants des premier et deuxième cycles du secondaire.

Les informations sur la participation aux programmes d'éducation non formelle des adultes sont limitées. On sait néanmoins qu'en 2011 elle concernait 37 % des adultes au sein de l'Union européenne.

L'évaluation de l'*accessibilité financière* de l'éducation des adultes est entravée par la part plus importante du financement privé et le manque d'information sur le financement public. Moins d'un pays sur six a consacré plus de 0,3 % de son PIB à l'éducation des adultes.

CHAPITRE 12



CIBLE 4.3

Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable.

INDICATEUR MONDIAL 4.3.1 – Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe

INDICATEUR THÉMATIQUE 13 – Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur

INDICATEUR THÉMATIQUE 14 – Taux de participation aux programmes d'enseignement technique-professionnel (15 à 24 ans)

Enseignement et formation techniques et professionnels	222
Enseignement supérieur	227
Éducation des adultes	236

La cible 4.3 place l'enseignement technique, professionnel et supérieur au cœur du programme mondial de développement. Le Cadre d'action de Dakar les abordait mais seulement de

“
La cible 4.3 place l'enseignement technique, professionnel et supérieur au cœur du programme mondial de développement”

manière indirecte, dans le but d'étayer la réalisation d'autres objectifs. L'enseignement technique et professionnel était considéré comme un vecteur d'acquisition de compétences pour les jeunes et l'enseignement supérieur comme un outil de préparation pour les enseignants. Quant

aux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), ils prenaient en considération l'enseignement supérieur mais uniquement du point de vue de la parité entre les sexes.

Si les cibles 4.1 et 4.2 abordent à la fois la participation aux programmes d'enseignement et les résultats obtenus en matière d'éducation, la cible 4.3 ne s'intéresse qu'à la participation. Elle est cependant étroitement liée aux cibles 4.4 et 4.6, axées sur les résultats potentiels liés à la participation aux programmes d'enseignement technique, professionnel et supérieur.

En vue d'évaluer la vaste portée de la cible 4.3, le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable a suggéré d'adopter un indicateur mondial relatif au taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents. Cette mesure ambitieuse englobe l'enseignement et la formation sous toutes leurs formes, sans se limiter à l'enseignement technique, professionnel et supérieur.

Si l'indicateur ne correspond pas exactement à la formulation de l'objectif 4, il contribue à corriger une omission importante. L'ODD 4 cible les « possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » pour tous. L'apprentissage tout au long de la vie englobe l'ensemble des activités réalisées au fil des ans par une personne dans le but d'améliorer ses connaissances, ses compétences

et ses qualifications du point de vue personnel, civique, social ou professionnel. Cependant, les dix cibles, qui couvrent pourtant tous les aspects de l'apprentissage tout au long de la vie, n'abordent pas explicitement l'éducation des adultes. C'est pourquoi le présent *Rapport* traite de la participation aux programmes d'éducation des adultes dans le cadre de la cible 4.3 et de l'indicateur mondial 4.3.1.

Le présent chapitre examine trois niveaux d'enseignement – technique et professionnel, supérieur et éducation des adultes – à l'aune des trois critères assortis à la cible 4.3 : accès (équitable), accessibilité financière et qualité.

Par ailleurs, la formulation « [faire en sorte que] les femmes et les hommes aient tous accès dans des conditions d'égalité » est ambiguë. L'inclusion de « tous » fait passer à un second plan la notion d'égalité et met l'accent sur l'universalité de l'accès. La cible a-t-elle pour objectif la participation de toutes les personnes âgées de 15 ans et plus aux programmes d'enseignement technique, professionnel et supérieur, voire d'éducation des adultes, au moins une fois dans leur vie ? Les trois niveaux sont-ils interchangeables ? De telles questions pouvant compliquer le suivi, le présent *Rapport* ne tente pas d'y répondre et s'attache à identifier les mesures relatives à l'accès, à l'accessibilité financière et à la qualité pour chacun des trois niveaux.

ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

L'indicateur thématique proposé pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) est le taux de participation des jeunes aux programmes d'enseignement technique et professionnel. Traditionnellement, le pourcentage de personnes inscrites dans l'enseignement secondaire ou supérieur est utilisé pour mesurer la participation à l'EFTP. Mais l'indicateur est basé sur le pourcentage relatif à une tranche d'âge (de 15 à 24 ans). Il convient d'ailleurs de noter que cet indicateur et l'indicateur mondial 8.6.1, qui mesure le pourcentage de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation et est assorti à l'ODD 8 relatif à l'emploi, se chevauchent. La partie qui suit est consacrée à l'enseignement et à la formation.

La typologie de l'EFTP est basée sur trois modes principaux de prestation des services : dans un établissement, sur le lieu de travail ou une combinaison des deux (**tableau 12.1**).

L'enseignement dispensé dans des établissements comprend des programmes formels sanctionnés par un diplôme ou un certificat officiel, reconnu par l'industrie ou les entreprises. Certains programmes n'étant pas supervisés par les ministères de l'éducation, les données transmises à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) peuvent ne pas tenir compte des inscriptions en question. Ce type d'enseignement comprend également les programmes non formels, qui ne sont souvent pas pris en considération, et ce, même s'ils sont sanctionnés par une certification.

TABLEAU 12.1 :
Typologie de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels

Domaine	Indicateur
1. Établissement	(i) Éducation formelle • Sous la supervision du Ministère de l'éducation • Sans supervision du Ministère de l'éducation (ii) Éducation non formelle
2. Établissement et lieu de travail	Types multiples (p. ex., systèmes duaux)
3. Lieu de travail	(i) Formation avant l'emploi (p. ex., apprentissage) (ii) Formation pendant l'emploi

Source : Adaptation du Groupe interinstitutions sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (2014).

L'enseignement sur le lieu de travail peut précéder l'emploi, comme l'apprentissage, ou se dérouler en parallèle. Il s'agit à cet égard de déterminer si la participation aux programmes de formation sur le lieu de travail doit être comptabilisée dans la participation à l'EFTP.

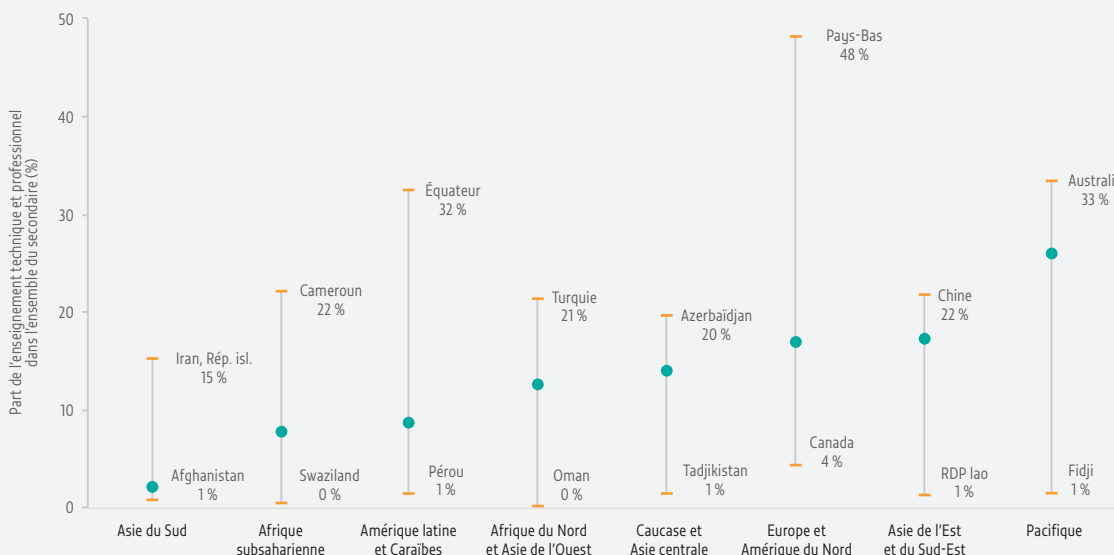
Compte tenu de la diversité des cadres politiques, des dispositifs institutionnels et des approches organisationnelles, les données recueillies par les systèmes nationaux de statistiques sont susceptibles de ne fournir qu'un aperçu partiel et ne permettent pas de comparer l'offre en matière d'EFTP entre les pays.

ACCÈS

À l'échelle mondiale, environ 62 millions d'étudiants du secondaire, soit 11 %, participaient à des programmes formels d'enseignement technique et professionnel en 2014. En ce qui concerne l'égalité des sexes, on observait un écart de deux points de pourcentage au détriment des femmes. En moyenne, les participants à l'EFTP représentaient 1,5 % des inscriptions dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 23 % dans le deuxième cycle. Le Pacifique et l'Asie du Sud-Est affichaient la part la plus élevée de l'EFTP dans le secondaire (26 % et 17 % respectivement), grâce aux forts taux d'inscription en Australie et en Chine. La part la plus faible revenait à l'Asie du Sud (2 %) (**figure 12.1**).

En 2014, près de 19 % des pays n'avaient pas fourni d'information à cet égard, notamment parce qu'ils n'avaient

FIGURE 12.1 :
Seuls 2 % des étudiants du secondaire participaient à des programmes d'enseignement technique et professionnel en Asie du Sud
Part des programmes d'enseignement technique et professionnel dans le secondaire, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

transmis aucune donnée sur les inscriptions dans le secondaire. À cela s'ajoutent 8 % de pays n'étant pas en mesure de distinguer l'enseignement technique et professionnel de l'enseignement secondaire général, parfois en raison des différentes définitions existant aux niveaux national et international. Ainsi, aux États-Unis, les sources nationales indiquaient que 19 % des diplômés du secondaire suivaient un enseignement technique et professionnel en 2009 (Dortch, 2014). Cet enseignement pouvant constituer un cursus spécifique ou être intégré à d'autres cursus, il ne correspond pas exactement aux définitions internationales qui établissent une distinction entre l'enseignement secondaire général et professionnel. Par conséquent, l'ISU ne fournit aucune donnée sur les inscriptions dans l'enseignement technique et professionnel aux États-Unis.

En 2014, 11 millions d'étudiants suivaient un enseignement postsecondaire non supérieur, s'étendant de six mois à plusieurs années. Dans les 54 pays établissant une distinction entre les types de programmes, 95 % des étudiants étaient inscrits dans les filières techniques et professionnelles. Il est intéressant de noter que la Chine, l'Égypte et la France affichaient les taux les plus faibles (respectivement 38 %, 18 % et 51 %).

De nombreux systèmes nationaux proposent des programmes d'enseignement technique et professionnel au niveau du supérieur, soit dans le cadre d'un cycle court d'enseignement supérieur, soit d'un cursus professionnel, mais l'enquête annuelle de l'ISU n'établit aucune distinction entre eux. Ainsi, les étudiants participant aux programmes d'enseignement technique et professionnel dans le supérieur ne sont actuellement pas pris en compte dans le suivi de la réalisation de la cible 4.3.

Accroître la participation aux programmes dispensés sur le lieu de travail

La principale difficulté d'une mesure exhaustive de la participation des jeunes aux programmes d'enseignement technique et professionnel consiste à estimer l'incidence de l'éducation et de la formation dispensées sur le lieu de travail. Une option envisageable est d'ignorer simplement ces dernières. Les taux de participation combinés relatifs aux programmes dispensés dans des établissements et sur le lieu de travail doivent refléter les différences en matière de durée, de méthode pédagogique et d'acquisition de compétences. Ils doivent en outre représenter la vaste diversité des marchés nationaux de l'emploi qui engendre une grande hétérogénéité dans la formation professionnelle.

Il n'en reste pas moins que l'enseignement et la formation sur le lieu de travail constituent une opportunité majeure d'apprentissage technique et professionnel pour les jeunes. Les ignorer réduirait considérablement la portée du suivi de la cible 4.3. Seules les enquêtes portant sur la main-d'œuvre, les entreprises ou les ménages sont susceptibles de fournir ce type d'information.

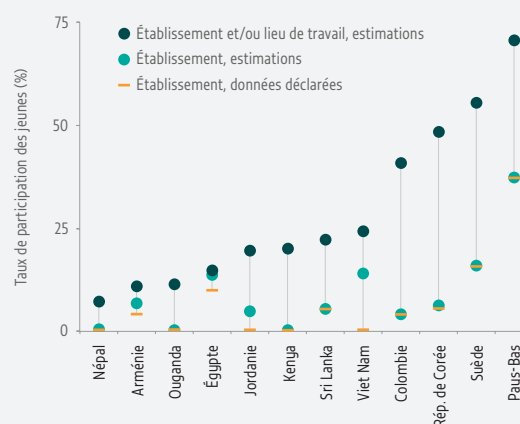
Aux fins de l'établissement du présent Rapport, 12 pays ont fait l'objet d'une analyse¹ fondée sur des données administratives et des données d'enquête, afin d'observer l'incidence sur les résultats d'une mesure plus étendue de la participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel. Par souci de fidélité à l'objet de l'indicateur proposé, l'analyse a compilé les données concernant l'ensemble des jeunes âgés de 15 à 24 ans².

D'après les données administratives sur les programmes dispensés dans des établissements recueillies par l'ISU dans ces 12 pays, environ 7 % des jeunes ont suivi un enseignement technique et professionnel dans le cadre de l'enseignement formel du premier et du deuxième cycle du secondaire ainsi que du postsecondaire non supérieur. Ce pourcentage s'élève à 9 % si l'on tient compte des rapports des ministères, des bases de données des institutions et d'autres sources officielles d'information sur les inscriptions aux programmes dispensés dans des établissements relevant des ministères de l'éducation ou d'autres acteurs reconnus (figure 12.2). Les données ont été validées par comparaison avec les cadres nationaux de qualification communiqués.

La différence de deux points de pourcentage tient à deux facteurs. Tout d'abord, il arrive qu'aucune information ne soit fournie. Ainsi, l'ISU ne dispose d'aucune donnée sur la participation à l'enseignement technique et professionnel en

FIGURE 12.2 :

Une définition plus large suggère un accès élargi des jeunes aux programmes d'enseignement technique et professionnel
Taux de participation des jeunes aux programmes d'enseignement technique et professionnel dispensés dans des établissements et/ou sur le lieu de travail dans un échantillon de pays, 2012 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles



Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM sur la base de données de l'ISU, de rapports nationaux officiels et d'enquêtes auprès des ménages (Cadre Compétences au service de l'emploi et de la productivité de la Banque mondiale, enquête de l'OIT sur la transition vers la vie active, Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes).

Jordanie et au Viet Nam alors que ces deux pays comptent des programmes nationaux bien développés. Au Viet Nam, on recensait en 2010/11 2,4 millions de participants à ces programmes, soit 14 % des jeunes. Le Département général de la formation professionnelle du Ministère du travail, des invalides de guerre et des affaires sociales gère ces programmes et coordonne l'offre (BASD, 2014).

Par ailleurs, il est possible que la participation aux programmes d'enseignement formel non supervisés par les ministères de l'éducation soit plus importante que les chiffres disponibles ne le laissent supposer. Ainsi, les données fournies par l'Égypte à l'ISU en 2009/10 ne recensent que 1,5 million d'étudiants inscrits aux programmes d'enseignement technique et professionnel relevant du Ministère de l'éducation et ne

“ Les enquêtes menées auprès des jeunes sont le seul moyen de connaître l'ampleur des offres d'enseignement et de formation dispensées en dehors des établissements

tiennent pas compte des 440 000 personnes suivant des programmes de durée variable dispensés dans des centres de formation professionnelle privés et publics relevant de 16 autres ministères (Amin, 2014).

Les enquêtes menées auprès des jeunes sont le seul moyen de

connaître l'ampleur des offres d'enseignement et de formation dispensées en dehors des établissements. Cependant, on constate une forte hétérogénéité dans la formulation des questions d'une enquête à l'autre, en raison de la diversité des types d'enseignements et de formations abordés (entre autres, apprentissages, stages, cours ouverts ou à distance, formations sur le terrain, séminaires et ateliers). Les enquêtes ne révèlent généralement pas la durée ou d'autres aspects des programmes. Cela étant, il semble qu'en moyenne environ 20 % des jeunes ont participé à des programmes sur le lieu de travail dans les 12 pays (**figure 12.2**).

Le Sri Lanka a participé à l'enquête de la Banque mondiale sur les Compétences au service de l'emploi et de la productivité. Environ 18 % des jeunes avaient suivi une formation d'une durée minimum de 30 heures au cours des 12 mois précédents ou un apprentissage. L'Ouganda a opté pour l'enquête de l'Organisation internationale du Travail (OIT) sur la transition vers la vie active, qui a révélé que 11 % des jeunes avaient réalisé un apprentissage, un stage ou un autre type de formation.

Ces informations fournissent des aperçus de la situation des jeunes à un moment précis, mais ne renseignent en aucun cas sur l'éducation et la formation au fil du temps de jeunes ciblés. Les jeunes plus instruits sont plus susceptibles de suivre des formations supplémentaires que ceux qui le sont moins et

peuvent faire l'objet d'un double comptage dans le recensement des effectifs des programmes d'enseignement technique et professionnel, notamment dans les pays où l'offre est particulièrement importante.

Pour améliorer l'évaluation des programmes d'enseignement sur le lieu de travail, les enquêtes internationales auprès des ménages doivent utiliser des définitions comparables. Il est également nécessaire de recueillir plus de détails sur les caractéristiques de ces programmes et d'informations rétrospectives de la part des participants afin de mieux identifier les bénéficiaires des différentes offres. Ces dernières années, un tiers des pays a participé à l'une des principales enquêtes auprès des ménages prenant en considération certains aspects de l'EFTP. Ces enquêtes, indispensables au suivi de l'équité, doivent homogénéiser leurs définitions et leurs questionnaires, sous la direction de l'OIT, qui est chargée du suivi de l'indicateur mondial 8.6.1.

ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE

Le financement de l'EFTP est assuré par les gouvernements, les employeurs et les étudiants. La question de son accessibilité financière doit se concentrer sur la mesure dans laquelle les politiques publiques contribuent à corriger les inégalités en matière d'accès. Les gouvernements disposent d'une gamme d'instruments politiques, dont les subventions, les exonérations de frais, les prêts, les allocations et les subventions. Toutefois, la situation diffère grandement entre les pays les plus riches et les pays les plus pauvres.

Dans les *pays les plus riches*, l'étudiant moyen de l'enseignement technique et professionnel est plus susceptible d'être issu d'un milieu relativement défavorisé. Ainsi, en Australie, les pauvres sont quatre fois plus susceptibles (22 %) de suivre une formation professionnelle que les riches (6 %) (Lamb, 2011) alors que les frais d'inscription sont rarement gratuits. Dans les années 90, l'Australie a imposé des frais d'inscription aux programmes publics. En 2014, les frais et les cotisations des étudiants représentaient environ 5 % des recettes totales des établissements, allant de 2 % dans le Territoire du Nord à 9 % en Australie occidentale (NCVER, 2015a).

Le Gouvernement australien a créé le programme de prêts basé sur les revenus VET FEE-HELP, qui finance tout ou partie des frais de scolarité encourus par les étudiants éligibles du public et du privé suivant des cursus proposés par des prestataires agréés. En 2014, 87 % des étudiants éligibles ont bénéficié de ce programme, soit 203 000 sur 3,9 millions d'étudiants à tous les niveaux (Ministère australien de l'éducation et de la formation, 2015 ; NCVER, 2015b). En moyenne, les prêts individuels s'élevaient à 12 300 dollars australiens ; les étudiants les plus pauvres ont emprunté près de 3 300 dollars australiens de plus que les étudiants riches (Ministère australien de l'éducation et de la formation, 2014). À ce jour, le programme n'a pas encore fait l'objet d'une évaluation.



Les initiatives visant à soutenir la participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel sont moins susceptibles de bénéficier aux plus démunis



En Europe, l'évaluation qualitative de 35 programmes de prêts a révélé que, s'ils sont un vecteur de participation, ils ne ciblent cependant pas les étudiants les plus démunis. De nombreux programmes ne fournissent pas suffisamment de directives ni d'informations pour atteindre les groupes ciblés réfractaires à l'endettement. Les programmes prévoyant un remboursement à plus longue échéance favorisent l'équité. Les programmes publics ciblant l'enseignement technique et professionnel en Finlande, aux Pays-Bas et en Suède figuraient parmi les plus réussis. L'aide fournie en Finlande consiste en une bourse d'études, une aide au logement et une garantie de prêt étudiant, laquelle est conditionnée à la réception d'une bourse d'études. Une fois la garantie approuvée, l'étudiant s'adresse à un établissement bancaire et convient du taux d'intérêt, des conditions de remboursement et d'autres caractéristiques du prêt (CEDEFOP, 2012).

Dans les *pays les plus pauvres*, les jeunes issus de milieux défavorisés sont beaucoup moins susceptibles d'aller au-delà de l'éducation de base. Ceux qui réussissent à participer à des programmes d'enseignement technique et professionnel sont généralement issus de milieux relativement plus favorisés que dans les pays plus riches. L'analyse de 22 pays ayant participé à l'édition 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) révèle que, parmi les cinq pays affichant la plus faible proportion d'étudiants issus du groupe socioéconomique le plus démunis inscrits à des programmes d'enseignement secondaire professionnel, quatre étaient des pays à revenu intermédiaire, tels que la Colombie et l'Indonésie (Altinok, 2012).

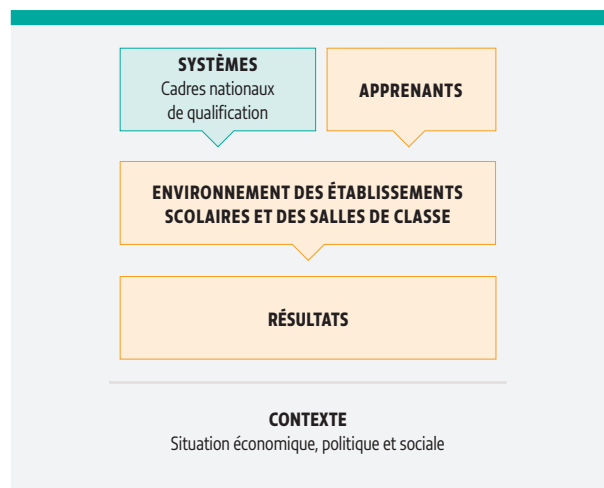
Cela signifie que les initiatives visant à soutenir la participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel sont moins susceptibles de bénéficier aux plus démunis. Le Kenya a mis en place un programme de coupons pour l'enseignement technique et professionnel qui couvrent tout ou partie des frais d'inscription des participants aux programmes d'enseignement professionnel publics et privés, mais dont la valeur (460 dollars EU) représente le double du salaire annuel moyen des participants (Hicks et al., 2011).

L'étude de sept pays du Pacifique révèle que la part des revenus issus des frais d'inscription aux programmes d'enseignement technique et professionnel dispensés dans des établissements s'élevait à 35 %, mais différait sensiblement d'un pays à l'autre : de 1 % pour le Kiribati Institute of Technology à 64 % pour

les cinq écoles techniques et de commerce de la Papouasie-Nouvelle-Guinée (Schofield, 2015). Les frais d'inscription peuvent être démesurés par rapport aux budgets des ménages. Dans le cas de l'École d'ingénierie du Samoa, ils représentent la moitié des revenus des ménages figurant parmi les 10 % les plus pauvres.

Les programmes d'aide financière visant à compenser les frais des étudiants varient considérablement, y compris au sein des pays. Au Samoa, deux systèmes sont en place. Les revenus de l'Australia-Pacific Technical College, un établissement subventionné, ne sont pas prélevés auprès des étudiants, dont les frais sont couverts par des bourses. La National University of Samoa, établissement public, couvre un tiers de ses revenus grâce aux frais de scolarité, mais accorde des bourses partielles ou complètes à un étudiant sur six dans les filières techniques et professionnelles. Les étudiants inscrits dans d'autres établissements ne reçoivent aucune aide (Maglen et al., 2013).

Compte tenu de la grande diversité des prestataires, des structures de coûts, des politiques publiques et des contextes nationaux, il est impossible d'évaluer l'accessibilité financière de l'EFTP à l'aide d'un seul indicateur. La partie ci-après portant sur l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur souligne qu'il est néanmoins envisageable de comparer le montant des revenus des établissements couverts par les frais d'inscription et celui de l'aide financière publique versée aux étudiants. Cette approche exige de parvenir à un consensus sur les directives communes et d'investir considérablement dans les systèmes informatiques.



QUALITÉ

La qualité de l'enseignement technique et professionnel, qui est liée à de nombreux aspects, peut être évaluée en se concentrant sur les systèmes.

Dans le cadre de son Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (Systems Approach for Better Education Results, SABER), la Banque mondiale a mis au point un outil d'évaluation des politiques nationales axé sur le développement des compétences (Banque mondiale, 2013c). La qualité des systèmes couvre, entre autres aspects, l'existence de normes pertinentes et fiables codifiées dans un cadre national de qualification, qui permet de reconnaître, de certifier et d'accréditer les compétences.

Cent quarante pays au moins ont mis en œuvre un cadre national de qualification (Keevy et Chakroun, 2015). Leur efficacité et leur influence directe ou indirecte sur la qualité sont variables (Blackmur, 2015), mais ils peuvent aider les apprenants, les prestataires de formation et les employeurs à se concentrer sur les résultats plutôt que sur l'acquisition des qualifications proprement dite (Tuck, 2007 ; Veal, 2009).

Les cadres simples classifient les programmes d'enseignement formels ainsi que les qualifications et les certificats y afférents. Les cadres plus perfectionnés facilitent les interactions entre les parties prenantes et une assurance de la qualité plus étendue, reconnaissent les apprentissages réalisés en dehors de l'enseignement et de la formation formels et permettent à la communauté internationale de mieux cerner les systèmes nationaux de qualification (Coles *et al.*, 2014). De fait, les organisations régionales, comme l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN), la Communauté des Caraïbes (CARICOM), le Commonwealth, l'Union européenne, la Communauté du Pacifique et la Communauté de développement de l'Afrique australe, ont contribué à coordonner la reconnaissance des qualifications nationales au sein de cadres régionaux (ETF, 2012 ; IUAV *et al.*, 2016).

Les 18 pays analysés en 2012-2014 à l'aide de l'outil SABER ont rapidement progressé dans l'établissement de cadres nationaux de qualification. En Malaisie, la loi sur le développement des compétences nationales (2006) et la loi portant création de l'institution malaisienne responsable des qualifications (2007) ont contribué à l'établissement de ce type de cadre. L'étendue des professions ciblées par les Normes nationales sur les compétences professionnelles a triplé dans les années 2000 et l'évaluation des compétences a été assortie d'un nombre croissant de certifications. Tous les programmes publics devant être accrédités, la coordination entre les fournisseurs de formation s'en est trouvée renforcée (Banque mondiale, 2013a).

Globalement, des progrès considérables doivent être réalisés dans les deux tiers des pays. Ainsi, le Sri Lanka a mis en place un cadre national de qualification professionnelle en 2004 et

a mis au point des normes relatives aux compétences pour 114 professions au niveau des certificats. Les programmes de formation de la plupart des établissements relevant du Ministère de la jeunesse et du développement des compétences sont conformes à ces normes. Mais, en 2011, moins de 10 % des diplômés avaient obtenu un certificat. Si le Gouvernement reconnaît le certificat national de qualification professionnelle et l'intègre au processus de recrutement de ses fonctionnaires à certains niveaux, il n'en va pas de même pour de nombreux employeurs privés (Banque mondiale, 2014c).

En s'efforçant de cerner la pertinence et la fiabilité de leurs cadres de qualification, les pays pourront cibler leur action et améliorer la qualité de l'ensemble des systèmes de l'EFTP. Ces synergies requièrent un examen par les pairs et par des experts et le soutien des organismes régionaux.

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'enseignement supérieur se caractérise par une forte diversité ; il englobe des cursus de courte durée, souvent axés sur une carrière ou une profession, et des programmes de licence, de master et de doctorat. Les établissements diffèrent considérablement au sein de chaque pays en termes de taille, de coût, de filières proposées, de procédures, de pratiques, de gouvernance et de qualité. Les différences entre les pays sont bien plus voyantes que pour les systèmes d'enseignement primaire et secondaire.

L'indicateur thématique proposé – le taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur – ne couvre qu'une infime partie de la diversité en matière d'accès et ne traite aucun des deux autres aspects de la cible : l'accessibilité financière et la qualité. La présente partie a pour but d'examiner la cible dans sa totalité.

ACCÈS

L'enseignement supérieur comprend différentes phases : la préinscription, l'accès, la progression et l'obtention du diplôme (Orr, 2016). Dans l'idéal, différents indicateurs devraient mesurer chaque transition clé afin d'aider à définir le profil des personnes pouvant accéder à l'enseignement supérieur, y être admises, s'y inscrire et y obtenir un diplôme (Belyakov *et al.*, 2009) (**tableau 12.2**). La participation à l'enseignement supérieur reflète les politiques nationales en matière d'enseignement secondaire, les normes concernant l'admission, les épreuves normalisées d'admission, les frais et les aides financières, les filières privées et l'élaboration des programmes universitaires (Clancey et Goastellec, 2007).

Indicateurs relatifs à la préinscription : dans certains pays, les diplômés de l'enseignement secondaire doivent passer un examen centralisé d'accès à l'enseignement supérieur. Dans d'autres, tous les jeunes diplômés du deuxième cycle du secondaire peuvent

accéder à l'enseignement supérieur mais sont tenus d'obtenir des résultats satisfaisants pendant leur première année pour pouvoir poursuivre leurs études (Orr et Hovdhaugen, 2014). D'après l'ISU, parmi les 53 pays disposant de données pertinentes, 92 % des diplômés du secondaire peuvent accéder directement à l'enseignement supérieur ; toutefois, des taux sensiblement plus bas sont également recensés, notamment au Mali (61 %), en Mongolie (43 %) et en Pologne (71 %).

Indicateurs relatifs à l'accès : ils sont de deux types : tout d'abord, le taux de transition du deuxième cycle du secondaire

à l'enseignement supérieur, c'est-à-dire le pourcentage d'étudiants inscrits en première année du supérieur par rapport au nombre d'étudiants inscrits en dernière année du secondaire au cours de l'année précédente. À cet égard, les 42 pays disposant de données affichaient une moyenne de 78 %. Le deuxième indicateur est le taux d'accès, à savoir le pourcentage d'étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur par rapport à la population de la même tranche d'âge. Dans les 53 pays pour lesquels des données sont disponibles, les taux vont de 5 % en Érythrée à 90 % au Bélarus (**figure 12.3**).

Indicateurs relatifs à la participation : à l'échelle mondiale, les inscriptions dans l'enseignement supérieur ne cessent d'augmenter et ont doublé, passant de 100 millions d'étudiants en 2000 à 207 millions en 2014 (**tableau 12.3**). Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, qui représente la part des inscriptions par rapport à la population du groupe d'âge quinquennal diplômée du secondaire (généralement de 19 à 23 ans), a bondi de 19 % à 34 % dans le même laps de temps. Ce taux varie de 8 % en Afrique subsaharienne à 75 % en Europe et en Amérique du Nord.

Ces chiffres ne font pas état des importantes différences pouvant exister d'un pays à l'autre. Ainsi, les pays où les étudiants à temps partiel ou plus âgés sont plus nombreux afficheront des taux de participation supérieurs. De même, les pays exigeant un nombre de crédits plus élevé répartis sur une période plus longue affichent des taux de participation plus importants que ceux où les programmes de licence de cycle court sont plus répandus.

Indicateurs relatifs à l'obtention de diplôme : deux sources d'information peuvent être utilisées. Les données administratives renseignent sur le nombre de diplômés

TABLEAU 12.2 :
Indicateurs relatifs à l'enseignement supérieur

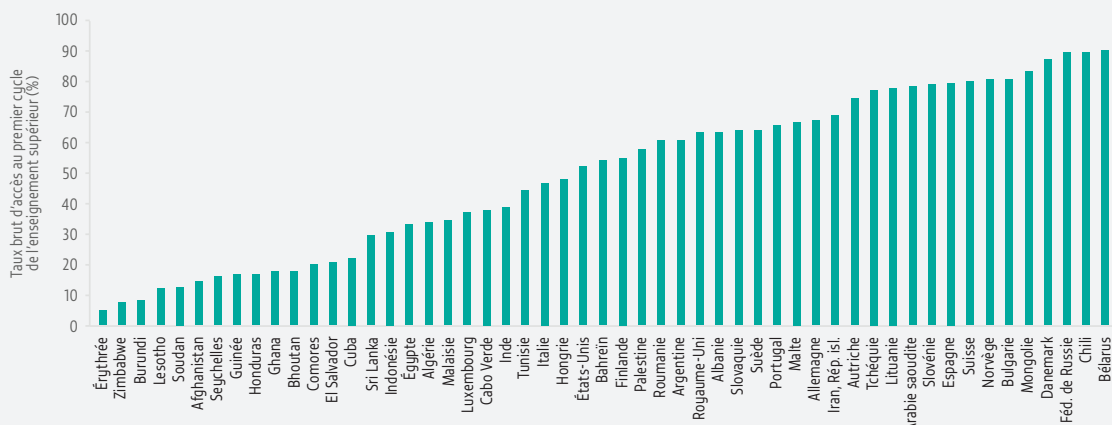
Phase	Processus	Indicateur
1. Préinscription	Qualification	Pourcentage de personnes en âge d'être diplômées du secondaire (18 ans) qui achèvent ce cycle en étant titulaires d'une qualification leur permettant de demander l'accès à l'enseignement supérieur (<i>taux brut de diplômés du secondaire avec accès direct à l'enseignement supérieur</i>)
	Demande	Pourcentage de personnes en âge d'être diplômées du secondaire (18 ans) qui passent l'épreuve centralisée d'admission (le cas échéant)
2. Accès	Offre	Pourcentage de personnes qualifiées ou ayant sollicité et obtenu l'accès à l'enseignement supérieur
	Transition	Pourcentage de personnes inscrites en dernière année du secondaire au cours de l'année précédente qui sont admises dans l'enseignement supérieur pendant l'année en cours (<i>taux de transition</i>)
	Accès	Pourcentage de personnes en âge d'accéder à l'enseignement supérieur (19 ans) inscrites en première année (<i>taux d'accès</i>)
3. Participation	Inscription	Pourcentage de personnes en âge d'accéder à l'enseignement supérieur qui y sont inscrites (généralement un groupe d'âge quinquennal, par exemple de 19 à 23 ans) (<i>taux brut de scolarisation</i>)
	Abandon	Pourcentage d'étudiants de l'enseignement supérieur qui abandonnent leurs études
4. Obtention de diplôme		Pourcentage de personnes en âge d'être diplômées de l'enseignement supérieur qui achèvent ce cycle d'études (généralement un groupe d'âge quinquennal, par exemple de 25 à 29 ans) (<i>taux d'achèvement</i>)

Source : Adapté d'Orr (2016).

FIGURE 12.3 :

De fortes disparités existent entre les pays en matière d'accès à l'enseignement supérieur

Taux brut d'accès à l'enseignement supérieur dans un échantillon de pays, 2014 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles



Source : Base de données de l'ISU.

décernés, les enquêtes et les recensements, sur le plus haut niveau d'éducation atteint. Les données administratives, qui fournissent le taux brut de diplômés, à savoir le pourcentage de personnes obtenant un diplôme de premier cycle par rapport à la population en âge d'achever ce cycle, sont disponibles pour près de 100 pays. En 2003, moins de 3 % de la population malgache en âge d'obtenir un diplôme a terminé l'enseignement supérieur au moins au niveau de la licence. En revanche, le pourcentage est de 65 % en Lituanie (**figure 12.4**).

Cette définition ne considère que la licence et le master comme diplômes de premier cycle. Dans les 94 pays disposant de données à cet égard, en moyenne 79 % des diplômés de l'enseignement supérieur ont obtenu une licence ou un master en 2014. Dans les pays où une part plus élevée de diplômés du supérieur sont titulaires d'un diplôme de cycle court, comme la Colombie (30 %), la République de Corée (33 %) et les États-Unis (28 %), l'écart entre le taux brut de scolarisation et le taux brut de diplômés est plus important.

TABLEAU 12.3 :

Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur

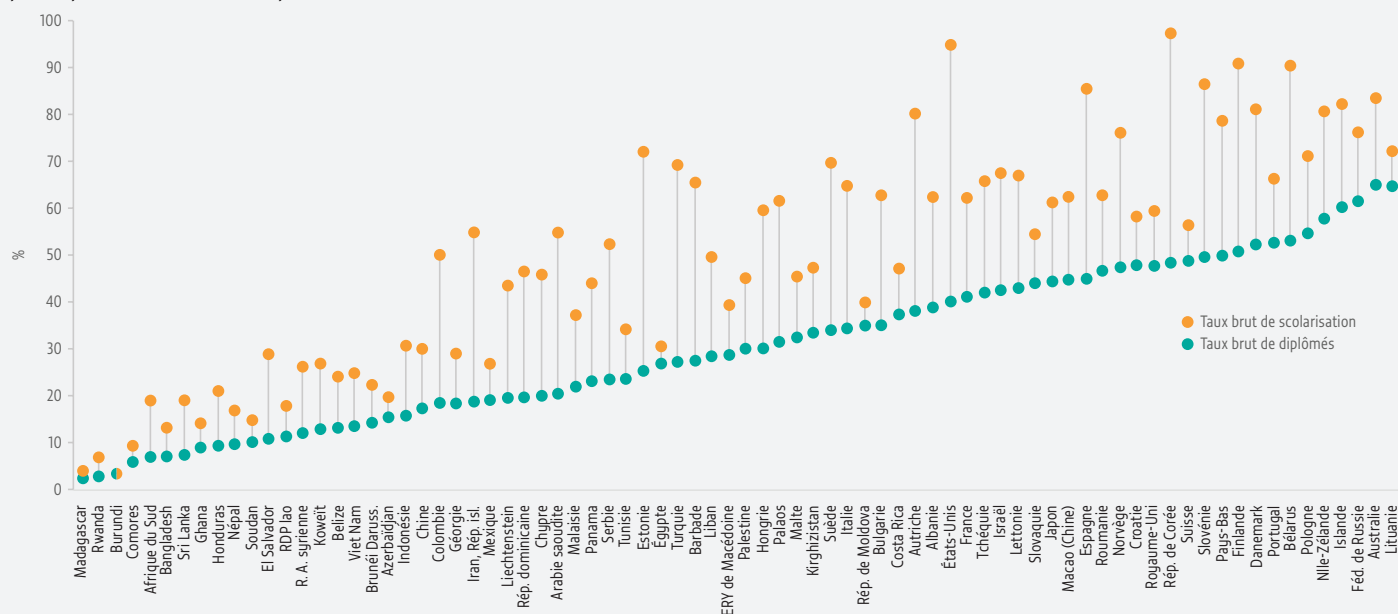
	Scolarisation (en milliers)		Taux brut de scolarisation (%)		Indice de parité entre les sexes	
	2000	2014	2000	2014	2000	2014
Monde	99 516	207 272	19	34	0,99	1,11
Revenu faible	1 237	4 460	3	8	0,43	0,53
Revenu intermédiaire (tranche inférieure)	24 996	58 642	11	22	0,79	0,97
Revenu intermédiaire (tranche supérieure)	24 798	78 729	14	41	0,94	1,16
Revenu élevé	48 485	65 441	55	74	1,17	1,25
Caucase et Asie centrale	1 427	1 956	22	24	0,95	1,04
Asie de l'Est et du Sud-Est	24 213	67 351	15	39	0,83	1,11
Europe et Amérique du Nord	39 940	51 870	56	75	1,25	1,28
Amérique latine et Caraïbes	11 318	23 845	22	44	1,17	1,29
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	6 854	15 261	20	37	0,83	0,99
Pacifique	1 044	1 748	46	62	1,26	1,39
Asie du Sud	12 162	38 097	9	23	0,66	0,93
Afrique subsaharienne	2 557	7 145	4	8	0,66	0,70

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 12.4 :

La proportion de jeunes titulaires d'une licence ou d'un master diffère sensiblement d'un pays à l'autre

Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur et de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur dans un échantillon de pays, 2013 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles



Source : Base de données de l'ISU.

La comparaison entre les deux taux révèle par ailleurs la disparité entre les sexes dans l'enseignement supérieur. En général, dans les rares pays où les femmes affichent un taux de scolarisation plus faible que celui des hommes, l'écart à l'obtention du diplôme est moins creusé. Ainsi, en Égypte, on comptait en 2013 89 femmes inscrites dans l'enseignement supérieur pour 100 hommes, mais la parité entre les sexes était respectée au niveau du taux de diplômés. Il est plus rare que l'écart entre les sexes se creuse entre l'accès à l'enseignement supérieur et l'obtention du diplôme. C'est le cas au Rwanda, où, en 2013, 79 femmes étaient inscrites pour 100 hommes, mais seulement 51 étaient diplômées.

Globalement, il est cependant plus courant que l'écart se creuse au détriment des hommes entre l'inscription et l'obtention du diplôme. Ainsi, pour 100 femmes, 53 étudiants de sexe masculin sur 80 inscrits avaient obtenu un diplôme au Costa Rica en 2011. Dans les pays caribéens, comme la Barbade, et les pays arabes, comme le Koweït, les femmes obtenant un diplôme de l'enseignement supérieur étaient deux fois plus nombreuses que les hommes (figure 12.5).

Les enquêtes et les recensements peuvent fournir des informations complémentaires dans différents contextes, par exemple, lorsque de nombreux prestataires de formation privés ne renseignent pas régulièrement les autorités sur le nombre

de diplômés. Le principal indicateur est le taux d'achèvement de l'enseignement supérieur, à savoir le pourcentage d'un groupe de population ayant obtenu un diplôme ou une qualification du supérieur. Il n'existe toutefois aucun consensus quant au groupe d'âge devant être utilisé comme référence.

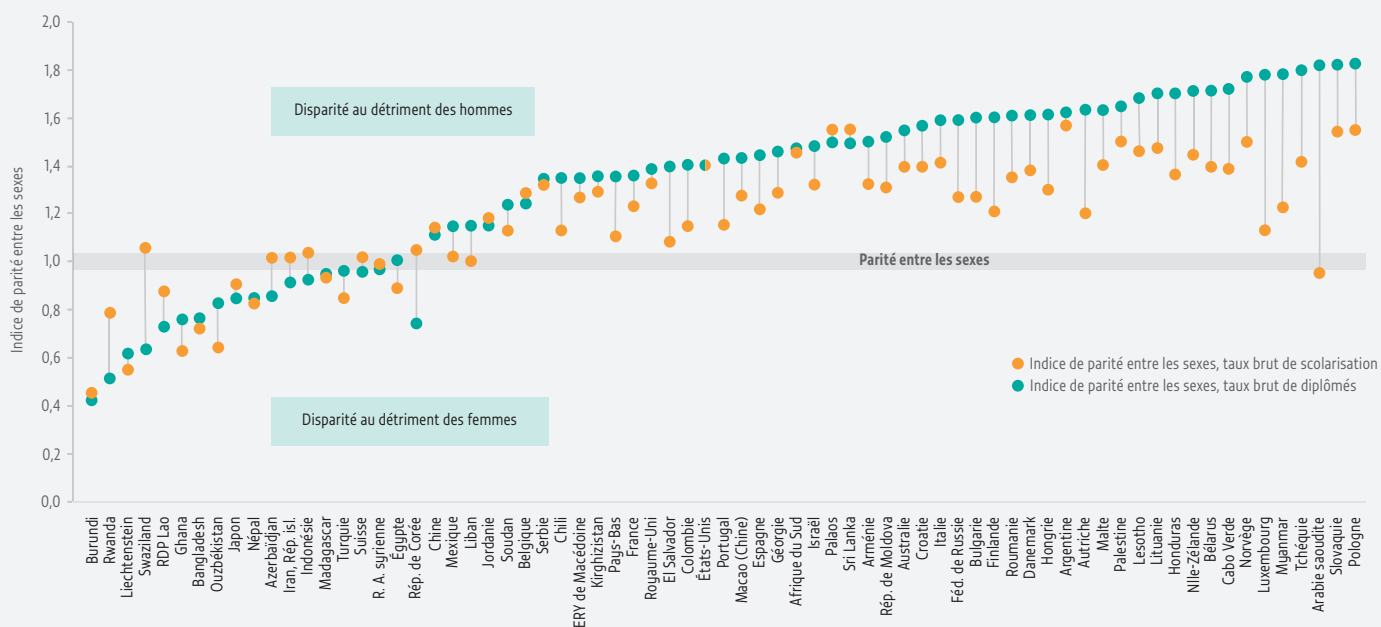
En 2015, l'âge moyen des étudiants en Géorgie et en Ukraine était de 21 ans, contre 29 ans en Norvège et en Suède (Eurostudent, 2015). D'après les données fournies par Eurostat, l'enquête européenne sur les forces de travail révèle qu'en 2014 le taux d'achèvement du supérieur chez les 30 à 34 ans était de 38 % dans les 28 pays de l'Union européenne ; les femmes devançaient en moyenne les hommes de neuf points de pourcentage (Eurostat, 2016).

Les enquêtes ont pour principal avantage de contribuer à évaluer les inégalités. Des analyses récentes menées dans 76 pays dans le cadre du *Rapport GEM* ont mis en évidence les écarts considérables existant entre les jeunes de 25 à 29 ans les plus riches et les plus pauvres ayant achevé au moins quatre années d'études dans l'enseignement supérieur : 20 % pour les premiers contre moins de 1 % pour les seconds. En 2013, la moyenne était de 21 % aux Philippines, mais ce pourcentage s'élevait à 52 % pour les plus riches et à 1 % pour les plus pauvres. En Mongolie, ces chiffres s'étendaient en 2010 de 72 % pour les plus riches à 3 % pour les plus pauvres. Certains

FIGURE 12.5 :

La disparité au détriment des hommes s'accroît entre l'accès à l'enseignement supérieur et l'obtention du diplôme

Indice de parité entre les sexes portant sur le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur et le taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur pour un échantillon de pays, 2013 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles

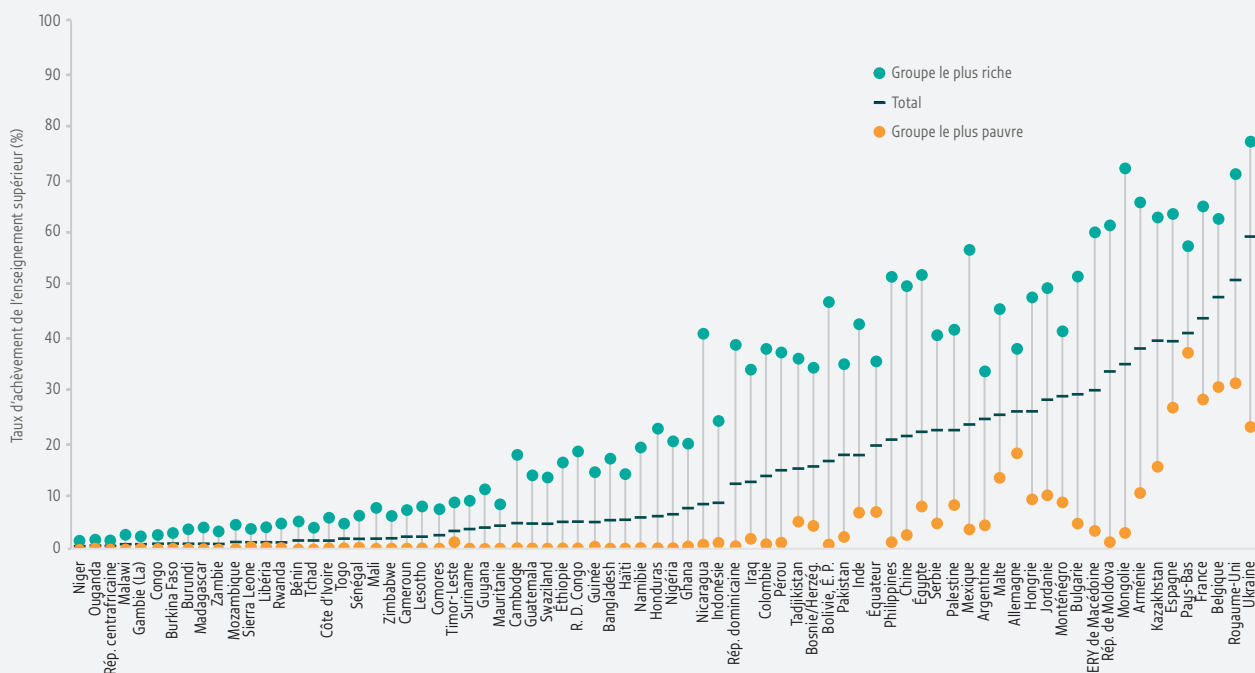


Source : Base de données de l'ISU.

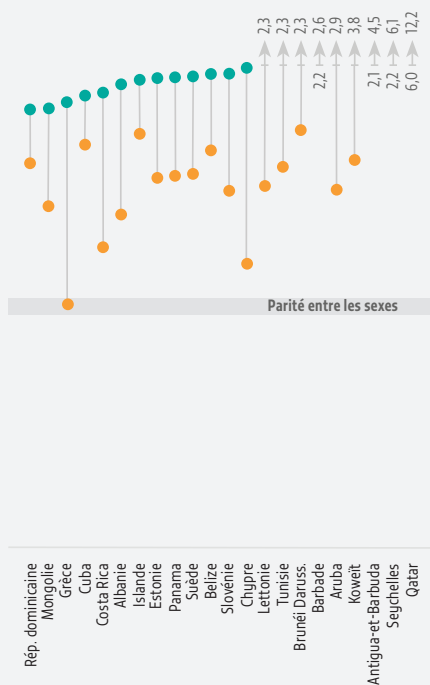
FIGURE 12.6 :

De grandes disparités existent entre les pauvres et les riches en matière d'achèvement de l'enseignement supérieur

Pourcentage de jeunes de 25 à 29 ans ayant achevé au moins quatre années d'enseignement supérieur, par niveau de richesse, dans un échantillon de pays, 2008-2014



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.



pays d'Europe de l'Est, comme la Bulgarie, la République de Moldova et l'ex-République yougoslave de Macédoine (figure 12.6) affichaient également de fortes disparités.

Les enquêtes présentent cependant des inconvénients lorsqu'il s'agit d'analyser les caractéristiques de l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne les indicateurs relatifs à la participation. À moins d'être spécifiques, elles ne recueillent généralement pas suffisamment de détails sur la durée des cursus ou la délivrance des diplômes, entre autres. En outre, les questions ont trait à la situation des personnes au moment de l'enquête et non au contexte dans lequel elles ont grandi.

Si les indicateurs comparables relatifs à l'enseignement supérieur sont une source précieuse de renseignements, des systèmes d'information de gestion éprouvés permettent sans conteste de mieux cerner les nuances des contextes nationaux et sont donc plus utiles aux décideurs, comme l'a prouvé l'exemple de la Colombie (encadré 12.1). Il est toutefois nécessaire d'adapter la communication des informations, aussi bien au niveau national qu'international, afin de permettre le suivi de la diversité croissante en matière de fréquentation, de fourniture des programmes et d'éducation privée, qui ont des répercussions sur l'inégalité d'accès.

Scolarisation à temps plein et à temps partiel : la base de données sur l'éducation de l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (UOE) révèle qu'environ un étudiant sur cinq est inscrit à temps partiel. En Argentine, aux États-Unis, en Finlande, en Nouvelle-Zélande et en Pologne, entre autres, ce chiffre est d'au moins un sur trois. Dans de nombreux pays, l'enseignement supérieur à temps partiel est moins réglementé par l'État et donc plus susceptible d'être assuré par le secteur privé indépendant. Au Japon, pratiquement tous les étudiants à temps partiel sont dans le privé ; en Lettonie et aux Pays-Bas, ils sont près de la moitié. En Albanie, au Danemark et en Irlande, les frais de scolarité des étudiants à temps partiel peuvent être plus élevés que ceux des étudiants à temps plein (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b).

Enseignement à distance ou sur le campus : on pourrait penser que l'enseignement à distance étant plus indépendant du calendrier, des infrastructures physiques et du rythme des campus, il est susceptible de rendre l'accès à l'enseignement supérieur plus équitable et abordable. Pourtant, il semble jusqu'à présent que les étudiants des pays à revenu élevé y aient surtout recours pour obtenir des crédits supplémentaires pour d'autres modules, préalablement ou parallèlement à leurs études sur le campus (Lokken et Mullins, 2014). Ce résultat modeste ne correspond pas aux attentes soulevées par l'afflux de cours ouverts en ligne (Barber et al., 2013).

Mais les données à cet égard sont incomplètes. Le Global Online Higher Education Report (Rapport mondial sur l'enseignement

ENCADRÉ 12.1

En Colombie, un système d'information de gestion éprouvé fournit des données stratégiques sur l'enseignement supérieur

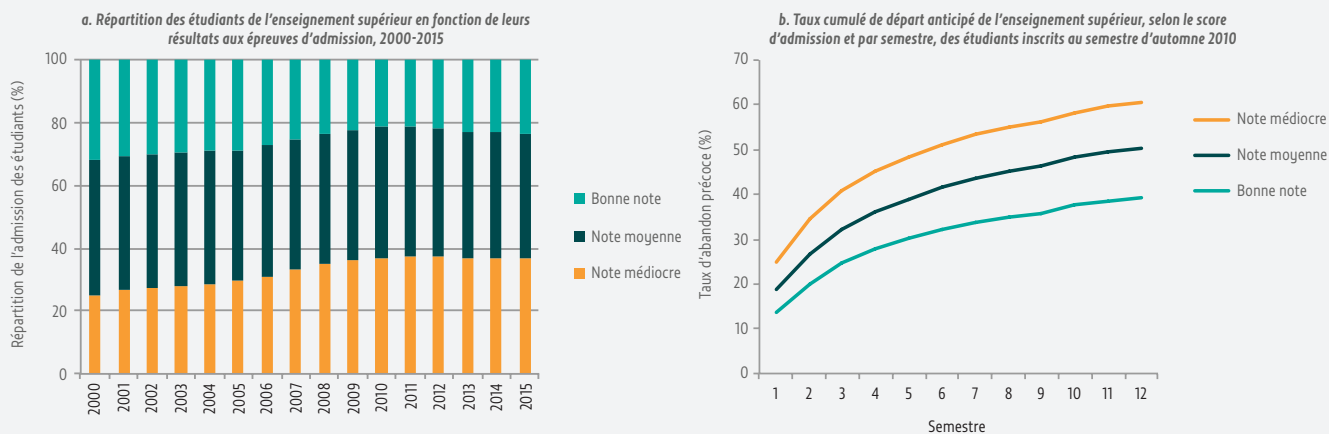
La Colombie dispose d'un système complet de données sur l'enseignement supérieur accessible au public et assorti de réglementations précises. Le Ministère de l'éducation travaille en étroite collaboration avec les campus afin de leur transmettre les mises à jour concernant les définitions et de résoudre les problèmes techniques. Pour leur part, les campus investissent dans le perfectionnement professionnel de leur personnel pour garantir la fourniture de données en temps opportun et satisfaire aux normes de qualité des données les plus récentes.

On distingue cinq ensembles de données. Le Système national d'information sur l'enseignement supérieur (SNIES) comprend des indicateurs de base sur les programmes universitaires, les étudiants, les professeurs, l'administration des campus, la recherche, la formation continue, l'internationalisation et les infrastructures. Le système de prévention de l'abandon scolaire au niveau de l'enseignement supérieur (SPADIES) consigne les aspects liés à la scolarisation afin de suivre et de prévenir l'abandon, en particulier chez les étudiants défavorisés. L'Institut colombien pour la promotion de l'enseignement supérieur (ICFES) recueille des données sur l'examen national Saber Pro, qui évalue l'apprentissage des étudiants une fois leur premier diplôme universitaire obtenu. L'Observatoire du travail pour l'éducation (OLE) assure le suivi des étudiants sur le marché de l'emploi, fournit des informations sur le statut professionnel des diplômés, les salaires et l'évolution de la demande de main-d'œuvre en fonction du parcours des étudiants. Le Réseau international des sources d'information et de connaissances pour la gestion de la science, de la technologie et de l'innovation (ScienTI) surveille les informations détaillées sur la recherche et le développement universitaires, les programmes de recherche doctorale et les instituts de recherche.

Les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont connu entre 2000 et 2015 une hausse rapide, qui a toutefois eu des répercussions sur les effectifs d'étudiants. Le pourcentage de nouveaux admis ayant eu des résultats médiocres à l'examen de fin d'études secondaires est passé de 25 % en 2000 à 37 % en 2010 (**figure 12.7a**). Ces étudiants sont plus susceptibles de quitter l'enseignement supérieur avant d'obtenir un diplôme. À l'issue de huit semestres, 55 % ont abandonné leurs études contre 35 % pour les étudiants qui avaient obtenu de meilleurs résultats (**figure 12.7b**).

FIGURE 12.7 :

En Colombie, les étudiants dont les résultats d'admission sont plus faibles sont moins susceptibles d'obtenir un diplôme



Source : Ministère colombien de l'éducation (2016a, 2016b).

supérieur en ligne), une initiative internationale de suivi de la fourniture et de l'utilisation des ressources éducatives en ligne et en particulier ouvertes, a recueilli des données au cours du deuxième semestre 2015 (ICDE, 2015).

Enseignement supérieur public et privé : d'après les données de l'UOE, en 2012, 17,5 % des étudiants étaient inscrits dans des établissements indépendants privés. Dans la plupart des pays, ce pourcentage est très faible. Le Brésil, le Chili, la Colombie, l'Indonésie, le Japon, le Mexique et la République de Corée, où le pourcentage est de 80 %, constituent des exceptions notables. Au Brésil, où les universités privées accueillent 70 % des étudiants, le Programme Université pour tous (PROUNI) a été mis en œuvre dans le secteur privé afin d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur (Somers et al., 2013).

ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE

L'accessibilité financière de l'enseignement supérieur dépend du rapport – passé, actuel et futur – entre les frais et les revenus. Les étudiants font face à des frais directs liés à leur scolarisation mais aussi à d'autres frais courants, notamment pour le transport, l'alimentation et le logement. Il est possible de comparer leurs frais totaux et les niveaux moyens de revenus des ménages en se basant sur les enquêtes auprès de ces derniers. On constate ainsi qu'au Mexique le coût total de l'enseignement supérieur est 1,75 fois plus élevé que le revenu moyen national des ménages, tandis qu'au Canada et

en Nouvelle-Zélande, il n'en représente que la moitié (Higher Education Strategic Associates, 2014). Si cette donnée est intéressante, elle ne permet cependant pas de connaître le nombre exact de jeunes qui n'ont pas les moyens d'accéder à l'enseignement supérieur.

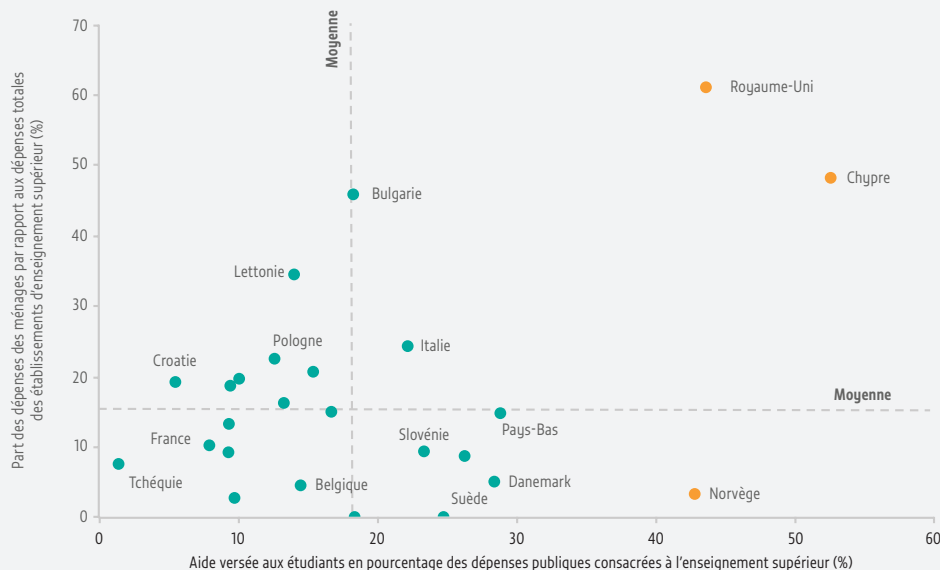
La compilation des données sur les frais directs liés à l'enseignement supérieur n'est pas chose aisée. Les frais de scolarité, d'inscription et d'examen diffèrent souvent en fonction des domaines d'étude et des établissements, en particulier entre le secteur privé et le secteur public. L'existence de données nationales précises sur ces frais est généralement tributaire de la mise en œuvre de politiques publiques d'aide financière visant à rendre l'enseignement supérieur plus accessible financièrement. Les autorités et les établissements d'enseignement supérieur peuvent par exemple proposer aux étudiants des subventions, des prêts remboursables et des aides au logement (résidences universitaires), à l'alimentation (cantines) et au transport (cartes de transport).

Il est possible en comparant la charge financière des ménages et l'aide financière qui leur est versée de mettre en évidence les différences entre les pays (Orr, 2016). En 2011, dans 26 pays d'Europe, les ménages ont en moyenne pris en charge 15 % des dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur, tandis que l'aide versée aux étudiants a représenté 18 % des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur (figure 12.8).

FIGURE 12.8 :

Plusieurs moyens permettent de rendre l'enseignement supérieur plus accessible financièrement

Part des dépenses des ménages par rapport aux dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur et aide versée aux étudiants du supérieur en pourcentage des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur, dans un échantillon de pays, 2011



Source : Commission européenne/EACEA/Eurydice (2015a).



Au Chili, environ 165 000 étudiants ont accédé gratuitement à l'université en mars 2016, date de la rentrée universitaire. Ils représentaient approximativement la moitié des étudiants issus des 50 % de ménages chiliens les plus pauvres



On constate des variations considérables entre les pays. À Chypre, en Norvège et au Royaume-Uni, les aides octroyées aux étudiants représentaient largement plus de 40 % des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur. En Norvège, les frais de scolarité sont pratiquement inexistantes et les aides ont pour but de compenser les difficultés rencontrées par certains étudiants pour couvrir leurs frais courants. À Chypre et au Royaume-Uni, les aides ont souvent pour but de compenser le coût élevé de l'enseignement supérieur (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b).

Les comptes nationaux de l'éducation (chapitre 20 : Finances) révèlent que la contribution des ménages aux dépenses de l'enseignement supérieur était encore plus élevée en 2012 dans les pays à revenu élevé situés hors de l'Europe : par exemple, 40 % en Australie, 42 % en République de Corée, 46 % aux États-

Unis, 52 % au Japon et 55 % au Chili, où une forte contestation politique a récemment entraîné des réformes (**encadré 12.2**) (OCDE, 2015b).

La part élevée des contributions des ménages n'implique pas nécessairement un manque d'équité ou l'inaccessibilité financière de l'enseignement. Ainsi, l'Australie affiche un taux d'admission dans les programmes de licence deux fois supérieur à celui de l'Autriche (76 % contre 34 %) alors que les contributions des ménages aux dépenses du supérieur y sont bien plus importantes (40 % contre 2 %) (OCDE, 2015b). Le système australien a recours aux prêts assortis de remboursements fondés sur le revenu et aux bourses accordées en fonction des ressources, et encourage ainsi l'accès des personnes défavorisées à l'enseignement supérieur tout en réduisant le risque d'endettement (OCDE, 2016b). Il est évident que l'utilisation d'instruments politiques et leur ciblage efficace des personnes qui en ont le plus besoin sont cruciaux et doivent faire l'objet d'un suivi afin d'identifier les moyens de rendre l'enseignement supérieur accessible financièrement (chapitres 20 : Finances et 21 : Systèmes éducatifs).

ENCADRÉ 12.2

Au Chili, les pressions incessantes exercées par les étudiants sont à l'origine de réformes visant à rendre l'enseignement supérieur accessible financièrement

Il y a quelques années, les frais de scolarité élevés faisaient du Chili l'un des pays où les études universitaires coûtaient le plus cher au monde. En 2011, les étudiants se sont insurgés contre cette situation, suscitant ainsi un débat politique de grande ampleur et aboutissant à une réforme majeure et à l'adoption d'une loi en décembre 2015.

C'est ainsi qu'environ 165 000 étudiants ont accédé gratuitement à l'université en mars 2016, date de la rentrée universitaire. Ils représentaient approximativement la moitié des étudiants issus des 50 % de ménages chiliens les plus pauvres. La nouvelle politique mise en œuvre coûtera à l'État entre 300 et 400 millions de dollars EU par an, qui s'ajoutent aux 858 millions qu'il consacre chaque année aux bourses et aux prêts étudiants.

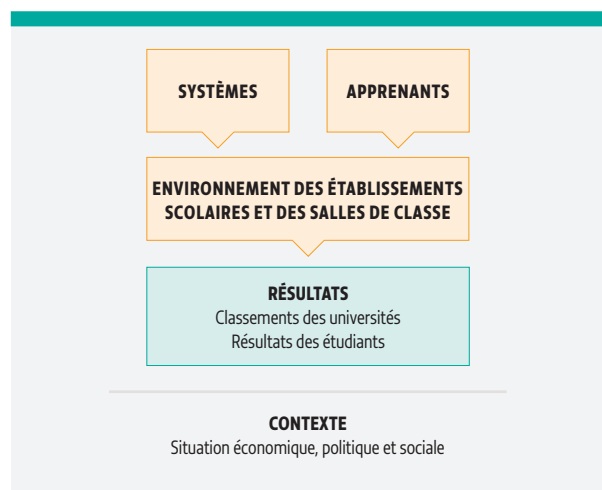
Dans sa formulation actuelle, le programme est limité aux étudiants éligibles inscrits dans 25 universités publiques et privées traditionnelles relevant du Conseil des recteurs des universités chiliennes et dans cinq établissements privés plus récents répondant à certains critères en matière d'accréditation et de non-lucrativité. En 2018, tous les établissements satisfaisant aux critères du Gouvernement seront couverts.

Certaines voix critiquent le fait que les établissements professionnels et les centres de formation technique, qui accueillent un grand nombre d'étudiants issus de familles à faible revenu, n'ont pas la possibilité de bénéficier de ce programme d'enseignement gratuit et que l'octroi de subventions à taux uniforme contraint les universités à couvrir les coûts des filières plus onéreuses.

Sources : Hurtado (2012, 2015, 2016) ; Guzmán-Valenzuela (2016).

QUALITÉ

Il existe autant de mesures de la qualité de l'enseignement supérieur que de parties prenantes. Les résultats font partie des critères évalués. La présente partie aborde deux méthodes utilisées à cet égard : les classements des universités et les résultats des étudiants.



Classement des universités

Depuis leur apparition au début des années 80, les classements des universités n'ont cessé d'augmenter en nombre et en popularité et constituent des points de référence essentiels concernant les performances des établissements d'enseignement supérieur. Le premier à l'échelle mondiale, le Classement académique des universités mondiales, basé à Shanghai, a été créé pour permettre aux directeurs des universités chinoises de comparer leurs établissements à ceux du reste du monde et de leur apporter les améliorations nécessaires.

En 2015, 11 systèmes de classement mondiaux ont rendu publiques leurs listes mises à jour. Parmi eux, cinq ont une nature commerciale et sont généralement diffusés par l'intermédiaire des médias ; trois sont financés par des gouvernements ; deux sont gérés par des universités ; et un est mené par une organisation indépendante à but non lucratif. Ces systèmes ont recours à 118 indicateurs, dont la moitié est associée à des publications universitaires ou à des indices de citation relatifs à la recherche. Dans sept d'entre eux, l'évaluation des recherches représente au moins 50 % des informations fournies. En revanche, seuls quatre classements tiennent compte de l'apprentissage et de l'enseignement, et moins de 10 % des indicateurs y sont consacrés (figure 12.9).

L'un de ces systèmes, U-Multirank, n'établit pas de comparaison entre les universités à proprement parler mais a mis au point un outil qui permet aux usagers de créer leurs propres classements à partir de 29 indicateurs répartis en six catégories : enseignement, recherche, innovation, internationalisation, financement et emploi.

Les classements attirent l'attention du fait de leur simplicité, mais présentent de graves lacunes. Ils ne prennent pas en

considération la grande majorité des universités mondiales et ne recueillent des données que sur les établissements ayant produit au moins plusieurs centaines de publications au cours de l'année précédente. Seuls les groupes espagnols Scimago et Webometrics évaluent plus de 1 500 universités. Ils utilisent des informations relatives à la présence en ligne pour sélectionner les établissements qui feront l'objet du classement. Webometrics concentre son analyse sur les principes de l'accès ouvert et fournit des informations sur plus de 22 000 établissements.

En dépit de certaines améliorations de type méthodologique, les classements universitaires sont d'abord et avant tout des outils de marketing qui reposent principalement sur la réputation des établissements et sur les publications. Tels qu'ils sont actuellement conçus, ils ne sont pas basés sur des indicateurs relatifs à la qualité de l'enseignement ni à l'apprentissage des étudiants qui soient fiables, valides, uniformisés et comparables à l'échelle mondiale.

Résultats des étudiants

L'évaluation des résultats des étudiants repose traditionnellement sur le taux de diplômés. Aujourd'hui, un éventail croissant de compétences cognitives, affectives, comportementales et psychologiques sont mesurées chez les étudiants afin de déterminer la qualité de l'enseignement supérieur. L'évaluation des compétences comprend des enquêtes sur la motivation et la satisfaction, les examens d'accréditation professionnelle et les mesures directes de l'apprentissage (Nusche, 2008).

Les évaluations directes de l'apprentissage des étudiants de l'enseignement supérieur mesurent un ensemble de compétences cognitives, comme le raisonnement verbal et

FIGURE 12.9 :

Les résultats de la recherche pèsent lourdement sur les systèmes mondiaux de classement des universités

Répartition des types d'indicateurs utilisés par un échantillon de systèmes mondiaux de classement des universités, 2015



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des notes méthodologiques en ligne des systèmes de classement des universités suivants : Leiden Ranking ; Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (PRSPWU) ; University Ranking by Academic Performance (URAP) ; SCImago Institutions Ranking (SCImago) ; classement académique des universités mondiales (ARWU) ; classement des universités mondiales réalisé par U.S. News (U.S. News) ; Center for World University Rankings (CWUR) ; U-Multirank ; QS World University Rankings (QS WUR) ; Times Higher Education World University Rankings (THE) ; et Ranking Web of World Universities (Webometrics).

numérique, les capacités analytiques, la réflexion critique et la résolution de problèmes. Les évaluations sont conçues pour mesurer les compétences générales ou celles reflétant un ensemble de connaissances dans un domaine donné.

Les pays évaluant les compétences cognitives des étudiants à l'échelle nationale sont rares. Le Brésil a adopté en 1996 une loi instaurant l'Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) et l'applique à l'échelle nationale depuis 2004. Environ 80 % des étudiants du secteur privé et du secteur public passent l'examen au début et à la fin de leurs études de licence. Les résultats couvrant 19 domaines d'étude révèlent que les étudiants ont acquis plus de connaissances dans leur domaine d'étude spécifique qu'en matière de compétences générales (Melguizo et Wainer, 2015).

Ces résultats prouvent que l'apprentissage est fortement tributaire du curriculum puisque la partie de l'examen consacrée aux compétences générales n'est pas alignée sur le programme d'étude. L'écart s'explique également par le niveau de connaissances associé à l'évaluation des compétences générales. Par exemple, à l'issue de quatre ans, les étudiants en médecine ont très peu développé leurs compétences générales mais ont beaucoup appris dans leur domaine d'étude spécifique ; la raison la plus probable est qu'ils accèdent à l'université dotés de solides capacités académiques.

Plusieurs initiatives ont été menées pour comparer les résultats de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur à l'échelle internationale. L'OCDE a effectué en 2013 une étude de faisabilité sur l'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur (AHELO), à laquelle ont participé 17 pays et territoires. La Chine, la Finlande et la Norvège étaient favorables à une évaluation complète, mais le projet s'est heurté aux réticences des gouvernements ou des responsables de l'enseignement supérieur au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni (Morgan, 2015).

Le projet CALOHEE (Mesurer et comparer les résultats d'apprentissage dans l'enseignement supérieur européen) a été lancé en 2015. Les résultats du premier cycle d'évaluations devraient être disponibles en 2017. L'idée est de déterminer si les compétences acquises par les étudiants de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) sont conformes aux normes internationales. CALOHEE est un processus ascendant, mené par les universités, tandis qu'ENADE et AHELO relèvent des gouvernements et sont axés sur la notion de responsabilité.

Certaines voix se sont élevées pour remettre en cause l'efficacité des évaluations de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur de manière générale (Primi et al., 2010 ; 2011). Quant aux universités, elles s'interrogent sur leur finalité. Les évaluations des résultats des étudiants répondent principalement au besoin de promouvoir la responsabilité et sont généralement élaborées par des organismes externes –

organismes publics, sociétés privées d'analyse et groupes à but non lucratif (Nusche, 2008). Les critiques soulignent que le corps enseignant ne participe ni à l'élaboration ni à la mise en œuvre des évaluations, une faiblesse majeure si l'on tient compte de son niveau relativement élevé d'autonomie en tant que responsable du contenu des programmes universitaires (Possin, 2013).

Les limitations d'ordre méthodologique et le coût de l'évaluation des résultats des étudiants donnent matière à réflexion. Par ailleurs, les ressources et les structures politiques nationales varient, de même que la mission des universités au sein du système éducatif, compliquant ainsi considérablement la réalisation d'une évaluation mondiale solide de la qualité de l'enseignement supérieur.

ÉDUCATION DES ADULTES

Si l'ODD 4 a pour objectif d'assurer à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, aucune de ses cibles n'évoque explicitement l'éducation des adultes. L'indicateur mondial proposé pour la cible 4.3 y fait cependant allusion et le Cadre d'action Éducation 2030 envisage les possibilités en matière d'apprentissage, d'éducation et de formation des

adultes comme une stratégie permettant de réaliser cette cible.

“ Si l'ODD 4 a pour objectif d'assurer à tous des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie, aucune de ses cibles n'évoque explicitement l'éducation des adultes ”

L'éducation des adultes peut être formelle, non formelle et informelle. L'éducation formelle correspond principalement à l'enseignement initial « institutionnalisé, volontaire et planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées

reconnues » et « [reconnu] en tant que [tel] par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes » (ISU, 2012b).

L'éducation non formelle correspond à « toute activité éducative organisée et systématique, réalisée en dehors du système formel afin de dispenser certains types d'enseignement ». Elle peut se présenter sous différentes formes, notamment : conférences, séminaires et ateliers assortis de contenus et d'objectifs d'apprentissage spécifiques ; tutorat et cours particuliers ; formation sur le terrain ; et apprentissage ouvert et à distance. La principale motivation des participants est d'ordre professionnel ; dans la pratique, il est toutefois ardu de déterminer précisément pourquoi les adultes prennent part à des programmes d'éducation non formelle (Rubenson, 1999).

L'éducation informelle, au sens plus large, est incontestablement la plus répandue. Elle est intentionnelle, ou volontaire, mais non institutionnalisée. Les activités englobent l'apprentissage « dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société » (ISU, 2012b). Étant moins organisée et structurée que les deux autres types, elle n'est pas prise en compte dans l'évaluation de la participation à l'éducation.

ACCÈS

La diversité de l'enseignement formel, et surtout de l'enseignement non formel, complique considérablement le suivi de la participation à l'éducation des adultes.

L'ISU recueille des informations sur les apprenants âgés de 15 ans et plus suivant une éducation formelle. Ainsi, dans les 49 pays pour lesquels des données sont disponibles, les adultes représentaient 4 % des inscriptions dans le primaire ; six pays affichaient un taux supérieur à 5 %, dont la Thaïlande (5,2 %), le Brésil (5,3 %) et l'Inde (6,5 %, soit plus de 9 millions d'adultes). Dans les 55 pays disposant de données, les adultes représentaient 5 % des effectifs du premier cycle du secondaire et 10 % du deuxième cycle du secondaire.

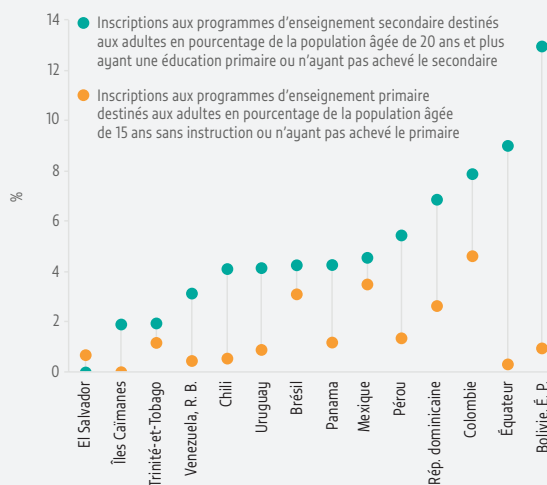
En Amérique latine et dans les Caraïbes, 3 % des adultes n'ont pas achevé le primaire et 50 % n'ont pas achevé le secondaire. Une enquête régionale sur les apprenants adultes (ISU, 2013) révèle qu'au Mexique 3,5 % des adultes n'ayant pas achevé le primaire ont participé à des programmes d'achèvement de l'enseignement primaire, comme le Modèle d'éducation pour la vie et le travail, axé, d'une part, sur un apprentissage relevant du primaire et, d'autre part, sur des compétences professionnelles et une formation à la citoyenneté active. Dans l'État plurinational de Bolivie, où 13 % des adultes ayant interrompu leur scolarité avant la fin du secondaire ont participé à des programmes d'achèvement de ce niveau d'études, les cours sont souvent assortis d'une formation professionnelle et de l'obtention d'un certificat de qualification auprès d'une école professionnelle (**figure 12.10**).

À l'heure actuelle, il n'existe cependant aucune évaluation de la participation à l'éducation formelle et non formelle des adultes. L'expérience de l'Europe à cet égard permet de tirer des enseignements utiles. Depuis que l'Union européenne s'est fixé pour objectif d'atteindre un taux de participation à l'éducation des adultes de 15 % d'ici 2020, des efforts majeurs ont été déployés pour mettre au point les outils de collecte de données pertinents.

En Europe, deux enquêtes sur les ménages recueillent des données sur la participation à l'éducation des adultes. L'enquête européenne sur les forces de travail (EFT), qui a lieu quatre fois par an dans 33 pays depuis 1983, est la source officielle d'informations sur la cible relative à la participation à l'éducation

FIGURE 12.10 :

En Bolivie, un adulte sur huit sans certificat de fin d'études du secondaire a participé à un programme de la deuxième chance
Taux de participation des adultes aux programmes d'enseignement primaire et secondaire en pourcentage de la population sans qualification pertinente pour un échantillon de pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 2010



Source : Base de données de l'ISU.

des adultes. L'enquête sur l'éducation des adultes (EEA) a été effectuée en 2007 et en 2011 dans 30 pays ; la troisième édition doit avoir lieu en 2016. Ces deux instruments présentent des différences importantes, par exemple en matière de périodes de référence ou de définition de l'éducation et de la formation (Eurostat, 2011) (**tableau 12.4**). En outre, l'EFT varie d'un pays à l'autre (Holford et Mleccko, 2011).

En 2011, l'EEA a indiqué que le taux moyen de participation à l'éducation formelle et non formelle des adultes au cours des 12 mois précédant la réalisation de l'enquête était de 40 % dans les 28 pays de l'Union européenne. Pour les deux types de formation, le taux moyen était respectivement de 6 % et 37 % (avec certains chevauchements). Le taux de participation à l'éducation formelle des adultes variait énormément d'un pays à l'autre, allant de 1 % en Roumanie à 15 % au Royaume-Uni.

Les taux de participation à l'éducation des adultes diffèrent beaucoup en fonction du niveau d'instruction. Généralement, les adultes ayant réalisé des études supérieures ont plus accès aux possibilités d'éducation formelle des adultes que ceux qui ne sont pas allés au-delà du secondaire (**figure 12.11**). L'écart dans la participation à l'éducation formelle entre les personnes les plus instruites et les moins instruites est particulièrement prononcé en Pologne, en Slovaquie et en Suède. À l'inverse, c'est en Finlande et en Slovénie qu'il est le plus faible, tandis qu'au Portugal, les adultes ayant réalisé des études

TABLEAU 12.4 :

Principales différences dans les questions sur la participation à l'éducation des adultes dans l'enquête européenne sur les forces de travail et l'enquête sur l'éducation des adultes

Aspect	Enquête européenne sur les forces de travail	Enquête sur l'éducation des adultes
Période de référence	4 semaines	12 semaines
Définition de l'éducation et de la formation	Exclut certaines activités, comme la formation guidée sur le terrain Ne tient compte que des cursus de l'éducation formelle d'une durée minimum d'un semestre	Tous les types d'activités non formelles Prend en considération tous les cursus formels de courte durée
Série de questions et de suggestions	Utilise un questionnaire simple et met l'accent sur la formation liée à l'emploi	Utilise des termes ayant trait à un éventail légèrement plus large d'activités, comme « les cours particuliers, les cours, les conférences, les débats, les ateliers, les séminaires et les activités conçues pour vous former à une profession »
Fondement de l'éducation	Éventail limité de résultats liés – ou non – à l'emploi actuel ou à un emploi éventuel	Éventail légèrement plus large de résultats en dehors du travail, comme rencontrer d'autres personnes ou mise à jour des connaissances sur le terrain

Source : CIF (2015).

FIGURE 12.11 :

En Europe, les personnes plus instruites affichent des taux de participation à l'éducation des adultes plus élevés

Taux de participation à l'éducation des adultes par type de possibilité et par niveau d'études, pays de l'Union européenne, 2011



Source : Eurostat (2016).

secondaires ont plus de chances d'accéder à l'éducation formelle (encadré 12.3).

En revanche, d'après l'EFT, le taux moyen de participation à l'éducation des adultes au cours des quatre semaines précédant l'enquête s'approchait plutôt de 10 %. En Allemagne et en Italie, le taux est demeuré plus ou moins stable entre 2005 et 2013, tandis qu'en Lettonie il n'a cessé de diminuer jusqu'en 2011. La Slovenie est le pays où les adultes sont le plus susceptibles de suivre une formation, quelle qu'elle soit (figure 12.12).

Les divergences entre l'EFT et l'EEA ne concernent pas seulement le taux moyen de participation à l'éducation des adultes, mais également les tendances au fil du temps. Ainsi, entre 2007 et 2011, l'EEA relevait une tendance négative dans dix

ENCADRÉ 12.3

Au Portugal, le système d'éducation des adultes privilégie les plus défavorisés

Le Portugal est le seul pays d'Europe où le taux de participation à l'éducation formelle était plus élevé pour les adultes ayant bénéficié d'un enseignement secondaire (15 %) que pour ceux ayant suivi des études supérieures (13 %). Ce résultat est d'autant plus remarquable que les personnes plus instruites ont généralement accès à un plus grand nombre de possibilités d'éducation formelle.

Le Portugal est de loin le pays de l'Union européenne affichant le taux le plus élevé d'adultes n'ayant pas achevé le premier cycle du secondaire (39 % en 2013, devançant largement la Grèce, 19 %) et le deuxième cycle du secondaire (60 % en 2013, devant l'Espagne, 44 %). Le système d'éducation des adultes a pour but de les aider à rattraper leur retard. En 2013, plus de 5 % des Portugais âgés de 25 à 64 ans ont obtenu leur diplôme du deuxième cycle du secondaire à l'âge adulte, le taux le plus élevé en Europe méridionale. L'éducation des adultes s'inscrit dans le cadre du Programa de Formação em Competências Básicas, un programme de formation aux connaissances de base lancé en 2010.

En outre, les adultes portugais ayant suivi un enseignement secondaire sont plus susceptibles d'accéder à l'éducation non formelle (55 %) que les Français (48 %), les Italiens (40 %) et les Espagnols (36 %).

Dans le cadre de l'Initiative pour de nouvelles possibilités, le plus vaste programme public des dernières décennies, des centres de formation professionnelle et de qualification ont été créés en tant que « guichets uniques » de l'apprentissage tout au long de la vie et offrent trois types de services intégrés : conseils, validation de l'apprentissage informel et non formel, et fourniture de programmes de formation. Par ailleurs, d'importantes mesures d'incitation sont en place, comme la réduction d'impôts sur le revenu et les congés de formation financés par l'employeur.

Sources : CEDEFOP, 2011 ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015a ; Nico et Nico, 2011 ; OCDE, 2005a ; UNEVOC, 2014

pays tandis que l'EFT n'en comptabilisait que huit, et seulement trois pays figuraient à la fois dans les deux enquêtes (CIF, 2015) ; cet exemple montre que la divergence des définitions entraîne des conclusions différentes.

Pour résumer, l'indicateur mondial proposé pour mesurer la participation des adultes à l'éducation au cours des 12 mois précédents présente plusieurs difficultés. L'équivalence des différents types d'éducation doit faire l'objet d'un consensus et les instruments de collecte de l'information doivent être uniformisés afin d'améliorer les comparaisons des résultats à l'échelle internationale. À cet égard, les initiatives d'uniformisation menées en Europe dans des domaines associés peuvent constituer un point de départ.

ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE

L'évaluation de l'accessibilité financière de l'éducation des adultes se heurte, plus encore que pour l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur, au manque d'informations sur la participation et les dépenses publiques.

Le Cadre d'action de Belém pour l'apprentissage et l'éducation des adultes (2009) exhortait les pays à « accroître l'investissement [dans ce domaine] » mais sans pour autant fixer d'objectifs de financement. Le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes*, publié tous les trois ans, demande aux pays de communiquer la part des dépenses publiques qu'ils consacrent à l'éducation des adultes. Dans un quart des 90 pays ayant fourni les informations correspondantes (mais seulement 41 % des pays à revenu élevé), cette part était supérieure à 4 %. Ce résultat, ajouté aux données relatives à la part des dépenses publiques d'éducation dans le produit intérieur brut (PIB), indique que moins d'un pays sur six consacre plus de 0,3 % de son PIB à l'éducation des adultes et, qu'à l'exception du Kirghizistan et de la République-Unie de Tanzanie, il s'agit de pays à revenu élevé. Les prochaines éditions du *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* devront recueillir des informations plus précises, mais il est d'ores et déjà évident que l'éducation des adultes demeure au second plan des priorités budgétaires.

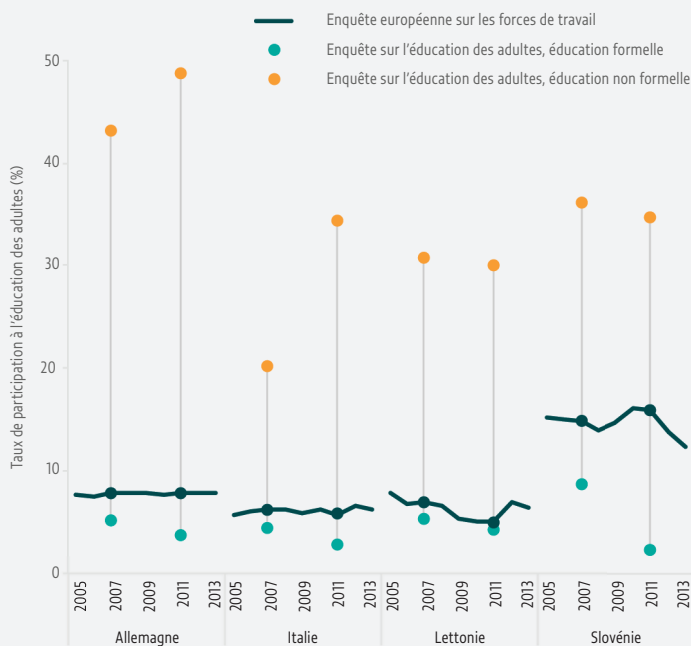
Les dépenses publiques sont cruciales car elles sont plus susceptibles de satisfaire les besoins des groupes défavorisés. Ainsi, en 2012, l'enseignement et la formation professionnels des adultes représentaient 1,52 % du PIB français. L'État, les entreprises et les ménages en partageaient les coûts (respectivement 53 %, 43 % et 4 %). Mais la part de l'État s'élevait à 76 % pour les apprentis et à 84 % pour les chômeurs (DARES, 2015).

Dans l'ensemble, des informations supplémentaires sur les dépenses publiques sont nécessaires pour comprendre comment elles ciblent les groupes qui en ont le plus besoin. Le financement public peut adopter plusieurs formes : offre

FIGURE 12.12 :

Les niveaux de participation à l'éducation des adultes diffèrent selon les enquêtes

Taux de participation à l'éducation des adultes dans un échantillon de pays, 2005-2013



Source : Eurostat (2016).

directe de programmes d'éducation des adultes, subvention aux prestataires accrédités de sorte que les participants soient exonérés de frais, contribution aux frais de scolarité des adultes (bourses, coupons et prêts) ou soutien aux entreprises afin de les inciter à multiplier les possibilités d'enseignement et de formation.

L'examen des politiques pertinentes en Europe met en avant des accords de cofinancement ciblant efficacement les groupes ayant besoin d'aide. Ainsi, en Suède, où un système de bourses et de prêts est en place pour encourager les adultes à reprendre leurs études, la part de l'aide consacrée aux bourses est plus élevée pour ceux s'étant arrêtés au deuxième cycle du secondaire (73 %) que pour les autres apprenants (31 %). En Lettonie, les adultes au chômage participant à un programme de formation ont reçu un coupon pour participer à des cours agréés d'éducation non formelle et ont perçu une bourse mensuelle (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015b).

QUALITÉ

Il est particulièrement difficile de contrôler toutes les dimensions de la qualité de l'éducation des adultes. Les cadres proposés comprennent des aspects allant de la certification, la reconnaissance, la validation et l'accréditation à la mesure dans



Moins d'un pays sur six consacre plus de 0,3 % du PIB à l'éducation des adultes



laquelle les programmes ciblent les groupes de population dans le besoin (par exemple, Borkowsky, 2013 ; CIF, 2015).

Trois engagements ont été pris dans le Cadre d'action de Belém afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de l'apprentissage des adultes. Ils se concentrent sur (a) les programmes d'enseignement, les matériels didactiques et les méthodes pédagogiques, (b) la recherche et les systèmes de gestion des connaissances, et (c) la formation et le renforcement des capacités des éducateurs d'adultes. La préparation et le perfectionnement professionnel des éducateurs d'adultes sont un exemple de dimension de la qualité du système.

Le troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes consacre trois questions aux éducateurs d'adultes ; deux tiers des pays y ont répondu, parmi lesquels 80 % ont déclaré avoir mis en place des programmes d'éducation et de formation initiales pour les animateurs et les éducateurs d'adultes. Cependant, seuls 39 % ne confiaient les programmes d'éducation des adultes qu'aux éducateurs et aux animateurs titulaires d'une qualification préalable. En outre, 29 % seulement des pays ont affirmé disposer des capacités suffisantes pour

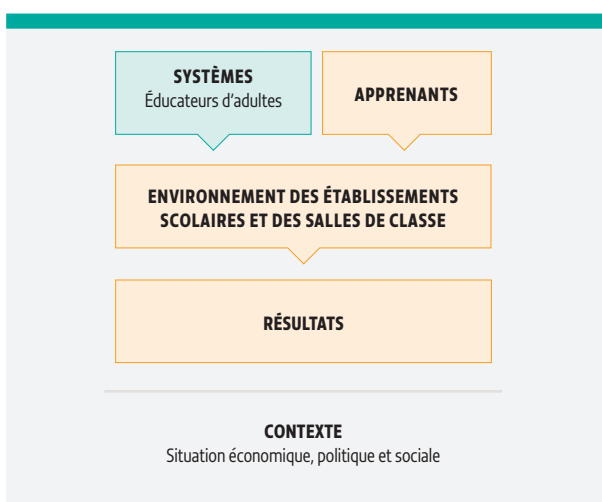
mettre en œuvre les programmes d'enseignement et de formation continue des éducateurs d'adultes (UIL, 2016).

Ces données fournissent un aperçu utile mais manquent de précision et sont difficiles à valider. Dans le cadre du *Rapport GEM 2016*, des études de cas ont été réalisées dans plusieurs pays afin de compléter ces données. Le Cambodge a créé 348 centres d'apprentissage communautaires fournissant de multiples programmes, dont l'acquisition de compétences professionnelles et des initiatives génératrices de revenus, en particulier dans les zones rurales. Le Département de l'éducation de la petite enfance dispense une formation continue de 16 jours aux enseignants locaux (Vanna, 2016).

La Fondation jamaïcaine pour l'apprentissage tout au long de la vie gère un réseau de 29 centres d'éducation des adultes employant 129 facilitateurs d'adultes, dont 65 % sont qualifiés ; certains d'entre eux ont suivi une formation spécialisée dans des domaines nécessaires pour dispenser une instruction pertinente et combler les déficits de l'apprentissage (Cross, 2016).

Au Mexique, les conseillers en éducation des adultes reçoivent une formation initiale et continue abondant, entre autres, la culture numérique, la culture écrite, l'éducation des travailleurs, les compétences relatives aux langues autochtones et les mises à jour des directives de l'Institut national pour l'éducation des adultes. Des cours agréés sont disponibles et permettent de prolonger les études à différents niveaux. Quant aux éducateurs dont les états de service sont satisfaisants en matière d'inscriptions ou d'apprentissage des étudiants, ils bénéficient de mesures d'incitation, dont des allocations de formation (Hernández Flores, 2016).

Depuis les années 90, le Mozambique a mis en place l'Institut national pour l'éducation des adultes, des diplômes de licence et de master en éducation des adultes et trois associations spécialisées dans l'éducation des adultes. Il convient cependant de noter que plus de la moitié des facilitateurs manque de formation pédagogique initiale (Ussene, 2016).



À l'exception des pays à revenu élevé, la base de connaissances sur l'éducation des adultes demeure limitée. Au sein de l'UE, la cible commune dans ce domaine a stimulé les investissements dans la collecte d'informations sur les systèmes d'éducation des adultes. Le troisième Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes a conclu que les initiatives visant à améliorer les données doivent établir des priorités pertinentes et veiller à ce que leurs ambitions soient en adéquation avec les ressources disponibles dans les différents pays et contextes (UIL, 2016). Il a par ailleurs souligné la nécessité de promouvoir l'apprentissage et l'examen par les pairs. Les groupes de pays présentant des profils comparables doivent créer des réseaux au sein des organisations existantes afin de générer et d'échanger des informations sur la qualité de l'éducation des adultes.

NOTES

1. Arménie, Colombie, Égypte, Jordanie, Kenya, Népal, Pays-Bas, République de Corée, Sri Lanka, Suède, Ouganda et Viet Nam.
2. Pour plus d'informations, voir la note technique disponible sur le site Internet du *Rapport GEM*.

Une étudiante travaille à l'aide d'un microscope en Indonésie.

CRÉDIT : Gouvernement des États-Unis



MESSAGES CLÉS

Les personnes sachant lire correctement ont presque deux fois plus de chances que les autres d'obtenir un travail décent. Cependant, outre la lecture, l'écriture et le calcul, il est difficile d'identifier des compétences qui puissent à la fois favoriser l'accès à un travail décent dans des contextes divers et être mesurées.

Les compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) sont devenues indispensables dans la vie quotidienne et au travail. En 2014, 65 % des adultes au sein de l'Union européenne savaient envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe, 44 % d'entre eux étaient capables d'utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur, et 28 % savaient télécharger et configurer un logiciel.

Pour cette cible, la maîtrise de l'outil informatique constitue un meilleur indicateur que les compétences en TIC. Le suivi de cet indicateur nécessite toutefois de se tenir informé des évolutions technologiques rapides et de tenir compte des différents contextes.

Bon nombre des compétences les plus appréciées sur le marché du travail, notamment la créativité, l'esprit critique et la capacité à résoudre des problèmes ou à collaborer, ne sont pas faciles à définir, et il est difficile de suivre leur évolution.

Certaines compétences non cognitives comme la persévérance, la maîtrise de soi et les aptitudes sociales améliorent les perspectives d'emploi. La valeur qui leur est accordée dépend du contexte professionnel et du poste concerné. Il n'est pas recommandé d'essayer de suivre l'évolution de ces compétences à l'échelle mondiale.

La culture financière et les compétences entrepreneuriales sont également utiles dans le monde du travail. À l'échelle mondiale, 33 % des adultes possèdent une culture financière de base. Quant à l'évaluation des compétences entrepreneuriales, elle en est encore au stade de la recherche.

CHAPITRE 13



CIBLE 4.4

Compétences nécessaires au travail

D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

INDICATEUR MONDIAL 4.4.1 – Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence

INDICATEUR THÉMATIQUE 16 – Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en culture numérique

INDICATEUR THÉMATIQUE 17 – Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par tranches d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveaux d'études et orientation du programme

Compétences cognitives	244
Compétences non cognitives	247
Combinaisons de compétences cognitives et non cognitives nécessaires au travail	250
Conclusion	252

La cible 4.4 porte sur l'un des résultats de l'éducation : les compétences nécessaires au travail. Elle présente une double similitude avec la cible 4.6 sur l'alphabétisme et la numératie : toutes deux concernent des compétences relatives au travail, et aucune ne mentionne les moyens permettant d'acquérir ces compétences.

Compte tenu de sa référence explicite aux compétences techniques et professionnelles, la cible 4.4 présente un lien étroit avec la cible 4.3, qui se rapporte à l'enseignement technique et professionnel. Les compétences nécessaires au travail peuvent néanmoins s'acquérir dans presque tous les programmes d'enseignement, mais aussi en dehors des systèmes éducatifs : au sein de la famille, de la communauté ou sur le lieu de travail, par exemple. En effet, contrairement aux caractères héréditaires, les compétences relatives au travail reposent sur des expériences délibérées et intentionnelles : elles sont dynamiques et peuvent être acquises tout au long de la vie.

L'une des notions centrales de cette cible est celle de travail décent, un principe inscrit dans les articles 6 et 7 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966. Selon le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies, un travail est considéré comme décent s'il respecte les droits fondamentaux de la personne

“ Outre l'alphabétisme et la numératie, il est difficile d'identifier des compétences à la fois pertinentes et faciles à mesurer ”

humaine ainsi que les droits des travailleurs en termes de sécurité au travail, de rémunération et de respect de l'intégrité physique et morale du travailleur.

Les compétences indispensables à l'obtention d'un travail décent ne sont pas

aussi évidentes. De plus, les compétences requises varient selon les perspectives d'emploi, qui peuvent être extrêmement différentes d'un pays à un autre. En fait, outre l'alphabétisme et la numératie, il est difficile d'identifier des compétences

nécessaires au travail qui puissent satisfaire à tous les critères : mesurables sur une échelle commune à faible coût, susceptibles d'être acquises grâce à l'éducation, et valables sur différents marchés du travail. Confronté à ce défi, le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (IAEG-ODD) a proposé de mesurer les compétences en matière de TIC, relativement faciles à évaluer, quitte à réduire le champ de la cible.

Le présent chapitre passe en revue les compétences les plus importantes en termes de travail et étudie la possibilité de suivre leur évolution. Il s'intéresse aux compétences générales, applicables dans des contextes professionnels très divers, et non aux compétences techniques et professionnelles, trop spécifiques et donc inadaptées à l'établissement de comparaisons à l'échelle internationale. Il fait par ailleurs l'impasse sur l'un des indicateurs thématiques proposés, à savoir le taux de réussite scolaire, dont il a déjà été question pour la cible 4.1, et qui n'a guère de rapport avec la maîtrise des compétences proprement dites.

Ce chapitre traite des compétences cognitives et non cognitives : cette distinction est quelque peu arbitraire dans la mesure où les compétences non cognitives (que l'on qualifie également de compétences non techniques ou de compétences sociales et affectives, entre autres) font de plus appel à la cognition. En pratique, une combinaison de différentes compétences est généralement utile, en fonction du contexte. Ce chapitre examine en dernier lieu la culture financière et les compétences entrepreneuriales, c'est-à-dire des compétences de travail qui font la jonction entre les aptitudes intellectuelles, sociales et émotionnelles.

COMPÉTENCES COGNITIVES

Les compétences cognitives de base incluent l'alphabétisme et la numératie, qui sont indispensables à l'obtention d'un travail suffisamment rémunérateur pour répondre aux besoins quotidiens, suivre des études et des formations, mener une vie saine et participer activement à la vie politique et sociale

de la communauté (UIL, 2016). Selon la structure du marché du travail, d'autres compétences cognitives peuvent améliorer les perspectives d'emploi, notamment la capacité à se servir d'un ordinateur.

CORRÉLATION ENTRE COMPÉTENCES COGNITIVES DE BASE ET TRAVAIL DÉCENT

Dans le domaine des compétences cognitives de base, plus le niveau est élevé (mesure de l'aptitude à la lecture et à l'écriture comparable au niveau international), plus on a de chances d'obtenir un travail décent. Une nouvelle analyse réalisée pour ce Rapport révèle qu'en moyenne la probabilité d'avoir un travail décent est presque deux fois plus importante chez les personnes capables d'interpréter des informations figurant dans des textes complexes (35 %) que chez celles dont les capacités en lecture sont tout juste suffisantes pour localiser une seule information dans un texte court (19 %).

Cette analyse, réalisée auprès d'adultes vivant en zone urbaine dans sept pays à revenu intermédiaire, s'appuie sur l'enquête de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP) menée en 2011-2013. Pour les besoins de l'analyse, un travail a été qualifié de décent à partir du moment où il remplissait les trois critères suivants : offrir un nombre approprié d'heures de travail par semaine, fournir aux employés un contrat écrit afin de protéger leurs droits, et garantir des avantages sociaux. En moyenne (sur l'ensemble des sept pays), un employé sur quatre disposait d'un travail décent d'après ces critères. Au niveau national, cette proportion allait de un sur huit au Ghana à un sur deux en Arménie, du fait de variations dans l'importance des différents secteurs d'emploi (agriculture, industrie manufacturière et services) et des politiques relatives au travail.

Les moyens utilisés pour mesurer les compétences alphabétiques sont approfondis dans le chapitre 15 relatif à la cible 4.6. Entre les sept pays de l'échantillon, l'analyse a révélé des aptitudes à la lecture et à l'écriture extrêmement variables. Au Ghana, 61 % des adultes n'atteignaient même pas le niveau minimal d'aptitude à la lecture, contre 1 % en Arménie. L'achèvement des études secondaires a une influence majeure : en Colombie et au Viet Nam, les adultes n'ayant pas achevé l'école secondaire étaient plus de deux fois plus susceptibles de ne pas atteindre le niveau 2 d'aptitude à la lecture et à l'écriture.

COMPÉTENCES EN TIC ET MAÎTRISE DE L'OUTIL INFORMATIQUE

Dans la plupart des pays, les TIC sont rapidement devenues indispensables dans la vie quotidienne et au travail. Une enquête réalisée dans 32 pays, principalement à revenu intermédiaire, a révélé qu'en 2014, en moyenne, 38 % des ménages possédaient un ordinateur à leur domicile et 44 % utilisaient Internet au moins occasionnellement (ou possédaient un smartphone). La proportion

d'internautes allait de 8 % au Pakistan et 11 % au Bangladesh à 62 % au Liban et 63 % en Chine (Pew Research Center, 2015).

Compte tenu des évolutions démographiques et de l'amélioration de l'accès à l'éducation, l'utilisation des TIC devrait poursuivre sa croissance ces 15 prochaines années. Internet est déjà utilisé par 66 % des 18 à 34 ans, contre 27 % des plus de 35 ans, et par 75 % des personnes ayant suivi des études secondaires, contre 19 % de celles ayant un niveau d'instruction inférieur (Pew Research Center, 2015). Les systèmes éducatifs doivent impérativement aider tous les jeunes à acquérir des compétences en TIC et à maîtriser l'outil informatique, en particulier dans les pays où une part considérable de la population risque d'être exclue de la société et des perspectives de travail en raison d'une « fracture numérique ».

Compétences en matière de TIC

La définition des compétences en matière de TIC, leur mesure et le suivi de leur évolution posent plusieurs difficultés lorsque l'on cherche à établir des comparaisons dans le temps et entre différents pays. Les technologies (et les compétences nécessaires à leur utilisation) évoluent si vite que ce qui est valable aujourd'hui peut ne plus l'être demain. Il existe en outre de grandes disparités entre les pays concernant les technologies disponibles : les contextes dans lesquels ces compétences sont utilisées peuvent donc être extrêmement variés.

L'indicateur mondial proposé pour la cible 4.4 est la proportion de personnes ayant des compétences en matière de TIC d'après la définition de l'Union internationale des télécommunications (UIT), formulée dans le cadre du Partenariat sur la mesure des TIC dans le développement (UIT, 2014). La notion de « compétences en matière de TIC » se base sur neuf activités qu'une personne a pu réaliser sur ordinateur au cours des trois mois précédents (**tableau 13.1**). Ces informations sont recueillies par les instituts nationaux de statistique dans le cadre d'enquêtes auprès des ménages classiques ou de recensements.

L'UIT dispose d'indicateurs comparables au niveau mondial dans sa base de données des indicateurs des télécommunications/TIC dans le monde.

TABLEAU 13.1 :
Activités informatiques comprises dans la définition des compétences en matière de TIC

Copier ou déplacer un fichier ou un dossier
Utiliser les fonctions copier-coller pour dupliquer ou déplacer des informations dans un document
Envoyer des courriers électroniques avec des pièces jointes (document, photo ou vidéo par exemple)
Utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur
Connecter et installer de nouveaux périphériques (modem, appareil photo ou imprimante, par exemple)
Trouver, télécharger, installer et configurer un logiciel
Créer des présentations électroniques (comprenant textes, images, sons et vidéos) à l'aide de logiciels spécialisés
Transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils
Écrire un programme informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé

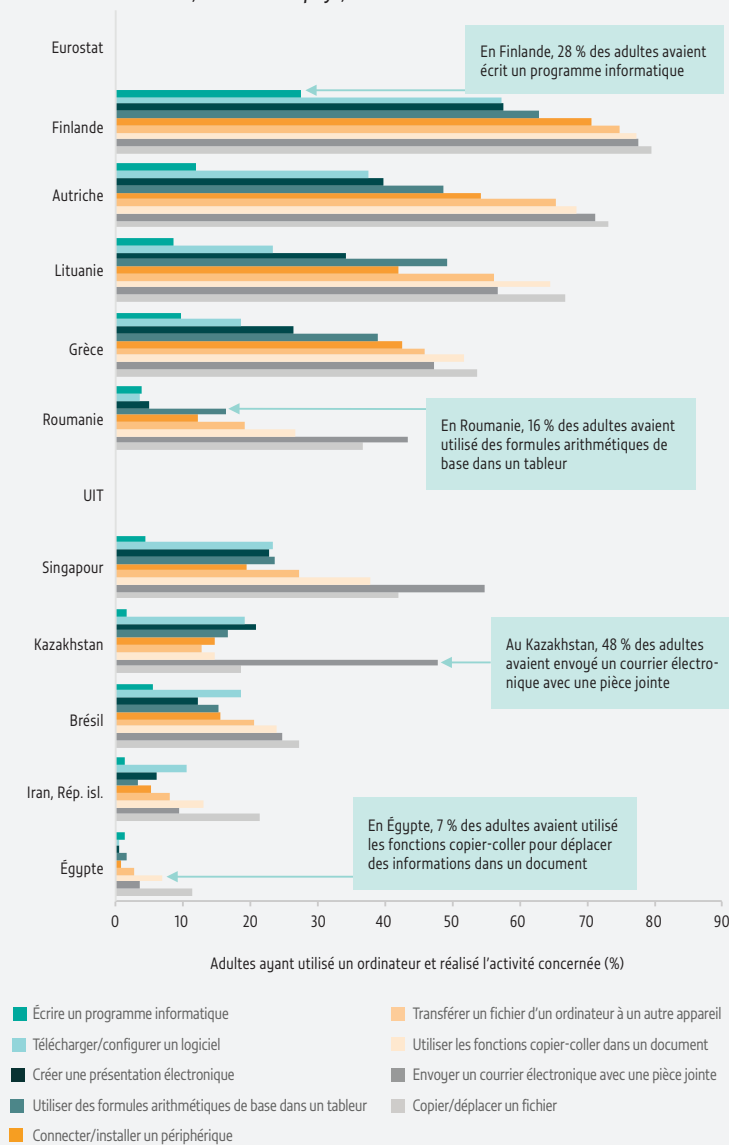
Source : UIT (2014).

L'indicateur qui mesure les compétences en matière de TIC (HH15) n'ayant été défini que récemment, les données n'étaient disponibles que pour huit pays en 2016. Néanmoins, les pays européens collectent ce type d'information depuis le début des années 2000 (Eurostat, 2014) ; on peut donc compiler les informations issues de ces deux sources comparables. En 2014, 65 % des adultes au sein de l'Union européenne savaient envoyer un courrier électronique avec une pièce jointe, 44 % d'entre eux utilisaient des formules arithmétiques de base dans un tableur, et 28 % savaient télécharger et configurer un logiciel.

FIGURE 13.1 :

Activités informatiques : une fréquence variable d'un pays à l'autre et en fonction des tâches

Pourcentage d'adultes ayant réalisé une activité sur ordinateur au cours des trois derniers mois, sélection de pays, 2013-2014



Sources : UIT (2015) et Eurostat (2016).

En dehors de l'Union européenne (UE), le pourcentage d'adultes ayant effectué cette dernière tâche s'élevait à 3 % en République islamique d'Iran et à 15 % au Brésil (figure 13.1).

Si l'UIT n'a pas synthétisé ces différentes activités pour en faire un indice des compétences en TIC facile à communiquer, l'Union européenne en revanche a proposé des solutions pour totaliser le nombre d'activités réalisées et attribuer à chacun un niveau de compétences (Commission européenne, 2014). Il n'existe toutefois aucun consensus sur la manière d'agréger ces informations. En outre, dans les années à venir, d'autres compétences en TIC seront probablement jugées extrêmement utiles au travail. Les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) collectent ainsi des informations relatives à la sécurité et à la confidentialité, notamment sur la capacité à protéger des données personnelles (OCDE, 2015h).

Maîtrise de l'outil informatique

L'indicateur concernant les compétences en matière de TIC a l'avantage d'être simple à interpréter et à collecter. Cependant, il témoigne uniquement de la prévalence de certaines activités informatiques, et non du niveau de compétences auquel elles sont réalisées. Le niveau de compétences ne peut pas être indiqué par la personne intéressée, mais doit être évalué directement.

La mesure de ces compétences doit rendre compte de la manière dont les personnes utilisent les technologies de façon critique et créative afin de gérer et de créer des informations, de résoudre des problèmes et de communiquer (CCR, 2013). Ainsi, l'aptitude aux TIC (ou maîtrise de l'outil informatique) a tout d'abord été définie comme la capacité d'une personne à « utiliser la technologie numérique, les outils de communication et/ou les réseaux afin de consulter, de gérer, d'assimiler, d'évaluer et de créer de l'information de façon à devenir acteur dans une société du savoir » (International ICT Literacy Panel, 2002). Cette définition s'appuie sur une notion antérieure de maîtrise de l'information, modifiée par l'avènement des technologies numériques (Catts et Lau, 2008 ; Erstad, 2010).

L'Étude internationale des compétences en technologies de l'information (ICILS), menée auprès d'élèves du secondaire (huitième année) dans 21 systèmes éducatifs en 2013, a défini les compétences informatiques et informationnelles comme la capacité d'une personne à utiliser l'ordinateur pour rechercher, créer et communiquer dans le but de participer efficacement à la vie de tous les jours, scolaire, professionnelle, et sociale (Fraillon et al., 2014).

Les élèves ont été soumis à des tests sur ordinateur qui consistaient en deux modules choisis au hasard parmi quatre. Chaque module de 30 minutes portait sur un thème particulier et se décomposait en une série de petites tâches distinctes suivie d'une tâche plus conséquente. Les élèves étaient invités à créer une affiche publicitaire pour un programme de sport

périscolaire, une page web portant sur un concours d'orchestres scolaires, un exposé sur la respiration pour d'autres élèves, ou encore une fiche d'information destinée à leurs camarades de classe concernant un voyage.

Quatre niveaux de compétences ont été définis. Le niveau 1 correspond à une connaissance fonctionnelle des ordinateurs en tant qu'outils et à une compréhension sommaire des conséquences de l'utilisation d'un même ordinateur par plusieurs personnes. Les élèves classés à ce niveau étaient capables de recourir aux commandes usuelles pour procéder à des tâches de communication élémentaires et ajouter du contenu simple à des documents d'information. Ils ont également fait preuve d'une bonne connaissance des conventions de base concernant la mise en page de documents électroniques. En République tchèque, 85 % des élèves ont obtenu des résultats supérieurs à ce niveau, contre 9 % en Turquie et 13 % en Thaïlande (**figure 13.2**).

L'écart évident entre les pays les plus riches et les plus pauvres en matière de maîtrise de l'outil informatique peut s'expliquer par le degré d'accès à des ordinateurs à la maison et à l'école. De plus, les résultats de l'étude ont révélé d'importantes différences en fonction du statut socioéconomique, y compris au sein d'un même pays. Au Chili, par exemple, la moyenne des élèves dont les parents avaient un statut professionnel modeste se situait au niveau 1, tandis que celle des élèves dont les parents jouissaient d'un statut plus élevé atteignait le niveau 2 (Fraillon *et al.*, 2014).

Le choix des thèmes retenus pour l'évaluation semble toutefois sujet à la critique en raison de sa subjectivité culturelle. Dans le cadre d'enquêtes de ce type, il est essentiel d'élaborer des contenus adaptés au contexte pour couvrir aussi les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

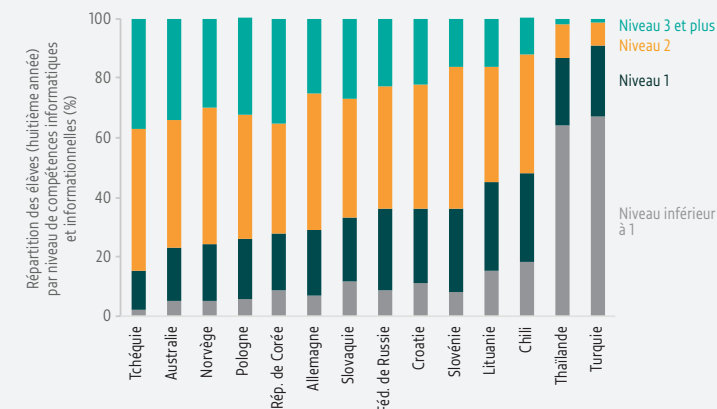
Outre l'étude ICILS, d'autres initiatives ont tenté d'évaluer et de comparer la maîtrise de l'outil informatique dans différents pays. L'OCDE a ainsi intégré un module sur la lecture numérique dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) et un autre sur la résolution de problèmes dans les environnements à forte composante technologique dans le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) (OCDE, 2011b et 2014d). L'Université de Melbourne a par ailleurs lancé le projet *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (Évaluation et enseignement des compétences du XXI^e siècle) avec le soutien de trois entreprises internationales de TIC (Griffin et Care, 2015).

À l'avenir, il sera nécessaire de mettre au point un outil mondial d'évaluation des progrès accomplis en matière de maîtrise de l'outil informatique, qui tienne compte de l'évolution rapide des technologies et des tendances dans le domaine de l'utilisation des TIC. L'apparition des tablettes et des smartphones, par exemple, a donné lieu à de nouvelles applications des TIC et à de nouvelles façons de travailler sur des outils numériques.

FIGURE 13.2 :

Maîtrise de l'outil informatique : un fossé considérable entre pays pauvres et pays riches

Répartition des élèves (huitième année) par niveau de compétences informatiques et informationnelles, sélection de pays, 2013



Note : En Norvège, les élèves ont été évalués en 9^e année.
Source : Fraillon *et al.* (2014).

L'évaluation des compétences en TIC et de la maîtrise de l'outil informatique doit être conçue de façon à intégrer ce type d'évolutions tout en assurant la comparabilité dans le temps (Ainley *et al.*, 2016).

Pour ce faire, il est par exemple possible de mettre au point un outil dans lequel certains modules de tests pourront être remplacés par d'autres afin de rendre compte des nouvelles caractéristiques des TIC. En Australie, le programme national d'évaluation de l'aptitude aux TIC, mené tous les trois ans depuis 2005, a adopté ce type de méthode, ce qui lui a permis d'obtenir des résultats comparables sur une période de neuf ans malgré les nombreuses évolutions qu'ont connues les TIC et l'utilisation des services numériques (ACARA, 2015).

COMPÉTENCES NON COGNITIVES

Des compétences cognitives bien développées sont primordiales, mais ne sont pas suffisantes pour obtenir des perspectives d'emploi intéressantes. Elles sont susceptibles de s'avérer le plus efficaces dans des contextes spécifiques ou si elles s'accompagnent d'autres caractéristiques individuelles. On observe en particulier un intérêt grandissant pour le rôle des compétences non cognitives, qui se distinguent des compétences cognitives dans la mesure où elles sont moins liées au processus cognitif proprement dit (Kautz *et al.*, 2014 ; OCDE, 2015f).

Cette analyse, qui n'a pas vocation à être exhaustive, porte sur trois compétences non cognitives ayant un effet positif avéré sur les perspectives d'emploi, susceptibles d'être améliorées

grâce à l'éducation et à la formation, et pouvant être mesurées et comparées entre différents pays (Zhou, 2016).

Malgré des décennies de recherche, les instruments permettant d'évaluer les compétences non cognitives en sont encore aux tout premiers stades de leur conception. Les mesures se fondent essentiellement sur des enquêtes auto-administrées, une méthode pouvant induire des biais de réponse. Concernant les mesures transculturelles, il importe de noter que, selon les cultures, différentes compétences non cognitives peuvent être favorisées. Certaines cultures accordent par exemple une valeur

particulièrement importante à l'empathie, à la sociabilité et à la coopération (Triandis et Gelfand, 1998). Des compétences valorisées sur le marché du travail dans un pays donné pourront par conséquent s'avérer préjudiciables dans un autre pays (Miyamoto *et al.*, 2015).

La meilleure maîtrise d'une compétence donnée est généralement considérée comme un atout. Toutefois, on manque d'éléments pour savoir à quel niveau les compétences non cognitives sont les plus prometteuses en termes de perspectives d'emploi. Le niveau de compétences optimal dépend probablement du contexte d'emploi, dans la mesure où tous les emplois ne nécessitent pas les mêmes compétences (Borghans *et al.*, 2006). Une attitude bienveillante sera par exemple extrêmement utile dans les professions médicales et thérapeutiques, mais ne sera pas forcément récompensée dans les métiers commerciaux, qui privilégieront plutôt la détermination et la persévérance. La combinaison de compétences idéale dépend également du point de vue adopté. Pour une personne qui effectue un travail monotone, par exemple, sera-t-il préférable d'avoir une grande capacité d'adaptation, ou l'inverse (Green, 2011) ?

Compte tenu de ces aspects, il est difficile de mettre au point des mesures permettant de comparer les compétences non cognitives entre différents pays. Bien que ce *Rapport* ne recommande pas de mesures à grande échelle pour effectuer des comparaisons au niveau mondial, les travaux de recherche, de plus en plus conséquents, sur la mesure des compétences non cognitives méritent qu'on y prête attention. Enfin, la distinction entre les compétences cognitives et non cognitives est complexe dans la mesure où bon nombre des compétences les plus appréciées dans le cadre du travail associent des aptitudes difficiles à catégoriser (Gutman et Schoon, 2013) (**encadré 13.1**).

PERSÉVÉRANCE

La persévérance se rapporte à la constance dont une personne fait preuve pour maîtriser une compétence ou exécuter une tâche (Gutman et Schoon, 2013). Elle peut se manifester sous forme de « cran », une qualité définie comme la détermination à atteindre des objectifs à long terme ou ambitieux malgré les difficultés et les revers, en faisant appel aux ressources psychologiques de l'élève (Shechtman *et al.*, 2013). Des expériences ont mis en évidence le caractère malléable de la persévérance. Ainsi, en général, les personnes qui réfléchissent aux échecs ou aux obstacles sont plus déterminées et obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'elles exécutent des tâches nécessitant une attention soutenue (Duckworth *et al.*, 2011 ; Dimenichi et Richmond, 2015).

La *Grit Scale*, ou échelle de persévérance, est un outil de mesure courant. Il consiste en 12 questions auto-administrées sur la constance de l'intérêt et la persévérance des efforts (Duckworth et Quinn, 2009). L'enquête STEP de la Banque mondiale, réalisée dans des pays à revenu intermédiaire, comportait trois éléments issus de cette échelle. Cette étude a révélé que les travailleurs

ENCADRÉ 13.1

Créativité, esprit critique et collaboration : des compétences fondamentales mais difficiles à cerner

Le Cadre d'action Éducation 2030 s'engage à ce que toutes les personnes acquièrent une solide base de connaissances, élaborent une pensée créative et critique, ainsi que des compétences collaboratives, et développent curiosité, courage et résilience. Cependant, ce type de compétences n'est pas facile à définir, à évaluer ou à transmettre.

La créativité consiste à produire du contenu nouveau et utile grâce à un raisonnement divergent, en étudiant plusieurs solutions possibles par exemple. Les tests de Torrance sur la pensée créative sont considérés comme un indicateur valable et fiable en matière de réalisation créative. Toutefois, ces tests cherchent avant tout à identifier certains processus cognitifs. En pratique, la créativité est une notion bien plus large qui fait appel à la motivation, à la persévérance, à la concentration, à la flexibilité, à l'indépendance et à la capacité à surmonter des problèmes. En outre, les tests normalisés sont en général incompatibles avec le type de raisonnement divergent que l'on cherche à identifier pour évaluer la créativité.

L'esprit critique est une notion complexe pouvant avoir des significations différentes selon les personnes. La définition la plus largement reconnue repose sur six dimensions cognitives : les capacités d'interprétation, d'analyse, d'évaluation, de déduction, d'explication et d'autorégulation. Si ces six capacités se prêtent à l'évaluation, les experts à l'origine de cette définition ne sont pas parvenus à se mettre d'accord sur la nécessité d'y intégrer ou non des éléments non cognitifs, notamment la capacité à évaluer en toute honnêteté sa propre subjectivité ou à comprendre l'opinion des autres. De manière plus générale, la conception technique de l'esprit critique est remise en cause par ceux qui pensent qu'il n'existe pas de vérité objective dans la mesure où nos connaissances sont socialement construites.

Les compétences en matière de collaboration comprennent la coordination, la communication, la résolution de conflits, la prise de décision et la négociation. L'enquête PISA 2015 comportait une évaluation des compétences en matière de résolution collaborative de problèmes, cette notion étant définie comme la capacité d'une personne à participer efficacement à un processus impliquant deux ou plusieurs agents dans la résolution d'un problème par le partage des idées et des efforts nécessaires à l'élaboration d'une solution, et par la mutualisation de leurs connaissances, de leurs compétences et des actions de mise en œuvre de cette dernière. Les élèves peu compétents dans ce domaine ont recours à des interventions inutiles ou hasardeuses, agissent seuls et ne contribuent guère à surmonter les obstacles éventuels.

La compréhension que nous avons de ces compétences en est encore au stade exploratoire. La conception d'une méthode d'évaluation des compétences en matière de collaboration nécessite une réflexion innovante afin d'identifier des tâches faisant appel au partage des idées, à l'organisation d'une équipe et à la mise en œuvre de mesures communes. Il faut aussi trouver le moyen d'évaluer les compétences collaboratives d'une personne lorsqu'il est difficile de déterminer qui est responsable de l'échec d'un travail en équipe et que le temps disponible est limité. Une solution consiste à utiliser des participants simulés par ordinateur, mais ce dispositif pose la question de la validité des interactions.

Sources : Facione (1990) ; Kaufman et Sternberg (2010) ; Lai (2011) ; OCDE (2013e) ; Plucker et Makem (2010) ; Sternberg (2012).

ayant obtenu les meilleurs résultats avaient mis moins longtemps à trouver leur premier emploi après l'obtention de leur diplôme (Banque mondiale, 2014d). Toutefois, les éléments de la *Grit Scale* ont également été critiqués en raison d'un éventuel biais de désirabilité sociale (Dimenichi et Richmond, 2015).

L'étude PISA 2012 a évalué la persévérance d'élèves de 15 ans dans plus de 60 pays. Cette compétence a été définie à partir de cinq composantes : la mesure dans laquelle les élèves (a) avaient le sentiment d'abandonner facilement lorsqu'ils étaient confrontés à un problème ; (b) remettaient à plus tard les problèmes difficiles ; (c) conservaient leur intérêt pour les tâches qu'ils commençaient ; (d) continuaient à travailler sur une tâche jusqu'à ce que ce tout soit parfait et (e) en faisaient plus que ce que l'on attendait d'eux lorsqu'ils étaient confrontés à un problème (OCDE, 2013d). Si 56 % des élèves ont indiqué ne pas abandonner facilement face à un problème, l'étude a aussi révélé que le niveau de persévérance était inférieur de 14 points de pourcentage chez les élèves défavorisés sur le plan socioéconomique (**figure 13.3**).

MAÎTRISE DE SOI

La maîtrise de soi se définit comme la capacité à modifier ses propres réactions, notamment pour les adapter à des normes

(idéaux, valeurs, morale et attentes sociales, par exemple) et pour atteindre des objectifs à long terme (Baumeister et al., 2007). On parle en outre d'autorégulation, d'autodiscipline et de volonté (Duckworth et Kern, 2011).

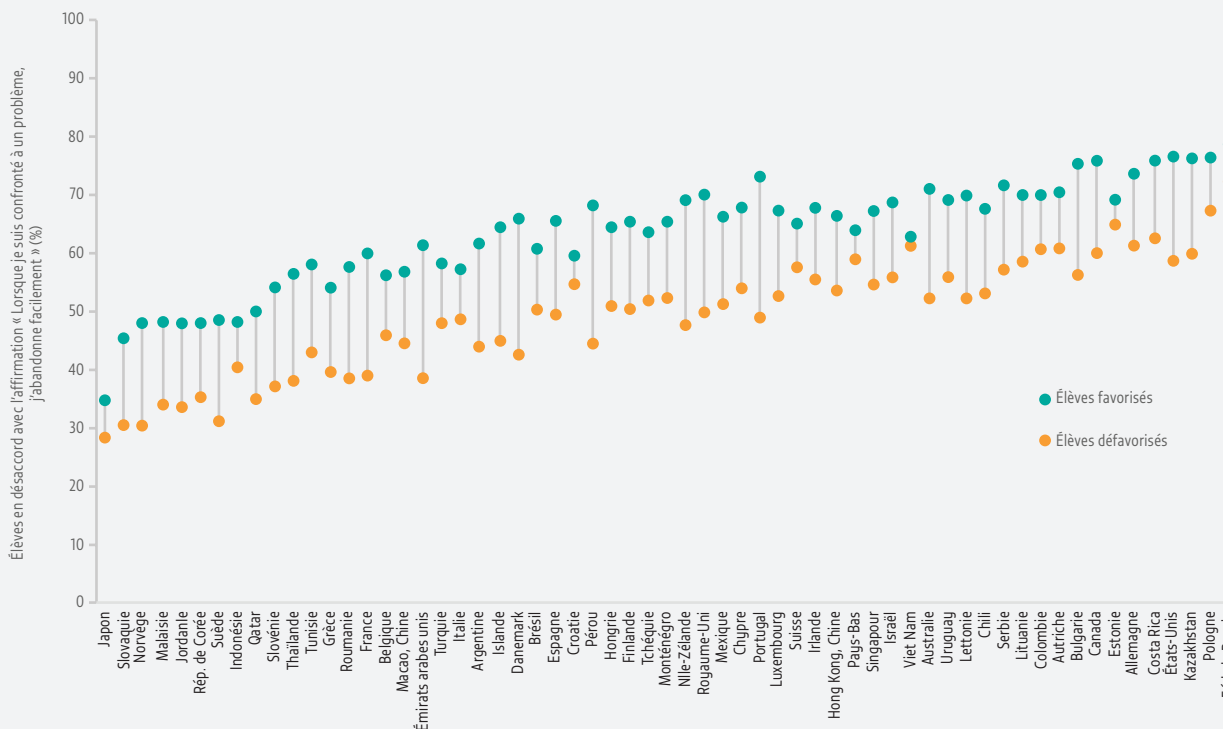
La maîtrise de soi influence de manière positive l'initiative personnelle et l'adaptation proactive. D'après une enquête réalisée auprès d'environ 400 futurs diplômés d'une formation professionnelle aux Pays-Bas, la maîtrise de soi démontrée par les élèves présageait de leur état de préparation vis-à-vis de la recherche d'emploi avant même qu'ils n'entrent sur le marché du travail (Baay et al., 2014). Un lien direct a été établi entre la faible maîtrise des émotions chez les enfants et le chômage de longue durée à l'âge adulte (Kokko et al., 2000).

Les expériences vécues pendant la petite enfance contribuent à développer les régions du cerveau liées à la maîtrise de soi et jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'autodiscipline (Tarullo et al., 2009). Lorsqu'un enfant grandit dans des conditions difficiles (dans la pauvreté ou avec des parents souffrant de dépression chronique, par exemple), cela peut affecter son aptitude à maîtriser ses émotions (Evans et Rosenbaum, 2008 ; Sektnan et al., 2010). L'école peut contribuer à corriger ce problème en aidant les enfants à acquérir ou à retrouver cette aptitude. Les interventions éducatives

FIGURE 13.3 :

Les situations socioéconomiques défavorisées ont un impact négatif sur la persévérance

Pourcentage d'élèves en désaccord avec l'affirmation « Lorsque je suis confronté à un problème, j'abandonne facilement » par milieu socioéconomique dans les pays sélectionnés, 2012



Source : OCDE (2013d).

permettent de favoriser l'autorégulation et d'atténuer l'impact des facteurs de risque chez les jeunes enfants (McClelland et Tominey, 2014). Grâce au soutien émotionnel des enseignants et à des programmes d'étude ciblés, il est possible d'améliorer l'attention, l'acquisition des connaissances et la capacité à réprimer ses impulsions (Diamond et al., 2007).

Plusieurs méthodes ont été utilisées pour mesurer la maîtrise de soi, notamment des expériences cliniques sur la fonction exécutive (processus cognitifs contrôlant le comportement). Les outils les plus courants sont les questionnaires de personnalité auto-administrés, comme l'échelle d'impulsivité d'Eysenck (I7), l'indice d'autocontrôle de Tangney et l'échelle d'impulsivité de Barratt (Eysenck et al., 1984 ; Tangney et al., 2004 ; Barratt, 1985).

APTITUDES SOCIALES

Les aptitudes sociales comprennent la capacité à nouer avec les autres des relations harmonieuses, efficaces et agréables dans des situations interpersonnelles (Segrin, 2001). Elles ont une incidence importante sur la réussite universitaire, les choix de carrière, les interactions professionnelles et avec les pairs et les performances professionnelles d'une personne (Riggio et al., 2003 ; Witt et Ferris, 2003).

De nombreuses études reconnaissent toutefois l'influence des normes culturelles sur la façon dont les enfants expriment et contrôlent leurs émotions (Rogoff, 2003). Ainsi, la sensibilité et la timidité chez les enfants, souvent considérées comme un comportement approprié et comme un signe de maturité dans la culture traditionnelle chinoise, sont perçues comme une faiblesse dans de nombreux pays occidentaux (Katz et McClellan, 1997 ; Chen, 2009). Au Japon, le système éducatif s'attache à enseigner aux enfants à écouter attentivement et en silence, tandis que dans les cultures occidentales, par exemple aux États-Unis, on attend plutôt des élèves qu'ils sachent s'exprimer facilement à l'oral (Hatano et Inagaki, 1998).

La formation aux aptitudes sociales est généralement dispensée sous forme d'une intervention de groupe portant sur le développement des relations d'amitié et des compétences conversationnelles, la gestion de la colère, l'apprentissage de l'empathie et la mise en perspective. La plupart des études s'intéressent aux enfants souffrant de troubles de la communication sociale. Cependant, les recherches menées sur les programmes de formation aux aptitudes sociales ont abouti à des résultats mitigés (Kjøbli et Ogden, 2014). En règle générale, ces programmes ont surtout bénéficié aux enfants anxieux, isolés et solitaires, ayant subi des événements marquants, ou manquant de stimulation sociale (Lösel et Beelmann, 2003).

Deux outils de mesure sont fréquemment utilisés pour évaluer les aptitudes sociales : l'Inventaire des compétences sociales, qui mesure sept dimensions différentes, en particulier l'expressivité émotionnelle et sociale, la sensibilité et le contrôle (Riggio, 1986), et le Questionnaire sur les compétences

interpersonnelles, qui porte sur cinq domaines : l'initiation, la divulgation d'informations personnelles, la gestion des conflits, le soutien émotionnel et l'affirmation de soi négative (Muralidharan et al., 2011).

COMBINAISONS DE COMPÉTENCES COGNITIVES ET NON COGNITIVES NÉCESSAIRES AU TRAVAIL

Il est souvent impossible de dissocier les compétences les unes des autres. Certaines sont en effet à la fois cognitives et non cognitives : c'est le cas entre autres de la culture financière et des compétences entrepreneuriales. Ces deux aptitudes sont utiles dans le monde du travail, mais il est difficile de les mesurer et de suivre leur évolution.

CULTURE FINANCIÈRE

La culture financière désigne la capacité à gérer ses finances personnelles et à allouer efficacement les ressources d'une entreprise. Les personnes peu compétentes en la matière sont plus susceptibles d'emprunter à des taux d'intérêt élevés et d'acquiescer moins d'actifs, deux handicaps indiscutables dans les pays où la main-d'œuvre se compose en grande partie de travailleurs indépendants (Cole et Fernando, 2008).

En 2012, les dirigeants du Groupe des vingt (G20) ont adopté la définition suivante de la culture financière : « combinaison des connaissances, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des comportements indispensables pour prendre des décisions financières en toute connaissance de cause et, en fin de compte, parvenir au bien-être financier » (OCDE/INFE, 2011). Les « savoirs » dont il est question concernent non seulement la numératie, mais également le fait de connaître l'existence de certaines institutions financières et de savoir interagir efficacement avec elles et exploiter les produits qu'elles proposent (Carpena et al., 2011).

Les initiatives visant à mettre au point une mesure empirique de la culture financière ont progressé ces dernières années. Le Réseau international pour l'éducation financière de l'OCDE a administré un questionnaire comprenant 8 questions axées sur la culture financière dans 14 pays. Les personnes étaient considérées comme compétentes en matière de finances si elles avaient répondu correctement à au moins 6 questions sur 8. Selon cette définition, le pourcentage de personnes compétentes en matière de finances allait de 33 % en Afrique du Sud à 69 % en Hongrie (Atkinson et Messy, 2012). Les résultats du second cycle de cette évaluation, mené dans un éventail plus large de pays et incluant des questions sur les attitudes et le comportement, seront publiés en 2016 (OCDE, 2015i).

Un module de Standard & Poor's comportant des questions de calcul concernant les intérêts, les intérêts composés, l'inflation et la diversification des risques a été annexé à l'Enquête mondiale Gallup et administré dans plus de 140 pays en 2014.

Les personnes étaient considérées comme compétentes en matière de finances si elles avaient répondu correctement aux questions pour au moins trois de ces quatre notions financières. L'enquête a révélé qu'au niveau mondial 33 % des adultes disposaient d'une culture financière, ce pourcentage allant de 13 % au Yémen à 71 % en Norvège (Klapper *et al.*, 2015).

Le niveau de développement des différents pays du globe sur le plan financier n'est pas du tout homogène. Si 89 % de la population est titulaire d'un compte bancaire dans les pays à revenu élevé, par exemple, ce pourcentage tombe à 24 % dans les pays à faible revenu, et à seulement 7 % dans le quintile le plus pauvre de la population en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (Demirguc-Kunt et Klapper, 2012). Toutefois, rien dans l'enquête n'indiquait l'existence d'un lien direct entre le revenu et la culture financière dans les pays ayant un produit intérieur brut (PIB) par habitant inférieur à 12 000 dollars EU. Cela porte à croire que certaines connaissances ne présentent qu'un intérêt limité dans les pays les plus pauvres.

Qui plus est, le comportement n'est pas dicté uniquement par les connaissances financières : d'autres facteurs entrent en jeu, notamment certains traits de caractère comme l'esprit de décision ou le contexte social dans lequel les décisions sont prises. La Banque mondiale a par conséquent établi une distinction entre une mesure de la culture financière fondée sur les connaissances et une mesure des compétences financières, qui s'intéresse à la façon dont les connaissances interagissent avec les savoir-faire et les attitudes pour engendrer un comportement entraînant des résultats positifs. Une étude réalisée dans cinq pays a révélé qu'il n'y avait pas forcément de corrélation positive entre les connaissances et les compétences. Dans certains cas, notamment, les femmes présentaient un niveau de culture financière plus faible, mais de meilleures compétences financières (Holzmann *et al.*, 2013).

Contrairement aux évaluations ciblant l'ensemble de la population adulte, l'étude PISA 2012 a mesuré la culture financière chez les élèves de 15 ans, cette notion étant définie comme « [la] connaissance et [la] compréhension des concepts et risques financiers, ainsi que [les] compétences, [la] motivation et [la] confiance nécessaires pour utiliser cette connaissance et cette compréhension pour prendre des décisions fondées dans un large éventail de contextes financiers, pour améliorer le bien-être financier des individus et de la société, et pour participer activement à la vie économique » (OCDE, 2014a).

Au niveau 2, considéré comme le niveau de compétences minimum, les élèves sont en mesure d'appliquer leurs connaissances des produits financiers courants ainsi que des termes et concepts financiers communément employés. Ils peuvent utiliser les informations qui leur sont données pour prendre des décisions financières dans des contextes qui les concernent directement. Ils sont capables de reconnaître la valeur d'un budget simple et peuvent interpréter les principaux éléments de documents financiers quotidiens. Selon cette

définition, 15 % des élèves n'atteignaient pas le niveau 2 dans les pays participants, ce pourcentage étant de 5 % en Estonie et de 23 % en Israël. En Colombie, en revanche, 56 % des élèves de 15 ans n'atteignaient pas le niveau 2 (OCDE, 2014a) (**figure 13.4**).

D'autres facteurs peuvent influencer le niveau de culture financière, en particulier le fait que l'éducation financière soit ou non abordée dans le cadre du programme scolaire, la prévalence d'un enseignement et d'outils pédagogiques appropriés, et les connaissances des enseignants. En règle générale, il ressort de ces évaluations que la culture financière peut être améliorée grâce aux programmes éducatifs. Une méta-analyse de 21 études expérimentales a révélé que ces interventions entraînaient de modestes améliorations de la culture financière, avec des effets plus faibles encore sur les attitudes et les comportements en matière de finances (O'Prey et Shepherd, 2014).

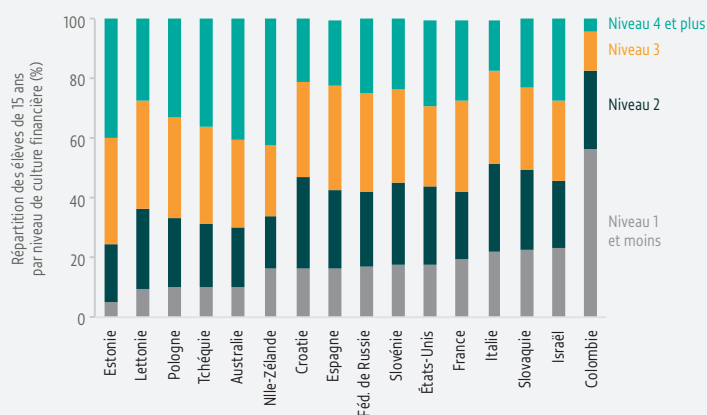
Quelques rares programmes d'éducation financière destinés aux adultes ont été soumis à une évaluation rigoureuse. Les résultats sont mitigés, bien que cela puisse s'expliquer par la diversité des contenus, des formations, des vecteurs d'enseignement et des effets étudiés. Une étude réalisée en Inde auprès des ménages urbains a permis de constater qu'à elle seule l'éducation financière traditionnelle n'influençait pas le comportement financier à long terme (Carpena *et al.*, 2015).

COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

L'entrepreneuriat, autre élément central de la cible 4.4, nécessite diverses compétences. La Commission européenne a défini l'esprit d'entreprise comme « un état d'esprit ainsi que le processus de création et de développement de l'activité économique par la combinaison de la prise de risque, de la créativité et/ou de l'innovation et d'une saine gestion, dans une

FIGURE 13.4 :

Culture financière : une répartition des compétences inégale entre les pays
Répartition des élèves de 15 ans par niveau de culture financière et par pays, 2012



Source : OCDE (2014a).

organisation nouvelle ou existante » (Commission européenne, 2003). Les compétences entrepreneuriales englobent donc « la créativité, l'esprit d'initiative, la ténacité, le travail en équipe, la compréhension des risques et le sens des responsabilités » (Commission européenne, 2014).

Ces compétences peuvent utilement être regroupées en trois catégories : d'une part, les compétences techniques, propres au secteur de l'entreprise concernée ; d'autre part, les compétences en matière de gestion : planification, finances, comptabilité, marketing et contrôle qualité ; et enfin, les compétences personnelles : maîtrise de soi et discipline, créativité, persévérance, capacité à diriger et à gérer les risques (OCDE, 2014d). Le besoin d'accomplissement et d'autonomie, l'auto-efficacité, la capacité à innover, la résistance au stress et la proactivité ont été identifiés comme des caractéristiques pertinentes (Rauch et Frese, 2007). Il n'existe évidemment aucune méthode simple pour mesurer des qualités cognitives et non cognitives aussi diverses.

Dans une enquête sur l'activité entrepreneuriale réalisée en 2015 dans 60 pays, le projet *Global Entrepreneurship Monitor* a intégré des indicateurs sur le pourcentage d'individus pensant avoir les compétences requises pour créer une entreprise. C'est en Europe que le niveau de ces « capacités perçues » s'est avéré le plus faible (43 %). À l'inverse, en Afrique subsaharienne, non seulement plus de 70 % des adultes dans quatre pays participants sur cinq avaient confiance en eux, mais ils étaient également capables d'identifier de bonnes opportunités de créer une entreprise (GEM, 2016 ; OCDE, 2015). Ces résultats soulèvent la question de la comparabilité, dans la mesure où les risques et les caractéristiques des entreprises dans les pays pauvres ne sont pas comparables avec ceux des pays riches.

L'étude ASTEE (projet de recherche sur les outils d'évaluation et les indicateurs de l'éducation à l'entrepreneuriat) est même allée jusqu'à valider des mesures des compétences entrepreneuriales établies à partir d'un questionnaire administré à un échantillon d'élèves de 13 pays d'Europe et de trois tranches d'âge : 10 à 11 ans, 16 à 17 ans, et 20 ans ou plus (Moberg *et al.*, 2014). Les outils mis en place couvraient cinq dimensions (**tableau 13.2**). Ils n'ont pas encore été appliqués à l'observation des différences entre les pays.

Les travaux de recherche menés à l'échelle nationale sur l'entrepreneuriat apportent un éclairage intéressant. Au Sri Lanka, une enquête a recueilli des données générales sur un échantillon de travailleurs salariés, de micro-entrepreneurs et de propriétaires d'entreprises de plus de cinq employés afin de mettre en évidence leurs différences sur le plan des capacités cognitives, de l'esprit d'entreprise, de la culture financière et de l'attitude face aux risques. L'enquête a révélé que les propriétaires de grandes entreprises possédaient des capacités cognitives nettement supérieures à celles des micro-entrepreneurs, qu'ils avaient davantage l'esprit de compétition et qu'ils étaient mieux organisés. En outre, sur une période de deux ans et demi, les quelques travailleurs indépendants qui avaient des compétences similaires à celles des propriétaires de grandes entreprises étaient plus susceptibles de développer leur activité en embauchant de nouveaux employés (de Mel *et al.*, 2010).

Au Pérou, des formations sur les pratiques commerciales élémentaires ont été proposées dans le cadre d'un programme de microfinance mis en place à l'échelle des villages. Les séances de formation, de 30 à 60 minutes par semaine sur une période d'un à deux ans, abordaient entre autres la relation client, les lieux de vente, le recours à des remises spécifiques et la vente à crédit. Elles ont permis aux participants d'améliorer leurs connaissances et certaines de leurs pratiques commerciales (réinvestissement des bénéfices dans leur entreprise et tenue d'un registre des ventes, par exemple) (Karlan et Valdivia, 2011).

Pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences entrepreneuriales et de les utiliser de façon efficace, des cours et des exercices à ce sujet doivent être explicitement intégrés aux programmes scolaires et faire l'objet d'une évaluation mesurant les résultats de l'apprentissage. En Europe, les résultats d'apprentissage concrets les plus couramment évoqués au niveau du deuxième cycle du secondaire comprenaient des attitudes telles que l'esprit d'initiative, la prise de risques et la résolution de problèmes, mentionnés dans 19 systèmes éducatifs sur 36 (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012a). L'éventail le plus large de résultats liés à l'entrepreneuriat (ainsi que leurs critères d'évaluation) dans l'enseignement secondaire a été enregistré en Espagne. Dans l'ensemble, toutefois, les directives en matière d'évaluation restent limitées, non seulement en Europe mais aussi dans le reste du monde, et ce, malgré la variété des programmes proposés, comme c'est notamment le cas en Palestine (**encadré 13.2**).

En général, cet aspect de la cible 4.4 reste relativement flou en raison de la grande diversité des résultats possibles, des groupes ciblés et des modalités d'enseignement, mais également de la faible corrélation entre les programmes et les résultats, et de la complexité de la mesure de certains résultats clés.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue une sélection de compétences « nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat » en nous posant trois grandes questions.

TABLEAU 13.2 :
Dimensions des compétences entrepreneuriales

Compétences entrepreneuriales	Exploration : créativité
	Évaluation : planification et culture financière
	Exploitation : mobilisation des ressources, gestion de l'ambiguïté, travail d'équipe
Esprit d'entreprise	Auto-efficacité, locus de contrôle, estime de soi
Connaissances entrepreneuriales	Connaissances perçues concernant l'évaluation des opportunités commerciales ; rôle et fonction des entrepreneurs dans la société ; et connaissance des différents types de choix de carrière entrepreneuriale
Rapport avec l'éducation	(= relation élève-enseignant)
Rapport avec la future carrière	(= initiatives, expérience professionnelle et intentions de création d'entreprise de l'élève)

Source : Moberg *et al.* (2014).

Premièrement, quelles compétences sont particulièrement adaptées à un suivi mondial dans différents contextes économiques, sociaux et culturels ? La notion relativement répandue de « compétences du XXI^e siècle » est critiquée en raison de sa spécificité culturelle. En effet, certains critiques mettent en garde contre la tendance à accorder une importance excessive à des compétences qui reflètent les normes de pays ou de groupes sociaux puissants. Le mélange de différents types de compétences ajoute un degré de difficulté supplémentaire : s'il est préférable, dans la plupart des cas, d'avoir un niveau élevé de compétences cognitives, cela est moins valable pour les compétences non cognitives. Néanmoins, différents emplois formels ou informels requièrent différentes combinaisons de différentes compétences utiles, que ce soit dans les pays riches ou dans les pays pauvres. Ces compétences doivent donc être étudiées dans le cadre de la cible 4.4.

Deuxièmement, l'acquisition des compétences que l'on a identifiées se fait-elle essentiellement dans les systèmes éducatifs et de formation, ou ailleurs ? Les avis divergent sur plusieurs points : dans quelle mesure certaines compétences sont-elles stables ou susceptibles d'évoluer ? Ont-elles une composante génétique, sont-elles apprises (à la maison ou dans des salles de classe), ou sont-elles irrémédiablement influencées par les attentes des employeurs et la formation ? La cible 4.4 représente une excellente occasion d'étudier ces questions. Des ressources éducatives considérables sont consacrées à des programmes visant à développer les compétences des futurs travailleurs, mais on manque souvent de données comparatives qui permettraient d'identifier les compétences les plus importantes en fonction des secteurs d'emploi, et de comprendre pour quelle raison elles piment.

Troisièmement, existe-t-il des indicateurs valables et mesurables à faible coût ? Plusieurs compétences sont mesurées depuis des décennies, mais principalement dans une perspective de recherche, dans des pays à revenu élevé, et sans tenir compte de la comparabilité entre les pays. Lorsque l'on mesure les compétences relatives à l'emploi, le recours à des questionnaires auto-administrés présente certaines limites, dans la mesure où les personnes interrogées sont tentées de donner des réponses biaisées par la désirabilité sociale. Il est très difficile de parvenir à une mesure fiable des compétences socialement construites dans différentes cultures. Néanmoins, des méthodes innovantes sont actuellement mises au point pour mesurer des compétences importantes et complexes, comme la communication et la collaboration. Ces méthodes ont recours à des interactions simulées dans des conditions de laboratoire, ce qui les rend moins réalistes et relativement onéreuses ; elles ne sont donc pas adaptées pour assurer un suivi mondial. Elles méritent toutefois une attention particulière et pourraient servir de base aux futures interventions éducatives.

Les débats entourant ces questions transparaissent dans les indicateurs proposés pour la cible 4.4. L'un de ces indicateurs est en effet le taux de réussite scolaire des adultes, qui ne constitue pas une mesure des compétences et dont l'utilisation

ENCADRÉ 13.2

Favoriser le développement des compétences entrepreneuriales en Palestine

En Palestine, il existe diverses initiatives visant à améliorer les compétences entrepreneuriales, à encourager les jeunes à créer leur propre entreprise et à leur permettre de travailler de manière productive au sein de petites et moyennes entreprises. Cependant, une étude a révélé qu'aucun de ces programmes n'avait tenté d'évaluer sa propre efficacité en matière d'amélioration des capacités de la population cible.

Le programme « Comprendre l'entreprise », lancé en 2009 par le Bureau international du Travail et le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), a intégré en 2011 des cours d'entrepreneuriat dans les programmes des centres de formation professionnelle dépendant du Ministère du travail et des établissements professionnalisants relevant du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Un projet satellite a instauré des cours d'entrepreneuriat dans les programmes d'études des centres de formation de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA).

Par ailleurs, l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture a mis en place dans 16 écoles rurales son programme mondial d'écoles pratiques d'agriculture et de vie pour les jeunes, qui dispense aux jeunes défavorisés des compétences utiles dans le secteur agricole mais également dans la vie courante. Ce programme a permis aux élèves d'acquérir des compétences entrepreneuriales techniques (gestion des entreprises agricoles, stratégie marketing et analyse coût/bénéfice, notamment) et les a sensibilisés au fait que les cultures représentaient une source de revenus.

Certaines organisations non gouvernementales jouent aussi un rôle actif. INJAZ Palestine aide les élèves à créer des entreprises dans des conditions de laboratoire afin de résoudre de réels problèmes commerciaux. Le programme de développement de l'entrepreneuriat chez les jeunes, financé par l'Agence des États-Unis pour le développement international et mis en œuvre par l'International Youth Foundation (Fondation internationale pour la jeunesse), a formé 9 000 jeunes âgés de 14 à 29 ans. Enfin, l'initiative *Palestine Education for Employment* propose un cours certifié sur l'élaboration de plans d'activité.

Dans l'ensemble, ces programmes portent essentiellement sur des compétences techniques et de gestion. Les compétences personnelles pourraient toutefois s'avérer plus déterminantes pour combler les lacunes dans le cadre d'activité entrepreneuriale, notamment chez les femmes. Les données issues du projet *Global Entrepreneurship Monitor* révèlent en effet que la peur de l'échec, plus fréquente chez les femmes, avait un impact négatif sur la probabilité de créer une entreprise. Cette peur s'expliquait le plus souvent par une perception négative de leurs propres compétences. Il semble donc nécessaire de s'intéresser à cet aspect dans le cadre des futurs programmes.

Sources : Daoud et al. (2015) ; Education for Employment (2015) ; FAO (2010) ; Hashweh (2012) ; OIT (2012) ; Intel (2015) ; Youth Entrepreneurship Development (2015).

tend à être abandonnée par la communauté éducative. Dans la mesure où la cible, dans sa formulation, mentionne les compétences techniques et professionnelles, il serait plus raisonnable de rendre compte de l'acquisition de compétences certifiées, malgré le coût élevé que représenteraient la création et l'application d'un système administratif spécifique dans tous les pays. Au lieu de cela, le nouveau programme tente de suivre directement l'évolution d'une compétence particulière, à savoir les TIC et la maîtrise de l'outil informatique. Bien que cette approche risque de restreindre le champ du programme, elle appelle en quelque sorte à commencer à s'intéresser à l'acquisition de compétences concrètes et mesurables.

Jaspreet, jeune fille élève à l'école pour sourds et aveugles de Patiala, État du Pendjab, Inde.

CRÉDIT : Shivam Kapoor/UNESCO

MESSAGES CLÉS

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 nécessite de modifier radicalement le suivi, le compte rendu et l'élaboration des politiques en matière de lutte contre les inégalités.

Si la mesure de l'inégalité s'intéresse aux disparités en termes de résultats, en comparant notamment les taux de scolarisation chez les filles et les garçons, elle tend à ignorer les causes qui y contribuent telles que les préjugés contenus dans les manuels scolaires, les pratiques en classe ou les normes sociales discriminatoires, et à passer à côté des politiques qui permettraient d'y mettre fin.

Les mesures de l'inégalité présentent deux écueils. Premièrement, le fait qu'elles puissent être utilisées pour n'importe quel indicateur de l'éducation et ventilées selon toutes les caractéristiques telles que le sexe, la situation géographique ou le niveau de richesse génère une quantité de données trop importante pour permettre leur assimilation. Deuxièmement, des mesures différentes peuvent produire des résultats très variables, voire contradictoires.

Les disparités entre les niveaux de richesse sont les plus fortes. Dans les pays à faible revenu, pour 100 jeunes qui achèvent leur scolarité primaire chez les plus riches, seuls 36 % y parviennent chez les plus pauvres. Ce chiffre passe à 19 et 7 respectivement pour le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les moyennes mondiales ou régionales masquent des écarts importants selon les **sexes** en matière d'éducation. Si la parité a été atteinte à l'échelle mondiale en 2014, seuls 63 % des pays y étaient parvenus dans l'enseignement primaire, 46 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 23 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Un suivi plus complet de l'égalité des sexes est nécessaire dans le domaine de l'éducation, ce qui suppose d'examiner les programmes, les manuels, les évaluations et la formation des enseignants.

Les personnes **handicapées** sont régulièrement privées de leur droit à l'éducation. Une étude menée en 2010 dans 30 systèmes éducatifs européens a révélé que 4,6 % des élèves avaient des besoins particuliers en matière d'enseignement. Or, le suivi est difficile car le handicap peut revêtir des formes et des degrés multiples.

Environ 40 % de la population mondiale n'a pas accès à l'éducation dans une **langue** qu'elle parle ou qu'elle comprend. Le suivi doit déterminer s'il existe des politiques permettant aux élèves d'accéder à l'éducation dans la langue qu'ils parlent à la maison, si ces politiques sont mises en œuvre et si les enseignants sont préparés à les appliquer.

Les **migrants** ont des besoins éducatifs particuliers. Dans les pays à revenu élevé, les élèves de la première génération d'immigrés ont obtenu des résultats sensiblement inférieurs à ceux de leurs camarades en lecture et en mathématiques. Les populations **déplacées de force** comptent parmi les plus négligées. D'après le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, à l'échelle mondiale, 50 % des réfugiés en âge de fréquenter l'école primaire et 75 % des réfugiés en âge d'être scolarisés dans le secondaire ne vont pas à l'école.

CHAPITRE 14



CIBLE 4.5

Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

INDICATEUR MONDIAL 4.5.1 – Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs de cette liste pouvant être ventilés

INDICATEUR THÉMATIQUE 18 – Pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction

(Étudié dans le chapitre relatif au financement)

INDICATEUR THÉMATIQUE 19 – Degré auquel les politiques explicites (basées sur formule) réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées

INDICATEUR THÉMATIQUE 20 – Dépenses de l'éducation par élève par niveau d'études et source de financement

INDICATEUR THÉMATIQUE 21 – Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays à revenu faible

Mesures de l'inégalité	257
Sexe	262
Handicap	265
Langue	267
Migration et déplacement forcé	271

La volonté de ne laisser personne de côté fait partie intégrante du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Ainsi, deux Objectifs de développement durable (ODD) visent à parvenir à l'égalité entre les sexes (ODD 5) et à réduire les inégalités de revenu (ODD 10). Les pays ont également pris un

“
La volonté de ne laisser personne de côté fait partie intégrante du Programme de développement durable à l'horizon 2030

engagement mondial sans précédent afin de suivre les progrès réalisés en matière d'utilisation de données ventilées « par niveau de revenu, sexe, âge, race, appartenance ethnique, statut migratoire, handicap et emplacement géographique, et selon

d'autres caractéristiques propres à chaque pays » (Nations Unies, 2015a, p. 30). Cette initiative devrait accroître la demande de suivi et de compte rendu sur l'inégalité.

Dans le domaine de l'éducation, la cible 4.5 porte exclusivement sur la nécessité d'« assurer l'égalité d'accès [...] à tous les niveaux ». La transversalité de cette cible se reflète dans le choix de l'indicateur global 4.5.1, destiné à mesurer les disparités en matière d'accès à l'enseignement, de la petite enfance à l'âge adulte.

Ce chapitre aborde trois questions essentielles. Tout d'abord, quels sont les moyens qui permettent de mesurer efficacement l'inégalité et son évolution dans le temps ? Les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur ont fait l'objet d'un suivi dans le cadre de l'Objectif du Millénaire pour le développement (OMD) numéro trois, contribuant à une meilleure connaissance des difficultés dans de nombreux

pays. Le nouveau programme étend le suivi à d'autres groupes de population, notamment ceux définis selon leur situation géographique et leur niveau de richesse. Si l'accumulation de vastes ensembles de données au cours des dernières années offre la possibilité de mesurer les inégalités dans l'éducation à l'échelle mondiale, il faut maintenant déterminer la meilleure méthode à adopter.

Deuxièmement, comment recueillir des informations qui permettent d'identifier les individus comme appartenant à des groupes vulnérables tels que les personnes handicapées, déplacées de force ou parlant une langue différente de celle dans laquelle l'enseignement est dispensé ?

Troisièmement, au-delà de la parité, quels sont les aspects plus généraux de l'équité dans l'éducation ? La cible 4.5 se limitant aux disparités, elle ne rend pas compte des dimensions sans lien avec l'accès à l'enseignement. Dans la pratique, l'éducation reste une institution sociale qui reflète et reproduit les désavantages socioéconomiques et culturels qui existent dans le reste de la société. Ainsi, même s'ils sont scolarisés, les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés ou marginalisés sont plus susceptibles de fréquenter des écoles caractérisées par des infrastructures de qualité insuffisante, un nombre réduit d'enseignants qualifiés, des élèves moins ambitieux et des pratiques pédagogiques moins efficaces. Ces facteurs ont une incidence négative sur la réussite et la durée globale de leur scolarité.

Bien que la formulation de cette cible ne mentionne pas les moyens de remédier aux désavantages en matière d'éducation, trois indicateurs thématiques ont été proposés concernant les politiques, les dépenses et l'aide. Ils sont abordés au chapitre 20 relatif au financement de l'éducation.

MESURES DE L'INÉGALITÉ

Si la mesure de l'inégalité dans le domaine de l'éducation est indispensable, cette démarche pose également certaines difficultés liées à trois facteurs principaux. Premièrement, l'examen des inégalités peut faire intervenir un large éventail d'indicateurs tels que le taux d'achèvement du primaire ou la durée de la scolarité (Morrisson et Murtin, 2013 ; Meschi et Scervini, 2014). L'augmentation du nombre d'enquêtes nationales et internationales disponibles concernant les acquis d'apprentissage permet de mesurer l'inégalité au niveau des indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage (OCDE, 2010 ; Ferreira et Gignoux, 2014). Il existe une grande différence entre les indicateurs de l'éducation délimités de 0 % à 100 % et les autres. Par exemple, l'inégalité serait égale à zéro si tous les élèves atteignaient un niveau d'apprentissage minimum, mais elle serait élevée entre les scores obtenus à l'évaluation en question.

Deuxièmement, il est possible d'utiliser différentes mesures de l'inégalité pour montrer la répartition d'un indicateur de l'éducation au sein de la population, chacune d'entre elles présentant ses avantages et ses inconvénients. Certaines mesures reposent sur une base conceptuelle solide et peuvent être plus facilement mises en correspondance avec les perceptions sociales de la justice et de l'équité. D'autres sont moins rigoureuses mais plus faciles à diffuser. En outre, des mesures de l'inégalité différentes peuvent aboutir à des conclusions distinctes quant à l'ampleur de l'inégalité et à son degré d'évolution dans le temps (**encadré 14.1**).

Troisièmement, les décideurs doivent savoir comment un indicateur de l'éducation est amené à varier en fonction des caractéristiques de l'apprenant. Les marqueurs comparables

“ Les données relatives aux principaux marqueurs du désavantage, tels que le handicap, sont insuffisantes ”

généralement retenus pour identifier un désavantage potentiel sont le sexe, la situation géographique, le revenu ou le niveau de richesse. Les informations disponibles sont insuffisantes pour pouvoir comparer d'autres caractéristiques majeures telles que le handicap. Pour d'autres marqueurs essentiels,

des comparaisons peuvent être effectuées au sein des pays mais pas entre eux. Ainsi, selon le pays, l'appartenance à un groupe ethnique, linguistique ou religieux pourra constituer un avantage ou un désavantage sur le plan éducatif.

Des problèmes se posent même lorsque les caractéristiques sont plus comparables. Par exemple, s'agissant de la situation géographique, les définitions nationales des zones rurales et urbaines diffèrent selon les pays. De plus, certaines enquêtes

n'utilisent pas nécessairement les définitions nationales. De surcroît, les définitions auront des implications différentes selon la taille du pays ou sa densité de population.

Les niveaux de richesse des ménages sont aussi difficiles à comparer. Les enquêtes auprès des ménages, telles que les Enquêtes démographiques et sanitaires (EDS) et les Enquêtes à indicateurs multiples (MICS), ont généralisé l'emploi des indices fondés sur les biens (par exemple les matériaux de construction de logements ou la possession de biens de consommation durables) pour mesurer indirectement la situation socioéconomique des ménages dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Cependant, ces indices ne sont pas comparables d'un pays à l'autre ni dans le temps (Rutstein et Staveteig, 2014). Posséder un téléviseur ne signifie pas la même chose dans un pays européen ou africain, ou entre 2000 et 2010. Chaque indice basé sur les biens est propre à un pays et une année donnés. Son intérêt réside dans le fait qu'il permet de comparer les niveaux de richesse relatifs plutôt qu'absolus.

INDICE DE PARITÉ

Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable a proposé d'utiliser l'indice de parité pour mesurer l'inégalité dans l'éducation à l'échelle mondiale. L'indice de parité correspond au rapport des valeurs d'un indicateur pour deux groupes. Il va de 0 (inégalité extrême au détriment d'un groupe) à 1 (parité) jusqu'à l'infini (inégalité extrême au détriment de l'autre groupe). Par exemple, si 30 % des enfants les plus pauvres et 60 % des enfants les plus riches ont achevé leur scolarité primaire, l'indice de parité du taux d'achèvement du primaire entre les niveaux de richesse est de 0,5. Cette mesure a été proposée car elle est la plus facile à diffuser auprès d'un large public et s'est révélée efficace pour décrire les disparités entre les sexes au cours des vingt dernières années.

La nouvelle analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* estime la valeur moyenne des indices de parité par région et par groupe de revenu des pays pour plusieurs indicateurs de l'éducation et trois caractéristiques liées à l'individu. Les données portent sur la période 2008-2014 et couvrent 82 pays à revenu faible et intermédiaire qui représentent plus de 90 % de la population des deux groupes de revenu combinés. D'autre part, l'analyse fournit des informations sur les écarts entre les taux d'achèvement dans les pays à revenu élevé.

Dans le cas des enfants ayant déjà fréquenté l'école, la parité des sexes est atteinte dans les pays à revenu intermédiaire, mais on observe une disparité au détriment des filles dans les pays à revenu faible, où 93 filles ont déjà fréquenté l'école pour 100 garçons (**figure 14.2a**). Cet écart se creuse encore lorsque la situation géographique et le niveau de richesse sont

Des mesures différentes peuvent aboutir à des conclusions divergentes sur l'inégalité

Nous prendrons l'exemple d'un pays hypothétique pour expliquer comment des mesures différentes peuvent aboutir à des conclusions opposées. Cet exemple présente la répartition du taux de fréquentation scolaire sur deux années. En 2000, seuls 5 % des 20 % d'enfants les plus pauvres allaient à l'école, contre 40 % des 20 % les plus riches. En 2010, ces chiffres étaient passés respectivement à 20 % et 82 %.

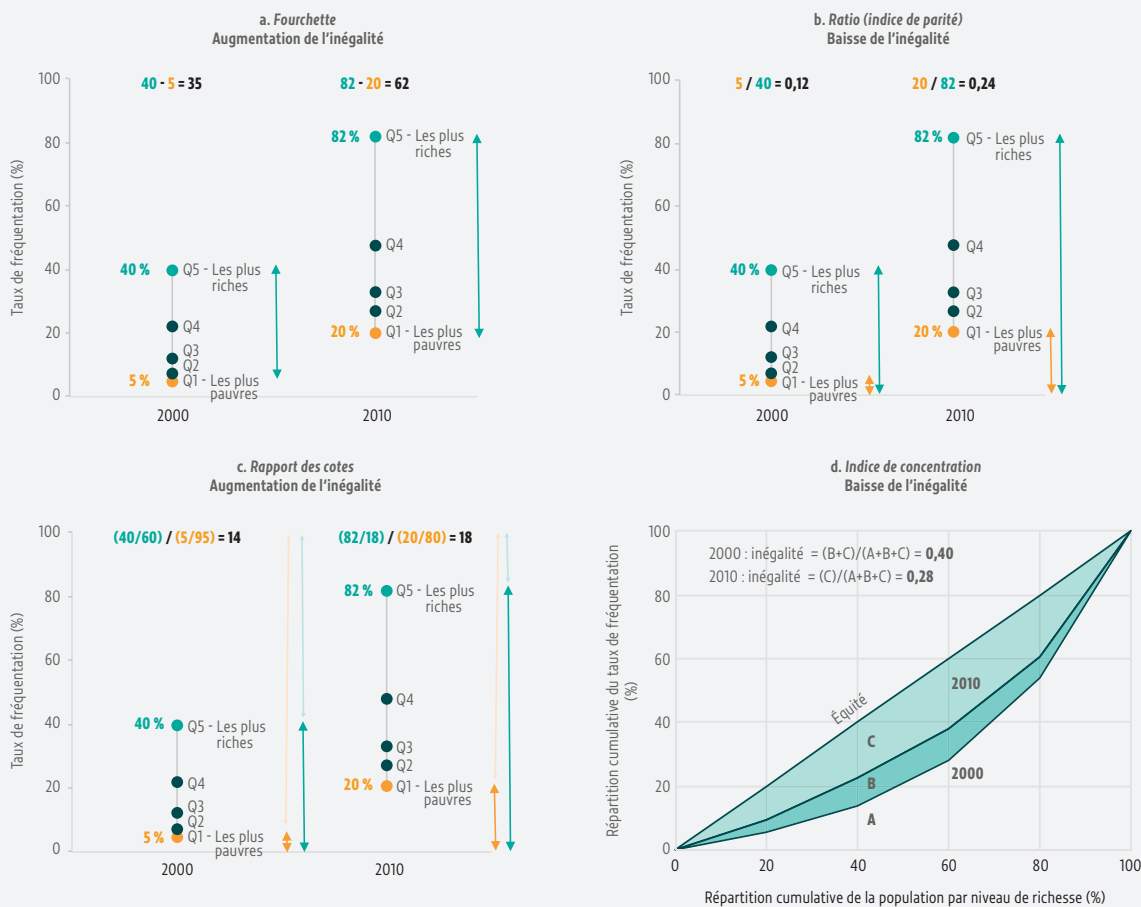
Quatre mesures indicatives de l'inégalité sont calculées :

- La *fourchette*, soit la différence absolue entre le taux de fréquentation parmi les 20 % les plus riches et les 20 % les plus pauvres. D'après cette mesure, l'inégalité aurait augmenté entre 2000 et 2010, la différence entre les taux passant de 35 points de pourcentage à 62 points de pourcentage (**figure 14.1a**).
- Le *ratio*, soit le taux de fréquentation parmi les plus pauvres sur le taux de fréquentation chez les plus riches, plus souvent appelé indice de parité, où une valeur élevée correspond à une inégalité plus faible. Avec cette mesure, l'inégalité aurait diminué entre 2000 et 2010, l'indice passant de 0,12 à 0,24 (**figure 14.1b**).
- Le *rapport des cotes* : les chances de fréquentation (c'est-à-dire la probabilité d'aller à l'école plutôt que la probabilité de ne pas y aller) des plus riches sur les chances de fréquentation des plus pauvres. Selon cette mesure, l'inégalité aurait augmenté entre 2000 et 2010, la valeur passant de 14 à 18 (**figure 14.1c**).
- L'*indice de concentration*, qui prend en compte le taux de fréquentation non seulement parmi les 20 % les plus pauvres et les plus riches, mais également dans l'ensemble des cinq quintiles. Il est fondé sur la répartition cumulative du taux de fréquentation (sur l'axe vertical) par rapport à la proportion cumulative d'individus classés du plus pauvre au plus riche (sur l'axe horizontal). Par exemple, les 20 % les plus pauvres représentaient 5 % des enfants scolarisés en 2000 et 10 % en 2010. Pour une égalité parfaite, ce taux devrait être de 20 %. L'indice mesure la distance restant à parcourir pour atteindre l'égalité parfaite. Avec cette mesure, l'inégalité aurait diminué, l'indice passant de 0,40 à 0,28 (**figure 14.1d**).

Le choix d'une mesure doit se faire en évaluant soigneusement les avantages et les inconvénients.

FIGURE 14.1 :

Pour une même population, des mesures différentes peuvent produire des conclusions opposées sur l'inégalité dans l'éducation
Tendances de l'inégalité en matière de fréquentation scolaire, par mesure de l'inégalité (exemple hypothétique)



Sources : Cowell, 2010 ; Vallet et Montjourides, 2015 ; O'Donnell et al., 2007.

utilisés comme marqueurs. Dans les pays à faible revenu, cette disparité est au détriment des enfants vivant en milieu rural, avec un indice de parité entre les zones géographiques de 0,86, et au détriment des enfants issus des ménages les plus pauvres, avec un indice de parité entre les niveaux de richesse de 0,75 (figures 14.2b et 14.2c).

Les disparités peuvent également évoluer dans le sens inverse. Ainsi, chez les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, 75 filles achèvent leurs études pour 100 garçons dans les pays à faible revenu, contre 96 garçons pour 100 filles dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (figure 14.2a).

Les disparités entre les niveaux de richesse sont les plus fortes. Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, l'indice de parité du taux d'achèvement entre les niveaux de richesse est de 0,90 en primaire, 0,71 dans le premier cycle du secondaire et 0,44 dans le deuxième cycle du secondaire. Dans les pays à faible revenu, il est de 0,36 en primaire, 0,19 dans le premier cycle du secondaire et 0,07 dans le deuxième cycle du secondaire (figure 14.2c).

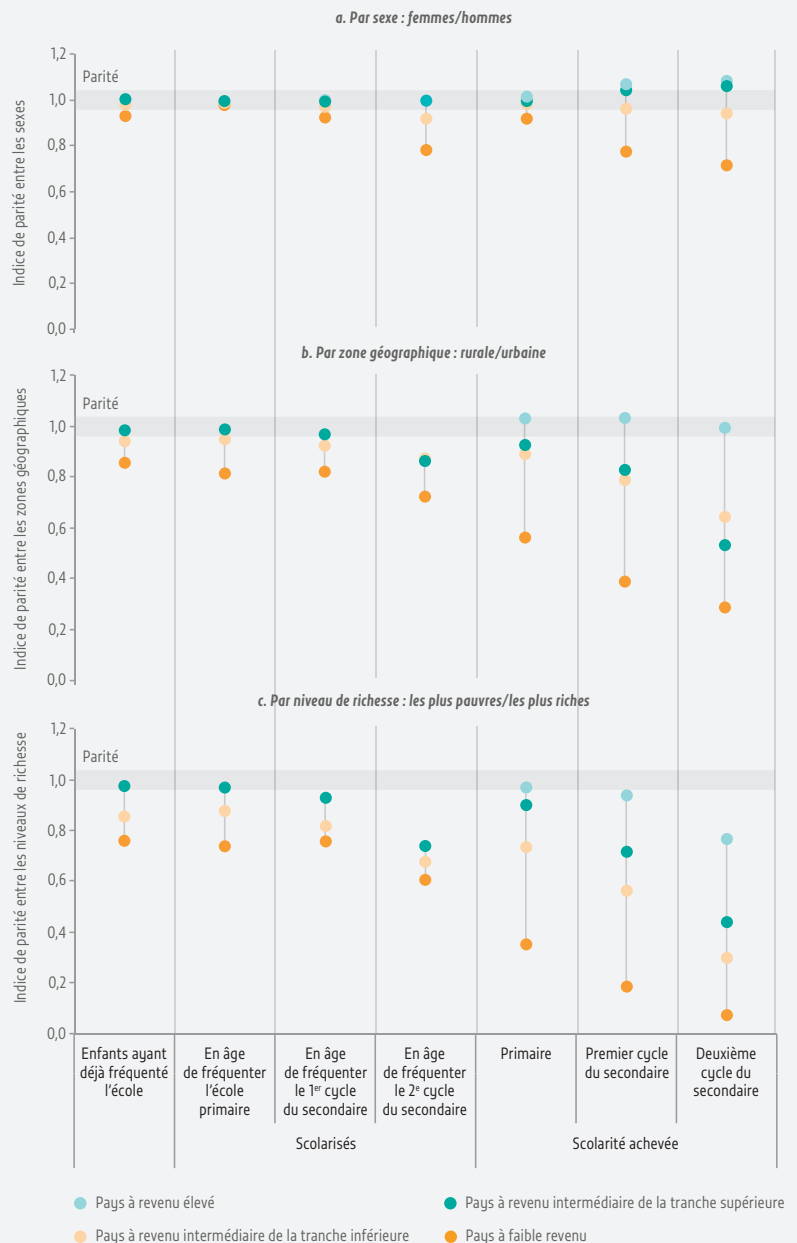
Les disparités sont beaucoup plus importantes en matière d'achèvement que de fréquentation. Ainsi, pour les adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, l'indice de parité entre les niveaux de richesse est de 0,82 pour le taux de fréquentation, mais de 0,57 pour le taux d'achèvement. Ces résultats indiquent que de nombreux adolescents pauvres continuent de fréquenter l'école primaire.

D'une manière générale, les disparités entre les sexes semblent moins fortes que celles entre les zones géographiques ou les niveaux de richesse. Cependant, cette moyenne peut masquer des écarts conséquents lorsque le sexe interagit avec l'une de ces deux caractéristiques. En Afrique subsaharienne, la parité entre les sexes est atteinte en termes de pourcentage d'enfants ayant déjà fréquenté l'école et ayant achevé leur scolarité primaire parmi les 20 % les plus riches. Néanmoins, chez les 20 % les plus pauvres, on compte 89 filles ayant déjà fréquenté l'école pour 100 garçons, et 83 filles ayant achevé leur scolarité primaire pour 100 garçons. Cet écart atteint 73 filles s'agissant de l'achèvement du premier cycle du secondaire, et 40 filles pour l'achèvement du deuxième cycle du secondaire. En revanche, on observe de fortes disparités au détriment des garçons les plus pauvres en Asie de l'Est et du Sud-Est en ce qui concerne l'achèvement du premier et du deuxième cycle du secondaire (figure 14.3).

Il est en outre possible de suivre l'évolution de l'indice de parité dans le temps. Entre 2000 et 2010, l'Asie du Sud est parvenue à réduire considérablement les disparités entre les niveaux de richesse dans un grand nombre d'indicateurs de l'éducation. L'Afrique subsaharienne, en revanche, n'a presque pas progressé

FIGURE 14.2 :

Les mesures de l'inégalité peuvent être calculées pour des indicateurs de l'éducation et des caractéristiques de groupes de population différents
Indice de parité pour une sélection d'indicateurs de l'éducation, par groupe de revenu des pays, 2008-2014



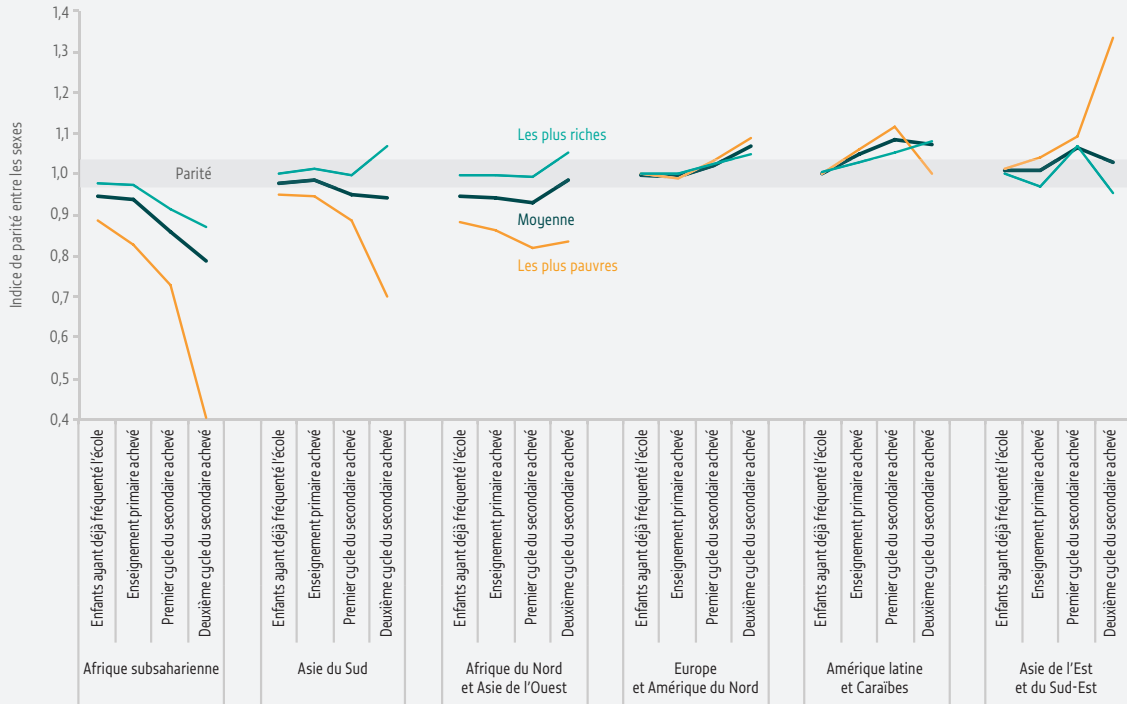
Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

dans ce domaine, et les inégalités se sont même accentuées dans le deuxième cycle du secondaire, l'indice de parité entre les niveaux de richesse étant passé de 0,11 en 2000 à 0,09 en 2010 (figure 14.4).

FIGURE 14.3 :

Les disparités entre les sexes sont plus marquées chez les plus pauvres

Indice de parité entre les sexes pour une sélection d'indicateurs de l'éducation, interaction avec le niveau de richesse, par région, 2008-2014



Note : Les valeurs indiquées pour l'Asie de l'Est et du Sud-Est ainsi que pour l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest concernent uniquement les pays à revenu faible et intermédiaire.

Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

FIGURE 14.4 :

Les disparités à l'éducation entre les niveaux de richesse ont diminué plus rapidement en Asie du Sud qu'en Afrique subsaharienne

Indice de parité entre les niveaux de richesse pour une sélection d'indicateurs de l'éducation, Asie du Sud et Afrique subsaharienne, vers 2000 et 2010



Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

L'indice de parité doit être interprété avec prudence, et ce, pour plusieurs raisons. En ce qui concerne les indicateurs de l'éducation allant de 0 % à 100 %, sa valeur a tendance à varier en fonction du niveau de l'indicateur, l'inégalité étant faible lorsque celui-ci est élevé et s'approche du « plafond » (Mingat et Ndem, 2014). Cette valeur risque donc de fournir des indications limitées, puisque le fait de connaître le niveau de développement de l'éducation (par exemple le taux d'achèvement du primaire) permet d'estimer, dans une large mesure, le niveau d'inégalité.

Cet état de fait peut être illustré en traçant une courbe à partir du taux d'achèvement du primaire et de l'indice de parité entre les niveaux de richesse (figure 14.5). Il serait trompeur de comparer les indices de deux pays, comme le Honduras et la Mauritanie, présentant des taux d'achèvement différents, et de conclure que le deuxième est plus inégalitaire que le premier. Toutefois, l'indice permet d'analyser l'inégalité entre des pays présentant des niveaux similaires de développement de l'éducation. À titre d'exemple, l'indice de parité du taux d'achèvement du primaire entre les niveaux de richesse était de 0,27 seulement au Pakistan, contre 0,56 en Gambie.

De plus, l'indice de parité, en comparant uniquement deux groupes, n'exploite qu'une petite partie des informations

disponibles. Pour illustrer la répartition d'un indicateur de l'éducation au sein d'une population classée selon des caractéristiques telles que le niveau de richesse (des plus pauvres aux plus riches), on peut utiliser l'indice de concentration (figure 14.1d). Il est calculé d'après la surface entre la courbe de concentration (qui indique la répartition réelle) et la diagonale (qui indique l'égalité parfaite) : plus la courbe est éloignée de la droite de la diagonale, plus l'inégalité est importante.

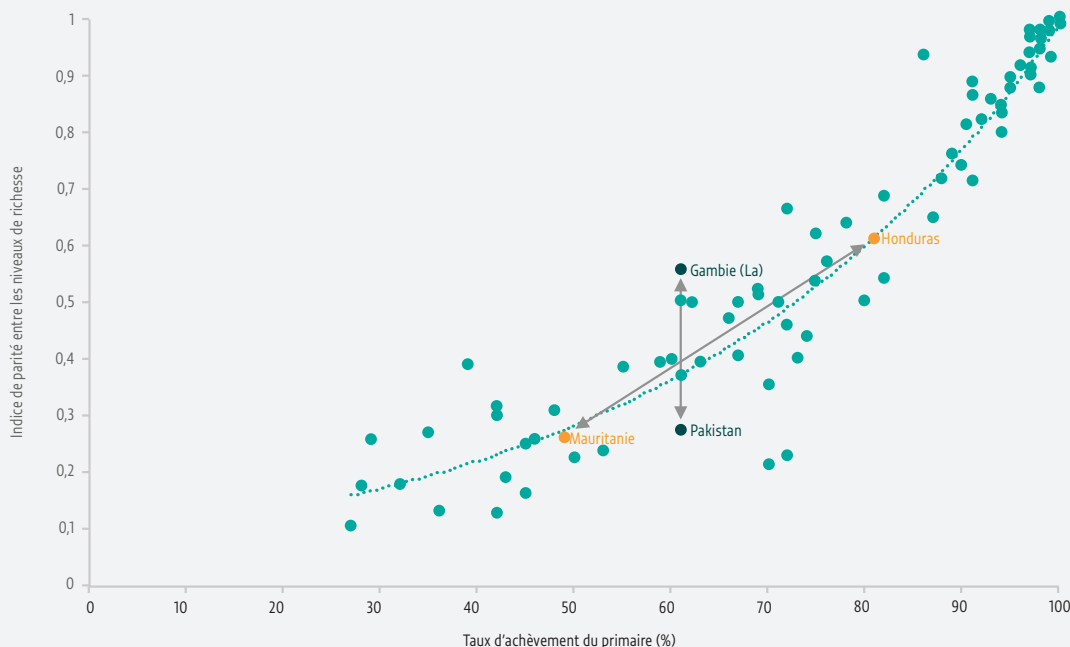
Par exemple, s'agissant de la répartition du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire entre les niveaux de richesse en Afrique subsaharienne en 2000 et 2010, les 40 % d'enfants les plus pauvres représentaient moins de 20 % des élèves ayant achevé le premier cycle du secondaire. D'après cette mesure, l'inégalité a globalement diminué entre 2000 et 2010, puisque la courbe s'est rapprochée de la diagonale. On observe cependant que les deux courbes de concentration se croisent, ce qui signifie que ce sont les classes moyennes qui ont le plus profité de cette amélioration, alors que la situation des plus pauvres s'est aggravée (figure 14.6).

De nombreux gouvernements n'ont pas suffisamment conscience de la nécessité de suivre l'inégalité dans l'éducation, d'en rendre compte et de la combattre. Néanmoins, le

FIGURE 14.5 :

Lorsqu'il est utilisé pour mesurer l'inégalité dans l'éducation, l'indice de parité doit être interprété avec prudence

Taux d'achèvement du primaire et indice de parité entre les niveaux de richesse dans un échantillon de pays à revenu faible et intermédiaire, 2008-2014



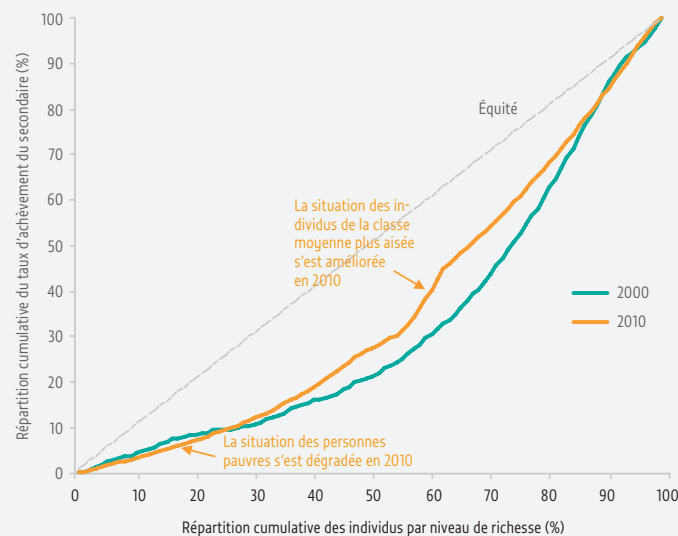
Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

Programme de développement durable à l'horizon 2030, en mettant l'accent sur l'engagement à ne laisser personne de côté, devrait faire évoluer considérablement la situation. Grâce à l'augmentation du nombre d'enquêtes menées auprès des ménages et en milieu scolaire, il est possible de réaliser des analyses approfondies à la fois au sein des pays et entre eux.

FIGURE 14.6 :

L'utilisation de mesures simples entraîne la perte de nuance dans l'inégalité de l'éducation

Courbe de concentration du taux d'achèvement du premier cycle secondaire en Afrique subsaharienne, 2000 et 2010



Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

Néanmoins, le suivi de l'égalité d'accès à l'enseignement à tous les niveaux continue de poser un certain nombre de difficultés. La multiplicité des indicateurs de l'éducation, l'hétérogénéité des mesures, le nombre de caractéristiques individuelles et leur combinaison sont autant d'éléments qui font que des centaines d'estimations pourraient être fournies, trop nombreuses pour être exploitées. C'est pourquoi il est nécessaire de convenir d'un nombre limité de mesures clés de l'inégalité. La communauté internationale doit également s'entendre afin de produire des estimations cohérentes à partir des enquêtes auprès des ménages. Plusieurs mesures importantes ont été prises en ce sens (**encadré 14.2**).

SEXE

La participation égale des filles et des garçons à l'éducation figurait en bonne place dans les OMD et le programme de l'Éducation pour tous (EPT). Si de véritables progrès ont été accomplis en matière d'égalité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, les moyennes mondiales ou régionales ont occulté des disparités persistantes à trois égards.

Tout d'abord, si en 2014 la parité a été atteinte en moyenne au niveau mondial, seuls 63 % des pays y étaient parvenus dans l'enseignement primaire, 46 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et 23 % dans le deuxième cycle du secondaire (**tableau 14.1**). Ensuite, comme indiqué précédemment, les moyennes nationales masquent les disparités existantes au sein des pays entre certains groupes spécifiques. Ainsi, les personnes pauvres (notamment les femmes) sont souvent confrontées à des obstacles importants, en particulier lorsqu'elles sont issues de zones rurales ou de

TABLEAU 14.1 :

Indice de parité entre les sexes, par région et groupe de revenu des pays, 2014

	Enseignement primaire		Enseignement secondaire de premier cycle		Enseignement secondaire de deuxième cycle	
	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)
Monde	0,99	63	0,99	46	0,98	23
Faible revenu	0,93	31	0,86	9	0,74	5
Revenu intermédiaire de la tranche inférieure	1,02	52	1,02	33	0,93	17
Revenu intermédiaire de la tranche supérieure	0,97	71	1,00	60	1,06	22
Revenu élevé	1,00	81	0,99	59	1,01	37
Caucase et Asie centrale	0,99	100	0,99	83	0,98	29
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,99	86	1,01	57	1,01	37
Europe et Amérique du Nord	1,00	93	0,99	67	1,01	31
Amérique latine et Caraïbes	0,98	48	1,03	39	1,13	19
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,95	56	0,93	46	0,96	33
Pacifique	0,97	64	0,95	44	0,94	0
Asie du Sud	1,06	29	1,04	25	0,94	38
Afrique subsaharienne	0,93	38	0,88	19	0,82	6

Note : Toutes les valeurs présentées sont des médianes.

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

ENCADRÉ 14.2

Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation

L'augmentation du nombre d'enquêtes disponibles sur les ménages a permis d'analyser les disparités au sein des pays et entre eux. Le lancement en 2012 de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE), élaborée par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, a marqué une avancée innovante qui permet de visualiser les grandes disparités existantes en matière d'éducation entre les groupes favorisés et défavorisés. En utilisant la base de données WIDE, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* 2016 présente les moyennes relatives aux régions et aux groupes de revenu des pays couvrant plus de 90 % de la population mondiale.

Parallèlement, l'équipe du *Rapport GEM* a constaté que cette riche source d'informations est utilisée de manière inefficace à l'échelle mondiale. Faute de méthodologie commune, les agences produisent des estimations différentes pour les mêmes indicateurs à partir de sources de données identiques. Les consensus restent difficiles à atteindre en ce qui concerne les définitions d'indicateurs clés fondés sur les enquêtes. Par ailleurs, les données issues des enquêtes auprès des ménages disponibles ne sont pas suffisamment exploitées.

Cette absence d'uniformité contraste avec les autres secteurs, où les organismes collaborent afin d'arriver à un consensus sur l'estimation des principales variables socioéconomiques. À titre d'exemple, le Partenariat Roll Back Malaria, l'équipe interorganisations chargée des estimations conjointes de la malnutrition infantile et le Programme commun de surveillance de l'eau et de l'assainissement produisent des statistiques mondiales de référence, depuis plus de 25 ans en ce qui concerne la dernière entité.

C'est pourquoi l'équipe du *Rapport GEM* a soumis une proposition lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon, en République de Corée, en mai 2015, dans le cadre du Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation de l'après-2015. Elle a appelé les principales institutions concernées à convenir d'un ensemble harmonisé de définitions et de méthodes destinées à permettre à la communauté internationale de fournir des estimations officielles sur l'inégalité dans l'éducation, conformément aux objectifs des ODD.

Le Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation s'est réuni pour la première fois en avril 2016, sous l'égide de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), de l'UNICEF et de la Banque mondiale. Il vise à « promouvoir et coordonner le recours aux données tirées des enquêtes sur les ménages pour assurer le suivi des cibles relatives à l'éducation aux niveaux mondial, régional et national, permettant ainsi la production d'analyses et de rapports normalisés en complément des informations issues des données administratives ». Le groupe s'est engagé à produire d'ici fin 2017 un premier rapport dont les résultats couvrent trois indicateurs liés à la cible 4.1 : taux d'achèvement, taux de non-scolarisation et taux d'élèves suragés en primaire et dans le premier et le deuxième cycle du secondaire.

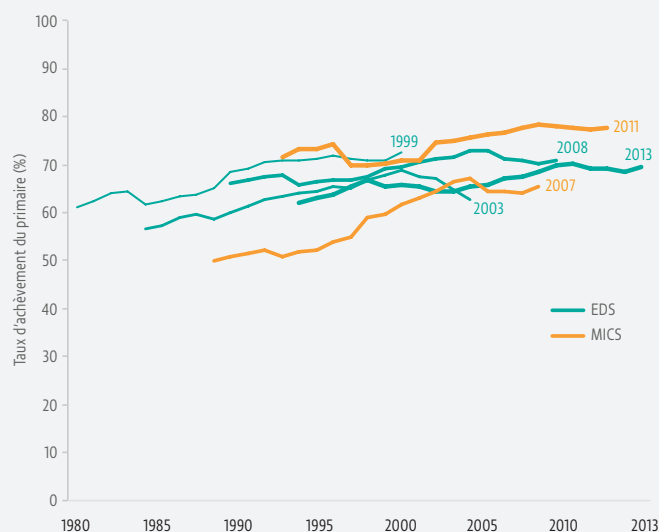
Il s'agit là d'un début modeste mais prometteur. La réussite du groupe dépendra de la capacité des partenaires à mutualiser les ressources, y compris les sources de données actuellement insuffisamment utilisées. Un accord entre l'ISU et la Banque mondiale visant à exploiter les solides bases de données de cette dernière constitue un pas dans la bonne direction. Il est également essentiel de cibler progressivement les activités afin de renforcer la capacité des pays à contribuer à l'estimation des indicateurs de l'éducation issus des enquêtes, et à en tirer les enseignements qui s'imposent.

Enfin, le groupe doit utiliser efficacement les informations existantes. Par exemple, au Nigéria, quatre séries d'EDS et deux séries de MICS ont été réalisées en moins de 15 ans, en plus des enquêtes nationales auprès des ménages qui recueillent des informations sur l'éducation. Or, ces enquêtes ne donnent pas toujours des résultats cohérents sur les niveaux et les tendances, même pour des indicateurs aussi fondamentaux que le taux d'achèvement du primaire (**figure 14.7**). L'expérience d'autres groupes pourrait être utile dans ce domaine. Ainsi, le Groupe interorganisations pour l'estimation de la mortalité juvénile utilise différentes sources pour réaliser une seule estimation par pays et par an, en pondérant chaque source de données en fonction de sa qualité et de sa fiabilité.

Sources : Alkema et al. (2014) ; ISU, 2016 ; UNICEF et al., 2012 ; UNICEF et OMS, 2015.

FIGURE 14.7 :

À quoi correspond le taux d'achèvement du primaire au Nigéria ?
Taux d'achèvement du primaire, Nigéria, 1980-2013



Notes : L'analyse est fondée sur six enquêtes menées auprès des ménages entre 1999 et 2013. Les estimations du taux d'achèvement dans le primaire reposent sur une analyse rétrospective par cohortes réalisée au cours des vingt années précédant celle de l'enquête. Ainsi, pour une enquête menée en 2000, l'estimation du taux d'achèvement en 1999 porte sur les élèves âgés de 15 ans, tandis que l'estimation du taux d'achèvement en 1980 concerne la cohorte des 35 ans. Source : analyse proposée par l'équipe en charge du *Rapport GEM* (2016), sur la base d'enquêtes auprès des ménages.

minorités ethniques. Enfin, et surtout, malgré les progrès réalisés en matière de parité, l'égalité entre les sexes dans l'éducation est une problématique bien plus vaste. C'est sur ce point que notre attention doit désormais se porter.

AU-DELÀ DE LA PARITÉ : MESURER L'ÉGALITÉ RÉELLE ENTRE LES SEXES DANS L'ÉDUCATION

La formulation de la cible 4.5, contrairement à celle du cinquième objectif de l'Éducation pour tous, ne mentionne pas l'égalité des sexes dans l'éducation. Le libellé de l'ODD 5 et de ses cibles en matière d'égalité entre les sexes est beaucoup plus précis. De plus, le Cadre d'action Éducation 2030 reconnaît explicitement l'égalité des sexes comme principe directeur, indissociable de la réalisation du droit à l'éducation, et fait référence à la nécessité que les filles et les garçons, les femmes et les hommes, aient les mêmes possibilités de s'épanouir « dans l'éducation et grâce à l'éducation » (UNESCO, 2015b).

Garantir l'égalité d'accès à l'éducation à l'ensemble des filles et des garçons est une première étape cruciale vers la réalisation de l'égalité des sexes dans l'éducation et du droit intrinsèque à l'éducation pour tous. Pourtant, l'école, premier lieu de l'éducation, peut reproduire les inégalités existantes entre les sexes au lieu de les combattre (Murphy-Graham, 2009). Cela peut se manifester par le comportement des enseignants, leurs attentes et leurs interactions à l'égard des élèves filles ou garçons ; les normes au sein du groupe d'élèves ; le programme scolaire (aborde-t-il explicitement la question du genre ?) ; l'affectation des ressources d'éducation ; et la structure, l'organisation et la gestion de l'établissement.

En plus de réduire les disparités en matière de fréquentation et d'achèvement scolaires, l'éducation pour l'égalité des sexes implique de renforcer les connaissances et les compétences afin d'autonomiser les filles et les garçons défavorisés, quel que soit le contexte. Élèves comme enseignants doivent s'interroger sur les normes et les traditions existantes et être encouragés à les combattre. Les discriminations et la violence sexiste doivent être enrayerées. Les choix de vie sains doivent être encouragés, notamment dans le domaine de la santé sexuelle et reproductive. La formation des enseignants et la réforme des programmes scolaires, entre autres, peuvent permettre d'atteindre ces résultats.

Outre les chances d'éducation, cinq autres domaines permettent d'orienter les discussions sur l'égalité des sexes dans l'éducation : normes, valeurs et attitudes liées au genre (dont bon nombre peuvent être influencées par l'éducation) ; institutions extérieures au système éducatif ; lois et politiques éducatives ; affectation des ressources ; et pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Unterhalter, 2015).

L'adoption de l'indice de parité par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs

aux ODD pour assurer le suivi des aspects liés au genre de la cible 4.5 étend son utilisation à tous les indicateurs de l'éducation, y compris les résultats d'apprentissage, au-delà des taux de scolarisation. Si cette initiative est positive, il existe d'autres indicateurs qui permettraient d'évaluer l'égalité dans les six domaines en utilisant les données disponibles et souvent comparables à l'échelle mondiale (tableau 14.2).

Un certain nombre d'indicateurs bien établis sur les normes permettent de mettre en évidence les facteurs contextuels ayant un impact direct sur l'égalité entre les sexes dans et en dehors de l'éducation (UNICEF, 2014c ; Loazia et Liang, 2013). Ainsi, en Asie du Sud, 45 % des femmes âgées de 20 à 24 ans ont été mariées avant l'âge de 18 ans (UNICEF, 2015e). L'Enquête mondiale sur les valeurs indique que les femmes qui vivent dans des pays où les inégalités entre les sexes sont très marquées

TABLEAU 14.2 :
Indicateurs potentiels d'inégalité dans l'éducation, par domaine

Domaine	Indicateur
Possibilités d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> Indice de parité entre les sexes pour les taux de scolarisation, de transition et d'achèvement et les résultats d'apprentissage (seul ou en interaction avec la situation géographique et le niveau de richesse)
Normes, valeurs et attitudes liées au genre p. ex. décisions relatives à la santé sexuelle et reproductive, autonomisation des femmes, violence familiale, décisions relatives aux dépenses du ménage	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage de la population âgée de 20 à 24 ans mariée avant l'âge de 18 ans Pourcentage de femmes âgées de 20 à 24 ans ayant donné naissance à un enfant vivant entre 15 et 18 ans ou avant Pourcentage de personnes d'accord avec l'affirmation suivante : « Les études universitaires sont plus importantes pour un garçon que pour une fille » (p. ex. Enquête mondiale sur les valeurs) Pourcentage de personnes d'accord avec l'affirmation suivante : « Si une femme fait brûler le repas, il est justifié que son mari la batte » (p. ex. EDS et MICS) Degré de participation aux décisions relatives à la planification familiale Degré de participation aux décisions relatives aux revenus et aux dépenses du ménage Taux de participation à la population active ou taux d'emploi Pourcentage de femmes occupant un poste de direction dans le secteur politique ou économique
Institutions extérieures au système éducatif p. ex. législation interdisant la discrimination fondée sur le sexe	<ul style="list-style-type: none"> La constitution comporte-t-elle au moins une approche relative à l'égalité des sexes ? Le pays est-il signataire de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) ? Résultats de l'indice Institutions sociales et égalité homme-femme (ISE)
Lois et politiques éducatives p. ex. garanties du droit à l'éducation pour les filles et les femmes	<ul style="list-style-type: none"> La constitution protège-t-elle le droit à l'éducation quel que soit le sexe ? Le pays dispose-t-il d'une politique d'égalité des sexes dans l'éducation ?
Affectation des ressources p. ex. parité entre les sexes en matière de rémunération des enseignants, d'eau et d'assainissement, de formation et de matériel d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage de femmes occupant un poste de direction ou d'encadrement dans un établissement scolaire Parité entre les sexes chez les enseignants diplômés, par secteur et par niveau Parité entre les sexes dans l'emploi des enseignants, par secteur et par niveau Parité entre les sexes en matière de rémunération des enseignants, par secteur et par niveau Pourcentage de toilettes non mixtes Pourcentage de filles ou de garçons pauvres recevant des incitations financières à la scolarité (transferts monétaires, allocations, bourses)
Pratiques d'enseignement et d'apprentissage p. ex. attitudes et interactions des enseignants et des élèves en lien avec le genre	<ul style="list-style-type: none"> Pourcentage d'enseignants ayant été formés à la prise en compte de l'égalité des sexes Pourcentage de pays intégrant des thèmes liés à l'égalité des sexes dans leurs programmes scolaires (discrimination fondée sur le sexe, rôles des hommes et des femmes, violence, et santé sexuelle et reproductive)

Source : Tableau réalisé à partir des travaux de Peppin Vaughan et al. (2016).

sont plus susceptibles d'être d'accord avec l'affirmation selon laquelle les études universitaires sont plus importantes pour les garçons que pour les filles, et pour dire que les hommes ont davantage droit à un travail que les femmes lorsque l'emploi est rare (Bhatkal, 2014). Les hommes adultes étaient 20 % en Croatie, 43 % au Brésil, 66 % au Rwanda et 81 % en Inde à penser que le dernier mot doit revenir à l'homme en ce qui concerne les décisions du ménage (ICRW et Institut Promundo, 2011). La prévalence globale de la violence au sein du couple au cours de la vie chez les femmes ayant déjà eu un partenaire était de 30 % (OMS, 2013). La proportion de femmes âgées de 15 à 49 ans déclarant qu'il est justifié qu'un mari batte sa femme pour au moins une raison sur cinq (par exemple faire brûler le repas) était de 75 % en République démocratique du Congo, de 60 % au Tadjikistan et de 49 % au Yémen (UNICEF, 2016a).

“
Au Malawi, on a constaté que 28 % des 5 000 enseignants observés dans 11 districts n'utilisaient pas un langage adapté et axé sur l'égalité des sexes
 ”

En ce qui concerne les institutions extérieures au système éducatif, les rapports annuels nationaux de mise en œuvre de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW) fournissent des indications sur les législations interdisant la discrimination fondée sur le sexe. L'indice

Institutions sociales et égalité

homme-femme (ISE) est basé sur les lois, les attitudes et les pratiques formelles et informelles qui restreignent l'accès des femmes et des filles aux droits, à la justice et aux possibilités d'autonomisation dans 160 pays. Il se concentre sur les codes familiaux discriminatoires, les restrictions à l'intégrité physique, les préjugés favorables aux garçons, la limitation des ressources et des biens, ainsi que sur la restriction des libertés civiles. Cet indice révèle que 17 pays sur 108 présentent des niveaux très élevés de discrimination à l'égard des femmes (OCDE, 2014b).

Pour bien appréhender la question de l'égalité dans l'éducation, il est essentiel d'analyser les aspects relatifs aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Il est possible d'établir le degré d'égalité des programmes et des manuels scolaires grâce à des études fondées sur les examens réalisés par des experts (chapitre 16, cible 4.7 : Développement durable et citoyenneté mondiale). Dans le cas des pratiques d'enseignement, des observations en classe sont nécessaires mais coûteuses et difficiles à généraliser. Au Malawi, dans le cadre d'un projet d'apprentissage de la lecture dans les petites classes, près de 5 000 enseignants de la première à la troisième année ont été observés dans 11 districts en 2014. Il a été constaté que 28 % d'entre eux n'utilisaient pas un langage adapté et axé sur l'égalité des sexes. Dans les États nigériens du nord de Bauchi et Sokoto, 25 % des enseignants n'offraient pas aux garçons et aux filles la même possibilité de prendre la parole en classe (RTI International, 2016).

Du point de vue de l'apprenant, les enquêtes menées dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) indiquent que les filles tendent à avoir beaucoup moins confiance dans leur capacité à résoudre certains problèmes mathématiques que les garçons, ainsi que dans leurs aptitudes en mathématiques. Dans les pays de l'OCDE, les garçons étaient plus susceptibles que les filles, à hauteur de 11 points de pourcentage, d'être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les matières scientifiques étaient faciles pour eux (OCDE, 2015a).

Priorités en matière de suivi de l'égalité réelle entre les sexes

Il existe deux axes prioritaires pour améliorer le suivi de l'égalité des sexes dans l'éducation. Le premier consiste à concentrer les efforts sur le recueil de données plus exhaustives sur les aspects liés à l'égalité entre les sexes dans les programmes, les manuels, les évaluations et la formation des enseignants. En outre, il convient de s'entendre afin de déterminer quels aspects de la prise en compte de l'égalité des sexes dans la pratique de l'enseignement pourraient être intégrés dans les outils d'observation en classe (chapitre 10, cible 4.1 : Enseignement primaire et secondaire universel). Il serait judicieux d'inscrire ces efforts dans le cadre de la planification sectorielle sexospécifique, comme cela s'est fait dernièrement par la collaboration entre le Partenariat mondial pour l'éducation et l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles (PME et UNGEI, 2013).

Le deuxième axe de priorité consiste à resserrer les liens entre les équipes travaillant sur les indicateurs de l'égalité des sexes dans l'éducation et celles qui travaillent sur les indicateurs plus généraux de l'égalité entre les sexes (ONU-Femmes, 2015). Par ailleurs, il est utile de diffuser plus largement les conclusions et d'échanger avec les organismes internationaux intervenant dans le domaine des droits de la femme. La Commission de la condition de la femme serait un forum approprié pour discuter des moyens de renforcer les liens entre l'ODD 5 et les réformes éducatives.

Pour parvenir à un consensus sur la meilleure façon de mesurer l'égalité réelle entre les sexes dans l'éducation et instaurer un processus de collaboration et de partage des bonnes pratiques, il convient de former un groupe de travail sur la méthode de mesure (qui pourrait inclure l'ISU, l'UNGEI et l'ONU-Femmes) et de créer un réseau transnational destiné à permettre aux groupes concernés par l'égalité des sexes dans l'éducation de partager les stratégies visant à faire progresser la mesure de l'égalité dans le monde.

HANDICAP

Les personnes handicapées comptent parmi les groupes les plus marginalisés et les plus exclus, et sont régulièrement privées de leur droit à une éducation de qualité. La Convention relative aux droits des personnes handicapées de 2006 engage les gouvernements à garantir un système éducatif inclusif

à tous les niveaux (Nations Unies, 2006). Le programme de développement durable à l'horizon 2030 s'intéresse également au handicap, et la cible 4.5 engage spécifiquement tous les pays à garantir l'égalité d'accès à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle, indépendamment de la présence d'un handicap. Cependant, l'évaluation des progrès nécessite une mesure du handicap opérationnelle et comparable à l'échelle internationale, qui est encore mal définie du fait de la diversité des formes de handicap et de l'existence de considérations éthiques et financières importantes. Des progrès ont néanmoins été accomplis.

Les différences entre les systèmes de classification compliquent les comparaisons d'un pays à l'autre. Dans le domaine de l'éducation, le concept de besoins éducatifs spéciaux, plus large que le concept de handicap, est couramment utilisé : dans certains pays, il inclut les enfants issus d'autres groupes socialement marginalisés. Dans 30 systèmes éducatifs européens, 3,7 % des élèves suivant une scolarité obligatoire ont été identifiés comme ayant un besoin éducatif particulier en 2010. Ils étaient moins de 2 % en Suède et près de 12 % en Lituanie. Des écarts importants peuvent être observés au sein d'un même pays (au Royaume-Uni, ce chiffre était de 2,8 % en Angleterre et de 7 % en Écosse) ou dans le temps (en Estonie, on comptait 19 % d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux en 2008, mais 9 % en 2010, année où une nouvelle définition a été utilisée). Les politiques diffèrent considérablement. D'une manière générale, plus de 40 % des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux étaient scolarisés dans des établissements spécialisés, mais cette proportion atteignait plus de 80 % en

Belgique et en Allemagne, alors qu'elle était proche de zéro en Italie et en Norvège (NESSE, 2012) (figure 14.8).

Deux initiatives se sont efforcées d'élaborer un cadre commun de classification. Dans la première, l'OCDE a demandé aux pays de réorganiser leur système de classification nationale en trois catégories : (a) les « handicaps » d'origine organique, dont les sous-catégories font l'objet d'un large consensus (par exemple handicap sensoriel, moteur, déficience intellectuelle grave à profonde) ; (b) les « difficultés » d'origine non organique, ou directement liées à des facteurs socioéconomiques, culturels ou linguistiques (par exemple difficultés comportementales, difficultés d'apprentissage et dyslexie modérées) ; et (c) les « désavantages » résultant de facteurs socioéconomiques, culturels et/ou linguistiques (OCDE, 2005b).

Cette initiative a produit des résultats variables et inattendus. Par exemple, dans la catégorie strictement définie « handicaps », le pourcentage moyen d'élèves de primaire ayant reçu des ressources supplémentaires en 2001 était de 2,5 %, mais la fourchette allait de 0,5 % en République de Corée et en Turquie à 6,1 % aux États-Unis. Les fourchettes étaient encore plus larges dans les deux autres catégories (par exemple, la moyenne d'élèves présentant des « difficultés » était de 2,1 %, allant de zéro en Italie à 19 % en Angleterre, au Royaume-Uni), mettant en évidence des applications très diverses des termes définis (OCDE, 2005b).

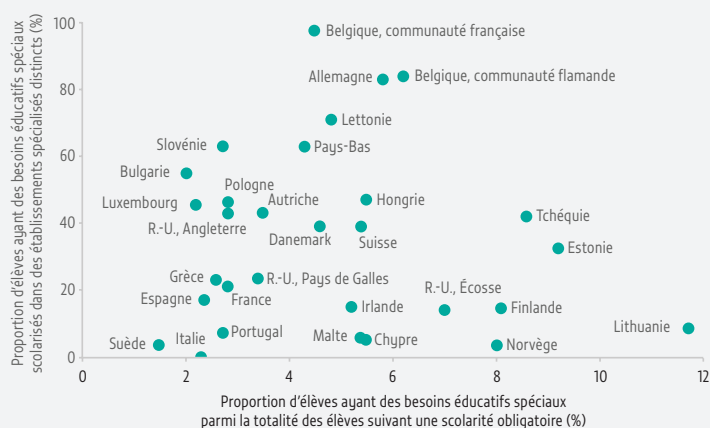
La deuxième initiative est la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'Assemblée mondiale de la Santé en 2001. Fondée sur le modèle biopsychosocial, qui définit le handicap comme le résultat d'une interaction entre les caractéristiques d'une personne et celles de l'environnement dans lequel elle vit, la CIF évalue le handicap par rapport aux éléments suivants : fonctions et structures corporelles ; activités (exécution de tâches ou d'actions) et participation (implication en situation réelle) ; et facteurs contextuels.

La CIF couvre un cadre détaillé de milliers de sous-domaines qui se révèlent difficiles à mesurer dans la pratique. Pour obtenir une mesure opérationnelle du handicap dans les enquêtes démographiques à grande échelle, il est recommandé d'utiliser un ensemble de principes. Les questions doivent porter sur les limites fonctionnelles (plutôt que sur le handicap) et les réponses doivent être graduées plutôt que fermées (oui/non) (Mont, 2007). Le Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités, sous l'égide de la Division de statistique des Nations Unies, a tenté d'adapter le cadre de la CIF sous la forme d'un module permettant d'évaluer six domaines fonctionnels chez l'adulte : la vision, l'audition, la marche, la mémoire/concentration, les soins personnels et la communication (Groupe de Washington, 2006).

Le Groupe de Washington sur les statistiques des incapacités a aussi reconnu que l'évaluation du handicap chez les enfants

FIGURE 14.8 :

Perceptions des besoins éducatifs spéciaux et réponses apportées
Pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et pourcentage de ceux fréquentant un établissement spécialisé pour un échantillon de systèmes éducatifs en Europe, 2010



Source : NESSE (2012).

nécessitait des méthodes différentes, et a donc mis au point le Module sur le fonctionnement de l'enfant en collaboration avec l'UNICEF. Ce module se compose de questions à poser aux mères ou aux principales personnes s'occupant des enfants âgés de 2 à 4 ans et de 5 à 17 ans (Groupe de Washington et UNICEF, 2014). Les domaines évalués sont les suivants : vision, audition, mobilité/marche, attention, apprentissage, communication, soins personnels, capacités motrices, émotions, comportement, jeu, développement des relations et adaptation au changement. Le cas échéant, il est demandé aux répondants de comparer les difficultés fonctionnelles de leur enfant à celles d'un enfant du même âge (**tableau 14.3**).

Le module a fait l'objet de nombreux essais cognitifs et sur le terrain entre 2012 et 2016. Par exemple, des questions relatives à douze domaines de fonctionnement ont été testées au Samoa dans le cadre de l'EDS de 2014. Cette enquête a révélé que 2,7 % des 5 à 9 ans étaient totalement incapables de fonctionner dans au moins un domaine, et que 5,3 % d'entre eux présentaient des difficultés importantes dans au moins un domaine (Loeb, 2015). Un processus de validation parallèle est en cours afin d'intégrer le module dans la prochaine série de MICS de l'UNICEF. L'élaboration de lignes directrices pour la production de statistiques sur les enfants handicapés et d'un guide technique de l'utilisateur pour la mise en œuvre devrait être achevée en 2016.

TABEAU 14.3 :
Questions extraites du Module sur le fonctionnement des enfants élaboré par le Groupe de Washington/l'UNICEF

Domaine de la vision	
1a. (Prénom) porte-t-il/elle des lunettes ?	(Si non, passer à la question 1c)
1b. Quand (prénom) porte ses lunettes a-t-il/elle des difficultés à voir ?	Selon vous, (prénom) : n'a aucune difficulté, a quelques difficultés, a beaucoup de difficultés, ou n'y parvient pas du tout ?
1c. (Prénom) a-t-il/elle des difficultés à voir ?	Selon vous, (prénom) : n'a aucune difficulté, a quelques difficultés, a beaucoup de difficultés, ou n'y parvient pas du tout ?
Domaine de la mobilité	
2a. (Prénom) utilise-t-il/elle un équipement ou reçoit-il/elle de l'assistance pour marcher ?	(Si non, passer à la question 2d)
2b. Sans son équipement ou sans recevoir de l'assistance, (prénom) a-t-il/elle des difficultés à marcher sur une distance de 100 à 500 mètres sur terrain plat ?	Selon vous, (prénom) : n'a aucune difficulté, a quelques difficultés, a beaucoup de difficultés, ou n'y parvient pas du tout ?
2c. Quand (prénom) utilise son équipement ou reçoit de l'assistance, a-t-il/elle des difficultés à marcher sur une distance de 100 à 500 mètres sur terrain plat ?	Selon vous, (prénom) : n'a aucune difficulté, a quelques difficultés, a beaucoup de difficultés, ou n'y parvient pas du tout ?
2d. Par rapport aux enfants de son âge, (prénom) a-t-il/elle des difficultés à marcher sur une distance de 100 à 500 mètres sur terrain plat ?	Selon vous, (prénom) : n'a aucune difficulté, a quelques difficultés, a beaucoup de difficultés, ou n'y parvient pas du tout ?
Domaine de l'adaptation au changement	
3. (Prénom) a-t-il/elle des difficultés à accepter des changements dans sa routine ?	Selon vous, (prénom) : n'a aucune difficulté, a quelques difficultés, a beaucoup de difficultés, ou n'y parvient pas du tout ?

Source : UNICEF (2016b).

Si l'on veut que les difficultés des personnes handicapées en matière d'éducation restent en tête des priorités mondiales, il convient de disposer d'une mesure opérationnelle du handicap. Mais cela ne suffit pas. Les éducateurs doivent être mieux préparés et les infrastructures scolaires véritablement adaptées pour répondre aux besoins des personnes handicapées et ainsi garantir une éducation inclusive (chapitre 17, cible 4.A : Établissements scolaires et cadre d'apprentissage). Le suivi de ces aspects est essentiel pour s'assurer que les établissements et les enseignants ne laissent aucun apprenant de côté.

LANGUE

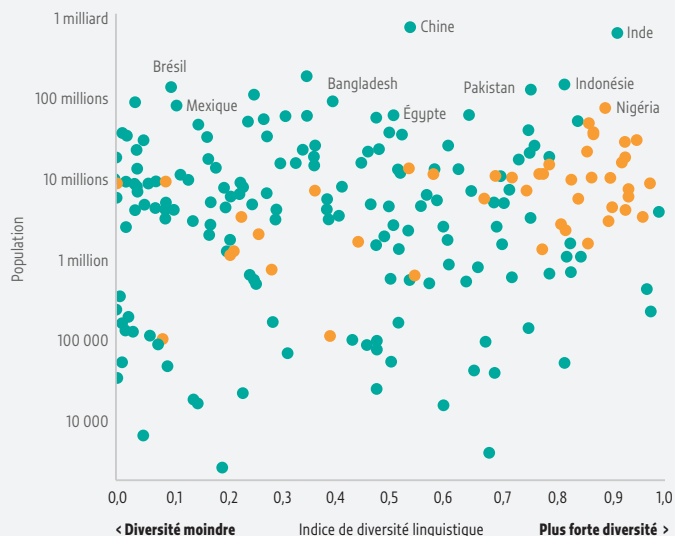
Dans la plupart des pays multilingues, beaucoup d'enfants reçoivent un enseignement et sont évalués dans une langue qu'ils ne parlent pas chez eux, ce qui les empêche d'acquérir rapidement les compétences alphabétiques requises. Il se peut que leurs parents ne sachent ni lire ni écrire ou ne connaissent pas la langue d'enseignement¹, ce qui accentue les écarts entre les groupes linguistiques en matière de possibilités d'apprentissage (UNESCO, 2016d).

Les données disponibles indiquent que les politiques les plus efficaces en matière d'enseignement des langues sont celles qui préconisent d'utiliser la première langue de l'enfant² ou celle parlée à la maison au cours des premières années d'école et d'introduire parallèlement une deuxième langue³, d'abord comme matière puis comme langue d'enseignement. On a constaté que la mise en œuvre de ce genre de politique permettait d'améliorer les résultats obtenus dans la deuxième langue ainsi que dans les autres matières (Benson, 2016). De récentes études mettent également en évidence l'importance de continuer à utiliser la première langue ou la langue parlée à la maison pour dispenser l'enseignement pendant au moins six ans, cette durée pouvant aller jusqu'à huit ans dans les milieux pauvres (Heugh et al., 2007 ; Ouane et Glanz, 2011).

L'un des indicateurs thématiques proposés dans le cadre de la cible 4.5 est le pourcentage d'élèves du primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est utilisée comme langue d'enseignement. Il n'est pas facile de recueillir des informations fiables et directes sur cet indicateur. En associant les statistiques démographiques, les données sur la démographie linguistique et les informations issues des politiques relatives à la langue d'enseignement, le Rapport sur le développement humain a estimé que 35 % des personnes n'avaient pas accès à l'éducation primaire dans leur langue maternelle en 2000 (PNUD, 2004). Une étude plus récente conclut que près de 40 % de la population mondiale n'a pas accès à l'éducation dans une langue qu'elle parle ou qu'elle comprend (Walter et Benson, 2012). Ce résultat n'est pas surprenant : la croissance démographique est plus rapide dans les régions du monde où le nombre d'élèves recevant un enseignement dans leur langue maternelle est faible.

FIGURE 14.9 :

La diversité linguistique est plus importante en Afrique subsaharienne
Indice de diversité linguistique



Notes : L'indice de diversité linguistique correspond à la probabilité que deux individus sélectionnés au hasard dans la population soient de langue maternelle différente. Il va de 0 (tous les individus possèdent la même langue maternelle) à 1 (il n'existe pas deux individus possédant la même langue maternelle). Les pays d'Afrique subsaharienne apparaissent en orange. L'axe de la population est représenté sur une échelle logarithmique. Source : Lewis et al. (2016).

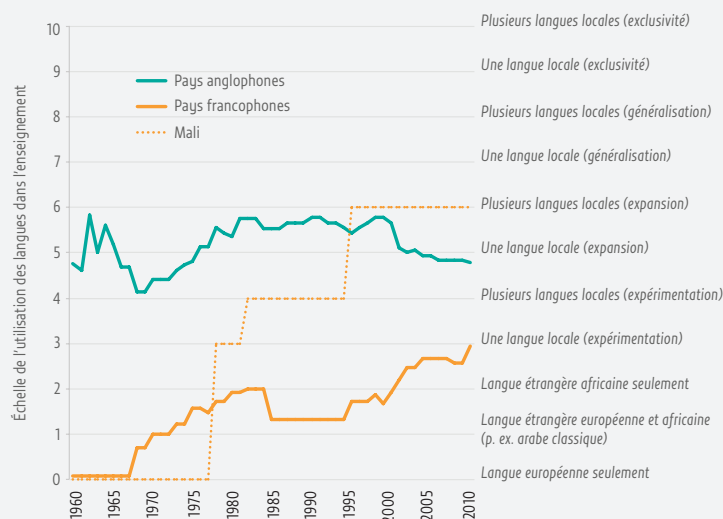
Dans les pays et les régions qui se caractérisent par leur diversité linguistique, les langues occupent une place de premier plan dans l'éducation. Sur les 25 pays affichant l'indice de diversité linguistique le plus élevé, 20 se situaient en Afrique subsaharienne, et les autres se trouvaient en Asie du Sud-Est, dans le Pacifique et en Asie du Sud (figure 14.9). Ces questions suscitent en outre un vif débat dans de nombreux pays d'Europe et d'Amérique du Nord, où une grande proportion d'élèves issus de familles immigrées a des besoins éducatifs spéciaux.

La première étape du suivi des politiques linguistiques dans l'enseignement primaire et secondaire consiste à cartographier systématiquement et régulièrement les documents d'orientation officiels, la constitution nationale et la législation en matière de langues et de groupes culturels. Dernièrement, une étude portant sur les changements d'orientation opérés en Afrique subsaharienne entre 1960 et 2010 a démontré qu'au moment de leur indépendance 20 pays sur 43 (soit 43 %) utilisaient les langues locales dans l'enseignement primaire, contre 38 (soit 80 %) aujourd'hui (Albaugh, 2012, 2015). Cette étude indique une convergence vers des niveaux élevés d'utilisation des langues locales dans la région. Toutefois, elle souligne également les différentes voies suivies par les pays francophones et anglophones de la région. Si les progrès marquent le pas dans les pays anglophones, ces derniers conservent leur avance sur les pays francophones où les langues locales, sous l'influence du plaidoyer des acteurs locaux, gagnent certes du terrain, mais pas suffisamment pour rattraper leur retard (figure 14.10).

FIGURE 14.10 :

L'utilisation des langues locales est en augmentation en Afrique subsaharienne, mais la majorité des pays sont loin de l'enseignement dans la langue maternelle à l'échelle nationale

Échelle de l'utilisation des langues dans l'enseignement primaire, pays anglophones et francophones de l'Afrique subsaharienne, 1960-2010



Notes : Le terme « expérimentation » (niveaux 3 et 4) désigne les programmes pilotes autorisés par les gouvernements afin de promouvoir une ou plusieurs langues locales dans quelques établissements. Le terme « expansion » (niveaux 5 et 6) désigne une augmentation significative du nombre d'établissements participants. Le terme « généralisation » désigne le déploiement de ces programmes à l'échelle du pays, généralement au cours des premières années précédant la transition vers une langue internationale. Le terme « exclusivité » désigne les situations dans lesquelles une ou plusieurs langues locales sont utilisées comme langue d'enseignement durant tout le cycle primaire, et la langue étrangère n'est enseignée que sous forme de matière. Source : Albaugh (2012).

Le catalogue en ligne intitulé « L'aménagement linguistique dans le monde », qui présente la situation des langues dans les politiques d'éducation, les législations et les constitutions nationales, contient des informations relatives à de nombreux pays (Leclerc, 2016). Jusqu'en 2011, le Bureau international d'éducation, chargé de recueillir les Données mondiales de l'éducation, compilait des informations sur la langue d'enseignement à partir des emplois du temps hebdomadaires. L'association des données issues de ces deux sources permettrait d'obtenir un instantané mondial sur les langues nationales dans les politiques éducatives, par année ou par cycle.

Cependant, le suivi de l'indicateur thématique proposé à partir des documents d'orientation nationaux présente des limites. En effet, ces documents permettent rarement de savoir si les élèves ont accès à un enseignement et du matériel d'apprentissage dans la langue parlée à la maison. Par ailleurs, il est difficile de déterminer si les politiques officielles relatives à la langue d'enseignement sont mises en œuvre au niveau local et, lorsque tel n'est pas le cas, si cette situation reflète un manque de préparation initiale des enseignants ou de possibilités de formation continue insuffisantes.

Prenons pour exemple le Mali, pays qui a rapidement adopté l'utilisation des langues locales dans l'éducation (figure 14.10).

En commençant à innover au début des années 80, le Gouvernement a mis en place en 2002 un programme scolaire multilingue établissant 11 langues nationales d'enseignement en plus du français (Traore, 2009). Pourtant, même dix ans après cette réforme, les problèmes de mise en œuvre dans les établissements étaient considérables. Ainsi, en 2010, dans la région de Mopti, un recensement auprès des enseignants et des directeurs dans 949 écoles primaires a révélé que 24 % des établissements seulement appliquaient le programme et que, parmi eux, seul un sur trois proposait un enseignement bilingue pendant les six années du cycle primaire. Et, même dans ces écoles, 11 % seulement des enseignants avaient été formés au programme bilingue, ce qui signifie que seul 1 % des établissements dispensait tout au long du primaire un enseignement bilingue dans la langue appropriée et assuré par un enseignant formé (MEALN, 2011).

D'autres pays sont confrontés à des difficultés pour généraliser l'utilisation efficace de la première langue ou de la langue parlée à la maison comme langue d'enseignement. Au Viet Nam, dans le cadre d'un projet pilote, trois langues (le hmong, le jaraï et le khmer) ont été utilisées comme langue d'enseignement (UNESCO, 2012b). Une enquête menée dans les établissements préprimaires et primaires de la province de Lao Cai sur les compétences en langue des enseignants et des élèves a révélé que 70 % des enseignants avaient pour première langue le vietnamien, mais que celui-ci était la langue la mieux maîtrisée par un élève sur cinq seulement (**figure 14.11**).

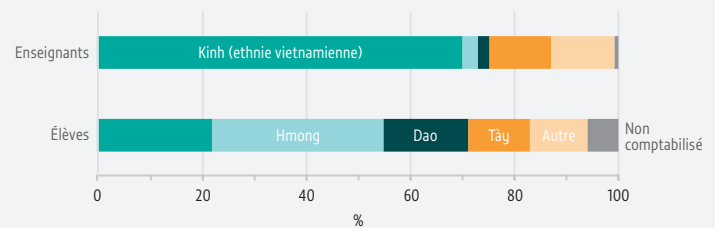
Les observations en classe peuvent aider les pays à identifier les difficultés de mise en œuvre des politiques d'enseignement des langues reposant sur les compétences dans la langue parlée à la maison. Aux Philippines, la politique d'éducation multilingue consistait à utiliser les langues maternelles locales en classe au cours des premières années de scolarité, et à introduire le philippin et l'anglais comme langues d'enseignement après la troisième année. Malgré la réussite globale de cette politique, certaines régions accusaient un retard. Dans la province de Maguindanao, alors que 93 % des élèves de deuxième année parlaient le maguindanao à la maison, seuls 73 % des enseignants l'employaient en classe. Parmi eux, 41 % n'utilisaient jamais le manuel pédagogique multilingue (RTI International, 2015).

Au Kenya et en Ouganda, pays qui disposent de politiques similaires en matière d'enseignement dans la langue parlée dans la circonscription scolaire, une étude a recensé la langue utilisée par les enseignants et les élèves dans plus de 1 500 écoles primaires, par année d'études, matière et activité. Dans les provinces kényanes du centre et de Nyanza, l'anglais continuait d'être la langue d'enseignement. Alors qu'il était très peu parlé par les enfants à la maison, il était utilisé à près de 60 % pendant les heures de classe, et jusqu'à 80 % en cours de mathématiques et de sciences sociales. En Ouganda, en revanche, dans la région centrale et la sous-région de Lango, l'enseignement était assuré dans la langue maternelle à près de 75 % de la première à la

FIGURE 14.11 :

Dans la province de Lao Cai, au Viet Nam, la plupart des enseignants parlent une langue différente de celle de leurs élèves

Répartition des enseignants par origine ethnique et des élèves par langue la mieux maîtrisée, écoles primaires de la province de Lao Cai, Viet Nam, 2012



Source : UNICEF (2012b).

troisième année, et à 90 % en mathématiques et en sciences sociales. Toutefois, le passage à l'anglais en quatrième année est plus brutal (Piper et Miksic, 2011) (**figure 14.12**).

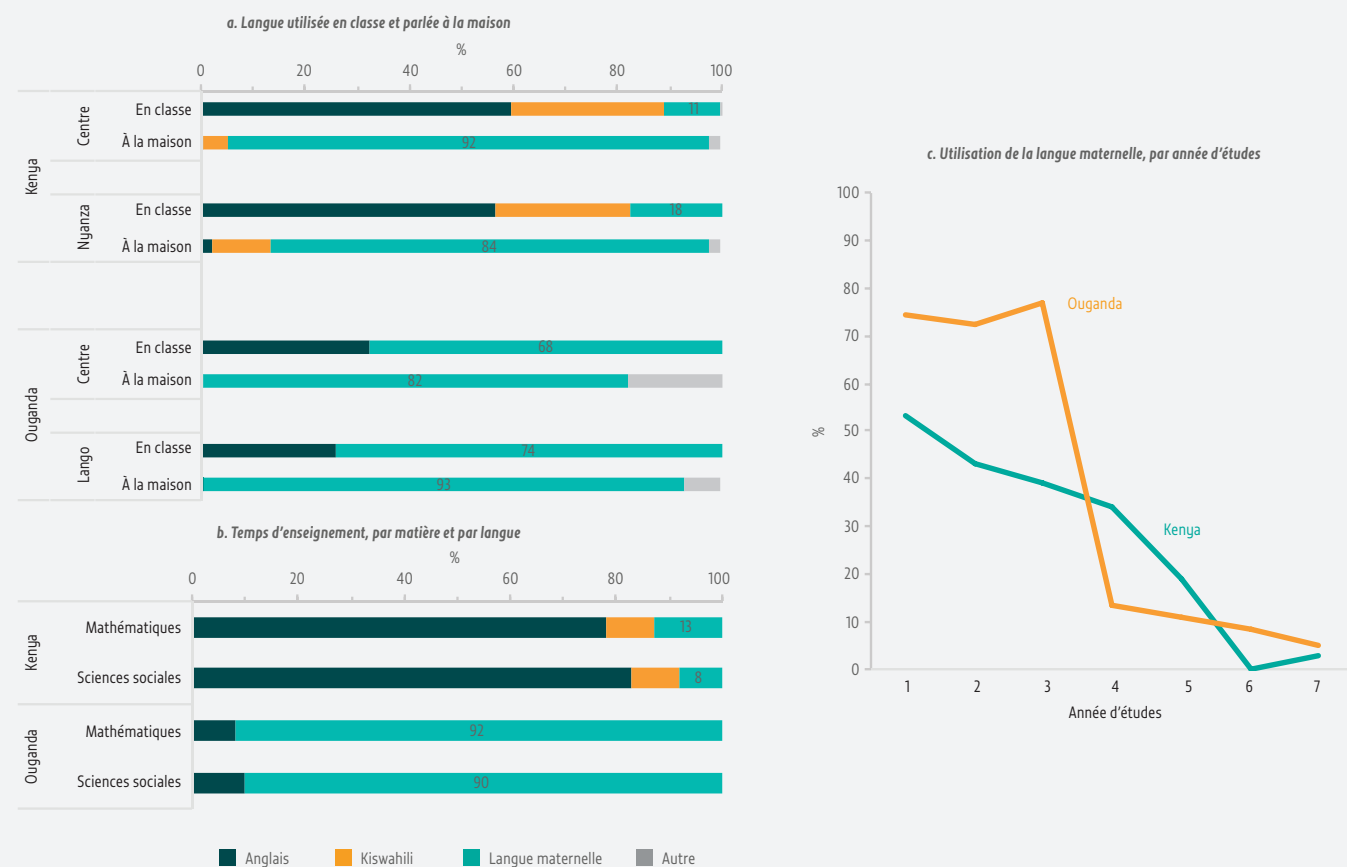
Les évaluations de l'apprentissage au sein des pays et entre eux peuvent être utilisées afin de mesurer la mise en œuvre des politiques linguistiques dans les écoles. Dans le cadre de l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), on a demandé à des parents d'élèves de quatrième année d'indiquer la langue parlée par leur enfant avant d'entrer à l'école. Dans la série d'enquêtes du PIRLS de 2011, 92 % des élèves de quatrième année parlaient la langue d'évaluation avant d'entrer à l'école, avec néanmoins des différences notables entre les pays. Ainsi, un élève sur trois en Indonésie et un sur cinq en République islamique d'Iran ne parlait pas la langue d'enseignement avant de commencer l'école, contre moins d'un sur vingt au Danemark, en Hongrie et en Norvège (Mullis et al., 2012b).

Les enquêtes menées dans le cadre de la TIMSS et du PIRLS recueillent également des données directement auprès des élèves de huitième année afin de savoir à quelle fréquence ils parlent la langue d'évaluation à la maison. En 2011, en moyenne, dans l'ensemble des pays participant à la TIMSS, les élèves de huitième année étaient 79 % à parler toujours ou presque toujours la langue d'évaluation à la maison, 17 % à la parler parfois, et 4 % à ne jamais l'utiliser (Mullis et al., 2012a).

De la même façon, dans les enquêtes relatives au PISA, on a demandé aux élèves âgés de 15 ans si la langue la plus souvent parlée à la maison était la langue d'évaluation (qui correspond à la langue d'enseignement dans le PISA). Les résultats montrent qu'en 2012, en moyenne, environ 15 % des élèves ne parlaient pas la langue d'enseignement à la maison. Cette proportion était très variable d'un pays à l'autre : en Malaisie et en Thaïlande, près de la moitié des élèves ne parlaient pas la langue d'évaluation

FIGURE 14.12 :

Le Kenya et l'Ouganda ont suivi des voies différentes pour mettre en œuvre leur politique de langue d'enseignement
Sélection d'indicateurs d'utilisation de la langue dans l'enseignement primaire, régions sélectionnées au Kenya et en Ouganda, 2009



à la maison, contre moins de 1 % au Chili et en Pologne (OCDE, 2013c). Sans surprise, les élèves issus de familles immigrées étaient désavantagés : en moyenne, 63 % des élèves de 15 ans issus de la première génération d'immigrés (et plus de 80 % en République tchèque, en Israël et en Suède), parlaient à la maison une langue différente de la langue d'évaluation ; 38 % des élèves issus de la deuxième génération d'immigrés continuaient de parler une langue différente à la maison (OCDE, 2015d).

Pour l'Amérique latine et l'Afrique subsaharienne, les informations relatives à la langue utilisée à la maison et en classe peuvent être compilées à partir de trois programmes d'évaluation régionaux : le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) et la seconde étude régionale comparative et explicative (SERCE). L'analyse des pays membres du PASEC par l'équipe en charge du Rapport GEM montre que le pourcentage

d'élèves de cinquième année qui ne parlaient pas la langue d'évaluation à la maison est très élevé, allant de près de 70 % au Cameroun et au Gabon à plus de 90 % au Sénégal et au Togo. Parmi les pays participant au SACMEQ, 90 % des élèves de sixième année ne parlaient pas la langue d'évaluation à la maison au Malawi et au Swaziland. En Amérique latine, les plus fortes proportions d'élèves de sixième année ne parlant pas la langue d'évaluation à la maison ont été recensées au Guatemala (16 %) et au Paraguay (45 %).

Le désintérêt constant pour l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle dans les pays caractérisés par leur diversité linguistique contribue à expliquer les fortes disparités observées dans les résultats de l'éducation. Si le suivi de la langue d'enseignement pose de nombreuses difficultés techniques, voire politiques, il s'agit d'une question essentielle à laquelle les pays et les régions doivent s'attaquer de front afin de ne laisser personne de côté.

MIGRATIONS ET DÉPLACEMENTS FORCÉS

Les mouvements de population, qu'ils soient volontaires ou forcés, affectent les chances et les besoins d'éducation de centaines de millions d'enfants, de jeunes et d'adultes dans le monde. Ils accentuent également les défis auxquels sont confrontés les gouvernements qui les accueillent. Quatre groupes seront examinés dans cette partie : les migrants internes, les migrants internationaux, les déplacés et les réfugiés.

Les mouvements de population les plus importants sont les migrations internes, généralement des zones rurales vers les zones urbaines. Les statistiques migratoires reposent sur des recensements conduits tous les dix ans. Par conséquent, les estimations régionales et mondiales ne sont disponibles qu'au terme d'un délai considérable. Les dernières estimations, qui datent de 2005, indiquent que 763 millions de personnes dans le monde vivent en dehors de leur région de naissance (DAES, 2013). Il est essentiel pour les planificateurs de l'éducation de connaître l'intensité des flux migratoires internes : ces cinq dernières années, leur ampleur dans certains pays, dont le Chili, la République de Corée et le Sénégal, a dépassé les moyennes enregistrées (Bell et al., 2015).

La Chine a connu ce qui est considéré comme la plus grande migration de l'histoire de l'humanité (Chan, 2013). Un système d'enregistrement des ménages a restreint l'accès des enfants de migrants ruraux aux écoles publiques afin de dissuader les populations rurales de migrer vers les villes. Des établissements privés de qualité inférieure ont alors été créés afin d'accueillir les enfants des migrants ruraux, qui étaient 60 % à les fréquenter à Shanghai et 75 % à Guangzhou au début des années 2000. Le Gouvernement a ensuite supprimé les frais de scolarité qui empêchaient les enfants de migrants ruraux d'accéder aux écoles publiques urbaines, et a alloué des fonds supplémentaires à ces établissements afin de leur permettre d'accueillir ces nouveaux élèves. En 2010, la proportion d'élèves migrants scolarisés dans le public avait atteint 74 % (Hao et Yu, 2015).

Malgré les problèmes que pose l'absorption de l'afflux de migrants ruraux, qui se déplacent souvent vers des bidonvilles ou des zones périurbaines où l'accès à l'école publique est limité, la migration vers les villes facilite en général l'accès aux services publics. L'analyse réalisée dans le cadre du *Rapport GMR 2015* a révélé que, même si les taux d'achèvement du primaire étaient restés constants dans les zones urbaines et rurales d'Afrique subsaharienne, l'augmentation du nombre de personnes vivant en milieu urbain aurait suffi à relever le taux moyen d'achèvement du primaire de 1,5 point de pourcentage entre 2000 et 2010 (UNESCO, 2015d).

Bien que d'une ampleur bien moindre, les migrations internationales suscitent beaucoup plus d'attention. En 2015, 244 millions de personnes vivaient en dehors de leur pays de

naissance, et la proportion de migrants internationaux dans la population totale était de 3,3 %, contre 2,8 % en 2000. Pour la première fois, en 2015, les migrations Sud-Sud dépassent les migrations Sud-Nord, même si les immigrants représentent toujours une part importante de la population dans les pays à haut revenu en Europe (10 %), en Amérique du Nord (par exemple 15 % aux États-Unis) et dans le Pacifique (par exemple 28 % en Australie) (GMDAC, 2016).

“ Dans les pays à revenu élevé, les élèves issus de la première génération d'immigrés ont obtenu des scores inférieurs de 50 points à ceux des élèves qui n'étaient pas issus de l'immigration en lecture et en mathématiques ”

Dans les pays à haut revenu, les résultats des élèves immigrés sont préoccupants. Ainsi, dans les pays de l'OCDE ayant participé au PISA 2012, les élèves issus de la première génération d'immigrés ont obtenu des scores inférieurs de 50 points à ceux des élèves qui n'étaient pas issus

de l'immigration en lecture et en mathématiques, tandis que les scores obtenus par les élèves issus de la deuxième génération d'immigrés étaient inférieurs de 20 points. Cependant, l'écart des résultats en mathématiques entre les élèves d'origine immigrée et les autres s'est réduit de 10 points entre 2003 et 2012 (OCDE, 2015d).

Pour les décideurs, la difficulté réside dans le fait que les élèves issus de l'immigration tendent à être concentrés dans les établissements situés dans des zones socialement et économiquement défavorisées. Si l'on tient compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, dans les pays de l'OCDE, l'écart moyen des résultats en mathématiques entre les élèves qui fréquentent un établissement où plus de 25 % des élèves sont d'origine immigrée et ceux qui fréquentent un établissement qui n'en compte aucun chute d'environ 75 % (OCDE, 2015d).

Si les migrations volontaires peuvent perturber l'éducation, elles peuvent en outre avoir des effets positifs. En effet, les migrants internes chinois et les migrants internationaux des pays de l'OCDE n'obtiennent peut-être pas d'aussi bons résultats que leurs camarades des communautés hôtes, mais ils s'en sortent habituellement beaucoup mieux que s'ils étaient restés dans leur communauté d'origine. Les déplacements forcés, en revanche, s'accompagnent fréquemment de violations flagrantes du droit à l'éducation.

Le nombre de personnes déplacées à l'intérieur de leur pays est en augmentation. Fin 2014, on estimait à 38 millions le nombre

de déplacés vivant dans 60 pays. La République démocratique du Congo, l'Irak, le Nigéria, le Soudan du Sud et la République arabe syrienne comptaient 60 % des nouveaux déplacés (IDMC, 2015b). Les déplacements internes sont essentiellement urbains, les déplacés ayant généralement fui des zones de conflit pour la sécurité relative des villes, comme c'est le cas en Colombie et en Ouganda.

Les déplacés étant ressortissants de leur propre pays, ils relèvent de la responsabilité de leur gouvernement. Toutefois, les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation recueillent rarement des données sur les enfants déplacés et, lorsque tel est le cas, ils ne le font qu'une fois par an – une fréquence insuffisante pour ces populations de passage. La seule exception est l'Ukraine, qui collecte mensuellement les données relatives à la situation scolaire des enfants déplacés par les conflits en Crimée, à Donetsk et à Lugansk. En mars 2016, 51 000 enfants déplacés (1,4 % de la population scolaire totale) étaient inscrits dans des écoles d'autres régions (Ministère ukrainien de l'éducation et des sciences, 2016).

Les déplacés sont relativement invisibles, et leurs besoins éducatifs négligés. Au Nigéria, suite aux violentes attaques perpétrées contre des civils par Boko Haram depuis 2009, on estime à un million le nombre d'enfants d'âge scolaire ayant fui les violences début 2016 (HRW, 2016). D'après la Matrice de suivi des déplacements de l'Organisation internationale pour les migrations (OIM), en juin 2015, 19 camps de déplacés sur 42 situés dans six États ne disposaient d'aucune structure d'éducation formelle ou informelle pour les enfants (OIM, 2015).

“
En Irak, seuls 45 %
des enfants et des
adolescents déplacés
vivant dans des
camps étaient inscrits
à l'école

En Irak, le conflit opposant les groupes armés et les forces gouvernementales s'est intensifié rapidement, et avait entraîné, fin 2014, le déplacement d'environ 3,3 millions de personnes dans le pays (IDMC, 2015b). En juillet 2015, sur les 78 000 enfants et adolescents déplacés âgés de 6 à 17 ans

vivant dans des camps, 45 % seulement étaient inscrits à l'école, et 30 % seulement des 730 000 enfants et adolescents déplacés vivant hors des camps avaient accès à l'éducation (OCHA, 2015a).

Les réfugiés constituent le groupe le plus vulnérable. Au milieu de l'année 2015, ils étaient 15 millions dans le monde à relever du mandat du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) (HCR, 2015b). On compte aussi 5,1 millions de

réfugiés palestiniens enregistrés auprès de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient. Malgré la visibilité de l'afflux de réfugiés en Europe, 86 % de la totalité des réfugiés sont accueillis dans des pays à faible revenu, dont certains possèdent un système éducatif souffrant d'une faible capacité (HCR, 2015b).

D'après le HCR, à l'échelle mondiale, 50 % des réfugiés en âge de fréquenter l'école primaire et 75 % de ceux en âge de fréquenter l'enseignement secondaire ne sont pas scolarisés. L'accès à l'éducation secondaire est particulièrement limité. Au Bangladesh, au Kenya et au Pakistan, moins de 5 % des adolescents réfugiés âgés de 12 à 17 ans étaient inscrits dans l'enseignement secondaire (UNESCO et HCR, 2016).

Les données concernant l'éducation des réfugiés proviennent essentiellement des camps et des campements. Or, plus de la moitié des réfugiés dans le monde vivent en milieu urbain (HCR, 2015c). Si le droit des réfugiés à choisir leur lieu de vie améliore leurs moyens de subsistance, il complique également le suivi et l'évaluation de leur éducation, car ils ne sont d'ordinaire pas identifiés en tant que réfugiés dans les écoles.

Certains pays ont pris des mesures afin d'améliorer le suivi de la situation scolaire des enfants réfugiés. Le Tchad a par exemple mis au point un système permettant de renforcer la gestion des données relatives à l'éducation des réfugiés en vue de les intégrer, à terme, dans le système national d'information sur la gestion de l'éducation (HCR, 2016). Cependant, les enfants et les adolescents réfugiés n'apparaissent en général pas dans les systèmes d'information. Cette non-identification peut permettre de réduire le risque de discrimination, néanmoins certaines informations sont indispensables pour protéger les réfugiés et tenir compte de leur vulnérabilité.

Il peut donc être nécessaire d'utiliser d'autres sources d'information. En Jordanie, 83 % des quelque 630 000 réfugiés syriens vivent en dehors des camps (Ministère jordanien du plan et de la coopération internationale, 2015). Depuis 2012, des entretiens ont été menés auprès de plus de 170 000 ménages de réfugiés syriens vivant en dehors des camps dans le cadre du programme de visites familiales du HCR. En 2014, 53 % des enfants en âge scolaire étaient scolarisés dans l'enseignement formel, contre 44 % en 2013 (HCR 2015a).

Aux quatre groupes décrits ci-dessus il convient d'ajouter les 26 millions de personnes par an en moyenne qui ont dû quitter leur foyer en raison des catastrophes naturelles entre 2008 et 2014 (IDMC, 2015a). Comme le montre ce Rapport, il est très probable que cette tendance, déjà grandissante en 1970, continue de s'accroître au cours des prochaines décennies.

Le suivi de la situation scolaire des populations migrantes et déplacées de force pose des difficultés majeures, voire inextricables. Toutefois, il convient d'intensifier nos efforts coordonnés afin d'améliorer les systèmes qui permettront de mieux comprendre les raisons des écarts constatés dans leur accès à l'éducation en général, et à une éducation de qualité en particulier.

NOTES

1. La langue d'enseignement désigne la langue utilisée pour enseigner le programme scolaire de base (Ball, 2011).
2. La première langue est définie comme la langue (a) apprise en premier, (b) à laquelle un individu s'identifie, (c) la mieux maîtrisée, (d) la plus utilisée, et/ou (e) suffisamment bien parlée et comprise pour permettre à l'apprenant d'assimiler un contenu scolaire adapté à son âge (Benson, 2016).
3. La deuxième langue désigne la langue utilisée à l'école et dans la communauté, apprise après la première langue et basée sur les expériences vécues par l'apprenant en dehors de la salle de classe (Benson, 2016).

En Tanzanie, des femmes maasaï acquièrent des compétences alphabétiques de base en swahili, des compétences commerciales, en éducation au VIH et en droit foncier grâce à des programmes de l'USAID.

CRÉDIT : Megan Johnson/USAID

MESSAGES CLÉS

Il est difficile de mesurer la *participation* des adultes aux programmes d'alphabétisation en raison de la diversité des prestataires. Les enquêtes auprès des adultes peuvent constituer une source d'informations plus fiable que les pouvoirs publics.

Une nouvelle analyse menée dans 29 pays pauvres entre 2004 et 2011 montre que 6 % des adultes âgés de 15 à 49 ans avaient déjà participé à un programme d'alphabétisation. La plupart d'entre eux étaient des hommes issus des ménages les plus riches, et la majorité des adultes analphabètes étaient des femmes pauvres.

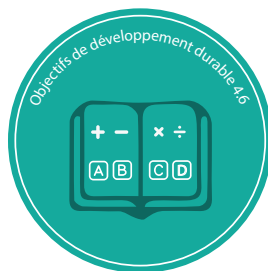
Le Programme de développement à l'horizon 2030 permet de passer d'une définition de l'alphabétisme dans laquelle une personne est alphabète ou non, à une approche plus nuancée consistant à évaluer les compétences alphabétiques dans le cadre d'un continuum.

En l'absence de données sur les niveaux d'aptitude en alphabétisme, on continue à rendre compte de l'alphabétisme sur la base des taux traditionnels. Entre 2005 et 2014, quelque 758 millions d'adultes, dont près de deux tiers de femmes, ne savaient ni lire ni écrire.

Le fait d'évaluer directement les compétences, comme c'est le cas dans de nombreux pays à revenu élevé, permet d'obtenir un meilleur aperçu des enjeux liés à l'alphabétisme. Parmi les adultes ayant participé à une évaluation de l'OCDE, 15 % ne savaient ni lire ni écrire.

La collaboration internationale est essentielle à la réalisation de nouvelles évaluations mondiales de l'alphabétisme et de la numératie d'ici 2030. Toute approche réussie doit concilier la capacité d'un pays à agir seul et la nécessité d'assurer la cohérence de son évaluation avec les normes mondiales de qualité.

CHAPITRE 15



CIBLE 4.6

Alphabétisme et numératie

D'ici à 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

INDICATEUR MONDIAL 4.6.1 – Pourcentage de la population par groupe d'âge ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé (a) en alphabétisme et (b) en numératie fonctionnels

INDICATEUR THÉMATIQUE 23 – Taux d'alphabétisme des jeunes/adultes

INDICATEUR THÉMATIQUE 24 – Taux de participation des jeunes/adultes aux programmes d'alphabétisation

Participation aux programmes d’alphabétisation des adultes	277
Taux d’alphabétisme	278
Niveaux d’aptitude en alphabétisme et en numératie	281
Conclusion	285

Pour reprendre la formulation du *Rapport mondial de suivi sur l’Éducation pour tous (EPT)*, au lieu de voir dans l’alphabétisation « un simple processus d’acquisition de compétences cognitives de base, on s’intéresse maintenant à l’utilisation de ces compétences en vue du développement socioéconomique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l’évolution personnelle et sociale » (UNESCO, 2005b).

En conséquence, ce *Rapport mondial de suivi sur l’EPT* présente quatre définitions distinctes de l’alphabétisme, qui peuvent être résumées comme suit :

- Un ensemble de compétences cognitives (la lecture et l’écriture) qui sont indépendantes du contexte.
- Un ensemble de compétences déterminées à travers leur application, leur pratique et leur contexte. Cette vision s’appuie sur la définition largement répandue de l’alphabétisme fonctionnel, qui fait référence à une personne « capable d’exercer toutes les activités pour lesquelles l’alphabétisation est nécessaire dans l’intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté » (UNESCO, 1978).
- Un processus d’apprentissage actif et large, capable de transformer non seulement les individus, mais également les sociétés, plutôt que le produit d’une intervention éducative plus limitée et plus ciblée.
- Les textes produits et consommés par les individus, qui varient en termes de complexité du langage employé et de contenu, explicite ou caché.

La cible 4.6 maintient l’attention internationale accordée à l’alphabétisation des adultes, qui faisait partie du quatrième objectif de l’Éducation pour tous. Si cet objectif consistait à

“ L’indicateur mondial relatif à l’alphabétisme et à la numératie est exprimé en termes de niveau d’aptitude ”

réduire de moitié le taux d’analphabétisme des adultes entre 2000 et 2015, la cible correspondante pour la période 2015-2030 reste vague. Les États membres ont convenu que l’alphabétisation universelle des adultes ne

pourrait pas être réalisée au cours des 15 prochaines années, sans toutefois se fixer d’objectif à atteindre. L’alphabétisation universelle des jeunes, qui n’était pas incluse précédemment, a été ajoutée à la cible.

Les Objectifs de développement durable (ODD) et le Programme de développement durable à l’horizon 2030 apportent deux innovations majeures. Premièrement, l’indicateur mondial relatif à l’alphabétisme et à la numératie est formulé explicitement en termes de niveau d’aptitude. Cette décision améliore considérablement la formulation imprécise de la cible, qui envisage l’alphabétisme comme un objectif à atteindre. L’indicateur définit l’alphabétisme comme un ensemble de compétences, mais le conçoit aussi à travers l’application de ces dernières. Il reconnaît par ailleurs tacitement les avancées récentes en matière d’évaluations directes qui montrent que l’alphabétisme n’est pas une capacité que les personnes possèdent ou non. Il existe en fait différents niveaux et types d’alphabétisme, qui permettent aux adultes d’accéder à différentes fonctions dans la vie. En raison des contraintes liées au suivi mondial, toutes les approches de la notion d’alphabétisme ne sont pas répertoriées. La manière dont l’alphabétisme est abordé dans le Programme de développement durable à l’horizon 2030 constitue cependant une avancée considérable.

Deuxièmement, la cible définit la numératie comme une compétence à acquérir. Certaines définitions de l’alphabétisme ont toujours inclus la numératie, que ce soit l’« alphabétisme fonctionnel » mentionné ci-dessus ou l’« alphabétisme

“ L’alphabétisme est une compétence cognitive de base nécessaire à l’obtention d’un travail décent ”

opérationnel », c’est-à-dire la capacité « à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et calculer » (UNESCO, 2005a). Le fait de faire explicitement référence à la numératie attire cependant l’attention sur ses propriétés spécifiques.

La cible 4.6 complète la cible 4.3, qui se concentre implicitement

sur la participation des adultes à l’éducation, et la cible 4.4, axée sur les compétences des jeunes et des adultes nécessaires à l’obtention d’un travail décent. La séparation entre l’alphabétisme et la numératie, d’une part, et les autres compétences, d’autre part, est artificielle et regrettable. Comme le suggère l’examen d’une série de compétences relevant de la cible 4.4, l’alphabétisme est une compétence cognitive de base indispensable à l’obtention d’un travail décent. L’alphabétisme et la numératie sont des éléments essentiels d’autres compétences spécialisées, comme la maîtrise de l’outil informatique et les connaissances financières, mais également de compétences mixtes comme l’entrepreneuriat.

Néanmoins, le maintien d’une cible distincte sur l’alphabétisme et la numératie évite que ces compétences soient considérées comme uniquement liées aux avantages économiques. Cela rappelle en outre au monde le rôle crucial de l’alphabétisme dans la progression des communautés et l’inclusion sociale. Le présent chapitre évoque les enjeux liés au suivi du taux de participation aux programmes d’alphabétisation, qui est l’un des indicateurs thématiques proposés. Il analyse ensuite l’indicateur mondial 4.6.1 sur le niveau d’aptitude en alphabétisme et en numératie.

PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D’ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Il s’avère étonnamment difficile de mesurer la participation aux programmes formels et informels d’alphabétisation des adultes. Il n’a pas été simple de compiler des informations provenant de différents prestataires en l’absence d’informations plus détaillées sur les caractéristiques de leurs programmes. La présente section s’appuie sur la discussion des difficultés connexes liées à l’évaluation de la participation aux programmes d’éducation des adultes, qui relève de la cible 4.3 (chapitre 12 : Cible 4.3).

L’indicateur mondial relatif à l’alphabétisme et à la numératie est exprimé en termes de niveau d’aptitude. Il devrait être possible d’estimer les taux de participation à la part importante de programmes d’alphabétisation proposés ou financés par l’État, mais il s’est pour l’instant avéré difficile d’avoir accès à cette information pourtant élémentaire. La principale source

d’informations sur les programmes d’alphabétisation devrait en principe être le Rapport mondial sur l’apprentissage et l’éducation des adultes (Rapport GRALE), publié environ tous les trois ans. Toutefois, les trois premières éditions n’ont pas rendu compte des taux de participation, se contentant de chercher à savoir si des informations sur la scolarisation, la fréquentation et l’achèvement scolaire étaient recueillies. Par exemple, en 2012, le Rapport GRALE a indiqué que des programmes d’alphabétisation étaient proposés par l’État dans 119 pays, par le secteur privé dans 67 pays et par la société civile dans 97 pays.

Il est difficile de comparer les programmes d’alphabétisation, les informations relatives aux taux de participation font donc défaut. L’objectif, le contenu, l’intensité et la durée des formations diffèrent. Il peut être difficile de faire la distinction entre les programmes d’alphabétisation et ceux consacrés à d’autres compétences fondamentales. Il faut aussi déterminer si les taux de participation doivent être définis par rapport à l’ensemble des adultes, aux adultes qui ne savent ni lire ni écrire, ou à un autre groupe.

Indépendamment de l’offre fragmentée de programmes d’alphabétisation et de la supervision souvent limitée de la part des pouvoirs publics, en tant que référence clé sur l’alphabétisme des adultes, le Rapport GRALE doit contribuer à l’élaboration d’un modèle standardisé de compte rendu qui détaille tout au moins la participation des adultes aux programmes d’alphabétisation fournis ou financés par le secteur public.

Étant donné la diversité de l’offre, les enquêtes auprès des individus devraient selon toute vraisemblance constituer une source d’informations plus fiable que les pouvoirs publics. Cependant, dans la mesure où les niveaux de participation des adultes aux programmes d’alphabétisation ont tendance à être faibles, l’estimation des taux de participation risque d’être moins précise. Les programmes généraux d’enquête auprès des ménages accordent en outre peu d’importance aux questions fournissant plus de détails sur le sujet.

Néanmoins, les informations que les enquêtes auprès des ménages peuvent fournir n’ont pas encore été totalement exploitées. La nouvelle analyse menée pour le présent Rapport s’appuie sur une question qui était autrefois régulièrement incluse dans la plupart des enquêtes démographiques et de santé (EDS) administrées à l’ensemble des 15 à 49 ans, mais qui a malheureusement été abandonnée ces dernières années : « Avez-vous déjà participé à un programme d’alphabétisation ou à tout autre programme permettant d’apprendre à lire ou à écrire (à l’exclusion de l’école primaire) ? ».

Cette question présente des inconvénients majeurs (elle est rétrospective et ne permet pas de savoir à quel moment les personnes interrogées ont participé au programme ni de

connaître le type de programme suivi), mais elle constitue la seule source d'informations comparatives. Dans les 29 pays à revenu faible et intermédiaire disposant d'informations fiables pour la période 2004-2011, environ 6 % des adultes âgés de 15 à 49 ans avaient déjà participé à un programme d'alphabétisation. Ces taux de participation rétrospectifs étaient inférieurs à 15 % dans tous les pays sauf l'Éthiopie, le Honduras, le Népal et le Sénégal.

Dans un souci d'équité, les programmes d'alphabétisation doivent cibler ceux qui en ont le plus besoin, à savoir les adultes ayant de faibles compétences alphabétiques, qui sont pour la plupart des femmes et/ou des personnes issues de ménages pauvres. Pourtant, les informations disponibles mettent en évidence une disparité moyenne des taux de participation légèrement en faveur des hommes. Dans les 29 pays étudiés, 6,7 % des hommes avaient participé à un programme d'alphabétisation, contre 5,7 % des femmes. Il existe également un écart en faveur des adultes les plus riches : 5,4 % des personnes les plus pauvres avaient déjà participé à un programme d'alphabétisation, contre 7,1 % des personnes les plus riches. Cette situation découle peut-être de la facilité

d'accès à ce type de programme dans les zones urbaines. Dans la mesure où la question est rétrospective, il est en outre possible que certains individus identifiés comme riches aient été pauvres dans le passé, mais que leurs compétences alphabétiques leur aient permis de gagner un revenu plus élevé.

Les enquêtes ne demandaient pas à quel moment ces adultes avaient participé à un programme, mais leurs âges révèlent la prévalence de la participation au fil du temps : 3,6 % des 15 à 19 ans, 6 % des 30 à 34 ans et 9,2 % des 45 à 49 ans avaient participé à un programme d'alphabétisation. Les taux de participation plus faibles chez les jeunes adultes peuvent traduire une hausse globale du niveau d'alphabétisme, impliquant que les jeunes adultes sont moins susceptibles d'avoir besoin de programme d'alphabétisation. Cependant, ils peuvent aussi traduire une diminution de la prévalence de campagnes d'alphabétisation de masse, l'accès à l'enseignement formel s'étant développé ces dernières années.

Il ne faut pas seulement savoir si les adultes ont participé à des programmes d'alphabétisation, mais aussi s'ils ont acquis des compétences alphabétiques fonctionnelles, et dans quelle mesure. Les enquêtes indiquaient si les personnes interrogées avaient réussi à lire une phrase simple écrite sur une carte, ce qui pouvait démontrer indirectement l'efficacité des programmes. Dans les 29 pays étudiés, une moyenne de 8,7 % des adultes ayant réussi à lire une phrase avaient participé à un programme d'alphabétisation, contre 5,2 % des adultes n'y étant pas parvenus (**figure 15.1**). Dans des pays comme le Mali, le Niger et la Sierra Leone, on pouvait attribuer les compétences alphabétiques d'un fort pourcentage d'adultes à leur participation à un programme d'alphabétisation (**encadré 15.1**).

Dans le même temps, une part considérable des adultes ne sait pas lire bien qu'ayant participé à un programme d'alphabétisation. C'est pourquoi « Recherche-action sur la mesure des apprentissages des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation », une initiative de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), s'attache à mieux comprendre l'efficacité de ces programmes (UIL, 2016).

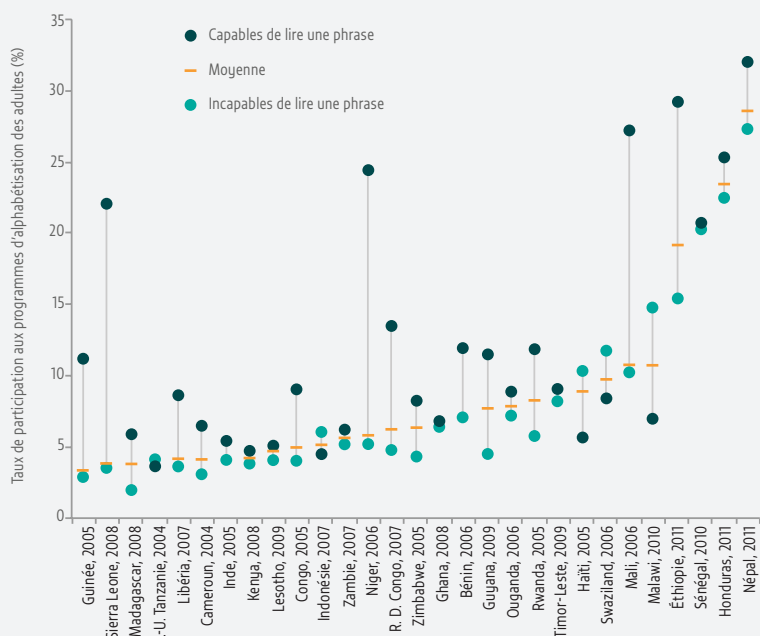
TAUX D'ALPHABÉTISME

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 se détache à juste titre de la distinction classique entre alphabétisme et analphabétisme pour se tourner vers l'évaluation des compétences alphabétiques. Pour les responsables politiques, la stricte distinction entre les adultes qui savent ou qui ne savent pas lire et écrire est moins instructive que les différents niveaux d'aptitude observés chez les adultes dans divers contextes ou les types d'interventions politiques qui permettraient d'améliorer véritablement les niveaux d'alphabétisme de groupes spécifiques.

FIGURE 15.1 :

Dans les pays les plus pauvres, moins d'un adulte sur dix a déjà participé à un programme d'alphabétisation des adultes

Pourcentage d'adultes âgés de 15 à 49 ans ayant déjà participé à un programme d'alphabétisation, par niveau d'alphabétisme, pour un échantillon de pays, 2004-2011



Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes démographiques et de santé (EDS).

ENCADRÉ 15.1

Mesurer la participation aux programmes d'alphabétisation au Niger

Le Niger présente l'un des taux d'alphabétisme des adultes les plus faibles au monde, mais également l'une des disparités entre les sexes les plus fortes pour cet indicateur. Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le taux d'alphabétisme des adultes y était de 15 % en 2012. On comptait alors 38 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes. La situation était en outre désastreuse pour les jeunes, avec un taux d'alphabétisme de 24 % la même année. Une évaluation directe, basée sur la capacité à lire une phrase simple écrite sur une carte administrée dans le cadre de l'EDS de 2012 a confirmé ces conclusions et a mis en évidence une inégalité extrême : seuls 4 % des jeunes issus des 20 % de ménages les plus pauvres savaient lire, contre 65 % des jeunes issus des 20 % de ménages les plus riches.

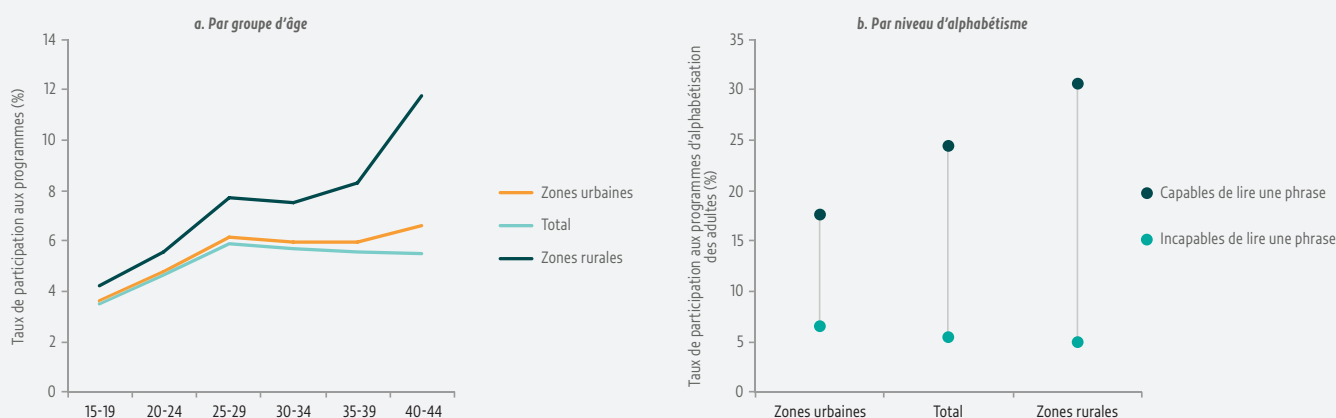
Seul un faible pourcentage de la population avait déjà participé à un programme d'alphabétisation des adultes. L'Enquête nationale sur les conditions de vie des ménages et l'agriculture de 2011 a montré que 1,5 % des adultes âgés de 25 à 49 ans avaient déjà participé à un programme d'alphabétisation. Ce taux était deux fois plus élevé pour les hommes que pour les femmes. La participation pourrait cependant avoir été sous-estimée. Les programmes d'alphabétisation ont été considérés comme une catégorie distincte de l'enseignement scolaire et islamique, or certains adultes ont pu participer à la fois à un programme d'alphabétisation et à un enseignement scolaire ou islamique.

L'EDS de 2006 comprenait une question distincte sur l'alphabétisme des adultes. Elle a révélé que 5,7% des adultes âgés de 15 à 49 ans avaient déjà participé à un programme d'alphabétisation. Si une mesure rétrospective ne permet pas d'établir où vivaient les personnes lorsqu'elles ont participé à des cours d'alphabétisation, les données suggèrent toutefois une participation plus fréquente dans les zones urbaines (figure 15.2a). Les programmes d'alphabétisation ont toutefois produit des effets plus importants dans les zones rurales : 31 % des adultes alphabètes vivant en zone rurale avaient participé à un programme, contre 18 % dans les zones urbaines (figure 15.2b).

FIGURE 15.2 :

Les adultes vivant en zone rurale étaient moins nombreux à avoir participé à un programme d'alphabétisation des adultes au Niger, mais les adultes vivant en zone rurale et sachant lire et écrire étaient plus nombreux à l'avoir fait

Pourcentage d'adultes ayant déjà participé à un programme d'alphabétisation, par lieu de résidence, Niger, 2006



Source: Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), sur la base d'enquêtes démographiques et de santé (EDS).

Le Programme d'alphabétisation fonctionnelle des femmes de la Direction des programmes d'alphabétisation et de formation des adultes, lancé en 1987 et déployé dans l'ensemble du pays en dix ans, constitue la principale intervention nationale en faveur de l'alphabétisme. Il a reçu une Mention honorable aux Prix internationaux d'alphabétisation de l'UNESCO en 2012. Son objectif consiste à aider les participants à acquérir non seulement des compétences alphabétiques, mais aussi des compétences de la vie courante, notamment dans les domaines de la santé, de l'environnement, des droits des femmes et des activités génératrices de revenus. Les revenus provenant de ces activités contribuent également à la pérennité du programme. Afin de renforcer la solidarité, les formateurs sont recrutés parmi les anciens élèves ou les adultes récemment alphabétisés. La couverture du programme est limitée : environ 57 000 femmes et filles de 1 284 centres ont participé entre 1987 et 2012, tandis qu'on estimait à 4 millions le nombre de femmes ne sachant pas lire.

Un programme plus récent, l'Alphabétisation de base par cellulaire (ABC), a été mis en œuvre entre 2009 et 2011 dans 113 villages des régions de Dosso et Zinder. Il a permis à environ 5 500 adultes de suivre des leçons de lecture, d'écriture et de calcul dans leur langue maternelle. Les cours avaient lieu trois heures par jour, cinq jours par semaine, pendant deux trimestres. Dans la moitié des classes, des téléphones portables ont été distribués (un pour cinq apprenants) afin de permettre la mise en pratique des leçons précédentes par SMS. Les évaluations réalisées avant, pendant et après le programme mettent en évidence des résultats significatifs au sein des deux groupes. Le groupe ayant bénéficié de téléphones portables a réalisé des progrès plus importants et a obtenu de meilleurs résultats lors de la dernière évaluation. Il a de plus été établi que la distribution de téléphones portables avait été rentable. La sécheresse a néanmoins provoqué de nombreuses défections entre la première et la seconde session.

Sources : Aker et al. (2012) ; UNESCO (2016a).

TABLEAU 15.1 :
Alphabétisme des jeunes et des adultes

	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Indice de parité entre les sexes	Jeunes analphabètes (milliers)	Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Indice de parité entre les sexes	Adultes analphabètes (milliers)
	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014	2005-2014
Monde	91	0,96	114 127	85	0,91	757 920
Pays à faible revenu	68	0,85	35 078	57	0,74	134 811
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	86	0,93	72 405	74	0,83	493 776
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	99	1,00	5 854	94	0,95	114 350
Pays à revenu élevé						
Caucase et Asie centrale	100	1,00	15	100	1,00	120
Asie de l'Est et du Sud-Est	99	1,00	3 217	95	0,96	84 135
Europe et Amérique du Nord						
Amérique latine et Caraïbes	98	1,00	2 266	93	0,99	33 373
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	93	0,96	6 073	82	0,86	52 878
Pacifique						
Asie du Sud	84	0,91	52 848	68	0,76	389 408
Afrique subsaharienne	71	0,86	48 765	60	0,76	188 315

Source : Base de données de l'ISU.

Pour l'instant, les outils de mesure requis n'étant pas suffisamment disponibles, on continue à rendre compte de l'alphabétisme des jeunes et des adultes sur la base des taux d'alphabétisme traditionnels. Selon les estimations les plus récentes, le taux mondial d'alphabétisme des adultes s'élevait à 85 %, ce qui signifie que 758 millions d'adultes ne savaient ni lire ni écrire. On comptait en moyenne 91 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes et seulement 74 femmes alphabètes pour 100 hommes alphabètes dans les pays à faible revenu. Le taux d'alphabétisme des jeunes s'élevait à 91 %, ce qui signifie que 114 millions de jeunes ne savaient ni lire ni écrire. Le taux d'alphabétisme des jeunes atteignait seulement 71 % en Afrique subsaharienne (**tableau 15.1**).

Ces dernières années, l'estimation des taux d'alphabétisme a été soutenue par la mise à disposition d'évaluations directes dans deux grands programmes internationaux comparatifs d'enquête auprès des ménages : les EDS et les enquêtes à indicateurs multiples (MICS). Tous deux demandent aux individus âgés de 15 à 49 ans de lire une phrase simple écrite sur une carte. Lors des récentes enquêtes MICS, les questions relatives à l'alphabétisme ont été posées uniquement aux femmes.

L'ISU a commencé à utiliser des évaluations directes dans les pays où il n'existait pas d'autre source d'informations, puis les a progressivement élargies de manière plus systématique afin d'améliorer l'estimation de l'alphabétisme, en particulier dans les pays à faible revenu.

Le recours accru aux évaluations directes a permis de réduire les écarts entre les taux d'alphabétisme officiels et ceux provenant des évaluations directes menées dans le cadre des enquêtes auprès des ménages. Par exemple, dans 19 pays

à faible revenu, le taux médian d'alphabétisme des jeunes femmes mentionné dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2010 dépassait de neuf points de pourcentage l'estimation basée sur les enquêtes EDS et MICS. L'écart a été réduit à quatre points de pourcentage dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* sur 2015.

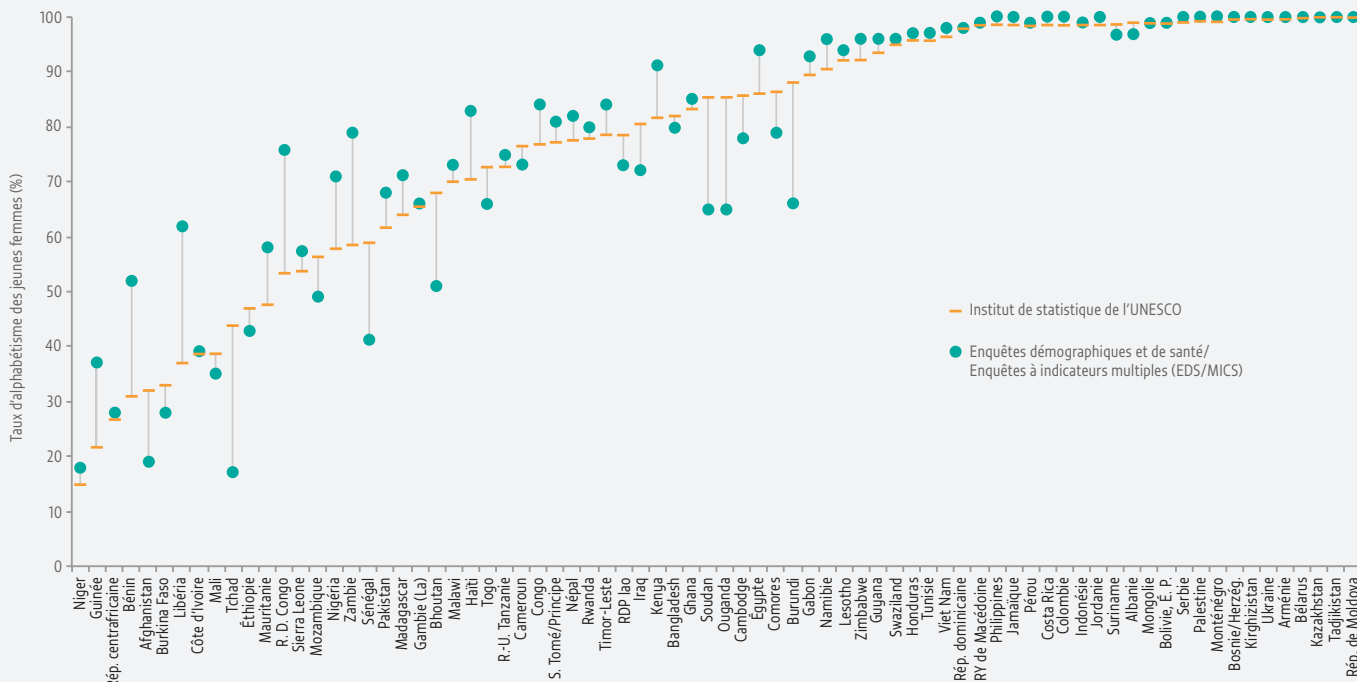
Des disparités persistent cependant, dans un sens comme dans l'autre. Par exemple, l'estimation du taux d'alphabétisme des jeunes femmes basée sur l'enquête MICS menée en 2010 au Tchad est inférieure de 27 points de pourcentage au taux officiel, tandis que l'EDS menée en 2013 en Zambie estime que le taux d'alphabétisme des jeunes femmes dépasse de 21 points de pourcentage le taux officiel (**figure 15.3**).

L'utilisation des évaluations directes dans le but d'estimer plus précisément les taux d'alphabétisme doit se faire avec prudence, afin de garantir la cohérence des tendances en la matière. Par exemple, selon les EDS, le taux d'achèvement des études primaires chez les jeunes femmes est passé de 12 % en 2001 à 29 % en 2012 au Mali et de 14 % en 1999 à 33 % en 2012 en Guinée. Pourtant, si le taux officiel d'alphabétisme des jeunes femmes est passé de 24 % en 2003 à 39 % en 2011 au Mali, il semble avoir chuté de 34 % en 2003 à 22 % en 2010 en Guinée.

Dans l'ensemble, les taux d'alphabétisme officiels se sont considérablement améliorés. Il ne faut pourtant pas oublier un défaut essentiel : même les évaluations directes ne mesurent que les compétences alphabétiques les plus rudimentaires. Seuls des efforts plus nuancés et plus poussés en vue d'évaluer la capacité des jeunes et des adultes « à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et calculer » permettront de déterminer avec précision les niveaux d'aptitude.

FIGURE 15.3 :

Dans de nombreux pays, les taux d’alphabétisme varient grandement entre les sources officielles et les enquêtes auprès des ménages
Taux d’alphabétisme des jeunes femmes déterminé par l’ISU (2005-2012) et directement évalué par le biais d’enquêtes auprès des ménages (2008-2014), pour un échantillon de pays



Sources : Base de données de l'ISU (taux de l'ISU) ; analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (taux des EDS/MICS).

NIVEAUX D'APTITUDE EN ALPHABÉTISME ET EN NUMÉRATIE

L'intérêt international pour des évaluations approfondies des compétences en alphabétisme et en numératie a augmenté ces 20 dernières années (UNESCO, 2015d). Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et ses prédécesseurs, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), fournissent des informations sur l'aptitude en alphabétisme et en numératie des adultes pour de nombreux pays à revenu élevé. Cependant, de telles évaluations font défaut pour la plupart des pays à revenu faible et intermédiaire. Parmi les exceptions figurent l'enquête de la Banque mondiale sur les compétences au service de l'emploi et de la productivité (STEP), le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) de l'ISU et quelques enquêtes gérées au plan national.

La collaboration internationale est essentielle à la réalisation d'évaluations comparatives de l'alphabétisme et de la numératie. Il y a trois obstacles à surmonter. Premièrement, il est nécessaire d'élaborer et de valider des définitions opérationnelles de l'alphabétisme et de la numératie. Deuxièmement, un cadre de compte rendu doit être mis en place afin de déterminer les niveaux d'aptitude et les tâches que les personnes interrogées peuvent réaliser avec leurs compétences en alphabétisme et en numératie. Troisièmement, il convient de résoudre les problèmes de mise en œuvre, notamment en matière de coûts, de demandes d'échantillonnage et de capacités techniques. Le coût des évaluations dans les pays à revenu élevé et les zones urbaines de certains pays à revenu intermédiaire sont hors de portée des pays les plus pauvres. Des modules d'évaluation de l'alphabétisme et de la numératie, à la fois abordables et pertinents, doivent être élaborés.

Le nombre de pays menant des évaluations directes des compétences en alphabétisme et en numératie doit augmenter.

Cela permettrait de rendre compte des capacités réelles des adultes dans différents contextes et d'assurer le suivi de l'indicateur mondial 4.6.1. La coordination de tels efforts entre les pays reste cependant problématique. La présente section examine les enjeux liés à l'évaluation de l'alphabétisme et de la numératie. Elle s'intéresse plus particulièrement à cette dernière, qui a bénéficié jusqu'à présent de moins d'attention.

ALPHABÉTISME

L'expérience dans la réalisation d'enquêtes s'appuyant sur différentes définitions de l'alphabétisme des adultes a augmenté au fil des ans. Pour le PIAAC, qui est mené dans 40 pays, l'alphabétisme est défini comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs, et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2013a). L'alphabétisme est envisagé comme une activité ayant un objet et une fonction sociale.

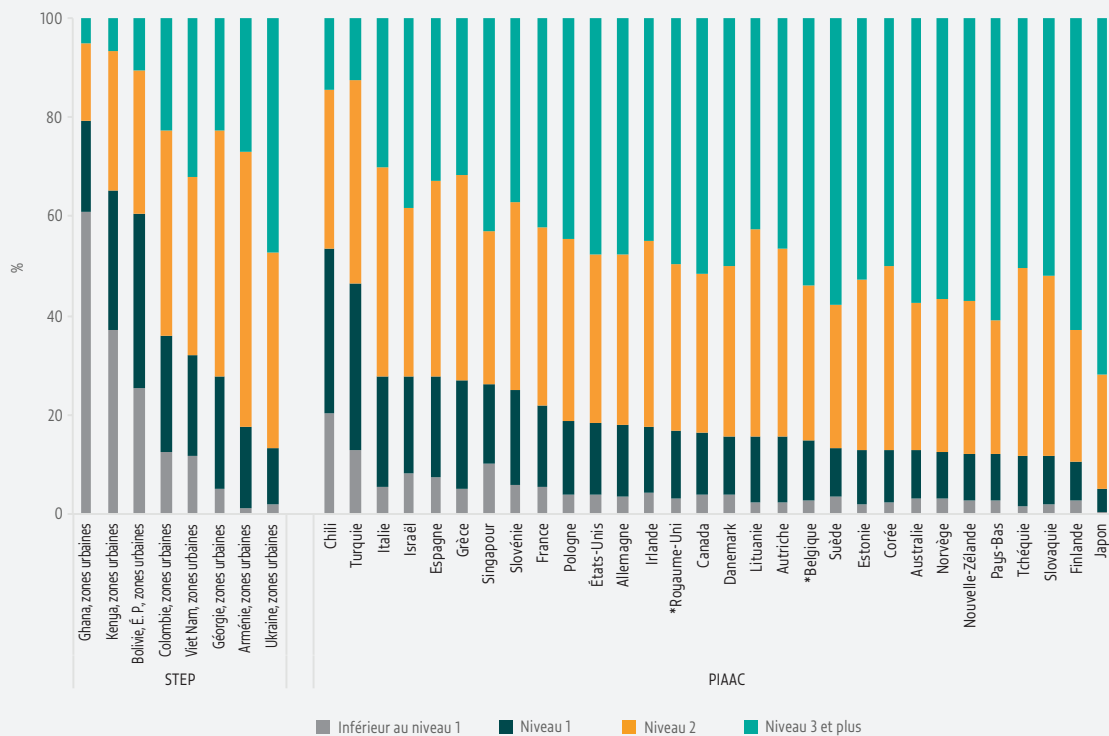
Le PIAAC va au-delà de la distinction factice entre alphabétisme et analphabétisme, et établit un cadre de compte rendu

composé de six niveaux d'aptitude décrivant les tâches que les individus peuvent normalement effectuer au sein d'une plage de résultats pertinente. Par exemple, les individus qui se situent au niveau 2 « sont en mesure d'intégrer au moins deux informations en fonction de critères, de les comparer, de les mettre en opposition ou d'engager une réflexion à leur sujet, et d'effectuer des inférences de faible niveau », ce qui peut être considéré comme un niveau d'aptitude élémentaire. Lors de la première enquête PIAAC, 15 % des adultes se situaient en deçà de ce niveau. Les chiffres allaient de moins de 5 % au Japon à près de 28 % en Italie. Tous les pays participants étaient pourtant supposés avoir atteint l'alphabétisation universelle, c'est-à-dire la simple capacité à lire.

Administrée dans les zones urbaines des pays à revenu intermédiaire, l'enquête STEP est conçue pour consigner les résultats en fonction de l'échelle d'alphabétisation du PIAAC. En Colombie, où 75 % de la population vit en zone urbaine, l'enquête STEP a révélé que 36 % des habitants des 13 grandes régions métropolitaines obtenaient un score inférieur au niveau 2 (figure 15.4). Cela contraste fortement avec le taux d'alphabétisme officiel du pays, qui est de 94 %.

FIGURE 15.4 :

L'évaluation de l'alphabétisme sur une échelle continue reflète plus précisément les compétences des adultes
Population adulte par niveau d'aptitude en alphabétisme, 2011-2014



Note : Pour les pays précédés d'un astérisque (*), les données du PIAAC concernent uniquement des régions spécifiques : l'Angleterre et l'Irlande du Nord pour le Royaume-Uni et les Flandres pour la Belgique.

Sources : OCDE (2013a ; 2016d) et analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM, sur la base de l'enquête STEP de la Banque mondiale.

Pour élargir cette approche à d'autres pays, il faudrait résoudre plusieurs problèmes de mise en œuvre, en commençant par élaborer des outils fiables, mais relativement peu coûteux. L'OCDE, l'UIL et l'ISU ont récemment convenu d'élaborer un cadre d'évaluation de l'alphabétisme en vue de soutenir l'élaboration d'une courte évaluation standardisée de l'alphabétisme des adultes qui sera liée à l'échelle du PIAAC tout en étant adaptée au contexte de chaque pays (OCDE, 2016d).

L'objectif est de créer un module rentable permettant de recueillir des données sur l'aptitude en alphabétisme. En l'espace de 30 minutes, les adultes répondraient à une série de questions liées à l'alphabétisme, ainsi qu'à un questionnaire de fond, dans le cadre d'une visite à domicile. Cette évaluation pourrait être indépendante ou administrée en complément d'enquêtes nationales existantes comme l'enquête sur la population active.

L'évaluation devrait comporter suffisamment d'items pour situer précisément les personnes interrogées à un niveau spécifique de l'échelle. Elle devrait également permettre de savoir si les individus ayant des compétences alphabétiques très limitées ont des difficultés à maîtriser les composantes fondamentales de la lecture. L'une des solutions consisterait à évaluer les composantes fondamentales de la compréhension de la lecture, notamment la connaissance du vocabulaire, la compréhension de la logique des phrases et la facilité à lire les passages d'un texte. D'importantes recherches devraient être menées afin de garantir la validité transculturelle. Comme l'indique la section ci-dessous consacrée à la numératie, il faut veiller à adopter un modèle qui soit à la fois pertinent et à la portée des pays pauvres en ressources.

NUMÉRATIE

Si la notion de numératie a des connotations différentes selon les individus, des thèmes communs émergent des définitions utilisées dans les évaluations internationales. Premièrement, elles rendent compte d'un continuum de compétences. Deuxièmement, elles sont axées sur la capacité à s'engager véritablement dans les calculs de la vie quotidienne, plutôt que sur ce que les personnes auraient dû apprendre à l'école. Troisièmement, elles font référence à un ensemble de connaissances et de compétences plus large que la simple capacité à compter, à estimer et à mesurer.

Dans le PIAAC, la numératie est définie comme « la capacité à utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des idées mathématiques, afin de mener et gérer les problèmes mathématiques de diverses situations de la vie quotidienne » (Groupe d'experts PIAAC en charge de la numératie, 2009 ; Gal et Tout, 2014 ; Tout et Gal, 2015). Les évaluations nationales et internationales partagent des aspects de cette définition et d'autres aspects opérationnels à des degrés divers (**encadré 15.2**).

ENCADRÉ 15.2

Différences entre les évaluations nationales et internationales de la numératie

Une étude portant sur trois séries d'enquêtes de l'OCDE consacrées à la numératie (EIAA, ELCA et PIAAC), le LAMP (qui a mené des enquêtes en Jordanie, en Mongolie, en Palestine et au Paraguay) et quatre enquêtes nationales (Bangladesh, Brésil, France et Kenya) met en évidence plusieurs domaines de comparaison.

Le Brésil, le Kenya et les pays du LAMP ont adopté une définition large de la numératie des adultes, similaire à celle du PIAAC. Le Bangladesh et la France se sont concentrés sur un nombre plus restreint d'opérations arithmétiques et de compétences fonctionnelles de base en calcul. Dans ces deux pays, l'évaluation visait à identifier les adultes ayant des capacités limitées et pouvant bénéficier de programmes publics.

Les pays du LAMP et la France ont mesuré et publié les résultats relatifs à la numératie séparément de ceux concernant l'alphabétisme. Le Bangladesh, le Brésil et le Kenya, en revanche, ont considéré la numératie comme faisant partie intégrante de l'alphabétisme et n'ont pas publié de résultats séparés, au lieu de quoi ils ont fourni un résultat combiné sur l'alphabétisme fonctionnel.

L'influence potentielle des compétences alphabétiques sur les performances en matière de calculs a été reconnue. Le contenu des items du LAMP et du PIAAC a été modifié de manière à réduire les exigences en matière d'alphabétisme ou la densité des textes. La France a eu recours à une évaluation orale. Le niveau de recours à l'écrit a également varié. Par exemple, au Bangladesh, la plupart des items ressemblaient à des exercices d'arithmétique scolaires, utilisant des symboles mais pas de texte.

Les sessions d'enquête ont duré en moyenne entre 60 et 90 minutes par ménage, sachant que la numératie était seulement l'un des domaines évalués à côté de l'alphabétisme, et d'autres items inclus dans un questionnaire de fond. Au vu des contraintes de temps, il n'est pas surprenant que les tests de calcul aient été courts : 12 items au Bangladesh, 18 en France et au Kenya, et 25 (sur un total de 57) dans le PIAAC.

Parmi les autres différences concernant des aspects clés du cadre d'évaluation figurent la difficulté des items (leur répartition sur une échelle continue de niveaux allant de « facile » à « difficile »), leur mise en contexte (éléments de calcul libres de tout contexte ou questions ancrées dans un contexte culturel et fonctionnel spécifique) et les modalités d'estimation de l'aptitude (simple score total ou modélisation psychométrique).

Les niveaux de compte rendu utilisés compliquent encore les comparaisons. Le LAMP se base sur trois niveaux de numératie, tandis que certains pays en utilisent quatre (allant d'analphabète à alphabète avancé) et que le PIAAC utilise un système à cinq niveaux complété par la catégorie « inférieur au niveau 1 ». Par conséquent, il est impossible de comparer les résultats d'un pays à l'autre.

Source : Gal (2016).

L'évaluation de la numératie est possible dans les pays à revenu faible et intermédiaire, même si des problèmes tels que la validité, la comparabilité ou la pertinence politique doivent être résolus au vu des capacités techniques et des besoins variés des parties prenantes. Un système d'évaluation unique a peu de chances de répondre aux besoins d'information de l'ensemble des parties prenantes dans un seul pays à revenu élevé, encore moins dans un grand nombre de pays. Pour fournir des données de suivi utiles d'ici 2030, une approche réussie doit concilier la capacité d'un pays à agir seul et la nécessité d'assurer la cohérence de son évaluation avec les normes mondiales de qualité. Les pays les plus pauvres ont besoin d'un modèle nécessitant un minimum de ressources et de temps, tout en étant adapté aux capacités techniques et aux besoins politiques locaux (Gal, 2016).

En termes de définition, la numératie doit bénéficier d'une attention distincte de l'alphabétisme dans le suivi des compétences fondamentales des adultes. La définition de la numératie adoptée par le PIAAC pourrait être retenue et élargie à l'évaluation des compétences les plus rudimentaires (par exemple, la capacité à trier des objets) dont les adultes ont besoin pour réaliser les calculs les plus simples. Cette démarche permettrait de fournir plus d'informations au bas de l'échelle de compte rendu sur la numératie et d'orienter les interventions politiques.

Le choix d'un cadre de compte rendu (nombre de niveaux, connaissances et capacités représentées et catégories utilisées) dépendra de différents facteurs. Les intitulés attribués aux niveaux de performance véhiculent un jugement de valeur, par exemple « semi-analphabète » au Bangladesh ou « niveau de maîtrise minimal » au Kenya. Ce que l'on considère

“ Les intitulés attribués aux niveaux de performance véhiculent un jugement de valeur, par exemple « semi-analphabète » au Bangladesh ou « niveau de maîtrise minimal » au Kenya ”

comme « faible » ou « élevé » dépend de l'avancement social et économique de chaque pays. Ces facteurs doivent être pris en compte. Enfin, plus on souhaite de niveaux de compte rendu, plus il faut d'items pour évaluer de manière fiable chaque niveau.

Un cadre de compte rendu comprenant au moins quatre niveaux est sans doute préférable. Le LAMP et la plupart des pays étudiés regroupent dans le niveau le plus faible les personnes qui ne savent ni lire ni écrire et celles qui ont des compétences limitées. Il existe pourtant une différence fondamentale entre l'alphabétisme et la numératie à cet égard. On ne peut présumer que les personnes jugées « analphabètes » (c'est-à-dire qui ne savent pas du tout lire et écrire) sont

forcément incapables de compter. Plusieurs pratiques mathématiques sont en effet considérées comme universelles, même dans les cultures non alphabètes. En d'autres termes, les individus peuvent disposer d'une série de compétences en calcul fonctionnelles ou de compétences mathématiques propres au contexte.

Il est donc nécessaire de faire la distinction entre les personnes qui ne disposent d'aucune compétence formelle (celles qui ont des compétences relativement limitées en calcul mental au-delà du dénombrement de quantités simples et qui ne comprennent pas le sens des chiffres écrits) et les personnes qui ont des capacités formelles limitées (celles qui peuvent entreprendre certains calculs mentaux en utilisant un système de numération ou des techniques de mesure qui leur sont propres, mais qui connaissent peu de systèmes et symboles numériques écrits ou formels, même si elles sont capables de résoudre des problèmes mathématiques écrits très simples).

Un niveau de base en numératie correspondrait aux individus qui maîtrisent le calcul mental et écrit, notamment les opérations mathématiques généralement apprises à l'école, ainsi que les mathématiques du quotidien (par exemple les estimations et les graphiques qui peuvent être utilisés dans les journaux). Ce niveau étant susceptible de varier considérablement d'une société à l'autre, en fonction du développement économique et de l'urbanisation ou d'autres facteurs propres aux pays, il devrait être standardisé.

Enfin, un niveau avancé décrirait les individus qui sont en mesure, sans grande difficulté ou en faisant peu d'erreurs, de réaliser différentes opérations arithmétiques dans le cadre scolaire ou dans leur vie quotidienne, de localiser et d'utiliser des informations quantitatives au sein d'un groupe, de résoudre des calculs en plusieurs étapes et d'utiliser des outils de mesure.

Parmi les problèmes de mise en œuvre figurent le nombre, la nature et l'éventail des items en termes de contenu, de niveau de difficulté, de quantité de texte et d'autres caractéristiques (par exemple l'authenticité des situations ou l'utilisation de réponses ouvertes au lieu de questions à choix multiples). Le point de départ doit cependant être la réalisation de l'enquête. Par exemple, de manière réaliste, combien d'items peuvent être administrés ? En supposant que l'enquête peut durer jusqu'à 90 minutes par personne, les pays et la communauté internationale de l'éducation ont le choix entre deux solutions d'évaluation des compétences en numératie.

La première consiste à utiliser un modèle d'évaluation qui s'adapte aux capacités des personnes interrogées, comme l'ont fait le Brésil et la France, mais également le LAMP et le PIAAC. Cette approche passe par un test initial visant à identifier les personnes ayant des compétences très limitées. Elle permet habituellement de couvrir un plus large éventail de

compétences et de niveaux de difficulté et nécessite un plus grand nombre d'items parmi lesquels choisir. Ces protocoles sont cependant beaucoup plus onéreux, puisqu'il faut former le personnel et utiliser des technologies informatiques adaptées à différents scénarios et langues autochtones. Ils nécessitent en outre une modélisation sophistiquée et des capacités d'analyse statistique élevées.

La seconde solution consiste à utiliser un protocole plus simple dans lequel toutes les personnes répondent aux mêmes items, comme ce fut le cas au Bangladesh et au Kenya. Cela permet à chaque pays de mener sa propre analyse. Toutefois, le nombre d'items exploitables est moins élevé et il n'est pas forcément possible d'inclure suffisamment d'items pour chaque niveau de compte rendu souhaité, ce qui peut nuire à la validité et à la fiabilité de l'évaluation. Cette solution semble néanmoins plus réaliste et plus facile à mettre en œuvre régulièrement.

Quelle que soit la solution retenue, la comparabilité entre les pays reste une question cruciale. Comment les pays peuvent-ils comparer les compétences en numératie s'ils utilisent différents types d'items et d'échelles et s'ils appliquent différentes formules pour affecter les items à des niveaux de compte rendu ?

Dans le premier cas, les pays mèneraient une analyse statistique pour comparer la répartition des compétences en fonction d'une échelle commune. Dans le second, un groupe d'experts internationaux pourrait créer un socle commun de 40 à 50 items qui serait adapté aux niveaux de compte rendu en termes de difficulté des calculs. Tous les pays puiseraient des items dans le même socle international et pourraient les traduire et les adapter au contexte et aux systèmes locaux (par exemple nombres et unités de mesure). De plus, ils respecteraient le principe sous-jacent des exercices mathématiques et statistiques.

Cette seconde approche serait un peu moins fiable et valide que les estimations d'aptitude créées, par exemple, par le PIAAC, qui s'appuie sur un test plus long et des procédures statistiques plus sophistiquées. Elle créerait cependant le tout premier système permettant à de nombreux pays de rendre compte du pourcentage de leurs citoyens se situant aux divers niveaux d'aptitude en numératie, en utilisant un socle commun d'items et une terminologie commune de compte rendu, offrant ainsi une mesure réellement en adéquation avec les exigences de l'indicateur mondial 4.6.1. Elle serait également compatible avec les pratiques actuelles de nombreux pays et pourrait donc être comprise par les décideurs et lancée rapidement.

Cette approche utilise aussi nombre des processus de travail actuels des évaluations comparatives de grande envergure. Toutes reposent en particulier sur des groupes conjoints d'experts qui conviennent d'un cadre conceptuel, demandent aux pays participants de proposer des items, créent un socle

commun de questions et s'attachent à jauger les niveaux de difficulté en s'appuyant sur diverses procédures de création de consensus ou de normalisation (Tannenbaum et Katz, 2013). Une étape clé consiste à identifier une institution référente pouvant faciliter la coordination. Tous les pays s'engagent dans un processus de localisation et d'adaptation. Cette étape préparatoire pourrait durer deux à trois ans, à condition que les pays partenaires proposent des items. Par la suite, les pays devraient être en mesure de réaliser des enquêtes dans un délai d'un à deux ans.

CONCLUSION

Le nouveau programme international promet d'améliorer notre compréhension des compétences en alphabétisme et en numératie de la population. Celles-ci jouent un rôle majeur dans la réduction de la pauvreté, l'aptitude à l'emploi, l'adoption de modes de vie plus sains et l'inclusion sociale. Cette section a fourni un bref aperçu des opportunités et des enjeux associés au suivi de ce nouveau programme.

L'indicateur mondial attire l'attention des décideurs sur l'importance des différents niveaux de compétence et sur la nécessité d'arrêter de chercher à « éradiquer » l'incapacité à lire, écrire et compter. Il faudra toutefois mener des actions coordonnées et faire des choix entre les différentes possibilités d'évaluation des compétences.

NOTES

1. Cette section s'appuie sur Gal (2016).

Au Caire, l'École du Recyclage, créée avec le soutien de l'UNESCO, donne aux enfants de la communauté Zabbaleen une éducation de base, ainsi que des recommandations sanitaires et une formation pratique pour faire du recyclage une profession à part entière.

CRÉDIT : Anne-Laure Cahen/Sipa Press/
Rapport GEM



MESSAGES CLÉS

La cible 4.7 est en étroite corrélation avec la vision du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Toutefois, les méthodes proposées pour mesurer les progrès accomplis quant à sa réalisation ne sont pas à la hauteur de ses ambitions.

Les programmes scolaires sont le principal moyen dont disposent les pays pour promouvoir les connaissances et les compétences sur le développement durable et la citoyenneté mondiale auprès des élèves. La plupart des pays affirment intégrer l'éducation aux droits de l'homme dans leurs programmes scolaires et leurs normes éducatives. Cependant, l'éducation sexuelle complète n'y figure pas systématiquement.

Entre 2005 et 2015, les trois quarts des pays ont traité du développement durable dans leurs programmes, tandis qu'ils étaient beaucoup moins nombreux à aborder le thème de la citoyenneté mondiale. Seuls 15 % des pays ont intégré des termes clés de l'égalité des sexes à leurs programmes.

Les manuels scolaires sont une précieuse source d'informations sur l'engagement des pays en faveur du développement durable. Entre 2000 et 2013, près de 50 % des manuels de l'enseignement secondaire mentionnaient les droits de l'homme, contre environ 5 % sur la période allant de 1890 à 1913. Un mécanisme de suivi régulier du contenu des livres scolaires doit être adopté.

Les enseignants doivent être formés à l'enseignement du développement durable et de la citoyenneté mondiale. Pourtant, plus de deux tiers des pays européens n'abordent pas ces thèmes au cours de la formation de leurs enseignants. La proportion de pays intégrant pleinement le développement durable dans la formation des enseignants est passée de 2 % en 2005 à 8 % en 2013.

Le suivi des connaissances et des compétences liées à la cible 4.7 comporte des difficultés. Peu d'évaluations mesurent le niveau de compréhension des élèves en histoire, en politique, en géographie et en sciences, ainsi que l'interdépendance entre ces matières. Une évaluation menée dans 38 pays auprès d'élèves de huitième année a révélé que seuls deux tiers d'entre eux connaissaient la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Les initiatives de suivi de cette cible doivent composer avec les valeurs nationales et les engagements pris en faveur du programme mondial. Il est tout aussi important d'évaluer les connaissances et compétences des adultes, des enfants et des adolescents en matière de développement durable.

CHAPITRE 16



CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

INDICATEUR MONDIAL 4.7.1 – Degré auquel (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable sont intégrées dans (a) les politiques d'éducation nationale, (b) les programmes scolaires, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des élèves

INDICATEUR THÉMATIQUE 26 – Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou d'un niveau d'études donné) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité

INDICATEUR THÉMATIQUE 27 – Pourcentage d'étudiants de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience

INDICATEUR THÉMATIQUE 28 – Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie

INDICATEUR THÉMATIQUE 29 – Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)

Instruments normatifs internationaux	289
Programmes d'étude	289
Manuels scolaires	295
Formation des enseignants	296
Activités extrascolaires	299
Résultats	300

La cible 4.7 promeut l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable, ainsi qu'à plusieurs thèmes connexes. Elle établit un lien direct entre l'éducation et les autres Objectifs de développement durable (ODD) et reflète les ambitions transformatrices du nouveau programme de développement mondial. Plus que toute autre cible relative à l'éducation, la cible 4.7 aborde l'aspect social, humaniste et moral de l'éducation, ainsi que son impact sur les politiques, le contenu des programmes d'étude et la préparation des enseignants. Elle reconnaît également l'importance du rôle que joue la culture, ainsi que les dimensions culturelles de l'éducation.

Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable a proposé l'introduction d'un indicateur mondial élargi qui refléterait toute la portée de la cible 4.7 : il s'agit du degré auquel l'éducation à la citoyenneté mondiale et l'éducation au développement durable sont intégrées dans les politiques d'éducation nationales, les programmes scolaires, la formation des enseignants et l'évaluation des élèves. Cette mesure tient compte des indicateurs liés aux intrants et aux processus, mais fait l'impasse sur l'objectif de la cible consistant à s'assurer que tous les apprenants, quel que soit leur âge, acquièrent les connaissances et compétences nécessaires au changement visé par le Programme de développement durable à l'horizon 2030.

Le présent chapitre est consacré à l'analyse de l'indicateur mondial proposé et à l'examen de la manière dont la citoyenneté mondiale et le développement durable sont intégrés aux interventions menées à l'échelle du système, aux supports pédagogiques tels que les programmes-cadres nationaux et les manuels scolaires, et aux programmes de formation des enseignants. Il aborde les thèmes qui sous-

tendent la cible 4.7, tels que les droits de l'homme, l'égalité des sexes, le changement climatique, les moyens de subsistance durables, les droits sexuels et reproductifs, la santé et le bien-être, ainsi que la responsabilité et l'engagement citoyens.

La cible 4.7 est parfaitement adaptée à un cadre d'apprentissage tout au long de la vie et ne donne aucune précision sur le niveau d'éducation ou les groupes d'âge auxquels s'appliquent les thèmes abordés. Toutefois, les indicateurs thématiques

“ Le manque de données nécessaires au suivi des progrès nationaux et mondiaux quant à la réalisation de la cible 4.7 en dehors du système éducatif formel est particulièrement criant ”

et mondiaux proposés sont principalement axés sur les enfants et les adolescents suivant un enseignement formel. Aucun des indicateurs thématiques proposés ne porte spécifiquement sur les apprenants adultes impliqués dans une éducation non formelle ou informelle. C'est pourquoi le présent chapitre dévoile en outre des initiatives récentes visant à collecter des données mieux adaptées à

l'esprit de la cible 4.7. Au vu de l'évolution rapide des initiatives nationales répondant aux différentes problématiques en la matière, il est crucial de s'appuyer sur les sources de données existantes pour fournir une référence initiale aux autorités régionales et nationales.

Il reste difficile d'identifier des indicateurs qui permettent de suivre les connaissances et compétences essentielles à la promotion du développement durable et qui sont adaptés à

un large éventail de niveaux socioéconomiques, de systèmes politiques et de contextes culturels (Fricke et al., 2015). Ce chapitre examine plusieurs initiatives pouvant servir à suivre l'acquisition des connaissances et des compétences souhaitées.

Certains individus sont susceptibles d'acquérir des connaissances, des compétences et une capacité de compréhension, sans toutefois être en mesure de les utiliser. Le développement de comportements appropriés constitue un aspect important de l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) et de l'éducation au développement durable (EDD), bien qu'il ne soit pas explicitement évoqué dans la cible 4.7. Le présent chapitre passe ainsi en revue les différentes approches de suivi des comportements des adolescents, des jeunes et des adultes, et met en lumière les défis que pose la mise en place d'un mécanisme de suivi mondial.

INSTRUMENTS NORMATIFS INTERNATIONAUX

La quasi-totalité des concepts cités dans la cible 4.7 qui promeuvent le développement durable figurent dans des conventions ou des cadres internationaux, notamment dans la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales adoptée par les États membres lors de la 18^e session de la Conférence générale de l'UNESCO, en 1974. Cette recommandation établit, à l'intention des pays, un cadre normatif abordant les problématiques de paix et de droits de l'homme apparaissant dans les objectifs, les politiques, les contenus et les supports de formation des enseignants des systèmes éducatifs nationaux (Arora et al., 1994 ; Savolainen, 2010 ; UNESCO, 2008).

Bien que l'application de cette recommandation ne soit pas obligatoire, l'UNESCO a mesuré sa mise en œuvre par les États membres à cinq reprises depuis 1974 (UNESCO, 2013). Ces exercices de suivi visaient à comprendre dans quelle mesure les textes et les principes relatifs aux droits de l'homme avaient été intégrés aux outils juridiques, administratifs, éducatifs et pédagogiques qui guident les pratiques éducatives au quotidien (Prada, 2011). Cependant, le taux de réponse des pays à cet

“ Le pourcentage des pays ayant participé aux exercices de suivi de l'intégration des droits de l'homme dans les systèmes éducatifs, juridiques et administratifs est passé de 18 % en 2009 à 28 % en 2013 ”

exercice est resté relativement faible, bien qu'il soit passé de 18 % en 2009 à 28 % en 2013 (UNESCO, 2009 ; 2013).

L'adoption des ODD a révélé une étroite corrélation entre les concepts de la recommandation de 1974 et ceux de la cible 4.7. L'importance d'un suivi efficace du degré de mise en œuvre de la recommandation par les États membres a ainsi pris tout son sens. En 2016, l'UNESCO a lancé une sixième consultation, demandant aux États membres d'évaluer la mise en œuvre de la recommandation entre 2013 et 2016. Les termes de cette consultation sont adaptés au suivi de la cible 4.7. En effet, il a été demandé aux États membres de préciser si les thèmes suivants figuraient dans leurs programmes d'étude et, si tel était le cas, à quel niveau et dans quelle matière : la paix et la non-violence ; les droits de l'homme et les libertés fondamentales ; la diversité culturelle et la tolérance ; et la survie et le bien-être de l'espèce humaine. Des questions ont en outre été posées afin de mesurer l'intégration de ces thèmes aux manuels scolaires, au programme de formation des enseignants, aux évaluations/examens des étudiants, et aux programmes extérieurs au système formel, tels que l'enseignement non formel ou informel, l'éducation des adultes et l'enseignement basé sur les médias (UNESCO, 2016e). Afin d'améliorer le taux de réponse, le questionnaire de 2016 comprend un plus grand nombre de questions à choix multiple que les précédents questionnaires.

Néanmoins, comme l'ont montré les taux de réponse antérieurs, de nombreux ministères nationaux présentent une capacité limitée à répondre à de tels questionnaires et ne disposent pas de suffisamment de ressources pour préparer des rapports nationaux de qualité. La collecte d'informations nécessaires à ces exercices est freinée par le besoin de coordonner les réponses entre les différents ministères et départements (Yusuf, 2007). Par ailleurs, il est difficile de garantir l'objectivité et la validité des informations données par les États membres, ce qui peut affaiblir la fiabilité de l'exercice de suivi. C'est pourquoi il est primordial d'introduire des approches de suivi plus systématiques et rigoureuses pour mesurer les progrès des États membres vers la réalisation de la cible 4.7, qui viendront remplacer les rapports nationaux.

PROGRAMMES D'ÉTUDE

Les programmes d'étude constituent généralement le principal moyen de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences relatives au développement durable et à la citoyenneté mondiale. La présente partie passe en revue les mécanismes de suivi de l'intégration des thèmes liés au développement durable et à la citoyenneté mondiale dans les programmes d'étude officiels. Elle présente ensuite une approche comparative permettant de suivre les programmes d'étude au niveau mondial.

ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME

L'un des indicateurs thématiques propose de mesurer le degré de mise en œuvre du cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme au niveau national. Ce dernier comprend des programmes, notamment des programmes d'étude, sur l'enseignement des droits de l'homme, qui ont été mis au point par le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH), en coopération avec l'UNESCO. Cet indicateur reprend des éléments de la cible 4.7, par exemple en matière de droits de l'homme, de libertés fondamentales et de tolérance.

La première phase du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, qui s'est déroulée de 2005 à 2009, a mis l'accent sur l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement primaire et secondaire. Une évaluation réalisée en 2010 a permis d'analyser ce point en s'appuyant principalement sur les réponses à un questionnaire distribué par le HCDH à 192 États membres (Comité de coordination interinstitutions des Nations Unies sur l'éducation aux droits de l'homme dans le système scolaire, UNIACC, 2010).

La majorité des pays, dont l'Australie, la Barbade, le Chili, la Côte d'Ivoire, l'Indonésie, la Namibie et la Zambie, ont déclaré avoir intégré l'éducation aux droits de l'homme dans

“ La plupart des pays déclarent avoir intégré l'éducation aux droits de l'homme dans leurs normes éducatives et leurs programmes d'étude nationaux ”

leurs normes éducatives et leurs programmes d'étude nationaux. Seuls quelques pays font des droits de l'homme une matière à part entière, mais nombreux sont ceux qui la considèrent comme une question transversale, en l'intégrant la plupart du temps à des matières telles que la citoyenneté, l'éducation civique ou les sciences sociales, mais également au droit, à la religion, aux

compétences de la vie courante, à l'enseignement de la morale et de l'éthique, et à l'environnement (Comité de coordination interinstitutions des Nations Unies sur l'éducation aux droits de l'homme dans le système scolaire, UNIACC, 2010).

La deuxième phase du programme, qui s'est déroulée entre 2010 et 2014, portait sur les droits de l'homme dans l'enseignement supérieur, ainsi que sur l'approche des droits de l'homme devant être adoptée par les enseignants et les éducateurs, les fonctionnaires, les responsables de l'application des lois et le personnel militaire¹. Les réponses de 28 pays ont montré que ce sujet était habituellement considéré comme faisant partie intégrante du programme d'étude des facultés ou départements universitaires de premier et deuxième cycles dans les disciplines comme le droit, les sciences politiques, les sciences sociales et/ou les relations internationales, ainsi que dans les sciences humaines et socioéconomiques (HCDH, 2015).

En dehors de ce programme, l'éducation aux droits de l'homme à l'échelle mondiale peut être suivie grâce à l'Examen périodique universel et au travail des Rapporteurs spéciaux. Toutefois, les taux de réponse à ces activités sont faibles et les réponses non suffisamment systématiques pour obtenir une vue globale et claire de la situation.

Pour s'assurer que les gouvernements remplissent leurs obligations de reddition de compte auprès de la communauté internationale, il est crucial d'examiner et de suivre les activités menées par les acteurs locaux. HRE 2020, une coalition de la société civile visant à soutenir et à renforcer le respect des

ENCADRÉ 16.1

Suivre l'enseignement de la Shoah au sein des programmes d'étude

L'enseignement de la Shoah vise à transmettre aux apprenants les connaissances et les compétences censées leur permettre de devenir des citoyens du monde actifs et responsables qui exercent leur sens critique, valorisent le respect et la dignité humaine, refusent toute forme de préjudice conduisant à la violence et au génocide, et qui contribuent à un monde plus pacifique, tolérant, inclusif et sûr.

L'analyse de manuels scolaires du monde entier montre que l'enseignement de la Shoah s'inscrit de plus en plus dans le cadre universel des droits de l'homme plutôt que comme un événement isolé de l'histoire européenne, reflétant ainsi les attentes croissantes quant à la portée humaniste et universelle de l'enseignement de la Shoah.

Une récente étude réalisée par l'UNESCO et l'Institut Georg Eckert de recherche internationale sur les manuels scolaires s'est intéressée à l'enseignement de la Shoah dans 272 programmes nationaux d'études secondaires répartis dans 135 pays. Cette étude a révélé que la Shoah figurait dans les programmes de près de la moitié des pays, et était abordée à partir de terminologies et de contextes différents. Les programmes nationaux ont tendance à « s'approprier » la Shoah en la présentant sous le prisme des atrocités de masse commises au niveau local. La Shoah est plus fréquemment présentée dans le contexte historique de la Seconde Guerre mondiale, mais également en lien avec les droits de l'homme et les violations des droits humains. Dans une proportion relativement élevée de programmes d'étude des pays d'Europe et d'Amérique du Nord, cet événement historique doit obligatoirement être abordé.

Un quart des programmes ne font aucune référence à la Shoah. Toutefois, bien qu'ils ne présentent aucun contenu à ce sujet, ils expliquent tout de même l'intérêt d'aborder ce sujet ainsi que les méthodes d'enseignement à privilégier. Enfin, près d'un tiers des programmes ne mentionnent pas explicitement l'Holocauste, mais font référence à son contexte. Par exemple, les programmes d'étude du Zimbabwe parlent des injustices commises par les nazis et des atrocités perpétrées à l'encontre des minorités, tandis que ceux de la République démocratique du Congo abordent les sinistres répercussions du nazisme.

Sources : Bromley (2013) ; Bromley et Russell (2010) ; UNESCO (2014c) ; Carrier et al. (2015).

engagements internationaux en faveur des droits humains, a récemment créé un cadre d'indicateurs afin de consigner systématiquement les engagements nationaux pris en vue de déployer des efforts globaux et coordonnés pour améliorer la formation et l'éducation aux droits de l'homme (HRE 2020, 2015).

D'autres efforts de suivi portant sur des éléments spécifiques des cadres universels en matière de droits de l'homme, tels que l'enseignement de la Shoah, ont été entrepris (**encadré 16.1**).

L'ÉDUCATION SEXUELLE COMPLÈTE

L'un des indicateurs thématiques proposés pour suivre les progrès quant à la réalisation de la cible 4.7 est le pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences de la vie courante.

L'éducation sexuelle complète est l'une des priorités universelles les plus urgentes en matière de santé, de bien-être et de développement des jeunes. Des données récentes ont montré que cette éducation jouait non seulement un rôle crucial dans la prévention des problèmes liés à la santé sexuelle et reproductive, mais qu'elle constituait aussi une plate-forme de discussion des problématiques hommes-femmes et des droits de l'homme et promouvait le respect et les relations non violentes (Fonds d'affectation spéciale des Nations Unies et Instituto Promundo, 2012 ; UNFPA, 2007).

La santé sexuelle, l'égalité des sexes et les droits de l'homme sont interdépendants. Le Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement de 1994, ainsi que d'autres accords internationaux, tels que la Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé, reflètent cette corrélation et énoncent clairement la nécessité pour l'éducation sexuelle d'aborder l'ensemble de ces thématiques (Haberland et Rogow, 2015). L'indicateur thématique proposé répond ainsi à cinq éléments de la cible 4.7 : droits de l'homme, égalité des sexes, culture de la paix, non-violence, et connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir un développement et des modes de vie durables (par exemple, en aidant à réduire le nombre de grossesses précoces et la taille des familles et en transmettant des valeurs et des compétences en matière de responsabilité parentale).

Plusieurs études multinationales sur l'éducation sexuelle complète ont été menées. L'examen de 335 réglementations, politiques, stratégies, programmes d'étude et documents de formation nationaux de 28 pays d'Asie et du Pacifique a notamment révélé de fortes disparités dans le traitement des problèmes de santé sexuelle et reproductive. Certains pays, tels que le Cambodge, l'Indonésie, la Malaisie, la Thaïlande et le Viet Nam, ont intégré l'éducation sexuelle complète à leurs enseignements primaires et secondaires, tandis qu'au Brunéi Darussalam, en République islamique d'Iran et au Pakistan cette intégration était très limitée, voire inexistante. L'éducation

“ Sur 28 pays d'Asie et du Pacifique, 22 ont intégré l'éducation sexuelle complète à leur programme d'enseignement secondaire ; 12 ont fait de même dans l'enseignement primaire ”

sexuelle complète a été intégrée au programme de l'enseignement secondaire de 22 pays sur 28 ; 12 d'entre eux l'ont également introduite dans l'enseignement primaire. Dans l'enseignement supérieur, les informations sur

l'intégration de l'éducation sexuelle complète dans les programmes étaient insuffisantes (UNESCO, 2012c).

Le fait que l'éducation sexuelle complète soit principalement intégrée à l'enseignement secondaire empêche les nombreux adolescents non scolarisés à travers le monde d'en bénéficier. Il est donc capital de suivre le niveau d'accès des enfants et des adolescents à ce contenu dans l'enseignement non formel. Dans 17 des 28 pays, des questions liées à la sexualité ont été intégrées à l'enseignement non formel de façon à cibler en particulier les jeunes déscolarisés. Cependant, la portée et la nature de ces activités restent floues (UNESCO, 2012c).

Dans 10 pays d'Afrique subsaharienne, une étude approfondie des programmes d'étude a permis de démontrer que ces derniers comprenaient au moins quelques informations sur la problématique hommes-femmes, mais que les messages véhiculés étaient souvent contradictoires et participaient à renforcer les inégalités entre les sexes. Certains ne faisaient pas mention de la violence sexiste et de la violence au sein du couple. C'est entre autres le cas des programmes d'étude d'Afrique du Sud, alors que le pays affiche l'un des taux de violence sexuelle les plus élevés au monde. Si l'inclusion des droits de l'homme dans les programmes d'étude varie, elle ne comprend généralement pas les droits liés à la sexualité. Aucun des programmes d'étude examinés n'abordait la diversité sexuelle. La problématique du mariage d'enfants a été occultée ou peu traitée dans un grand nombre des pays où cette pratique est largement répandue, tels que le Kenya, le Lesotho et le Malawi (UNESCO et UNFPA, 2012).

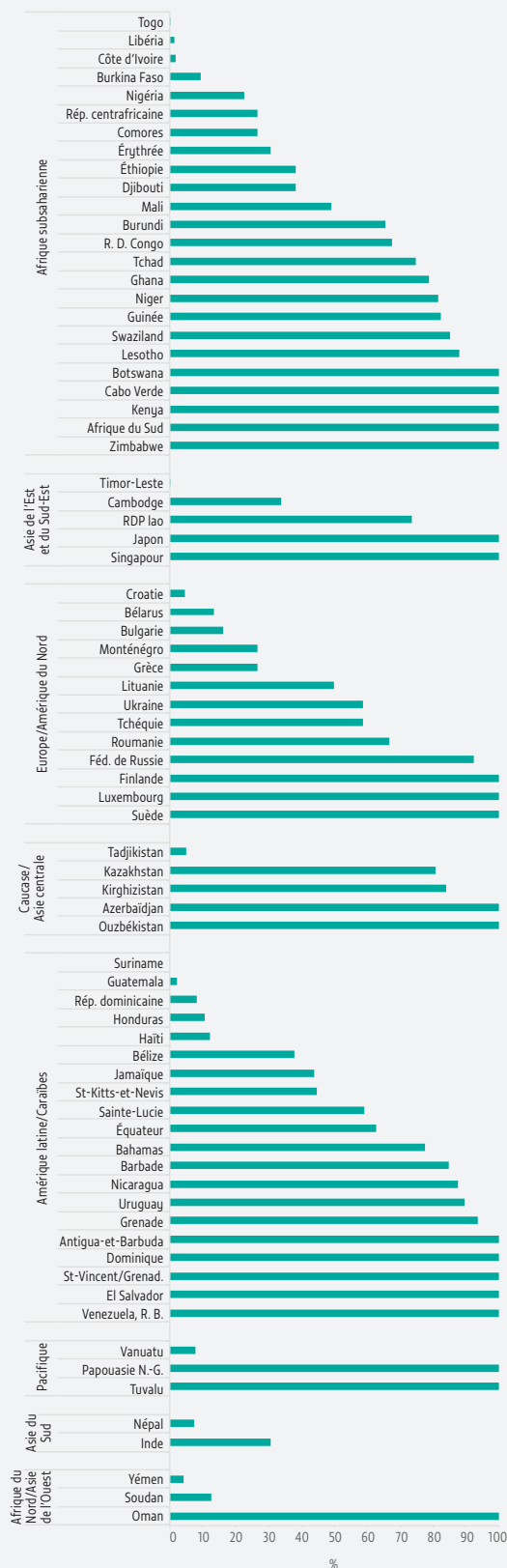
L'outil de revue et analyse de l'éducation sexuelle (SERAT) fournit un cadre d'évaluation de la portée, du contenu et de l'enseignement de l'éducation sexuelle complète. Conçu pour évaluer les programmes nationaux d'éducation sexuelle complète de 13 pays d'Afrique subsaharienne, il montre que moins de la moitié de ces programmes respectent les normes internationales, tous groupes d'âge confondus. Le manque le plus criant concernait le contenu portant sur les normes sociales et relatives au genre (Herat *et al.*, 2014 ; UNFPA, 2015b).

En Amérique latine et aux Caraïbes, l'International Planned Parenthood Federation a utilisé un questionnaire standardisé

FIGURE 16.1 :

Dans 32 pays, moins de la moitié des écoles proposent une éducation au VIH fondée sur les compétences de la vie courante.

Pourcentage d'écoles primaires ou secondaires ayant dispensé une éducation au VIH fondée sur les compétences de la vie courante au cours de l'année scolaire précédente ; sélection de pays ; 2009-2010.



Source : UNAIDS (2011).

pour recueillir des informations auprès des ministères de la santé et de l'éducation de 19 pays. Seule la moitié des pays ont fait état de programmes d'éducation sexuelle complète qui accordent une place suffisante aux thèmes de l'égalité des sexes, de la sexualité, du VIH et du sida, de la prévention de la violence et des relations interpersonnelles (entre autres) (Hunt et al., 2014).

Dans les cas où l'éducation sexuelle a été intégrée aux programmes d'étude, sa mise en œuvre varie considérablement. L'Équipe de travail interinstitutions de l'ONUSIDA sur l'éducation a élaboré 15 indicateurs clés sur la réponse éducative à apporter au VIH. L'un d'entre eux porte sur le pourcentage d'écoles primaires ou secondaires ayant dispensé une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences de la vie courante au cours de l'année scolaire précédente. Jusqu'en 2011, les données relatives à cet indicateur étaient recueillies par le biais du système d'établissement de rapports nationaux de la Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le VIH/sida (Clarke et Aggleton, 2012). Cependant, aucun principe directeur ne régissait la définition de l'éducation au VIH fondée sur les compétences de la vie courante, et les informations étant fournies par les pays eux-mêmes, il était difficile d'estimer leur qualité.

En dépit de tels inconvénients, ces indicateurs permettaient de déterminer la façon dont l'éducation au VIH fondée sur les compétences de la vie courante était dispensée (figure 16.1). En 2009, en Afrique subsaharienne, cette forme d'éducation avait été assurée dans moins de 10 % des écoles du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire, du Libéria et du Togo au cours de l'année précédente, contre plus de 85 % des écoles dans certains pays, comme le Botswana, le Swaziland et le Zimbabwe (UNAIDS, 2011).

L'intégration de cet indicateur aux systèmes d'information sur la gestion de l'éducation et aux enquêtes scolaires a été mise à l'essai sur le terrain dans certains pays, y compris en République-Unie de Tanzanie et en République de Zambie, et permettra d'assurer un meilleur suivi à l'avenir (UNESCO, 2015h).

VERS UN MÉCANISME GLOBAL DE SUIVI DU CONTENU DES PROGRAMMES D'ÉTUDE

Ce bref aperçu des mécanismes de suivi de l'intégration des droits de l'homme et de l'éducation sexuelle complète dans les programmes d'étude montre la marge d'amélioration possible, notamment la nécessité d'y inclure des concepts supplémentaires et d'améliorer la couverture du suivi au niveau national.

L'analyse menée dans le cadre du présent Rapport a examiné plus de 110 documents relatifs aux programmes-cadres nationaux d'éducation primaire et secondaire de 78 pays pour la période de 2005 à 2015³. Elle a porté sur cinq thèmes figurant dans la cible 4.7 : les droits de l'homme ; l'égalité des sexes ; la paix, la non-violence et la sécurité humaine ; le développement durable ; et la

citoyenneté et l'interconnectivité mondiales. Les documents ont été codés à partir d'un protocole normalisé prévoyant un nombre fixe de termes clés pour chaque thème (BIE, 2016a).

Cette analyse met en lumière les problématiques et thèmes mis en avant par chaque pays dans ses programmes d'étude nationaux. Les éléments liés aux droits de l'homme sont les plus fréquents. Dans 78 pays, les termes « droits » et « démocratie » sont ceux revenant le plus souvent (dans respectivement 88 % et 79 % des programmes d'études). Environ trois quarts des pays ont également mis l'accent sur la problématique du développement durable, bien que les termes clés liés à ce thème, notamment « durabilité sociale » et « durabilité économique », apparaissent dans moins d'un tiers des programmes d'étude.

Les termes clés associés à la citoyenneté mondiale sont, quant à eux, moins souvent abordés par les programmes d'étude : seuls quelque 10 % des pays font référence à des concepts tels que les « inégalités mondiales » et la « pensée globale », et tout juste la moitié des programmes abordent la mondialisation, le multiculturalisme et l'interculturalisme. L'égalité des sexes est, elle aussi, moins souvent évoquée. En effet, moins de 15 % des pays utilisent les termes clés liés à cette thématique (tels qu'autonomisation des femmes, parité entre les sexes ou problématique hommes-femmes) dans leurs programmes, tandis que la moitié d'entre eux mentionnent l'égalité des sexes (figure 16.2).

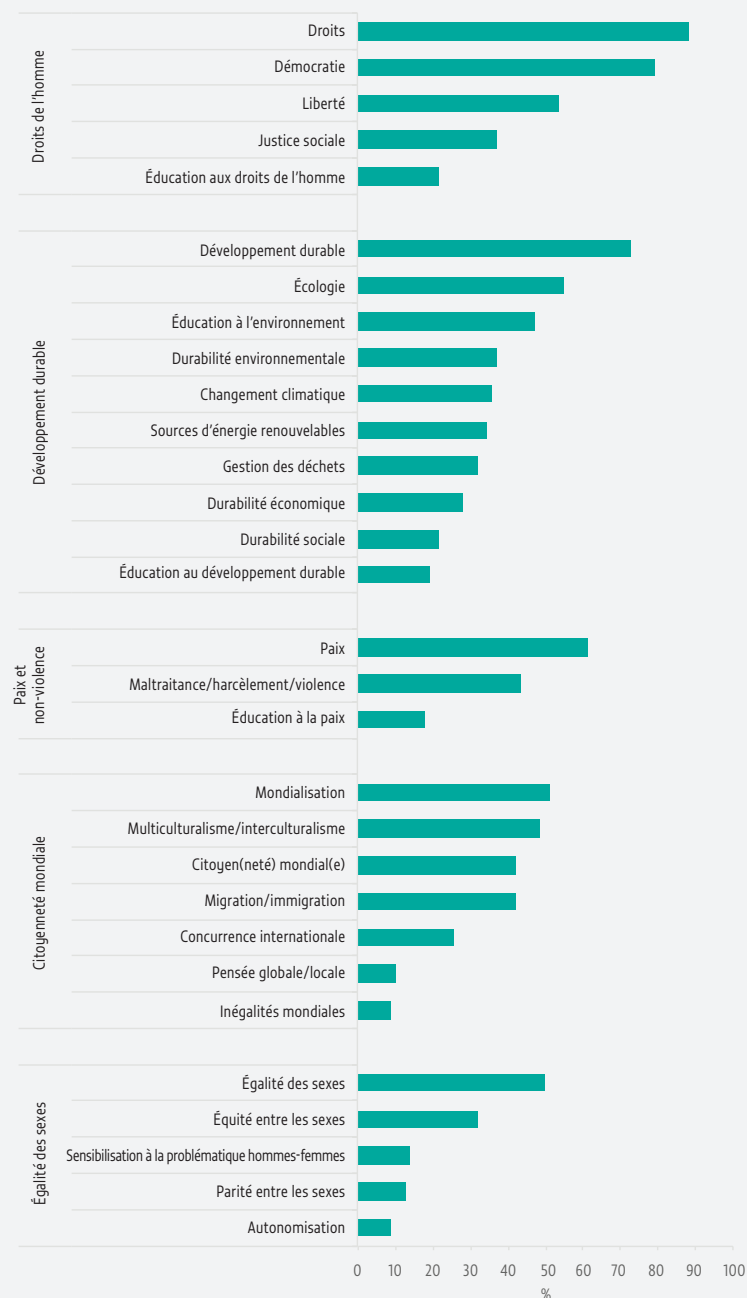
En Amérique latine et aux Caraïbes, les termes clés liés au développement durable sont fréquemment utilisés au Guatemala et au Nicaragua, mais beaucoup moins en Argentine, au Belize, en Dominique et en Haïti. Dans la région d'Afrique subsaharienne, presque tous les termes clés liés au développement durable sont mentionnés dans les programmes d'étude de Maurice, tandis que la République-Unie de Tanzanie n'en utilise quasiment aucun et que la République démocratique du Congo et le Niger n'utilisent que 10 % de ces termes. Les termes liés à la citoyenneté mondiale sont bien moins fréquents. En effet, en Europe et en Amérique du Nord, le Royaume-Uni n'en utilise aucun et seuls 30 % de ces termes figurent dans les programmes d'étude de la Croatie, de la France et de la Hongrie (figure 16.3).

La disponibilité limitée des données relatives aux programmes constitue un défi pour les activités de suivi du contenu des programmes d'étude. Si cette nouvelle analyse englobe un plus grand nombre de pays que les études précédentes, elle porte toutefois sur bien moins de la moitié des pays de la planète.

De plus amples recherches sur les programmes d'enseignement de chaque matière permettraient de mieux comprendre les progrès accomplis quant à la réalisation de la cible 4.7. Une liste systématique des programmes-cadres nationaux et des documents connexes doit être établie, justifiant une étroite collaboration entre les ministères de l'éducation nationaux et

FIGURE 16.2 :

Les droits de l'homme, thème le plus évoqué dans les programmes d'étude nationaux
Pourcentage de pays intégrant chacun des termes clés suivants dans leurs programmes-cadres nationaux ; 2005-2015

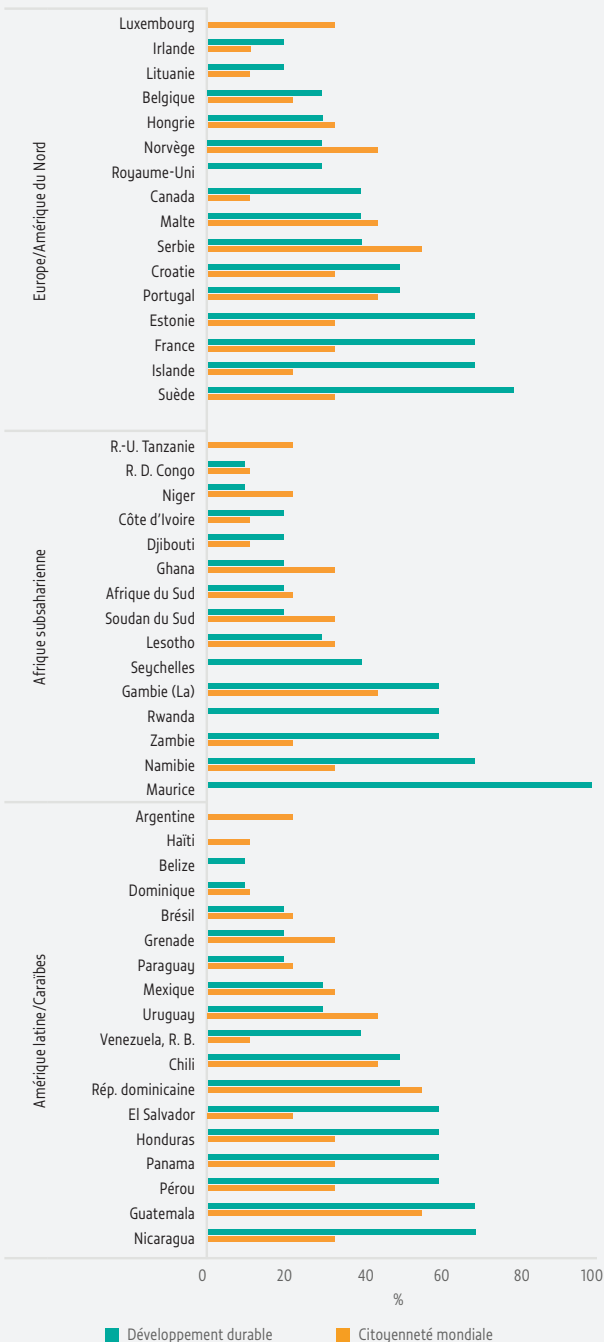


Note : L'analyse a été effectuée sur un échantillon de 78 pays.
Source : BIE (2016a).

FIGURE 16.3 :

La prévalence des termes clés liés à la citoyenneté mondiale et au développement durable varie selon les pays

Pourcentage de termes clés liés au développement durable et à la citoyenneté mondiale dans les programmes-cadres nationaux ; sélection de pays ; 2005-2015



Source : BIE (2016a).

un important organisme international de coordination, tel que le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO. Sachant que les programmes d'étude nationaux sont généralement mis à jour tous les cinq à sept ans en moyenne, un tel suivi mondial pourrait être effectué dans un délai similaire (BIE, 2016a).

L'approche scolaire globale

L'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable ne doit pas forcément être intégrée au programme d'étude en tant que matière à part entière. Au contraire, il est préférable que cette problématique s'inscrive dans une approche scolaire globale, faisant de la citoyenneté mondiale et du développement durable des priorités et des valeurs scolaires communes à chacun, à la fois aux apprenants et à la communauté au sens large.

Les approches scolaires globales nécessitent une prise de décision plus participative et démocratique impliquant tous les acteurs, dont les membres de la communauté, la direction des établissements d'enseignement, les directeurs, les enseignants, les parents et les étudiants (Bourn *et al.*, 2016 ; UNESCO, 2015f).

L'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) de 2016 comprend des éléments intrinsèques à l'approche scolaire globale. Les directeurs d'établissement sont incités à mettre en place des initiatives visant à créer un environnement qui respecte les principes de développement durable et dans lequel les étudiants sont en mesure de faire l'expérience de ces principes, par exemple à travers l'économie d'énergie, la réduction et le tri des déchets, l'achat d'objets écologiques et, de manière générale, l'adoption d'un comportement respectueux de l'environnement. Les enseignants sont encouragés à participer à des initiatives et des programmes liés à la gestion durable de l'environnement (Schulz *et al.*, 2016). Toutefois, l'évaluation de la mise en œuvre de cette approche risque de s'avérer complexe, puisque les informations sont principalement issues d'enquêtes auto-administrées et ne couvrent que certains aspects.

Des progrès ont été accomplis quant à l'évaluation de la participation et de la prise de décision. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2012 a demandé aux directeurs d'établissement d'indiquer la proportion de parents participant aux activités de l'école, y compris à la gouvernance scolaire. Les résultats s'élevaient à moins de 5 % dans des pays tels que la Belgique, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni et de plus de 50 % en Colombie, en Indonésie et au Kazakhstan (OCDE, 2013b).

Des instruments normatifs internationaux sont également utilisés pour s'assurer de la gouvernance démocratique des établissements d'enseignement. En 2010, 50 pays ont adopté la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme. En 2012, le premier suivi de sa mise en œuvre a permis de recueillir

“

Entre 2000 et 2013, près de 50 % des manuels de l'enseignement secondaire mentionnaient les droits de l'homme, contre environ 5 % entre 1890 et 1913

”

Les réponses de 40 de ces 50 pays, dont plus de 90 % ont déclaré promouvoir la gouvernance démocratique grâce à la participation des étudiants et à l'implication des parents d'élèves dans la prise de décision. Un questionnaire de suivi sera envoyé aux gouvernements en 2017 (Kerr, 2012).

MANUELS SCOLAIRES

Les manuels scolaires constituent une précieuse source d'informations sur l'engagement du pays en faveur du développement durable. Ils tendent à mieux refléter la réalité scolaire (en termes de contenu et de pédagogie) que les déclarations officielles sur les politiques relatives aux programmes d'étude (Torney-Porta et al., 2001). De récentes avancées dans l'analyse du contenu des manuels offrent des perspectives prometteuses quant à l'évaluation du contenu des programmes d'étude, notamment à partir de larges échantillons de manuels scolaires provenant de plusieurs pays.

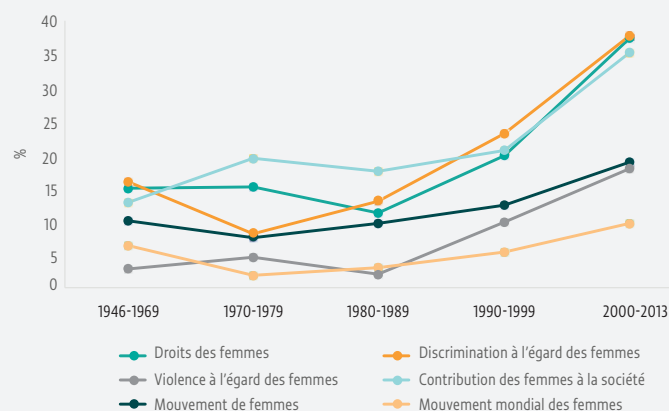
L'analyse de plus de 500 manuels scolaires de l'enseignement secondaire en histoire, en sciences sociales et en géographie publiés de 1970 à 2008 a permis de montrer que les événements internationaux occupaient 30 % du contenu des manuels au début des années 70, contre plus de 40 % en 2005. Si presque aucun manuel scolaire ne faisait mention de la mondialisation en 1970, près de 40 % d'entre eux abordaient ce thème en 2005 (Buckner et Russell, 2013). Entre les périodes de 1974 à 1994 et de 1995 à 2010, le nombre de représentations d'enfants victimes de maltraitance a plus que triplé, et le nombre de descriptions de discriminations à l'égard des femmes a plus que doublé (Terra et Bromley, 2012).

En République de Corée, une étude a permis de documenter l'augmentation rapide de l'enseignement à la citoyenneté mondiale en examinant les tendances des manuels d'éducation civique à partir du nombre moyen de références aux principales problématiques nationales et internationales sur chaque page. Les problématiques et les thèmes liés à la citoyenneté nationale continuent d'occuper une place essentielle mais sont en recul dans les manuels scolaires, tandis que les problématiques et thèmes liés à la citoyenneté mondiale ont gagné en importance, en particulier dans les années 90 et 2000. Par ailleurs, le contenu et la présentation des manuels scolaires sont devenus plus « progressistes » et davantage centrés sur l'apprenant, encourageant ainsi les élèves à devenir des individus autonomes et indépendants dans une société mondialisée (Moon et Koo, 2011).

FIGURE 16.4 :

La place qu'occupe l'égalité des sexes dans les manuels scolaires a gagné en importance

Pourcentage de manuels scolaires traitant explicitement du droit des femmes



Notes : Taille de l'échantillon pour chaque période : 54 manuels pour 1950-1959 ; 88 pour 1960-1969 ; 108 pour 1970-1979 ; 103 pour 1980-1989 ; 131 pour 1990-1999 ; et 219 pour 2000-2011 et 2000-2013.

Le dernier ensemble de données sur les droits des femmes et les discriminations à leur encontre porte sur la période 2000-2013, tandis que pour les autres problématiques, le dernier ensemble de données recueilli porte sur la période 2000-2011.

Source : Bromley et al. (2016).

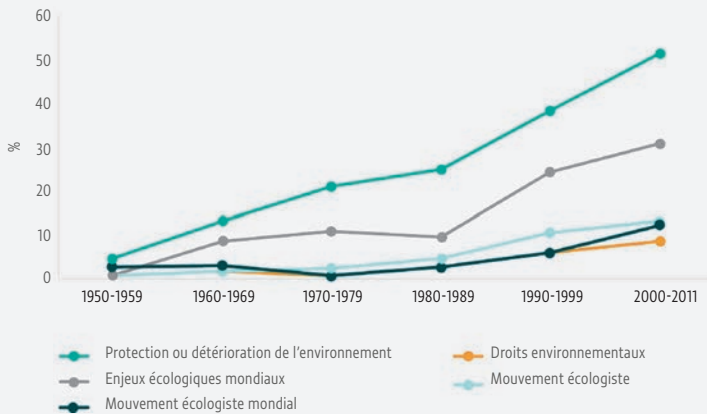
L'analyse menée dans le cadre du présent Rapport a adopté une approche similaire. Trois ensembles de données sur les manuels scolaires de l'enseignement secondaire en histoire, en éducation civique, en études sociales et en géographie ont été compilés. La vaste majorité des ouvrages étudiés provenaient de la plus grande collection au monde de manuels scolaires, détenue par l'Institut Georg Eckert de recherche internationale sur les manuels scolaires, en Allemagne. Les manuels ont été codés à l'aide de protocoles normalisés mis au point à la suite de nombreux essais et tests de fiabilité intercodeurs (Bromley et al., 2016).

L'analyse a montré qu'entre 2000 et 2013 près de 50 % des manuels mentionnaient les droits de l'homme, contre environ 5 % entre 1890 et 1913. La proportion de manuels scolaires faisant mention de documents internationaux relatifs aux droits de l'homme est passée de 12 % dans les années 50 à 28 % dans les années 2000. De même, la proportion de manuels traitant des droits des femmes a elle aussi augmenté depuis 1980 (figure 16.4) avec toutefois de fortes disparités régionales

FIGURE 16.5 :

La thématique de l'environnement occupe une place de plus en plus importante dans les manuels scolaires

Pourcentage de manuels scolaires traitant explicitement de l'environnement



Note : Taille de l'échantillon pour chaque période : 54 manuels scolaires pour 1950-1959 ; 88 pour 1960-1969 ; 108 pour 1970-1979 ; 103 pour 1980-1989, 131 pour 1990-1999 ; et 219 pour 2000-2011.
Source : Bromley et al. (2016).

(à peine plus de 10 % en Afrique du Nord et en Asie occidentale et 40 % en Europe, en Amérique du Nord et en Afrique subsaharienne) (Bromley et al., 2016).

Cinq indicateurs ont été utilisés pour évaluer l'importance que les manuels accordaient aux problématiques environnementales, et pour vérifier notamment si la protection et la détérioration de l'environnement étaient évoquées dans au moins un paragraphe, si ces questions étaient mises en lien avec les droits de l'homme, et si elles étaient abordées en tant que thème à part entière. La couverture des problématiques liées à la protection et à la détérioration de l'environnement s'est étendue : dans les années 50, à peine moins de 5 % des manuels scolaires consacraient au moins un paragraphe à ces problématiques, alors qu'ils étaient 50 % entre 2000 et 2011 (figure 16.5).

Cette analyse montre qu'il est possible d'élaborer des évaluations valides et fiables en se basant sur les manuels scolaires. Un mécanisme de suivi régulier doit être mis en place pour générer des données sur le contenu des manuels scolaires pouvant être comparées à l'échelle mondiale, entre les différents pays et systèmes et au fil du temps (Bromley et al., 2016).

La collecte de données doit tenir compte de la matière et du niveau d'étude. Des compromis devront être faits entre la portée et la profondeur de la collecte. En effet, au lieu d'analyser tous les manuels scolaires de chaque matière et de chaque niveau d'étude, l'accent devra être mis sur les sciences sociales – éducation civique, études sociales et histoire – et les sciences naturelles, qui enseignent de manière explicite les

problématiques concernées. L'une des approches possibles consisterait à examiner les manuels à la fin de l'enseignement primaire, du premier et du second cycle de l'enseignement secondaire. Étant donné que le contenu des livres ne change pas considérablement d'une année à l'autre, recueillir les données tous les cinq ans serait suffisant. L'étude des précédentes tendances est également envisageable.

La garantie de la validité des questions posées dans tous les pays étudiés, au vu de la diversité des langues et des cultures, représente un véritable défi. Cependant, poser plusieurs questions pour chaque thème permettrait de réduire la marge d'erreur associée à chaque question. Les questions doivent être factuelles afin de limiter les erreurs d'interprétation par les codeurs. Par exemple, demander si les manuels scolaires « traitent des droits de l'homme » donnerait lieu à des réponses différentes en fonction de la compréhension de ce concept par le codeur. En revanche, demander si les manuels scolaires utilisent explicitement la formulation « droits de l'homme » permettrait d'obtenir des réponses plus cohérentes.

Pour que le système de suivi mondial fonctionne correctement, l'instauration d'une coopération entre les gouvernements et les organisations internationales est nécessaire. Les gouvernements nationaux devront donner aux chercheurs le libre accès aux contenus des programmes d'étude et aux informations sur la manière dont les manuels scolaires sont élaborés et approuvés. Un organisme international de coordination, tel que le BIE, jouera un rôle essentiel pour garantir le succès des efforts locaux de collecte des données.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'intégration des compétences et des connaissances sur la citoyenneté mondiale et le développement durable aux programmes d'étude et aux manuels scolaires nationaux constitue une condition préalable au suivi des efforts entrepris à l'échelle nationale en vue de réaliser la cible 4.7. Toutefois, elle n'est pas suffisante. Il est en outre nécessaire de préparer les enseignants à enseigner les problématiques liées au développement durable et à la citoyenneté mondiale. L'éducation à la citoyenneté mondiale, aux droits de l'homme, au développement durable et à l'éducation sexuelle complète est-elle prévue dans la formation des enseignants ? Le contenu des programmes de formation des enseignants est rarement facile d'accès, mais quelques informations, principalement régionales, ont pu être collectées en la matière.

Dans dix pays d'Asie et du Pacifique, les programmes de formation des enseignants donnent très peu d'informations sur la manière dont ces derniers sont formés aux thèmes liés à la citoyenneté mondiale, y compris à l'empathie, à la compréhension des discriminations, à la sensibilité culturelle, à la tolérance, à l'acceptation et aux compétences en matière

de communication. Pourtant, certains exemples existent au niveau national. Après avoir créé l'Unité pour l'éducation à la cohésion sociale et à la paix en 2008, le Sri Lanka a commencé à former ses directeurs d'école, ses enseignants et ses formateurs d'enseignants à l'éducation à la paix et aux valeurs, et a émis des recommandations en la matière. La République de Corée a indiqué que les orientations politiques relatives aux principaux axes de formation du personnel enseignant encourageaient les bureaux locaux d'éducation à proposer une formation continue sur les droits de l'homme (UNESCO, 2014d).

Plusieurs types de formation continue des enseignants sur l'éducation à la citoyenneté portent notamment sur les problématiques de la citoyenneté mondiale et du développement durable. Sur 36 pays européens, un tiers s'est doté de programmes visant à aider les enseignants à développer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles sur la citoyenneté. En Lettonie, la formation nationale continue destinée aux enseignants de l'école secondaire comprend des programmes de développement des compétences nécessaires à l'enseignement de la citoyenneté, y compris aux valeurs et à la diversité de la société, à la qualité de vie et au développement durable. Le programme italien Puntotedu Europa propose aux enseignants des cours en ligne et des ateliers régionaux sur des thèmes tels que les droits de l'homme, le dialogue interculturel, le développement durable et l'environnement (Eurydice, 2012).

Les rapports nationaux transmis au HCDH lors de la deuxième phase du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme peuvent permettre de suivre le degré d'intégration de ces droits au sein des formations initiales ou continues nationales des enseignants, bien que les taux de réponse en la matière soient relativement faibles. Sur les 28 pays ayant fourni des informations en 2015, sept ont signalé avoir intégré l'éducation aux droits de l'homme à la formation initiale des enseignants. Au Togo, une formation de ce type est obligatoire pour obtenir la qualification professionnelle permettant d'enseigner dans les écoles. Au Honduras, un cours aide les enseignants à déceler les violations des droits de l'homme, à identifier les personnes en situation de vulnérabilité, et à utiliser des méthodes appropriées pour enseigner les droits de l'homme dans les établissements publics. Concernant la formation continue des enseignants, 13 pays, y compris l'Estonie, la Gambie et les Seychelles, ont indiqué que la formation aux droits de l'homme constituait un élément essentiel de leurs programmes (HCDH, 2015).

Dans certains pays, des organisations de la société civile prennent part au suivi de la préparation des enseignants à l'éducation aux droits de l'homme. En 2012, l'Institut danois pour les droits de l'homme a réalisé une étude cartographique de l'enseignement des droits de l'homme dans les écoles primaires et du premier cycle du secondaire, ainsi que dans les programmes de formation des enseignants. Cette étude a révélé que les droits de l'homme n'étaient pas intégrés de

manière adéquate à la formation des professeurs enseignant dans les universités et les grandes écoles. Dans ces groupes, les enseignants et les formateurs d'enseignants ont fait état d'un manque de connaissances théoriques sur l'adaptation de l'enseignement des droits de l'homme en fonction du niveau d'étude. Par ailleurs, les instruments régionaux et internationaux pour l'éducation aux droits de l'homme sont également largement méconnus (Institut danois pour les droits de l'homme, 2014).

La qualité de l'éducation sexuelle complète dépend aussi, en fin de compte, des connaissances dont disposent les enseignants en la matière, ainsi que de leur niveau de compétence et de confiance lors de l'enseignement de ce thème. L'examen de documents stratégiques et la cartographie des institutions de formation des enseignants dans 21 pays d'Afrique subsaharienne ont permis de révéler que plus de la moitié de ces pays avaient intégré l'éducation sexuelle complète au programme de formation initiale des enseignants. En Éthiopie, cette matière a été intégrée à des thèmes transversaux étudiés par tous les futurs enseignants. Dans sept autres pays, y compris en République-Unie de Tanzanie, l'éducation sexuelle complète est une option de spécialisation. Seuls huit pays, tels que le Lesotho, le Malawi et la Namibie, ont fait de cette thématique une matière obligatoire (UNESCO, 2015a).

Les informations relatives à la préparation des enseignants à l'éducation au VIH fondée sur les compétences de la vie courante proviennent de l'Enquête mondiale 2011-2012 sur les progrès réalisés par le secteur de l'éducation face au VIH et au sida, commandée par l'Équipe de travail interinstitutions de l'ONUSIDA sur l'éducation. Sur les 39 pays étudiés, respectivement 74 et 62 % d'entre eux ont affirmé fournir aux enseignants de l'école primaire une formation initiale sur la transmission des compétences génériques de la vie courante, d'une part, et sur l'éducation au VIH, d'autre part. Dans l'enseignement secondaire, ces taux passent respectivement à 79 et 72 %. Cependant, cette étude offre une portée relativement limitée, principalement en raison de l'origine des données, fournies par la société civile et les ministères nationaux de l'éducation eux-mêmes (UNESCO et ONUSIDA, 2013).

En Afrique subsaharienne, 6 des 13 pays utilisant l'outil SERAT ont fait état de bonnes performances dans 40 % des modules de leurs programmes de formation des enseignants. Les sept autres pays n'ont pas explicitement préparé leurs enseignants à

“ En Afrique subsaharienne, plus de la moitié des pays ont intégré l'éducation sexuelle complète au programme de formation initiale des enseignants ”

des thèmes tels que la manière de surmonter la gêne lorsqu'on parle de sexualité, d'éviter le parti pris influencé par les normes et les croyances personnelles, et de ne pas faire pression sur les apprenants pour les inciter à parler de sujets sensibles (UNESCO, 2015b).

Une récente analyse de programmes de formation des enseignants de cycles primaire et secondaire a mis en évidence des changements d'attitude, d'acceptation et de discours au cours de la dernière décennie quant à l'éducation au

ENCADRÉ 16.2

Suivre les interactions concernant le développement durable au sein de la classe, une activité complexe

En matière d'éducation à la citoyenneté mondiale et d'éducation au développement durable, la pédagogie et les techniques d'enseignement inclusives, participatives et axées sur l'apprenant sont essentielles. Des outils qualitatifs ont été utilisés pour suivre les progrès accomplis dans l'adoption de telles pratiques. Une étude réalisée dans 10 pays d'Asie et du Pacifique s'est appuyée sur des techniques qualitatives, telles que les observations réalisées en classe, pour s'assurer que les méthodes d'enseignement utilisées étaient propices à un environnement d'apprentissage participatif et interactif. Dans le cadre de ce projet, une étude portant sur 18 classes de 6 écoles réparties dans 3 districts a démontré que, dans près de la moitié des classes, les enseignants utilisaient des méthodes axées sur l'enseignant qui leur accordaient une place dominante, tandis que, dans l'autre moitié, ils essayaient de rendre leurs cours plus interactifs.

Les limites méthodologiques et les coûts de mise en œuvre rendent utopique la réalisation de mesures internationales des interactions en classe. Certaines évaluations transnationales se sont toutefois penchées sur les pratiques scolaires en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale et d'éducation au développement durable.

L'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) de 2009, par exemple, a mesuré la place accordée à la discussion dans les salles de classe. Il convient de noter la limite de cette étude en raison des données, fournies par les pays eux-mêmes. On a par exemple demandé aux étudiants s'ils exprimaient ouvertement leur opinion en classe, même si elle différait de celle de la plupart des autres étudiants, ou encore si les enseignants traitaient une même question à partir de plusieurs points de vue lorsqu'ils la présentaient en classe.

Parmi les pays participants, en moyenne 52 % des étudiants ont constaté que les enseignants les encourageaient à exprimer leur opinion, et 11 % ont affirmé que les étudiants abordaient souvent l'actualité en classe. Les étudiants de certains pays, tels que le Danemark, l'Indonésie et l'Italie, ont davantage fait état d'un climat d'ouverture en classe, par rapport à d'autres pays comme Malte et la République de Corée. L'ICCS 2016 continuera à étudier les interactions au sein de la salle de classe.

Sources : Schulz et al. (2010) ; UNESCO (2014d).

développement durable dans la formation des enseignants. Cette analyse, basée sur 66 réponses à l'étude entreprise par l'UNESCO dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014), a révélé que la proportion de pays intégrant pleinement le développement durable à la formation de ses enseignants est passée de 2 % en 2005 à 8 % en 2013. La formation initiale des enseignants se concentre principalement sur le changement climatique, l'environnement et les droits de l'homme. Ils abordent souvent des problématiques locales, telles que l'exploitation forestière illégale et la déforestation en Indonésie, et la gestion des risques de catastrophe au Japon, au Pakistan et au Viet Nam (McKeown et Hopkins, 2014).

Davantage d'efforts doivent être déployés pour mettre au point des indicateurs à l'échelle du système des Nations Unies qui permettront d'identifier précisément les besoins de formation des enseignants en matière de connaissances et de compétences nécessaires à la promotion du développement durable. Le cadre de la Commission économique pour l'Europe des Nations Unies (CEE-ONU) constitue un exemple d'indicateur permettant d'intégrer l'éducation au développement durable au sein des programmes de formation des enseignants. Cet outil identifie les compétences clés des enseignants et des éducateurs, telles que la pensée intégrative, l'inclusion, la gestion des difficultés, l'analyse critique, l'engagement actif dans les problématiques actuelles, la pensée créative face aux visions alternatives de l'avenir, et la pédagogie transformative (CEE-ONU, 2012).

Les outils de collecte de données présentés ci-dessus, qui remplissent différentes fonctions et répondent à des besoins divers, sont trop rarement utilisés pour combler le manque de données. Par ailleurs, ils ne reposent pas sur une structure unique qui permettrait une comparaison des données entre les pays. Les activités de suivi dans ce domaine, qu'elles portent sur les compétences des enseignants ou les interactions en classe, constituent un véritable défi (**encadré 16.2**). C'est pourquoi des efforts supplémentaires doivent être déployés rapidement afin d'évaluer les concepts de la cible 4.7 relatifs à la préparation et la formation des enseignants. L'application d'un protocole de codage standard – tel que celui appliqué aux programmes d'étude et aux manuels scolaires – aux programmes des établissements de formation des enseignants ou, par exemple, à l'intégration possible d'un thème dédié aux compétences internationales dans les prochaines enquêtes internationales sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) permettrait d'analyser l'efficacité de la formation professionnelle des enseignants en ce qui concerne leur préparation à faire face à différents groupes d'étudiants, éventuellement par le biais de plusieurs techniques d'enseignement (OCDE, 2016a).

ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES

Bien que les salles de classe soient des lieux propices pour initier les étudiants aux problématiques du développement durable et de la citoyenneté mondiale, elles ne constituent pas le seul outil à cette fin, ou du moins pas l'outil le plus efficace. Les activités extrascolaires peuvent renforcer et compléter les interventions en classe et le contenu des manuels scolaires. On compte parmi les activités qui viennent compléter le contenu académique de base les clubs et concours académiques, les associations étudiantes, les activités et équipes sportives, les clubs de débat, les troupes de théâtre, les groupes de musique et le bénévolat.

Une analyse menée dans le cadre du présent *Rapport* a étudié l'impact des différentes activités extrascolaires dans le monde. Elle a démontré que les activités inclusives et bien conçues, accessibles à tous les groupes de population, favorisent la résolution des conflits et les relations propices à la cohésion sociale, améliorent la sensibilisation aux cadres légaux et aux concepts liés aux droits de l'homme, ainsi que la capacité de chacun à les revendiquer et les promouvoir, et encouragent un sentiment de citoyenneté mondiale qui transcende les frontières nationales et permet une meilleure communication et collaboration avec les peuples d'autres pays (Akar, 2016).

Ces activités peuvent donner le pouvoir aux jeunes d'assumer le rôle d'agents actifs et confiants d'un changement positif favorisant la réalisation de différents éléments de la cible 4.7, tels que l'équité et l'inclusion, la paix, les droits de l'homme et l'amélioration de la santé, notamment en lien avec la prévention du VIH.

Certaines études évaluent l'accès aux activités extrascolaires, majoritairement organisées par les écoles. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2006, par exemple, a demandé aux directeurs d'école quels types d'activités scientifiques extrascolaires leur école proposait. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 89 % des étudiants ont fréquenté une école dont le directeur a déclaré organiser régulièrement des sorties éducatives à portée scientifique. D'autres types d'activités scientifiques extrascolaires étaient moins courants : 56 % des étudiants ont fréquenté des écoles organisant des concours de sciences, 48 % des écoles encourageant les projets scientifiques extrascolaires, 42 % des écoles organisant des salons scientifiques et 41 % des écoles possédant des clubs scientifiques (OCDE, 2012 b).

L'ICCS 2009 a demandé aux enseignants si leurs élèves et eux-mêmes participaient aux activités menées au sein de la communauté locale et organisées par l'école, telles que les activités liées à l'environnement, aux droits de l'homme, aux groupes ou aux personnes défavorisés, aux événements interculturels/multiculturels locaux, et aux campagnes de sensibilisation telles que la Journée mondiale de lutte contre

le sida. Il a été demandé aux directeurs d'école combien d'étudiants avaient pu participer à de telles activités. Dans les pays étudiés, la participation aux activités et aux campagnes de sensibilisation aux questions environnementales semblait être courante. Le soutien des individus ou des groupes défavorisés était en revanche moins fréquent, à l'exception de l'Indonésie et de la Thaïlande où près de 70 % des enseignants ont déclaré avoir participé à des activités de ce type (Schulz et al., 2010).

Les informations disponibles concernant les activités extrascolaires non organisées par les écoles sont plus éparpillées. Il est possible que les organisateurs de ce type d'activités ne donnent aucune information ou ne participent pas aux systèmes de suivi et de notification. Un suivi mondial dans ce domaine est difficilement envisageable.

Certaines enquêtes d'opinion ont collecté des données sur la participation aux activités extrascolaires et aux activités similaires. En 2014, les entretiens téléphoniques Eurobaromètres Flash ont permis de recueillir des informations sur la participation sociale des jeunes âgés de 15 à 30 ans, en particulier aux activités culturelles et bénévoles, dans 28 pays de l'Union européenne (UE). Près de 30 % des personnes interrogées ont déclaré avoir participé aux activités proposées par un club de sport au cours des 12 derniers mois, tandis que 16 % se sont impliquées dans un club de jeunesse, un club de loisirs ou dans un autre type d'organisation de jeunesse. En moyenne, 5 % des personnes interrogées ont participé aux activités d'une organisation promouvant les droits de l'homme ou le développement mondial, et 3 % aux activités d'une organisation impliquée dans la lutte contre le changement climatique et d'autres questions environnementales (Commission européenne, 2015).

Dans certains pays, les enquêtes nationales peuvent aider à suivre les progrès réalisés. En Angleterre (Royaume-Uni), la National Foundation for Education Research a réalisé une évaluation de l'éducation à la citoyenneté sur neuf années, la Citizenship Education Longitudinal Study a suivi, à partir de 2001, un groupe de jeunes âgés de 11 à 18 ans. Le groupe est entré dans l'enseignement secondaire en 2002. Le huitième et dernier rapport a démontré une diminution claire et continue du pourcentage d'élèves prenant part aux activités extrascolaires (sports, arts, théâtre et loisirs). Ce taux est passé de 80 % en 7^e année à 66 % en 13^e année (Keating et al., 2010).

Aux États-Unis, la dixième vague d'entretiens menée en 2011 auprès de l'échantillon de 2008 de l'étude Survey of Income and Programme Participation, représentative à l'échelle nationale, comportait un module thématique sur le bien-être de l'enfant. Cette étude a permis de collecter des informations sur divers indicateurs du bien-être de l'enfant afin d'illustrer son vécu quotidien, y compris sa participation aux activités

“

Très peu d'évaluations des compétences cognitives existent autour de la compréhension de l'histoire du monde, de la géographie, des institutions internationales et des processus mondiaux

”

extrascolaires. Les données recueillies concernaient les enfants âgés de 6 à 17 ans et étaient basées sur la réponse des parents quant à la participation de leur enfant à trois activités extrascolaires : activités sportives, clubs et cours. Il a été démontré que 35 % des enfants participaient à une activité sportive et 29 % à des clubs ou des cours, notamment de musique, de danse ou de langue (Laughlin, 2014).

Le manque d'attention accordée à la qualité des expériences ou des processus de développement vécus par le biais des activités extrascolaires constitue une lacune majeure commune à tous ces outils de collecte de données. Par ailleurs, l'absence de normes communes ou partagées quant à la publication d'informations sur les activités extrascolaires limite les chances d'obtenir des données fiables et cohérentes.

RÉSULTATS

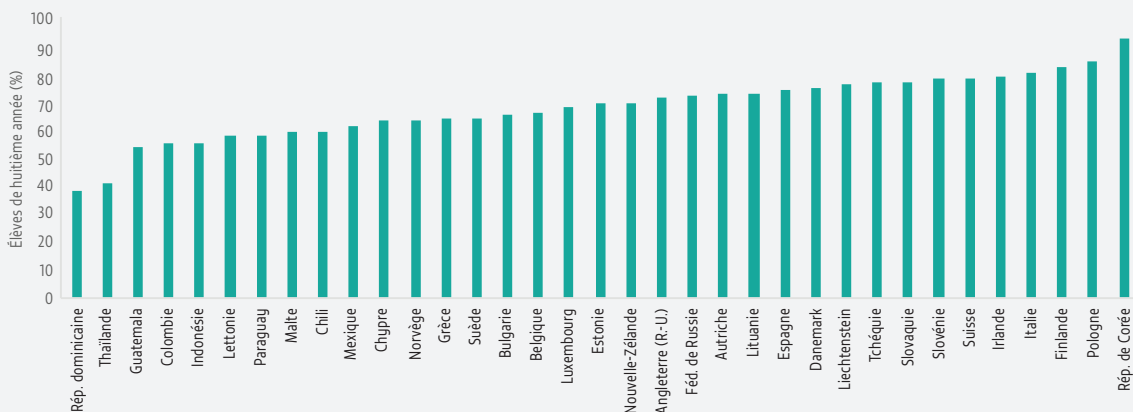
Le suivi des principales aspirations de la cible 4.7 (acquisition des connaissances et des compétences nécessaires au développement durable) n'est pas facile. Les principaux obstacles à ce suivi comprennent le manque d'évaluations des élèves, d'enquêtes d'opinion ou de valeurs spécifiques qui soient pertinentes, la difficulté à concevoir des questions de test adaptées au contexte, mais dépourvues de préjugés culturels, la vaste portée des thèmes ciblés, et l'absence relative de recherches sur la formation des adultes. L'une des stratégies envisageables consisterait à créer une bibliothèque de documents dans laquelle les pays pourraient sélectionner des ressources adaptées à la fois à l'âge et à la culture des élèves, et susceptibles d'être abordées à une échelle comparative ou internationale.

ÉVALUER LES CONNAISSANCES ET LA COMPRÉHENSION INTERNATIONALES

Les connaissances et la compréhension des problématiques et des thèmes mondiaux (par exemple, paix et conflits, pauvreté, migrations, mondialisation, changement climatique), ainsi que des institutions et des événements internationaux sont essentielles pour pouvoir contribuer au développement durable (Davies, 2006). Une compréhension de base de l'histoire du monde, de la géographie, des institutions internationales et

FIGURE 16.6 :

Dans de nombreux pays, pas plus des deux tiers des élèves connaissent la Déclaration universelle des droits de l'homme
Pourcentage d'élèves de huitième année répondant correctement à la question « Parmi les réponses suivantes, laquelle désigne le principal objectif de la Déclaration universelle des droits de l'homme ? », ICCS 2009



Source : Schulz et al. (2010).

des processus mondiaux, ainsi que de leur interdépendance, peut servir de point de départ au suivi des connaissances sur les concepts de la cible 4.7. Pourtant, peu d'évaluations des compétences cognitives existent dans ce domaine.

Un exemple d'évaluation des compétences cognitives des étudiants figure dans l'ICCS 2009, qui s'appuie sur la Civic Education Study de 1999. Cette évaluation a cherché à évaluer les connaissances théoriques des étudiants sur l'éducation civique et à la citoyenneté, ainsi que la compréhension qu'ils ont de ces thématiques. Pour cela, elle a utilisé un test composé de 79 questions qui a été distribué aux élèves de huitième année de 38 pays d'Europe, d'Asie et d'Amérique latine (Schulz et al., 2010).

L'une des questions de l'évaluation de 2009 portait sur la connaissance de la Déclaration universelle des droits de l'homme, qui fournit un ensemble de valeurs universelles pouvant servir de base à l'analyse des problématiques mondiales (Osler et Starkey, 2000)³. En moyenne, 68 % des élèves ont répondu correctement à cette question. En Finlande, en Pologne et en République de Corée, plus de 80 % des élèves ont reconnu que la Déclaration devait s'appliquer à tous les individus, tandis qu'ils étaient 40 % à choisir cette réponse en République dominicaine et en Thaïlande (**figure 16.6**)

Des modules régionaux spécifiques à l'Asie, l'Europe et l'Amérique latine ont été ajoutés à l'ICCS 2009. En Europe, les élèves ont été interrogés sur des informations de base concernant l'UE et ses politiques, ses institutions, ses pratiques et ses processus, afin de juger leur connaissance des structures de gouvernance politiques supranationales (UNESCO, 2015f). Seuls 57 % d'entre eux connaissaient le nombre de pays membres de l'UE. Au niveau national, ce pourcentage variait de 35 % en Angleterre (Royaume-Uni) à 75 % en Slovaquie (Kerr et al., 2010).

Les évaluations nationales consacrées à l'éducation civique peuvent également permettre d'évaluer les connaissances liées aux problématiques mondiales. Aux États-Unis, le National Assessment of Educational Progress de 2014 a cherché à mesurer le niveau de connaissances des élèves de huitième année sur les retombées positives des interactions internationales, telles que le commerce, les traités et l'aide humanitaire. Bien que 62 % des étudiants aient décrit les avantages de deux ou trois formes d'interaction, 11 % étaient incapables de citer le moindre avantage d'une seule de ces formes d'interactions (Institute of Education Sciences, 2016).

La préparation des élèves aux futurs problèmes climatiques et environnementaux passe avant tout par la compréhension de certaines questions, notamment : pourquoi et comment le changement climatique survient-il ? Quels sont ses effets probables sur les habitats et les écosystèmes ? (Mansilla et Jackson, 2011). L'étude PISA 2006 comprenait des questions

visant à évaluer les connaissances, les compétences et les dispositions quant aux questions environnementales et géoscientifiques de plus de 400 000 jeunes âgés de 15 ans dans 57 pays. Elle a fourni les premières données comparables à l'échelle internationale sur les connaissances des étudiants en matière d'environnement et de problématiques connexes, les sources de ces connaissances, leur attitude vis-à-vis des questions environnementales et le lien entre leurs résultats dans le domaine des sciences environnementales et leur attitude à l'égard de l'environnement (OCDE, 2009a).

Sur les 108 questions de l'évaluation PISA 2006 portant sur les sciences, 24 étaient liées aux sciences environnementales, dont 14 ciblaient les géosciences. Chaque sous-ensemble de questions a fait l'objet d'un indice de performance. Les élèves placés au bas de l'échelle d'indice n'étaient pas en mesure d'interpréter un graphique ou une figure lorsque des indices adaptés leur étaient donnés et n'attestaient pas des connaissances de base concernant les processus environnementaux courants (OCDE, 2009a). L'indice de performance en sciences environnementales a permis de révéler d'importantes disparités entre les pays. En Azerbaïdjan, en Indonésie, au Kirghizistan et au Qatar, plus de 70 % des élèves étaient de niveau D ou inférieur, comparé à près de 25 % des élèves au Canada, en Estonie, en Finlande et au Japon (**figure 16.7**). Les résultats de l'étude PISA 2006 pourraient servir de base à l'évaluation du niveau de connaissances des élèves de 15 ans en sciences environnementales.

Depuis 2000, certaines évaluations nationales des compétences cognitives ont mesuré le niveau de compréhension des élèves sur les questions environnementales, ainsi que leur capacité à utiliser leur esprit critique dans la prise de décision relative aux stratégies d'actions individuelles et collectives.

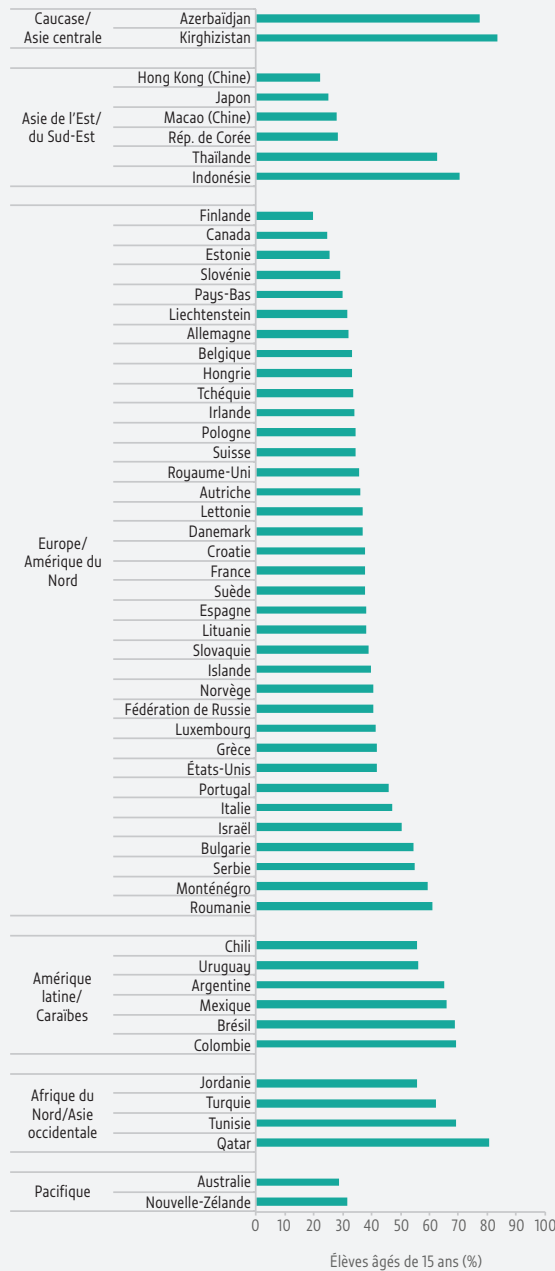
Une évaluation nationale des élèves de sixième et douzième année menée en Israël entre 2004 et 2006 comprenait près de 20 questions sur les principes environnementaux généraux et des problématiques nationales et mondiales en la matière. Parmi les élèves de sixième année, 80 % ont répondu correctement aux questions sur la loi applicable à la consigne de bouteilles et au recyclage, mais seuls 25 % connaissaient

“ Il est urgent de développer des évaluations comparatives des compétences et des connaissances des étudiants qui tiennent davantage compte des conditions locales ”

les réponses aux questions portant sur le réchauffement climatique et la migration des oiseaux. Les élèves plus âgés ont obtenu de meilleurs résultats : seuls 25 % des élèves de sixième année possédaient des connaissances

FIGURE 16.7 :**Les connaissances environnementales varient considérablement d'un pays à l'autre**

Pourcentage de jeunes âgés de 15 ans ayant obtenu un niveau D ou inférieur sur l'indice de performance des sciences, PISA 2006



Note : Les élèves placés au bas de l'échelle d'indice (niveau D ou inférieur) ne sont pas en mesure d'interpréter un graphique ou une figure lorsque des indices adaptés leur sont donnés et n'attestent pas des connaissances de base concernant les processus environnementaux courants.
Source : OCDE (2009a).

sur la gestion des déchets et les moyens de transport les plus polluants, contre 55 % des élèves de douzième année (Negev et al., 2008).

En Turquie, une enquête représentative sur le plan national menée auprès de 2 412 élèves de cinquième année a permis d'évaluer les compétences cognitives des élèves relatives à la protection environnementale, en particulier leur capacité à identifier, évaluer et résoudre les problèmes environnementaux. Près de 5 % d'entre eux étaient capables de citer, dans l'ordre, les procédés scientifiques utilisés pour traiter la pollution aquatique. Par ailleurs, environ 50 % savaient que l'identification et l'évaluation d'un problème passent tout d'abord par la recherche d'informations pertinentes issues de différentes sources, mais seuls 27 % étaient capables de dire que la dernière étape du processus consistait à établir un rapport et à présenter les données recueillies (Erdogan et Ok, 2011).

Améliorer les évaluations actuelles

De récentes initiatives cherchent à améliorer les mécanismes de suivi de la cible 4.7 portant sur les adolescents, notamment dans l'éducation secondaire. En 2016, l'UNESCO et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire ont officiellement commencé à collaborer sur des travaux d'évaluation des connaissances relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable. L'ICCS 2016, réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), demandera aux élèves d'évaluer la gravité des menaces, telles que la pauvreté, la baisse du niveau de vie, du bien-être économique et de la santé environnementale, ainsi que les atteintes à la dignité humaine. Cette notation indiquera le niveau de connaissances des élèves quant aux problématiques mondiales (Schulz et al., 2016). L'ICCS 2019 reprendra le même processus que l'ICCS 2016 tout en augmentant le nombre de pays visés et les thématiques abordées. Plus important encore, elle intégrera des indicateurs de connaissances, de compréhension, de compétences, de croyances, d'attitudes et de comportements en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale et d'éducation au développement durable.

L'une des principales limites de l'ICCS est sa couverture géographique. Davantage de pays doivent être étudiés pour que cet instrument puisse être utilisé efficacement et soit en mesure de fournir des estimations mondiales. L'âge des élèves évalués constitue une autre limite. Cibler des élèves de 13 et 14 ans pourrait être approprié dans des pays où l'enseignement obligatoire prend fin à 14 ans, mais où les différences entre les jeunes concernant leur engagement politique apparaissent de manière marquée entre 15 et 16 ans. Ces différences doivent être prises en compte (Hoskins, 2016).

L'une des difficultés qu'engendre la mesure des résultats liés à la cible 4.7 a trait aux tensions existant entre les valeurs

nationales et les engagements pris en faveur du programme mondial. C'est pourquoi il importe de développer des évaluations comparatives des compétences et des connaissances des étudiants qui tiennent davantage compte des conditions locales. Le Southeast Asia Primary Learning Metrics, qui se concentre sur les compétences en lecture, en écriture, en calcul et en citoyenneté mondiale des élèves de cinquième année, constitue un exemple encourageant à cet égard. En 2016-2017, au moins six pays de la région mettront en œuvre cet outil d'évaluation. D'ici à 2020, tous les pays de l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est et de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est devraient en faire de même (OMEASE et UNICEF, 2015). La situation a en outre récemment connu une évolution avec la décision de l'OCDE de consacrer une partie de l'étude PISA 2018 à l'évaluation des compétences internationales (**encadré 16.3**).

Les sources de données sur les connaissances et la compréhension des adultes quant aux problématiques mondiales sont plus limitées encore

Les données disponibles sur les connaissances et les compétences en matière de citoyenneté mondiale et de développement durable semblent porter uniquement sur les enfants et les adolescents. Pourtant, il importe tout autant d'évaluer ces mêmes connaissances et compétences au sein de la population adulte. Cependant, très peu d'évaluations des compétences cognitives ont été réalisées chez cette tranche de la population.

L'un des rares exemples en est une étude précoce réalisée aux États-Unis sur les problématiques mondiales, qui visait notamment à évaluer la dimension cognitive de la connaissance des thèmes mondiaux, sans se limiter aux connaissances relatives à une culture ou à une zone géographique donnée. Cette étude, représentative à l'échelle nationale et portant sur quelque 3 000 étudiants de premier cycle universitaire, comprenait 101 questions permettant d'évaluer les connaissances de ces derniers dans 13 domaines, parmi lesquels l'environnement, les accords commerciaux et monétaires internationaux, les droits de l'homme, et les questions raciales et d'appartenance ethnique.

Seuls 31 % des étudiants interrogés ont cité l'agriculture comme étant l'activité anthropique ayant contribué de la manière la plus directe à la dégradation de l'environnement sur la majeure partie de la surface de la planète (Barrows et al., 1981).

Parmi les évaluations plus récentes des connaissances sur le développement durable, on peut citer le Sustainability Literacy Test (SULITEST) des Nations Unies. Cette évaluation est réalisée par les établissements d'enseignement supérieur en vue d'évaluer et de vérifier les connaissances relatives au développement durable en fonction du niveau des étudiants. Ce questionnaire à choix multiple réalisé en ligne mesure

ENCADRÉ 16.3

Évaluation des compétences internationales dans l'étude PISA 2018

Les pays participant à l'étude PISA se concertent actuellement pour intégrer une évaluation des compétences internationales à l'étude qui sera menée en 2018. Ce module concernera les élèves de 15 ans qui effectuent également des tests de lecture, de mathématiques et de sciences.

Les compétences internationales sont un domaine d'apprentissage multidimensionnel qui englobe trois dimensions utiles à toute relation respectueuse et productive avec des personnes de cultures différentes : la connaissance et la compréhension, les compétences et les attitudes. Les compétences internationales se définissent comme la capacité à analyser les problématiques mondiales et interculturelles de manière critique et à partir de plusieurs points de vue ; à comprendre en quoi les différences affectent les perceptions, les jugements et les idées que l'on a de nous-mêmes et des autres ; et à entretenir des relations ouvertes, appropriées et efficaces avec des individus d'origines différentes sur la base du respect mutuel pour la dignité humaine.

En proposant d'intégrer l'évaluation des compétences cognitives à l'étude PISA 2018, l'OCDE cherche à développer une échelle unique pour mesurer les connaissances, la compréhension et la pensée critique et analytique relatives aux problématiques mondiales et interculturelles, dans un contexte de résolution de problèmes.

Cette évaluation comprendrait des exercices basés sur différents types de connaissances et de processus cognitifs, et serait adaptée à la fois au contexte et à l'apprentissage des jeunes de 15 ans.

Le questionnaire permettrait en outre de recueillir des informations fournies directement par les élèves sur leurs connaissances et leur compréhension (par exemple, quel est le niveau de connaissances des élèves sur les problématiques mondiales telles que le changement climatique et le réchauffement climatique, la santé mondiale et la croissance démographique), ainsi que sur leurs capacités linguistiques, comportementales et de communication nécessaires pour interagir de manière respectueuse, appropriée et efficace avec autrui.

La flexibilité, l'empathie, l'ouverture à d'autres cultures, le respect d'autres cultures, et la pensée et la responsabilité internationale dont font preuve les étudiants seront aussi évalués dans le cadre de l'étude.

Sources : OCDE (2015e) ; OCDE (2016a) ; Reimers (2010).

le niveau de connaissances des étudiants en matière de problématiques sociales, environnementales et économiques, ainsi que leurs connaissances de base sur le système terrestre. Sur les 50 questions posées, deux tiers portent sur des thèmes internationaux, tels que le réchauffement climatique, tandis que le reste aborde des questions nationales et régionales, telles que la législation et la culture. Entre janvier et octobre 2014, près de 20 000 étudiants de l'enseignement supérieur ont pris part au SULITEST. Le score moyen était de 54 % (Sustainability Literacy Test, 2014)⁴.

En s'appuyant sur l'idée que des connaissances géographiques intégrées et élargies sont indispensables pour devenir un citoyen du monde, l'étude National Geographic-Roper 2002 Global Geographic Literacy Survey a évalué les connaissances géographiques de 3 250 personnes âgées de 18 à 24 ans dans

neuf pays⁵. L'étude comprenait des questions à choix multiple portant sur l'identification des pays sur une carte, ainsi que sur des connaissances factuelles relatives aux problématiques mondiales et à l'actualité, comme la population, les ressources naturelles, la religion, la politique et les armes nucléaires. Les résultats de cette étude ont démontré que les jeunes adultes étaient généralement mal informés sur les questions démographiques mondiales qui influencent notamment la consommation alimentaire et énergétique. Dans tous les pays étudiés, à l'exception de la Suède qui a obtenu un taux de bonnes réponses de 61 %, seuls 40 % ou moins des jeunes adultes interrogés ont su citer la Chine et l'Inde comme étant les deux pays comptant plus d'un milliard d'habitants (RoperASW, 2002).

L'étude de suivi National Geographic-Roper Public Affairs 2006 Geographic Literacy Study a été réalisée aux États-Unis. Comme en 2002, des questions factuelles ont été posées à un échantillon représentatif de jeunes adultes. Seuls 35 % d'entre eux ont correctement identifié le Pakistan, parmi les quatre réponses proposées, comme le pays ayant été touché par un séisme dévastateur en octobre 2005. Sept jeunes Américains sur dix étaient capables de situer la Chine sur une carte, mais moins de deux sur dix savaient que le chinois mandarin était la langue maternelle la plus largement répandue (GfK Roper Public Affairs, 2006).

Les enquêtes d'opinion internationales, telles que les enquêtes baromètres régionales (Afrique, monde arabe, Asie, Eurasie et Amérique latine) de l'Enquête mondiale sur les valeurs comprennent des questions sur les connaissances et la compréhension des problématiques interculturelles et mondiales. L'Enquête mondiale sur les valeurs 2005-2009 a interrogé les étudiants sur les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) ; seuls 5 % des jeunes Américains et 11 % des Japonais en avaient déjà entendu parler, contre 27 % des jeunes Allemands et 31 % des Suédois. Les pays d'Afrique subsaharienne sont ceux affichant la meilleure sensibilisation aux OMD, avec 66 % en Éthiopie, 47 % au Mali

“ L'International Social Survey Programme montre que les préoccupations environnementales ont diminué dans presque tous les pays au cours de ces deux dernières décennies ”

et 44 % en Zambie. Ces résultats montrent que la population des pays bénéficiaires de l'aide est plus susceptible de connaître les OMD que la population des pays donateurs (Freschi, 2010). L'utilisation des enquêtes d'opinion internationales pour mesurer le niveau de connaissances et de compréhension internationales doit être davantage étudiée.

COMPÉTENCES ET ATTITUDES

Les compétences essentielles à la promotion du développement durable comprennent : la capacité à communiquer de manière appropriée et efficace avec des personnes d'autres cultures ou pays ; l'aptitude à comprendre les idées, les croyances et les sentiments d'autrui et à envisager le monde de leur point de vue ; la faculté d'adapter ses idées, ses sentiments ou son comportement en fonction du contexte et des situations ; et la capacité à analyser et à réfléchir de manière critique afin d'examiner et d'évaluer les informations et leur signification.

L'étude PISA 2018 marquera une étape importante dans l'évaluation de ces compétences à plus grande échelle (OCDE, 2016a). L'évaluation des compétences cognitives vise à mesurer les connaissances, la compréhension et la pensée critique et analytique dans un contexte authentique de résolution des problèmes. Les informations rapportées par la personne interrogée elle-même seront prises en compte dans l'évaluation de ses compétences, en particulier la communication, la flexibilité et l'empathie (**encadré 16.3**).

Plusieurs évaluations transnationales examinent les attitudes, y compris l'ouverture à l'égard des personnes d'autres cultures ou pays, le respect des différences culturelles, et la responsabilité de ses propres actions.

L'ICCS 2009 comprenait des échelles d'évaluation des attitudes positives, surtout envers l'égalité des sexes et les migrants. Les attitudes positives à l'égard de l'égalité des sexes ont été mesurées en fonction de la réaction des étudiants à des déclarations positives et négatives portant entre autres sur l'égalité des chances quant à la participation à un gouvernement et sur l'égalité de salaire à poste égal. Une grande majorité des personnes interrogées était d'accord avec les déclarations positives et condamnait les déclarations négatives sur l'égalité de sexes, cette tendance étant encore plus marquée chez les filles que chez les garçons (Schulz *et al.*, 2010).

Les modules régionaux de l'ICCS reflètent les différences locales, nationales et régionales. Le questionnaire de 2009 destiné à l'Amérique latine comptait des questions permettant de mesurer l'acceptation et le respect de voisins appartenant à des minorités sociales. Bien que la plupart des étudiants des pays participants (Chili, Colombie, Guatemala, Mexique, Paraguay et République dominicaine) faisaient preuve de tolérance à l'égard des personnes de nationalité différente, provenant d'autres régions du pays ou ayant une autre couleur de peau, ils étaient peu nombreux à accepter les personnes d'orientation sexuelle différente ou vivant avec le VIH (Schulz *et al.*, 2011).

L'évaluation Australian National Assessment de 2010 s'est attachée à mesurer l'attitude des élèves de sixième et de dixième année vis-à-vis des cultures indigènes. Dans ces deux niveaux, 9 élèves sur 10 s'accordaient à dire que l'Australie

devoir soutenir les traditions culturelles et les langues des autochtones australiens. Une proportion similaire a convenu de l'importance de reconnaître les droits de propriété foncière traditionnels et de donner à chacun la chance d'apprendre à promouvoir la réconciliation entre les Australiens autochtones et non autochtones (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority, 2011).

L'International Social Survey Programme (ISSP) est un projet collaboratif transnational sur les attitudes face aux questions sociales réalisé en modules pluriannuels⁶. Son troisième module sur l'environnement, en 2010, portait principalement sur les attitudes à l'égard de problématiques telles que la protection environnementale, ainsi que sur le comportement et les préférences des personnes interrogées vis-à-vis des mesures gouvernementales sur la protection de l'environnement.

Un indice synthétique de l'ISSP sur les attitudes à l'égard de l'environnement révèle que le Canada, le Danemark et la Suisse sont les pays les plus au fait des questions environnementales, tandis que la Bulgarie, les Philippines et l'Afrique du Sud font figure de plus mauvais élèves en la matière. L'analyse longitudinale des ISSP successifs montre que les préoccupations environnementales ont diminué dans presque tous les pays au cours de ces deux dernières décennies. Aux États-Unis par exemple, en 2000 et 2010, près de 46 % de la population se disait tout à fait prête ou relativement prête à payer plus pour préserver l'environnement, un taux en chute de six points de pourcentage par rapport à 1993 (Franzen et Vogl, 2013).

La European Social Survey (ESS), réalisée tous les deux ans, est composée d'un questionnaire principal et de questions changeant d'une édition à l'autre. En 2014, ces questions provisoires portaient sur l'immigration. La disposition à rechercher activement et à saisir des opportunités de créer des liens avec des personnes d'autres cultures peut être mesurée, par exemple, au nombre d'amis proches appartenant à un autre groupe culturel. En France, en Suède et en Suisse, 35 % des personnes interrogées ont déclaré ne pas avoir d'amis proches de race ou d'origine ethnique différente (ESS, 2014).

En 2015, le Pew Research Centre a réalisé une étude dans 40 pays en vue d'examiner les perceptions de la population face aux défis mondiaux. L'étude d'échantillons représentatifs d'adultes de plus de 18 ans a démontré que le changement climatique était considéré comme le principal défi à relever dans 19 pays, devenant la principale préoccupation de la population. En Amérique latine et en Afrique subsaharienne, 50 % des adultes se disaient fortement préoccupés par le changement climatique. L'instabilité économique mondiale était la principale préoccupation de plusieurs pays et la deuxième préoccupation de près de la moitié des pays étudiés (Pew Research Centre, 2015).

Toutefois, les enquêtes d'opinion transnationales montrent certaines limites. Les tentatives d'évaluation et d'analyse des données fournies par les personnes interrogées sur leurs attitudes se heurtent souvent au problème de désirabilité sociale : les adultes sont rarement disposés à admettre dans les enquêtes d'opinion qu'ils ont des préjugés liés au genre, à la race et à la religion et préfèrent donner la réponse souhaitée et acceptable du point de vue de la société.

Dans l'ensemble, la cible 4.7 fait clairement ressortir le besoin pour « tous les élèves [d'acquérir] les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable ». Les indicateurs actuellement proposés concernent uniquement les enfants et les adolescents en âge d'aller à l'école. Un cadre de suivi approprié devrait donner les moyens de mieux traduire les objectifs de la cible. Les futurs efforts de collecte de données devront s'attacher à alimenter la base de connaissances sur les jeunes non scolarisés et sur l'ensemble des adultes.

Par ailleurs, des efforts coordonnés doivent être déployés pour développer un cadre de suivi commun et réaliser des évaluations des connaissances et des compétences des apprenants. L'établissement d'appréciations communes à l'échelle régionale, telles que la Southeast Asia Primary Learning Metrics, devrait vraisemblablement être facilité dans les années à venir.

NOTES

1. La troisième phase, qui se déroulera de 2015 à 2019, vise à renforcer les efforts entrepris au cours des deux premières phases et à promouvoir la formation aux droits de l'homme pour les professionnels des médias (HCDH, 2014).
2. Il s'agissait de 18 pays en Amérique latine et aux Caraïbes, 16 en Europe et en Amérique du Nord, 15 en Afrique subsaharienne, 11 dans le Pacifique, 7 en Asie de l'Est et du Sud-Est, 6 en Asie du Sud, 3 en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, et 2 dans le Caucase et en Asie centrale.
3. Comprendre l'importance des droits de l'homme aide à appréhender les droits et responsabilités de chaque individu et de chaque groupe, à examiner les différentes raisons pour lesquelles l'intolérance va à l'encontre des droits de l'homme, et à reconnaître les différentes violations des droits de l'homme, telles que le racisme, le sexisme et la xénophobie (Reimers, 2010).
4. Le SULITEST sera également mis à la disposition des entreprises et des organisations dès 2016.
5. Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Mexique, Royaume-Uni et Suède.
6. Les modules ont abordé des thèmes tels que l'environnement ; le rôle du gouvernement ; les inégalités sociales ; le soutien social ; la famille et la problématique homme-femme ; l'orientation professionnelle ; l'impact de l'appartenance religieuse, des comportements et des croyances sur les choix sociaux et politiques ; et l'identité nationale.

Des enfants somaliens se lavent les mains avant de déjeuner au pensionnat de Shabelle, à Mogadiscio. « À l'école, on nous enseigne l'hygiène : on apprend qu'il est important de se laver les mains après être allé aux toilettes, mais également avant de manger. Je me sens mieux maintenant que je me lave les mains, je tombe moins souvent malade. »

CRÉDIT : Kate Holt/Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

Bien que la cible reconnaisse les principes d'une « école amie des enfants » (accent placé sur l'enfant, participation démocratique et éducation inclusive), tous ne se prêtent pas à un suivi à l'échelle mondiale.

Il reste beaucoup à faire en matière d'amélioration des données, mais les sources existantes montrent que trois écoles primaires sur dix ne disposent toujours pas d'un approvisionnement en eau approprié, voire cinq sur dix dans les 49 pays les moins avancés.

Dans certains pays, la **sécurité structurelle** des établissements scolaires est inspectée attentivement, mais pas en détail. Des méthodes participatives ont été mises en place pour permettre aux élèves et à la communauté de fournir des informations sur les conditions d'enseignement.

Faute d'une définition consensuelle, et les capacités de suivi étant souvent limitées, il est difficile de connaître le nombre d'établissements scolaires **accessibles aux enfants handicapés**.

L'accès aux **TIC** dans l'éducation est généralement considéré comme un élément essentiel de tout cadre d'apprentissage efficace. Toutefois, dans certains des pays les plus pauvres, la plupart des écoles primaires n'ont même pas l'électricité et, même lorsqu'elles y ont accès, d'autres facteurs peuvent empêcher la connexion à Internet. En outre, dans de nombreux pays en développement, on compte bien trop d'élèves par ordinateur pour que l'activité soit profitable.

La **violence en milieu scolaire** est un phénomène mondial. Environ 40 % des élèves âgés de 13 à 15 ans dans 37 pays ont indiqué avoir été mêlés à des bagarres. Dans l'ensemble, il est nécessaire de parvenir à une meilleure coordination entre les différentes enquêtes internationales afin de mieux montrer où et comment se produisent les actes de violence.

On enregistre chaque année un grand nombre d'**agressions** par les forces de sécurité de l'État ou par des groupes armés non étatiques visant des écoles, des enseignants et des élèves. Des écoles ont été utilisées à des fins militaires dans 26 pays entre 2005 et 2015. Entre 2009 et 2012, on a recensé au moins un millier d'agressions liées à l'enseignement dans 6 pays.

CHAPITRE 17



CIBLE 4.A

Établissements scolaires et cadre d'apprentissage

Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

INDICATEUR MONDIAL 4.A.1 – Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : (a) l'électricité ; (b) l'Internet à des fins pédagogiques ; (c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; (d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés ; (e) une alimentation de base en eau potable ; (f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; (g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous [WASH])

INDICATEUR THÉMATIQUE 33 – Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtement corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels

INDICATEUR THÉMATIQUE 34 – Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements

Infrastructures scolaires	308
Technologies de l'information et de la communication dans les écoles	311
Violence et agressions dans les écoles	314

La cible 4.a s'appuie sur le concept d'« école amie des enfants », porté par l'UNICEF et fondé sur la Convention relative aux droits de l'enfant de 1990. Elle reconnaît les principes de l'école amie des enfants (accent placé sur l'enfant, participation démocratique et éducation inclusive), qui sont mesurés dans le cadre d'études plurinationales (Godfrey *et al.*, 2012). Toutefois,

le suivi de leur application à l'échelle mondiale est difficilement envisageable. Le présent chapitre porte donc sur trois aspects des écoles amies des enfants susceptibles de faire l'objet d'un suivi mondial : les infrastructures scolaires, les technologies de l'information et de la communication (TIC), et la violence et les agressions dans les écoles.

ENCADRÉ 17.1

Un indice des infrastructures scolaires au Paraguay

La qualité des infrastructures scolaires est l'une des composantes d'un cadre d'apprentissage efficace ; elle peut contribuer à en améliorer les résultats. Le défi consiste à recueillir des informations actualisées sur divers aspects des établissements scolaires, à évaluer les priorités et à agir en conséquence.

En 2008, le Gouvernement du Paraguay a organisé un recensement des infrastructures, financé en partie par la Banque interaméricaine de développement. Il a ainsi obtenu une grande quantité de données sur les salles de classes, les salles annexes, les bibliothèques, les laboratoires, l'électricité, les technologies, l'eau et les installations sanitaires. Il a ensuite synthétisé ces informations sous forme d'un indice des infrastructures scolaires. Cet indice de base utilisait une échelle de zéro à un, un représentant le meilleur niveau qu'une école puisse atteindre en matière d'infrastructures. La valeur moyenne par district allait de 0,08 à 0,37 pour les écoles primaires et de 0,12 à 0,44 pour les écoles secondaires, les valeurs les plus faibles étant enregistrées dans les districts ruraux (notamment Caazapá et Canindeyú, habités par des communautés de langue guarani), et les valeurs les plus élevées dans le district de la capitale, Asunción.

Dans les régions autochtones, la qualité des infrastructures était particulièrement mauvaise. Dans ces régions, seules 6 % des écoles avaient accès à l'eau courante, contre 37 % dans les autres régions rurales et 67 % dans les zones urbaines. En outre, dans les écoles autochtones, 47 % des salles de classe étaient en bon état, contre 69 % dans les autres régions rurales et 88 % dans les zones urbaines.

Bien que le budget d'investissement consacré à la construction et à l'équipement ait été multiplié par plus de dix entre 2008 et 2012, passant de 1,4 million de dollars EU à 13,4 millions de dollars EU, le montant affecté aux écoles primaires et secondaires a stagné. Cette augmentation a essentiellement bénéficié à l'enseignement supérieur ou servi à améliorer les bureaux du Ministère de l'éducation et de la culture, ainsi qu'à entreprendre des travaux de réparation à l'Institut supérieur des beaux-arts. Les plans d'infrastructure à court terme concernaient la construction d'un nouveau siège pour le Ministère ; la réactualisation du recensement des infrastructures a été reléguée au moyen terme, et la création d'établissements destinés à la petite enfance au long terme.

Sources : Juntos por la Educación (2013) ; UNICEF (2013a) ; Wodon (2016).

INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

Un cadre d'apprentissage et des établissements scolaires appropriés sont nécessaires non seulement pour préserver la santé et le bien-être des élèves, mais également pour leur permettre d'exercer leur droit à l'éducation. La notion d'infrastructure scolaire renvoie à des éléments très divers : l'éclairage et la ventilation, l'isolation, le mobilier, les tableaux ou encore les laboratoires. La formulation de normes régulant ces infrastructures et l'adoption de mécanismes de suivi au niveau national et parfois international sont en progression (**encadré 17.1**), mais il convient d'ores et déjà de s'appuyer davantage sur ces dispositifs afin de recueillir des informations comparables pour toutes les écoles.

La présente section analyse trois aspects des infrastructures scolaires évoqués de façon explicite ou implicite dans la formulation de la cible : l'eau, l'assainissement et l'hygiène (« faire construire des établissements scolaires ou adapter les établissements existants »), la sécurité structurelle (« sûr ») et l'accessibilité aux personnes handicapées (« adaptées [...] aux personnes handicapées »).

Eau, assainissement et hygiène

L'amélioration des infrastructures liées à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène dans les établissements scolaires peut avoir une incidence positive non négligeable sur les résultats en matière de santé et d'éducation. Ces infrastructures ont trait à l'eau potable ainsi qu'à la présence de toilettes propres et sûres et d'équipements pour le lavage des mains. Des infrastructures inadéquates augmentent les risques de transmission de maladies. L'amélioration de ces infrastructures, associée à une éducation à l'hygiène, peut contribuer à réduire l'absentéisme mais aussi à augmenter la demande éducative, en particulier chez

les adolescentes, susceptibles d'abandonner l'école faute de toilettes réservées aux filles (UNICEF, 2010).

Dans ce domaine, le principal mécanisme de suivi à l'échelle mondiale est le Programme commun OMS/UNICEF de suivi, mis en place en 1990, qui effectue régulièrement des estimations nationales, régionales et mondiales des progrès accomplis dans la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Ce programme a récemment étendu son champ d'intervention à la question de l'eau, de l'assainissement et de l'hygiène dans les écoles.

Actuellement, les données mondiales dont dispose le Programme commun de suivi sont issues des rapports nationaux de recensement des établissements scolaires, du module régional de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) sur l'Afrique subsaharienne, du Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE) et de l'évaluation de l'état de l'assainissement et de l'eau potable dans le monde réalisée en 2011 par ONU-Eau. Les rapports annuels des bureaux de pays de l'UNICEF ont été utilisés à la place des sources de données primaires en cas d'indisponibilité ou d'inaccessibilité de ces dernières. Pour 2013, on dispose ainsi de données pour 149 pays, soit 83 % de la population mondiale et 96 % de la population des pays en développement (UNICEF, 2015a).

Ces données montrent que l'approvisionnement en eau et l'assainissement dans les écoles ont progressé depuis 2008, mais restent faibles. En 2013, la proportion moyenne des écoles

“ Dans les pays les moins avancés, seule la moitié des écoles primaires étaient correctement approvisionnées en eau en 2013 ”

primaires correctement approvisionnées en eau atteignait 71 % à l'échelle mondiale, mais seulement 52 % dans les 49 pays les moins avancés. Concernant l'assainissement, ces estimations étaient respectivement de 69 % et 51 % (figure 17.1).

Les données ne sont pas suffisantes pour établir des chiffres concernant l'hygiène dans les écoles à l'échelle mondiale ; toutefois, il existe très peu d'équipements pour le lavage des mains dans les 11 pays disposant de données.

Ces estimations doivent être interprétées avec prudence, car les définitions sur lesquelles elles s'appuient peuvent varier selon les sources de données et les pays. La notion d'installations sanitaires appropriées, par exemple, peut renvoyer, selon les contextes, à la simple existence de toilettes, à des toilettes améliorées (toilettes munies d'une chasse d'eau, latrines améliorées à fosse ventilée, latrines à fosse avec dalle ou toilettes sèches), à des toilettes fonctionnelles, ou à des

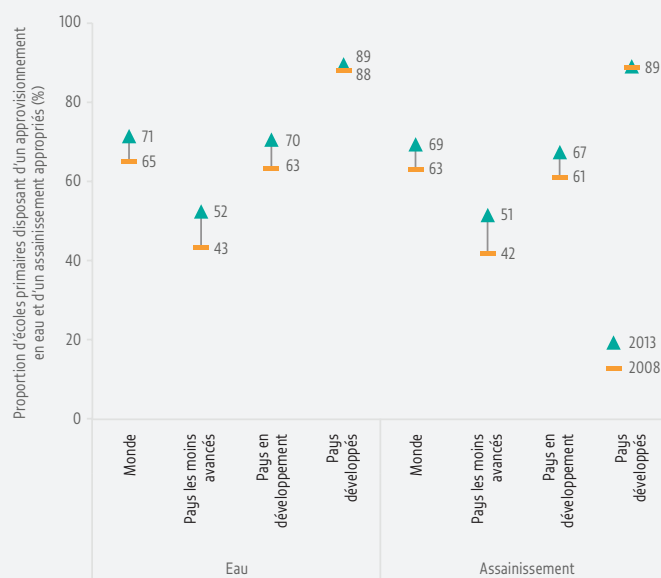
toilettes respectant les normes nationales. Dans 60 % des pays, il n'existe pas de définition précise.

Autrement dit, bien que plusieurs dimensions soient inhérentes à la définition d'approvisionnement en eau et d'assainissement appropriés (quantité, qualité, proximité et fonctionnalité des équipements, non mixité et accessibilité aux enfants handicapés, notamment), bon nombre de ces dimensions ne sont souvent pas prises en compte. En analysant 54 questionnaires de recensement des écoles, on a ainsi constaté que 48 comportaient des questions sur l'eau et l'assainissement, mais que seul le Myanmar recueillait les informations nécessaires pour l'ensemble des paramètres relatif à l'eau, et seuls le Belize et l'Iraq pour ceux concernant l'assainissement. Seuls 30 pays fournissaient des informations sur le caractère non mixte des toilettes (UNICEF, 2015a).

Il existe des directives qui expliquent comment formuler les questions des formulaires de recensement des établissements scolaires et des enquêtes auprès des ménages de manière pertinente afin d'améliorer la qualité des informations collectées (UNICEF, 2011). Le Programme commun de suivi, en collaboration avec ses partenaires, souhaite ainsi recommander une série de questions de base et de questions complémentaires afin de favoriser l'harmonisation des

FIGURE 17.1 :

Trois écoles primaires sur dix ne disposent toujours pas d'un approvisionnement en eau et d'un assainissement appropriés
Proportion d'écoles primaires disposant d'un approvisionnement en eau et d'un assainissement appropriés, moyenne et groupes de pays, 2008 et 2013



Source : UNICEF (2015a).

indicateurs entre les différents systèmes de suivi nationaux (OMS et UNICEF, 2015). Il doit également mettre en place un processus de vérification systématique de la qualité des données afin de pondérer les taux de couverture nationaux, de façon à affiner les estimations régionales et mondiales. Enfin, il cherche à élargir son ensemble de données en étudiant à la fois les écoles primaires et secondaires.

Sécurité structurelle des écoles

Il est fréquent que des catastrophes endommagent ou détruisent des infrastructures scolaires, coûtent la vie à des élèves et des enseignants et perturbent les services d'éducation. Au cours des dix dernières années, des milliers d'écoles ont été détruites par des séismes en Chine, à Haïti et au Népal, par des cyclones au Bangladesh et par des typhons aux Philippines. Ce type d'événements n'a pas seulement des conséquences à court terme. Au Nicaragua, l'ouragan Mitch a entraîné une hausse de 45 % du travail des enfants dans les foyers les plus touchés, tandis qu'aux Philippines les redoublements et les mauvais résultats scolaires se sont multipliés suite au passage du typhon Mike (Banque mondiale, 2015b).

Bien que les aléas naturels échappent en grande partie au contrôle de l'homme, leur impact est amplifié lorsqu'ils frappent des écoles non sécurisées et des communautés vulnérables. Ce problème est d'autant plus préoccupant que le changement climatique s'accompagne d'une augmentation des risques de phénomènes météorologiques extrêmes.

L'Alliance mondiale pour la prévention des risques de catastrophe et pour la résilience dans le secteur de l'éducation a établi un cadre global pour la sécurité des écoles. Ce cadre s'intéresse notamment à la résilience des infrastructures face aux catastrophes et propose des directives et des réglementations sur les risques locaux spécifiques, ainsi que la présence de personnel qualifié et de mécanismes d'inspection afin d'évaluer le profil de risque des bâtiments et le respect des normes (GADRRRES/UNISDR, 2014).

En matière de directives internationales, on peut prendre exemple sur les notes d'orientation sur la construction d'écoles plus sûres élaborées par le Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence et le Fonds mondial de prévention des catastrophes et de relèvement (INEE et GFDRR, 2009). Ces notes ont depuis été complétées par un manuel sur les stratégies communautaires (GADRRRES, 2015). À l'échelle nationale, l'indicateur de sécurité des bâtiments scolaires et les directives d'évaluation du Guatemala ont été adoptés par l'UNICEF et par d'autres pays d'Amérique latine. En Indonésie, le centre d'atténuation des catastrophes de l'Institut technologique de Bandung a publié, en collaboration avec l'ONG Save the Children, un guide de conception d'établissements scolaires et un manuel sur la modernisation des bâtiments scolaires vulnérables suite à l'expérience des programmes d'intervention en cas de séisme dans les provinces d'Aceh et du Sumatra occidental (UNISDR, 2011).

“
En République islamique d'Iran, environ 25 % des salles de classes ont été reconstruites ou rénovées au cours des cinq années suivant l'adoption d'une loi sur la sécurité des écoles

”

Il est possible d'évaluer le profil de risque des bâtiments et leur conformité vis-à-vis des normes. En 2006, la République islamique d'Iran a adopté une loi sur la sécurité des écoles ; au cours des cinq années suivantes, environ 25 % des salles de classes ont été

reconstruites ou rénovées (Ghafory-Ashtiany, 2014). Avant le début des travaux, une base de données exhaustive (couvrant plus de 100 000 écoles) a été préparée afin de déterminer si les bâtiments scolaires répondaient aux exigences relatives à l'obtention d'un certificat technique de sécurité des bâtiments scolaires. Ces données sont mises à jour et publiées chaque année. Le certificat a été actualisé et intégré à un suivi régulier (Mahdizadeh, 2011).

Néanmoins, tous les pays n'ont pas les moyens de réaliser des évaluations détaillées à partir d'inspections. Il est donc essentiel d'imaginer des outils permettant de combler ces lacunes. L'Alliance mondiale pour la prévention des risques de catastrophe et pour la résilience dans le secteur de l'éducation a mis au point trois outils d'évaluation pouvant être utilisés sur tablette ou smartphone dans le cadre d'un programme global d'auto-évaluation de la sécurité des écoles. Grâce à ces outils, les élèves et les membres de la communauté peuvent fournir des informations sur les conditions d'enseignement selon une méthode participative : les comités de sécurité et les responsables de l'enseignement peuvent évaluer l'état des bâtiments ; et des examinateurs qualifiés peuvent effectuer des inspections sur site. Dans le cadre de l'initiative de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est sur la sécurité dans les écoles, l'auto-évaluation et l'inspection sur site ont été appliquées en République démocratique populaire lao (ASSI, 2015).

Le Programme mondial de renforcement de la sécurité dans les écoles du Fonds mondial de prévention des catastrophes et de relèvement préconise aussi le recours à un audit communautaire des bâtiments scolaires, dont il reconnaît la validité en tant qu'outil de suivi alternatif. Des initiatives de cartographie communautaire ont ainsi été adoptées à Haïti, en Indonésie, au Népal et au Sri Lanka (GFDRR, 2015).

Accessibilité aux personnes handicapées

Pour avoir accès aux établissements scolaires et à un cadre d'apprentissage, les personnes handicapées doivent surmonter divers obstacles : manque d'équipements d'aide à la mobilité, mauvaise qualité des infrastructures de transport et du réseau routier, conception inappropriée des bâtiments, attitudes sociales négatives, absence d'outils pédagogiques ou encore programmes d'études inadaptés.

L'UNICEF a mis au point un système de mesure de l'accessibilité des écoles (qui porte notamment sur la dimension essentielle de l'environnement physique) afin de permettre aux spécialistes d'évaluer les politiques nationales et les systèmes scolaires. Il a également défini des critères d'évaluation au niveau des écoles à partir de directives détaillées sur l'accès (trajet et accès à l'établissement) et la circulation dans l'école, l'utilisation des réseaux d'eau, des installations sanitaires et des équipements récréatifs, et la mise en place de dispositifs de sécurité en cas d'évacuation de l'école (UNICEF, 2014a ; 2014f).

Même si l'on se cantonne à la question des obstacles physiques dans les bâtiments scolaires, il est difficile de déterminer si les établissements d'un pays donné sont adaptés aux enfants handicapés compte tenu de l'absence de définition consensuelle de la notion d'accessibilité dans les écoles, mais aussi et surtout des capacités de suivi limitées.

L'article 9 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées de 2006 appelle les pays à « élaborer et promulguer des normes nationales minimales et des directives relatives à l'accessibilité des installations et services ouverts ou fournis au public et contrôler l'application de ces normes et directives ». Les écoles sont explicitement mentionnées dans cet article (Nations Unies, 2006). Les normes d'accessibilité sont une base indispensable pour assurer un contrôle de la conformité. Une étude réalisée en Asie et dans le Pacifique a révélé qu'au moins 25 pays sur 36 disposaient de ce type de normes pour les bâtiments et/ou pour les transports publics (CESAP, 2010).

En Afrique du Sud, le Ministère de l'éducation de base a publié en 2013 un ensemble complet de règles et de normes juridiquement contraignantes pour toutes les écoles publiques. Ces normes, qui intègrent les principes universels de conception de bâtiments concernant la surface minimale, les toilettes et les places de stationnement pour les enfants handicapés, doivent être appliquées dans tous les travaux de construction à venir (Gouvernement d'Afrique du Sud, 2013). Toutefois, l'existence de normes ne suffit pas. Bien que l'Afrique du Sud dispose d'un système national de gestion des infrastructures scolaires, ce dernier ne semble pas contrôler l'application des normes en matière de handicap (Gouvernement d'Afrique du Sud, 2015). En revanche, certains groupes de la société civile réalisent des audits sociaux et signalent les écoles qui ne respectent pas les règles et les normes établies (Equal Education, 2015).

En Inde, le programme *Sarva Shiksha Abhiyan* en faveur de l'éducation pour tous finance des rampes d'accès, des garde-corps et des travaux de modification des toilettes et fournit des manuels aux comités éducatifs des villages. Au vu des données collectées par le Système d'information de district pour l'éducation, le Gouvernement indien a déclaré en 2015 que 82 % des écoles du pays étaient accessibles. Néanmoins, cette évaluation ne rendait compte que de l'existence de rampes d'accès, et non de tous les aspects qui devraient être pris en compte avant qu'une

école puisse être déclarée conforme aux normes d'accessibilité (Gouvernement de l'Inde, 2015 ; NUEPA, 2014).

Les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation ne sont pas adaptés à la collecte d'informations dans ce domaine. Une analyse de 40 formulaires de recensement des établissements scolaires a montré qu'un seul mentionnait la mise à disposition d'infrastructures matérielles dans chaque pièce pour les enfants handicapés ; de même, un seul formulaire posait la question de l'accessibilité des toilettes aux enfants handicapés (UNICEF, 2014b).

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LES ÉCOLES

Les TIC sont généralement considérées comme un élément majeur de tout cadre d'apprentissage efficace. Bien qu'il n'existe pas d'éléments factuels permettant d'établir un lien direct entre les TIC dans les écoles et les résultats d'apprentissage, dans de nombreux pays, les ordinateurs (de bureau, portables ou ultraportables) et téléphones portables mis à disposition dans les écoles sont parfois le seul moyen pour les élèves de consulter des contenus numériques et d'accéder au monde numérique¹.

En 2015, la Déclaration de Qingdao sur les TIC et l'éducation post-2015 a invité le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* à s'intéresser aux TIC dans l'éducation, mais sans définir d'objectifs précis. La question des TIC dans l'éducation fait l'objet d'un suivi depuis le Plan d'action de Genève adopté en 2003 lors du Sommet mondial sur la société de l'information. Ce plan d'action énonçait dix cibles à atteindre à l'horizon 2015, dont deux concernaient l'éducation : « connecter les établissements d'enseignement secondaire ou supérieur et les écoles primaires aux TIC » et « adapter tous les programmes des écoles primaires ou secondaires afin de relever les défis de la société de l'information, compte tenu des conditions propres à chaque pays » (UIT, 2011).

TABLEAU 17.1 :
Principaux indicateurs de l'ISU sur les TIC dans l'éducation

Domaine	Indicateur
Infrastructure	EDR1. Proportion d'établissements disposant de l'électricité
	ED1. Proportion d'établissements d'enseignement disposant d'une radio à usage pédagogique
	ED2. Proportion d'établissements d'enseignement disposant d'un téléviseur à usage pédagogique
	ED3. Proportion d'établissements d'enseignement disposant du téléphone
	ED4. Ratio d'élèves par ordinateur dans les établissements pratiquant l'enseignement assisté par ordinateur
Usage	ED4 bis. Ratio d'élèves par ordinateur
	ED5. Proportion d'établissements disposant d'un accès à Internet, par type d'accès
Participation	ED6. Proportion d'élèves ayant accès à Internet dans leur établissement d'enseignement
Personnel enseignant	ED7. Proportion d'étudiants inscrits dans des domaines d'études en rapport avec les TIC dans l'enseignement postsecondaire non tertiaire et dans l'enseignement tertiaire
	ED8. Proportion d'enseignants qualifiés dans le domaine des TIC dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire

Source : IS (2009).

L'ISU surveille la progression de ces cibles à l'aide de huit grands indicateurs (**tableau 17.1**). Il a organisé des collectes de données régionales en Amérique latine et aux Caraïbes (ISU, 2012), dans les États arabes (ISU, 2013), en Asie (ISU, 2014a) et en Afrique subsaharienne (ISU, 2015). Dans quelques pays d'Afrique subsaharienne comme le Burkina Faso, les Comores, la Guinée, Madagascar et le Niger, les TIC ne constituent pas un objectif pédagogique significatif et certaines écoles primaires et secondaires ne proposent même pas de cours d'informatique ou d'initiation aux compétences informatiques de base.

Pour utiliser les TIC à l'école, il faut disposer d'un accès facile et régulier à l'électricité. Les écoles secondaires, souvent situées dans des zones urbaines, sont en général mieux raccordées. En revanche, dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, l'utilisation des TIC est entravée par l'absence d'alimentation électrique, malgré la disponibilité croissante des panneaux solaires et autres solutions énergétiques. En République centrafricaine, pratiquement aucune école primaire ou secondaire n'était raccordée au réseau électrique (**figure 17.2**). Même lorsque les écoles sont raccordées à une source d'électricité, les fréquents problèmes de surtensions et de baisses de tension empêchent une utilisation fiable des TIC (Mudenda *et al.*, 2014 ; Practical Action, 2013).

Dans nombre de pays, l'électricité ne constitue pas un bon indicateur de l'accès à Internet : malgré l'électrification complète

“ La connectivité à Internet dépend des infrastructures nationales de télécommunications, de la géographie et des capacités financières de l'école ”

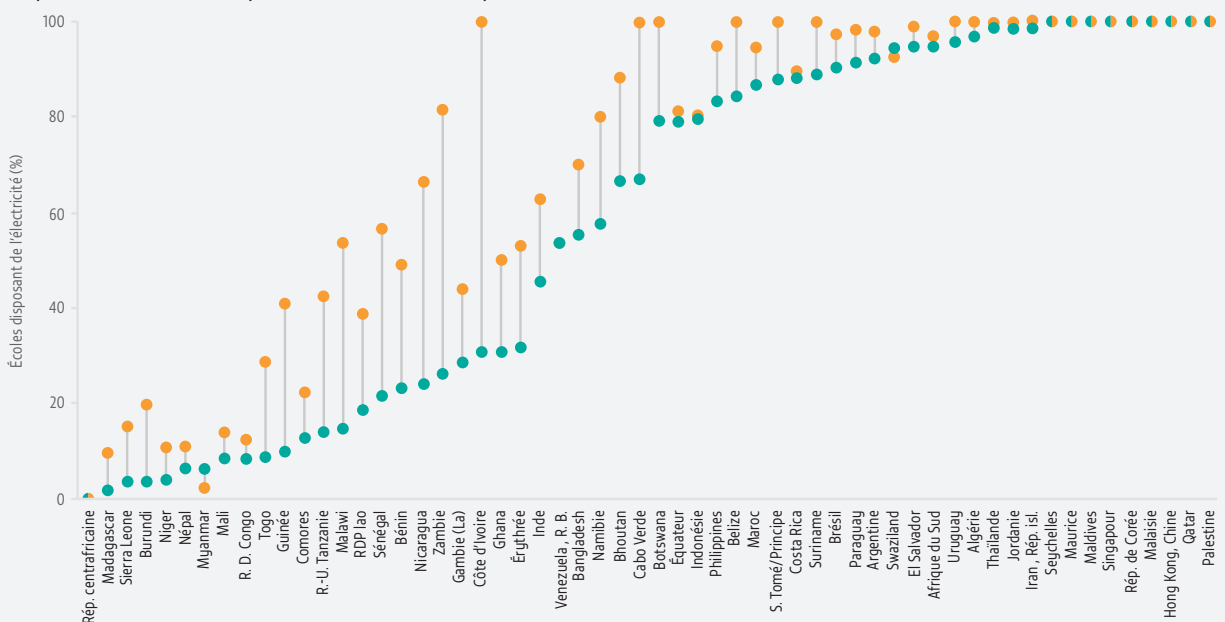
des écoles, cet accès ne concernait en effet que 56 % des écoles à Trinité-et-Tobago, 30 % en Palestine, 27 % en Azerbaïdjan et 6 % au Kirghizistan (**figure 17.3**). La connectivité à Internet dépend

des infrastructures nationales de télécommunications, de la géographie et des capacités financières de l'école. En Mongolie, 91 % des écoles primaires et secondaires disposaient d'une connexion à Internet en 2012. Lorsque plusieurs écoles ont commencé à se déconnecter en raison des coûts élevés, le Ministère de l'éducation, de la culture et des sciences leur a octroyé des financements nationaux afin d'assurer leur connectivité (BASD, 2012).

Pour mesurer la connectivité à Internet, il faut disposer d'informations sur le type et la vitesse de connexion, mais également faire la distinction entre l'utilisation d'Internet à des fins administratives et un usage à visée pédagogique. La Commission du haut débit au service du développement numérique, qui vise un accès universel au haut débit d'ici 2020, engage la communauté internationale à suivre l'évolution de la connectivité des écoles (Commission du haut débit, 2013).

FIGURE 17.2 :

Dans certains des pays les plus pauvres, une majorité d'écoles primaires n'a pas accès à l'électricité
Proportion d'établissements primaires et secondaires disposant de l'électricité, 2009-2014

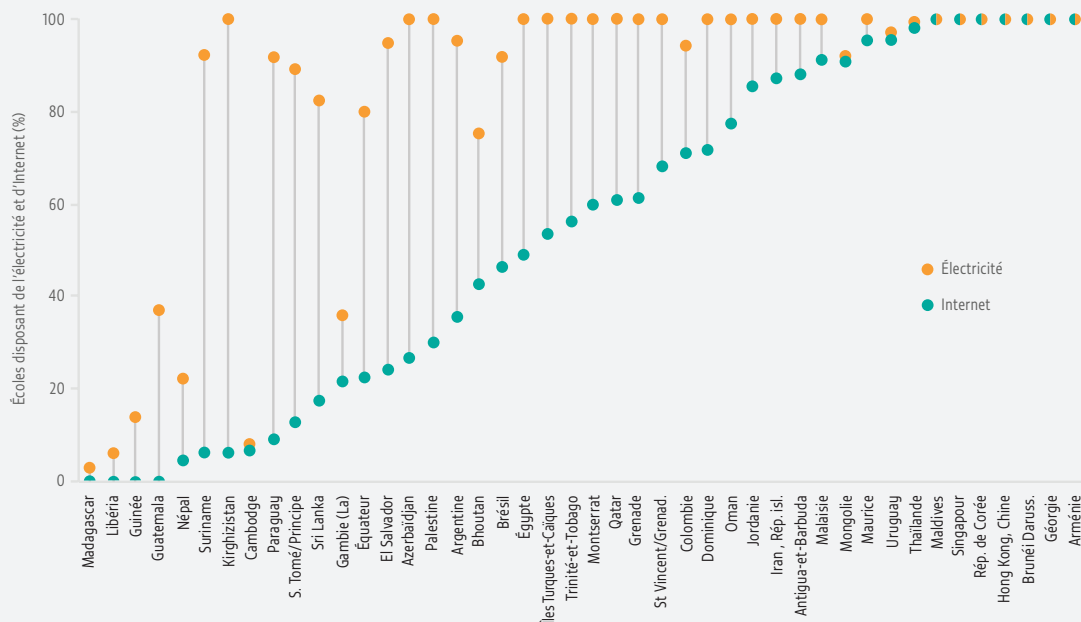


Source : Base de données de l'ISU.

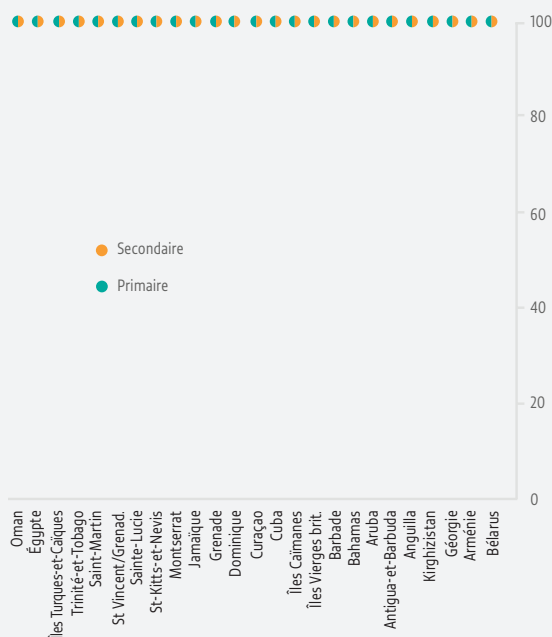
FIGURE 17.3 :

L'accès à l'électricité ne se traduit pas systématiquement par un accès à Internet dans les écoles

Proportion d'établissements disposant de l'électricité et d'Internet, écoles primaires et secondaires, sélection de pays, 2009-2014



Source : Base de données de l'ISU .



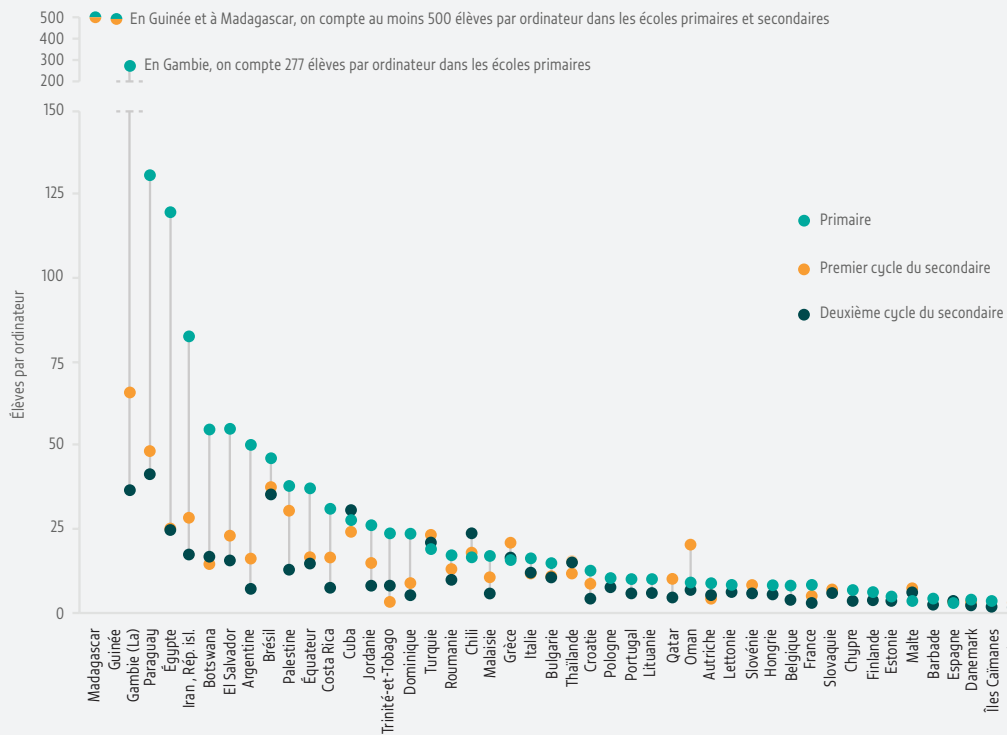
Les fournisseurs d'accès à Internet dans le secteur privé sont également invités à fournir des données utiles.

Pour que l'enseignement assisté par ordinateur et par Internet réponde correctement aux besoins des élèves, ces derniers doivent disposer d'un nombre suffisant d'ordinateurs. Un ratio élèves/ordinateur d'environ 2 pour 1 ou 3 pour 1 contribue à favoriser un apprentissage collaboratif. Dans de nombreux pays en développement, cependant, le nombre d'élèves par ordinateur est parfois tellement important que le temps de travail par élève est trop limité. En Guinée et à Madagascar, on comptait au moins 500 élèves par ordinateur. Dans la plupart des pays, le ratio élèves/ordinateur diminue lorsque l'on passe de l'école primaire à l'école secondaire. En République islamique d'Iran, par exemple, le ratio élèves/ordinateur de 2012 s'élevait à 83 pour 1 dans le cycle primaire, à 28 pour 1 dans le premier cycle du secondaire et à 17 pour 1 dans le deuxième cycle du secondaire (figure 17.4).

Plusieurs pays ont investi dans des projets très médiatisés afin d'accroître la disponibilité des ordinateurs. Le Rwanda a réduit son ratio élèves/ordinateur dans les écoles primaires et secondaires dans le cadre du projet *One Laptop per Child* (« Un ordinateur portable par enfant »), qui consiste à fabriquer des ordinateurs durables et à faible coût pour les écoles des pays en développement. La Géorgie est passée d'un ratio de plus de

FIGURE 17.4 :

Dans de nombreux pays, le ratio élèves/ordinateur est trop élevé pour permettre un véritable apprentissage
Ratio élèves/ordinateur dans le cycle primaire, le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire, 2009-2014



Source : Base de données de l'ISU.

200 élèves par ordinateur en 2004 à un ratio de 7 pour 1 en 2012 après s'être lancée dans l'ambitieux programme *Deer Leap*, dont l'objectif était d'équiper toutes les écoles d'ordinateurs (ISU, 2014b).

Les moyennes nationales masquent toutefois des différences au sein des pays. En Chine, on compte deux fois plus d'ordinateurs dans les écoles primaires urbaines (ratio de 14 pour 1) que dans les écoles rurales (ratio de 29 pour 1) (Zeng *et al.*, 2012). En revanche, au Tadjikistan, c'est dans les régions rurales que les écoles sont le mieux loties puisqu'il existe une politique visant à fournir à toutes les écoles un laboratoire équipé du même nombre d'appareils, indépendamment des effectifs d'élèves ; cette initiative a donc favorisé les élèves des petites écoles rurales (BASD, 2012).

L'ISU collectera des données mondiales sur les TIC dans l'éducation tous les deux ans, notamment sur le type d'appareils utilisés et les modèles de déploiement. Cependant, pour comprendre l'impact des TIC sur les résultats d'apprentissage, il faudra disposer de données plus précises et déterminer comment, quand et dans quelle mesure les enseignants et les élèves utilisent les TIC. Concernant l'utilisation d'Internet, il sera bien plus facile d'obtenir des données grâce aux statistiques de

trafic Internet que d'organiser des enquêtes physiques. Enfin, dans la mesure où les téléphones portables seront de plus en plus utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage, il faudra prévoir un suivi de leur utilisation également.

VIOLENCE ET AGRESSIONS DANS LES ÉCOLES

VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

Le Rapport mondial des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants a identifié la violence dans les écoles et autres structures éducatives comme un phénomène mondial (Pinheiro, 2006). La violence en milieu scolaire désigne des actes de violence ou des menaces de nature psychologique, physique ou sexuelle, pouvant se produire dans l'enceinte des établissements scolaires mais aussi sur le trajet de l'école, à la maison ou dans le cyberspace. Ces violences naissent d'un rapport de forces inégal et découlent souvent de normes et de stéréotypes liés au genre.

Dans les écoles, la violence peut se manifester de différentes façons : harcèlement, châtiments corporels, violence verbale

ou psychologique, intimidation, harcèlement et agressions sexuels, gangs, présence d'armes, etc. Si ce sont généralement les événements extrêmes, tels que les fusillades, qui retiennent l'attention, les formes de violence les plus préjudiciables à l'expérience éducative des enfants et des adolescents sont bien plus courantes et passent la plupart du temps inaperçues. Elles ont tendance à être sous-estimées, car elles sont souvent taboues (UNICEF, 2014d).

On utilise de plus en plus de grandes enquêtes scolaires plurinationales pour recueillir des informations sur la violence dans les écoles ; certains pays disposent également de mécanismes de suivi bien établis. Dans l'ensemble, toutefois, on manque de données cohérentes sur la prévalence mondiale de la violence en milieu scolaire. Un récent rapport du Groupe de travail chargé de la collecte de données sur la violence à l'encontre des enfants a constaté un regain d'intérêt pour cette question, mais aussi un manque d'homogénéité entre les diverses études, qui se fondent sur différentes définitions de la violence et ne recensent pas les mêmes comportements. On déplore de plus l'hétérogénéité des méthodes utilisées en termes de périodes, de séquençage des questions, d'options de réponse, de dispositions en matière de confidentialité ou de protocoles de déontologie (UNICEF, 2014e). Une meilleure coordination est indispensable pour assurer le suivi de ces tendances à l'échelle mondiale.

Le harcèlement : la forme de violence en milieu scolaire la plus étudiée

Le harcèlement désigne l'exposition répétée d'une victime à des comportements agressifs de ses pairs visant à la blesser ou à l'humilier. Il peut s'agir de violence physique, de violence verbale et/ou de l'intention de causer des dommages psychologiques en ayant recours à l'humiliation ou à l'exclusion.

L'étude TIMSS 2011 (Trends in International Mathematics and Science Study) a interrogé des élèves du secondaire (huitième année) sur six comportements de harcèlement, en leur demandant par exemple si d'autres élèves « colportaient des mensonges » à leur sujet ou les obligeaient à « faire des choses » contre leur gré (Mullis et al., 2012). Environ 41 % des élèves

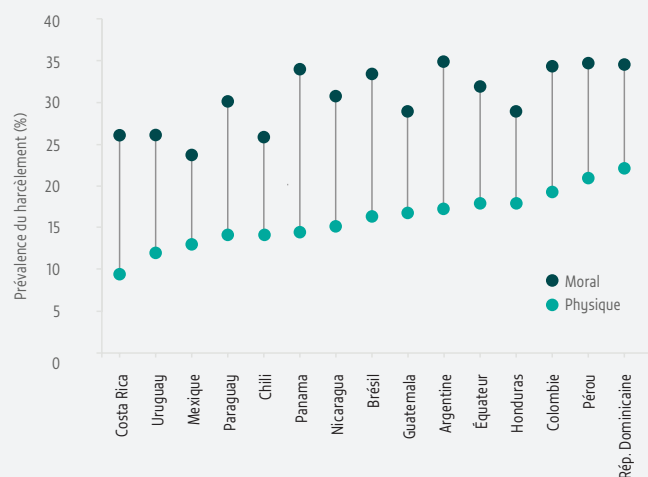
interrogés ont déclaré avoir subi ce type de comportement au moins une fois au cours du mois précédent. Au Ghana, près de quatre enfants sur cinq étaient concernés. Dans presque tous les pays, les garçons étaient plus nombreux à indiquer être victimes de harcèlement, une tendance particulièrement visible au Japon et en République de Corée, ainsi que dans les États arabes, notamment Bahreïn et le Qatar.

“ Selon l'étude TIMSS 2011, 41 % des élèves de huitième année ont déclaré avoir été harcelés au moins une fois au cours du mois précédent ”

FIGURE 17.5 :

En Amérique latine, le harcèlement moral est deux fois plus répandu que le harcèlement physique

Pourcentage d'élèves de 6^e année déclarant avoir été victime de harcèlement à l'école, par type, 2013



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM, d'après les données de l'étude TERCE.

L'étude TERCE (Troisième étude régionale comparative et explicative) de 2013, réalisée auprès d'élèves de sixième année dans 15 pays d'Amérique latine, a établi une distinction entre deux formes de harcèlement et montré que le harcèlement moral était deux fois plus répandu que le harcèlement physique. La prévalence du harcèlement physique allait de 9 % au Costa Rica à 22 % en République dominicaine, tandis que celle du harcèlement moral variait de 24 % au Mexique à 35 % au Pérou (figure 17.5).

L'enquête HBSC (*Health Behaviour in School-Aged Children Survey*) sur le comportement des jeunes d'âge scolaire en matière de santé collecte tous les quatre ans des données sur la santé, le bien-être, l'environnement social et les comportements en matière de santé auprès des garçons et des filles de plus de 40 pays d'Europe et d'Amérique du Nord. D'après les résultats de l'édition 2009/10, si 13 % des élèves de 11 ans indiquaient avoir été harcelés à l'école au moins deux ou trois fois au cours des deux mois précédents, cette proportion passait à 9 % chez les élèves de 15 ans. En revanche, la proportion d'élèves ayant déclaré avoir harcelé d'autres enfants passait de 8 % chez les élèves de 11 ans à 12 % chez les élèves de 15 ans (Currie et al., 2012). Aux États-Unis, 7 % des élèves âgés de 12 à 18 ans ont déclaré avoir été victimes de cyber-harcèlement au cours de l'année précédente (Robers et al., 2015).

La violence physique, un phénomène très courant

La violence physique dans les écoles se manifeste différemment d'un pays à l'autre. L'enquête mondiale sur la santé des élèves en

milieu scolaire (GSHS) a demandé à des adolescents s'ils avaient pris part à des bagarres à l'école au cours de l'année précédente. Dans 37 pays, environ 40 % des élèves âgés de 13 à 15 ans ont indiqué avoir été mêlés à des bagarres entre 2009 et 2012, et la prévalence atteignait près de 70 % à Samoa (**figure 17.6**).

Aux États-Unis, un important groupe d'enquêtes réalisées sur 20 ans permet aux ministères de la justice et de l'éducation de suivre l'évolution des niveaux de violence physique. La proportion d'élèves de 12 à 18 ans ayant été victimes de violence à l'école a diminué, passant de 9 % en 1993 à 4 % en 2013. Le pourcentage d'élèves du secondaire (entre la 9^e et la 12^e année) portant une arme (arme à feu, couteau ou batte) dans l'enceinte de l'école a baissé également, passant de 12 % à 5 % sur la même période. En revanche, le pourcentage d'élèves menacés ou blessés avec ce type d'armes dans l'enceinte de l'école a stagné à 7 % (Robers *et al.*, 2015).

Dans les Caraïbes, la violence à l'école est un problème majeur. Selon l'Enquête sur la sécurité des citoyens (*Citizen Security Survey*) menée dans sept pays de la région, 16 % des jeunes portaient des armes pendant la journée (PNUD, 2012). L'Enquête sur les jeunes réalisée à Trinité-et-Tobago dans environ 25 % des écoles secondaires du pays (mais essentiellement dans des zones urbaines à haut risque) a révélé que 6 % des élèves appartenaient à des gangs et que 8 % étaient associés à des gangs (Katz et Fox, 2010). Le service de sûreté et de sécurité communautaires de la police jamaïcaine recueille régulièrement des statistiques sur les bagarres, les agressions à l'arme blanche et les armes trouvées et saisies dans les écoles (Jamaica Observer, 2015).

“ Dans les Caraïbes, la violence à l'école représente un problème majeur ”

La culture de la violence physique fait souvent partie intégrante des relations entre enseignants et élèves. En Ouganda, une étude de référence a été réalisée dans 42 écoles primaires rurales à l'aide d'un outil d'analyse

spécialement adapté aux institutions pour enfants, mis au point par la Société internationale pour la prévention des mauvais traitements et négligences envers les enfants. Lors de cette étude, 54 % des élèves ont déclaré avoir subi des violences physiques de la part d'un membre du personnel enseignant (Devries *et al.*, 2015). Ces comportements sont parfois cautionnés par les communautés, voire tolérés par l'État. L'Initiative mondiale pour l'élimination de tous les châtimements corporels infligés aux enfants recense ainsi 73 États dans lesquels les châtimements corporels à l'encontre des enfants dans les écoles ne sont pas complètement interdits par la loi (Initiative mondiale, 2015).

Violences sexuelles dans les écoles : un phénomène d'une ampleur et d'une gravité souvent occultées

Les violences sexuelles à l'école constituent une forme de violence extrêmement destructrice. Il s'agit d'un problème mondial, dont l'ampleur est pourtant mal connue. Elles peuvent se manifester sous la forme de harcèlement verbal et moral, d'agression sexuelle, de viol, de contrainte, d'exploitation et de discrimination sexuelles, dans les écoles et à proximité.

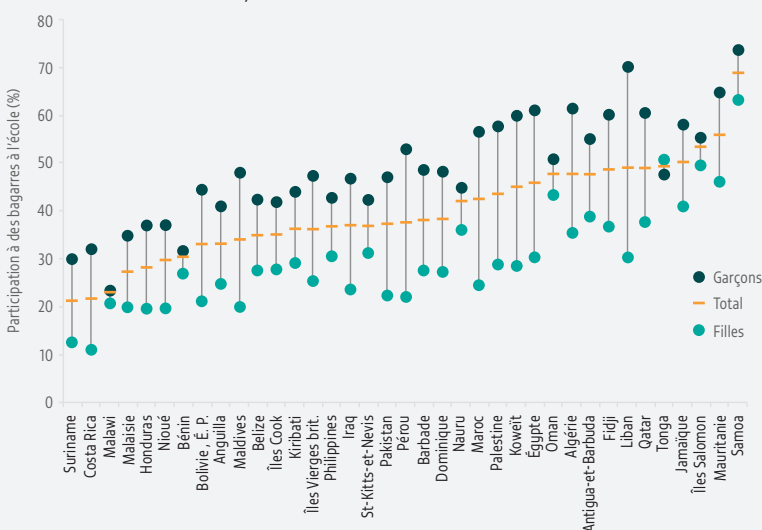
L'enquête 2007 du Consortium de l'Afrique de l'Est et de l'Ouest pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) fournit des données comparables sur le harcèlement sexuel à l'école primaire dans 15 systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Dans six pays, dont le Kenya et la Zambie, environ 40 % des directeurs d'écoles ont signalé des cas de harcèlement sexuel « occasionnels » ou « fréquents » entre élèves. L'auteur du harcèlement est parfois un enseignant : en moyenne, 39 % des directeurs d'établissements scolaires ont signalé des cas de harcèlement d'élève par un enseignant dans leur école, cette proportion allant d'un cinquième des écoles interrogées au Mozambique à plus des trois quarts aux Seychelles (UNESCO, 2015j).

Toutefois, le témoignage des directeurs d'établissements scolaires ne donne qu'une image incomplète du problème. Les enquêtes sur la violence à l'encontre des enfants réalisées auprès de jeunes âgés de 13 à 17 ans ont permis de recueillir des informations sur les lieux et les circonstances des cas de violences sexuelles dans huit pays. Au Malawi, une fille sur cinq et un garçon sur huit avaient été victimes d'abus sexuel au moins une fois au cours de l'année précédant l'enquête, réalisée en 2013. Parmi les victimes, 21 % des garçons et 10 % des filles ont déclaré que le dernier abus sexuel subi avait eu lieu à l'école (Ministère du genre, de l'enfance, du handicap et du bien-être social du Malawi, 2014).

FIGURE 17.6 :

De nombreux adolescents sont mêlés à des bagarres dans le monde

Pourcentage d'adolescents âgés de 13 à 15 ans indiquant avoir été mêlés à des bagarres au cours des 12 derniers mois, 2009-2012



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM (2016), d'après les données 2009-2012 de l'étude GSHS.

“ La violence et les attaques à l’encontre des populations civiles dans le nord-est du Nigéria et dans les pays voisins ont obligé plus d’un million d’enfants à abandonner l’école ”

La violence en milieu scolaire ne peut être combattue que si le suivi en est amélioré

Aujourd’hui, on peut disposer d’une multitude d’informations sur divers aspects de la violence en milieu scolaire à travers le monde. Toutefois, les trois sources principales de données (enquêtes auto-administrées, témoignages des citoyens et statistiques de la police) ont toutes leurs points faibles. Pour améliorer les données disponibles, il faudrait commencer par définir un cadre de suivi fondé sur des indicateurs normalisés. Le groupe de travail chargé de la collecte de données sur la violence à l’encontre des enfants peut contribuer à mettre en avant les bonnes pratiques et les difficultés méthodologiques. Certains indicateurs clés devront être intégrés dans les systèmes nationaux et les enquêtes internationales, qui ont actuellement une approche très hétérogène de la violence en milieu scolaire. Une meilleure coordination est nécessaire afin d’organiser des enquêtes internationales de manière suffisamment régulière au cours des 15 prochaines années pour mesurer les tendances mondiales de la violence en milieu scolaire.

AGRESSIONS

Les agressions liées à l’éducation peuvent prendre différentes formes. Il peut s’agir de menaces ou d’un usage de la force intentionnels visant les élèves, les éducateurs et/ou les institutions éducatives (recrutement dans des groupes armés, par exemple). Certaines agressions visent des élèves ou des éducateurs sur le trajet d’un établissement scolaire. Elles peuvent également prendre pour cible des militants, notamment des membres de syndicats d’enseignants, ainsi que des membres du personnel éducatif et des travailleurs humanitaires du secteur de l’éducation. Les écoles, les enseignants et les élèves sont en général attaqués directement, soit par les forces de sécurité de l’État, soit par des groupes armés non étatiques, pour des raisons politiques, militaires, idéologiques ou sectaires.

Ces agressions directes ont un effet catastrophique sur les personnes touchées, mais aussi des répercussions plus larges, puisqu’elles instaurent un climat de peur et d’instabilité pouvant paralyser l’ensemble du système éducatif. Les risques d’agression peuvent contraindre les établissements scolaires à fermer leurs portes, dissuader les élèves d’aller à l’école et compromettre le recrutement des enseignants. La violence et les attaques à l’encontre des populations civiles dans le nord-est du Nigéria et dans les pays voisins ont obligé plus d’un million d’enfants à quitter l’école, leur faisant courir le risque d’un abandon pur et simple des études. Ne serait-ce qu’au Nigéria,

environ 600 enseignants ont été tués au cours de l’insurrection de Boko Haram (UNICEF, 2015d).

Il est indispensable d’assurer un suivi de ces attaques afin d’y réagir efficacement et d’obliger les coupables à répondre de leurs actes. Cependant, il est particulièrement difficile d’obtenir des informations précises dans la mesure où ces incidents ont souvent lieu dans des zones isolées, peu sécurisées et faiblement équipées en infrastructures, et sur lesquelles les pouvoirs publics ont parfois peu de pouvoir. Plus généralement, il existe rarement un système permettant aux écoles, aux enseignants, aux élèves et aux citoyens de signaler ces incidents.

L’amélioration de la capacité des écoles à signaler les incidents aux pouvoirs publics constitue une façon d’obtenir des informations détaillées et de première main. Les différents observatoires des droits de la personne, principalement le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, le Comité des droits de l’homme, le Comité des droits de l’enfant et le Conseil des droits de l’homme pourraient alors utiliser ces informations pour mieux mettre en valeur le suivi et le signalement des agressions visant le système éducatif.

La mise en place d’une plate-forme ouverte permettant aux enseignants, aux élèves et aux citoyens de signaler les incidents de façon anonyme constituerait une initiative prometteuse. En effet, les personnes en possession de ces informations n’ont pas nécessairement les compétences, les ressources ou la motivation essentielles pour établir des rapports et peuvent être confrontées à de graves menaces pour leur sécurité s’ils s’y risquent. Compte tenu de la disponibilité croissante des technologies mobiles, il est de plus en plus facile de recevoir ces informations en temps réel.

Faisant suite à deux rapports publiés par l’UNESCO en 2007 et 2010, la coalition mondiale pour la protection de l’éducation contre les agressions (GCPEA) a lancé le troisième rapport intitulé *L’éducation prise pour cible* en 2014. Dans ce *Rapport*, divers entretiens et sources secondaires ont été analysés afin de mettre en évidence la violence généralisée à l’encontre des établissements scolaires, des enseignants et des élèves. La majorité des incidents était concentrée dans certains pays. Entre 2009 et 2012, le *Rapport* a recensé au moins un millier d’agressions liées à l’éducation en Afghanistan, en Colombie, au Pakistan, en République arabe syrienne, en Somalie et au Soudan, et entre 500 et 999 attaques en Côte d’Ivoire, en Iraq, en Israël, en Libye, au Mexique, en Palestine, en République démocratique du Congo et au Yémen (GCPEA, 2014). Des écoles ont par ailleurs été utilisées à des fins militaires dans 26 pays entre 2005 et 2015 (GCPEA, 2015). Un quatrième rapport devrait être publié en 2018.

NOTES

1. Cette section s’appuie sur Wallet (2016).



Des étudiants du monde entier reçoivent leur diplôme à la School of International and Public Affairs de Columbia University, New York.

CRÉDIT : Barbara Alper/Columbia University – School of International and Public Affairs

MESSAGES CLÉS

La cible consacrée aux bourses d'études pourrait aggraver les inégalités, les bénéficiaires de ces bourses étant généralement issus de milieux favorisés.

La formulation de la cible comporte un certain nombre de lacunes. Elle ne précise pas si les étudiants doivent obtenir un diplôme, ni s'ils doivent retourner dans leur pays d'origine, par exemple.

Seules les bourses d'études financées au moins en partie par les pouvoirs publics devraient être considérées comme contribuant à cette cible. En effet, il n'est pas possible de faire peser cette responsabilité sur les organismes non gouvernementaux qui octroient également des bourses.

On ne dispose d'aucune source d'information unique sur le nombre de bourses d'études, sans parler de la nationalité des bénéficiaires ou des domaines d'études concernés. D'après les informations recueillies pour le présent Rapport auprès de 54 programmes de bourses gouvernementaux, environ 22 500 bourses d'études ont été accordées en 2015, ce qui correspond à 1 % des 2,5 millions d'étudiants des pays en développement en mobilité internationale.

Les données de l'aide au développement peuvent fournir des informations partielles sur les programmes de bourses. En 2014, 2,8 milliards de dollars EU d'aide ont servi à financer des bourses d'études et les coûts imputés des étudiants. Cependant, sur cette somme, seuls 386 millions de dollars EU ont bénéficié aux pays les moins avancés et aux petits États insulaires en développement.

CHAPITRE 18



CIBLE 4.B

Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier aux pays les moins avancés, aux petits États insulaires en développement et aux pays d'Afrique, pour financer le suivi d'études supérieures, y compris la formation professionnelle, les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

INDICATEUR MONDIAL 4.B.1 – Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteurs et types de formation

INDICATEUR THÉMATIQUE 35 – Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire

Nombre de bourses d'études	320
Données de l'aide au développement sur les bourses d'études	324

Les programmes de bourses permettent à des jeunes et à des adultes correctement préparés des pays en développement de suivre des études supérieures alors qu'ils n'auraient normalement pas les moyens de le faire. La cible 4.b s'inspire de l'un des engagements du Programme d'action d'Istanbul en faveur des pays les moins avancés pour la décennie 2011-2020, qui appelait à « [c]ontinuer à fournir, et encourager, selon qu'il conviendra, les établissements d'enseignement supérieur à attribuer des places et à octroyer des bourses à des étudiants et stagiaires provenant des pays les moins avancés, en particulier dans les domaines de la science, de la technologie, de la gestion des entreprises et de l'économie » (Nations Unies, 2011).

Comme l'a indiqué l'édition 2015 du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, beaucoup se sont étonnés de la formulation de la cible 4.b. Le fait qu'elle vise certains pays spécifiques ne semble pas s'inscrire dans la logique d'un programme universel. Si elle aspire en théorie à réduire les inégalités d'accès entre les pays, elle risque de les aggraver puisque les bénéficiaires sont généralement des étudiants issus de milieux favorisés, qui ont plus facilement accès aux informations concernant les programmes de bourses. De plus, il semblerait en outre qu'une part considérable d'étudiants boursiers ne retournent pas dans leur pays d'origine après avoir terminé leurs études (Hein et Plesch, 2009). On peut donc penser que les bourses d'études ont tendance à favoriser les établissements d'enseignement supérieur des pays développés au lieu de bénéficier aux pays en développement. Le présent chapitre passe en revue les sources d'information disponibles et met en évidence plusieurs obstacles à l'atteinte de cette cible.

NOMBRE DE BOURSES D'ÉTUDES

PROBLÈMES DE DÉFINITION DES BOURSES D'ÉTUDES

Une analyse minutieuse de la cible 4.b soulève de nombreuses questions et révèle que sa formulation comporte un certain nombre de lacunes¹. Elle fait notamment référence aux bourses d'études « offertes » et non « octroyées ». Une organisation située dans un pays développé peut ainsi proposer une bourse d'études aux étudiants du monde entier, mais l'octroyer à un étudiant originaire d'un pays développé, ou proposer une bourse

d'études visant des candidats issus des pays en développement mais ne pas l'attribuer. Il faut donc comprendre que ces bourses d'études doivent non seulement être proposées aux étudiants des pays en développement, mais également leur être attribuées, et que ces offres doivent être acceptées.

“ La cible doit être comprise comme portant sur le nombre de bourses « attribuées », et non « offertes » ”

La cible indique par ailleurs que les bourses d'études doivent être « offertes aux pays en développement ». Cette formulation sous-entend que les bourses n'émanent pas des pays en développement, ce qui

exclurait les cas où des pays en développement financent avec leurs propres ressources des bourses d'études permettant à leurs citoyens d'étudier à l'étranger. Au-delà de la conception traditionnelle des flux d'aides allant d'un pays à un autre, ce raisonnement soulève aussi d'autres questions. Les Gouvernements de l'Indonésie, du Tadjikistan ou du Zimbabwe, par exemple, doivent-ils augmenter le nombre de bourses d'études permettant à leurs citoyens d'étudier à l'étranger, ou est-il préférable qu'ils investissent ces ressources dans leurs propres universités ?

Même si l'on s'intéresse uniquement aux bourses d'études « offertes aux pays en développement » par des organisations extérieures, faut-il comptabiliser de la même façon tous les programmes de bourses proposés dans les pays développés ? Les institutions gouvernementales et les établissements publics d'enseignement supérieur ne sont pas les seuls à proposer des bourses d'études ; certains programmes de bourses sont en outre financés par des entreprises, des fondations, des organisations non gouvernementales, des philanthropes et autres particuliers.

La Fondation MasterCard, par exemple, a annoncé en 2013 un programme de bourses de 500 millions de dollars EU destiné aux étudiants d'Afrique subsaharienne. D'autres entreprises privées proposent leurs propres programmes de bourses. Le Tullow Group Scholarship Scheme finance ainsi un programme

géré par le British Council qui offre des bourses d'études dans certains pays d'Afrique subsaharienne et d'Amérique latine où l'entreprise Tullow Oil exerce ses activités. Les bourses Graça Machel SASOL Scholarships sont destinées aux femmes du Mozambique. Toutefois, ces organisations ne relevant pas des États, il semblerait absurde de leur faire porter la responsabilité de l'atteinte de la cible. Il s'agit en effet de fonds privés et ces structures ne sont en aucun cas tenues d'apporter ces contributions, et encore moins de les « augmenter nettement ».

Notons que même les programmes de bourses gouvernementaux peuvent avoir recours à différentes sources de financement. Citons par exemple les deux principaux programmes de bourses du Gouvernement britannique ouverts aux étudiants des pays en développement : les bourses Chevening, financées par le Ministère des affaires étrangères et du Commonwealth, et les bourses du Commonwealth, essentiellement financées par le Ministère britannique du développement international. Toutes deux sollicitent activement des cofinancements privés et philanthropiques.

La cible affirme également que les bourses doivent servir à financer des études « dans des pays développés et d'autres pays en développement ». Le mot-clé ici est « autres ». La cible fait référence aux bourses d'études destinées aux étudiants qui partent étudier dans un établissement d'enseignement supérieur dans un pays autre que le leur. La cible ne concernerait donc ni les étudiants boursiers aidés par leur propre gouvernement pour aller étudier à l'étranger, ni les programmes permettant aux ressortissants des pays en développement de suivre des études dans leur propre pays, comme les bourses d'études de l'USAID au Pakistan. Cela signifie que le programme Fulbright, qui propose des bourses pour des diplômés de troisième cycle aux États-Unis, entrerait dans le cadre de cette cible, tandis qu'un programme de plus grande envergure ayant octroyé en 2015 3 000 bourses d'études universitaires au Pakistan, dont la moitié à des femmes, en serait exclu.

Même si la cible prenait en compte les programmes de bourses non gouvernementaux financés par les pays développés, cela ne réglerait pas tous les problèmes pour autant. Les bourses d'études de la Fondation MasterCard sont valables dans un grand nombre d'écoles et d'universités, tant dans des pays développés que dans des pays en développement, y compris dans le pays d'origine du bénéficiaire. Dans le cadre de ce programme, un étudiant ghanéen pourrait étudier au Ghana, au Nigéria ou aux États-Unis. Dans le deuxième et le troisième cas, les bourses d'études entreraient dans le cadre de la cible 4.b puisque le bénéficiaire suivrait des études « dans des pays développés » (États-Unis) ou « d'autres pays en développement » (Nigéria). En revanche, un étudiant qui resterait suivre ses études au Ghana ne pourrait pas être pris en compte.

La cible n'indique pas non plus clairement si elle tient compte des bourses d'études concernant la formation à distance, un mode d'enseignement de plus en plus répandu. Il existe en outre des dispositifs « multisites » permettant aux étudiants des pays en développement de s'inscrire dans une université de leur pays mais de faire superviser leurs travaux de recherche par un

“ La cible ne précise pas si les étudiants doivent obtenir un diplôme, ni s'ils doivent retourner dans leur pays d'origine ”

enseignant travaillant dans une université d'un pays développé. Comment ces bourses d'études seraient-elles prises en compte ?

Les bourses sont censées « financer le suivi d'études supérieures ». Toutefois,

suivre des études ne signifie pas obtenir un diplôme. Bien que de nombreux programmes de bourses assurent un suivi des taux de réussite au diplôme, rares sont ceux qui vont au-delà. Le nombre de bourses d'études attribuées n'indique en rien si les étudiants ont obtenu leur diplôme, ni s'ils sont retournés dans leur pays d'origine.

Dans le même ordre d'idées, on peut se demander si les bourses d'études doivent répondre à des critères particuliers en termes de durée et de montant. Par souci de comparabilité, il faudrait aussi se fonder sur la durée des bourses en équivalents-années afin de ne pas mettre sur le même plan les placements à court terme et à long terme et de ne pas décourager l'octroi de bourses pour des programmes plus longs. En outre, le montant d'une bourse ne couvre pas toujours la totalité des frais de scolarité et des dépenses de la vie courante. La cible ne précise pas comment elle tiendra compte de ces différentes options.

Enfin, hormis les bourses d'études, il existe d'autres méthodes de soutien qui ne sont pas prises en compte dans la cible alors qu'elles servent le même objectif. Le Partenariat pour l'enseignement supérieur en Afrique, un consortium d'organismes de financement des États-Unis, a ainsi consacré 440 millions de dollars EU à des initiatives d'enseignement supérieur dans neuf pays d'Afrique entre 2000 et 2010 (PHEA, 2010). Si ce programme n'a pas directement offert de bourses à des étudiants, il comportait des subventions généralement destinées aux universités, permettant de financer l'octroi de bourses d'études. Néanmoins, ces bourses représentant une partie subsidiaire du programme, elles n'auraient sans doute pas été identifiées comme telles et il aurait été difficile d'assurer leur suivi.

Par conséquent, il est recommandé que la cible 4.b ne tienne compte que des bourses d'études attribuées (et pas uniquement « offertes ») aux étudiants des pays en développement. Ces bourses doivent servir à financer des études suivies dans des établissements d'enseignement

supérieur situés dans d'autres pays que le pays d'origine de l'étudiant, y compris en formation à distance. Leur montant doit être suffisant pour permettre à l'étudiant de faire face à la totalité des coûts (études, voyage et dépenses de la vie courante). Enfin, elles doivent être financées au moins en partie par des fonds publics et figurer en tant que bourse d'études dans les comptes publics des pays donateurs (y compris les bourses d'études cofinancées par des intérêts privés).

De nombreuses bourses d'études ne seront donc pas prises en compte, en particulier celles proposées par des organisations privées ou philanthropiques, ces dernières n'étant en aucun cas tenues de financer de tels dispositifs. Ces bourses doivent néanmoins être soumises à un suivi, car leur disponibilité peut influencer les politiques et les mesures prises par les pays donateurs qui, ayant connaissance de leur existence, pourraient réduire leurs propres dépenses dans ce domaine.

Il est également recommandé de tenir compte de différents indicateurs, en particulier le nombre de bourses d'études octroyées, le nombre d'années de bourses d'études octroyées, le nombre de bénéficiaires de bourses achevant leurs études, et le nombre de bénéficiaires de bourses qui retournent dans leur pays d'origine. Tous ces indicateurs doivent être ventilés par pays d'origine et par sexe du bénéficiaire, mais également par domaine d'études, niveau d'études, mode d'enseignement (présentiel ou à distance) et pays d'études.

CONTRAINTES DE DISPONIBILITÉ DES DONNÉES ET PERSPECTIVES

Même cette définition plus précise présenterait une difficulté majeure, car les organismes qui octroient les bourses d'études n'ont pas imaginé de systèmes de suivi et de compte rendu permettant de répondre aux besoins de la cible. Il n'existe pour ainsi dire aucune étude ayant tenté d'évaluer les tendances dans ce domaine. Les rares qui se sont penchées sur les programmes de bourses dans les différents pays se sont heurtées à de sérieuses difficultés, faute d'indicateurs permettant d'évaluer les politiques et les programmes (CSC, 2014). En l'absence de normes communes ou partagées régissant la publication de données sur les programmes de bourses, il est difficile d'obtenir des informations homogènes et fiables sur les niveaux de financement gouvernementaux et sur le nombre de candidats et de bénéficiaires (Perna *et al.*, 2014).

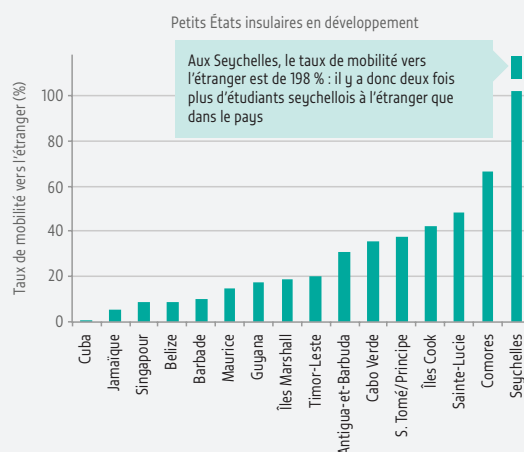
On connaît en revanche la taille totale de la population cible des programmes de bourses, à savoir, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur en mobilité internationale. En 2013, sur une population mondiale de 199 millions d'étudiants inscrits dans des établissements postsecondaires, 3,5 millions étudiaient en dehors de leur pays ; parmi eux, 2,5 millions étaient originaires de pays en développement. S'agissant des groupes de pays identifiés dans la cible, on comptait 235 000 étudiants originaires des pays les moins avancés,

271 000 d'Afrique subsaharienne et 106 000 des petits États insulaires en développement. Les 90 pays concernés (certains pays pouvant appartenir à deux groupes, voire aux trois) totalisaient 451 000 étudiants en mobilité internationale.

Le taux de mobilité vers l'étranger, c'est-à-dire le nombre d'étudiants originaires d'un pays suivant des études à l'étranger, exprimé en pourcentage des effectifs totaux inscrits dans l'enseignement supérieur dans ce pays, était de 1,8 % dans les pays en développement. Cependant, certains pays, notamment parmi les petits États insulaires en développement, affichent un taux nettement plus élevé. À Sainte-Lucie, par exemple, on compte 5 ressortissants partis étudier à l'étranger pour 10 étudiants restés dans le pays. Aux Seychelles, il y a deux fois plus d'étudiants à l'étranger que dans le pays (**figure 18.1**).

Il est difficile d'établir un référentiel pour mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de la cible 4.b, car les données relatives aux bénéficiaires sont limitées. Les programmes sont souvent peu disposés à communiquer des informations détaillées. Les financeurs considèrent parfois les informations concernant les bénéficiaires comme des données confidentielles dont ils sont propriétaires. De la même façon, certains établissements d'enseignement supérieur refusent de divulguer les critères sur lesquels ils fondent leurs décisions d'admission. Par ailleurs, la divulgation d'informations sur les bénéficiaires pourrait révéler que certains programmes n'atteignent pas les objectifs annoncés pour certaines populations. L'origine des bénéficiaires ne fait même l'objet d'aucun suivi puisque bon nombre de programmes de grande envergure n'attribuent

FIGURE 18.1 :
De nombreux étudiants originaires des petits États insulaires en développement suivent leurs études à l'étranger
Taux de mobilité vers l'étranger, sélection de pays, 2013 ou année la plus récente



Source : Base de données de l'ISU.

“

Environ 22 500 bourses d'études ont été accordées en 2015, ce qui correspond à 1 % du nombre d'étudiants des pays en développement en mobilité internationale

”

pas de quotas par pays. L'absence de données ne se limite d'ailleurs pas à la nationalité des bénéficiaires de bourses, mais s'étend à toutes les autres dimensions énumérées dans la cible, notamment les pays d'accueil et les domaines d'études (« des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur »).

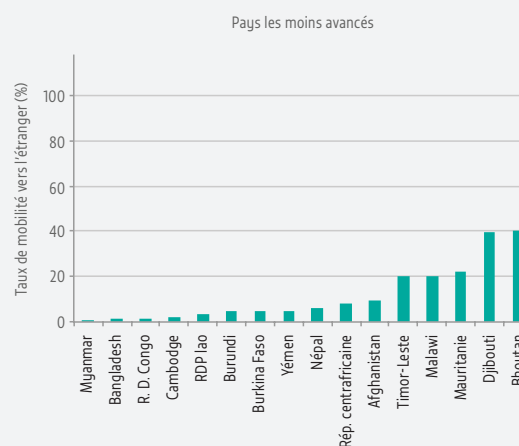
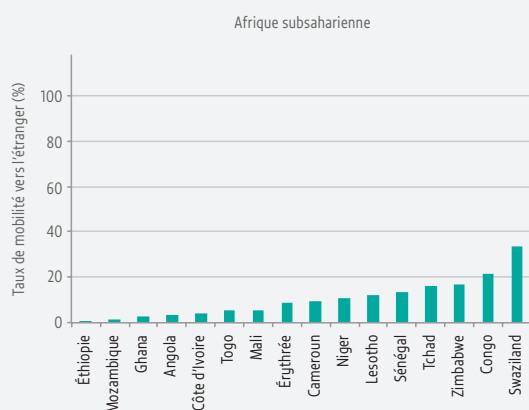
D'après les informations recueillies pour le présent *Rapport* auprès de 54 programmes de bourses gouvernementaux, dont 9 dans des pays en développement, environ 22 500 bourses d'études ont été accordées en 2014/15, ce qui correspond à 1 % du nombre d'étudiants des pays en développement en mobilité internationale (IIE, 2016a). Bien que ce chiffre soit probablement en dessous de la réalité, c'est la meilleure référence dont nous disposons.

Les programmes de bourses doivent faire preuve d'une plus grande transparence concernant les informations permettant de mieux appréhender leur contribution à la cible 4.b. Il faut donc les encourager à collecter et à diffuser des données

ventilées sur les destinataires prévus, les bénéficiaires réels et leur pays d'origine. À l'avenir, trois solutions peuvent être envisagées.

Premièrement, les gouvernements des pays en développement pourraient assurer un suivi et rendre compte du nombre de leurs étudiants de l'enseignement supérieur qui reçoivent des bourses d'études proposées par des programmes nationaux ou étrangers. Toutefois, cette méthode ne permettrait pas de comptabiliser les étudiants qui ne sont pas inscrits à l'université dans leur pays d'origine mais qui reçoivent des bourses pour suivre la totalité de leurs études à l'étranger.

Deuxièmement, les autorités de supervision de l'enseignement supérieur pourraient charger les établissements de recueillir et transmettre des informations sur les étudiants étrangers, indiquant s'ils bénéficient ou non de bourses d'études. Aux États-Unis, par exemple, l'Integrated Postsecondary Education Data System du Département de l'éducation pourrait demander à tous les établissements accrédités de lui communiquer le



nombre d'étudiants originaires d'autres pays ayant reçu une bourse pour suivre leurs études.

Troisièmement, une structure indépendante et non gouvernementale pourrait être chargée d'intégrer des informations sur les bourses d'études dans les initiatives de collecte de données sur la mobilité étudiante existantes, d'autant que de nombreux bénéficiaires de bourses y figurent déjà. L'Institute of International Education pilote ainsi le Projet Atlas : 25 organismes nationaux de collecte de données sur la mobilité, situés dans le monde entier, partagent tous les ans leurs données sur le nombre d'étudiants étrangers qu'ils accueillent et le nombre de leurs ressortissants partis étudier à l'étranger. Le Projet Atlas comprend les principaux pays d'accueil des étudiants en mobilité internationale, notamment l'Allemagne, l'Australie, le Canada, la Chine, les États-Unis, la France et le Royaume-Uni (IIE, 2016b).

DONNÉES DE L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT SUR LES BOURSES D'ÉTUDES

Il est également possible d'obtenir des informations sur les programmes de bourses en s'intéressant à l'aide à l'éducation. La question de la prise en compte des bourses d'études au titre de l'aide publique au développement suscite de nombreux débats. La définition du soutien de caractère général, aussi appelé aide programmable par pays, adoptée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) n'inclut pas les bourses d'études.

Les données du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE apportent cependant quelques informations sur l'aide fournie par les États membres du CAD en vue de financer les bourses d'études et les coûts imputés des étudiants (dépenses encourues pour les étudiants de pays en développement inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur du pays d'accueil). Ces dépenses sont toutefois déclarées de manière très hétérogène entre les différents États membres du CAD.

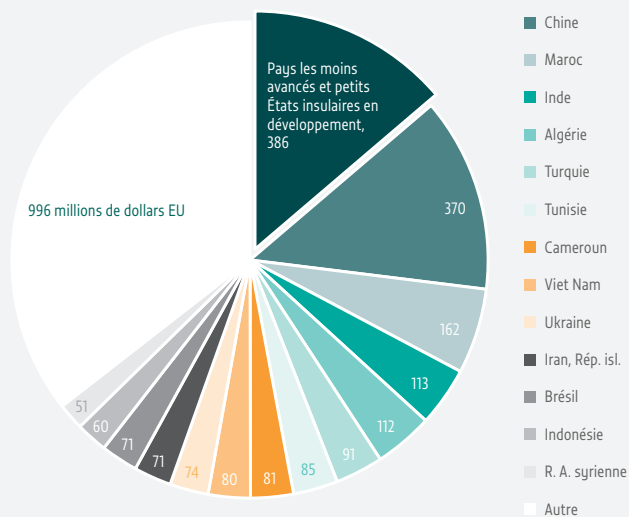
En Allemagne et en France, les bourses d'études et les coûts imputés des étudiants (coûts indirects des frais de scolarité dans les pays donateurs) représentent plus de la moitié de l'aide en faveur de l'éducation. L'aide fournie par ces deux donateurs sous forme de bourses d'études et de coûts imputés des étudiants est supérieure à celle apportée pour l'éducation de base par tous les donateurs réunis dans les pays à faible revenu.

En revanche, bien que les États-Unis et le Royaume-Uni soient d'importants pourvoyeurs de bourses d'études, seule une fraction très réduite de ces dernières est comptabilisée dans l'aide au développement. Le volume de l'aide au développement consacrée aux bourses d'études ne donne donc pas une image complète des dépenses dans ce domaine, et ne constitue donc pas un indicateur mondial approprié.

Cet indicateur est néanmoins révélateur. En moyenne, 2,8 milliards de dollars EU d'aide ont servi à financer des bourses d'études et les coûts imputés des étudiants en 2014. Ces financements sont essentiellement destinés à des pays à revenu intermédiaire (81 %). La Chine est le principal bénéficiaire (13 %) ; sa part équivaut presque à celle de tous les pays les moins avancés et de tous les petits États insulaires en développement réunis. Les bourses d'études et les coûts imputés des étudiants pour l'Algérie, la Chine, l'Inde, le Maroc, la Tunisie et la Turquie en 2014 atteignaient un montant quasiment équivalent à celui de l'aide directe en faveur de

FIGURE 18.2 :
La moitié de l'aide internationale destinée aux bourses d'études et aux coûts imputés des étudiants se concentre dans 13 pays à revenu intermédiaire

Répartition des bourses d'études et des coûts imputés des étudiants par pays bénéficiaire, 2014



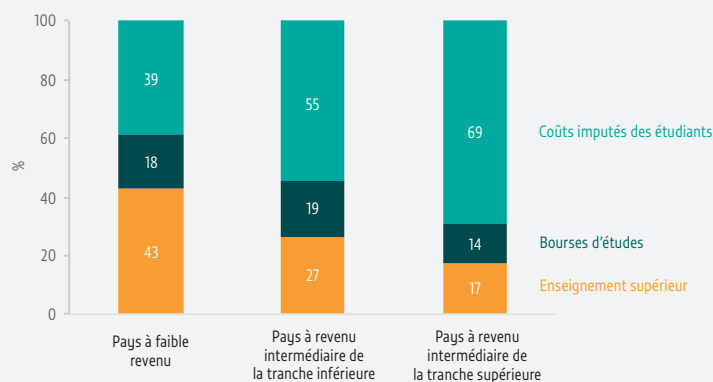
Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), d'après les données du CAD de l'OCDE.

l'éducation de base dans les pays à faible revenu la même année (**figure 18.2**). Par ailleurs, la Chine octroie chaque année des milliers de bourses d'études, notamment par le biais du Forum sur la coopération sino-africaine (Reilly, 2015).

Environ 70 % de l'aide destinée à l'enseignement supérieur en 2013/14 a servi à financer des bourses d'études et les coûts imputés des étudiants, plutôt qu'à renforcer les établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement. Cette part allait de 57 % dans les pays à faible revenu à 83 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (**figure 18.3**).

FIGURE 18.3 :

La majeure partie de l'aide destinée à l'enseignement supérieur sert à financer des bourses d'études et les coûts imputés des étudiants
Répartition de l'aide destinée à l'éducation postsecondaire, par type d'utilisation et groupe de revenu, 2013/14



Source : Analyse proposée par l'équipe en charge du Rapport GEM (2016), d'après les données du CAD de l'OCDE.

NOTES

1. Cette section s'appuie sur Balfour (2016).

L'enseignante Ednam Boyle fait cours à ses élèves avec son bébé dans le dos à l'école primaire Temple of Faith, district de Freetown, Sierra Leone.

CRÉDIT : Kate Holt/Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

La notion de pénurie d'enseignants est difficile à définir pour deux raisons majeures. Premièrement, le nombre d'enseignants disponibles dans un pays donné n'est pas révélateur du nombre d'enseignants par école. Deuxièmement, on ne saurait dissocier les questions de quantité et de qualité des enseignants.

On dispose de peu de données sur le nombre d'**enseignants qualifiés** classés par qualification académique. En 2014, en moyenne, 82 % des enseignants disposaient des qualifications minimales requises pour enseigner au niveau préprimaire, 93 % en primaire et 91 % dans le secondaire.

Il est difficile de comparer le nombre d'enseignants formés dans chaque pays, dans la mesure où les normes nationales ne sont pas les mêmes.

De nombreux enseignants n'ont pas reçu de formation minimale. Dans les Caraïbes, 85 % des enseignants du primaire sont formés. En Afrique du Nord, seuls 73 % des enseignants du préprimaire sont formés. En Afrique subsaharienne, moins de la moitié des enseignants du préprimaire et moins des trois quarts des enseignants du secondaire sont formés.

L'aide destinée à la formation des enseignants a triplé entre 2002 et 2014 pour atteindre 251 millions de dollars EU. Les pays les moins avancés ont reçu 41 % de cette somme.

La cible repose sur une définition très restreinte. Il faudrait également s'intéresser à la **motivation** des enseignants et au **soutien** dont ils bénéficient, en assurant un suivi des programmes d'initiation et de mentorat, des formations sur le terrain, des conditions de travail, mais aussi des contrats, des salaires et de l'attrition des enseignants.

CHAPITRE 19



CIBLE 4.C

Enseignants

D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

INDICATEUR MONDIAL 4.C.1 – Proportion d'enseignants dans : (a) le préscolaire ; (b) le cycle primaire ; (c) le premier cycle du secondaire ; et (d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (en particulier dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné

INDICATEUR THÉMATIQUE 37 – Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'études et type d'établissement

INDICATEUR THÉMATIQUE 38 – Ratio élèves/enseignant qualifié par niveau d'études

INDICATEUR THÉMATIQUE 40 – Ratio élèves/enseignant formé par niveau d'études

INDICATEUR THÉMATIQUE 41 – Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification

INDICATEUR THÉMATIQUE 42 – Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études

INDICATEUR THÉMATIQUE 43 – Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de la formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Un nombre suffisant d'enseignants qualifiés	328
Motivation des enseignants et soutien	333

La formulation de la cible consacrée aux enseignants a reçu un accueil mitigé. La communauté internationale est consciente que la définition d'une cible portant spécifiquement sur le corps enseignant est importante, alors même que les programmes de l'Éducation pour tous et des Objectifs du Millénaire pour le développement avaient fait l'impasse sur cette question. En revanche, le fait que les Objectifs de développement durable envisagent les enseignants comme un simple moyen de mise en œuvre a suscité un certain mécontentement, cette conception risquant de minimiser le rôle fondamental joué par la profession pour assurer une éducation de qualité et un cadre d'apprentissage favorable. La formulation de la cible proprement dite comporte également des lacunes puisqu'elle renvoie uniquement au « nombre d'enseignants qualifiés » et qu'elle reste évasive sur les moyens de renforcer les qualifications des enseignants.

Le présent chapitre sortira de ce cadre relativement restreint pour s'intéresser aux implications, en termes de suivi, de l'engagement plus général exprimé dans le Cadre d'action Éducation 2030, à savoir, faire en sorte « que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, qu'ils soient recrutés de manière adéquate, qu'ils reçoivent une formation et des qualifications professionnelles satisfaisantes, et qu'ils soient motivés et soutenus ».

UN NOMBRE SUFFISANT D'ENSEIGNANTS QUALIFIÉS

Dans bon nombre des pays les plus pauvres, on trouve encore des salles de classe surpeuplées, signe qu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants. Le « déficit d'enseignants » correspond au nombre d'enseignants qu'il faudrait recruter à chaque niveau d'études pour atteindre l'objectif de la scolarisation universelle tout en veillant à ce que le ratio moyen élèves/enseignant ne dépasse un seuil donné. Dans les pays riches, les pénuries d'enseignants se traduisent par des difficultés à pourvoir des postes dans diverses matières spécialisées, ce qui oblige certains enseignants à enseigner des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés (Santiago, 2002).

La notion de pénurie d'enseignants est difficile à définir pour deux raisons majeures. Premièrement, les statistiques

concernant la disponibilité moyenne des enseignants dissimulent des inégalités considérables au sein des pays. Deuxièmement, on ne saurait dissocier les questions de quantité et de qualité des enseignants. Les décideurs, lorsqu'ils sont confrontés à une hausse du nombre d'élèves et à l'augmentation de la taille des classes, renvoient souvent leurs critères de recrutement à la baisse.

DISPONIBILITÉ ET RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS

Traditionnellement, on évalue la disponibilité des enseignants à partir du taux d'encadrement. À l'échelle mondiale, on compte 17 élèves par enseignant au niveau préprimaire, 24 en primaire et 18 dans le secondaire (premier et deuxième cycle).

“ À l'échelle mondiale, on compte 17 élèves par enseignant au niveau préprimaire, 24 en primaire et 18 dans le secondaire (premier et deuxième cycle) ”

Toutefois, il n'existe aucun consensus mondial sur le taux d'encadrement recommandé par niveau d'études. En outre, bien qu'il y ait un lien entre un taux

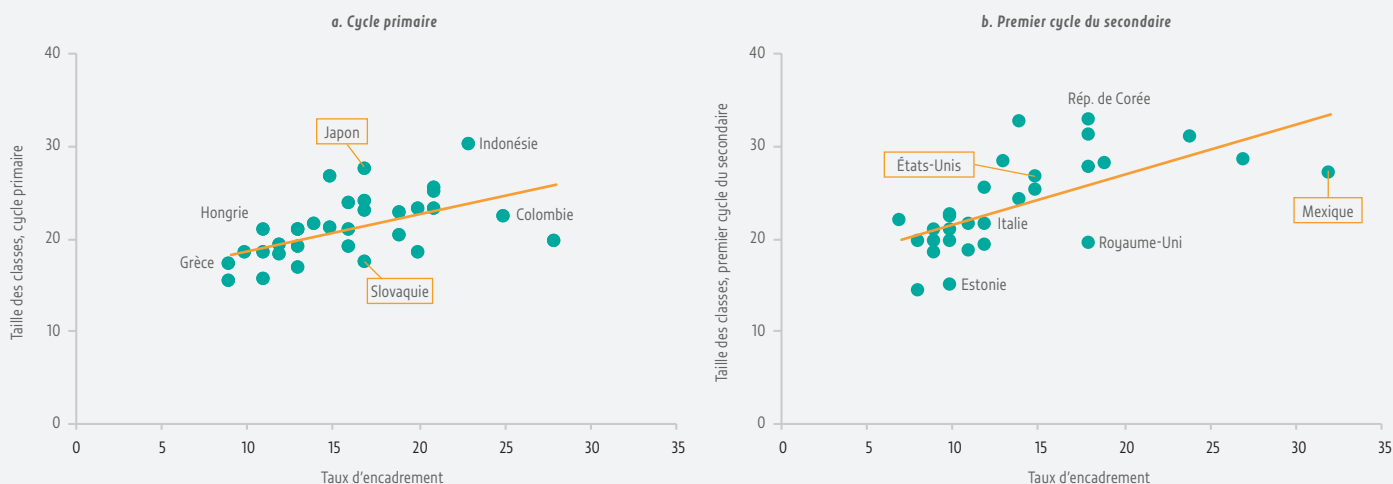
d'encadrement élevé et l'augmentation de la taille moyenne des classes, cette relation n'est pas forcément proportionnelle et peut varier considérablement d'un pays à l'autre. La taille des classes dépend en réalité de la façon dont les enseignants y sont affectés, un paramètre lui-même lié à des facteurs tels que la proportion de temps passé à enseigner et le rapport entre la durée d'une journée de travail de l'enseignant et les heures d'enseignement dispensées aux élèves.

Sur un groupe d'une trentaine de pays, essentiellement à revenu élevé, un ratio de 10 élèves par enseignant correspondait en moyenne à une classe de 20 élèves en primaire et dans le premier cycle du secondaire. En 2013, pour un ratio de 17 élèves par enseignant en primaire, la taille moyenne des classes était de 18 élèves en Slovaquie mais de 27 au Japon. De même, pour une moyenne de 27 élèves par classe dans le premier cycle du secondaire, le taux d'encadrement était de 15 aux États-Unis, mais de 32 au Mexique (figure 19.1).

FIGURE 19.1 :

Le taux d'encadrement ne correspond pas au nombre d'élèves par classe

Taux d'encadrement et taille moyenne des classes pour un échantillon de pays à revenu intermédiaire et élevé, 2013



Source : OCDE (2015b).

Dans les pays riches, rien ne permet d'affirmer qu'une diminution du nombre d'élèves par classe a un effet positif sur les résultats d'apprentissage, ou du moins un effet notable, lorsque celui-ci est avéré (Hanushek, 2006). Dans les pays pauvres, une enquête sur la réussite scolaire réalisée par le SACMEQ dans le sud et l'est de l'Afrique a conclu que l'on pouvait observer des effets négatifs au-delà de 60 élèves par classe (Fehrlér et al., 2009).

Cependant, des exemples récents ont remis en question l'existence d'un effet direct de la diminution du nombre d'élèves par classe sur l'apprentissage, y compris dans des cas aussi extrêmes, à moins que cette mesure ne s'accompagne d'interventions visant à améliorer la qualité des enseignants. Ainsi, en Ouganda, une enquête d'évaluation organisée par les citoyens de l'initiative Uwezo entre 2010 et 2013 a révélé une moyenne de 68 élèves par classe dans les écoles primaires publiques ; l'enquête a par ailleurs permis de démontrer que, même si ce chiffre était divisé par deux, cela aurait un effet négligeable sur l'apprentissage (Jones, 2016). De même, un essai contrôlé randomisé réalisé dans 210 écoles primaires de l'ancienne province occidentale du Kenya a conclu que diviser quasiment par deux le nombre d'élèves en classe de première année de primaire (de 82 à 44 élèves) n'avait aucun effet sur l'apprentissage (Duflo et al., 2015).

Le taux d'encadrement est un indicateur qui présente d'autres inconvénients, dans la mesure où il ne reflète pas la réelle disponibilité des enseignants dans les classes. Si l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) tente de collecter des données sur les enseignants en équivalent temps plein, de nombreux pays continuent à déclarer leur effectif total d'enseignants

en personnes physiques, indépendamment de leur temps de travail (ISU, 2006).

Le taux d'encadrement ne prend pas non plus en compte l'absentéisme des enseignants. Si certains blâment les enseignants qui ne se présentent pas au travail, d'autres estiment que ce sont les gouvernements qui gèrent mal le temps de travail des enseignants, en les obligeant par exemple à se déplacer pour être payés ou à s'acquitter de tâches sans rapport avec l'enseignement. Quoi qu'il en soit, l'absentéisme reste élevé dans plusieurs pays. En Indonésie, 19 % des enseignants du primaire n'étaient pas présents dans leur classe lors de deux visites surprises en 2003 ; si cette proportion a diminué, elle s'élevait encore à 10 % en 2013 (ACDP, 2014).

L'absentéisme constitue un problème complexe. Une enquête réalisée auprès de 100 écoles primaires dans 17 districts défavorisés de République-Unie de Tanzanie a révélé que 12 % des enseignants étaient absents de l'école lors d'une visite surprise en 2014. Parmi les enseignants présents, 63 % étaient arrivés en retard, et 67 % des enseignants présents à l'école et censés enseigner ne se trouvaient pas dans leur salle de classe (Pettersson et Rawle, 2015). Des enquêtes basées sur les indicateurs de prestation de service, réalisées dans des écoles primaires de sept pays d'Afrique subsaharienne entre 2011 et 2014, ont permis d'estimer que les enseignants, censés faire cours pendant 5 heures et 31 minutes par jour en moyenne, passaient en réalité 2 heures et 53 minutes à enseigner, soit 52 % du temps prévu (Filmer, 2016).

La répartition des enseignants dans les différentes écoles est parfois inégale. En Ouganda, où les écoles primaires comptaient



En 2014, en moyenne, on comptait 82 % d'enseignants qualifiés au niveau préprimaire, 93 % en primaire et 91 % dans le secondaire



en moyenne pas moins de 57 élèves par enseignant en 2010, 20 districts sur 112 affichaient un ratio de plus de 70 élèves par enseignant. Si le manque d'enseignants ne concernait que 13 % des écoles dans le district de la capitale, Kampala, il touchait en revanche 100 % des écoles dans le district septentrional de Kotido (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda et IPE Pôle de Dakar, 2014). Dans les régions rurales de la Chine, lorsque l'affectation des enseignants, autrefois dévolue aux municipalités, a été confiée aux comtés, on a constaté une aggravation des inégalités de répartition des enseignants en faveur des communautés situées à proximité du siège des comtés (Han, 2013).

Enfin, le taux d'encadrement ne donne qu'un aperçu statique d'une situation passée sans tenir compte des efforts entrepris à l'échelle nationale pour faire face aux pénuries d'enseignants. Des données issues du module régional de l'ISU sur l'Afrique subsaharienne ont montré qu'en moyenne les pays affichant des taux d'encadrement élevés recrutèrent une proportion plus importante de nouveaux enseignants d'école primaire, un comportement prévisible de la part de pays cherchant à rattraper leur retard dans ce domaine. On constatait toutefois d'importantes variations entre ces pays. Ainsi, entre 2010 et 2013, le Niger, qui présentait en 2012 un ratio de 39 élèves par enseignant, a recruté de nouveaux enseignants à un rythme trois fois plus rapide que Madagascar, qui comptait pourtant 43 élèves par enseignant.

DÉFINIR LA NOTION D'« ENSEIGNANTS QUALIFIÉS »

Autre inconvénient : le taux d'encadrement, s'il est utilisé seul, part du principe que toutes les personnes qui enseignent sont pleinement qualifiées et préparées pour l'enseignement. La cible précise donc qu'elle se rapporte au nombre d'enseignants « qualifiés », de façon à ne pas compromettre la qualité. Néanmoins, la définition du terme « qualifié » est ambiguë. En effet, il peut faire référence à la fois aux qualifications académiques (niveau d'études atteint par l'enseignant, indépendamment du domaine) et aux qualifications professionnelles (réussite à une formation considérée comme condition minimale pour entrer dans la profession). Un enseignant peut tout à fait être qualifié dans l'un de ces domaines, mais pas dans l'autre. L'indicateur mondial proposé porte sur la formation plutôt que sur les qualifications académiques.

Qualifications académiques

Bien qu'elle n'ait pas été proposée comme indicateur mondial, la proportion d'enseignants ayant les qualifications académiques minimales requises pour enseigner à chaque niveau d'études est l'indicateur qui traduit le mieux l'essence de la cible 4.c. Dans l'ensemble, en 2014, la part médiane d'enseignants qualifiés était de 82 % au niveau préprimaire (sur un échantillon de 59 pays), 93 % en primaire (84 pays) et 91 % dans le secondaire (60 pays).

Il n'est pas possible d'interpréter ces statistiques sans connaître les qualifications académiques minimales requises dans chaque pays. Ainsi, on ne compte que 47 % d'enseignants qualifiés dans les écoles primaires de Palestine, où le niveau minimal de qualification est un diplôme de cycle court d'enseignement supérieur. En revanche, 88 % des enseignants du primaire sont considérés comme qualifiés en Côte d'Ivoire, mais le niveau minimal de qualification correspond à un certificat de deuxième cycle du secondaire.

Le nouveau module mondial de l'ISU sur les enseignants collecte des informations sur les qualifications académiques minimales requises pour enseigner à chaque niveau d'études ; à ce jour, les informations sont disponibles pour 37 pays. Il en ressort qu'en Mauritanie, par exemple, seul un diplôme d'études primaires est exigé pour enseigner au niveau préprimaire, tandis qu'en Algérie une licence ou un diplôme équivalent est nécessaire. Pour enseigner à des élèves de primaire, un diplôme du deuxième cycle du secondaire est suffisant en Chine, tandis qu'il faut une licence ou un diplôme équivalent en Indonésie. Il est de toute évidence indispensable de disposer de ce type d'informations pour tous les pays.

Qualifications professionnelles (formation)

Selon l'ISU, un enseignant formé a « satisfait aux exigences minimales de la formation d'enseignant (préalable à l'exercice ou en cours d'exercice) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique, conformément aux politiques ou aux lois nationales en la matière ». Ces exigences sont généralement des connaissances pédagogiques (approches, méthodes et techniques d'enseignement) et professionnelles (textes réglementaires et cadres juridiques qui gouvernent la profession d'enseignant). Certains programmes portent également sur la connaissance du contenu (programme scolaire, matière enseignée et utilisation des supports appropriés).

Cependant, les critères d'admission dans ce type de formation varient d'un pays à l'autre, et l'on ne dispose d'aucune

information sur le niveau de formation requis. En ce sens, l'indicateur mondial proposé pour la cible 4.c (à savoir, le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation minimale) est encore moins pertinent que le pourcentage d'enseignants ayant les qualifications académiques minimales, puisqu'il n'existe pas de référentiel permettant de comparer les données.

La couverture de ces deux indicateurs reste faible. En 2014, on ne disposait de données sur la formation des enseignants (indicateur mondial) que dans 22 % des pays pour le deuxième cycle du secondaire, et 46 % pour le cycle primaire. Cette couverture n'a pas beaucoup augmenté au fil du temps, puisqu'elle était de 34 % pour le cycle primaire en 1999. Quant à l'indicateur relatif aux qualifications des enseignants, il affiche une couverture inférieure d'environ sept points de pourcentage à celle de l'indicateur relatif à leur formation.

Ces lacunes s'expliquent par plusieurs facteurs. Dans certains cas, les données n'existent tout simplement pas. Ainsi, les pays dans lesquels l'enseignement privé représente un secteur important ne sont pas en mesure de communiquer des données précises sur le personnel de ce secteur. Le plus souvent, les données existent mais il est nécessaire de coordonner plusieurs bases de données. De nouvelles initiatives de l'ISU cherchent à collecter des données mondiales sur les enseignants, à l'instar des données infranationales en Asie, afin d'aider les pays à mieux intégrer leurs systèmes d'information sur l'éducation.

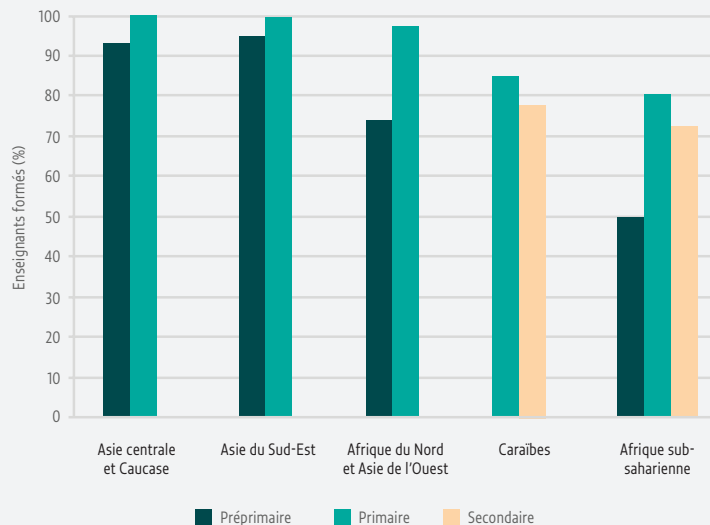
Malgré ces limites, il apparaît clairement qu'une proportion conséquente d'enseignants n'a pas reçu de formation minimale. Dans les Caraïbes, par exemple, seuls 85 % des enseignants du primaire sont formés. En Afrique du Nord, seuls 73 % des enseignants du préprimaire sont formés. En Afrique subsaharienne, moins de la moitié des enseignants du préprimaire et moins des trois quarts des enseignants du secondaire sont formés (**figure 19.2**).

Si l'on classe les pays en fonction de leur pourcentage d'enseignants formés, du plus faible au plus élevé, on constate que le manque de formation des enseignants touche davantage de pays au niveau préprimaire qu'à l'école primaire. Dans le quart inférieur des pays, au moins un enseignant du primaire sur quatre n'est pas formé, contre un sur deux au niveau du préprimaire. Dans la moitié inférieure des pays, au moins un enseignant du préprimaire sur quatre n'est pas formé (**figure 19.3**).

Même si l'on parvenait à améliorer la couverture géographique de cet indicateur, cela ne serait pas suffisant pour recenser tous les déficits de formation des enseignants. Ainsi, si la proportion de personnel formé est la plus faible au niveau préprimaire, on peut supposer que la situation est encore pire en ce qui concerne l'éducation et la prise en charge de la petite enfance en général, dans la mesure où les exigences en matière de formation initiale sont souvent plus élevées pour les enseignants que les puériculteurs. La formation de ces derniers est donc probablement

FIGURE 19.2 :

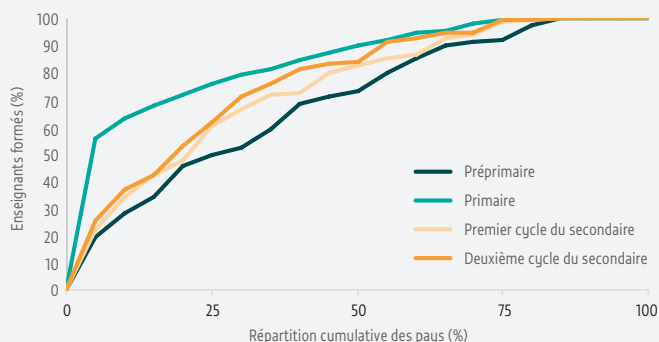
En Afrique subsaharienne, plus de la moitié des enseignants du préprimaire et un quart des enseignants du secondaire ne sont pas formés
Pourcentage d'enseignants formés, par niveau d'études et région, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 19.3 :

Dans la moitié des pays, plus d'un enseignant du préprimaire sur quatre n'est pas formé
Distribution cumulative du pourcentage d'enseignants formés, par niveau d'études, 2014 ou dernière année disponible



Note : Ces répartitions ont été calculées sur une base de 76 pays pour le niveau préprimaire, 96 pour le cycle primaire, 56 pour le premier cycle du secondaire et 50 pour le deuxième cycle du secondaire.

Source : Base de données de l'ISU.

insuffisante. Il existe toutefois des exceptions. Dans certains pays à revenu élevé comme le Japon et le Portugal, par exemple, les enseignants du préprimaire, tout comme les puériculteurs, doivent justifier d'une formation initiale dans l'enseignement supérieur. Certains pays, notamment Israël, l'Italie et la République tchèque, assurent une formation initiale intégrée aux puériculteurs et aux enseignants du préprimaire (OCDE, 2012a).

Dans le secondaire, outre la question des qualifications professionnelles, de nombreux pays manquent d'enseignants dans certaines spécialisations. En 2009, en Allemagne, 28 % des directeurs d'établissements secondaires ont déclaré être confrontés à une pénurie de professeurs de mathématiques, et 42 % à une pénurie de professeurs de sciences (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012b). Dans les pays ayant participé à l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2013, près de la moitié des chefs d'établissement scolaire ont signalé une pénurie d'enseignants disposant des compétences nécessaires pour faire cours aux élèves ayant des besoins spéciaux (OCDE, 2014c).

ENCADRÉ 19.1

Suivi de la formation initiale et continue des chefs d'établissement scolaire

L'investissement d'un directeur d'établissement scolaire peut transformer une école. Dans les pays riches, on estime que la direction pédagogique entre pour un quart dans les différences de résultats scolaires pouvant être expliquées par des variables liées à l'établissement. Les chefs d'établissement occupent donc la deuxième place des facteurs ayant une influence sur l'apprentissage, juste derrière les enseignants.

Toutefois, on ne dispose que d'informations fragmentées sur les qualifications des chefs d'établissement scolaire à l'échelle internationale. En Europe, une formation à la direction est obligatoire dans 21 pays ou régions ; la durée peut aller d'une semaine en Roumanie à un programme de master à Malte. Des programmes de formation spécifiques sont également proposés dans certains pays n'en faisant pas une condition officielle pour être nommé à ce poste.

Dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013, 92 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire étaient diplômés de l'enseignement supérieur, mais beaucoup étaient mal préparés à certaines tâches. Au Danemark, par exemple, seuls 14 % des chefs d'établissement avaient participé à des programmes de formation à la gestion administrative ou à la direction d'établissement avant d'être nommés, et 45 % n'avaient toujours pas suivi ce type de formation au moment de l'enquête. Cette proportion s'élevait à 51 % en Serbie et à 58 % en Croatie. En outre, 41 % des chefs d'établissement scolaire n'avaient jamais reçu de formation à la direction pédagogique en Espagne, et 57 % en Pologne.

Au Chili, le Gouvernement a adopté un « Cadre de bonne direction d'établissement » (processus concurrentiel de sélection de chefs d'établissement), et a lancé en 2011 un programme de formation d'excellence qui, au cours de ses deux premières années d'existence, a formé plus d'un tiers des chefs d'établissement à des compétences de direction via des études supérieures.

Face à l'absence de qualification professionnelle dans ce domaine, l'Afrique du Sud a mis en place un diplôme supérieur d'éducation spécialisé dans la direction d'établissement scolaire. Suite à une évaluation positive, le Gouvernement a rendu ce programme obligatoire pour tous les nouveaux chefs d'établissement scolaire, qui doivent le suivre dans les trois ans suivant leur nomination. De son côté, la Jamaïque a récemment créé le National College for Educational Leadership afin de former et de certifier les futurs chefs d'établissement ainsi que ceux déjà en poste.

Dans les pays pauvres, les directeurs d'école primaire ou secondaire sont rarement formés, que ce soit avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité ; ils reçoivent en règle générale peu de soutien des autorités éducatives locales. Sur 12 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, essentiellement à faible revenu, seul le Bangladesh s'est efforcé de former tous les chefs d'établissement scolaire.

Sources : Bennell et Akyeampong (2007) ; Bruns et Luque (2014) ; Bush (2008) ; Bush et Glover (2012) ; Commission européenne/EACEA/Eurydice (2013) ; Leithwood *et al.* (2008) ; OCDE (2014c) ; Vaillant (2015).

Ces statistiques ne rendent pas compte des inégalités en matière de répartition des enseignants formés. On dispose de peu d'éléments sur cette question, bien qu'il soit très important de contrôler si les enseignants les mieux préparés sont affectés dans les écoles qui en ont le plus besoin. Ainsi, à Abu Dhabi, aux Émirats arabes unis, les enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience de l'enseignement sont 60 % moins susceptibles d'être affectés dans des écoles affichant une grande diversité linguistique. En Suède, les enseignants ayant plus d'expérience sont deux fois moins susceptibles de travailler dans des écoles accueillant beaucoup d'élèves issus de foyers défavorisés (OCDE, 2014c). C'est la conséquence des décisions d'affectation, mais également du fait que les écoles difficiles présentent des taux de renouvellement plus élevés.

Enfin, diverses catégories d'éducateurs ont besoin d'une formation spécialisée mais ne sont pas prises en compte dans les mesures générales. Les chefs d'établissement scolaire, notamment, sont amenés à exercer des activités de plus en plus complexes, et leurs qualifications doivent faire l'objet d'un suivi (**encadré 19.1**).

Comme nous l'avons montré ci-dessus, il est difficile de comparer les exigences minimales en matière de formation entre différents pays. Les cours de formation initiale des enseignants, en particulier, diffèrent en termes de durée, de longueur de la période d'initiation et de modalités, qu'ils soient dispensés dans le cadre d'une formation générale ou après l'achèvement d'études thématiques. Pour les enseignants spécialisés dans certaines matières, les cours peuvent aussi différer quant au degré de spécialisation (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2012b).

Divers aspects structurels compliquent en outre la comparaison des qualifications, et ce, pour plusieurs raisons (Tatto *et al.*, 2012). Selon les pays, les programmes de formation des enseignants peuvent par exemple être soumis à des critères d'admission plus ou moins stricts. Au Botswana, les candidats à la formation de professeur de mathématiques en primaire et dans le premier cycle du secondaire doivent justifier de leurs compétences en mathématiques pour pouvoir s'inscrire.

Les programmes de formation des enseignants sont par ailleurs encadrés par des politiques nationales d'assurance qualité différentes. En Thaïlande, un organisme d'évaluation externe, le Bureau des normes nationales pour l'enseignement et l'évaluation de la qualité, a le pouvoir de révoquer l'accréditation des programmes. Le Chili encourage les programmes alternatifs de formation des enseignants, qui permettent de former un plus grand nombre de stagiaires avec des critères d'admission moins stricts, mais ce système n'est pas réglementé.

Certains pays renforcent l'assurance qualité en n'autorisant pas l'accès à la profession à tous les diplômés des programmes de formation des enseignants. En Oman et aux Philippines, les personnes ayant obtenu un diplôme d'enseignant doivent de plus passer une épreuve organisée par des agences extérieures (Tatto *et al.*, 2012).

Le profil des formateurs est également très variable, en particulier dans les pays pauvres où eux-mêmes n'ont parfois reçu qu'une formation très limitée. Une analyse réalisée dans six pays d'Afrique subsaharienne a révélé que les instructeurs chargés de former les enseignants à l'apprentissage précoce de la lecture étaient rarement experts en la matière (Pryor *et al.*, 2012). En Érythrée, en Gambie et en Zambie, les formateurs chargés des cours de préparation des enseignants du primaire étaient bien souvent d'anciens enseignants du secondaire ayant peu d'expérience de l'enseignement en école primaire (Mulkeen, 2010).

L'adoption d'un indicateur mondial portant sur les qualifications professionnelles devrait augmenter la quantité d'informations disponibles sur la formation des enseignants. Toutefois, il reste beaucoup à faire pour élaborer des indicateurs à l'échelle des systèmes scolaires qui puissent rendre compte plus précisément des nuances entre les exigences minimales requises pour devenir enseignant dans différents pays. Au demeurant, le degré auquel les enseignants satisfont à ces exigences ne permet pas de présager de leurs compétences (**encadré 19.2**).

COOPÉRATION INTERNATIONALE POUR LA FORMATION D'ENSEIGNANTS

La cible mentionne explicitement « la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement » parmi les moyens d'accroître le nombre d'enseignants qualifiés. Cet ajout paraît cependant disproportionné par rapport au rôle que la coopération internationale peut jouer dans ce domaine.

Le Comité d'aide au développement de l'OCDE, qui sert de plate-forme internationale pour le financement de l'aide, a défini un code spécifique pour la formation des enseignants. Celui-ci ne calcule pas le montant total de l'aide extérieure versée à cet effet, car une partie des sommes peut relever d'autres codes de portée générale. Entre 2002 et 2014, les donateurs ont triplé leurs contributions, passées de 77 millions à 251 millions de dollars EU, soit 2 % de l'aide directe totale allouée à l'éducation. Les pays les moins avancés ont reçu 41 % de l'aide totale à la formation d'enseignants et les petits États insulaires en développement, 7 %. Les trois donateurs ayant le plus privilégié la formation d'enseignants dans leurs programmes d'aide à l'éducation en 2014 étaient le Canada (9,5 %), le Portugal (8,5 %) et l'Australie (6,2 %).

MOTIVATION DES ENSEIGNANTS ET SOUTIEN

La question de la motivation des enseignants et du soutien à leur fournir n'apparaît pas dans la formulation de la cible 4.c. Elle n'en constitue pas moins une préoccupation stratégique majeure, inscrite dans le Cadre d'action Éducation 2030, qui

ENCADRÉ 19.2

Évaluation directe des compétences des enseignants

L'amélioration des données relatives aux qualifications des enseignants produira des informations plus pertinentes sur la façon dont les systèmes scolaires respectent les normes minimales, mais ne répondra pas au besoin d'éléments factuels sur les connaissances théoriques et pratiques des enseignants. Compte tenu de la diversité des aptitudes que les enseignants apportent à leur classe, il serait irréaliste de chercher des indicateurs mondiaux des compétences des enseignants. Il est toutefois possible d'évaluer certains aspects. Les initiatives présentées ci-dessous sont à suivre de près. Elles ne donneront pas nécessairement lieu à des indicateurs mondiaux, mais elles devraient répondre à des questions pratiques à l'échelle régionale et nationale et pourraient fournir des repères utiles.

Concernant les connaissances d'ordre général, les données recueillies dans les 23 pays qui ont participé en 2011 au Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) ont montré que les compétences en numératie des enseignants comparées à celles d'un employé moyen titulaire d'un diplôme universitaire étaient très variables. En Espagne et France, par exemple, les enseignants apparaissaient dans les 75 % à 80 % supérieurs de l'échelle de répartition des compétences en numératie d'un adulte moyen, tandis qu'au Danemark et en Fédération de Russie, ils se situaient à peu près au milieu de l'échelle.

En ce qui concerne les aptitudes spécifiques à une discipline, en 2007, dans le cadre du SACMEQ, des enseignants de 6^e année de primaire ont réalisé la même évaluation que leurs élèves. L'analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* a révélé des résultats très contrastés dans les 15 pays concernés : si 2 % seulement des enseignants kényans ne dépassaient pas le niveau de la résolution de problèmes concrets en mathématiques, la proportion s'élevait à 35 % en Afrique du Sud, à 39 % au Mozambique et à 43 % en Zambie. Dans les pays africains de la Francophonie, le prochain cycle du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), en 2019, inclura une évaluation comparable des compétences des enseignants.

En matière de compétences professionnelles, la Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M, Étude sur la formation des enseignants en mathématiques), réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, s'est intéressée à ce que les enseignants stagiaires savaient en matière de contenu pédagogique. Cette étude comportait trois sous-domaines : les connaissances sur le programme scolaire, les connaissances relatives à la préparation de l'enseignement et de l'apprentissage, et la restitution des mathématiques en vue de l'enseignement et de l'apprentissage. Le niveau de compétence défini correspondait à l'aptitude à « reconnaître le bien-fondé d'une stratégie pédagogique dans un cas concret donné et [à] évaluer le travail des élèves en présence d'un contenu classique ou typique des classes de primaire ». Moins de 1 % des personnes formées pour enseigner dans les premières classes de primaire ont atteint ce niveau en Géorgie, contre 44 % en Allemagne.

Au sein de l'OCDE, l'enquête sur les connaissances des enseignants (Teacher Knowledge Survey), un projet pilote mené dans six pays en 2016, évaluera les connaissances pédagogiques générales du personnel enseignant dans le premier cycle du secondaire, des stagiaires et des formateurs. L'enquête portera sur les acquis des enseignants dans trois domaines pédagogiques décisifs pour un bon enseignement : l'instruction, l'apprentissage et l'évaluation.

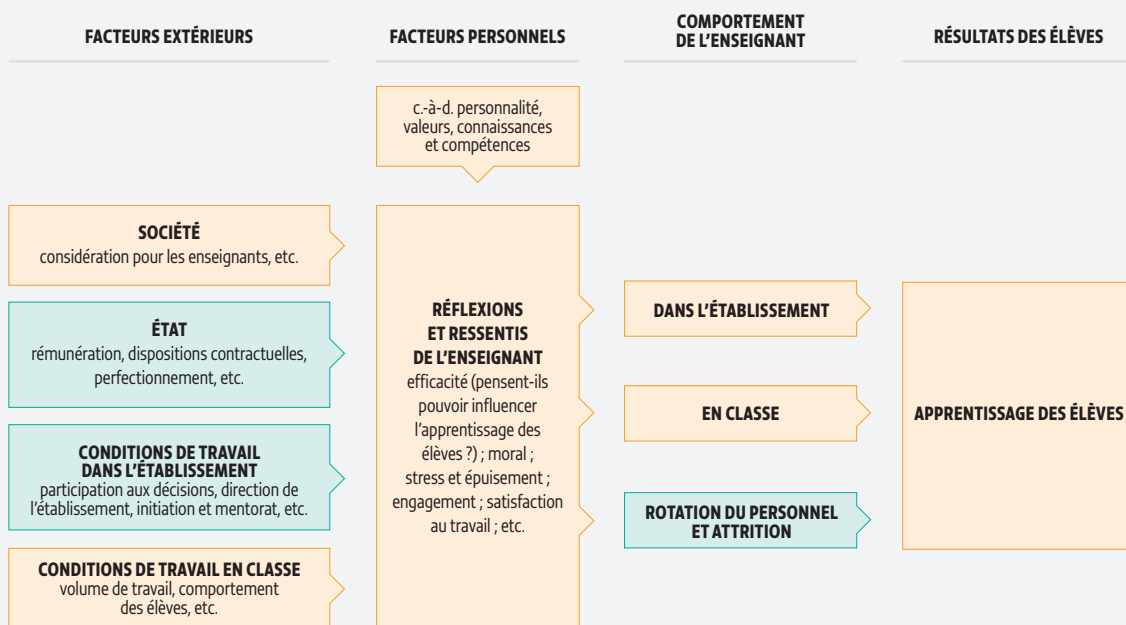
Sources : Hanushek *et al.* (2014) ; König (2014) ; Tatto *et al.* (2012).

affirme que la probabilité que les apprenants tirent profit de leur expérience en classe augmente lorsque les enseignants sont dûment soutenus et motivés. Des modèles ont été proposés pour expliquer comment les personnalités, les valeurs et les compétences interagissent avec les facteurs extérieurs et les circonstances pour influencer les réflexions, les ressentis et les

FIGURE 19.4 :

La motivation des enseignants résulte de l'interaction de facteurs extérieurs avec les caractéristiques, valeurs et compétences personnelles

Cadre de compréhension des facteurs qui affectent la motivation des enseignants



Source : D'après Leithwood (2006).

convictions des enseignants (Neves de Jesus et Lens, 2005 ; Richardson *et al.*, 2014) (**figure 19.4**).

Des études comparatives récentes apportent de précieuses informations. L'étude TALIS 2013, par exemple, a révélé que le niveau de satisfaction au travail des enseignants augmentait lorsqu'ils avaient l'occasion de prendre part aux décisions dans leur établissement, de collaborer avec leurs collègues et de recevoir des retours constructifs de la part de leurs supérieurs (OCDE, 2014c).

Un outil diagnostique sur la motivation des enseignants dans les pays pauvres a été mis au point par deux organisations non gouvernementales (ONG) internationales à l'initiative du Groupe de travail sur la motivation des enseignants (*Teacher Motivation Working Group*), puis déployé à l'essai au Bangladesh, en Inde, en Ouganda et au Viet Nam. Il est notamment demandé aux enseignants de dire s'ils pensent être en mesure d'influencer les décisions dans leur établissement et comment ils gèrent les élèves en retard par rapport aux autres (Save the Children et World Vision, 2015).

Toutefois, la collecte d'informations directes dans différents pays concernant la motivation et la satisfaction au travail poserait des problèmes majeurs du point de vue du suivi international, car celui-ci exige des définitions uniformes pour rendre compte des tendances à long terme.

Le présent chapitre couvre plusieurs aspects choisis de la motivation des enseignants et du soutien à leur apporter. Il étudie les facteurs externes, principalement liés à la politique publique : les mécanismes d'initiation et de mentorat pour les nouveaux enseignants ; les possibilités de développement professionnel continu ; les conditions de travail, en particulier sur le plan des dispositions contractuelles ; et la rémunération. Il s'intéresse ensuite à un élément pouvant traduire le manque de motivation, à savoir le taux d'abandon de la profession. Surtout, il suggère qu'il y a encore du chemin à parcourir avant de pouvoir disposer de données fiables sur les salaires, les conditions de travail et l'attrition.

INITIATION

Les principales difficultés que rencontrent les enseignants apparaissent lorsqu'ils passent du statut d'apprenant à celui de responsable d'une classe. Les programmes d'initiation et de mentorat, qui englobent diverses activités et peuvent prendre des formes variées, visent à aider les enseignants qui débutent dans la profession ou qui arrivent dans un nouvel établissement. Ces programmes peuvent être structurés et organisés selon des principes fixés de manière officielle, comme lors d'une initiation formelle, ou exister uniquement à titre informel.

Dans les 34 pays et entités sous-régionales ayant participé à l'étude TALIS 2013, 44 % des enseignants du premier cycle du

secondaire arrivant dans un nouvel établissement bénéficiaient d'un programme d'initiation officiel, selon la direction de l'établissement. Ce dispositif de soutien était à la disposition de 66 % des enseignants débutant dans la profession, tous niveaux confondus. Toutefois, d'après les enseignants eux-mêmes, 49 % d'entre eux seulement avaient participé à un programme d'initiation. La proportion oscillait entre plus de 80 % dans les pays d'Asie de l'Est (Japon, Malaisie et Singapour, par exemple) et moins de 20 % en Estonie, en Finlande, en Norvège et en Suède.

L'étude a également demandé aux enseignants de premier cycle du secondaire s'ils participaient à un programme de mentorat au moment de l'étude. Environ 13 % d'entre eux s'étaient vu attribuer un mentor, une proportion qui montait à 25 % parmi les enseignants ayant moins de cinq ans d'expérience. Dans ce dernier groupe, les chiffres oscillaient entre 6 % au Chili, 9 % en Italie, et 52 % à Abu Dhabi, aux Émirats arabes unis. Au Mexique, la part des enseignants accompagnés par un mentor s'élevait à 22 % dans l'enseignement primaire, à 17 % dans le premier cycle du secondaire et à 13 % dans le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2014c).

L'efficacité des programmes d'initiation et de mentorat dépend de la qualité des échanges avec les mentors. Elle peut être renforcée si les enseignants ont été en contact avec des classes pendant leur formation initiale. Le module « Enseignants » de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), une initiative de la Banque mondiale, recueille des informations concernant les politiques officielles relatives à l'incidence et à la durée de l'expérience préalable des classes chez les enseignants du primaire, en parallèle des programmes d'initiation et de mentorat (**tableau 19.1**).

Certains schémas apparaissent. Au Cambodge, les enseignants stagiaires doivent avoir au moins trois mois d'expérience pratique préalable, sans qu'aucun système formel ne facilite la transition des nouveaux enseignants dans les établissements. En revanche, au Liban, les stagiaires ont l'obligation, entre autres, d'enseigner à une classe pendant au moins un an pour obtenir leur diplôme, et de participer à un programme d'initiation lorsqu'ils arrivent dans une école (Banque mondiale, 2016b).

Les différences entre les programmes d'initiation et de mentorat compliquent la comparaison des résultats. Une étude menée dans six pays d'Europe de l'Est et du Caucase a révélé que seul l'Azerbaïdjan disposait d'un programme officiel d'initiation pour les nouveaux enseignants, d'une durée d'un an. Cependant, des mesures systématiques d'appui, moins nombreuses, peuvent exister au niveau des établissements, comme c'est le cas en Ukraine. La Géorgie a lancé en 2009/10 un programme pilote d'initiation et de mentorat dans le cadre duquel les mentors recevaient une formation et une prime spéciale, mais il a été annulé par la suite en raison de problèmes de mise en œuvre (GHK, 2011 ; Banque mondiale, 2016b).

Les enseignants des pays des Balkans occidentaux tendent à bénéficier d'une période d'essai prolongée d'un an au maximum, au cours de laquelle ils sont accompagnés par des mentors désignés. Dans le canton de Sarajevo, en Bosnie-Herzégovine, les mentors perçoivent une prime équivalant à 5 % à 10 % de leur salaire, mais ne bénéficient d'aucune formation, et ils ne viennent pas nécessairement des mêmes établissements que les personnes qu'ils accompagnent, ce qui peut réduire leur temps d'échanges (ICF GHK, 2013).

FORMATION CONTINUE

L'un des indicateurs thématiques proposés vise à étudier l'accès à une formation continue dans le but de soutenir les enseignants. Cet indicateur pose plus de problèmes que ceux relatifs aux qualifications, car les programmes de formation professionnelle continue sont encore plus variés que les programmes initiaux, et moins faciles à classer dans des catégories claires.

Les informations n'étant pas recueillies selon des méthodes systématiques et comparables à partir de données administratives, l'Institut de statistique de l'UNESCO n'en rend pas compte pour le moment. En tout état de cause, la formation continue est rarement assurée de façon centralisée et présente des variations prononcées même d'un établissement à l'autre. Elle dépend également de consignes institutionnelles et de la volonté des enseignants d'y participer, ainsi que des obstacles qu'ils peuvent être amenés à rencontrer (coût, durée, conflit d'emploi du temps, etc.). Une méthode globale de collecte des

TABLEAU 19.1 :

Soutien offert aux nouveaux enseignants dans l'enseignement primaire pour un échantillon de pays, 2010-2014

Programmes d'initiation, de mentorat ou de découverte des élèves proposés	Expérience préalable d'une classe requise			
	3 mois ou moins	Moins de 12 mois	12 à 24 mois	Plus de 24 mois
Expérience d'une classe pendant la formation initiale ou participation à des programmes d'initiation ou de mentorat	Cambodge, République de Moldova	Côte d'Ivoire, Djibouti, Fédération de Russie (régions de Saint-Petersbourg et de Tomsk), Kenya, Mali	Bulgarie, Serbie	(régions de Saint-Petersbourg et de Tomsk)
Expérience d'une classe pendant la formation initiale et dans le cadre de programmes d'initiation ou de mentorat		Ex-République yougoslave de Macédoine, Guinée-Bissau, Jordanie, Kazakhstan, Nigéria (Anambra et Bauchi), Palestine	Bénin, Guyana, Nigéria (Ekiti), Ouganda	Liban, Tunisie

Source : Banque mondiale (2016b).

données nécessiterait de s'informer directement auprès d'un échantillon d'enseignants.

L'étude TALIS 2013 donne un bon aperçu des possibilités et des difficultés que présente cet indicateur. Parmi les enseignants du premier cycle du secondaire interrogés dans 34 pays et entités sous-régionales, environ 88 % disent avoir participé à une activité de développement professionnel au moins au cours des 12 mois ayant précédé l'étude, les taux les plus faibles étant observés au Chili (72 %) et en Slovaquie (73 %). Les chiffres de chaque pays sont généralement restés stables entre les deux cycles de l'étude TALIS, avec toutefois une régression de 100 % à 84 % en Espagne et de 85 % à 75 % en Italie entre 2008 et 2013. Les enseignants ont parfois payé pour se former, mais ces éléments doivent être exclus de l'indicateur afin de rendre compte du degré de soutien qu'ils reçoivent.

Les informations relatives au taux de participation doivent être complétées par d'autres portant sur le type et la durée de la formation. Les activités vont de la formation organisée et structurée aux apprentissages informels autodidactes. En ce qui concerne les approches structurées, 71 % des enseignants ont déclaré avoir suivi des formations ou ateliers de huit jours en moyenne au cours de l'année écoulée, ce qui en fait la forme d'activité la plus répandue dans les pays participants.

S'agissant des approches informelles, 37 % des enseignants ont déclaré faire partie d'un réseau de développement professionnel, la prévalence variant entre un taux inférieur à 20 % en France, au Portugal et en République tchèque et 63 % en Croatie. De plus, 30 % d'entre eux disent participer à des activités de mentorat et d'observation entre pairs dans le cadre d'un dispositif formel de leur établissement, avec des variations oscillant entre 5 % en Finlande et 65 % à Singapour (OCDE, 2014c).

Cadres institutionnels de formation professionnelle continue

Bien qu'il soit préférable d'estimer les niveaux réels de participation à la formation professionnelle continue en interrogeant directement les enseignants, il est également possible d'évaluer la politique nationale, qui traduit l'engagement d'un pays à offrir ces possibilités de perfectionnement.

En Europe, les attentes publiques en matière de développement professionnel varient. Du préprimaire au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la formation professionnelle continue est considérée comme un devoir en Belgique et en Hongrie. Elle est nécessaire uniquement à des fins de promotion en France et en Pologne, et elle est purement facultative en Grèce et en Irlande.

De même, les mesures d'incitation des enseignants varient d'un pays à l'autre. En Espagne, les plans de développement professionnel sont obligatoires dans les établissements scolaires ; des incitations financières sont proposées, le temps

passé est compensé et la formation continue sert de critère pour la mobilité. Ces mesures n'existent pas en Suède, où les plans de développement professionnel ne sont pas obligatoires dans les établissements scolaires (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013).

Des informations similaires sont recueillies dans le cadre du module SABER consacré aux enseignants. Ainsi, les enseignants du primaire ne sont pas tenus de se perfectionner au Bénin, au Cambodge et en Palestine, tandis qu'à Djibouti, en Égypte et au Kazakhstan ils ont l'obligation de suivre au moins 10 jours de formation, sans avoir à en assumer les frais (Banque mondiale, 2016b).

CONDITIONS DE TRAVAIL

La majorité des enseignants dans le monde est employée à titre permanent. Néanmoins, les contrats à durée déterminée se multiplient. D'autres voies sont utilisées pour répondre à des besoins temporaires et surmonter des problèmes de recrutement particuliers. Elles permettent aussi de contrôler le coût des salaires des enseignants.

Le recours répandu à des contrats de courte durée peut nuire au statut de l'enseignement en tant que carrière (OIT et UNESCO, 2015). Ce phénomène est associé à une rotation fréquente des enseignants, qui perturbe la gestion des établissements et réduit la qualité de l'expérience d'apprentissage des élèves (Burns et Darling-Hammond, 2014). Cela crée en outre des inégalités au niveau des carrières des enseignants, comme au Cameroun (**encadré 19.3**).

L'Institut de statistique de l'UNESCO distingue les fonctionnaires, les enseignants sous contrat à durée déterminée ou de courte durée, les enseignants communautaires et les bénévoles. Si les données du module mondial sur les enseignants ne sont pas encore disponibles, le module régional sur les enseignants en Asie fait état de variations du pourcentage d'enseignants contractuels d'un pays à l'autre et à l'intérieur même des pays. Par exemple, en République démocratique populaire lao comme en Malaisie, la proportion d'établissements privés est inférieure à 5 %. Pourtant, 69 % seulement des enseignants de primaire au Laos, et 82 % en Malaisie, sont des fonctionnaires titularisés. Et ce statut ne concerne que 40 % environ des instituteurs dans les districts de Delhi et de Jakarta (**figure 19.5**).

En Inde, l'État qui enregistre le plus faible taux d'enseignants fonctionnaires est le Jharkhand (24 % tout juste). Le recrutement de contractuels a commencé durant le Programme d'enseignement primaire de district, à la fin des années 90. Ces enseignants ne bénéficient pas des mêmes perspectives de carrière que les fonctionnaires. Bien que la loi sur le droit à l'éducation énonce que les enseignants doivent uniquement être recrutés dans la fonction publique, les pouvoirs publics

ENCADRÉ 19.3

Revalorisation des « maîtres de parents » au Cameroun

Au Cameroun, il existe trois statuts d'emploi pour les enseignants du primaire : agents de la fonction publique, instituteurs vacataires et « maîtres de parents ». Les enseignants de primaire doivent au minimum être titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique d'instituteur de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP). Un diplôme de licence peut toutefois être accepté dans certaines circonstances. Pour obtenir le CAPIEMP, les instituteurs stagiaires doivent fréquenter une École normale d'instituteurs pendant trois ans s'ils sont titulaires du BEPC (diplôme de fin du premier cycle du secondaire), et pendant un an s'ils sont bacheliers. Le CAPIEMP confère le droit d'entrer dans la fonction publique en tant que titulaire de catégorie B, même si tous les détenteurs du certificat ne sont pas recrutés par l'État.

Le Cameroun recrute des instituteurs vacataires pour une durée déterminée depuis 2003. En 2013, les vacataires étaient payés 55 % moins cher que les fonctionnaires. Ils n'ont pas droit aux primes que ces derniers reçoivent, et ne peuvent pas non plus faire carrière, même s'ils ont souvent les qualifications requises.

Les associations de parents d'élèves recrutent ce que l'on appelle des « maîtres de parents », surtout dans les régions rurales. Ces enseignants sont encore moins bien rémunérés que les instituteurs vacataires. En 2014, sur 94 000 instituteurs, environ 18 % étaient des maîtres de parents.

Pour corriger les inégalités relatives aux conditions de travail, l'État a décidé de recruter environ 3 000 instituteurs vacataires chaque année pendant trois ans. En 2014 et 2015, seuls des maîtres de parents ont été engagés. En 2016, en revanche, il est prévu de contractualiser des maîtres de parents et de jeunes détenteurs du CAPIEMP. L'État a posé plusieurs critères, notamment celui que les personnes recrutées dans ce cadre devaient avoir obtenu leur diplôme avant 2013, être âgées de moins de 40 ans et travailler dans une école primaire publique confrontée à un manque d'instituteurs.

Sources : Cameroon Tribune (2014) ; Nkengne (2010) ; DME (2011).

avaient prévu de pourvoir la moitié des postes vacants au Jharkhand par des contractuels jusqu'en 2012 (Rao et al., 2015).

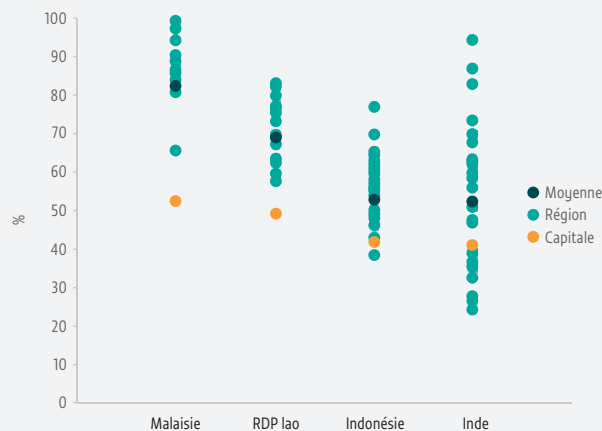
Au Brésil, d'après l'enquête nationale auprès d'un échantillon de ménages, 54 % des enseignants du préprimaire, de primaire et du secondaire sont des fonctionnaires, 23 % sont contractualisés et 23 % ne sont pas sous contrat formel - une proportion qui atteint 31 % dans le Nordeste (Alves et Pinto, 2011).

Les contrats de courte durée sont beaucoup plus fréquents chez les enseignants débutants que chez les chevronnés. En République tchèque, par exemple, 61 % des enseignants débutants sont engagés en vertu de tels contrats, contre moins de 10 % des enseignants chevronnés (Burns et Darling-Hammond, 2014).

FIGURE 19.5 :

Le pourcentage d'enseignants sous contrat varie à l'intérieur des pays et entre eux

Pourcentage d'enseignants du primaire sous contrat à durée indéterminée dans le secteur public, par province ou région, pour un échantillon de pays, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

Il est difficile de comparer les définitions des statuts d'emploi de différents pays. En Europe, les enseignants peuvent être des fonctionnaires ou (notamment lorsqu'ils sont employés au niveau local ou par l'établissement) dépendre de contrats régis par le droit général du travail, mais en pratique les deux statuts peuvent être identiques. Aux Pays-Bas, dans l'enseignement public, les enseignants sont des fonctionnaires de carrière, tandis que ceux des établissements privés subventionnés par l'État sont sous contrat. Ils bénéficient néanmoins des mêmes conditions de travail, et les conventions collectives s'appliquent à l'ensemble du secteur de l'éducation (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013).

SALAIRES

Si beaucoup de gens décident de devenir enseignants pour les avantages intrinsèques qu'ils tirent de l'enseignement, la profession doit également être valorisée sur le plan social comme un choix de carrière viable et attrayant. Des conditions de rémunération compétitives sont indispensables pour recruter et conserver les meilleurs éléments du métier.

En règle générale, il est difficile d'estimer le salaire moyen des enseignants, même pour un niveau d'enseignement donné. Les salaires officiels diffèrent entre les pays à bien des égards, en particulier en ce qui concerne les niveaux minimum et maximum, le nombre d'années d'ancienneté permettant d'accéder au niveau maximum et la répartition des enseignants sur l'échelle des salaires. Les données relatives au temps de travail ou au paiement des heures supplémentaires sont souvent rares. Et il existe des différences marquées quant à ce

qu'incluent ou excluent les avantages sociaux et aux méthodes de calcul des contributions à la sécurité sociale.

Une analyse détaillée de pays comparables peut être riche d'enseignements et mettre en relief les différences nationales. Ainsi, la progression des salaires est extrêmement variable en Europe. Au Danemark, les enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire ayant 12 ans d'expérience peuvent prétendre au salaire réglementaire maximum, qui est moins de 20 % supérieur au niveau minimum. En revanche, en Hongrie, les enseignants du primaire et du secondaire doivent attendre 42 ans d'expérience pour obtenir le salaire réglementaire maximum, qui vaut plus du double du niveau minimum (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015c). Dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau auquel ils enseignent, avec un écart moyen de 26 % entre les enseignants de préprimaire et ceux du deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2015b).

Ces indicateurs sont propres à l'enseignement. Pour connaître la valeur des conditions de rémunération, il faut les comparer à des références extérieures. La méthode la plus fréquemment employée consiste à exprimer le salaire annuel moyen en pourcentage du revenu par habitant. Selon les recommandations de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous, le salaire annuel moyen des enseignants de primaire dans les pays à faible revenu,

avantages sociaux compris, devait être équivalent à 3,5 fois le PIB par habitant (IMOA-EPT, 2004).

Toutefois, le rapport entre les salaires et le revenu par habitant reflète avant tout le niveau de développement socioéconomique d'un pays, la structure du marché du travail et la répartition des revenus. Dans les pays pauvres, les personnes qualifiées pour enseigner sont souvent rares, et coûtent donc plus cher, en moyenne. Par exemple, dans les pays disposant de données sur les salaires des enseignants (utilisées pour estimer les coûts des objectifs de l'agenda Éducation 2030 dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015*), le salaire des enseignants de primaire correspond à 2,4 fois le PIB par habitant dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, mais à 3,3 fois dans les pays à revenu faible. La comparaison des niveaux de salaire entre des pays dont le niveau de développement est proche peut être significative, mais les comparaisons directes de pays riches et pauvres peuvent être trompeuses.

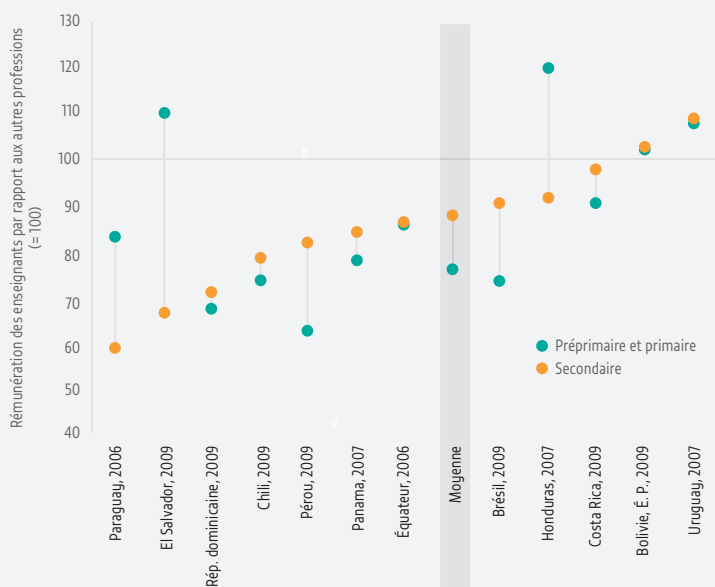
Une autre méthode, privilégiée par l'indicateur thématique proposé, consiste à étudier le salaire moyen des enseignants en tant que pourcentage du salaire d'adultes ayant le même niveau d'éducation qui sont employés à temps complet. Ainsi, les données administratives des pays de l'OCDE indiquent que les enseignants de primaire gagnent 78 %, et les enseignants de premier cycle du secondaire 80 %, du salaire d'adultes ayant le même niveau d'éducation. Dans ce dernier groupe, les chiffres oscillent entre 57 % en Slovaquie, 60 % au Chili, et environ 100 % au Danemark et en France (OCDE, 2015b).

En pratique, il peut être difficile, dans de nombreux pays, d'établir l'attrait relatif du salaire des enseignants à partir de données administratives. Par exemple, les salaires dépendent en général d'échelons inférieurs des collectivités publiques, ou des établissements scolaires, et ne sont alors pas définis au niveau central. Les sources administratives ne sont pas toujours non plus bien placées pour restituer des données sur la rémunération des enseignants du secteur privé ou contractuels.

C'est pour cette raison qu'une autre méthode s'intéresse aux données des enquêtes sur les forces de travail. Avantage de cette méthode, une seule et même source fournit des renseignements comparables sur les salaires et d'autres caractéristiques sur la situation individuelle pour les enseignants comme pour les autres employés. Il est ainsi possible d'estimer l'écart des salaires tout en rendant compte des facteurs d'explication.

L'analyse des enquêtes sur les forces de travail dans 13 pays d'Amérique latine révèle des résultats très proches de ceux des pays de l'OCDE. Les enseignants de préprimaire et de primaire gagnent 76 % du salaire d'autres professionnels ou techniciens, et les enseignants du secondaire 88 %, compte tenu des différences de sexe, d'âge et d'éducation (**figure 19.6**). De grandes différences apparaissent cependant dans ce groupe : en République dominicaine, le pourcentage pour un enseignant

FIGURE 19.6 :
Les enseignants d'Amérique latine gagnent moins que les autres professions
Écarts de salaire entre les professionnels/techniciens et les enseignants après prise en compte du sexe, de l'âge et du niveau d'éducation, pour un échantillon de pays d'Amérique latine, 2006-2009



Source : Mizala et Nopo (2012).

moyen s'établit à 70 %, tandis qu'en Uruguay les enseignants sont légèrement mieux lotis que les autres professionnels et techniciens (Mizala et Ñopo, 2012).

Si cette méthode offre des bases solides pour aborder la rémunération relative des enseignants d'un pays à l'autre, elle présente aussi de considérables inconvénients. Les enquêtes sur les forces de travail ne sont pas suffisamment fréquentes pour que l'on puisse assurer un suivi, et ces jeux de données ne sont pas non plus accessibles facilement dans toutes les régions du monde. La taille de l'échantillon doit être suffisamment importante pour prendre en compte le fait que les enseignants ne représentent en règle générale que 3 % de la population active. Et même si les échantillons sont importants, il est peu probable qu'ils distinguent les niveaux et les filières d'éducation ou qu'ils séparent enseignants et directeurs d'établissement.

Les informations sur les professions n'étant pas recueillies de la même façon partout, il n'est pas toujours possible d'établir une définition uniforme pour un groupe de comparaison composé d'« autres professionnels » entre différents pays. En outre, les travailleurs indépendants déclarent rarement l'intégralité de leurs revenus, ce qui entraîne une sous-estimation de l'écart de rémunération entre eux et les enseignants, qui sont le plus souvent des fonctionnaires.

Cette méthode devrait néanmoins donner un aperçu plus cohérent de la rémunération relative des enseignants et de son évolution au fil du temps par rapport à ce dont on dispose actuellement. Son adoption nécessitera d'améliorer la coordination et de mettre en place un mécanisme interinstitutionnel avec l'aide de l'Organisation internationale du Travail.

ATTRITION

Les enseignants peuvent quitter la profession pour de nombreuses raisons : retraite, renvoi, maladie, décès... Ils peuvent aussi partir volontairement. Si un certain niveau d'attrition volontaire est désirable au cours des premières années (lorsque les enseignants découvrent qu'ils n'ont pas la vocation), une attrition excessive représente un gaspillage des ressources consacrées à la formation et au recrutement des enseignants. Lorsqu'elles sont importantes, rotation et attrition peuvent perturber l'expérience de la classe et de l'apprentissage chez les élèves, notamment dans les zones défavorisées où l'enseignement est considéré comme une profession moins intéressante et où le remplacement des enseignants peut être long et difficile.

Le degré de départs volontaires de la profession en vue de trouver une autre activité peut servir d'indicateur potentiel d'un manque de motivation parmi les professionnels de l'enseignement.

Peu de pays font régulièrement état des taux d'attrition annuels globaux des enseignants. Cependant, les chiffres disponibles varient sensiblement d'un pays à l'autre et à l'intérieur même des pays. En Afrique subsaharienne, les taux annuels d'attrition

les plus récents pour les enseignants du primaire public varient de 1 % en Mauritanie à 15 % au Togo. Parmi 14 pays de l'OCDE présentant des données comparables, les taux d'attrition dans l'enseignement public sont inférieurs à 3 % dans trois pays, se situent entre 3 % et 6 % dans six, et dépassent 6 % dans cinq (OCDE, 2005c). Le taux d'attrition varie en outre au fil du temps dans les pays eux-mêmes. Aux États-Unis, il a progressé de 41 % entre 1988/89 et 2008/09, passant de 6,4 % à 9 % (Ingersoll *et al.*, 2014).

Lorsque des sondages examinent les raisons de l'attrition, la démission arrive fréquemment en première place, et non pas le départ à la retraite. La démission volontaire figurait aussi en tête de liste dans une enquête menée dans les pays anglophones d'Afrique subsaharienne (Mulkeen, 2010). Dans les pays à revenu élevé, les taux d'attrition culminent parmi les nouveaux enseignants, pour des raisons allant du manque de soutien à une désillusion plus générale à l'égard des conditions de travail et de rémunération. Les taux les plus élevés sont observés dans les zones défavorisées et dans les établissements pour enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. La probabilité que les enseignants de ces établissements soient transférés dans des écoles plus riches est également plus importante (Borman et Dowling, 2008 ; Boe *et al.*, 2008 ; Ingersoll *et al.*, 2014 ; OCDE, 2005c).

Les conditions de travail peuvent jouer un rôle majeur dans la rotation du personnel. Dans la province pakistanaise du Pendjab, 24 % des écoles publiques ont déclaré le départ d'un enseignant au cours de l'année précédente, contre 71 % des écoles privées (Andrabi *et al.*, 2008), où la rémunération et la protection de l'emploi sont moindres. Au Mexique, le taux d'attrition des enseignants communautaires est plus élevé dans les régions reculées que dans les autres établissements, mais il a régressé de 22 % à 17 % après l'introduction d'allocations mensuelles de motivation (BID, 2014). En Ouganda, le taux a reculé de 24 % entre 2005 et 2006 après une augmentation de salaire de 33 % (Mulkeen, 2010).

Les méthodes de collecte des données manquent de cohérence. Elles peuvent ne pas distinguer clairement le corps enseignant du personnel non enseignant, ou ne pas préciser si l'attrition englobe uniquement les enseignants qui quittent la profession ou également ceux qui changent d'établissement. Habituellement, les taux d'attrition sont recueillis par le biais d'une enquête annuelle menée dans les établissements scolaires. Mais cela laisse une marge d'erreur considérable. Il serait plus adapté de recueillir les données à l'aide d'une base de données centralisée des ressources humaines, qui enregistre à la fois les départs définitifs et les transferts d'un établissement à un autre. De plus, il est possible d'instaurer une enquête qui recueille des données directement auprès des enseignants. Aux États-Unis, par exemple, le *National Center for Education Statistics* réalise une enquête auprès des établissements scolaires et de leurs personnels tous les quatre ans, puis rend visite à un échantillon d'enseignants l'année suivante, dans le cadre de l'enquête de suivi des enseignants (NCES, 2014).

Une écolière écrit au tableau, en Allemagne.

CRÉDIT : Fotolia



MESSAGES CLÉS

Le manque de financements équitables et adéquats est l'une des principales causes de l'échec des objectifs de l'Éducation pour tous entre 2000 et 2015. Pourtant, aucune cible de l'ODD 4 ne traite spécifiquement du financement de l'éducation.

Les rapports sur les dépenses en faveur de l'éducation combinent rarement les fonds des pouvoirs publics, des donateurs extérieurs et des ménages. **Les comptes nationaux de l'éducation**, qui examinent les trois sources en même temps, en donnent une image plus précise.

À l'échelle mondiale, **les dépenses publiques** moyennes pour l'éducation ont franchi le seuil des deux tiers proposé dans le Cadre d'action Éducation 2030. Cependant, au moins 35 pays ne respectent pas la recommandation sur la part minimale du PIB (4 %) et des dépenses publiques totales (15 %) devant être consacrée à l'éducation.

Les données sont incomplètes, car seuls 60 % des pays communiquent leurs dépenses totales d'éducation rapportées au PIB pour chaque année. Elles sont aussi obsolètes, n'étant disponibles qu'au bout de trois ans.

Le suivi des dépenses publiques doit vérifier l'allocation des fonds aux personnes les plus nécessiteuses. Les pays sont incités à instaurer des mécanismes régionaux d'évaluation par les pairs, afin d'apprendre les uns des autres en matière de promotion de l'équité.

L'aide devra être multipliée au moins par six pour combler le déficit annuel de 39 milliards de dollars EU qui empêche d'atteindre les nouveaux objectifs. Mais, en 2014, les niveaux d'aide étaient inférieurs de 8 % à leur valeur maximale, atteinte en 2010. Ce déficit pourrait être comblé si les donateurs consacraient 0,7 % du revenu national brut à l'aide et allouaient 10 % de cette aide à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire.

Les pays pauvres doivent être prioritaires en matière d'aide. Pourtant, les pays à faible revenu ont reçu seulement 28 % de l'aide totale à l'éducation de base en 2014, alors qu'ils totalisent 36 % des enfants non scolarisés dans le monde.

Les niveaux d'aide humanitaire doivent également faire l'objet d'un suivi. En 2015, l'éducation a reçu 198 millions de dollars EU, soit moins de 1,9 % de l'aide humanitaire totale.

Les ménages assument encore une grande partie des frais d'éducation. Dans les pays les plus pauvres, leur participation aux dépenses totales d'éducation est près de trois fois plus importante que dans les pays les plus riches. Une analyse récente montre que la plupart des pays disposent d'informations sur les dépenses des ménages, mais que celles-ci sont rarement exploitées.

CHAPITRE 20

20

Finances

(Sélection d'indicateurs financiers de la cible 4.5)

INDICATEUR THÉMATIQUE 19 – Degré auquel les politiques explicites (basées sur formule) réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées

INDICATEUR THÉMATIQUE 20 – Dépenses de l'éducation par élève par niveau d'études et source de financement

INDICATEUR THÉMATIQUE 21 – Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays à revenu faible

Comptes nationaux de l'éducation	342
Améliorer les données financières	346

Si le Programme de développement durable à l'horizon 2030 comporte trois objectifs relatifs aux moyens de mise en œuvre, étonnamment, aucun ne fait référence au financement de l'éducation. Cette omission s'explique en partie par le fait qu'il semblait impossible d'établir un objectif relatif aux dépenses d'éducation qui soit applicable à tous les pays. Mais elle traduit aussi un autre problème : le volume de dépenses n'est corrélé ni à l'efficacité ni à l'efficience. Les critiques ont fait remarquer que des pays au niveau de dépenses comparable en termes de revenu par habitant obtenaient des résultats très différents en matière d'éducation.

Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* (GMR) 2015, cependant, le manque de financements équitables et adéquats était l'une des principales causes de l'échec des objectifs de l'Éducation pour tous en 2015, et les cas d'accélération des progrès étaient clairement associés à une hausse des dotations à l'éducation, souvent très faibles au départ.

Indépendamment de l'absence d'un objectif de financement, la disponibilité de données complètes et régulières sur le financement de l'éducation représente une condition préalable indispensable, à la fois pour une planification efficace du secteur éducatif et pour le suivi des engagements de tous les partenaires vis-à-vis de l'agenda mondial pour l'éducation. Cette section est consacrée à la nécessité d'améliorer les informations relatives au volume et à la composition du financement de l'éducation. Le manque de données est tel qu'il est impossible d'établir des tendances nationales, régionales ou mondiales simples. Cela peut aussi expliquer pourquoi des liens plus solides n'ont pas encore été identifiés entre le financement de l'éducation et ses résultats.

Ce chapitre commence par proposer un cadre général afin de rendre compte de l'ensemble des flux de financement de

l'éducation. Il examine ensuite les lacunes que présentent les données sur les dépenses publiques, l'aide et les dépenses des ménages, ainsi que les initiatives récemment mises en œuvre pour résoudre le problème.

COMPTES NATIONAUX DE L'ÉDUCATION

Les débats nationaux et internationaux sur le financement de l'éducation sont incomplets. Par exemple, dans les pays pauvres, ils ont tendance à se focaliser sur les dépenses des pouvoirs publics ou sur ce que le pays reçoit de sources extérieures. Il est rare qu'ils s'intéressent à la façon dont ces deux flux sont combinés et s'influencent mutuellement. Dans certains pays, les dépenses du Ministère de l'éducation ne forment qu'une partie du budget que l'État peut consacrer à l'éducation, car les autres ministères, les administrations publiques d'échelon inférieur et les organismes autonomes acheminent également des fonds. Même lorsqu'il existe des informations sur les autres sources, elles peuvent être compilées selon des classifications variables.

Un autre problème tient au manque d'éléments probants sur la part des dépenses totales d'éducation qui est assumée par les ménages. Ainsi, le *Rapport GMR 2015* a montré que, si l'on additionnait les dépenses publiques et celles des ménages, on s'apercevait que ces derniers assumaient une part beaucoup plus importante des dépenses totales d'éducation dans les pays pauvres que dans les pays riches. Ce constat a des implications considérables en matière d'équité, pourtant il ne reçoit pas l'attention qu'il mérite.

Confronté à des difficultés identiques, le secteur de la santé a créé le concept de comptes nationaux de la santé, qui servent de cadre commun à la collecte et au traitement des données

“

Le manque de financements équitables et adéquats est l'une des principales causes de l'échec des objectifs de l'Éducation pour tous en 2015

”

relatives aux dépenses de santé. Les efforts en ce sens ont débuté dans les années 60, mais il a fallu attendre les années 90 pour que cette approche soit adoptée de façon systématique à travers le monde. En 2010, 130 pays avaient eu recours au moins une fois aux comptes nationaux de la santé, et ils sont 41 à le faire de façon plus ou moins régulière (Banque mondiale, 2010). Dans plusieurs pays, les comptes nationaux de la santé sont institutionnalisés par le biais d'une unité spécifique, souvent rattachée au Ministère de la santé.

En matière d'éducation, des initiatives fragmentaires ont été lancées pour mettre en place une approche similaire dans différents pays, et un projet récent vise à établir et à appliquer de façon systématique des normes communes relatives aux comptes nationaux de l'éducation (CNE). Cette section présente les enseignements qui se dégagent du projet et les futures priorités de cette approche.

RECENSER LES FLUX DE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

En règle générale, les CNE sont conçus pour recueillir les données sur les dépenses d'éducation provenant de sources publiques, privées et extérieures de manière cohérente et exhaustive. La méthodologie surveille l'ensemble des flux de financement de l'éducation depuis les bailleurs de fonds (soit des unités de financement telles que les pouvoirs publics, les ménages ou les sources extérieures) jusqu'à leur utilisation par les prestataires de services éducatifs (des unités de production telles que les établissements d'enseignement ou les services administratifs) (**figure 20.1**). Toutes les données sont traitées et classées dans des catégories communes selon cinq dimensions :

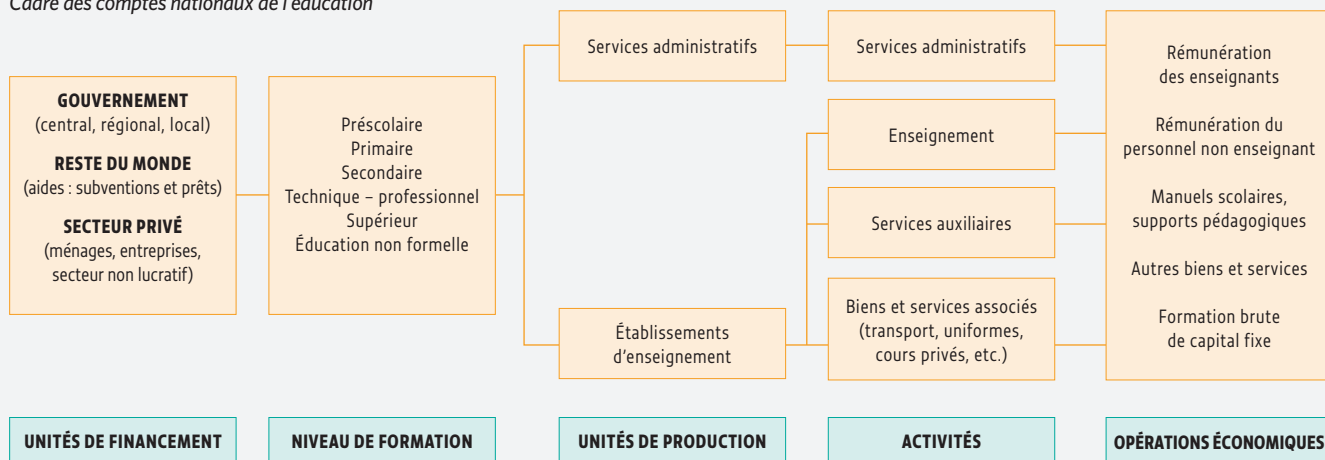
unités de financement, niveaux de formation, unités de production, activités et opérations économiques.

Entre 2013 et 2016, avec l'aide du Partenariat mondial pour l'éducation, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIPE) et le Pôle de Dakar de l'IIPE ont mis en œuvre un projet qui a soutenu huit pays dans l'utilisation d'une méthodologie commune pour les CNE. Tous les pays ont recueilli des données sur les dépenses publiques. En outre :

- La Guinée et le Zimbabwe se sont concentrés sur l'affectation des ressources publiques au sein du système.
- La Côte d'Ivoire et le Viet Nam se sont concentrés sur les dépenses des ménages.
- La République démocratique populaire lao et le Sénégal se sont concentrés sur les financements externes.
- Le Népal et l'Ouganda ont réalisé des CNE complets, couvrant l'intégralité des sources de financement.

L'élaboration d'un CNE se déroule en plusieurs étapes. La première consiste à mettre en place une équipe technique nationale, composée de représentants des ministères de l'éducation et des finances et du bureau national de statistiques. Un comité directeur réunissant des cadres dirigeants de ces administrations veille à ce que le processus soit ancré dans leurs institutions respectives et réponde aux besoins en matière de planification des politiques et de prise de décision. Ensuite, les flux financiers sont recensés, ainsi que

FIGURE 20.1 :
Il existe de multiples sources et utilisations des financements de l'éducation
Cadre des comptes nationaux de l'éducation



Source : D'après IIPE, ISU et Partenariat mondial pour l'éducation (2016b).

les dispositifs contribuant à leur mise à la disposition des prestataires d'éducation. Après avoir identifié les sources et recueilli les données, plusieurs tableaux financiers (pour les unités de financement) et de revenus et charges (pour les unités de production) sont constitués pour consolider les dépenses totales d'éducation de toutes les sources. La dernière étape consiste à générer des indicateurs et à communiquer les éléments probants pour aider les responsables de la planification, les chercheurs et les décideurs à les analyser.

Les enseignements tirés des CNE peuvent être déroutants. Par exemple, il est possible de passer à côté de pans entiers des dépenses publiques d'éducation, selon les classifications comptables utilisées. Au Zimbabwe, la Commission de la fonction publique verse les pensions du personnel du secteur de l'enseignement, mais ces dernières n'apparaissent pas dans les rapports officiels des dépenses d'éducation. Pourtant, ces versements représentent environ 10 % des dépenses publiques totales en matière d'éducation. En Côte d'Ivoire, trois ministères principaux financent l'éducation. Mais il faut y ajouter le Programme présidentiel d'urgence et 12 autres ministères qui financent également les dépenses d'éducation. Ensemble, ces sources supplémentaires totalisent environ 9 % des dépenses publiques totales d'éducation.

Les principales surprises apparaissent lorsque l'on tient compte des dépenses des ménages en matière d'éducation. Par exemple, le Gouvernement du Népal consacre 3,5 % du PIB à l'éducation, soit 2,6 points de pourcentage de moins que le Viet Nam. Cependant, si l'on prend en compte les ménages et d'autres sources, l'ordre s'inverse : le Népal alloue à l'éducation 1,5 point de pourcentage de plus que le Viet Nam (**figure 20.2**).

La généralisation des CNE permettrait non seulement de dresser des tableaux plus précis des financements nationaux de

l'éducation, mais aussi de publier des indicateurs intéressants. L'un d'entre eux fait partie des indicateurs thématiques du Cadre d'action Éducation 2030 : les dépenses par élève par niveau d'études et source de financement. Par exemple, le Gouvernement du Népal dépense environ 326 dollars EU (en parité du pouvoir d'achat) par écolier et par an, mais le pays dépense beaucoup plus si l'on tient compte de toutes les sources de financement (**tableau 20.1**).

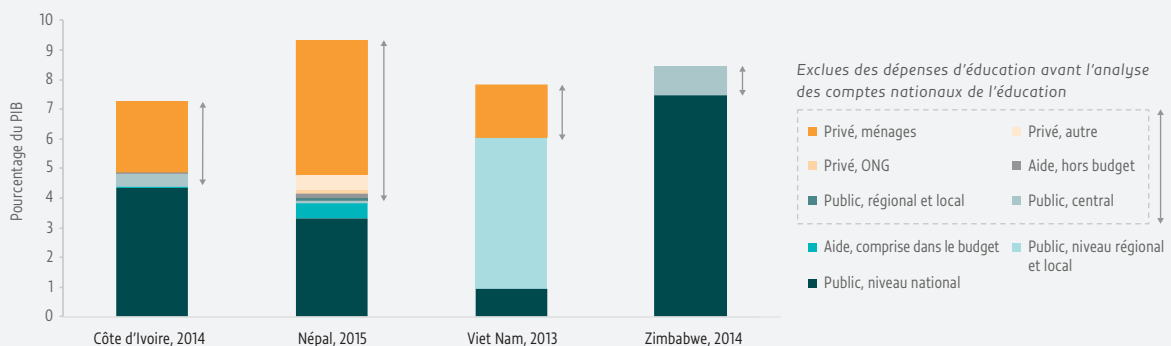
Parmi les autres indicateurs figurent le degré de décentralisation des dépenses d'éducation et la répartition de ces dépenses entre la rémunération et d'autres usages, tels que les manuels et les supports pédagogiques. L'Institut de statistique de l'UNESCO rend déjà compte de ces indicateurs. Toutefois, le nombre de pays en mesure de fournir des informations de qualité à ce sujet est limité, et le restera tant que les approches fondées sur les CNE ne se seront pas généralisées.

L'un des principaux produits du projet est un guide méthodologique sur les CNE (IIPE et al., 2016b) qui vise à aider les pays à produire des données sur le financement de l'éducation qui soient systématiques, complètes et comparables avec celles d'autres pays, mais aussi suffisamment flexibles pour décrire des contextes nationaux particuliers. La méthodologie s'est beaucoup inspirée de normes telles que le Système de comptabilité nationale (SCN) des Nations Unies, le Manuel de statistiques de finances publiques du Fonds monétaire international (FMI) et la Classification internationale type de l'éducation.

Les pays en développement ne sont pas les seuls à avoir besoin de s'aligner sur le SCN et sur la Classification des fonctions des administrations publiques, dont dépendent les statistiques de finances publiques du FMI. Une comparaison des estimations

FIGURE 20.2 :

La prise en compte des dépenses des ménages peut bouleverser notre compréhension du financement national de l'éducation
Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source, pour un échantillon de pays, 2013-2015



Source : D'après IIPE, ISU et Partenariat mondial pour l'éducation (2016a).

TABLEAU 20.1 :

Échantillon d'indicateurs de financement de l'éducation fondés sur des comptes nationaux de l'éducation

Indicateur	Côte d'Ivoire, 2014	Népal, 2015	Viet Nam, 2013	Zimbabwe, 2014
Dépenses totales par élève du primaire (dollars EU PPA)	594	535	1 256	-
Dépenses publiques par élève du primaire (dollars EU PPA)	419	326	1 098	202
Part des dépenses d'éducation (%) financées par :				
• les pouvoirs publics	66	38	77	-
• les ménages	33	55	23	-
• les sources extérieures	1	7		-
Part des dépenses publiques d'éducation financées par les collectivités locales et/ou régionales (%)	0	1	65	0
• Personnel enseignant (%)	81	79	63	99
• Hors personnel enseignant (%)	64	74	-	98
Dépenses consacrées à la rémunération du personnel non enseignant par rapport aux dépenses publiques d'éducation primaire (%)	17	5	-	1
Dépenses consacrées aux manuels et aux supports pédagogiques par rapport aux dépenses publiques d'éducation primaire (%)	4	5	-	0

Notes : Il manque certains indicateurs, car les pays n'ont pas tous réalisé l'ensemble des analyses. Au Népal, la part des dépenses d'éducation assumée par les ménages (55 %) est en partie financée par d'autres sources privées (7 %).

Source : IIPE, ISU et Partenariat mondial pour l'éducation (2016a).

des dépenses publiques totales d'éducation rapportées au PIB a fait apparaître des écarts entre une méthode fondée sur des comptes nationaux et l'outil de collecte de données conjoint ISU-OCDE-Eurostat. Ces différences représentaient au moins 0,5 % du PIB dans la moitié des 28 États membres de l'Union européenne (Mejer, 2006).

DIFFICULTÉS ET PRIORITÉS

Ce projet, achevé récemment, a montré que la réalisation d'un CNE complet est un travail intensif, qui pose des difficultés liées à la collecte des données, aux capacités, aux ressources, à l'institutionnalisation et à la durabilité. Les données requises ne sont pas toujours disponibles, faciles d'accès ou exploitables. La plupart des systèmes d'information sur la gestion de l'éducation n'intègrent pas les recettes et les dépenses des établissements d'enseignement. Les données sur les collectivités régionales et locales ne sont pas toujours consolidées au niveau national ou bien, lorsqu'elles le sont, il y manque souvent des détails, comme le budget spécialement dévolu à l'éducation. Les partenaires de développement fournissent une grande partie de leurs contributions au secteur éducatif en dehors du budget accordé à l'État bénéficiaire. Il est rare que les organisations non gouvernementales, communautaires et d'inspiration religieuse rendent publiques les informations relatives à leurs dépenses en matière d'éducation et à leurs états financiers.

En plus d'obtenir des données issues de ces sources, les équipes nationales doivent les compléter par d'autres collectes de données, qui peuvent nécessiter des ressources considérables non prévues dans le budget. Les ministères n'ont pas toujours les capacités requises en matière d'analyse statistique et économique, ce qui complique le recours régulier à une approche fondée sur les CNE.

L'expérience du secteur de la santé pourrait s'avérer utile à cet égard. À l'échelle nationale, dans les pays où les comptes nationaux de la santé sont appliqués, le Ministère de l'éducation pourrait tirer des leçons des obstacles rencontrés par le Ministère de la santé, notamment en matière d'institutionnalisation du processus et de mobilisation des ressources. À l'échelle internationale, les comptes nationaux de la santé sont désormais couramment utilisés, grâce au soutien de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et de plusieurs donateurs. Un dialogue avec l'OMS pourrait aider le secteur éducatif à comprendre comment susciter un engagement similaire des principaux acteurs à l'égard des CNE.

Les pays cherchant à adopter les CNE doivent les inscrire dans des processus de planification nationaux afin de garantir un soutien institutionnel et politique suffisant. Il faut faire connaître l'utilité des données sur le financement de l'éducation pour les politiques, la planification et la gestion. Il importe en outre que les pays suivent une méthodologie axée sur les CNE dès le départ, même si la mise en œuvre elle-même se fait par étapes, c'est-à-dire en commençant par la première phase, auprès des sources gouvernementales. Cela permettra, à terme, de publier une série complète de comptes.

La publication du premier guide méthodologique international et l'expérience acquise par les quelques pays ayant adopté cette approche ont insufflé un élan sur lequel la communauté internationale de l'éducation doit s'appuyer. On dit souvent que le mieux est l'ennemi du bien : il n'est pas toujours possible de résoudre tous les problèmes de mise en œuvre, en particulier dans les pays aux capacités limitées. Le principal enseignement que le projet des CNE apporte à l'agenda Éducation 2030, c'est sa perspective. Les responsables de la planification doivent examiner les flux de financement de



En 2014, 51 pays sur 138 ont consacré moins de 4 % de leur PIB à l'éducation



l'éducation dans leur intégralité. Cette approche permettra de comprendre qui bénéficie des différentes sources de financement et de régler les questions relatives à l'équité et à la qualité en matière d'éducation.

dans la fourchette recommandée par le Cadre d'action. Les dépenses oscillaient entre 2,8 % dans le Caucase et l'Asie centrale et 5 % en Europe et en Amérique du Nord. Du point de vue des groupes de revenu des pays, les pays à faible revenu consacraient 3,9 % du PIB à l'éducation, juste en dessous des valeurs recommandées. Pris individuellement, 51 des 138 pays disposant de données consacraient moins de 4 % de leur PIB à l'éducation. Sur ces 51 pays, 13 sont des pays à revenu faible et 16 des pays à revenu élevé.

AMÉLIORER LES DONNÉES FINANCIÈRES

Pour établir des CNE solides, il faut améliorer les informations relatives aux flux de dépenses des trois principaux piliers financiers : les pouvoirs publics, les partenaires en matière d'aide et les ménages. Cette section examine les principales difficultés que comporte cette démarche.

DÉPENSES PUBLIQUES

Les deux principaux indicateurs du financement public de l'éducation figurent dans le Cadre d'action Éducation 2030, qui propose deux critères destinés à servir de référence (§ 105) :

- consacrer au moins 4 à 6 % du produit intérieur brut (PIB) à l'éducation ;
- et/ou consacrer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation.

En 2014, la moyenne mondiale des dépenses publiques d'éducation s'élevait à 4,6 % du PIB. Elle était donc comprise

Les dépenses publiques d'éducation représentaient 14,2 % des dépenses publiques totales en 2014, soit un taux inférieur à celui préconisé par le Cadre d'action. Les dépenses variaient de 12,1 % en Europe et en Amérique du Nord à 16,6 % en Afrique subsaharienne. Le pourcentage pour le groupe des pays à faible revenu s'établissait à 16,7 %. Globalement, 70 des 132 pays disposant de données affectaient moins de 15 % des dépenses publiques à l'éducation, dont 9 pays à revenu faible et 37 pays à revenu élevé (**tableau 20.2**).

La formulation du Cadre d'action n'est pas tout à fait claire. Elle manque avant tout de cohérence. D'une part, il est fait mention de fourchettes (« 4 à 6 % »), mais il est par ailleurs suggéré que la limite inférieure de la fourchette constitue un minimum requis (« au moins 4 % »). Même si l'on ne tient pas compte de cette incohérence, les critères de référence ouvrent à deux interprétations différentes (« et/ou »). Les pays peuvent atteindre une cible sans atteindre l'autre.

Pour ces deux options, il est plus pertinent de poser comme exigence minimale la réalisation de l'une des deux cibles, car cela permet de tenir compte de la diversité des contextes nationaux. Par exemple, les pays pauvres peuvent manquer

TABLEAU 20.2 :
Dépenses publiques d'éducation, par région et par groupe de revenu, 2014

	Dépenses publiques d'éducation en % du PIB	Nombre de pays à moins de 4 % du PIB	Dépenses publiques d'éducation en % des dépenses publiques	Nombre de pays à moins de 15 % des dépenses publiques	Nombre de pays à moins de 4 % du PIB et moins de 15 % des dépenses publiques
Monde	4,6	51	14,2	70	35
Revenu faible	3,9	13	16,7	9	9
Revenu intermédiaire (tranche inférieure)	4,1	13	15,6	13	10
Revenu intermédiaire (tranche supérieure)	4,6	9	15,7	11	7
Revenu élevé	4,9	16	11,9	37	9
Caucase et Asie centrale	2,8	4	12,9	3	3
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,9	7	15,4	6	4
Europe et Amérique du Nord	5,0	7	12,1	31	5
Amérique latine et Caraïbes	4,9	7	16,1	6	3
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	3	...	5	3
Pacifique	...	2	...	2	1
Asie du Sud	3,8	5	15,3	4	4
Afrique subsaharienne	4,3	16	16,6	13	12

Note : Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.
Source : Base de données de l'ISU.

de capacités pour mobiliser des ressources intérieures, mais être fermement déterminés à consacrer une part plus importante de leur budget à l'éducation. À l'inverse, les pays riches ont tendance à se doter de ressources intérieures plus importantes, mais consacrent un budget moindre à l'éducation parce que la cohorte d'enfants en âge d'être scolarisés est plus restreinte.

Sur les 132 pays (sur 209) disposant de données sur les deux indicateurs, 35 consacraient moins de 4 % de leur PIB et moins de 15 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation. À titre d'exemple, le Sri Lanka a consacré 1,6 % du PIB et 9,8 % de ses dépenses publiques totales à l'éducation (**figure 20.3**).

Si les dépenses réalisées ne portent pas leurs fruits, l'augmentation du budget n'est pas une bonne manière d'atteindre les objectifs en matière d'éducation. Pourtant, de la même manière, aucun pays ne peut prétendre atteindre les objectifs internationaux en matière d'éducation si ses dépenses restent faibles. Cette cible du Cadre d'action vise à mettre en lumière les pays dont les dépenses sont clairement très inférieures aux normes internationales, et ceux qui communiquent rarement leurs données à l'Institut de statistique de l'UNESCO, à l'instar du Myanmar (**encadré 20.1**).

Comprendre le manque de données

L'analyse des principaux indicateurs du financement public de l'éducation n'attire pas uniquement l'attention sur les pays où les dépenses sont si faibles qu'elles compromettent leurs chances d'atteindre les cibles pour 2030. Elle révèle également une communication irrégulière des informations. Ainsi, tout juste 60 % des pays disposent de données sur les dépenses totales d'éducation rapportées au PIB pour chaque année depuis 2000. Ce chiffre atteint environ 70 % pour les pays disposant au moins de données triennales. De surcroît, les données ne sont rendues publiques qu'avec beaucoup de retard : 45 % seulement des pays avaient communiqué leurs données pour 2012 en 2016.

Toutefois, le pourcentage de pays disposant de données sur les dépenses par niveau d'études a progressé régulièrement entre 2000 et 2010, passant de 20 % à 40 %, au moins pour l'enseignement primaire et secondaire (**figure 20.5**). Cependant, il est fréquent que les valeurs cumulées de tous les niveaux n'atteignent pas 100 %, ce qui entrave l'interprétation des données.

Pour estimer la moyenne d'un indicateur pour une région ou un groupe de revenu, il faut que la moitié au moins des

FIGURE 20.3 :

Un pays sur quatre ne remplit aucun des deux critères internationaux de financement de l'éducation

Dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB et aux dépenses publiques totales, 2014



Source : Base de données de l'ISU.

ENCADRÉ 20.1

Mettre fin à une tradition de dépenses publiques très faibles en matière d'éducation au Myanmar

Traditionnellement, le Myanmar consacrait très peu de ses ressources nationales à l'éducation. Les rares données disponibles laissent entendre que les dépenses d'éducation ne dépassaient presque jamais le seuil de 1 % du PIB pendant les années 90 et 2000, un niveau par lequel il se démarquait non seulement de ses voisins, mais aussi du reste du monde. Environ 70 % des dépenses totales d'éducation étaient assumées par les ménages.

La situation au Myanmar s'expliquait notamment par un très faible taux de mobilisation des ressources nationales. Les choses ont commencé à changer depuis quelques années. Les recettes fiscales ont augmenté, passant de 3,9 % du PIB en 2011/12 à 7,1 % en 2012/13, en partie grâce à la mise en place d'un système contrôlé de taux de change flottants, mais aussi grâce à l'amélioration de l'administration fiscale. Les revenus liés aux ressources nationales, grâce à la vente de gaz, et les revenus tirés de la vente de biens publics ont entraîné une nouvelle hausse des recettes fiscales, qui ont dépassé 8 % en 2014/15. Toutefois, une partie des gains n'était pas pérenne, et les revenus provenant des recettes fiscales restent très faibles, à environ 3 % du PIB.

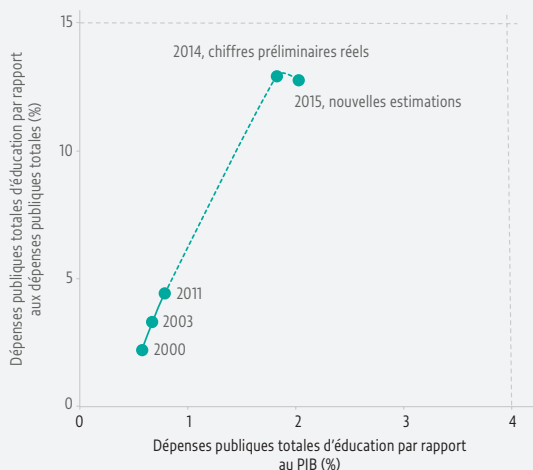
L'État a plus que doublé la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation : elle est passée de moins de 5 % à 13 %. En 2015/16, la part combinée de l'éducation, de la santé et des autres services sociaux devrait en outre dépasser pour la première fois celle consacrée à la défense.

En 2015, la part des dépenses publiques d'éducation a dépassé 2 % du PIB pour la première fois depuis au moins 20 ans (**figure 20.4**), mais on est encore loin du seuil international recommandé de 4 %. Dans les années 70, le pays consacrait jusqu'à 3 % du PIB à l'éducation.

FIGURE 20.4 :

Le Myanmar s'efforce d'atteindre les critères minimaux en matière de financement de l'éducation

Dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB et aux dépenses publiques, Myanmar, 2000-2014



Sources : Banque mondiale (2013b, 2015d) ; Banque mondiale et AusAid (2013) ; FMI (2015) ; base de données de l'ISU ; Gouvernement du Myanmar (2015) ; Ministère de l'éducation du Myanmar (2014) ; OCDE (2013f) ; UNICEF (2013b).

pays concernés disposent de données. Une couverture faible complique l'estimation des moyennes dans certaines régions, comme en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest ou dans le Pacifique.

S'il est difficile de définir la validité des niveaux moyens de dépenses d'éducation pour l'année la plus récente, il est encore plus difficile d'établir des tendances, car peu de pays disposent d'observations portant sur deux périodes différentes. Les faits suggèrent toutefois une augmentation générale des deux indicateurs relatifs aux dépenses publiques d'éducation pour cette période, de 4 % à 4,6 % du PIB et de 13,8 % à 15 % des dépenses publiques totales (**figure 20.6**).

Il est à noter également que les moyennes traitent tous les pays sur un pied d'égalité, sans considération de taille. Ainsi, la moyenne régionale pour l'Asie de l'Est et du Sud-Est est indiquée parce que 14 pays sur 18 disposaient de données, mais la Chine n'en fait pas partie. En revanche, lorsque chaque observation est pondérée en fonction du PIB national, les dépenses publiques d'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes dépassent la moyenne mondiale, avec 5,5 % du PIB.

En dehors de ces deux indicateurs, les informations disponibles sont encore plus rares. À titre d'exemple, les données relatives aux salaires des enseignants de primaire exprimés par rapport aux dépenses publiques d'éducation actuelles sont disponibles pour 80 pays seulement, soit 38 % du total.

Remédier au manque de données

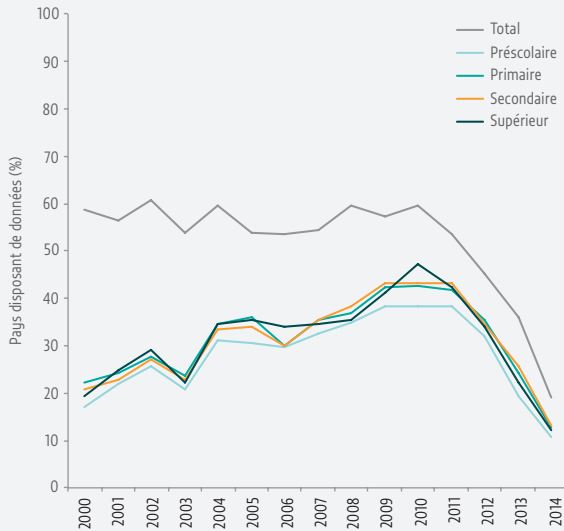
La bonne gestion des dépenses publiques au niveau national est le principal facteur garantissant la disponibilité de données de qualité sur les dépenses d'éducation. Le budget national pour l'éducation et les rapports de dépenses doivent être transparents. Les ministères de l'éducation ne peuvent garantir le respect de cette exigence seuls ; elle requiert la mobilisation de l'ensemble des administrations publiques.

Une attitude générale d'ouverture à l'égard de la communication des dépenses publiques d'éducation est indispensable. Moins de trois pays sur les dix qui figurent au bas du classement de l'indice de transparence du budget établi par International Budget Partnership ont communiqué des données sur les dépenses publiques d'éducation exprimées en pourcentage du PIB en 2012/13. Pour les deux catégories en tête du classement, en revanche, près de huit pays sur dix l'ont fait (IBP, 2015).

Le programme « dépenses publiques et responsabilité financière » (PEFA), un partenariat interinstitutionnel, a défini 7 piliers et 31 indicateurs de résultat pour un système de gestion des finances publiques « ouvert et ordonné » destiné à orienter les évaluations des pays (PEFA, 2016). Les secteurs qui nous

FIGURE 20.5 :**Les statistiques sont lacunaires, même sur les indicateurs de financement de l'éducation les plus élémentaires**

Pourcentage des pays disposant de données sur les dépenses publiques d'éducation rapportées au PIB, par niveau d'études, 2000-2014



Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base.

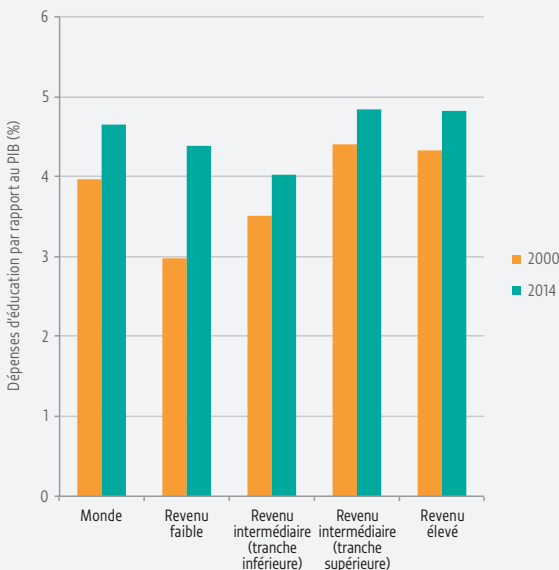
intéressent sont rattachés aux indicateurs relatifs au pilier « transparence » : classification du budget, ressources reçues par les unités de prestation de services, accès du public aux principales informations budgétaires, etc.

Le contexte national influe inévitablement sur la question de la gestion des finances publiques. Il ressort d'une analyse des évaluations PEFA de 93 pays réalisée sur la période 2006-2010 que la note du système de gestion des finances publiques est négativement corrélée à la fragilité de l'État. En revanche, la qualité est positivement corrélée au revenu par habitant et à la croissance économique, ainsi qu'au soutien au renforcement des capacités (de Renzio et al., 2010).

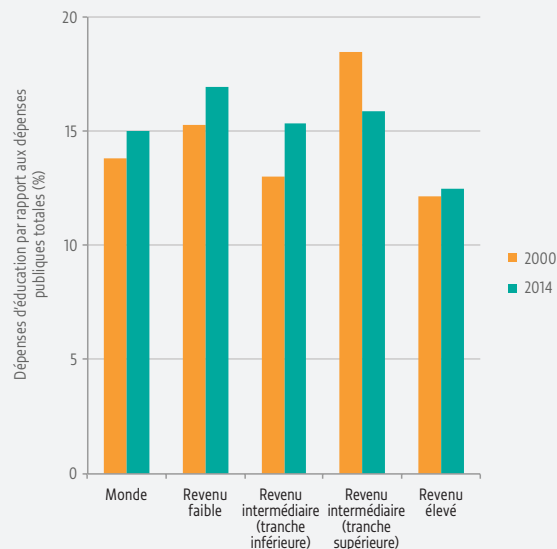
À titre d'exemple d'appui extérieur courant dans les pays en développement, on peut citer l'introduction de systèmes d'information sur la gestion financière afin d'améliorer la crédibilité budgétaire par le biais de rapports complets et d'informations transparentes. La République-Unie de Tanzanie a été applaudie pour avoir mis en place le système d'information le plus efficace d'Afrique subsaharienne en 1994, et les améliorations apportées à ce système n'ont eu de cesse de consolider la préparation de son budget (Banque mondiale, 2015c ; Diamond et Khemani, 2005). Les données relatives aux dépenses publiques d'éducation ont commencé à faire l'objet de communications régulières en 2004.

FIGURE 20.6 :**Les dépenses d'éducation ont augmenté depuis 2000**

a. Dépenses d'éducation par rapport au PIB, par groupe de revenu, 2000 et 2014



b. Dépenses d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales, par groupe de revenu, 2000 et 2014



Notes : Toutes les valeurs indiquées sont des médianes des pays disposant de données pour 2000 et 2014. Les médianes pour tous les groupes de pays, à l'exception des pays à revenu faible, sont fondées sur les données de moins de 50 % des pays.

Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données de l'ISU.

Le soutien apporté par les organismes peut faciliter la communication des données existantes. Ainsi, depuis les années 90, les examens des dépenses publiques réalisés sous l'égide de la Banque mondiale et en partenariat avec les ministères des finances analysent souvent le niveau et le

“ Les systèmes transparents de gestion des finances publiques sont corrélés à la croissance économique ”

modèle des dépenses publiques d'éducation. Ils évaluent également leur efficacité et leur équité.

Depuis 2009, une autre initiative de la Banque mondiale, appelée BOOST, compile les données sur les dépenses publiques

fournies par les systèmes de trésorerie à l'aide des codes nationaux de classification du budget dans 16 pays, ces données étant réparties par niveau de gouvernement, par unité administrative et par classification économique et fonctionnelle.

De même, depuis 2003, l'IPEE dirige, souvent avec le concours de la Banque mondiale, des rapports de situation des pays concernant 22 pays d'Afrique subsaharienne. Ces outils de diagnostic détaillé des systèmes nationaux de l'éducation reposent sur une collecte intensive de données et assurent le renforcement des capacités des équipes nationales.

Les problèmes de délai de communication des informations sur les dépenses publiques d'éducation ont parfois conduit à rechercher d'autres solutions. L'hypothèse retenue est que les retards sont liés au traitement des données, plutôt qu'à leur disponibilité dans le système national de gestion financière. Government Spending Watch, une initiative de Development Finance International (association à but non lucratif financée par Oxfam), surveille les dépenses en faveur de l'éducation et d'autres secteurs en s'appuyant sur les documents publics et semi-publics consacrés au budget. Toutefois, ces informations peuvent ne pas offrir l'assurance qualité qu'un organisme international pourrait fournir.

Toutes ces initiatives visent des objectifs variés et répondent à des besoins différents. Elles sont pourtant trop rares pour remplacer les données manquantes (ISU, 2016c). De plus, comme elles ne suivent pas un format systématique, elles ne garantissent pas la comparabilité entre les pays et n'offrent donc pas une solution à long terme au problème du manque de données.

En suivant l'exemple de l'OMS dans le secteur de la santé, il pourrait être utile de se rapprocher du FMI et de ses statistiques de finances publiques (Seiferling, 2013). Néanmoins, le FMI n'accorde pas de priorité particulière à la collecte de données dans des secteurs spécifiques. La réforme des systèmes de gestion des finances publiques reste donc la principale réponse au problème de la faible disponibilité des données financières.

L'ÉQUITÉ DES DÉPENSES PUBLIQUES

Un examen des dépenses publiques ne peut se limiter à leur volume. Il doit s'étendre aux trois dimensions clés de la qualité : l'efficacité, l'efficacités et l'équité. Cette section est consacrée à l'équité, dans la mesure où l'un des indicateurs thématiques proposés porte sur le « degré auquel les politiques explicites (basées sur formule) réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées ». La réalisation de l'objectif d'équité peut être facilitée par des critères clairs et transparents relatifs à l'affectation de ressources prenant en compte les besoins des établissements d'enseignement et des élèves (Levacic, 2008 ; Fazekas, 2012).

Cet indicateur peut faire l'objet d'un suivi systématique dans tous les pays. Par exemple, une étude des systèmes financiers des établissements d'enseignement européens a relevé des différences dans le degré de recours à une formule de financement, seule ou en association à d'autres règles, en vue d'affecter des ressources aux établissements. Cinq pays, dont la Bulgarie, l'Espagne et la Norvège, ont utilisé la méthode des formules pour affecter l'ensemble des ressources destinées aux établissements, soit directement, soit par l'intermédiaire des autorités locales. D'autres pays l'ont utilisée uniquement pour les dotations en personnel, en ressources opérationnelles ou en capital. D'autres encore, comme la Grèce, la Hongrie et le Portugal, n'utilisent aucune formule préétablie (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014).

Dans sa formulation actuelle, cependant, l'indicateur est restrictif. Les méthodes fondées sur des formules de financement ne sont qu'un outil stratégique parmi d'autres que les pouvoirs publics peuvent utiliser pour aider les élèves et les établissements défavorisés à surmonter les difficultés. En outre, ces méthodes peuvent être adaptées à certains pays, mais pas à d'autres, en fonction du contexte national.

La question est de savoir si les pays recourent suffisamment aux divers outils de financement de l'éducation pour résoudre les problèmes d'équité. Or, les informations permettant de déterminer dans quelle mesure ils les utilisent sont limitées. L'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), mise au point par la Banque mondiale, comporte un module consacré au financement des établissements qui tient compte des questions relatives aux ressources destinées aux élèves issus de milieux défavorisés, ainsi qu'un nouveau module consacré à l'équité et à l'inclusion (Banque mondiale, 2013c ; 2016c). Mais ni l'un ni l'autre n'a été testé de manière approfondie à l'échelon national. Des outils d'analyse comparative et d'autres mécanismes sont nécessaires pour évaluer et comparer les efforts réalisés d'un pays à l'autre.

Pour ce Rapport, un cadre composé de cinq questions principales a servi de base pour évaluer dans quelle mesure les politiques de financement de l'éducation de 10 pays¹ compensent les situations de handicap dans l'éducation

(tableau 20.3). Les réponses sont fondées sur l'analyse de données secondaires relatives aux lois, politiques et programmes consacrés, entre autres, à la couverture et au choix des destinataires (Makarova, 2016).

Il a souvent été constaté qu'aucune disposition ne prévoyait de politiques ou de programmes visant à remédier aux situations défavorisées en matière d'éducation. Même si certains pays s'étaient efforcés de lier les programmes d'aide sociale et d'assistance éducative, aucun ne proposait de document de politique intégrée fournissant des informations sur les dispositifs disponibles afin de cibler ces situations.

Si tous les pays de l'échantillon s'étaient en général engagés de façon explicite à instaurer des lois et des stratégies pour lutter contre les situations défavorisées en matière d'éducation, ils étaient moins nombreux à s'être dotés de politiques et de règlements détaillés à l'instar du décret sur le coût normatif par élève et du coupon standard en Géorgie, ou de la réglementation sur le calcul de la subvention destinée à l'éducation en Pologne.

Les 10 pays avaient adopté au moins une politique ou un programme visant à accorder des fonds spéciaux aux élèves et aux établissements d'enseignement défavorisés. Des

interventions variées ont tenté d'améliorer la demande d'éducation, notamment par le biais de programmes de protection sociale tels que le versement de prestations sous conditions (PKH en Indonésie, PATH en Jamaïque, Juntos au Pérou), les cantines scolaires, les bourses (programme de bourses BSM en Indonésie, programme national de bourses en Pologne), les allocations pour le handicap (comme au Sri Lanka), les programmes d'allocations familiales universelles et ciblées (comme aux Pays-Bas) et des subventions partielles ou totales pour les fournitures scolaires, le transport et l'internat (par exemple au Maroc) (encadré 20.2).

Afin d'améliorer l'offre d'éducation, des formules de financement ont été utilisées pour allouer des ressources supplémentaires aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (comme en Jamaïque et aux Pays-Bas) et pour couvrir les frais de fonctionnement élevés des petits établissements reculés (par exemple en Géorgie et au Sri Lanka). Il existe des programmes d'éducation inclusive, des formations spéciales pour les enseignants d'établissements défavorisés, des dispositifs de réinsertion scolaire et des programmes d'éducation à destination de groupes spécifiques (à l'instar des politiques pour l'éducation interculturelle bilingue des peuples autochtones au Pérou ou le Programme pour la communauté rom en Pologne).

TABLEAU 20.3 :

Cadre d'évaluation de la volonté d'équité des pays à partir des financements

Question	Précisions
1 Le cadre juridique mentionne-t-il explicitement l'obligation, pour les autorités, de lutter contre les situations défavorisées dans l'éducation ?	L'engagement sera jugé solide si les besoins de plusieurs groupes défavorisés ont été pris en compte par la loi, ainsi que par des réglementations sur le financement propres aux établissements d'enseignement.
2 a. L'accès gratuit et universel à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire est-il un principe directeur de la politique de l'État ? b. Dans le cas de paiements susceptibles d'avoir des effets néfastes sur les chances d'éducation des enfants défavorisés, le gouvernement propose-t-il des exonérations ?	L'engagement sera jugé minimal si des frais sont associés à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, et maximal si l'éducation est gratuite et universelle à tous les niveaux. L'engagement sera considéré comme optimal s'il existe des exonérations ou d'autres dispositifs pour compenser des coûts tels que les manuels, le transport scolaire ou les uniformes.
3 a. Existe-t-il des politiques visant à augmenter les ressources des élèves issus de ménages défavorisés ? b. Le cas échéant, quelle est la part des dépenses publiques d'éducation et/ou de protection sociale réaffectée ? c. Quel est le pourcentage d'élèves concernés ? d. Comment les décisions relatives au choix des bénéficiaires sont-elles prises ? e. Le succès de ce choix est-il suivi et évalué ?	L'engagement sera jugé solide s'il existe des politiques visant à fournir des ressources aux élèves issus de ménages défavorisés, par exemple des transferts en espèces, des subventions, des bourses et des mesures d'incitation en nature (cantine scolaire, etc.). Autrement dit : quelle est l'intensité de l'intervention ? Autrement dit : quelle est la couverture de l'intervention ? Autrement dit : les cibles sont-elles précisées, les critères sont-ils clairs et les résultats peuvent-ils être contrôlés ? Autrement dit : le pays dispose-t-il d'un système de suivi et d'évaluation bien établi pour analyser les bénéficiaires et étayer les politiques ?
4 a. Existe-t-il des politiques visant à augmenter les ressources affectées aux établissements défavorisés ? b. Le cas échéant, quelle est la part des dépenses publiques d'éducation réaffectée ? c. Quel est le pourcentage d'établissements concernés ? d. Comment les décisions relatives au choix des bénéficiaires sont-elles prises ? e. Le succès de ce choix est-il suivi et évalué ?	L'engagement sera jugé solide si les établissements défavorisés en raison de leurs effectifs d'élèves, de leur taille ou de leur localisation reçoivent des ressources supplémentaires pour compenser les surcoûts, au moyen de règles de financement par élève pondérées. Autrement dit : quelle est l'intensité de l'intervention ? Autrement dit : quelle est la couverture de l'intervention ? Autrement dit : les cibles sont-elles spécifiées, les critères sont-ils clairs et les résultats peuvent-ils être contrôlés ? Autrement dit : le pays dispose-t-il d'un système de suivi et d'évaluation bien établi pour analyser la situation des bénéficiaires et étayer les politiques ?
5 Existe-t-il des politiques visant à augmenter les ressources affectées aux régions défavorisées ?	L'engagement sera jugé solide si la décentralisation des responsabilités éducatives en faveur des collectivités territoriales s'accompagne d'un soutien financier supplémentaire aux régions défavorisées du fait de leurs ressources plus limitées.

Source : Makarova (2016).

Trois pays fournissent des exemples utiles quant à la méthode généralement adoptée par les pays pour promouvoir l'équité par le biais du financement. Aux Pays-Bas, la politique visant à remédier aux désavantages en matière d'éducation n'est pas seulement intégrée, complète et systémique. Elle accorde aussi une attention prépondérante aux mécanismes de prévention, de détection précoce et de soutien précoce pour les enfants vulnérables, et met l'accent sur le mesurage et sur une meilleure coopération entre les professionnels (Hilverdink, 2013). De 2003 à 2011, le lien entre situation socioéconomique des jeunes de 15 ans et résultats obtenus en mathématiques s'est estompé (OCDE, 2013b).

ENCADRÉ 20.2

Au Maroc, la promotion de l'équité passe par des politiques de financement de l'éducation

L'éducation universelle et gratuite jusqu'à l'âge de 15 ans est un des fondements de la politique publique du Maroc. L'équité est inscrite dans les textes fondamentaux des politiques de l'éducation : la Charte nationale d'éducation et de formation de 1999 et la Constitution de 2011. Pourtant, les ménages ont longtemps continué de faire face à des frais importants qui freinaient la scolarisation de leurs enfants. Le Programme d'urgence de l'Éducation nationale 2009-2012 et le Plan d'action 2013-2016 ont été conçus pour améliorer l'équité au moyen de politiques de financement. Le premier prévoyait des aides pour le transport et l'internat ainsi que la gratuité des cantines scolaires.

En outre, le programme Tayssir de transferts en espèces assure un soutien financier direct aux familles rurales pauvres afin de réduire le taux d'abandon scolaire et d'améliorer le taux de fréquentation des écoles. Le fait de qualifier ces transferts d'aide à l'éducation sans les assortir de conditions strictes a permis d'augmenter sensiblement la fréquentation scolaire. En 2013/14, 825 000 élèves (soit 13 % de la population totale en âge de fréquenter les établissements d'enseignement primaire et secondaire) ont bénéficié du programme Tayssir. En comparaison, le programme tunisien de transferts en espèces en faveur de l'éducation a couvert moins de 80 000 enfants en 2013. Près de 4 millions d'élèves ont par ailleurs profité de l'opération « Un million de cartables », qui vise les élèves pauvres en 1^{re} année de primaire. Plus de la moitié du budget total de l'aide sociale à l'éducation a été consacrée à ces deux programmes en 2014/15.

Malgré une amélioration de la parité des sexes dans l'enseignement primaire au Maroc depuis 2000, la scolarisation des filles dans le secondaire accuse un certain retard lié à des obstacles culturels, mais aussi à des problèmes d'accès et de qualité de l'enseignement dans les zones rurales. En réaction, le Gouvernement a conçu une stratégie visant à construire des écoles et des internats dédiés. Le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle a également établi des critères pour cibler les établissements les plus défavorisés, notamment dans les régions où le taux d'abandon des études est élevé et où la population a des revenus faibles. Une évaluation du Programme d'urgence réalisée en 2012 fait état de progrès impressionnants sur le plan du développement des services éducatifs et d'un accès plus équitable, en particulier dans les régions rurales et défavorisées. Une autre avancée facilitera les évaluations ultérieures : un programme de suivi a été mis en place dans le cadre d'une étude longitudinale de l'Observatoire national du développement humain.

Source : Banque mondiale (2014b), Benhassine et al. (2015), UNESCO (2015c) et UNICEF (2014g).

Les Samoa se sont efforcées de répondre aux besoins des élèves défavorisés grâce au Programme samoan de subvention des frais de scolarité, qui a instauré la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire et couvre les frais de fonctionnement de tous les établissements au moyen de subventions afin de permettre le respect de normes de service minimum (SSFGS, 2010). Il faut cependant assurer les perspectives du programme à long terme, car il est essentiellement financé par des donateurs internationaux. En outre, le pays ne dispose pas de programmes directs de protection sociale pour les ménages et les enfants défavorisés (Amosa, 2012).

En République démocratique du Congo, l'État a conçu un mécanisme d'égalisation des transferts budgétaires entre les provinces. Il a également aboli les frais de scolarité dans les cinq premières classes de primaire en 2011. Toutefois, 68 % seulement des enseignants étaient inscrits sur la liste de paie en 2013, les effectifs restants étant encore rémunérés par les ménages via ce que l'on appelle des frais de motivation (Banque mondiale, 2015e). Les paiements directs des ménages représentaient 64 % des dépenses totales pour l'enseignement primaire en 2012 (UNICEF, 2015b). Pour remédier à cette situation, le Gouvernement a conçu une Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025, dont l'équité constitue un des trois axes stratégiques (Gouvernement de la République démocratique du Congo, 2015). Parmi les mesures principales figurent la construction de salles de classe dans les régions reculées, la suppression des frais de scolarité pour la 6^e année de primaire et pour l'examen de fin du cycle primaire, ainsi que l'amélioration du versement des salaires (Partenariat mondial pour l'éducation, 2016).

Il est possible de comparer l'objectif d'équité des politiques nationales de financement de l'éducation entre les pays. Des efforts considérables seront cependant nécessaires pour mettre en place un processus, convenir d'un cadre et réaliser concrètement une évaluation. Pour mobiliser les pays, il est nécessaire d'insister sur la création d'un mécanisme d'examen entre pairs grâce auquel ils peuvent apprendre les uns des autres. Ce point est évoqué plus en détail dans le chapitre suivant, consacré aux indicateurs relatifs aux systèmes.

DÉPENSES LIÉES À L'AIDE

L'État est la principale source des dépenses d'éducation. Il ressort cependant des projections de coûts établies dans le *Rapport GMR 2015* que les financements extérieurs demeurent vitaux pour les pays à revenu faible. Le déficit de financement était estimé à 42 % du coût total de réalisation des nouveaux objectifs, dans l'hypothèse d'un accroissement de la mobilisation des ressources intérieures des pays et de l'affectation par ces derniers de 20 % des dépenses publiques en faveur de l'éducation (UNESCO, 2015j).

Ainsi, il n'est pas étonnant que les pays se tournent vers des financements extérieurs. L'aide accordée à l'enseignement



On observe un déficit de financement de 42 % pour la réalisation des nouveaux objectifs dans les pays à revenu faible



primaire et secondaire dans les pays à revenu faible devrait être multipliée au moins par six pour remédier à ce déficit, qui pourrait cependant être comblé si les pays siégeant au Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE et plusieurs autres donateurs (Afrique du Sud, Arabie saoudite, Brésil, Chine, Émirats arabes unis, Fédération de Russie, Inde, Koweït et Qatar) consacraient 0,7 % de leur revenu national brut (RNB) à l'aide (un objectif de longue date des niveaux d'aide internationale) et allouaient 10 % de leur aide à l'enseignement de base et secondaire.

Toutefois, selon les données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD-OCDE, principale plate-forme mondiale de déclaration de l'aide à l'éducation, les perspectives de l'aide sont défavorables. Depuis 2005, le montant des flux totaux d'aide fluctue autour de 0,3 % du RNB des pays donateurs. Les pays développés ayant connu une croissance plus lente que les pays en développement depuis 2000, l'importance relative de l'aide diminue pour ces derniers. De plus, la part de l'aide à l'éducation dans l'aide totale a régressé de 10 % en 2010 à 8 % en 2014.

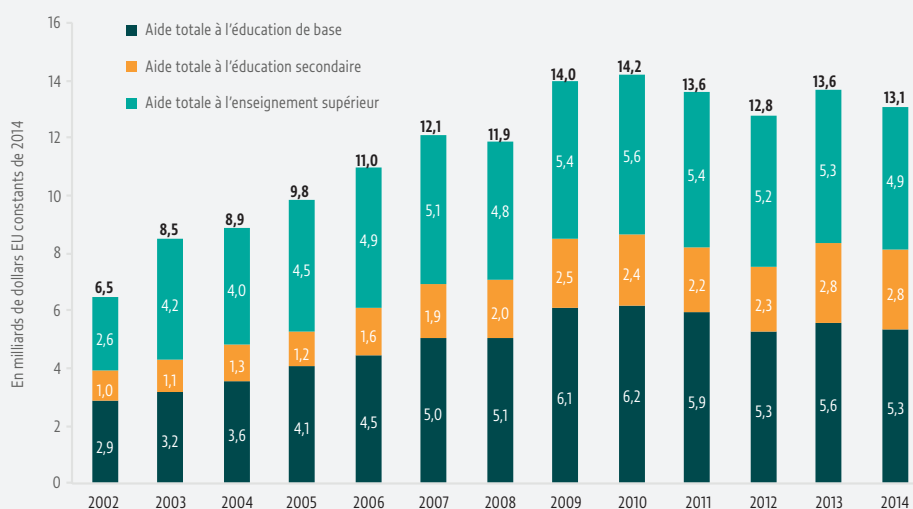
Globalement, après avoir culminé en 2010, l'aide totale à l'éducation a reculé de 8 % pour atteindre 13,1 milliards de dollars EU en 2014 (**figure 20.7**). L'aide à l'éducation de base est inférieure de 14 % par rapport à 2010, et de 22 % en Afrique subsaharienne. En revanche, l'aide à l'éducation secondaire a augmenté de 14 % (**tableau 20.4**).

Cibler les pays dans le besoin

La part d'aide totale à l'éducation allouée aux pays à revenu faible fait partie des indicateurs thématiques retenus pour la cible 4,5 axée sur l'équité. Plusieurs options peuvent être envisagées pour surveiller cet indicateur. L'une d'elles consiste à utiliser la classification des revenus de la Banque mondiale pour 2015 et à se concentrer sur les 32 pays à revenu faible, tous situés en Afrique subsaharienne (à l'exception de six pays). Selon cette mesure, les pays à revenu faible ont reçu 22 % de l'aide totale et 28 % de l'aide totale à l'éducation de base en 2014, des proportions qui n'ont pas évolué depuis 10 ans (**figure 20.8**). Les pourcentages sont légèrement supérieurs si l'on exclut l'aide non affectée par groupe de revenu. Il est à noter que la définition de l'aide à l'éducation utilisée

FIGURE 20.7 :

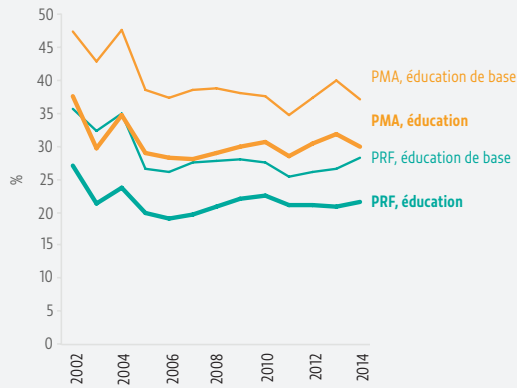
L'aide à l'éducation n'a pas encore retrouvé son niveau de 2010
Aide totale aux versements en faveur de l'éducation, 2002-2014



Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE.

FIGURE 20.8 :

La part de l'aide à l'éducation versée aux pays à revenu faible et aux pays les moins avancés est restée stable
Part des pays à revenu faible et des pays les moins avancés dans l'aide totale versée en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 2002-2014



Note : PMA : pays les moins avancés, PRF : pays à revenu faible.
Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE.

dans le Rapport GEM intègre 20 % d'appui budgétaire direct, supposément affecté à l'éducation.

L'un des inconvénients de cette méthode tient au fait que la définition des pays à revenu faible évolue. Le nombre de pays à revenu faible au titre de la classification de la Banque mondiale a chuté de 63 en 2000 (quand le niveau de revenu plafond était de 755 dollars EU par habitant) à 32 en 2015 (le plafond ayant atteint 1 035 dollars EU par habitant entre-temps). Entre 2014 et 2015, quatre nouveaux pays ont accédé au statut de pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (le Bangladesh, le Kenya, le Myanmar et le Tadjikistan), tandis qu'un autre a rejoint les pays à faible revenu (le Soudan du Sud).

Une autre option consisterait à se concentrer sur les pays les moins avancés, un groupe dont la composition est moins variable. En décembre 2015, il était constitué de 48 pays, et seuls la Guinée équatoriale et le Vanuatu devraient quitter ses rangs d'ici 2020. Les pays les moins avancés ont reçu 30 % de l'aide totale et 37 % de l'aide totale à l'éducation de base en 2014.

Aucune de ces mesures ne tient compte des besoins. Ces derniers peuvent être mesurés à partir du pourcentage d'élèves n'achevant pas l'école primaire. Par exemple, les pays à revenu faible ont reçu 28 % de l'aide totale à l'éducation de base, sachant que 43 % des enfants n'ont pas achevé le cycle primaire dans ces pays.

La question de savoir quels donateurs privilégient l'aide aux pays à revenu faible est décisive. Pour y répondre, on peut comparer la part que représente un donateur dans l'aide à l'éducation destinée aux pays à revenu faible avec la part qu'il représente dans l'aide à l'éducation, tous pays confondus. Si la première est supérieure à la seconde, le donateur privilégie les pays à revenu faible.

C'est le cas notamment du Royaume-Uni, qui privilégie les pays à revenu faible depuis quelques années. Leur priorité relative a d'ailleurs augmenté. En 2012-2014, l'aide britannique représentait 17 % de l'aide totale à l'éducation en faveur des pays à revenu faible, mais 10 % de l'aide totale à l'éducation tous pays confondus. En revanche, l'aide australienne représentait 0,3 % de l'aide totale à l'éducation pour les pays à revenu faible, mais jusqu'à 4 % pour tous les pays du monde, car son programme d'aide est destiné en priorité aux pays d'Asie et du Pacifique, et non à l'Afrique subsaharienne, où se trouvent la plupart des pays à revenu faible (figure 20.9).

Les estimations de la mesure dans laquelle l'aide à l'éducation (ou un donateur particulier) privilégie les pays à revenu faible présentent un inconvénient : elles excluent environ 15 % de l'aide totale à l'éducation, qui n'est pas affectée à un pays

TABLEAU 20.4 :

Aide versée en faveur de l'éducation, par région et par niveau de revenu, 2010 et 2014

	Aide totale à l'éducation Millions de dollars EU constants de 2014		Aide totale à l'éducation de base Millions de dollars EU constants de 2014		Aide totale à l'éducation secondaire Millions de dollars EU constants de 2014	
	2010	2014	2010	2014	2010	2014
Monde	14 218	13 055	6 210	5 330	2 444	2 782
Revenu faible	3 213	2 810	1 701	1 509	682	646
Revenu intermédiaire (tranche inférieure)	5 482	5 504	2 631	2 267	1 032	1 400
Revenu intermédiaire (tranche supérieure)	2 935	2 655	700	694	338	350
Revenu élevé	664	158	281	41	240	60
Non affectée, par revenu	1 925	1 927	898	818	152	326
Caucase et Asie centrale	284	213	86	47	67	37
Asie de l'Est et du Sud-Est	1 957	503	556	110	269	271
Europe et Amérique du Nord	497	1 601	94	420	68	75
Amérique latine et Caraïbes	1 180	882	476	306	237	175
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	2 014	2 108	810	889	238	292
Pacifique	242	228	125	105	59	37
Asie du Sud	2 278	2 687	1 300	1 234	362	800
Afrique subsaharienne	3 978	3 233	1 913	1 489	856	788
Territoires d'outre-mer	510	72	237	24	217	41
Non affectée, par région ou pays	1 277	1 528	613	705	72	265

Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE.

donné. Il s'agit pour l'essentiel des versements réalisés par le Partenariat mondial pour l'éducation, qui représente une source de financement de l'éducation de plus en plus importante dans les pays à revenu faible.

Les contributions apportées au Partenariat mondial pour l'éducation par les donateurs sont comprises dans l'aide qu'ils déclarent au SNPC, et ses versements sont estimés à partir de ses propres archives, et non celles du SNPC. Les donateurs se distinguent par la manière dont ils effectuent leurs déclarations au Partenariat mondial pour l'éducation : certains déclarent que l'aide est destinée aux pays bénéficiaires, d'autres qu'elle passe par la Banque mondiale en qualité d'institution d'exécution, et d'autres recourent à des canaux non mentionnés, ces derniers pouvant être identifiés par région ou par pays.

Le Partenariat mondial pour l'éducation a déboursé 524 millions de dollars EU en 2014, sur lesquels les deux tiers, soit 349 millions de dollars EU, étaient destinés à des pays à revenu faible (Partenariat mondial pour l'éducation, 2015). À titre d'exemple, l'Australie semble n'avoir versé que 7 millions de dollars EU à l'aide à l'éducation de base dans les pays à revenu faible en 2012-2014. Cependant, elle a aussi versé 88 millions de dollars EU par an au Partenariat mondial pour l'éducation pendant cette période, et les deux tiers de ce montant ont vraisemblablement bénéficié à des pays à revenu faible (Partenariat mondial pour l'éducation, 2016). Le fait d'omettre ce flux financier croissant risque de biaiser les conclusions relatives à la destination de l'aide. Il est donc important que le SNPC intègre le Partenariat mondial pour l'éducation aux entités de déclaration.

Surveillance des autres tendances en matière d'aide à l'éducation

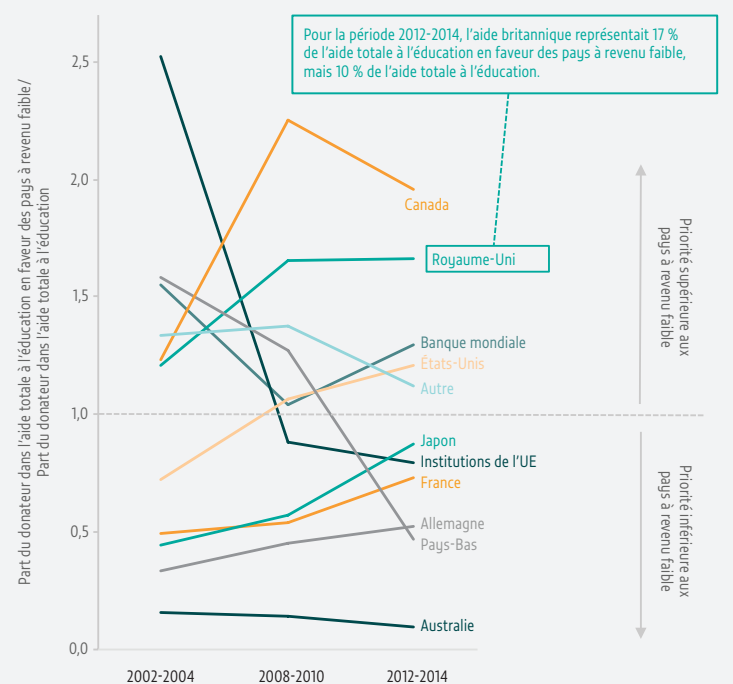
Lorsque paraissent les chiffres de l'aide publique au développement (APD), l'aide apparaît souvent comme un transfert unique de ressources vers les pays en développement. Or, en pratique, il s'agit de transferts diversifiés, aux formes, modes, instruments et circuits variables. Une tendance qui vaut la peine d'être suivie porte sur les différents types d'aide. En effet, les prêts augmentent par rapport aux subventions. Les circuits d'aide font également l'objet d'une tendance intéressante, qui détermine dans quelle mesure l'aide transite par les autorités.

Types d'aide : subventions et prêts. Les subventions représentaient 83 % de l'aide totale à l'éducation en 2014, une part plus importante que dans l'aide accordée tous secteurs confondus (74 %). Les pays à revenu faible reçoivent 84 % de leur aide totale, comme de leur aide totale à l'éducation, sous la forme de subventions, les premiers bénéficiaires étant l'Éthiopie, le Mozambique et le Népal (figure 20.10). En revanche, les

FIGURE 20.9 :

La priorité accordée aux pays à revenu faible varie selon les donateurs et au fil du temps

Rapport entre la part du donateur dans l'aide totale à l'éducation en faveur des pays à revenu faible et la part du donateur dans l'aide totale à l'éducation, tous pays confondus, pour les dix principaux donateurs, 2002-2004, 2008-2010 et 2012-2014



Note : Les dix principaux donateurs sont définis en fonction de l'aide totale qu'ils ont versée en faveur de l'éducation entre 2002 et 2014.

Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE.

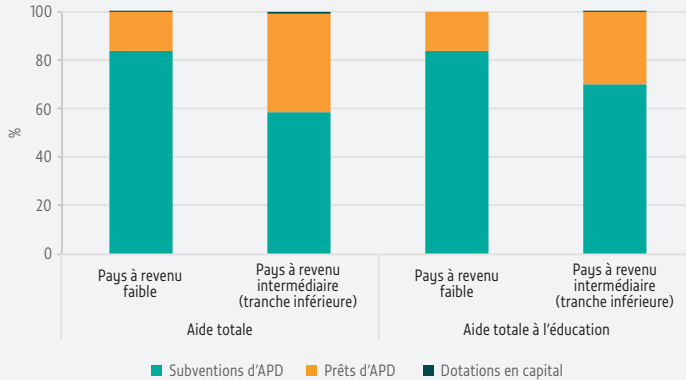
pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure reçoivent traditionnellement une part plus importante de leur aide à l'éducation sous forme de prêts.

Entre 2007 et 2014, au titre des flux totaux d'APD en provenance des membres du CAD-OCDE, les prêts ont augmenté de 122 %, contre 21 % pour les subventions. Il conviendra de suivre les accords de prêt par pays et par créancier, y compris par des donateurs extérieurs à l'OCDE, pour surveiller les implications de cette tendance. La multiplication des emprunts risque de commencer à éclipser les dépenses en faveur de l'éducation et d'autres secteurs sociaux.

Circuits d'aide : passer ou non par les pouvoirs publics. Dans les pays à revenu faible, fragiles ou en proie à un conflit, les donateurs contournent souvent les systèmes publics de versement de l'aide, en partie à cause d'inquiétudes quant à leurs capacités. En 2014, 66 % de l'aide totale passait par les autorités dans les

FIGURE 20.10 :**Les prêts représentent une part importante de l'aide publique au développement, même en matière d'éducation**

Part des versements d'aide publique au développement (APD) et d'autres flux officiels, par type d'aide, 2014



Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des données SNPC de l'OCDE.

pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, contre 52 % dans les pays à revenu faible, où les ONG, les organisations de la société civile et les organismes multilatéraux sont des circuits d'acheminement plus courants (36 %).

De même, l'aide à l'éducation qui passe par des ONG, des organisations de la société civile et des organismes multilatéraux est destinée à hauteur de 26 % aux pays à revenu faible, soit plus du double des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (12 %). Il conviendra de surveiller dans quelle mesure les gouvernements gagnent en importance en tant que circuit d'aide dans les pays les plus pauvres.

Aide humanitaire

L'aide humanitaire ne constitue qu'un pourcentage minime du financement extérieur que les pays reçoivent au profit de l'éducation. En 2014, le secteur éducatif a reçu 188 millions de dollars EU au titre de l'aide humanitaire, soit moins de 1,5 % du montant de l'aide au développement versée en faveur de l'éducation cette année-là.

En 2015, sur un total de 10,6 milliards de dollars EU d'aide humanitaire, le secteur éducatif en a reçu 198 millions (figure 20.11a). Ce montant représente moins de 1,9 % du financement total, malgré l'objectif fixé par l'Initiative mondiale pour l'éducation avant tout, lancée par le Secrétaire général des Nations Unies, qui visait une part de 4 % de l'aide humanitaire (figure 20.11b) (ONU, 2012). L'éducation est doublement défavorisée : elle ne reçoit que la portion congrue des appels

humanitaires, et ce qu'elle reçoit est systématiquement inférieur à la moyenne des demandes accordées. En 2015, le secteur a été financé à hauteur de 31 % de ses demandes d'aide humanitaire, contre 55 % en moyenne dans les autres secteurs (figure 20.11c).

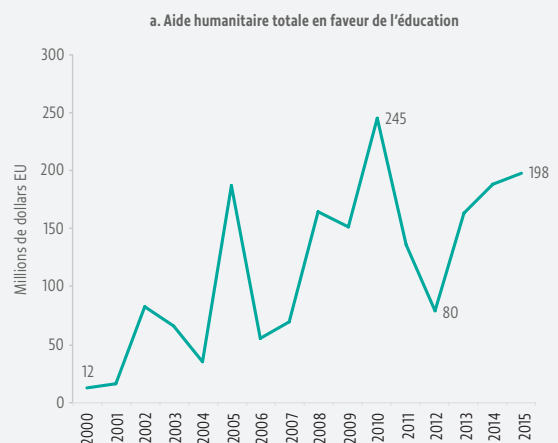
DÉPENSES DES MÉNAGES

La part des dépenses totales d'éducation assumée par les ménages tend à être beaucoup plus élevée dans les pays pauvres que dans les pays riches. Pour réaliser les nouveaux objectifs éducatifs, il est primordial de réduire cette proportion. Comme l'a montré une analyse de 50 pays dans le Rapport GMR 2015, la part des ménages dans les dépenses totales d'éducation s'élevait à 18 % dans les pays à revenu élevé, à 34 % dans les pays à revenu intermédiaire et à 49 % dans les pays à revenu faible.

Les dépenses publiques équivalent à 4,4 % du PIB dans les pays à revenu faible et à 4,8 % du PIB dans les pays à revenu élevé. Toutefois, la prise en compte des dépenses des ménages réduirait et pourrait même inverser l'écart entre les dépenses totales d'éducation des deux groupes. Ce phénomène met en évidence un défi de taille : il faut non seulement améliorer le niveau de soutien national à l'éducation, mais aussi répartir cet effort entre les ménages et les pouvoirs publics. C'est la raison pour laquelle une approche fondée sur les CNE permettrait de remettre en question des opinions établies sur les efforts relatifs consentis par les pays pour soutenir l'éducation.

FIGURE 20.11 :**L'éducation reste un secteur peu prioritaire et sous-financé de l'aide humanitaire**

Échantillons de statistiques relatives aux demandes d'appels éclairés et consolidés et aux financements du secteur éducatif, 2000-2015



Source : Bureau de la coordination des affaires humanitaires (2016).

Les informations sur les dépenses des ménages sont disponibles dans la plupart des pays. S'appuyant sur le catalogue en ligne du Réseau international d'enquêtes auprès des ménages, ainsi que sur les informations disponibles sur les sites Web des bureaux nationaux de statistiques, l'analyse des 142 pays à revenu faible ou intermédiaire réalisée aux fins de ce Rapport suggère que la grande majorité des pays recueillent des informations sur les dépenses d'éducation des ménages. Toutefois, celles-ci sont rarement utilisées : soit les décideurs ne connaissent pas leur existence et leur importance, soit la capacité à les analyser et à en tirer les conclusions qui s'imposent est limitée.

Au moins 99 pays sur 142 ont intégré dans une enquête nationale sur les dépenses réalisée entre 2008 et 2014 des questions sur des sujets relatifs à l'éducation. Des analyses plus détaillées ont pu être réalisées à partir des données de 82 pays. Sur l'ensemble des questionnaires de ces 82 pays, tous sauf 15 comportaient des questions sur les dépenses individuelles. Si la question la plus fréquente concernait les frais de scolarité, 59 pays ont aussi recueilli des informations sur les manuels, 49 pays sur les fournitures scolaires et 33 sur les cours privés. Au moins 29 pays mettent les données de l'enquête à la disposition des chercheurs.

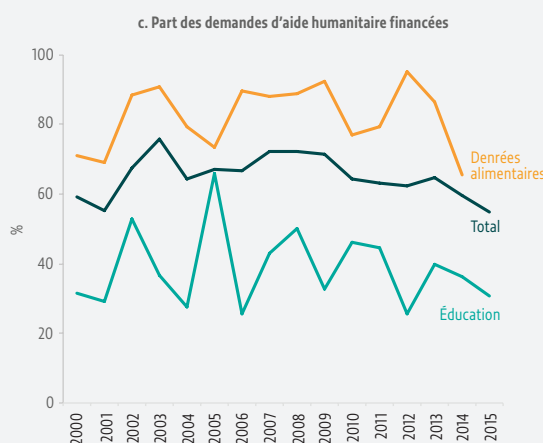
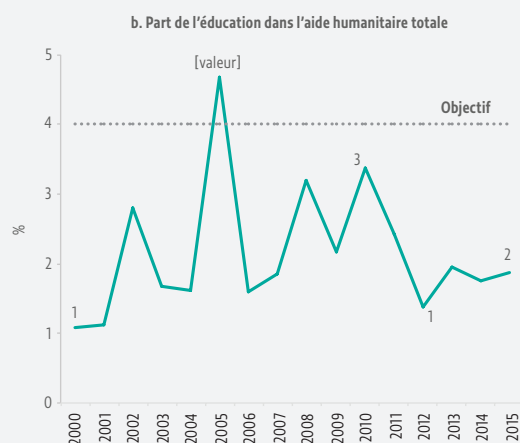
Les enquêtes réalisées auprès des ménages pourraient être améliorées. Il est possible d'enregistrer des données sur chaque enfant et de les relier facilement à leur niveau d'études et, dans certains cas, à leur classe, à leur établissement (avec un numéro

EMIS) ou à leur secteur (public ou privé). Cependant, les deux tiers des pays recueillaient uniquement des informations agrégées sur les dépenses liées à l'éducation engagées par les ménages. Bien qu'il existe des méthodes statistiques pour exploiter ces données afin d'estimer les dépenses d'éducation par enfant et par niveau d'études (Tiyab et Ndbananiye, 2013), il serait préférable que les enquêtes sur les dépenses des ménages soient conçues pour recueillir des informations séparées pour chaque enfant.

Dans les années à venir, il faudra mener des activités nationales coordonnées sur deux fronts. D'une part, les ministères de l'éducation devront s'associer aux bureaux nationaux de statistiques pour renforcer les capacités, analyser les données existantes et les utiliser dans le cadre d'un effort d'élaboration et de perfectionnement des CNE. D'autre part, les questions des enquêtes devront être formulées de façon à être plus utiles aux politiques éducatives. La création d'un Groupe de travail sur les normes relatives aux estimations des dépenses d'éducation fondées sur les données des enquêtes auprès des ménages, qui relève du Groupe de travail intersecrétariats sur les enquêtes auprès des ménages de la Division de statistique des Nations Unies, représente un pas dans cette direction.

NOTES

1. La Géorgie, l'Indonésie, la Jamaïque, le Maroc, les Pays-Bas, le Pérou, la Pologne, la République démocratique du Congo, Samoa et le Sri Lanka.





Des fillettes Hmong font la queue après la récréation dans une école primaire de Lao Cai, Viet Nam.

CRÉDIT : Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

MESSAGES CLÉS

Les statistiques ne permettent pas à elles seules de surveiller la qualité des systèmes et des politiques d'éducation.

À l'échelle mondiale, il existe de nombreux outils de suivi des systèmes et des politiques d'éducation, portant par exemple sur l'enseignement gratuit et obligatoire ou sur les enseignants. Afin d'assurer leur efficacité, il faut cependant s'accorder sur leur portée, leur champ d'application et leur fréquence, ainsi que sur l'appropriation nationale.

Bien qu'un cadre mondial d'examen des systèmes et des politiques d'éducation soit souhaitable, dans la pratique il est plus réaliste d'envisager une approche régionale : du fait de leurs contextes communs, les partenaires régionaux suivent avec un intérêt réel leurs performances réciproques.

Les organismes de suivi régionaux et mondiaux doivent mieux coordonner leurs outils de diagnostic des systèmes éducatifs pour combler les lacunes et réduire les chevauchements.

CHAPITRE

21

Systemes éducatifs

(Sélection d'indicateurs systémiques relatifs à différentes cibles)

INDICATEUR THÉMATIQUE 2 – Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national (i) pendant le cycle primaire, (ii) à la fin du cycle primaire, et (iii) à la fin du premier cycle du secondaire

INDICATEUR THÉMATIQUE 19 – Degré auquel les politiques explicites (basées sur formule) réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées

INDICATEUR MONDIAL 4.7.1 – Degré d'intégration de (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes d'enseignement, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des étudiants

Outils de diagnostic pour le suivi des systèmes éducatifs	361
Perspectives	365

Le présent Rapport a examiné un large éventail d'indicateurs proposés et potentiels visant à soutenir les efforts déployés par les pays, les régions et d'autres parties prenantes pour suivre les progrès dans la réalisation de l'ensemble des cibles des Objectifs de développement durable (ODD) qui évoquent explicitement l'éducation.

Pour étayer et guider la prise de décisions en matière d'éducation, et pour déterminer si et pourquoi des progrès ont été accomplis, il est nécessaire d'analyser certains facteurs au niveau des systèmes éducatifs nationaux, notamment : les principales législations ; les politiques relatives aux enseignants, les programmes scolaires et l'évaluation ; les pratiques en matière de financement et de gouvernance ; les programmes d'éducation non formelle ; et les réformes récentes.

Des indicateurs quantitatifs simples peuvent être utilisés pour représenter certains aspects des systèmes et des politiques. Ainsi, les documents officiels fournissent des informations sur l'existence et la durée des programmes d'enseignement gratuit et obligatoire. Dans d'autres cas – par exemple, en ce qui concerne les indicateurs ci-dessus – les mesures sont d'ordre qualitatif et plus complexes, et requièrent l'examen de sources pertinentes, le recours à des connaissances spécialisées et du discernement.

Si l'on prend comme exemple les évaluations nationales de l'apprentissage, un indicateur adéquat devrait mesurer si elles sont représentatives au niveau national et suffisamment abouties pour fournir des données valides et fiables, comparables au fil du temps. Ces données ne peuvent être directement transmises par les parties intéressées. Autre exemple, l'indicateur sur le financement visant à promouvoir l'équité est censé déterminer, en partie, comment les politiques d'éducation répondent aux besoins des groupes défavorisés et marginalisés. Quant à l'indicateur sur les efforts nationaux ciblant l'intégration du développement durable et des questions liées à la citoyenneté mondiale dans les programmes scolaires ou la formation des enseignants, il doit s'appuyer sur l'analyse éclairée des contenus enseignés.

Plusieurs aspects des cibles de l'ODD 4, dont l'égalité des sexes et la qualité de l'éducation, doivent faire l'objet d'un suivi

mais ne sont couverts par aucun des indicateurs thématiques proposés. Il est cependant possible de recueillir des informations systématiques à cet égard en compilant plusieurs sources dans le cadre d'une approche plus qualitative.

“ Plusieurs aspects des cibles ayant trait à l'éducation, dont l'égalité des sexes, doivent faire l'objet d'un suivi mais ne sont couverts par aucun des indicateurs thématiques proposés ”

Le présent chapitre passe en revue une sélection d'approches du suivi des systèmes et politiques d'éducation. De nombreuses organisations fournissent des informations descriptives et réalisent des évaluations diagnostiques à cet égard. La portée,

l'objectif, la fréquence, la méthodologie et l'utilisation de ces évaluations varient en fonction des priorités des organisations et on constate parfois des doubles emplois et des lacunes au niveau de la couverture nationale. Il est par conséquent primordial d'améliorer la coordination afin de renforcer les données factuelles sur lesquelles repose le suivi à l'échelle régionale et mondiale.

Il convient de noter que le suivi des systèmes éducatifs n'a en aucun cas pour objectif de pousser les gouvernements à rendre des comptes sur leurs politiques et leurs accords institutionnels, mais plutôt de contribuer à comprendre ce qui favorise, ou au contraire empêche, les avancées vers la réalisation de différents aspects du Programme de développement à l'horizon 2030.

Le présent chapitre aborde également les circonstances dans lesquelles les pays sont plus enclins à échanger des informations sur leurs systèmes et leurs politiques d'éducation. Cet aspect est particulièrement important à l'échelle régionale car les pays ayant en commun un patrimoine historique, traditionnel et culturel sont susceptibles de mettre en place des cadres de comparaison efficaces et d'apprendre les uns des autres.

OUTILS DE DIAGNOSTIC POUR LE SUIVI DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

L'examen des activités de divers organismes régionaux et internationaux souligne la multiplicité des approches utilisées pour cartographier les systèmes éducatifs et fournir aux décideurs des informations utiles et comparables.

OUTILS MONDIAUX

En 1996, le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) publiait la première édition des Données mondiales de l'éducation. À l'origine, cette base de données reproduisait les Rapports nationaux sur le développement de l'éducation soumis par les États membres en amont de chaque Conférence internationale de l'éducation. Au fil du temps, les profils nationaux ont adopté une structure commune axée sur : les principes et les objectifs généraux ; les lois et d'autres réglementations de base ; l'administration et la gestion ; la structure et l'organisation par niveau ; les processus éducatifs, dont les évaluations des acquis d'apprentissage ; et le corps enseignant. La septième édition, publiée en 2011, couvrait environ 160 pays (BIE, 2016b).

Les Données mondiales de l'éducation constituent une source précieuse d'informations sur les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale, mais les ressources limitées entravent leur développement. Les gouvernements nationaux, qui s'attachaient à vérifier les profils avant leur publication, ont cessé cette pratique dès la troisième édition. Les plateformes numériques ou les réseaux nationaux destinés à mettre régulièrement à jour les profils n'ont jamais vu le jour et ces derniers sont rapidement devenus obsolètes. En outre, l'étendue de la couverture s'est réduite et huit domaines ont été abandonnés, dont les priorités actuelles en matière d'éducation, le financement de l'éducation et l'enseignement supérieur.

À l'heure actuelle, l'UNESCO n'envisage pas de mettre à jour la base de données, en dépit des initiatives régionales mises en place à cette fin. L'Unité des politiques et de la réforme de l'éducation du Bureau régional pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, basé à Bangkok, a récemment commencé à publier les profils de systèmes dans le cadre de la plate-forme sur les politiques et systèmes éducatifs nationaux en Asie-Pacifique.

L'UNESCO gère au moins trois autres bases de données mondiales régulièrement tenues à jour. Par exemple, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) recueille des données sur la disponibilité de l'enseignement obligatoire et gratuit dans chaque pays dans le cadre de son enquête annuelle sur l'éducation, et veille à l'assurance de la qualité de ces données, qui sont reprises dans les tableaux statistiques fournis en annexe du *Rapport GEM*. Les informations, recueillies par tranche d'âge ou niveau scolaire, permettent de savoir quels pays inscrivent l'éducation gratuite et obligatoire dans leur législation.

Autre exemple, la Base de données sur le droit à l'éducation, datant de 2014. Les données nationales sur l'exercice de ce droit sont organisées en cinq catégories :

“ L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) recueille des données sur la disponibilité de l'enseignement obligatoire et gratuit dans chaque pays

”

et administratifs ; et les politiques d'éducation. Des rapports soumis par les pays aux Nations Unies, ainsi que les documents nationaux officiels qu'ils sont encouragés à partager, permettent de mettre les données à jour périodiquement (UNESCO, 2016b). Dans le cadre de sa stratégie relative aux instruments normatifs dans le domaine de l'éducation, l'UNESCO prévoit de transformer cette base de données en instrument de recherche sous forme d'observatoire sur le droit à l'éducation.

La base de données sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) dans le monde, un référentiel en ligne créé par l'UNESCO-UNEVOC, constitue le troisième exemple, plus spécialisé. Ses informations concises, fiables et récentes sur les systèmes mondiaux d'EFTP aident les fonctionnaires, les experts, les parties prenantes et les chercheurs à cerner les tendances et les enjeux. La base de données comprend plus de 70 profils de pays présentant des informations descriptives clés sur les systèmes nationaux d'EFTP, y compris les politiques, les stratégies, la structure, les réformes et les cadres de qualification nationaux, compilées à partir de différentes sources nationales et internationales et validées par les centres de l'UNEVOC ou d'autres autorités nationales (UNESCO-UNEVOC, 2016).

Ces profils basés sur les systèmes couvrent un vaste échantillon de pays mais un éventail restreint d'aspects relatifs aux politiques d'éducation. Ils mettent généralement en avant les données factuelles transmises par les pays mais omettent des domaines importants de l'élaboration des politiques d'éducation.

La Banque mondiale a lancé en 2011 une initiative visant à créer une plate-forme mondiale d'information sur les systèmes éducatifs, l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER). Son objectif est d'améliorer les connaissances sur les politiques et les établissements d'enseignement et de mieux comprendre les liens entre les ressources et les résultats. SABER recueille des « données comparables sur les politiques et les établissements des

systèmes éducatifs dans le monde entier et les compare aux bonnes pratiques » (Banque mondiale, 2013d, p. 5).

À cette fin, le programme examine treize domaines des systèmes éducatifs nationaux sous un format facilitant les comparaisons entre les pays. Les domaines sont organisés en quatre groupes en fonction du niveau d'éducation (comme la petite enfance ou l'enseignement supérieur), des ressources et des mécanismes de soutien (par exemple, les enseignants et les évaluations de l'apprentissage), de la gouvernance et du financement (dont l'autonomie et le financement des établissements), et de domaines transversaux (entre autres, l'équité et l'inclusion) (**figure 21.1**).

Un cadre analytique couvre chaque domaine et met en avant les choix politiques. Il sert de base à l'élaboration d'un questionnaire, géré avec l'aide d'un expert externe. Les données sur les politiques et les établissements sont ensuite évaluées ; le degré de développement du système est noté sur une échelle formée de quatre niveaux (allant de « latent » à « avancé ») ; ces notations et évaluations sont ensuite agrégées pour constituer le résultat national. Une fois les résultats approuvés par les gouvernements, ils sont publiés dans un rapport et une base de données en ligne. Si plus de 100 pays ont été évalués pour au moins un domaine, la couverture de chaque domaine demeure relativement limitée. Le plus étudié a été l'évaluation des étudiants, couvert dans 36 pays participants. Aucun pays n'a fait l'objet de plus d'une étude dans un domaine particulier.

La Banque mondiale compte élargir la portée du projet afin de recenser non seulement les intentions des politiques mais également les données factuelles relatives à la mise en œuvre.

En outre, les informations ayant trait à tous les domaines sont réorganisées en six thèmes : normes, gouvernance, ressources, informations, mise en œuvre et responsabilité. Cette nouvelle structure reflète le fait que ce ne sont pas ses composantes distinctes qui forment un système, mais les interactions et les synergies qui les relient (Abdul Hamid, 2016).

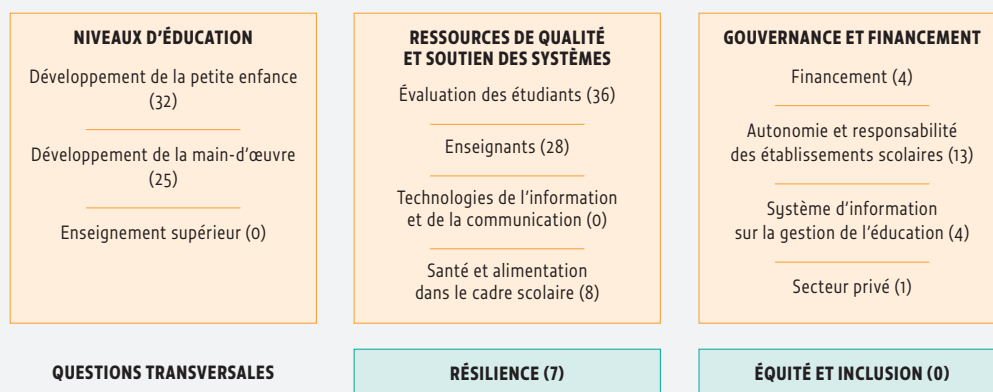
L'initiative SABER s'inscrit dans la lignée des outils de diagnostic utilisés par la Banque mondiale dans différents domaines politiques. Le plus notable est l'Évaluation des politiques et institutions nationales, qui évalue plusieurs politiques, dont celles relatives à l'éducation, et éclaire les décisions de la Banque en matière d'attribution de prêts. En principe, SABER ne se contente pas de fournir une notation mais amène les pays à s'engager dans un processus d'amélioration et de comparaison de leurs politiques. Cela étant, les cadres analytiques et de notation des politiques de la Banque mondiale reflètent généralement ses propres priorités. En outre, les politiques d'éducation ne progressent pas d'une manière claire et univoque ; de nombreuses études ont révélé que différentes politiques peuvent être combinées afin d'obtenir des résultats semblables, en fonction du contexte. Ainsi, l'identification des politiques d'éducation universelle qui peuvent être prescrites dans d'autres contextes peut s'avérer problématique.

Si l'initiative SABER a élargi les données factuelles disponibles dans de nombreux domaines des systèmes éducatifs, elle n'a pas pour vocation d'être un outil de suivi mondial. Elle ne peut le devenir que si au moins deux conditions sont remplies : accord sur la portée, le champ d'application et la fréquence des examens, d'une part, et renforcement de l'appropriation nationale, d'autre part. Dans les deux cas, l'établissement de

FIGURE 21.1 :

Le programme SABER couvre de nombreux aspects des systèmes éducatifs

Domaines politiques couverts par l'Approche systémique de la Banque mondiale pour de meilleurs résultats éducatifs



Note : Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'études réalisées d'après le site Internet du programme SABER en mai 2016.
Source : Banque mondiale (2016a).

partenariats avec d'autres organisations souhaitant développer et appliquer des outils au niveau des systèmes est nécessaire. Par exemple, l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants, sous l'égide de l'UNESCO, a récemment collaboré avec la Banque mondiale en vue de faire passer le nombre de pays ciblés par le module SABER-enseignants de 28 à 55 et de faciliter l'élaboration de rapports nationaux conformes au format SABER en 2016. Les critères fondamentaux appliqués à la profession d'enseignant dans les politiques et les pratiques des pays feront l'objet d'une synthèse internationale publiée dans un nouveau rapport (Banque mondiale, 2015a). Il est cependant possible, comme l'indique la partie suivante, que le suivi soit plus efficace s'il est exercé à l'échelon régional et non pas mondial.

OUTILS RÉGIONAUX

Pour permettre aux pays de fournir des informations utiles à un mécanisme d'évaluation des points forts et des faiblesses de leurs systèmes éducatifs, il est primordial d'atteindre un consensus sur la meilleure manière d'identifier, de développer et de valider les indicateurs relatifs aux systèmes. Parvenir à une définition commune peut s'avérer difficile. Toutefois, les membres d'un organisme régional ou d'une vaste organisation transnationale (par exemple, le Commonwealth, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou l'Organisation internationale de la Francophonie) sont plus enclins à échanger des informations sur leurs systèmes éducatifs et peuvent parvenir plus facilement à un consensus sur l'objectif, les mécanismes et les priorités politiques du fait de leur engagement et de leur implication accrus.

Deux exemples sont particulièrement notables. Le premier est le réseau européen d'information sur les systèmes et les politiques de l'éducation Eurydice, mis en place en 1980. Les traités fondamentaux de l'Union européenne (UE) respectent « la responsabilité des États membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ». Dans les années 70, les pays craignaient que les activités communes dans le domaine de l'éducation n'obligent à une assimilation de leurs systèmes et n'empiètent sur leur souveraineté nationale. Ils ont néanmoins reconnu l'utilité d'échanger des informations et des documents sur les systèmes éducatifs (Eurydice, 2000).

“ Le réseau européen Eurydice dispose d'une base de données en ligne sur les systèmes éducatifs dans 36 pays ”

Depuis 1992, l'éducation est de plus en plus considérée comme un domaine relevant de la compétence de l'UE et les échanges se sont intensifiés, en particulier avec l'adoption

d'une stratégie globale portant sur la croissance et l'emploi, Europe 2020, qui octroie un caractère prioritaire aux investissements dans l'éducation et fixe deux objectifs fondamentaux à l'horizon 2020 : la proportion d'adolescents abandonnant leurs études avant d'avoir achevé le deuxième cycle du secondaire ne doit pas dépasser 10 % et la part de personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur doit être d'au moins 40 % (Union européenne, 2015). Dans le cadre du programme Éducation et formation 2020 associé, les États membres reçoivent des conseils sur les réformes prioritaires qui, émis sous forme de recommandations annuelles spécifiques à chaque pays, sensibilisent davantage au rôle important joué par l'éducation et renforcent les incitations à l'échange de bonnes pratiques politiques.

Depuis ses balbutiements, Eurydice s'est forgé un réseau de 40 unités nationales dans 36 pays, dont huit ne sont pas membres de l'UE. Ses activités contribuent au débat mondial sur les informations relatives aux systèmes éducatifs. Le réseau gère une vaste base de données en ligne sur les systèmes éducatifs nationaux, qui couvre de nombreux domaines et est constamment mise à jour par les pays (Eurydice, 2016a). Il prépare également des études thématiques comparatives sur des sujets sélectionnés d'un commun accord entre la Commission européenne et les États membres. En 2015, les questions abordées concernaient, notamment, l'enseignement supérieur, les enseignants, l'éducation des adultes et l'évaluation des établissements d'enseignement (Eurydice, 2016b). Les études transforment les informations complexes sur les choix politiques en données claires afin de faciliter les comparaisons entre les pays.

Le programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES), créé en 1992, constitue le deuxième exemple de cadre transnational d'indicateurs relatifs aux systèmes éducatifs. Un de ses trois réseaux était consacré à « l'environnement d'apprentissage et [à] l'organisation scolaire » et recueillait des informations sur des questions telles que le contenu des programmes scolaires et les responsabilités décisionnelles dans les systèmes éducatifs. En 2009, il est devenu le Réseau pour la collecte et la validation de données descriptives systémiques sur les infrastructures, les politiques et les pratiques éducatives (NESLI). « La confiance et la compréhension mutuelles étant des conditions indispensables à la fourniture de données comparables à l'échelle internationale », le processus de collecte de l'information « requiert une vaste expertise spécialisée tributaire d'accords internationaux stables relatifs aux méthodes de travail » (OCDE, 2009b). Les organes de surveillance et de coordination du réseau INES établissent le plan de travail du programme NESLI en suivant les instructions stratégiques du Comité des politiques d'éducation de l'OCDE, responsable des activités de l'organisation dans le domaine de l'éducation.

Le réseau NESLI recueille différentes informations, par exemple des indicateurs sur la rémunération des enseignants et le temps d'instruction, à l'aide d'enquêtes ponctuelles, annuelles ou cycliques. La plupart des données sont reprises dans les rapports annuels *Regards sur l'éducation* de l'OCDE. Les nombreuses annexes des rapports décrivent les sources d'information de chaque pays. Des données sur les pays non membres ont récemment été incluses (**encadré 21.1**).

Depuis les années 70, l'OCDE a soumis les politiques nationales d'éducation à des examens systématiques ; INES et NESLI s'inscrivent dans une longue tradition d'outils diagnostiques élaborés par l'Organisation. Les examens des politiques

gagnent en diversité et se concentrent sur des niveaux ou des domaines spécifiques de l'éducation, comme la petite enfance ou l'acquisition de compétences dans le postsecondaire. Par ailleurs, plusieurs tentatives parallèles s'emploient à unifier les différents volets d'activités, par exemple la base de données GPS Éducation, qui relie les informations sur les indicateurs relatifs aux systèmes avec d'autres sources, et les *Perspectives des politiques de l'éducation* (OCDE, 2015c).

La stratégie de l'OEI en matière d'éducation, connue sous le nom de *Metas Educativas 2021* (« Objectifs éducatifs 2021 ») et adoptée en 2008 par les ministres de l'éducation d'Amérique latine, illustre également à la perfection les efforts déployés en la matière, bien que dans un contexte différent. Un organisme spécialisé, l'Institut pour le suivi et l'évaluation, a été créé afin d'examiner les progrès accomplis dans la réalisation de 11 cibles et de 39 indicateurs, dont au moins un fait explicitement référence au fonctionnement des systèmes éducatifs (OEI, 2014). En 2015, à l'occasion de la réunion du Conseil directeur de l'OEI, les vice-ministres ont réclamé l'élaboration d'indicateurs plus qualitatifs afin de recueillir des données sur les cibles relatives à l'équité et au perfectionnement professionnel des enseignants (OEI, 2015).

D'autres organisations régionales ont analysé les systèmes et les politiques d'éducation mais en se concentrant généralement sur des aspects spécifiques. Ainsi, l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est et l'Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique s'emploient à harmoniser les systèmes régionaux de l'enseignement supérieur afin de faciliter la mobilité des étudiants, du corps enseignant et des chercheurs en vue d'une meilleure intégration économique régionale. Cette initiative est à l'origine d'activités de comparaison, de liaison et de coordination entre les systèmes de l'enseignement supérieur dans des domaines tels que l'assurance de la qualité (Niedermeier et Pohlenz, 2016 ; Ratanawijitrasin, 2015).

Parmi les exemples d'outil de diagnostic des systèmes éducatifs de haute qualité, citons enfin la série des *Rapports d'état des systèmes éducatifs nationaux* (RESEN) soutenus par l'Institut international pour la planification de l'éducation (IIPE) de l'UNESCO en Afrique subsaharienne (IIPE *et al.*, 2014). Cette initiative entend renforcer la capacité des décideurs nationaux en matière d'analyse sectorielle et faciliter le dialogue politique national. Les comparaisons entre les pays, par exemple à l'aide de la base de données du Pôle de Dakar de l'IIPE, se concentrent presque exclusivement sur les indicateurs quantitatifs. Un effort coordonné est nécessaire pour améliorer les éléments de comparaison des systèmes et des politiques et susciter ainsi un dialogue régional soutenu.

ENCADRÉ 21.1

Participer à plusieurs initiatives d'évaluation des systèmes éducatifs – le cas du Brésil

Ces dernières années, l'OCDE a progressivement étendu ses évaluations diagnostiques aux systèmes éducatifs de pays non membres. Elle a ainsi examiné les politiques nationales d'éducation en Indonésie, en République dominicaine et au Tadjikistan. Dans certains cas, comme en Malaisie et en Thaïlande, l'Organisation a compté sur la collaboration de l'UNESCO. Le réseau NESLI a également approché des pays candidats à l'adhésion, comme la Colombie et la Lituanie, et des pays non membres, comme le Brésil et la Fédération de Russie.

Le Brésil a rejoint le réseau NESLI après avoir participé au programme *Indicateurs mondiaux sur l'éducation*, une initiative lancée par l'OCDE, l'ISU et la Banque mondiale. Le réseau lui a ainsi permis de bénéficier de l'échange d'informations avec d'autres pays, mais aussi d'améliorer la coordination nationale entre les services gouvernementaux, sans laquelle les informations n'auraient pas pu être recueillies. Toutefois, n'étant pas membre de l'OCDE, le Brésil n'est pas en mesure d'orienter le réseau vers les domaines qui lui semblent pertinents. De plus, étant un État fédéral largement décentralisé, il lui a été difficile d'inclure des informations nationales dans ses rapports.

Le Brésil est membre de deux associations régionales qui promeuvent l'échange d'informations sur les systèmes éducatifs : l'Organisation des États ibéro-américains pour l'éducation, la science et la culture (OEI), qui dispose d'un programme d'éducation commun de plus en plus axé sur les aspects qualitatifs des systèmes éducatifs ; et Mercosur, à la fois union douanière et marché commun, qui considère l'éducation comme un facteur d'intégration régionale et a réalisé des études comparatives des systèmes éducatifs des pays membres.

Sources : Mercosur (2008) ; OEI (2010).

PERSPECTIVES

En substance, les politiques ont pour but de transformer les ressources (le principal point de repère du suivi de l'éducation par le passé) en processus efficaces (qui font rarement l'objet d'un suivi) et d'obtenir des résultats mesurables (un aspect central du Programme de développement à l'horizon 2030). La nature des données factuelles recueillies et analysées joue un rôle essentiel pour déterminer quels systèmes et quelles politiques sont efficaces. L'établissement de liens entre les politiques et les résultats mesurables via une approche systémique de l'éducation se rapproche d'une tendance similaire observée dans le domaine de la santé mondiale (OMS, 2009). L'intérêt porté aux systèmes éducatifs influe également sur la recherche. Le projet de recherche visant à améliorer les systèmes éducatifs (Research on Improving Systems of Education), financé par le Ministère britannique du développement international et le Ministère australien des affaires étrangères et du commerce, en constitue un exemple (Hanson, 2015).

Un large éventail d'indicateurs validés relatifs aux systèmes et aux politiques d'éducation est nécessaire pour soutenir le suivi de l'agenda Éducation 2030. Cependant, comme l'a montré le présent chapitre, les diagnostics des systèmes éducatifs diffèrent grandement en fonction de leurs objectifs (par exemple, par rapport à différents programmes et cibles), de leur portée (générale ou spécifique), de leur méthodologie (menés par le pays, imposés par des entités extérieures ou réalisés par des experts) et leur utilisation (par exemple, aux fins de changements politiques). De nombreuses actions pourraient être menées pour combler les lacunes et réduire les chevauchements entre les outils de diagnostic.

L'échange d'expériences entre les pays et la promotion du dialogue politique à partir d'informations qualitatives et globalement comparables sur les systèmes éducatifs

“ Une approche régionale ou sous-régionale de l'examen des systèmes éducatifs est plus réaliste qu'un cadre mondial

” faciliteront un processus décisionnel efficace. Bien qu'un cadre mondial d'examen des systèmes et des politiques d'éducation soit souhaitable, dans la pratique il est plus réaliste d'envisager une approche régionale

ou sous-régionale. De nombreuses régions présentent des contextes éducatifs communs et peuvent structurer les examens de façon à mieux refléter leurs valeurs, leurs objectifs et leurs enjeux communs. Les membres des organismes régionaux sont plus susceptibles d'afficher un engagement

politique et une appropriation nationale accrues dans le cadre d'une telle entreprise, ce qui est crucial pour créer des indicateurs systémiques de l'éducation valides et à jour. Quant aux résultats du suivi régional, ils sont beaucoup plus susceptibles d'être utilisés dans l'élaboration des politiques et d'être maintenus à long terme, ne fût-ce qu'en raison de l'intérêt des gouvernements à l'égard des performances des pays voisins.

Des mécanismes solides de coordination, mis en place par des organisations intergouvernementales régionales comptant parmi leurs objectifs le développement de l'éducation, sont la clé de l'échange efficace d'informations sur les systèmes éducatifs entre les pays. L'expérience de l'UE, de l'OEI ou de l'OCDE peut être utile aux pays souhaitant entamer un dialogue politique fondé sur des indicateurs systémiques applicables aussi bien à l'échelle régionale que dans le cadre de l'agenda Éducation 2030. Citons comme exemples de mécanismes potentiels d'apprentissage par les pairs l'Union africaine (avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique), l'Organisation de la Ligue arabe pour l'éducation, la culture et la science, l'Association sud-asiatique de coopération régionale, la Communauté des Caraïbes, le Commonwealth et l'Organisation internationale de la Francophonie.



Des agricultrices zambiennes participent à une journée de plantation d'arbres.

CRÉDIT : Sydelle Willow Smith/Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

En dehors de l'ODD 4, l'éducation est directement mentionnée dans les indicateurs mondiaux de cinq ODD ayant trait à la pauvreté, à l'emploi et à l'environnement.

Un suivi de l'éducation doit être assuré pour permettre de déterminer son incidence sur au moins trois aspects : les résultats en matière de développement (par exemple, la fertilité) ; l'augmentation du nombre de professionnels compétents travaillant dans tous les secteurs ; et les changements d'attitude et de comportement potentiels chez les adultes.

Les indicateurs de nombreux autres ODD devraient être ventilés en fonction des niveaux d'éducation afin de faire ressortir les inégalités sous-jacentes qui retardent les progrès. Ainsi, dans 54 pays, plus de 100 naissances pour 1 000 adolescentes seraient évitées si les adolescentes n'ayant reçu aucune éducation avaient suivi des études secondaires. Entre 2009 et 2015, la prévalence du paludisme chez les enfants âgés de 6 à 59 mois aurait été réduite de moitié dans 15 pays d'Afrique subsaharienne si leur mère avait fréquenté le secondaire et ne s'était pas arrêtée au primaire.

CHAPITRE

22

L'éducation dans les autres Objectifs de développement durable

(Indicateurs mondiaux relatifs à d'autres ODD que l'ODD 4 et ayant trait à l'éducation)

INDICATEUR MONDIAL 1.A.2 – Proportion des dépenses publiques totales affectées aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale)

INDICATEUR MONDIAL 5.6.2 – Nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes âgées de 15 à 49 ans l'accès aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine

INDICATEUR MONDIAL 8.6.1 – Pourcentage de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation

INDICATEUR MONDIAL 12.8.1 – Degré d'intégration de (i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et (ii) l'éducation au développement durable (y compris l'éducation aux changements climatiques) dans (a) les politiques nationales d'éducation, (b) les programmes d'enseignement, (c) la formation des enseignants et (d) l'évaluation des étudiants

INDICATEUR MONDIAL 13.3.1 – Nombre de pays ayant intégré dans leurs programmes d'enseignement primaire, secondaire et tertiaire les questions relatives à l'adaptation aux changements climatiques, à l'atténuation des effets de ces changements et à la réduction de leur impact, ainsi qu'aux systèmes d'alerte rapide

Références directes à l'éducation incluses dans les indicateurs mondiaux des ODD	368
Références indirectes à l'éducation incluses dans les indicateurs mondiaux des ODD	369
L'apprentissage tout au long de la vie, facteur contribuant à la réalisation de l'ensemble des ODD	373

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* souligne le rôle crucial de l'éducation en tant que droit de l'homme et en tant qu'outil contribuant à la réalisation de l'ensemble des Objectifs de développement durable (ODD). Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 reconnaît la nécessité de consacrer un objectif à l'éducation et de s'appuyer sur cette dernière pour atteindre d'autres objectifs. De même, la Déclaration d'Incheon adoptée lors du Forum mondial sur l'éducation a désigné le *Rapport GEM* comme « moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4 [...], ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD » (§ 18).

Le présent chapitre s'intéresse aux ODD autres que l'ODD 4 dont les indicateurs mondiaux font référence à l'éducation. Il commence par présenter les indicateurs, cités ci-dessus, qui mentionnent explicitement l'éducation, puis passe en revue ceux qui peuvent y être indirectement liés, soit parce qu'ils concernent les résultats en matière de développement et peuvent être ventilés en fonction de l'éducation, soit parce qu'ils ont trait aux moyens de mise en œuvre, à savoir les capacités nationales nécessaires pour réaliser les ODD, comme les chercheurs et les professionnels formés. Le chapitre se conclut sur le rôle sous-estimé de l'apprentissage tout au long de la vie dans la réalisation des objectifs d'ici 2030.

RÉFÉRENCES DIRECTES À L'ÉDUCATION INCLUSES DANS LES INDICATEURS MONDIAUX DES ODD

Cinq indicateurs mondiaux n'étant pas liés à l'ODD 4 font directement référence à l'éducation. Ayant trait, selon les cas, à la pauvreté, à l'égalité des sexes, à la croissance économique, à la production et à la consommation durables et aux changements climatiques, ils ont tous en commun de suggérer que l'éducation joue un rôle clé dans l'obtention de résultats de développement plus larges.

L'indicateur mondial 1.a.2 appelle à surveiller les dépenses publiques affectées à l'éducation, à la santé et à la protection sociale dans le cadre de la « mobilisation importante de ressources [...] [afin] de mettre en œuvre des programmes et politiques visant à mettre fin à la pauvreté sous toutes ses formes ». En effet, les dépenses publiques dans les secteurs sociaux, accompagnées d'un système d'imposition équitable, peuvent jouer un rôle majeur dans la réduction de la pauvreté. Ainsi, dans 27 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'ajout de la valeur des services publics aux revenus des ménages a permis de diminuer de 46 % le taux de pauvreté, ces services étant destinés aux ménages les plus démunis (OCDE, 2011a). Par ailleurs, une étude menée dans six pays d'Amérique latine révèle que les dépenses affectées à l'éducation publique et à la santé ont davantage contribué à résorber les inégalités que les transferts monétaires aux ménages (Lustig *et al.*, 2013).

Une méthodologie éprouvée permet de rendre compte de ces dépenses (chapitre 20 : Finances). Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (IAEG-ODD) l'a cependant classée parmi les indicateurs de catégorie III, pour lesquels « aucune méthode de calcul n'a été convenue », et a signalé la nécessité de mettre au point un mécanisme de compte rendu (au sein duquel l'Organisation internationale du Travail (OIT), l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et l'UNESCO seraient respectivement responsables des secteurs de l'économie, de la

santé et de l'éducation, et dont la Banque mondiale serait le dépositaire potentiel).

“ Cinq indicateurs mondiaux n'étant pas liés à l'ODD 4 font directement référence à l'éducation ”

Au sein de l'ODD 5, l'indicateur mondial 5.6.2 est le seul à citer explicitement l'éducation comme vecteur d'égalité des sexes, mais

d'autres indicateurs sont étroitement liés au développement de l'éducation, par exemple, la proportion de temps consacré à des soins et travaux domestiques non rémunérés ou la proportion de sièges occupés par des femmes dans les parlements nationaux et les administrations locales. L'indicateur 5.6.2 mesure le nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires qui garantissent l'accès aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine, conformément au Programme d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement et au Programme d'action de Beijing.

Une composante de l'indicateur se concentrera par conséquent sur le nombre de pays disposant de tels textes législatifs et réglementaires en matière d'éducation et déterminera s'ils sont adaptés aux tranches d'âge, tiennent compte de l'égalité des sexes et sont fondés sur les droits de l'homme. La méthodologie, actuellement en cours d'élaboration, consiste dans un premier temps en l'établissement de rapports nationaux préparés par les gouvernements. La collecte de données devrait commencer en juillet 2017 (UNFPA, 2016). La méthodologie n'ayant pas encore été mise à l'essai, l'indicateur a été classé dans la catégorie III. Cette approche fondée sur des indicateurs systémiques qualitatifs (chapitre 21 : Systèmes éducatifs) est très semblable à celle utilisée pour aborder les questions soulevées par la cible 4.7 (chapitre 16, cible 4.7 : Développement durable et citoyenneté mondiale).

L'indicateur mondial 8.6.1 mesure la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation. Il complète l'indicateur mondial 4.3.1, à savoir le taux de participation des jeunes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire. Ils se distinguent en ce que l'indicateur mondial de l'ODD 8 tient également compte de l'emploi et s'intéresse aux jeunes qui ne souhaitent pas participer au marché du travail ou l'ont abandonné. Une méthodologie ayant été établie, l'indicateur a été classé dans la catégorie I (OIT, 2013).

L'indicateur 8.6.1 ne se prête cependant pas aisément à la comparaison entre les pays. Ainsi, dans le cadre d'une étude sur le passage de l'école à la vie active portant sur 28 pays, la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi ni formation chez les 15 à 29 ans était inférieure à 10 % au Cambodge et à Madagascar alors qu'elle dépassait 40 % au Bangladesh et au Samoa. L'Union européenne affichait une moyenne de 15 % en 2012/13, un résultat proche de celui des pays à revenu faible (18 %) mais largement inférieur à la moyenne des pays à revenu intermédiaire (26 %). Il est difficile de déterminer une cible adéquate. Pour comprendre si les difficultés d'un pays relèvent par exemple de l'accès à l'éducation et à la formation ou des obstacles à la participation des femmes au marché du travail, il importe d'examiner les composantes de l'indicateur (OIT, 2015).

Enfin, les indicateurs mondiaux 12.8.1 et 13.3.1 se concentrent sur l'éducation à la citoyenneté mondiale et sur l'éducation au développement durable comme moyens d'étayer la transition vers des modes de production et de consommation responsables et de remédier aux causes et aux conséquences des changements climatiques. À cet égard, ils sont pour l'essentiel identiques à l'indicateur mondial 4.7.1 (chapitre 16). Les sources d'information proposées sont les rapports nationaux quadriennaux sur la mise en œuvre de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO en 1974. Ces indicateurs sont néanmoins classés dans la catégorie III.

Des sources et des approches différentes peuvent être nécessaires. Le présent Rapport souligne la nécessité de disposer de données plus spécifiques que celles fournies par les rapports en question et d'élargir la couverture nationale dans le cadre du suivi. Une possibilité consiste à établir un processus mondial de codification des documents-cadres des programmes scolaires nationaux à l'aide d'un protocole normalisé. Ce processus appellerait une étroite collaboration avec les ministères et un organisme de coordination international de premier plan (chapitre 16).

RÉFÉRENCES INDIRECTES À L'ÉDUCATION INCLUSES DANS LES INDICATEURS MONDIAUX DES ODD

Outre les indicateurs citant explicitement l'éducation, à l'avenir les *Rapports GEM* tiendront aussi compte des références indirectes à l'éducation contenues dans d'autres ODD. La présente partie fournit deux exemples : l'éducation en tant que facteur associé à d'autres aspects du développement et, partant, son potentiel d'utilisation comme critère de ventilation de certains indicateurs mondiaux ; et les indicateurs faisant référence aux capacités en ressources humaines, celles-ci étant liées à la formation professionnelle et à l'enseignement supérieur.

L'ÉDUCATION EN TANT QUE FACTEUR ASSOCIÉ AUX ASPECTS DU DÉVELOPPEMENT

Le *Rapport GEM* a présenté des exemples tangibles des liens unissant l'éducation et d'autres aspects du développement. Dans de nombreux cas, les recherches ont clairement montré que l'influence du niveau d'éducation va au-delà des aspects pouvant y être associés, comme le niveau de richesse. Dans d'autres cas, cette relation de cause à effet n'a pas encore été établie.

On peut apprendre beaucoup en observant la corrélation entre le niveau d'éducation et d'autres aspects du développement,

“

Dans 54 pays, en moyenne, plus de 100 naissances pour 1 000 femmes seraient évitées si les femmes n'ayant reçu aucune éducation avaient suivi des études secondaires

”

Les variations de ce lien d'un pays à l'autre, et son évolution au fil du temps. Il est ainsi possible de déterminer la stabilité de cette relation et la manière dont elle peut contribuer à la réalisation des cibles, ou de déceler ses faiblesses et fournir ainsi des informations précieuses aux planificateurs de l'éducation. La prise en compte du niveau d'éducation permet en outre de mettre en avant les effets intergénérationnels de l'éducation sur d'autres résultats.

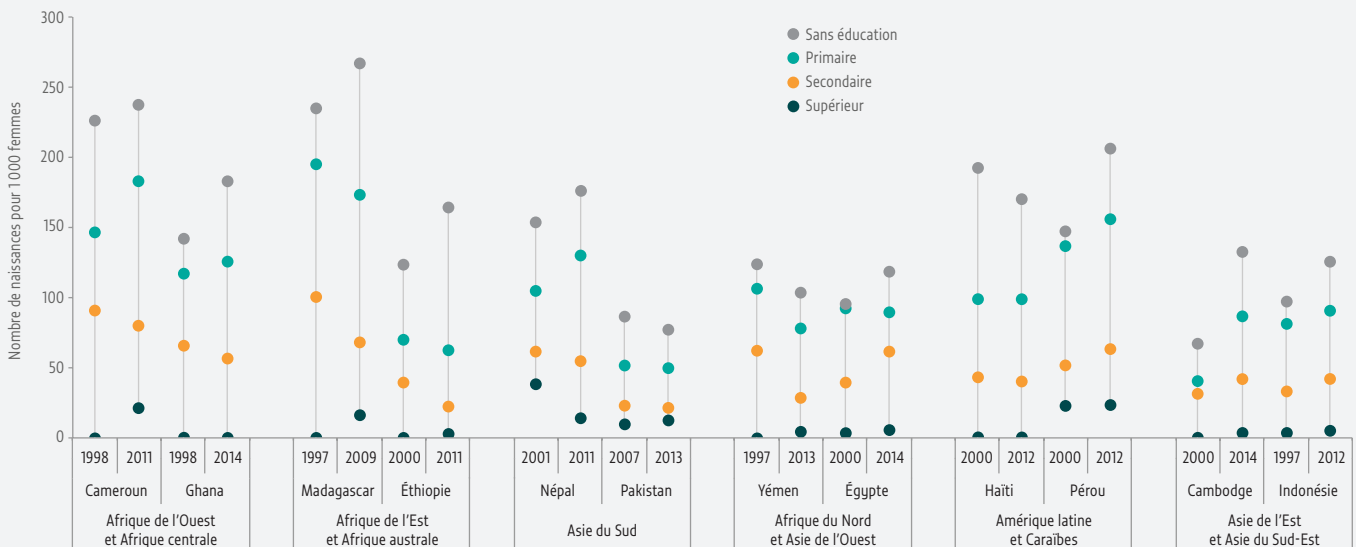
Cependant, la prudence est de mise. Les niveaux d'éducation de la population changent en fonction de l'évolution des systèmes éducatifs. Par exemple, les caractéristiques propres aux femmes n'ayant jamais été scolarisées dans les pays à faible revenu dans les années 90, une époque où cette situation était relativement courante, sont très différentes de celles observées en 2015, ces circonstances étant devenues plus rares.

Plusieurs exemples entrant dans le cadre de l'ODD relatif à la santé montrent que le niveau d'éducation influe sur le développement. Le taux de natalité chez les adolescentes, à savoir le nombre de naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans (indicateur mondial 3.7.2), varie considérablement en fonction du niveau d'éducation. Dans 54 pays à revenu faible et intermédiaire disposant de données pour la période allant de 2008 à 2015, le taux moyen non pondéré de naissances pour 1 000 femmes était de 176 chez celles n'ayant pas été scolarisées, de 142 chez celles ayant fréquenté le primaire, de 61 chez celles ayant suivi un enseignement secondaire et de 13 chez celles ayant accédé à l'enseignement supérieur. En Afrique subsaharienne, la corrélation négative entre le taux de natalité chez les adolescentes et l'enseignement secondaire semble s'être renforcée au fil du temps (**figure 22.1a**).

FIGURE 22.1 :

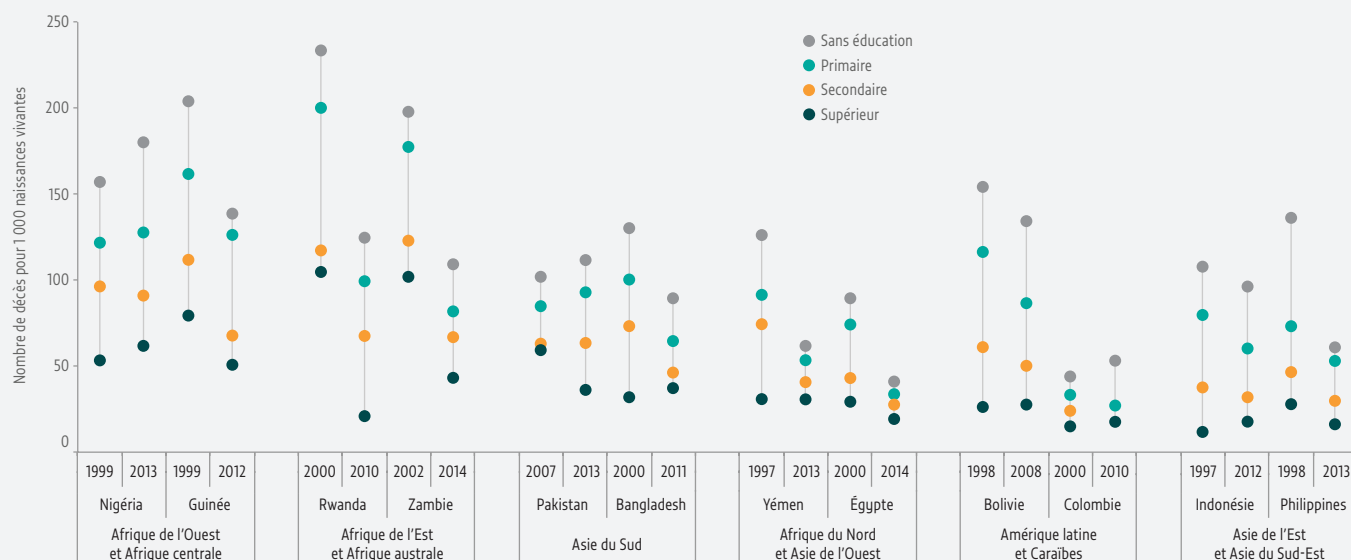
Un lien positif peut être établi entre l'éducation et différents résultats bénéfiques en matière de développement

a. Taux de natalité chez les adolescentes (nombre de naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans), 1997-2014

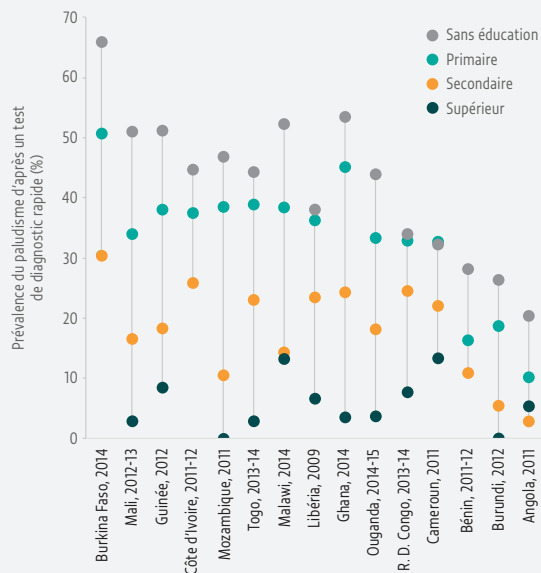


Source : Enquêtes démographiques et de santé, STAT Compiler (2016).

b. Taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans (nombre de décès pour 1 000 naissances vivantes), 1997-2014



c. Prévalence du paludisme d'après un test de diagnostic rapide (enfants âgés de 6 à 59 mois), 2009-2015



Source : Enquêtes démographiques et de santé, STAT Compiler (2016).

Depuis 2000, le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans (indicateur mondial 3.2.1) a rapidement diminué en Afrique australe et en Afrique de l'Est. Dans des pays comme le Rwanda ou la Zambie, le taux de mortalité des enfants dont les mères avaient suivi un enseignement secondaire était inférieur de 20 à 30 % à ceux dont les mères avaient fréquenté le primaire, et d'environ 50 % dans l'État plurinational de Bolivie, en Guinée et aux Philippines (**figure 22.1b**). Entre 2009 et 2015, dans quinze pays d'Afrique subsaharienne, la prévalence du paludisme chez les enfants âgés de 6 à 59 mois dont les mères avaient fréquenté le secondaire était deux fois plus faible que chez ceux dont les mères s'étaient arrêtées au primaire (**figure 22.1c**).

Pour résumer, la ventilation des indicateurs mondiaux pertinents par niveau d'éducation permettrait de faire ressortir les liens qui les unissent et les inégalités sous-jacentes qui entravent la réalisation des cibles des ODD. Parmi les indicateurs mondiaux susceptibles de se prêter à un tel suivi, citons ceux qui concernent la pauvreté (1.1.1 ; en fonction du niveau d'éducation du chef de famille), la malnutrition (2.2.2), le mariage des enfants (5.3.1), l'accès à un assainissement amélioré (6.2.1), l'accès à l'électricité (7.1.1), le chômage (8.5.2), la population des taudis urbains (11.1.1), le recyclage (12.5.1), les décès dus aux catastrophes (13.1.2), la violence (16.1.3) et l'enregistrement des naissances (16.9.1).

L'ÉDUCATION EN TANT QUE FACTEUR DE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS NATIONALES POUR LA MISE EN ŒUVRE DES ODD

Plusieurs autres cibles et indicateurs des ODD sont indirectement liés au potentiel de l'éducation dans le renforcement des capacités. Les systèmes éducatifs peuvent préparer les professionnels et les chercheurs à mettre en œuvre des plans de développement durable dans le milieu universitaire, l'administration et le secteur des affaires.

Les cibles 3.c et 3.d font respectivement référence au perfectionnement et à la formation du personnel de santé dans les pays en développement, et au renforcement des moyens dont disposent les pays en matière d'alerte rapide, de réduction des risques et de gestion des risques sanitaires. Plusieurs facteurs ont une incidence, mais des systèmes d'éducation solides assurant l'acquisition d'un niveau suffisant de compétences pertinentes sont une condition préalable. En somme, « sans personnel de santé, la sécurité sanitaire mondiale est impossible » (Lancet, 2016).

Néanmoins, les pays affichant la charge de morbidité la plus élevée sont aussi ceux où la densité de professionnels de la santé est la plus faible. Près de 44 % des États membres de l'OMS comptent moins d'un médecin pour 1 000 habitants et 28 % moins d'une infirmière ou d'une sage-femme pour 1 000 habitants (OMS, 2015). À l'échelle mondiale, au moins

un milliard de personnes, notamment dans les zones rurales, sont dépourvues d'accès à un professionnel de santé qualifié (Crisp et Chen, 2014).

Au cours des dix prochaines années, les pays devront non seulement augmenter le nombre de professionnels de santé, mais également adapter les programmes d'études dans le secteur médical : de nouveaux diagnostics, vaccins et médicaments sont en cours d'élaboration ; la technologie médicale progresse ; et les maladies des patients évoluent du fait du vieillissement des populations, de l'urbanisation et de l'impact croissant des maladies non transmissibles (Crisp et Chen, 2014).

Les agents de santé communautaires formés peuvent réduire la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Un examen systématique révèle leur efficacité dans l'éducation à la santé, la prévention du paludisme, la promotion de l'allaitement maternel, la prestation de soins essentiels aux nouveau-nés et la fourniture d'un soutien psychosocial (Gilmore et McAuliffe, 2013). Il apparaît que les programmes ayant été déployés à grande échelle avec succès ont pour caractéristique fondamentale d'être axés sur une formation adéquate (Pallas et al., 2013).

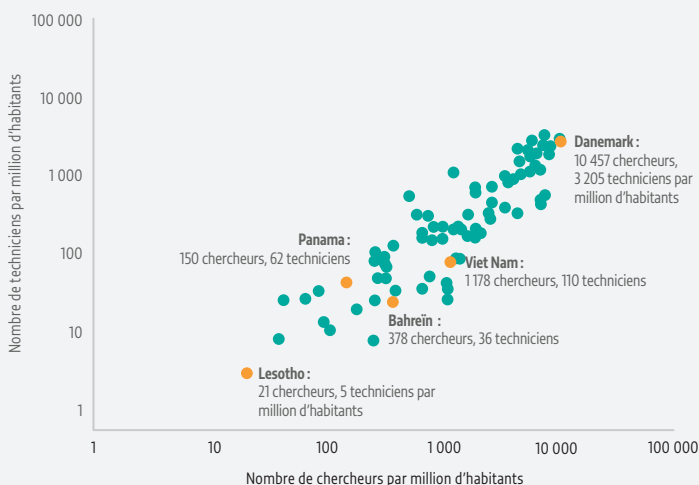
La cible 6.a se concentre sur l'appui au renforcement des capacités des pays en développement – qui requiert des professionnels formés – en ce qui concerne les activités et les programmes relatifs à l'eau et à l'assainissement, y compris la collecte, la désalinisation et l'utilisation rationnelle de l'eau, le traitement des eaux usées, le recyclage et les techniques de réutilisation.

Depuis la Conférence des Nations Unies sur l'eau organisée en 1991, la pénurie de ressources humaines dans le secteur de l'eau et de l'assainissement est apparue clairement. Plusieurs enquêtes font cependant état du manque de sensibilisation des gouvernements. En 2011, une étude menée dans 74 pays afin d'obtenir des données mondiales actualisées a révélé que près de 50 % des gouvernements étaient incapables de préciser le nombre de personnes travaillant dans le secteur (OMS et ONU-Eau, 2012).

En ce qui concerne l'eau potable, l'assainissement et l'hygiène, seul un tiers de 94 pays étudiés disposent de stratégies globales en matière de ressources humaines dans les zones urbaines et rurales (OMS et ONU-Eau, 2014). Au Ghana, la gestion et le financement du secteur de l'eau affichent un excédent d'environ 3 000 professionnels, mais il manque 280 000 techniciens pour atteindre une couverture de services totale dans le secteur de l'assainissement. Le secteur sanitaire, plus stigmatisé, n'est pas en mesure d'attirer les professionnels et les personnes souhaitant travailler dans les zones rurales (Association internationale de l'eau, 2014).

FIGURE 22.2 :

La disponibilité du personnel scientifique et technique affiche une grande disparité
Chercheurs et techniciens (en équivalent plein temps) par million d'habitants, 2011-2013



Note : Échelle logarithmique pour l'abscisse et l'ordonnée.
Source : Base de données de l'ISU.

La cible 9.5 a trait au renforcement de la recherche scientifique et à la promotion de l'innovation. Les indicateurs mondiaux employés pour mesurer les capacités nationales sont le pourcentage de dépenses de recherche-développement par rapport au produit intérieur brut (PIB) et le nombre de chercheurs par million d'habitants. Ainsi, le Lesotho, avec à peine 21 chercheurs et 5 techniciens pour un million d'habitants en 2011, ne dispose pas de bases suffisantes pour appliquer les stratégies relatives aux ODD (figure 22.2).

La coopération internationale est nécessaire pour renforcer le développement des technologies et les capacités en matière de recherche, un objectif qui doit faire l'objet d'un suivi parallèlement à l'octroi de bourses. Telle est, entre autres, l'intention des cibles liées à la recherche médicale (3.b), aux technologies respectueuses de l'environnement (12.a) et aux techniques marines (14.a).

L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE, FACTEUR CONTRIBUANT À LA RÉALISATION DE L'ENSEMBLE DES ODD

La réalisation du Programme de développement à l'horizon 2030 nécessite des changements rapides et substantiels. L'attention est surtout centrée sur les systèmes d'éducation formelle, et les changements de comportement, essentiels à la réalisation des ODD, semblent passer au second plan. Ainsi, bien que l'éducation et la formation des adultes aient été incluses dans l'ODD 4, leur rôle crucial a été négligé dans les autres cibles.

“ Les efforts visant à réaliser les ODD se concentrent principalement sur l'éducation formelle et négligent les changements de comportement et le rôle crucial de l'éducation et de la formation des adultes

Comment réduire d'un tiers en quinze ans la mortalité due aux maladies non transmissibles si les adultes ne changent pas de manière drastique leurs habitudes alimentaires et leur consommation d'alcool et de tabac ?
Comment le nombre de personnes décédées et blessées dans des accidents de la route peut-il diminuer de moitié si le comportement au volant n'évolue pas ?
Comment améliorer

l'égalité des chances en matière de leadership à tous les niveaux de prise de décisions dans les sphères politique, économique et publique sans remettre en question les comportements stéréotypés ? Enfin, le consumérisme actuel étant ce qu'il

est, comment réduire de manière significative les déchets alimentaires et autres ?

De tels changements ne peuvent être réalisés rapidement sans la mise en œuvre de campagnes qui s'appuient sur l'éducation. Le caractère intersectoriel du nouveau programme entrera alors pleinement en jeu, et les différentes possibilités dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes devront être étudiées et suivies.

Certains considèrent que les programmes d'apprentissage cités ou sous-entendus dans les ODD autres que l'ODD 4 ne relèvent pas de « l'éducation » mais de « l'élargissement » de programmes dans les domaines de la santé, de l'agriculture, du développement des compétences, de la gestion de l'environnement et du développement de la communauté ou de la citoyenneté. Le fait que leur responsabilité n'incombe pas aux ministères de l'éducation ne signifie en aucun cas qu'ils doivent être négligés.

Jeunes étudiants
népalais en plein
ouvrage.

CRÉDIT : Anup Vaswant/Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

Le suivi mondial de l'ODD 4 doit s'appuyer sur un nombre suffisant d'informations comparables afin d'étayer un dialogue international sur les progrès accomplis. Il n'entravera pas les examens nationaux sur les progrès de l'éducation, qui sont circonscrits à des contextes nationaux et à des besoins spécifiques.

La participation éclairée et pertinente des pays aux discussions sur le suivi de l'ODD 4 doit être encouragée. Le Groupe de coopération technique établira un mécanisme décisionnel promouvant le consensus et renforçant sa légitimité.

AU NIVEAU NATIONAL : RENFORCER LES CAPACITÉS DANS SIX DOMAINES CLÉS

Équité. La coopération entre les ministères de l'éducation et les services nationaux de statistique est nécessaire pour mettre en évidence les disparités fondamentales. Les ministères de l'éducation doivent contribuer à la formulation de questions sur l'éducation destinées aux enquêtes auprès des ménages.

Résultats d'apprentissage. Les pays doivent veiller à mettre en place une évaluation nationale solide de l'apprentissage effectuée à partir d'échantillons, qui permette de suivre les progrès en matière d'apprentissage sur la durée.

Qualité. Les pays doivent réaliser un suivi minutieux des programmes d'enseignement, des manuels scolaires et des programmes de formation des enseignants.

Apprentissage tout au long de la vie. Les pays doivent évaluer les besoins, les possibilités et les résultats en matière d'éducation de la population adulte qui participe activement aux décisions cruciales concernant le développement durable.

Systèmes. Les organisations régionales constituent pour les pays des forums adaptés à l'échange d'informations sur les buts et les caractéristiques de leurs systèmes d'éducation et d'apprentissage.

Financement. Les pays sont invités à adopter l'approche fondée sur les comptes nationaux de l'éducation afin de mieux comprendre la manière dont les dépenses affectées à l'éducation sont réparties entre les gouvernements, les donateurs et les ménages.

AU NIVEAU RÉGIONAL : SOUTENIR L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

Les pays pourront se servir des réseaux régionaux comme de mécanismes d'apprentissage par les pairs en vue d'échanger des informations sur les succès et les obstacles rencontrés par les politiques, ainsi que sur la manière de remédier aux désavantages et d'améliorer l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable.

AU NIVEAU MONDIAL : PROMOUVOIR LE CONSENSUS ET LA COORDINATION

Un programme international d'enquête sur l'éducation auprès des ménages est nécessaire pour combler plusieurs lacunes majeures.

Il est indispensable de définir une approche cohérente du suivi et des acquis de l'apprentissage, qui comportera un code de conduite des donateurs destiné à éviter les doublons.

Il est fortement recommandé de mettre en place un pôle de recherche consacré aux problèmes que pose la mesure de l'éducation au niveau international.

CHAPITRE

23

Priorités du suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable

Synthèse du suivi des difficultés et possibilités	377
Recommandations sur le suivi de l'agenda Éducation	379

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 (Rapport GEM)* insiste fortement sur le rôle catalyseur que joue l'éducation dans la réalisation de l'ambitieux Programme de développement durable à l'horizon 2030 et de ses 17 Objectifs de développement durable (ODD), y compris l'ODD 4 sur l'éducation. Il fournit des données factuelles étayant la mesure dans laquelle la réalisation des cibles de l'ODD 4 d'ici 2030 contribuerait à accélérer les ODD clés en matière d'économie, de santé et d'environnement.

La partie du *Rapport GEM* consacrée au suivi passe en revue la portée du suivi de l'éducation dans les ODD, notamment l'ODD 4, examine minutieusement les notions retenues dans la formulation des cibles, analyse les indicateurs proposés et ceux qui font défaut, aborde les évolutions les plus récentes des outils de mesure et identifie les principales lacunes liées à la conceptualisation et à la mesure.

Le programme de suivi des cibles individuelles de l'agenda Éducation 2030 peut sembler ardu par son ampleur. La réalisation de chaque cible représente un défi de taille pour les ministères de l'éducation et les services nationaux de statistique, non seulement dans les pays pauvres mais également dans les pays riches.

Pourtant, le programme de suivi proposé est décevant. Son traitement des questions fondamentales relatives à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie reste superficiel au vu de la gravité des enjeux de développement durable. Comment les systèmes éducatifs aident-ils les apprenants de tout âge à acquérir des connaissances pertinentes, à pratiquer la pensée critique, à composer avec l'incertitude, à adopter un comportement responsable à l'égard de la crise environnementale, à prendre conscience de leur appartenance à une humanité commune et à se conduire comme des citoyens mondiaux ? Le cadre de suivi n'est pas assez détaillé pour répondre à ces questions.

Globalement, des mesures importantes ont toutefois été prises. L'agenda renouvelle l'objectif des activités de suivi de l'éducation, qui étaient axées sur le recensement des effectifs scolaires ces dernières décennies. L'élargissement de l'approche adoptée pour l'examen des progrès doit être salué et préservé. Il constitue un point de départ pour réaliser le programme de développement durable, au cœur duquel figure l'éducation.

“
Le nouvel agenda
Éducation 2030
renouvelle l'objectif
des activités de suivi
de l'éducation, qui
étaient axées sur le
recensement des
effectifs scolaires ces
dernières décennies

Le défi pour les gouvernements et la communauté internationale consiste à prendre des mesures concrètes afin de réaliser les nouvelles cibles relatives à l'éducation tout en agissant rapidement et avec détermination pour permettre leur suivi à l'aide des indicateurs convenus, y compris ceux dont les faiblesses sont connues.

”
Ce dernier chapitre poursuit deux objectifs. Tout d'abord, il vise à synthétiser les discussions détaillées sur les cibles afin d'en tirer un résumé des priorités dégagées pour le suivi du nouvel agenda. Deuxièmement, à partir de ces conclusions, il décrit les principales lignes d'action à suivre, à savoir les mesures nécessaires aux niveaux national, régional et mondial. Ce faisant, il souligne les liens potentiels entre les approches qui permettent d'étayer une stratégie de suivi efficace et réalisable du point de vue des pays et de la communauté internationale.

La principale considération à l'origine de ces recommandations n'est pas le suivi en lui-même, ni même le suivi mondial : il s'agit de déterminer si cette activité peut substantiellement aider à catalyser l'amélioration des systèmes éducatifs et la qualité des environnements d'apprentissage pour tous les apprenants quels que soient leur situation et leur âge.

Tous les pays se sont désormais engagés à contribuer au suivi mondial. Si ce dernier n'est pas le principal objectif de l'agenda Éducation 2030, son importance ne doit pas être sous-estimée. Le *Rapport GEM* a pour vocation de faciliter les comparaisons pertinentes et éclairées entre les pays et les régions afin de susciter des débats sur le contenu, les méthodes et l'efficacité des systèmes éducatifs, en particulier entre les gouvernements, la société civile et les citoyens engagés. Le suivi comparatif ne doit pas être considéré comme une tentative d'imposer des normes mondiales spécifiques, mais plutôt comme une invitation au dialogue, à l'engagement et à la participation.

SYNTHÈSE DU SUIVI DES DIFFICULTÉS ET DES POSSIBILITÉS

En tant que pionnière de la nouvelle série de *Rapports GEM*, l'édition 2016 a examiné en profondeur les questions relatives au suivi de chaque cible de l'ODD 4. Cette démarche tombe à point nommé : si les paramètres fondamentaux du cadre de suivi mondial et thématique ont été arrêtés, de nombreux éléments cruciaux font encore l'objet de discussions. Ils doivent être présentés de manière transparente à la communauté internationale afin d'étayer le débat technique et politique.

La portée du programme de suivi est vaste, et les problèmes y afférents souvent complexes. La présente section vise à en fournir un aperçu plus complet en regroupant les conclusions, en résumant les messages clés et en soulignant les thèmes communs aux enjeux soulevés par l'ensemble des cibles.

Cible 4.1 : Pendant des décennies, l'accent a été mis sur la mesure de la participation en fonction du nombre d'inscriptions. Le nouvel agenda représente une avancée notable : il porte sur les taux d'achèvement, une approche prônée depuis quelques années par l'équipe en charge du *Rapport GEM*.

Suite à cette initiative positive, la principale question en suspens consiste à déterminer la manière dont la communauté internationale assurera le suivi des « résultats d'apprentissage effectifs et pertinents ». Ces derniers concernent le contenu de l'apprentissage (ce qui est « pertinent ») et la réalisation ou non de plusieurs objectifs (ce qui est « effectif »). Pour un suivi efficace des résultats d'apprentissage, il est impératif d'assurer la transparence et le caractère participatif des processus et de mettre au point des systèmes nationaux d'évaluation de l'apprentissage prenant en considération les priorités nationales. La communication de données relatives à la réalisation de l'indicateur mondial peut sembler urgente, mais le processus doit impérativement respecter ces deux principes.

L'établissement de rapports sur les caractéristiques circonstancielles majeures, et toutefois négligées, qui expliquent les résultats d'apprentissage est aussi important que le suivi des résultats eux-mêmes. Par exemple, les gouvernements doivent être incités à relever les langues utilisées par les élèves dans leur environnement familial et à les comparer aux langues d'enseignement et d'évaluation. La prise en compte des enfants non scolarisés représente un autre défi : les rapports doivent couvrir tous les enfants et adolescents d'une tranche d'âge donnée, et non seulement ceux qui sont scolarisés.

Cible 4.2 : La cible liée au développement et aux soins de la petite enfance, ainsi qu'à l'éducation préscolaire, soulève deux questions. Premièrement, il est primordial de mieux comprendre la diversité des services. Les méthodes actuelles de mesure sont fortement fragmentées, et bon nombre des éléments qui caractérisent la prestation de services leur échappent,

en particulier l'importance des composantes relatives à l'apprentissage et à l'éducation au sein des programmes destinés à la petite enfance en dehors de l'éducation préscolaire. Une coordination renforcée entre les enquêtes nationales et internationales s'avère ainsi nécessaire pour mesurer la participation à un éventail de programmes plus large.

Deuxièmement, il faut continuer à chercher de quelle manière mesurer le développement de la petite enfance. La méthode actuelle, fondée sur l'indice de développement de la petite enfance de l'UNICEF, possède quatre composantes mais est fortement influencée par la composante relative à l'alphabétisme et à la numératie. Ces critères, considérés trop exigeants et reflétant des normes propres à l'éducation préscolaire plutôt qu'aux capacités cognitives des jeunes enfants, ont fait l'objet de critiques (McCoy *et al.*, 2016). Des recherches supplémentaires sont utiles pour identifier des mesures valables pour un vaste échantillon de pays qui permettent de déterminer si les enfants réalisent leur potentiel de développement.

Cible 4.3 : Le suivi de l'enseignement technique et professionnel, de l'enseignement supérieur et de l'éducation des adultes soulève deux questions manifestes. En premier lieu, les outils de suivi disponibles sont loin de saisir la diversité sans cesse croissante des possibilités en matière d'éducation et d'apprentissage. C'est notamment le cas pour l'éducation de la petite enfance. Ainsi, les systèmes de suivi se concentrent généralement sur l'enseignement technique et professionnel formel. Ils ne couvrent pas les nouvelles composantes de l'enseignement supérieur. Il en va de même pour l'éducation des adultes, à l'exception de quelques pays à revenu élevé. Les enquêtes auprès des ménages se heurtent aux mêmes problèmes.

En second lieu, le cadre d'indicateurs proposé ignore totalement l'accessibilité financière, qui conditionne pourtant les progrès à accomplir au cours des quinze prochaines années pour réaliser cette cible. En dépit de la complexité des débats portant sur cette question, il importe de s'accorder sur les paramètres essentiels qui garantissent que les politiques publiques relatives à ces possibilités d'éducation et d'apprentissage ciblent davantage les personnes les plus démunies.

Cible 4.4 : Cette cible couvre un large éventail de compétences professionnelles. Cependant, si les systèmes éducatifs doivent aider les apprenants à acquérir plusieurs compétences transférables pour accéder à un travail décent, il est possible qu'elles ne soient pas adaptées à un suivi à grande échelle, en particulier au niveau mondial.

À l'inverse, l'attention prêtée par l'indicateur mondial aux compétences relatives aux technologies de l'information et des communications (TIC) est sensiblement plus limitée. À en croire les compétences en informatique autodéclarées,

elle est même inadéquate. La mise en avant de la maîtrise de l'outil informatique représenterait un progrès certain. Quoique toujours restreinte, cette notion est plus vaste que celle de compétences en matière de TIC et présente deux avantages concrets : elle permet de se concentrer directement sur la mesure des compétences réelles, ce qui devrait constituer une priorité de l'agenda, et met l'accent sur une compétence susceptible de gagner en pertinence en tant que marqueur de désavantage dans l'environnement professionnel pour la plupart, voire l'ensemble, des personnes. Par conséquent, la communauté internationale doit apprendre à mieux mesurer les compétences informatiques. Les mesures actuelles, fondées sur les établissements scolaires, sont entachées de préjugés culturels et doivent être développées davantage afin de convenir au suivi d'un groupe ne se limitant pas à un échantillon de pays à revenu élevé.

Cible 4.5 : Ces dernières années, la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation a contribué à attirer l'attention de l'opinion publique sur les disparités en matière d'opportunités éducatives aux niveaux infranational et international. La création du Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation (IAG-IEE) permettra désormais de faire avancer la réalisation de l'agenda grâce à l'utilisation efficace d'un très grand nombre d'ensembles de données.

Trois difficultés majeures demeurent. Tout d'abord, le choix d'une mesure adéquate des inégalités est encore en suspens. L'indice de parité, proposé comme indicateur mondial, est aisé à communiquer mais affiche des faiblesses notables. Ensuite, en dépit de l'amélioration de la coordination internationale, de nombreux ministères de l'éducation n'assurent toujours pas le suivi des disparités. Enfin, les comparaisons mondiales ne sont actuellement ventilées que par sexe, emplacement géographique et richesse. Il est indispensable de continuer à chercher de quelle manière mesurer d'autres marqueurs, tels que le handicap, la langue, la migration et le déplacement de personnes.

Ne laisser personne de côté, mot d'ordre du nouvel agenda, ne sera pas atteint simplement en multipliant les mesures de lutte contre les disparités, mais également en réalisant des efforts concertés de suivi des politiques mises en place par les pays afin

“ Un nouveau mécanisme est nécessaire pour aider les pays à recueillir et à comparer efficacement les informations sur les politiques de réduction des désavantages dans le domaine de l'éducation ”

de résorber les désavantages en matière d'éducation, y compris les politiques menées dans d'autres domaines. Un mécanisme permettant aux pays de recueillir et de comparer ces informations qualitatives doit être établi.

Cible 4.6 : Le manque permanent d'informations sur la participation aux programmes d'alphabétisation pour adultes constitue un exemple des

carences que présente le suivi des possibilités en matière d'éducation des adultes. Après des années de plaidoyer, le nouvel agenda a opté pour l'évaluation directe et nuancée des niveaux de compétences relatives à l'alphabétisme et à la numératie au lieu de s'en tenir aux compétences autodéclarées, ces dernières constituant des données peu fiables. Cependant, il est essentiel, comme pour l'évaluation des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base, de contribuer à la création de systèmes nationaux de suivi de ces compétences. En outre, la diversité des environnements alphabétisés et les écarts de capacités nationales en matière de collecte et d'analyse des données doivent être prises en considération.

Cible 4.7 : Eu égard à la cible faisant explicitement référence aux connaissances et aux compétences en matière de développement durable et de citoyenneté mondiale, la communauté internationale a privilégié l'évaluation des progrès axés sur le contenu de l'éducation. Il s'agit d'une démarche positive qui suscitera une réflexion nationale sur la question des programmes scolaires. Néanmoins, les méthodes de collecte et de communication de ces informations à l'échelle mondiale n'ont pas été précisées.

Il a été proposé que les rapports des États membres de l'UNESCO sur la mise en œuvre de la Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (1974) servent d'outil de suivi des progrès en matière de réalisation de la cible. Mais les faibles taux de participation et la qualité médiocre des rapports nuisent au processus et soulignent la nécessité de le compléter par une approche plus systématique et rigoureuse.

Le *Rapport GEM* propose une approche qui implique de dresser systématiquement la liste des cadres nationaux des programmes d'enseignement et d'élaborer un protocole de codification servant à analyser ces derniers. Un tel mécanisme doit s'appuyer sur une collaboration étroite entre les ministères de l'éducation et les organisations régionales et internationales garantissant la qualité des informations et l'appropriation nationale du processus. Le mécanisme peut aussi couvrir d'autres aspects des politiques nationales, y compris les programmes de formation des enseignants, les évaluations de l'apprentissage et les manuels scolaires.

Cible 4.a : L'intérêt suscité par la notion d'écoles « amies des enfants » a guidé l'élaboration de cette cible. Les mesures les plus pertinentes de ce type d'environnement étant fondées sur l'observation, le suivi de cette cible à l'échelle mondiale est particulièrement difficile. L'intérêt croissant accordé aux mesures de la violence scolaire constitue un point de départ potentiel ; mais sans collaboration pour assurer l'alignement des définitions utilisées dans les enquêtes portant sur les élèves, qui aujourd'hui sont fragmentaires, il sera impossible de réaliser de nouveaux progrès. Les indicateurs sur les infrastructures

scolaires sont probablement les plus aisément mesurables mais également les moins susceptibles de renseigner sur les caractéristiques d'un environnement d'apprentissage particulier.

Cible 4.b : La pénurie d'informations disponibles sur les bourses est surprenante. Les fournisseurs de bourses doivent collaborer pour mettre au point un nouveau mécanisme mondial de transmission de données concernant les bourses publiques et privées. Les informations recueillies doivent couvrir non seulement les caractéristiques essentielles des bourses, mais aussi celles des bénéficiaires, surtout leur origine, leur destination et leur domaine d'étude. Ce processus doit être lancé au plus vite étant donné que la date butoir de réalisation de la cible est fixée à 2020 et que l'indicateur mondial actuellement proposé, fondé sur les bourses financées par les programmes d'aide, fournit un aperçu très incomplet de la situation.

Cible 4.c : La formulation de la cible relative aux enseignants met de surcroît l'accent sur le manque de données factuelles. Les mesures actuelles concernant les enseignants qualifiés et formés sont difficilement comparables en raison de l'hétérogénéité des normes. Étant donné que les bases de données sur le personnel sont rarement liées aux systèmes d'information globaux sur la gestion de l'éducation, il est difficile d'analyser la répartition équitable du personnel dans les établissements scolaires, les conditions de travail des enseignants et le taux d'abandon de la profession. La sous-utilisation des enquêtes sur la population active ne permet pas de comparer la rémunération des enseignants et celle d'autres professions.

Le recours à un outil recueillant directement des informations auprès des enseignants, sur le modèle de l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) menée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont l'utilité a été reconnue par l'ensemble des parties prenantes, serait riche d'enseignements. Dans la perspective de la couverture des pays à revenu faible et intermédiaire, il convient d'envisager le déploiement d'un tel outil à grande échelle, puisqu'il permet, d'une part, de réaliser des comparaisons entre les pays à partir de données de qualité et, d'autre part, d'éclairer les politiques.

Financement : La couverture des données de base sur les dépenses publiques est particulièrement médiocre et considérablement décalée dans le temps. Le principal enjeu consiste à fournir un aperçu complet de l'ensemble des sources de financement. Par conséquent, la priorité consiste à soutenir l'institutionnalisation des comptes nationaux de l'éducation, sur le modèle des comptes nationaux de la santé. Cette initiative clé permettrait de regrouper toutes les sources de financement au sein d'une seule mesure et de savoir qui sont les bénéficiaires des services publics d'éducation.

Les organisations de la société civile plaident pour l'utilisation d'instruments normatifs afin de contrôler la gratuité de

l'enseignement public. Sans remettre en cause l'importance de cette donnée, le *Rapport GEM* soutient cependant que la part des dépenses totales d'éducation qui incombent aux ménages constitue une source d'information plus utile que les documents stratégiques officiels. Les organisations de la société civile doivent donc se mobiliser en faveur des comptes nationaux de l'éducation et veiller à la disponibilité des données des enquêtes sur les revenus et les dépenses des ménages pour faciliter l'analyse.

Systèmes : Des arguments solides ont été avancés en faveur du suivi des indicateurs du système éducatif. Loin de suggérer que les gouvernements doivent rendre compte de leurs dispositifs institutionnels, il s'agit de faciliter le dialogue et de les encourager à apprendre les uns des autres.

Cette approche a deux conséquences. En premier lieu, les organismes recueillant ces informations devront collaborer afin de réduire le chevauchement des outils de diagnostic et d'utiliser plus efficacement leurs ressources. En second lieu, les organisations régionales, susceptibles de compter l'éducation parmi leurs domaines de coopération, devront s'investir davantage dans l'élaboration de leur stratégie relative à l'agenda Éducation 2030 pour ensuite recueillir des informations détaillées sur les aspects comparables des systèmes éducatifs.

L'éducation dans les autres ODD : La portée du suivi de l'éducation dans les objectifs autres que l'ODD 4 ne peut être circonscrite au nombre réduit des indicateurs mondiaux qui y font explicitement référence. Il faut analyser le rôle de l'éducation dans l'obtention de résultats de développement spécifiques, dans le renforcement des capacités nationales en vue de la mise en œuvre des ODD et dans le soutien apporté aux adultes afin qu'ils contribuent à l'indispensable transformation générale des structures économiques et politiques et des comportements à l'égard de l'environnement. Tous ces éléments sont primordiaux pour la réalisation du programme de développement durable.

RECOMMANDATIONS SUR LE SUIVI DE L'AGENDA ÉDUCATION

L'analyse du suivi de chaque cible, évoquée ci-dessus, met en lumière plusieurs priorités d'action aux échelles nationale, régionale et mondiale, dont la plus importante concerne la production d'un nombre suffisant d'informations comparables pour étayer le dialogue international sur les progrès dans la réalisation de l'ODD 4. Cette priorité ne s'oppose en rien à la nécessité, pour chaque pays, d'être en mesure de suivre ses propres progrès vis-à-vis de l'ODD 4 en se concentrant sur le contexte et les besoins nationaux.

La communauté éducative internationale a adopté un cadre de suivi constitué de deux ensembles d'indicateurs complémentaires. Le Groupe d'experts des Nations Unies et

de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable a mis au point 11 indicateurs mondiaux, qui seront contraignants dans le cadre du suivi de l'ODD 4. Ils seront soumis à l'approbation des États membres lors de l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2016.

Il existe en outre 43 indicateurs thématiques, dont 11 sont les indicateurs mondiaux. Le nombre élevé d'indicateurs thématiques tient au fait que les indicateurs mondiaux ne suffisaient pas à couvrir l'éventail complet des priorités mondiales en matière d'éducation. Les pays ne sont pas tenus de fournir des informations sur les indicateurs thématiques complémentaires (contrairement aux indicateurs mondiaux) ; ces indicateurs sont en fait censés étayer la réflexion des pays sur la manière d'affiner le suivi des progrès.

La première liste des indicateurs thématiques était fondée sur la proposition initiale d'un groupe d'experts. L'UNESCO et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ont ensuite créé le Groupe de coopération technique (GCT) sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, chargé d'en soutenir le développement et la mise en œuvre. Le GCT compte 28 pays membres et 14 pays observateurs, 5 entités internationales (dont l'équipe en charge du *Rapport GEM*) et 2 représentants internationaux issus de la société civile. Il a pour vocation d'être un organisme-cadre, accueillant des organes spécialisés dans certains domaines de l'agenda, comme l'Alliance mondiale pour la mesure de l'apprentissage (GAML) et le Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation. L'ISU en assure le secrétariat.

Pour chaque indicateur thématique, le secrétariat fournit des informations détaillées sur la définition et les sources ainsi qu'une classification préliminaire en fonction des méthodologies et des données réelles disponibles. L'une des premières missions du GCT consiste à corriger 8 des 43 indicateurs thématiques qui sont mal adaptés à la cible ou difficiles à mettre en œuvre. Les premières décisions devraient être prises lors de la réunion du GCT en octobre 2016.

La création d'un groupe permanent chargé de la coopération technique, et représentant un grand nombre de pays, constitue un net progrès au niveau du dialogue et du suivi internationaux de l'éducation ; elle comble également une lacune notable mise en lumière dans le cadre de l'initiative Éducation pour tous. Au moins deux enjeux doivent être relevés. Tout d'abord, les pays doivent pouvoir contribuer aux discussions de manière éclairée

“ Les pays doivent pouvoir contribuer aux discussions de manière éclairée et pertinente ”

et pertinente. Leur rôle actif au sein du GCT est crucial à cet égard. De fait, l'un des objectifs de la partie du *Rapport GEM* 2016 consacrée au suivi est de faire office de document de

référence étayant ces discussions. Ensuite, le GCT doit disposer d'un mécanisme décisionnel qui facilitera le consensus et renforcera la légitimité du groupe.

AU NIVEAU NATIONAL : RENFORCER LES CAPACITÉS DANS SIX DOMAINES CLÉS

Comment les pays font-ils face aux nouveaux défis que représente le suivi ? Leur disponibilité et leurs ressources faisant l'objet de nombreuses sollicitations concurrentes, il est essentiel pour les ministères de l'éducation et les services nationaux de statistique de conserver une vue d'ensemble. La présente partie est consacrée aux six mesures clés que doivent prendre les pays afin de renforcer le suivi national de l'éducation dans les trois à cinq années à venir tout en contribuant à la mise au point d'un cadre mondial de suivi.

Des efforts doivent être fournis pour améliorer l'équité. Les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation fournissent des données provenant généralement de recensements scolaires qui n'apportent aucune information sur les disparités principales (en matière d'accès, de participation, d'achèvement et d'apprentissage) en fonction des caractéristiques des élèves. Cependant, les autres composantes des systèmes nationaux de statistique, comme les enquêtes sur la population active et les enquêtes auprès des ménages peuvent souvent être à l'origine de données très pertinentes. Il est regrettable que, dans de nombreux pays, ces deux systèmes ne soient pas liés.

Ainsi, les ministères de l'éducation ne sont pas en mesure de reconnaître le caractère complémentaire et majeur des données factuelles produites par les services nationaux de statistique. Par exemple, il est rare que les ministères de l'éducation s'investissent suffisamment dans l'élaboration des enquêtes nationales auprès des ménages. En conséquence, les questions sur l'éducation étant mal formulées, elles nuisent à l'analyse et aux comparaisons entre les pays.

Il convient de remédier à cette situation. Le dialogue et la coopération entre les ministères de l'éducation et les services nationaux de statistique sont indispensables. La réalisation de la cible 4.5 requiert l'établissement de rapports sur les disparités fondés sur différents indicateurs relatifs à l'éducation. Les pays doivent adopter un mécanisme commun de transmission de données. Le Groupe interinstitutions sur les indicateurs d'inégalité dans l'éducation peut contribuer à lancer un processus visant à instaurer un dialogue continu.

Les définitions des *résultats d'apprentissage* doivent être élargies. Les pays doivent faire en sorte de mettre en place des évaluations nationales de l'apprentissage par sondage susceptibles d'étayer le suivi des progrès vis-à-vis de plusieurs résultats d'apprentissage sur le long terme. Les cadres d'évaluation doivent être de bonne qualité et conformes aux normes que la communauté internationale peut aider à définir,

non seulement pour ce qui est des aspects techniques liés à la fiabilité et à la validité, mais également de l'accessibilité et de la transparence des résultats.

Les pays devront bénéficier de conseils avisés pour créer des cadres d'évaluation garantissant la fourniture d'informations permettant d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. L'établissement de rapports relatifs à un indicateur mondial, bien qu'appréciable, ne constitue pas la préoccupation principale. Les pays doivent en outre assumer la responsabilité du suivi des compétences des personnes qui n'ont jamais été scolarisées ou ont abandonné leurs études de manière précoce. Une première étape consisterait à évaluer les compétences des jeunes et des adultes.

Il est indispensable d'élaborer une nouvelle stratégie d'évaluation de l'apprentissage et de sensibilisation à sa finalité pour faire évoluer la nature des débats nationaux sur l'éducation. Dans de nombreux pays, les résultats d'apprentissage continuent d'être en général assimilés, à tort, aux taux de réussite aux examens nationaux dont l'enjeu est important, comme ceux qui sanctionnent la fin du cycle d'éducation élémentaire ou qui régissent l'accès à l'enseignement supérieur. Dans ce type de contextes, il ne faut pas s'attendre à des changements rapides.

En ce qui concerne la *qualité*, les résultats d'apprentissage ne constituent pas le seul élément clé à prendre en considération. Il est impératif de mettre en avant l'apprentissage lui-même afin de lancer un débat souvent inexistant, tout en gardant à l'esprit qu'on risque ainsi de susciter l'espoir d'une amélioration rapide des résultats d'apprentissage ; or, l'expérience de ces deux dernières décennies suggère que ce n'est généralement pas le cas (Clarke, 2016). En mettant trop l'accent sur les résultats d'apprentissage, on s'expose à négliger d'autres problématiques urgentes liées à la qualité de l'éducation.

Par exemple, la cible 4.7 sur le développement durable et la citoyenneté mondiale est un élément pivot du nouvel agenda mondial de l'éducation. Pour garantir l'engagement à l'égard de la réalisation de ses objectifs, les pays doivent exercer un suivi rigoureux des politiques, des programmes d'enseignement, des manuels scolaires et des programmes de formation des enseignants, ainsi que des résultats d'apprentissage.

L'identification des thèmes et des notions devant être transmis par le biais de l'éducation pour ensuite définir les résultats connexes souhaités dans les systèmes éducatifs constitue un autre aspect essentiel de la qualité. Une première étape peut consister à cartographier la manière dont ces notions sont promues à différents niveaux des systèmes éducatifs dans les politiques, les manuels et les pratiques scolaires. Il serait aussi utile pour les pays d'entamer ensemble un dialogue franc sur la manière d'aborder efficacement les questions de tolérance, de respect de la diversité, d'identité de groupe, de collaboration, de droits fondamentaux et de durabilité dans leurs systèmes

éducatifs. Une telle démarche d'ouverture est délicate et requiert un certain courage politique.

Il est primordial de ne pas perdre de vue *l'apprentissage tout au long de la vie*, son suivi et son élargissement. La réalisation des ODD passe par une profonde transformation économique et sociale. L'enseignement ne peut à lui seul aboutir à tous les résultats souhaités. Même si l'ensemble des jeunes âgés de 15 à 19 ans achevaient le cycle secondaire d'ici 2030, cela ne suffirait pas ; la grande majorité des adultes qui seront appelés à prendre des décisions cruciales en matière de développement durable auront déjà terminé leurs études sans avoir eu accès au contenu pertinent.

Dans la plupart des pays, les besoins, les possibilités et les accomplissements éducatifs de la population adulte ne font pas l'objet d'un suivi. C'est pourquoi des mécanismes de suivi des possibilités d'apprentissage et d'éducation des adultes sont nécessaires, notamment pour les possibilités liées au programme de développement durable. Le présent *Rapport* fournit l'exemple de l'approche systématique adoptée en Europe, qui elle-même ne prenait en considération que les aspects pertinents du point de vue professionnel. La communauté internationale doit aller plus loin et appréhender un éventail plus large de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie qui soit conforme à la réalisation des ODD.

L'analyse des systèmes éducatifs doit s'appuyer sur les forums pertinents et privilégier les questions fondamentales. Il est relativement aisé pour les pays d'engager un débat sur les enjeux clés de l'éducation dans le cadre de leur appartenance à des organisations de coopération régionale, susceptibles de leur fournir des canaux optimaux pour l'échange d'informations sur les structures de l'éducation et les caractéristiques des systèmes. Les pays doivent soutenir cette collaboration. Il ne s'agit pas d'un appel à l'homogénéisation accrue des systèmes éducatifs mais à la comparaison transparente des stratégies employées par différents pays pour résoudre des problèmes similaires.

L'équité et l'inclusion figurent parmi les questions prioritaires. La comparaison des approches nationales en la matière est riche d'enseignements. Le *Rapport GEM* propose aux pays de répondre à un ensemble de questions élémentaires sur les initiatives qu'ils ont mises en place pour compenser les désavantages de certains élèves et établissements scolaires. Cette démarche permettrait de savoir quels sont les pays qui obtiennent les résultats les plus concluants.

Enfin, les pays sont encouragés à adopter l'approche fondée sur les comptes nationaux de l'éducation en vue d'améliorer le suivi du *financement*. Les dépenses publiques ou le montant de l'aide dont bénéficient les pays les plus pauvres ont souvent été au cœur du suivi du financement de l'éducation. Il faut réorienter le débat autour des ressources pour mieux

comprendre leur nature et les activités auxquelles elles sont destinées et identifier leurs fournisseurs.

Cet angle de vue, qui offre une perspective totalement différente, révèle comment les dépenses allouées à l'éducation sont réparties entre les gouvernements et les ménages. On constate ainsi que, même lorsqu'une politique de gratuité de l'éducation est en place, les ménages prennent en charge une très grande partie des coûts totaux. Cet état de fait, qui nuit à l'équité, est sous-estimé par les décideurs.

La mise en œuvre de la nouvelle approche ne sera pas aisée. La communauté internationale doit encourager les pays à adopter les comptes nationaux de l'éducation sans les accabler de procédures excessivement techniques.

Même si les pays à revenu faible et intermédiaire doivent consentir davantage d'efforts, les recommandations relatives aux six domaines clés sont pertinentes pour l'ensemble des pays, reflétant ainsi le caractère universel de l'agenda des ODD. Elles partent du principe que les pays prennent à cœur le suivi de la réalisation des ODD, sont disposés à prendre les mesures qui s'imposent et bénéficieront du soutien technique et financier nécessaire.

À l'échelle régionale, les pays ont déjà entamé, en collaboration avec l'ISU, d'importantes activités de cartographie afin de déterminer leur situation eu égard aux indicateurs thématiques et mondiaux (ISU, 2016). Cette évaluation rapide poursuivait un objectif majeur, à savoir la familiarisation des pays avec le cadre de suivi et la mise au jour de premiers indices sur les données disponibles. Il est toutefois possible que ce premier échange ait eu pour effet de submerger les pays de détails et de questions techniques.

Les recommandations ci-dessus ont une portée globale. De nombreux changements majeurs sont indispensables pour déclencher les réformes des systèmes de suivi de l'éducation qui permettront de relever les enjeux de l'agenda Éducation 2030. Si, dans un premier temps, ces changements se réalisent de manière efficace, il sera plus facile pour les pays de maîtriser leur programme de suivi et de sélectionner les bénéficiaires des ressources et les sources d'appui technique et financier.

AU NIVEAU RÉGIONAL : SOUTENIR L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS

Dans de nombreux domaines, et en dépit de la portée mondiale de l'agenda Éducation 2030, les progrès sont plus susceptibles d'être accomplis au niveau régional, en particulier lorsqu'ils dépendent d'informations systémiques qualitatives. Un nombre croissant de pays recueille des données plus systématiques et pertinentes à l'aide d'indicateurs quantitatifs. Mais ces données sont insuffisantes ; des informations comparatives sont primordiales pour comprendre les démarches adoptées par

différents pays confrontés à des situations similaires et pour guider les gouvernements au cours des étapes suivantes.

Le rôle des organisations régionales est crucial. Lorsqu'elles prennent en considération l'éducation, leurs membres peuvent plus facilement faire le lien entre leurs contextes nationaux et l'agenda mondial de l'éducation. Le *Rapport GEM* met en avant l'expérience d'organisations telles que l'Union européenne (UE) et l'Organisation des États ibéro-américains. La stratégie de l'UE en matière d'éducation s'appuie sur un réseau qui fournit régulièrement des informations politiques sur des questions clés pour les États membres, qui échangent librement des données et participent à des forums afin d'apprendre de leurs pairs.

Les pays appartenant à une même région tendent à connaître des contextes éducatifs similaires : les analyses comparatives révèlent souvent des valeurs, objectifs et enjeux communs. Les membres d'associations régionales sont par conséquent plus susceptibles d'apporter un appui politique marqué à l'examen par les pairs et de s'approprier le processus. Les résultats des suivis régionaux ont plus de chances d'avoir une répercussion politique et d'être maintenus sur le long terme, ne serait-ce qu'en raison de l'intérêt des gouvernements pour les performances des pays voisins.

AU NIVEAU MONDIAL : PROMOUVOIR LE CONSENSUS ET LA COORDINATION

Les paramètres essentiels du cadre de suivi et le mécanisme mondial de consultation étant en place, le *Rapport GEM* émet trois recommandations sur la manière d'améliorer la coordination des différentes approches de suivi à l'échelle mondiale.

Tout d'abord, il est impératif de mettre au point un programme d'enquêtes internationales auprès des ménages qui soit axé sur l'éducation afin de combler les nombreuses lacunes du nouvel agenda. L'établissement de ce programme a fait l'objet de plusieurs tentatives. Au début des années 2000, en marge du Programme d'enquêtes démographiques et sanitaires, l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) a financé la réalisation des enquêtes EdData, spécifiques à l'éducation, dans un nombre réduit de pays. Cette initiative n'a malheureusement pas été déployée à grande échelle. Depuis, les donateurs se sont montrés réticents vis-à-vis du financement d'enquêtes portant exclusivement sur l'éducation. On relève ainsi peu de questions relatives à l'éducation dans les principales enquêtes polyvalentes internationales, comme les DHS, les enquêtes à indicateurs multiples de l'UNICEF et les Études de la mesure des niveaux de vie de la Banque mondiale. Enfin, compte tenu des nombreuses sollicitations dont leurs ressources font l'objet, ces enquêtes sont peu susceptibles d'inclure davantage de questions sur l'éducation.

En raison de la portée élargie du suivi de l'agenda Éducation 2030 et de ses nombreuses lacunes, il convient

de reconsidérer la pertinence d'une enquête spécifique à l'éducation. Cet outil peut servir à aborder des questions telles que la participation aux programmes d'éducation de la petite enfance et des adultes, d'enseignement technique et professionnel et d'enseignement supérieur ; la langue parlée dans l'environnement familial et scolaire ; la collecte d'informations détaillées sur la fréquentation scolaire ; ainsi que l'évaluation directe des compétences en lecture, écriture et calcul. Les donateurs potentiels devront discuter du rapport qualité-prix d'un nouvel outil de ce type.

La deuxième recommandation porte sur la nécessité d'étayer les résultats d'apprentissage par une approche cohérente. Les pays ont besoin d'être soutenus dans la mise en place des systèmes nationaux d'évaluation dotés de bases solides et servant au mieux leurs intérêts. Certains ont à choisir entre une multitude de partenaires de développement qui viennent compléter leurs capacités. L'instauration d'un code de conduite pour les donateurs et d'une réserve commune de ressources est cruciale, en vue notamment de renforcer les capacités nationales, de fournir un appui à long terme et d'éviter les doublons. Un appui coordonné aiderait en outre les pays à accéder aux ressources communes et aux réseaux de connaissances.

Enfin, grâce à l'analyse des différents enjeux liés aux évaluations, le *Rapport GEM* a mis en lumière le fait que, en dépit de la portée élargie de l'agenda Éducation 2030, de nombreuses cibles n'ont pas fait l'objet d'une mesure au niveau mondial. Les indicateurs, en particulier ceux qui ont trait aux résultats d'apprentissage, sont encore en cours d'élaboration. Parmi les enjeux communs, citons les différences majeures, culturelles ou autres, et d'autres facteurs contextuels qui entravent l'établissement de définitions claires et comparables de notions telles que le développement de la petite enfance, les résultats d'apprentissage pertinents en matière d'éducation élémentaire, la maîtrise de l'outil informatique et les compétences relatives à la citoyenneté mondiale.

Par conséquent, le présent *Rapport* recommande la mise au point, par des institutions comme l'ISU et avec le soutien du GCT, d'un programme de recherche lié aux enjeux des mesures comparatives appliquées à l'éducation. Pour être valides, les mesures proposées doivent être mises à l'essai sur le terrain à l'échelle réelle. Dans les principaux domaines relatifs à l'éducation mondiale, la recherche sur les outils de mesure est fragmentaire. Si l'expertise au niveau national est abondante, la mise en commun des ressources permettant d'aborder les questions d'un point de vue international et interculturel est insuffisante. En l'absence d'un organe de coordination, il est vivement recommandé d'établir un pôle de recherche pour couvrir les principales lacunes du suivi mondial de l'éducation et de s'inspirer des partenariats ou des réseaux en matière de santé ou d'agriculture ayant mis en commun les ressources liées à la recherche à des fins similaires.

Structurer le débat : quelle révolution pour les données de l'éducation ?

Une grande partie des discussions sur le suivi mondial des ODD s'inscrit dans ce qu'il est convenu d'appeler la « révolution des données ». L'expression se prête à de nombreuses définitions, mais l'une des plus courantes figure dans le document final du Groupe consultatif d'experts sur la révolution des données pour le développement durable du Secrétaire général : les nouvelles technologies entraînent une augmentation exponentielle du volume et des types de données disponibles et, ce faisant, créent des possibilités sans précédent pour informer et transformer la société et protéger l'environnement. Les gouvernements, les entreprises, les chercheurs et les groupes de citoyens se trouvent face à une ébullition d'expérimentation,

“ Le *Rapport GEM* considère que la notion de « révolution des données » associée à la technologie et aux « mégadonnées » n'est pas pertinente en matière d'éducation et peut induire en erreur ”

d'innovation et d'adaptation au nouveau monde des données, où ces dernières sont plus puissantes, rapides et précises qu'auparavant (Nations Unies, 2014c).

Le *Rapport GEM* considère que la notion de « révolution des données » associée à la technologie et aux « mégadonnées » n'est pas pertinente en matière d'éducation et peut induire en erreur. La

plupart des pays sont toujours aux prises avec la compilation des données de base en matière d'éducation et ne maîtrisent pas encore leurs objectifs et leur utilité. La plus grande partie de leurs problèmes relèvent de notions élémentaires, comme ce que l'on entend par alphabétisme ou développement de la petite enfance. D'autre part, il est nécessaire d'investir dans des systèmes de suivi solides. Dans ces deux domaines, l'aide de la communauté internationale est sollicitée. Au lieu de réformer les méthodes de collecte de données et de déclencher une « révolution » technologique, il serait plus utile de mieux coordonner les organisations et de multiplier les ressources de mise en œuvre des plans pour réaliser les changements indispensables au suivi de l'agenda Éducation 2030.

De surcroît, l'accessibilité, la transparence et la responsabilité des données relatives à l'éducation demeurent limitées. De nombreux pays réalisent des enquêtes auprès des ménages, en milieu scolaire ou sur les résultats d'apprentissage mais ne rendent pas publics leurs résultats ou leurs données. Les pays doivent redoubler d'efforts pour promouvoir la disponibilité des données et encourager leur utilisation. Cet aspect doit être au cœur de toute « révolution » censée être au service de tous.



Rotan, qui vit dans le bidonville de Korail, à Dhaka (Bangladesh), se prépare à aller à l'école primaire BRAC.

CRÉDIT : Conor Ashleigh/Ministère australien des affaires étrangères

CHAPITRE

24

Épilogue

Le Rapport GEM, un médiateur impartial et éclairé sur les questions d'éducation et de développement durable	387
Améliorer la responsabilité dans les structures de suivi et d'examen des ODD, ainsi que dans l'éducation	388

Cela fait maintenant un an que 193 États membres des Nations Unies ont adopté à l'unanimité le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Alors que les efforts de mise en œuvre des 17 ambitieux Objectifs de développement durable (ODD) s'accroissent, les États membres et la communauté internationale peuvent s'appuyer sur l'expérience acquise dans le cadre des deux dispositifs précédant le Programme 2030 : l'Action 21 et les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

Ces précédents programmes mondiaux de développement ont avant tout mis en lumière l'importance cruciale des activités de suivi et d'examen. La mise en œuvre de ces activités est cependant confrontée à un défi majeur : la tension entre les engagements internationaux et leur mise en œuvre au niveau national. Le Programme 2030 n'est pas juridiquement contraignant et sa mise en œuvre ne peut donc pas être

“ Le suivi et l'examen systématiques sont essentiels aux programmes de développement mondiaux. La tension entre les engagements internationaux et leur mise en œuvre au niveau national représente un défi majeur ”

garantie par des moyens juridiques. En revanche, il expose une vision collective de la société et de l'environnement dont la réalisation nécessite volonté politique, ressources et collaboration.

Des questions légitimes ont été soulevées quant aux précédents programmes, dont celui des OMD. Les cibles et

objectifs internationaux du programme avaient-ils réellement une vocation mondiale ou concernaient-ils principalement les « pays en développement » ? Les cibles devant faire l'objet d'un

suivi référaient-elles à un contexte mondial sans évoquer les délimitations nationales ou avaient-elles pour but d'influencer les politiques et stratégies nationales tout en faisant l'objet d'un suivi adapté ? Considérer la réussite comme totale ou nulle ne revient-il pas à occulter les progrès des différents pays, qui peuvent avoir été considérables sans pour autant atteindre le but ultime ? Qualifier d'échec la démarche de pays en difficulté tout en ignorant leurs avancées n'est pas constructif. Par ailleurs, les stratégies nationales ayant porté leurs fruits peuvent être bien différentes d'un pays à l'autre, reflétant la grande diversité de contextes qui prévaut aussi bien entre les pays qu'en leur sein même (Vandemoortele, 2014).

Le temps n'a pas permis de résoudre ces problèmes. En effet, ils sont toujours d'actualité un an après la mise en œuvre du Programme de développement durable à l'horizon 2030 et extrêmement pertinents eu égard à l'ODD 4 sur l'éducation. Comment le programme de développement durable sera-t-il mis en pratique ? Toutes les cibles sont-elles adaptées à l'ensemble des pays, et ce, de manière équitable ? Qu'en est-il des pays riches, dont la participation s'est par le passé limitée à l'aide publique au développement ? Comment la mesure des progrès peut-elle prendre en compte la diversité des stratégies nationales de mise en œuvre ? Si un pays décide de traiter en priorité une cible plutôt qu'une autre, pour quelque raison que ce soit, cela doit-il être considéré comme un échec ?

La communauté internationale a entrepris les premières démarches pour la conception d'un mécanisme mondial de suivi et d'examen. Une première ébauche de ce mécanisme figure dans le rapport du Secrétaire général des Nations Unies sur les « étapes critiques » qui devraient être adoptées par l'Assemblée générale dans le cadre d'une résolution (Nations Unies, 2016c).

Le Forum politique de haut niveau (FPHN) a servi de principale plate-forme internationale fournissant des orientations politiques et relatives aux questions de développement. Parmi

“

Lorsque le Forum politique de haut niveau s'est réuni en juillet 2016, il a souligné l'importance d'axer l'évaluation de la réalisation des ODD sur le bien-être des groupes les plus vulnérables

”

ses participants figuraient des commissions et États membres des Nations Unies, des instances intergouvernementales, et des groupes d'influence tels que des entreprises, des organisations non gouvernementales, des partenariats et des alliances, ainsi que des grandes villes. Lorsque le Forum s'est réuni, en juillet 2016, autour du thème « Ne laisser personne de côté », il a souligné l'importance d'axer l'évaluation de la réalisation des ODD sur le bien-être des groupes les plus vulnérables, aussi bien à l'échelle nationale que mondiale.

Le travail du FPHN a été étayé par la première édition du Rapport sur les ODD, un rapport annuel sur l'état d'avancement des Objectifs de développement durable calqué sur le Rapport sur les OMD. Il résume les tendances et les configurations mondiales et régionales relatives à chaque objectif à partir d'un sous-ensemble du cadre d'indicateurs des ODD, qui devrait être approuvé par l'Assemblée générale des Nations Unies en septembre 2016 (Nations Unies, 2016b). La banque de données sur les ODD, sur laquelle repose le rapport, représente un succès à part entière. Toutefois, il est à craindre que certains indicateurs présentés dans le Rapport sur les ODD ne s'appliquent qu'à un nombre limité de pays.

Le FPHN s'est également appuyé sur la première série d'examens nationaux, soumise par 22 États membres volontaires (Nations Unies, 2016a)¹. Ces examens sont la clé de voûte du nouveau mécanisme de suivi et d'examen. Ils laissent à penser que la réalisation de nombreux ODD est entravée par des obstacles communs : financement, capacités, gouvernance, et préoccupations quotidiennes des gouvernements nationaux. Les examens nationaux révèlent également d'importantes disparités dans la façon dont les pays conçoivent leur rôle. Pour certains pays riches, le Programme 2030 reste une stratégie de développement réservée aux autres.

Cette première année a mis en lumière un problème auquel les accords internationaux se heurtent de façon récurrente : quels moyens et instruments efficaces peuvent être utilisés pour promouvoir la mise en œuvre des déclarations d'intention internationales à l'échelle nationale ?

LE RAPPORT GEM, UN MÉDIATEUR IMPARTIAL ET ÉCLAIRÉ SUR LES QUESTIONS D'ÉDUCATION ET DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

L'expérience a montré que les associations régionales (qui permettent aux pays de partager leurs valeurs, leurs objectifs et leurs difficultés) et les groupes thématiques (au sein desquels des sujets et des préoccupations spécifiques sont partagés et jugés appropriés) peuvent servir de pont entre le dialogue mondial et les initiatives nationales. Le mécanisme de suivi et d'examen proposé a permis de réaliser des examens thématiques et de créer des indicateurs régionaux. Cette évolution est encourageante étant donné qu'il peut être difficile d'intégrer les préoccupations de chaque pays et des groupes spécialisés tels que la communauté éducative internationale dans les discussions internationales de haut niveau.

Dans le cadre du programme « Éducation pour tous » (EPT), la série de *Rapports mondiaux de suivi pour l'EPT* qui a débuté en 2002 est désormais considérée par les gouvernements et la société civile comme un outil de suivi et d'examen thématiques majeur. Les rapports successifs ont fourni des informations et des analyses détaillées, faisant office de référence internationale. Ils ont attiré l'attention sur les principales questions émergentes en matière d'éducation et ont permis de les faire entendre, tout en clarifiant et en précisant l'importance des différents enjeux. Ces rapports ont facilité le dialogue entre les acteurs mondiaux, régionaux et nationaux et, dans une moindre mesure, entre les différents secteurs, comme la santé, l'égalité des sexes et la protection sociale.

Au Forum mondial sur l'éducation de mai 2015, des représentants de la communauté éducative internationale ont réaffirmé le rôle central du *Rapport mondial de suivi de l'éducation* (*Rapport GEM*). Le principal objectif de cette nouvelle série de rapports est de déterminer comment favoriser une éducation plus inclusive, plus équitable et de meilleure qualité à tout âge (à l'école, sur le lieu de travail, à la maison et au sein de la communauté).



Le principal objectif de cette nouvelle série de rapports est de déterminer comment favoriser une éducation plus inclusive, plus équitable et de meilleure qualité à tout âge (à l'école, sur le lieu de travail, à la maison et au sein de la communauté)



Le *Rapport GEM* 2016 se concentre sur deux questions générales. Premièrement, il examine en détail l'une des caractéristiques intrinsèques du Programme 2030, le caractère interdépendant de ses objectifs, en étudiant les liens étroits entre l'éducation et les autres résultats en matière de développement durable. Les défis auxquels sont confrontés la planète et ses habitants sont colossaux et urgents. Le rôle capital que l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie peuvent et doivent jouer n'est pas toujours considéré à sa juste valeur. Le *Rapport* attire ainsi l'attention sur l'interconnexion entre les systèmes naturels et sociaux, ainsi que sur l'interdépendance des différents secteurs, et met en exergue la puissance du rôle moteur que joue l'éducation. L'intégration de l'éducation équitable et de qualité dans le Programme 2030 devrait être l'une des principales aspirations des communautés éducatives et de développement.

Deuxièmement, l'élargissement de la portée du programme en matière d'éducation doit faire l'objet d'une réflexion. Comment la communauté internationale pourra-t-elle suivre les avancées réalisées dans un si grand nombre d'objectifs ambitieux ? Un cadre de suivi a été conçu pour tenter d'englober un nombre conséquent de nouveaux secteurs. Toutefois, le cadre de l'ODD 4 s'avère plutôt décevant quant à sa capacité à aborder les principaux défis et préoccupations du développement durable. Avec la mise en lumière des lacunes et des mesures devant être prises, le *Rapport GEM* 2016 se veut un document de référence majeur à l'heure où la communauté internationale étudie le cadre de suivi en place et cherche à l'améliorer.

Nous avons beaucoup à apprendre. Le FPHN 2019 marquera le premier rassemblement de haut niveau de la période des ODD visant à discuter de l'état de l'éducation. Au vu des forces et des faiblesses connues du processus des ODD, il n'est pas trop tôt pour se demander quelles seront les principales questions à aborder lors de ce rassemblement, quelles décisions devront être prises, quelles informations faciliteront la prise de décision, et comment ces informations devront être présentées et partagées.

Par exemple, l'un des moteurs essentiels de l'accélération des progrès est la pérennité des financements. Il est primordial

d'investir dans l'éducation pour garantir le bien-être de la population mondiale. Le FPHN 2019 pourrait représenter un moment stratégique pour dresser le bilan de la mise en œuvre des recommandations émises en septembre 2016 par la Commission internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde. Un autre moteur crucial de l'accélération des progrès est la capacité à ventiler les données afin de permettre une réponse rapide et appropriée aux besoins de groupes divers et de s'assurer que personne n'est laissé de côté.

Il a été convenu que, dans ce processus, le *Rapport GEM* joue le rôle de médiateur de l'information à la fois honnête, impartial et visionnaire, qui œuvre à fournir des biens publics mondiaux en vue d'éradiquer la pauvreté et d'ouvrir la voie à une vie en bonne santé, à une utilisation durable des ressources naturelles, et à un meilleur avenir pour la planète comme pour les générations futures. L'éducation des enfants, des jeunes et des adultes joue un rôle capital dans la réalisation de chacun de ces objectifs.

AMÉLIORER LA RESPONSABILITÉ DANS LES STRUCTURES DE SUIVI ET D'EXAMEN DES ODD, AINSI QUE DANS L'ÉDUCATION

Pour que le processus de suivi et d'examen facilite la réalisation des ODD, il importe que les informations recueillies conduisent à agir et à obtenir des résultats. Mais quelle en est la probabilité ? Selon les estimations, la mise en lumière des inégalités en matière d'éducation devrait susciter l'allocation de ressources financières plus importantes ciblant davantage les écoles ou les pays dont les besoins sont les plus importants, et la preuve des mauvais acquis scolaires devrait inciter les pays à redoubler d'efforts afin de comprendre quels éléments de l'enseignement doivent être améliorés. En d'autres termes, il semblerait qu'identifier les problèmes pousse les responsables de tous niveaux – mondial, national, local, communautaire et personnel – à agir pour changer les choses.

Cependant, il a été démontré à maintes reprises que des mesures positives ne sont pas toujours prises. En effet, il existe encore des donateurs qui persistent à allouer bien moins de 0,7 % de leur revenu national brut à l'aide, des gouvernements qui consacrent moins de 4 % de leur produit intérieur brut à l'éducation, des systèmes qui répartissent les ressources de façon inéquitable entre les différentes écoles, des budgets qui privilégient les plus aisés, et des enseignants qui ne sont pas soutenus ou qui ne respectent pas le code de conduite. Tous ces éléments empêchent des millions d'enfants d'obtenir des résultats qui reflètent leur potentiel réel. L'identification de moyens permettant d'encourager des comportements responsables demeure une question brûlante.

Dans le cadre du processus des ODD, la responsabilité vis-à-vis de la réalisation des objectifs internationaux s'appuie sur l'adoption d'un cadre de suivi et d'examen solide, volontaire, efficace, participatif, transparent et intégré en vue de suivre

“
Le *Rapport GEM*
2017 étudiera le rôle
du principe de
responsabilité dans
l'éducation, et ce,
à tous les niveaux

les progrès accomplis dans
l'exécution du Programme
(Nations Unies, 2015).

”
Dans cette perspective,
le *Rapport GEM* 2017
étudiera le rôle du principe
de responsabilité dans
l'éducation, et ce, à tous les
niveaux. Il tiendra compte
de la responsabilité que

portent de multiples acteurs différents œuvrant à l'échelle nationale et internationale vis-à-vis de l'avenir des ODD. Pour que ces acteurs réussissent, il est essentiel de créer un environnement porteur stable qui permette à chacun d'entre eux de comprendre ses responsabilités et qui le dote des capacités et des ressources indispensables pour agir en ce sens, ainsi que de la volonté et de la motivation à fournir des efforts respectables.

Ces acteurs doivent accepter de participer au processus, reconnaître son importance, et assumer leurs responsabilités. Toutefois, susciter un véritable mouvement d'adhésion qui incite les acteurs à prendre les mesures nécessaires pour s'acquitter de leurs obligations requiert souvent une évolution de la culture. La responsabilité mutuelle peut favoriser cette évolution en combinant les approches descendantes et ascendantes, ainsi que les mécanismes internes et externes. Ce procédé vient renforcer la motivation des acteurs par la création d'un système plus juste et équitable participant au développement et à la réalisation d'objectifs communs qui revêtent une importance capitale pour le secteur de l'éducation.

NOTES

1. Il s'agit des pays suivants : Allemagne, Chine, Colombie, Égypte, Estonie, Finlande, France, Géorgie, Madagascar, Maroc, Mexique, Monténégro, Norvège, Ouganda, Philippines, République bolivarienne du Venezuela, République de Corée, Samoa, Sierra Leone, Suisse, Togo et Turquie.



Des enfants se servent du tableau pour s'appuyer dans l'école de Dan Saa au Niger.

CRÉDIT : Tagaza Djibo/UNESCO

Annexes

Tableaux statistiques

Introduction	392
Tableau 1 : Statistiques démographiques de base, garantie légale de l'enseignement obligatoire et gratuit et structures des systèmes d'éducation nationaux	403
Tableau 2 : ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement primaire	411
Tableau 3 : ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement secondaire	419
Tableau 4 : ODD 4, Cible 4.2 – Accès universel aux programmes de développement et de protection de la petite enfance, et à l'enseignement préprimaire.....	427
Tableau 5 : ODD 4, Cible 4.3 – Accès universel à l'enseignement technique, professionnel et supérieur.....	431
Tableau 6 : ODD 4, Cible 4.4 – Compétences pour l'emploi, l'emploi décent et l'entrepreneuriat des jeunes et des adultes	439
Tableau 7 : ODD 4, Cible 4.5 – Genre – Éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation	443
Tableau 8 : ODD 4, Cible 4.5 – Genre – Atteindre l'égalité des genres dans l'éducation	447
Tableau 9 : ODD 4, Cible 4.5 – Équité – Égalité dans l'achèvement scolaire pour les groupes vulnérables.....	451
Tableau 10 : ODD 4, Cible 4.6 – Compétences en lecture/écriture et calcul des jeunes et des adultes	455
Tableau 11 : ODD 4, Cible 4.7 – Éducation pour le développement durable et la citoyenneté mondiale.....	459
Tableau 12 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.a et 4.b – Équipements scolaires, environnements d'apprentissage et étudiants mobiles étrangers entrants et sortants	463
Tableau 13 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.c – Personnel enseignant, qualification et formation des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire	467
Tableau 14 : Engagement financier national pour l'éducation : dépenses publiques.....	475

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction	480
Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale	484
Tableau 2 : Aide bilatérale et multilatérale à l'éducation	486
Tableau 3 : Bénéficiaires de l'aide à l'éducation	488
Tableau 4 : Bénéficiaires de l'ADP	494

Glossaire	497
------------------------	-----

Sigles et acronymes	501
----------------------------------	-----



Un casier à chaussures dans une école du Chittabong au Bangladesh, qui montre le nombre d'enfants à l'école ce jour-là.

CRÉDIT : Ripon Barua/UNESCO

Tableaux statistiques¹

INTRODUCTION

DE L'ÉDUCATION POUR TOUS À L'ATTEINTE DE L'OBJECTIF FIXÉ EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DURABLE : NOUVEL ORDRE DU JOUR, NOUVEAUX TABLEAUX STATISTIQUES

Avec l'adoption, en septembre 2015 de l'Ordre du jour 2030 sur le Développement durable ; qui définit de nouvelles priorités, y compris l'éducation, avec la définition du 4^eme Objectif de Développement durable (SDG4) ; mais aussi en novembre 2015, le Cadre d'actions 2030, à l'occasion de la 38^e session de la Conférence générale de l'UNESCO, le cycle relatif l'Éducation pour tous (EPT) s'est achevé. À l'occasion de l'établissement de ce *Rapport* sur la Surveillance de l'Éducation au niveau mondial (*le Rapport GEM*), les tableaux statistiques évoluent de façon à pouvoir refléter l'ordre de jour sur l'Éducation.

Les tableaux ont été réorganisés afin de refléter les grandes ambitions et de s'y aligner, en s'inspirant sur l'agenda Éducation 2030, qui vise à atteindre l'équité et à inclure une perspective de l'éducation tout au long de la vie (b) ; les sept objectifs du SDG4 et ses trois moyens de mise en œuvre, qui ne s'intéressent pas seulement à l'accès et participation à l'enseignement et à son achèvement, mais aussi à la qualité des enseignements en termes d'entrées et de sorties statistiques, processus, résultats éducatifs et environnements et des compétences qui doivent être maîtrisées tant par les jeunes que par les adultes de façon à pouvoir aspirer à un emploi décent ; et (c) un large ensemble composé de 43 indicateurs comparables, dont 11 sont des indicateurs internationaux².

Par conséquent, les tableaux statistiques du *Rapport GEM* visent à être plus complets que les *rapports* précédents, tout en reflétant des limitations importantes

de données disponibles et de couverture par pays, en particulier concernant certains indicateurs qui doivent encore être définis et mis au point. De la même façon, les emplacements réservés ou indicateurs substitutifs sont utilisés de manière occasionnelle. Ces tableaux contiennent davantage d'indicateurs que les rapports précédents, principalement quant à la qualité de l'éducation, les résultats en matière d'apprentissage, les compétences maîtrisées par les adultes comme par les plus jeunes (y compris, mais sans s'y limiter, la maîtrise de l'alphabétisation et du calcul) mais également les compétences en matière de technologies de l'information et de la communication. Avec une volonté de parfait alignement avec les thématiques proposées et les indicateurs internationaux – tels que la répétition, le décrochage scolaire, la transition de l'enseignement primaire au secondaire, de même que celle du secondaire au supérieur.

En plus de ces données administratives fournies à l'ISU par les ministères de l'éducation nationale du monde entier, les tableaux statistiques se basent sur des éléments en provenance de plusieurs sources, y compris des évaluations d'apprentissage au niveau régional, national et international ; des enquêtes nationales et internationales effectuées auprès des ménages, tels que des enquêtes sur la santé et la démographie et les enquêtes multi-indicateurs par grappe de l'UNICEF ; celles émanant d'organismes comprenant le Programme conjoint des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA), l'Organisation économique sur la coopération et le développement (OCDE), l'UNICEF, le Service des Nations Unies en charge des populations, (PNUD), la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la santé (OMS).

Les nouveaux tableaux statistiques sont organisés par objectifs et moyens de mise en œuvre et non pas par niveau de diplôme (du préprimaire au supérieur)

comme c'était le cas auparavant, ce qui donne lieu à des apparentes anomalies, par exemple les soins et l'éducation à la petite enfance viennent après l'enseignement primaire et secondaire. Comme par le passé, les tableaux incluent le financement national des programmes d'éducation, qui, bien qu'ils soient absents des objectifs du SDG4, sont des facteurs clé de la mise en place et du facteur de réussite à l'atteinte des objectifs. Du fait du caractère exhaustif des nouveaux tableaux statistiques et des contraintes de dimensions du *Rapport GEM*, ils seront présentés en deux versions : une version abrégée dans le *rapport* imprimé et une version plus complète, contenant tous les indicateurs à ce jour, publié sur le site Web du *Rapport GEM* (voir référence 1).

NOTES MÉTHODOLOGIQUES

Les tableaux statistiques présentent des données provenant de plusieurs sources, la plupart des données sur l'éducation qui sont incluses continuent d'être fournies par l'ISU. Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux concernant l'année scolaire ou l'exercice financier se terminant en 2014³. Elles sont basées sur les résultats de l'enquête rapportés à l'ISU pour être traités avant la fin mars 2016. Un petit nombre de pays⁴ a fourni les données pour l'année scolaire se terminant en 2015, présentées en caractères gras dans les tableaux. Ces statistiques se rapportent à tout l'enseignement formel, tant public que privé, et sont présentées par niveau d'enseignement.

Les tableaux statistiques listent 209 pays et territoires, qui sont tous des États membres de l'UNESCO ou des membres associés. La plupart d'entre eux transmettent leurs données à l'ISU à l'aide de questionnaires standards publiés par l'Institut lui-même. Toutefois, pour certains pays, les données sur l'éducation sont recueillies par l'ISU via des enquêtes menées conjointement par l'ISU, l'OCDE et l'office statistique de l'Union européenne par le biais des questionnaires ISU/OCDE/Eurostat (UOE5).

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES ET CLASSIFICATION UTILISÉE

Les indicateurs relatifs à la population utilisés dans les tableaux statistiques, y compris les taux de scolarisation et le nombre d'enfants non scolarisés, les adolescents et jeunes, ainsi que le nombre de jeunes et d'adultes, sont basés sur la révision de 2015 des estimations

démographiques produites par le PNUD. En raison des différences possibles entre les estimations de la population nationale et celles de l'ONU, ces indicateurs peuvent différer de ceux publiés par différents pays ou par d'autres organisations⁶.

Dans la révision de 2015, le PNUD ne fournit pas de données sur la population par classe d'âge pour les pays ayant une population totale de moins de 90 000 personnes, dont Andorre, Anguilla, les Îles Caïmanes, la Dominique, Monaco, Montserrat, Saint-Martin, Sint Maarten et les Îles Turques et Caïques. Pour les Bermudes, la Dominique, les Îles Marshall et les Îles Turques et Caïques, l'ISU a décidé d'utiliser les données démographiques de la révision précédente de l'UNPD (2012). Lorsqu'aucune estimation UNPD n'existe, les chiffres de la population nationale, lorsqu'ils sont disponibles, ou les estimations de l'ISU sont ceux qui ont été utilisés pour calculer les taux de scolarisation. Dans le cas du Brésil, en raison d'incohérences entre les estimations du PNUD et des données nationales d'inscription, l'ISU a convenu avec le pays d'utiliser temporairement les estimations nationales sur la population, dérivées de l'enquête PNAD sur les ménages, jusqu'à ce qu'une solution soit trouvée.

Les données sur l'Éducation qui ont été portées à la connaissance de l'ISU sont conformes à la Classification standard internationale sur l'Éducation (CITE), révisée en 2011. Les pays peuvent avoir leurs propres définitions des niveaux d'éducation qui ne correspondent pas à ceux de CITE 2011. D'éventuelles différences entre des statistiques sur l'éducation signalées par les organismes nationaux et internationaux peuvent être dues à l'utilisation de niveaux d'instruction définis à l'échelle nationale plutôt que selon les standards CITE, outre le problème de population mentionné ci-dessus.

DONNÉES SUR L'ALPHABÉTISATION

Les statistiques d'alphabétisation présentées dans les tableaux statistiques reposent souvent sur une définition de l'alphabétisation comme étant la capacité de lire, écrire et comprendre, une brève déclaration simple liée à la vie quotidienne de l'intéressé⁷ et elles reposent en grande partie sur des sources de données qui utilisent une autodéclaration ou des méthodes de déclaration de tiers, dans lesquelles il est demandé aux répondants si eux-mêmes et les membres de leur famille sont alphabétisés, au lieu de se voir poser une question plus globale ou

d'apporter la preuve de l'acquisition de la compétence ⁸. Certains pays supposent que toute personne qui a atteint un certain niveau d'éducation est alphabétisée ⁹. Étant donné que les définitions et les méthodologies utilisées pour la collecte de données diffèrent d'un pays à un autre, les données doivent être utilisées avec prudence.

Les données relatives à l'alphabétisation présentées dans les tableaux statistiques couvrent les adultes âgés de 15 ans et davantage de jeunes âgés de 15 à 24 ans. Ces tableaux concernant la période de référence 2005 - 2014 comprennent les données observées obtenues tant au cours des recensements au niveau national que des enquêtes auprès des ménages, marquées d'un astérisque (*) et de deux astérisques pour les estimations de l'ISU (**). Ces dernières concernant 2014 sont basées sur les données les plus récentes observées au niveau national. Elles ont été élaborées en utilisant le modèle de Projections mondial d'alphabétisation spécifiques selon l'âge (GALP) ¹⁰. Les années de référence et les définitions de l'alphabétisation pour chaque pays sont présentées dans le tableau de métadonnées pour les statistiques d'alphabétisation publiées sur le site Web du *Rapport GEM* (voir note 1).

ESTIMATIONS ET DONNÉES MANQUANTES

Concernant les statistiques ISU fournies par l'ISU lui-même, les données relatives à l'éducation, tant observées qu'estimées, sont présentées dans les tableaux statistiques. Dans la mesure du possible, l'ISU encourage les pays à élaborer leurs propres estimations, qui sont présentées comme étant des estimations nationales et marquées d'un astérisque (*). Si ce n'est pas le cas, l'ISU peut élaborer

ses propres estimations si suffisamment d'informations complémentaires sont disponibles. Ces estimations sont marquées par deux astérisques (**). Les lacunes dans les tableaux peuvent apparaître si les données fournies par un pays sont jugées incohérentes. L'ISU fait tout son possible pour résoudre ces problèmes avec les pays concernés, mais se réserve la décision finale d'omettre, le cas échéant, des données qu'il considère comme problématiques.

Si on ne dispose pas d'information pour l'exercice se terminant en 2014, ce sont les données relatives aux années antérieures ou ultérieures qui sont utilisées. Ces cas sont indiqués par des renvois en pied de page.

MOYENNES DE REGROUPEMENT AU NIVEAU RÉGIONAL ET CONCERNANT D'AUTRES PAYS

Les chiffres régionaux relatifs au taux d'alphabétisation et d'éducation et les rapports (taux provenant d'apports bruts, taux de scolarisation nets, bruts, et net ajusté, taux d'abandon, etc.) représentent des moyennes pondérées, compte tenu de la taille relative de la population concernée de chaque pays dans chaque région. Les chiffres concernant les pays ayant les populations les plus importantes ont une plus grande influence proportionnelle sur les agrégats régionaux. Les moyennes sont tirées à la fois des données publiées et des valeurs imputées, pour les pays pour lesquels aucune donnée récente publiable ou fiable n'est disponible. Des moyennes pondérées, marquées par deux astérisques (**) dans les tableaux sont des imputations partielles ISU du fait d'une couverture incomplète du pays (entre 33 % et 60 % de la population d'une région donnée ou regroupement des pays). Lorsqu'il n'y pas suffisamment

TABLEAU :

Thématiques proposées et indicateurs globaux présentés dans les tableaux statistiques.

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
4.1 – D'ici 2030, s'assurer que toutes les filles et garçons ont bien terminé un enseignement primaire et secondaire équitable gratuit et de qualité conduisant à des résultats d'apprentissage pertinents et efficaces¹						
1	Proportion d'enfants et de jeunes : (a) dans les classes 2/3 ; (b) à la fin du primaire ; et (c) à la fin du secondaire inférieur, atteindre au moins un niveau minimum de compétence en (i) lecture et (ii) mathématiques, par sexe	Oui	4.1.1		Comparables seulement dans tous les pays qui ont participé à la même enquête	Altinok (2013) ; Cheng et Omoeva (2014) ; rapports nationaux du ministère de l'Éducation et sites Web ; EGMA/EGRA ; PASEC ; PILNA ; PIRLS ; PISA ; SACMEQ ; TERCE ; TIMSS ; ASER ; Uwezo
2	La gestion d'une évaluation d'apprentissage représentative au niveau national (a) au cours de l'enseignement primaire (b) à la fin du primaire et (c) à la fin de l'enseignement secondaire inférieur	Oui				Altinok (2013) ; Cheng et Omoeva (2014) ; rapports nationaux du ministère de l'Éducation et sites Web ; EGMA/EGRA ; PASEC ; PILNA ; PIRLS ; PISA ; SACMEQ ; TERCE ; TIMSS ; ASER ; Uwezo
3	Ratio brut d'admission à la dernière année de classe (primaire, secondaire inférieur)	Oui				Base de données ISU
4	Le taux d'achèvement (primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur)	Oui				Calculs de l'équipe du rapport GEM basés sur des enquêtes nationales et internationales auprès des ménages (par exemple EDS, MICS)

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
5	Taux hors scolarité (primaire, secondaire inférieur, secondaire supérieur)	Oui				Base de données ISU
6	Pourcentage d'élèves trop âgés par rapport au niveau scolaire fréquenté (primaire, secondaire inférieur)	Oui				Base de données ISU

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
7	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire (a) gratuites et (b) obligatoires garanties par les cadres juridiques	Oui				Eurydice (2014, 2015, 2016) ; UNESCO-BIE (2012) ; sites Web du ministère de l'Éducation nationale ; base de données ISU

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
4.2 - D'ici 2030, s'assurer que toutes les filles et garçons ont accès à un développement de l'enfant précoce et de qualité, à des soins et un enseignement pré-primaire afin qu'ils soient prêts pour intégrer l'enseignement primaire						
8	Proportion d'enfants de moins de 5 ans qui sont du point de vue de leur développement sur la bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être sur le plan psychosocial, par sexe	Oui	4.2.1	Petite enfance UNICEF MICS Indice de développement		Rapports de l'UNICEF MICS 4/5 par pays
9	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans évoluant dans des environnements d'apprentissage positif et stimulant dans leur foyer	Oui				Rapports de l'UNICEF MICS 4/5 par pays
10	Taux de participation en apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel d'entrée en primaire), par sexe	Oui	4.2.2	Taux de scolarisation ajusté net, un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire		Base de données ISU
11	Taux brut d'inscription préprimaire	Oui				Base de données ISU
12	Nombre d'années d'enseignement préprimaire (a) gratuit et (b) obligatoire garanti par les cadres juridiques	Oui				Eurydice (2014, 2015, 2016) ; UNESCO-BIE (2012) ; sites Web du ministère de l'Éducation nationale ; base de données ISU

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
4.3 - D'ici 2030, assurer un accès égal pour toutes les femmes et tous les hommes à un enseignement technique, professionnel et supérieur abordable et de qualité, y compris à l'Université						
13	Taux brut d'inscription pour l'enseignement supérieur	Oui				Base de données ISU
14	Taux de participation à des programmes d'enseignement technique et professionnel (de 15 à 24 ans)	Non		Pourcentage de jeunes inscrits à un programme d'enseignement secondaire technique ou en formation professionnelle	Programmes du niveau de l'enseignement supérieur et hors système éducatif (basé sur le monde du travail et sur d'autres paramètres)	Base de données ISU
15	Taux de participation de jeunes et d'adultes à un programme formel ou informel d'enseignement et de formation au cours des 12 mois précédents, par sexe	Oui	4.3.1	Adultes inscrit à un programme formel d'enseignement comme part, relativement au total d'inscriptions par niveau	Taux de participation des jeunes	Enquête Eurostat 2011 sur la formation des adultes

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
4.4 - D'ici 2030, accroître sensiblement le nombre de jeunes et d'adultes disposant de compétences pertinentes, y compris des compétences techniques et professionnelles, pour l'emploi, afin de pouvoir obtenir des emplois décents et permettant de favoriser l'esprit d'entreprise						
16.1	Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant au moins atteint un niveau minimum de compétences en alphabétisation numérique	Non		Pourcentage d'étudiants par niveau de compétence pris séparément en alphabétisation numérique		AIE informatique et technologies de l'information international Étude de l'alphabétisation
16.2	Proportion des jeunes et des adultes possédant des compétences en informations et communication (TIC), par type de compétence	Qui	4.4.1			Base de données Eurostat, base de données ICT ITU de Télécommunications internationales
17	Taux de scolarité atteint par les jeunes et adultes par groupe d'âge, statut d'activité économique, niveau d'éducation et programme d'orientation	Non, mais espace réservé présenté		Pourcentage d'adultes âgés de 25 ans et plus par niveau minimal d'éducation atteint	Taux d'acquisition de niveau d'éducation des jeunes (15-24)	Base de données ISU

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
4.5 – D'ici 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et à assurer un accès égal à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle pour les personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation de vulnérabilité						
	Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit (à mesure que les données sont rendues disponibles) pour tous les indicateurs de cette liste pouvant être ventilés.	Qui	4.5.1		Données sur les personnes handicapées, sur les populations autochtones	Base de données ISU ; calculs de l'équipe du rapport GEM basés sur des enquêtes nationales et internationales auprès des ménages (par exemple EDS, MIC3)
18	Pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la langue première ou celle utilisée à la maison est la langue d'enseignement	Non				
19	Degré d'étendue des politiques explicites basées sur une formule réaffectant les ressources éducatives au bénéfice des populations défavorisées	Non				
20	Dépenses d'éducation par étudiant, par niveau d'éducation et par source de financement	Non, mais espace réservé présenté		Dépenses publiques pour les élèves/étudiants par niveau d'éducation présentées en 2013 en \$EU ; en 2013 PPP\$ constants ; en % du PIB ; en % du PIB par habitant		Base de données ISU
21	Pourcentage du total des aides à l'éducation allouées aux pays à faible revenu	Oui (tableau d'aides)				OECD DAC
4.6 – D'ici 2030, veiller à ce que tous les jeunes et une proportion importante d'adultes, hommes et femmes, réussissent à être alphabétisés et maîtrisent les bases du calcul.						
22	Pourcentage de la population dans un groupe d'âge donné, atteignant au moins un niveau fixé de maîtrise de compétences fonctionnelles en (a) alphabétisation et (b) calcul, par sexe	Non, mais espace réservé présenté	4.6.1	Pourcentage de jeunes et d'adultes ayant au moins atteint un niveau fixé de compétences fonctionnelles en alphabétisation et en calcul		OCDE/PIAAC
23	Taux d'alphabétisation des jeunes/adultes	Oui				Base de données UIS
24	Taux de participation des jeunes/adultes aux programmes d'alphabétisation	Non, mais espace réservé présenté		Participants aux programmes d'alphabétisation, exprimés en pourcentage de la population analphabète		Base de données UIS, enquête régionale pour l'Amérique latine et les Caraïbes
4.7 – D'ici 2030, s'assurer que tous les apprenants acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir un développement durable, y compris, entre autres, par le biais de l'éducation au développement et aux modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité des sexes, la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence, la citoyenneté mondiale et l'appréciation de la diversité culturelle ainsi que la contribution de la culture au développement durable						
25	Mesure dans laquelle (i) la citoyenneté mondiale, l'éducation et (ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et les droits de l'homme, sont pris en compte à tous les niveaux dans les (a) politiques de l'éducation nationale ; (b) les programmes d'études ; (c) la formation des enseignants (d) et l'évaluation des étudiants.	Oui	4.7.1	Inclusion dans les cadres de programmes nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et le développement durable ; l'égalité des sexes ; droits de l'homme ; développement durable ; et la citoyenneté mondiale	Inclusion des questions données dans les politiques de l'éducation nationale, des évaluations des étudiants et des enseignants	UNESCO IBE (2016)
26	Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou niveau d'instruction) montrant une compréhension suffisante des questions relatives au développement durable et à la citoyenneté mondiale	Non, mais espace réservé présenté		Pourcentage de jeunes possédant une compréhension suffisante des questions relatives au VIH/sida et à l'éducation sexuelle.	L'égalité des sexes, les droits de l'homme et la citoyenneté mondiale	ONUSIDA, (2011) ONUSIDA 2015 Asino en ligne Base de données et StatCompiler DHS
27	Pourcentage d'élèves de 15 ans pouvant montrer des compétences acquises dans la connaissance des sciences de l'environnement et la géologie	Non, mais espace réservé présenté		Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant acquis le niveau 2 ou supérieur en matière de compétence en alphabétisation scientifique comme mesure indirecte des sciences de la terre des sciences de l'environnement		Calculs de l'équipe du rapport GEM basés sur PISA données de 2012 (OCDE, 2013)
28	Pourcentage d'écoles qui proposent l'acquisition de compétences relatives à la vie axée sur le VIH et l'éducation sexuelle	Oui			Éducation sexuelle	ONUSIDA, (2011) ONUSIDA 2015 AIDInfo en ligne Base de données et StatCompiler DHS
29	Mesure dans laquelle le cadre du Programme mondial sur l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (selon la résolution UNGA 59/113)	Non				

	Objectifs SDG 4 et indicateurs liés	Inclus dans les tableaux	Indicateurs mondiaux	Emplacements réservés	Aspects manquants	Source des données
4.a – Construire et moderniser les installations à vocation éducatives qui ont pris en compte les enfants, les personnes handicapées et le sexe, afin de fournir un environnement d'apprentissage sûr, non violent, global et efficace pour tous						
30-32	Proportion d'écoles ayant accès à (a) l'électricité ; (b) l'Internet à des fins pédagogiques ; (c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; (d) disposant d'infrastructures et de matériels adaptés pour les étudiants porteurs de handicaps ; (e) un accès minimum à l'eau potable ; (f) des installations sanitaires de base non mixtes ; des installations de base permettant de se laver les mains (g) (selon les définitions des indicateurs en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène)	Oui	4.a.1			UNICEF (2015) ; Base de données ISU
33	Pourcentage d'élèves touchés par des pratiques d'intimidation, de châtiments corporels, harcèlement, violence, discrimination sexuelle et abus	Oui			Châtiments corporels, harcèlement, discrimination sexuelle et violences	Enquête sur la santé globale en milieu scolaire et étudiant
34	Nombre de faits de violence contre des étudiants, des personnels et des institutions	Non				

4.b – D'ici 2030, étendre de manière très significative au niveau mondial, le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement, en particulier les pays les moins avancés, les petits États insulaires en développement et les pays africains, permettant l'inscription dans l'enseignement supérieur, y compris la formation professionnelle et les technologies de l'information et des communications, les programmes techniques, technologiques et scientifiques, dans les pays développés et les autres pays en développement						
35	Nombre de bourses de l'enseignement supérieur attribuées, par pays bénéficiaire	Non				
36	Volume de flux officiel d'aide publique au développement sous la forme de bourses d'études par secteur et par type d'études	Non	4.b.1			

4.c – D'ici 2030, accroître sensiblement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment par la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement						
37	Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau de scolarité et par type d'établissement	Oui			Informations par type d'institution	Base de données ISU
38	Taux d'enseignants/qualifiés pour enseigner aux élèves, par niveau de qualification	Oui				Base de données ISU
39	Proportion d'enseignants en : (a) préprimaire, (b) primaire, (c) secondaire inférieur ; et (d) enseignement secondaire supérieur qui ont reçu au moins le minimum de formation organisée destinée aux enseignants (p. ex. en formation pédagogique) avant embauche et formation interne, exigée pour l'enseignement au niveau requis pertinent dans un pays donné	Oui	4.c.1			Base de données ISU
40	Taux d'enseignants/qualifiés pour enseigner aux élèves, par niveau de qualification	Oui				Base de données ISU
41	Moyenne de salaire d'un enseignant par rapport à d'autres professions exigeant un niveau comparable d'études	Non				
42	Taux de diminution des effectifs d'enseignants, par niveau d'études	Oui				Base de données ISU
43	Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation en interne dans les 12 derniers mois, par type de formation	Non				

Source : Équipe du Rapport GEM.

de données fiables disponibles pour produire une moyenne pondérée globale, un chiffre médian est calculé sur la base uniquement de pays disposant de données fiables, représentant au moins la moitié dans une région donnée ou dans un regroupement de pays.

INDICATEURS PRÉSENTÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES

Dans la version longue de l'annexe publiée sur le site Web, le *Rapport GEM* présente 16 tableaux statistiques couvrant 283 indicateurs distincts (sans compter les distinctions par sexe). Parmi ces indicateurs, on comptera 43 indicateurs thématiques, y compris les 11 indicateurs mondiaux sur 32 ainsi que d'autres à venir qui doivent être

mis au point au moment de la publication. En attendant, certains espaces réservés ou mesures substitutives sont présentés pour aider à garder l'attention sur les questions à surveiller et les politiques prioritaires dans l'ensemble des objectifs 4 SDG, tout en soulignant les domaines qui doivent faire l'objet de travaux ultérieurs et d'élaboration d'indicateurs.

Le tableau 1 met l'accent sur les indicateurs thématiques et globaux figurant dans les tableaux statistiques. Un certain nombre d'entre eux sont de nouveaux indicateurs. Ce tableau donne une évaluation de la couverture du pays et de la disponibilité des données, il montre ce qui est absent et indique les espaces réservés utilisés

SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES (VERSION IMPRIMÉE ET WEB)

- * Estimation nationale
- ** Estimation partielle ISU
- ... Absence de données disponibles
- Amplitude nulle ou négligeable
- . Catégorie non applicable ou n'existant pas.

Les notes de pied de pages relatives aux tableaux, accompagnées du glossaire suivant les tableaux statistiques, fournissent une aide supplémentaire pour l'interprétation des données et informations.

COMPOSITION DES RÉGIONS ET AUTRES GROUPES DE PAYS

Avec l'adoption d'un nouvel agenda en matière d'éducation contenu dans l'Agenda 2030 pour le Développement durable, la classification des pays dans les tableaux statistiques s'est déplacé des régions de l'EPT vers celles utilisées par la Division de statistique des Nations Unies (UNSD) à partir de mai 2015, avec quelques ajustements. Le classement de la Division de statistique des Nations Unies comprend tous les territoires, qu'il s'agisse d'entités nationales indépendantes ou des parties de plus grandes entités. Toutefois, la liste des pays présentés dans les tableaux statistiques comprend uniquement les États membres à part entière de l'UNESCO et ses membres associés, tels que les Bermudes et les Îles Turques et Caïques, qui sont des États non-membres, et qui ont été inclus dans les tableaux statistiques de l'Éducation pour tous (EPT). À cette liste, un territoire et un pays, Hong Kong (Chine) et le Liechtenstein, auparavant exclus, ont été ajoutés.

D'autres territoires figurant dans la nomenclature régionale de la Division de statistique des Nations Unies, mais ne relevant pas de l'UNESCO sont encore exclus : Les Îles Samoa américaines, les Îles Anglo-Normandes, les Îles Falkland (Malouines), la Guyane française, la Polynésie française, le Groenland, la Guadeloupe, Guam, l'Île de Man, la Martinique, Mayotte, la Nouvelle Calédonie, les Îles Mariannes du Nord, la Réunion, Porto Rico, les Îles Vierges américaines et le Sahara occidental. L'ISU ne recueille pas de données pour la plupart de ces territoires. Il ne recueille pas non plus de données pour les Îles Féroé, il en résulte que ce territoire n'est pas inclus dans le *Rapport GEM* malgré son statut de membre associé de l'UNESCO.

Classement mondial ¹¹

■ Les pays en transition (17) :

Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie Herzégovine, Croatie, Kazakhstan, Kirghizistan, Monténégro, République de Moldova, Fédération de Russie, Serbie, Tadjikistan, ex-République yougoslave de Macédoine, Turkménistan, Ukraine, Ouzbékistan.

■ Les pays développés (41) :

Andorre, Australie, Autriche, Belgique, Bermudes, Bulgarie, Canada, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monaco, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Saint-Marin, Slovaquie, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni, États-Unis d'Amérique.

■ Les pays en développement (151) :

Asie de l'Est et du Sud-Est (à l'exception du Japon) ; l'Amérique latine et Caraïbes (à l'exception des Bermudes) ; l'Afrique du Nord et Asie de l'Ouest (à l'exception d'Israël) ; Pacifique (à l'exception de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande) ; Asie du Sud ; Afrique subsaharienne.

Régions concernées par le Rapport GEM

■ Caucase et Asie centrale (8 pays)

Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Tadjikistan, Turkménistan, Ouzbékistan,

■ Asie orientale et du sud-est (18 pays / territoires)

Bruné Darussalam, Cambodge, Chine, République populaire démocratique de Corée, Hong Kong (Chine),

Indonésie, Japon, République démocratique populaire lao, Macao (Chine), Malaisie, Mongolie, Myanmar, Philippines, République de Corée, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Viet Nam.

■ *Asie de l'Est (7 pays/territoires)*

Chine, République populaire démocratique de Corée, Hong Kong (Chine), Japon, Macao (Chine), Mongolie, République de Corée.

■ *Asie du Sud-Est (11 pays)*

Bruné Darussalam, Cambodge, Indonésie, République démocratique populaire lao, Malaisie, Birmanie, Philippines, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Viet Nam.

■ **Europe et en Amérique du Nord (46 pays)**

Albanie, Andorre, Autriche, Bélarus, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Canada, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monaco, Monténégro, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, République de Moldova, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, ex-République yougoslave de Macédoine, Ukraine, Royaume-Uni, États-Unis d'Amérique .

■ **Amérique latine et Caraïbes (43 pays/territoires)**

Anguilla, Antigua et Barbuda, Argentine, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, État plurinational de Bolivie, Brésil, Îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Curaçao, Dominique, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Jamaïque, Mexique, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Martin, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sint Maarten, Surinam, Trinité-et-Tobago, Îles Turques et Caïques, Uruguay, République bolivarienne du Venezuela

■ *Les Caraïbes (24 pays/territoires)*

Anguilla, Antigua et Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes, Curaçao, Dominique, Grenade, Guyane, Haïti, Jamaïque, Montserrat, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint Martin,

Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sint Maarten, Surinam, Trinité-et-Tobago, Îles Turques et Caïques.

■ *Amérique latine (19 pays)*

Argentine, État plurinational de Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay, République bolivarienne du Venezuela.

■ **Afrique du Nord et Asie occidentale (20 pays/territoires)**

Algérie, Bahreïn, Égypte, Irak, Israël, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Oman, Palestine, Qatar, Arabie saoudite, Soudan, Syrie, Tunisie, Turquie, Émirats arabes unis, Yémen.

■ *Afrique du Nord (6 pays)*

Algérie, Égypte, Libye, Maroc, Soudan, Tunisie.

■ *Asie de l'Ouest (14 pays et territoires)*

Bahreïn, Irak, Israël, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Oman, Palestine, Qatar, Arabie saoudite, République arabe syrienne, Turquie, Émirats arabes unis, Yémen.

■ **Pacifique (17 pays/territoires)**

Australie, Îles Cook, Fidji, Kiribati, Îles Marshall, Micronésie (États fédérés de Micronésie), Nauru, Nouvelle-Zélande, Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Îles Salomon, Tokelau, Tonga, État des Tuvalu, Vanuatu.

■ **Asie du Sud (9 pays)**

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, République islamique d'Iran, Maldives, Népal, Pakistan, Sri Lanka.

■ **Afrique subsaharienne (48 pays)**

Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroun, République centrafricaine, Tchad, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Djibouti, Guinée équatoriale, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Maurice, Mozambique, Namibie, Nigér, Nigeria, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Afrique du Sud, Soudan, Swaziland, Togo, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zambie, Zimbabwe.

Pays touchés par un conflit (31 en 2013)

Afghanistan, Algérie, Burundi, République centrafricaine, Tchad, Colombie, République démocratique du Congo, Éthiopie, Inde, Indonésie, République islamique d'Iran, Irak, Libye, Mali, Myanmar, Népal, Nigéria, Pakistan, Palestine, Philippines, Fédération de Russie, Rwanda, Somalie, Soudan du Sud, Sri Lanka, Soudan, République arabe syrienne, Thaïlande, Turquie, Ouganda et Yémen.

Groupes par revenus 12

■ Faibles revenus (32 pays)

Afghanistan, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, République centrafricaine, Tchad, Comores, République populaire démocratique de Corée, République démocratique du Congo, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Népal, Niger, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Togo, Tokelau, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Zimbabwe.

■ Revenus moyens inférieurs (50 pays)

Arménie, Bangladesh, Bhoutan, État plurinational de Bolivie, Cameroun, Cabo Verde, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, Salvador, Géorgie, Ghana, Guatemala, Guyane, Honduras, Inde, Indonésie, Kenya, Kiribati, Kirghizistan, République démocratique populaire lao, Lesotho, Mauritanie, États fédérés de Micronésie, Maroc, Myanmar, Nicaragua, Nigéria, Pakistan, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Moldova, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Îles Salomon, Sri Lanka, le Soudan, Swaziland, République arabe syrienne, Tadjikistan, Timor-Leste, Ukraine, Ouzbékistan, Vanuatu, Viêt Nam, Yémen, Zambie.

■ Revenus moyens supérieurs (54 pays)

Albanie, Algérie, Angola, Azerbaïdjan, Bélarus, Belize, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Bulgarie, Chine, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, République dominicaine, Équateur, Fidji, Gabon, Grenade, République islamique d'Iran, Irak, Jamaïque, Jordanie, Kazakhstan, Liban, Libye, Malaisie, Maldives, Îles Marshall, Maurice, Mexique, Mongolie, Monténégro, Montserrat, Namibie, Nauru, Palaos, Panama, Paraguay, Pérou, Roumanie, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Serbie, Afrique du Sud, Surinam, Thaïlande, ex-République yougoslave de Macédoine, Tonga, Tunisie, Turquie, Turkménistan, Tuvalu.

■ Revenu élevé (73 pays/territoires)

Andorre, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Aruba, Australie, Autriche, Bahamas, Bahreïn, Barbade, Belgique, Bermudes, Îles Vierges britanniques, Brunéi Darussalam, Canada, Îles Caimanes, Chili, Îles Cook, Croatie, Curaçao, Chypre, République tchèque, Danemark, Guinée équatoriale, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hong Kong (Chine), Hongrie, Islande, Irlande, Israël, Italie, Japon, Koweït, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Macao (Chine), Malte, Monaco, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Niue, Norvège, Oman, Pologne, Portugal, Qatar, République de Corée, Fédération de Russie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint Martin, Saint-Marin, Arabie saoudite, Seychelles, Singapour, Sint Maarten, Slovaquie, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, Trinité-et-Tobago, Îles Turques et Caïques, Émirats arabes unis, Royaume-Uni, États-Unis, Uruguay, République bolivarienne du Venezuela.

NOTES

1. Un ensemble complet de statistiques et d'indicateurs liés à cette introduction peut être trouvé dans des tableaux Excel sur le site Web du Rapport GEM à l'adresse url <http://en.unesco.org/gem-report>.
2. Les indicateurs thématiques ont été proposés par le Groupe consultatif technique concernant les indicateurs de l'après-2015, aujourd'hui devenu le Groupe de coopération technique, dont le secrétariat est basé à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), pour suivre les progressions vers les objectifs au niveau mondial, régional et national. Les indicateurs mondiaux ont été approuvés à la 47^e session de la Commission des statistiques des Nations Unies en mars 2016. Au moment de la publication, des consultations étaient toujours en cours sur les autres indicateurs thématiques, qui devaient être officiellement adoptés en octobre 2016.
3. Cela concerne les données 2013/14 concernant les pays ayant une année scolaire qui chevauche deux années civiles, et 2014 pour ceux qui ont une année scolaire calendaire. L'année de référence la plus récente pour le financement des services d'éducation pour les pays de l'UOE (voir ci-dessous) est l'année se terminant en 2013.
4. Djibouti, Ghana, Kazakhstan, Mauritanie, Monténégro, Népal, République de Corée, Sao Tomé-et-Principe, Tadjikistan et les Îles Turques et Caïques.
5. Les pays concernés sont la plupart des pays européens, mais aussi l'Australie, le Brésil, le Canada, le Chili, la Chine, l'Inde, l'Indonésie, Israël, le Japon, la Jordanie, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la République de Corée, la Turquie et les États-Unis.
6. Lorsque des incohérences évidentes existent entre les inscriptions enregistrées par les pays et les données démographiques des Nations Unies, l'ISU peut décider de ne pas calculer ou publier les taux de scolarisation. C'est le cas, par exemple, de l'Arménie, l'Australie, Bahreïn, l'État plurinational de Bolivie, Hong Kong (Chine), la Jamaïque, le Koweït, Macao (Chine), la Malaisie, les Maldives, Oman, le Qatar, Sainte-Lucie, Singapour et les Émirats arabes unis.
7. Telle est la définition qui a longtemps été utilisée par l'UNESCO, mais une définition parallèle a vu le jour avec l'introduction en 1978 de la notion d'alphabétisation fonctionnelle, qui met l'accent sur l'utilisation des compétences en alphabétisation. Cette année, la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé la définition selon laquelle les personnes fonctionnellement alphabétisées sont celles qui peuvent participer à toutes les activités dans lesquelles l'alphabétisation est nécessaire pour

un fonctionnement efficace de leur groupe et de leur communauté, et également pour leur permettre de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour leur propre développement et celui de leur communauté.

8. Dans les données publiées par l'ISU, certains taux d'alphabétisation sont basés sur des tests directs plutôt que les déclarations des personnes. C'est le cas pour le Bénin, la République centrafricaine, le Congo, la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo, l'Égypte, le Gabon, la Guyane, Haïti, la Jordanie, le Kenya, le Lesotho, le Libéria, Madagascar, le Malawi, la Mauritanie, le Niger, le Nigeria, le Rwanda, le Swaziland et le Zimbabwe. Des précautions doivent ainsi être prises lors de l'analyse des tendances au fil du temps et pour l'interprétation de ces résultats.
9. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU ne publie pas de données d'alphabétisation fondées sur des mesures substitutives d'accomplissement éducatif. Seules les données communiquées par les pays sur la base de l'auto-déclaration ou d'une déclaration du ménage sont inclus dans les tableaux statistiques. Cependant, en l'absence de telles données, les données substitutives en matière d'accomplissement éducatif pour certains pays, en particulier les pays développés, sont utilisés pour calculer les moyennes pondérées régionales.
10. Pour obtenir une description de la méthodologie GALP, se référer au document UNESCO (2005, p. 261) et ISU (2006).
11. Ceci est une classification UNSD en trois principaux groupes de pays, à partir du mois de mai 2015 version publiée en ligne à l'adresse url <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm>

TABLEAU 1

Statistiques démographiques de base, garantie légale de l'enseignement obligatoire et gratuit, et structures des systèmes d'éducation nationaux – partie 1

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
	2016	2016	2014	2014	2003-2013 ³				Primaire	Secondaire
Afrique du Nord et Asie occidentale										
Algérie	40 376	1,6	5 484	14 193	...	-	1	6-16	5	7
Arabie saoudite	32 158	1,7	24 161	51 924	...	-	-	6-15	6	6
Bahrein ⁶	1 397	1,5	24 855	45 500	...	-	-	6-15	6	6
Égypte	93 384	1,9	3 199	10 530	...	-	-	6-14	6	6
Émirats arabes unis ⁶	9 267	1,4	43 963	67 674	...	-	2	6-12	5	7
Iraq	37 548	2,8	6 420	15 057	...	-	-	6-11	6	6
Israël	8 192	1,6	37 208	33 230	...	-	-	6-18	6	6
Jordanie	7 748	1,5	5 423	12 050	0,1	-	-	6-16	6	6
Koweït ⁶	4 007	2,1	43 594	73 246	...	-	-	6-14	5	4
Liban	5 988	0,1	10 058	17 462	...	-	2	6-12	6	-
Libye	6 330	1,3	6 573	15 597	...	5-5	1	6-15	6	3
Maroc	34 817	1,2	3 190	7 491	3,1	-	-	6-15	6	3
Oman ⁶	4 654	1,4	19 310	38 631	...	-	-	,	4	8
Palestine	4 797	2,7	...	...	0,3	-	-	6-16	4	8
Qatar ⁶	2 291	1,9	96 732	140 649	...	-	-	6-18	6	3
République arabe syrienne	18 564	2,5	...	...	...	-	-	6-15	4	8
Soudan	41 176	2,4	1 876	4 069	14,9	-	-	6-13	6	2
Tunisie	11 375	1,0	4 421	11 436	2,0	-	3	6-16	6	7
Turquie	79 622	0,9	10 515	19 199	0,3	-	3	6-18	4	8
Yémen	27 478	2,3	...	...	...	-	-	6-15	6	3
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	54 979	0,8	6 483	13 046	16,6	-	-	7-15	-	-
Angola	25 831	3,1	...	...	30,1	-	-	6-11	6	-
Bénin	11 167	2,6	903	2 030	53,1	-	-	6-11	6	-
Botswana	2 304	1,7	7 123	16 099	18,2	-	-	-	-	-
Burkina Faso	18 634	2,8	713	1 620	55,3	-	-	6-16	6	4
Burundi	11 553	3,2	286	770	77,7	-	-	-	6	...
Cabo Verde	527	1,2	3 641	6 520	17,6	-	-	6-16	6	2
Cameroun	23 924	2,4	1 407	2 972	29,3	-	-	6-11	6	-
Comores	807	2,3	810	1 429	13,5	-	-	6-14	6	-
Congo	4 741	2,6	3 147	6 277	28,7	-	3	6-16	6	7
Côte d'Ivoire	23 254	2,4	1 546	3 258	29,0	-	-	-	-	-
Djibouti	900	1,3	1 814	3 270	18,3	-	2	6-16	5	7
Érythrée	5 352	2,4	...	...	...	-	-	6-13	-	-
Éthiopie	101 853	2,4	574	1 500	33,5	-	-	-	6	,
Gabon	1 763	2,1	10 772	19 430	8,0	-	-	6-16	5	5
Gambie	2 055	3,1	...	...	45,3	-	-	...	...	...
Ghana	28 033	2,2	1 442	4 082	25,2	4-5	2	6-15	6	3
Guinée	12 947	2,6	540	1 221	35,3	-	-	7-16	6	...
Guinée équatoriale	870	2,8	18 918	34 739	...	-	-	7-12	6	-
Guinée-Bissau	1 888	2,3	568	1 386	67,1	-	-	6-15	-	-
Kenya	47 251	2,5	1 358	2 954	33,6	-	3	6-18	6	6
Lesotho	2 160	1,1	1 034	2 638	59,7	-	-	6-12	7	...
Libéria	4 615	2,5	458	841	68,6	-	-	6-16	6	-
Madagascar	24 916	2,7	449	1 439	81,8	-	3	6-10	5	7
Malawi	17 750	3,0	255	822	70,9	-	...	-	6	...
Mali	18 135	3,0	705	1 599	49,3	-	4	7-15	6	6
Maurice	1 277	0,3	10 017	18 585	0,5	-	...	5-16	6	7
Mauritanie	4 166	2,3	1 275	3 912	10,9	-	-	6-14	-	-
Mozambique	28 751	2,7	586	1 129	68,7	-	-	6-12	-	-
Namibie	2 514	2,1	5 408	9 956	22,6	-	-	7-16	7	-
Niger	20 715	4,0	427	938	50,3	4-6	-	7-16	-	-
Nigeria	186 988	2,5	3 203	5 911	53,5	-	-	6-15	6	3
Ouganda	40 323	3,2	715	1 771	33,2	-	-	6-12	7	-
République centrafricaine	4 998	2,0	359	594	66,3	-	3	6-15	6	7
R. D. Congo	79 723	3,1	442	746	77,2	-	-	6-15	6	-
République-Unie de Tanzanie	55 155	3,0	955	2 538	46,6	-	2	7-13	7	6
Rwanda	11 883	2,3	696	1 661	60,3	-	-	7-16	6	3
Sao Tomé-et-Principe	194	2,1	1 811	3 176	33,9	-	-	6-11	6	-
Sénégal	15 589	2,9	1 067	2 333	38,0	-	-	6-16	6	4
Seychelles	97	0,5	15 543	26 386	0,4	-	-	6-16	6	7
Sierra Leone	6 592	2,1	766	1 966	52,3	-	-	6-15	6	3
Somalie	11 079	2,8	543	...	...	-	3	,	6	6
Soudan du Sud	12 733	2,7	1 115	2 019	...	-	-	6-11	6	-
Swaziland	1 304	1,2	3 477	8 292	42,0	-	-	6-12	7	-
Tchad	14 497	3,1	1 025	2 182	38,4	-	3	6-16	6	7
Togo	7 497	2,5	635	1 429	54,2	-	-	6-15	6	-
Zambie	16 717	3,1	1 722	3 904	64,4	-	-	-	7	...
Zimbabwe	15 967	2,3	931	1 792	...	4-5	2	6-14	7	2
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla ⁷	15	0,9	...	...	...	-	-	5-17	7	5
Antigua-et-Barbuda	93	1,0	13 432	22 077	...	-	-	5-16	7	5
Argentine	43 847	0,9	12 510	...	1,8	5-5	3	6-18	6	6
Aruba	104	0,3	...	...	...	4-5	2	6-17	6	5
Bahamas	393	1,1	22 217	23 491	...	-	2	5-16	6	6

TABLEAU 1

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²				GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE			
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)		
2016	2016	2014	2014	2003-2013 ³				Primaire	Secondaire		
Barbade	285	0,2	15 366	16 058	...	-	2	5-16	6	5	
Belize	367	2,0	4 831	8 417	...	-	-	5-14	6	-	
Bermudes	62	- 0,4	...	...	...	-	-	5-16	6	7
Bolivie, État plurinational de ⁵	10 888	1,5	3 124	6 630	7,7	5-5	2	6-16	6	6	
Brésil ⁶	209 568	0,8	11 384	15 838	4,9	4-5	2	6-17	5	7	
Chili	18 132	1,0	14 528	22 346	0,9	5-5	1	6-21	6	6	
Colombie	48 654	0,8	7 904	13 357	6,1	5-5	3	6-15	5	6	
Costa Rica	4 857	1,0	10 415	14 918	1,7	3-5	3	6-15	6	5	
Cuba	11 393	0,0	...	...	...	-	3	6-16	6	6
Curaçao	159	0,8	...	...	...	4-5	...	6-18	...	...
Dominique	73	0,4	7 244	10 877	...	-	-	5-16	7	4	
El Salvador	6 146	0,3	4 120	8 351	3,3	4-6	3	7-15	6	3	
Équateur	16 385	1,4	6 346	11 372	4,4	5-5	3	6-18	6	6	
Grenade	107	0,5	8 574	12 425	...	-	2	5-16	7	5	
Guatemala	16 673	1,9	3 673	7 454	11,5	5-6	2	7-15	6	5	
Guyana	771	0,5	4 054	...	...	-	2	6-15	6	5
Haïti	10 848	1,2	824	1 732	53,9	-	-	6-11	6	-	
Honduras	8 190	1,4	2 435	4 909	18,9	5-5	3	6-15	6	3	
Îles Caïmanes ⁷	61	1,3	...	...	...	-	2	5-17	6	6
Îles Turques et Caïques ⁷	35	1,5	...	...	...	4-5	...	6-17	...	...
Îles Vierges britanniques ⁸	31	1,6	...	...	...	-	-	5-16	7	5
Jamaïque ⁶	2 803	0,3	5 105	8 875	1,7	-	-	6-14	6	-	
Mexique	128 632	1,2	10 326	17 108	2,7	4-5	2	6-18	6	6	
Montserrat ⁷	5	0,5	...	...	...	-	-	5-16	7	5
Nicaragua	6 150	1,1	1 963	4 918	10,8	5-5	-	6-11	6	3	
Panama	3 990	1,5	11 949	20 895	2,9	4-5	2	6-15	6	3	
Paraguay	6 725	1,2	4 713	8 911	2,2	5-5	3	6-18	6	6	
Pérou	31 774	1,2	6 541	11 989	3,7	3-5	3	6-18	6	5	
République dominicaine	10 649	1,1	6 164	13 262	2,3	5-5	3	6-18	6	6	
Sainte-Lucie ⁶	186	0,7	7 648	10 733	...	-	-	5-15	7	3	
Saint-Kitts-et-Nevis	56	1,0	15 510	23 239	...	-	-	5-16	7	4	
Saint-Martin ⁷	...	...	...	...	...	-	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	110	0,2	6 669	10 727	...	-	2	5-16	7	5	
Sint Maarten ⁷	40	1,3	...	...	...	-	...	...	...	...
Suriname	548	0,8	9 680	16 638	...	-	-	6-11	6	-	
Trinité-et-Tobago	1 365	0,3	21 324	31 967	...	-	...	5-11	6	...	
Uruguay	3 444	0,4	16 807	20 884	0,3	4-5	2	6-17	6	6	
Venezuela, R, B,	31 519	1,3	...	...	9,2	4-5	3	6-14	6	5
Asie de l'Est et du Sud-Est											
Brunéi Darussalam	429	1,3	40 980	71 185	...	5-5	1	6-15	6	7	
Cambodge	15 827	1,5	1 095	3 263	6,2	-	-	-	6	3	
Chine	1 382 323	0,4	7 590	13 206	11,2	-	-	6-15	6	3	
Hong Kong, Chine ⁶	7 346	0,7	40 170	55 084	...	-	-	6-15	6	6	
Indonésie	260 581	1,1	3 492	10 517	15,9	-	-	7-15	6	3	
Japon	126 324	- 0,2	36 194	36 426	...	-	-	6-15	6	3	
Macao, Chine ⁶	597	1,5	96 038	139 767	...	5-5	3	6-15	6	6	
Malaisie	30 752	1,3	11 307	25 639	0,3	-	-	6-11	-	-	
Mongolie	3 006	1,4	4 129	11 946	0,4	-	-	6-17	5	7	
Myanmar	54 363	0,9	1 204	...	...	4-4	-	5-9	5	-
Philippines	102 250	1,5	2 873	6 969	13,1	5-5	1	6-18	6	6	
République de Corée	50 504	0,4	27 970	34 356	...	-	-	6-15	6	3	
RDP lao	6 918	1,7	1 793	5 321	30,0	-	-	6-14	5	-	
RPD Corée	25 281	0,5	...	...	...	6-6	1	7-16	5	5
Singapour ⁶	5 697	1,4	56 285	82 763	...	-	-	6-14	6	-	
Thaïlande	68 147	0,2	5 977	15 735	0,1	-	-	6-15	6	6	
Timor-Leste	1 211	2,1	1 169	2 227	46,8	-	-	6-15	6	3	
Viet Nam	94 444	1,0	2 052	5 629	3,2	5-5	-	6-14	5	-	
Asie du Sud											
Afghanistan	33 370	2,3	634	1 933	...	-	4	7-16	6	6	
Bangladesh	162 911	1,1	1 087	3 123	43,7	-	-	6-10	5	-	
Bhoutan	784	1,1	2 561	7 816	2,2	-	-	-	7	3	
Inde	1 326 802	1,2	1 582	5 701	21,3	-	-	6-14	5	3	
Maldives ⁶	370	1,6	7 635	12 530	5,6	-	-	-	7	5	
Népal	28 851	1,1	702	2 374	15,0	-	-	-	5	-	
Pakistan	192 827	2,0	1 317	4 811	8,3	-	-	5-16	5	7	
République islamique d'Iran	80 043	1,1	5 443	17 303	0,1	-	-	6-14	6	2	
Sri Lanka	20 811	0,4	3 819	11 181	1,7	-	1	5-14	5	8	
Caucase et Asie centrale											
Arménie ⁶	3 026	0,1	3 874	8 070	2,4	-	-	6-16	4	7	
Azerbaïdjan ⁸	9 868	1,0	7 884	17 516	0,0	-	-	6-15	4	7	
Géorgie	3 980	- 0,1	3 670	7 582	11,5	-	-	6-14	6	6	
Kazakhstan	17 855	1,1	12 602	24 228	0,0	6-6	4	7-18	4	7	
Kirghizistan	6 034	1,4	1 269	3 322	2,9	-	4	7-16	4	7	
Ouzbékistan	30 300	1,2	2 037	5 573	66,8	-	-	7-18	4	7	
Tadjikistan	8 669	2,1	1 114	2 691	4,7	-	-	7-16	4	5	
Turkménistan	5 439	1,1	9 032	15 474	...	-	3	6-18	4	8	

TABLEAU 1

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (2003-2013) ³	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
2016	2016	2014	2014	2014				Primaire	Secondaire	
Europe et Amérique du Nord										
Albanie	2 904	0,3	4 564	10 305	1,1	-	-	6-16	-	-
Allemagne ⁹	80 682	- 0,1	47 822	45 802	...	-	3	6-18	4	9
Andorre ²	69	- 0,2	...	...	...	-	-	6-16	6	4
Autriche	8 570	0,3	51 191	46 222	...	-	3	6-15	4	8
Bélarus	9 482	- 0,3	8 040	18 185	0,0	-	-	6-15	4	7
Belgique ⁹	11 372	0,6	47 353	42 578	...	-	3	6-18	6	6
Bosnie-Herzégovine	3 802	- 0,3	4 790	9 891	0,1	5-5	-	6-15	5	4
Bulgarie	7 098	- 0,8	7 851	16 617	2,0	6-6	4	7-16	4	8
Canada	36 286	0,9	50 235	44 057	...	-	2	6-16	6	6
Chypre ⁸	1 177	0,9	27 194	30 873	...	5-5	1	6-15	6	6
Croatie	4 225	- 0,4	13 475	21 210	0,9	-	-	7-15	4	4
Danemark ³	5 691	0,4	60 707	44 916	...	-	3	6-16	7	-
Espagne ⁹	46 065	0,0	29 767	33 211	...	-	-	6-16	6	4
Estonie ⁹	1 309	- 0,3	20 162	26 946	1,0	-	-	7-17	6	3
États-Unis	324 119	0,7	54 629	54 629	...	-	1	5-18	6	6
ERY de Macédoine	2 081	0,1	5 456	13 142	1,3	5-5	1	6-18	5	8
Fédération de Russie	143 440	- 0,1	12 736	25 636	0,0	-	-	7-18	4	5
Finlande ⁹	5 524	0,3	49 824	39 981	...	-	-	7-16	6	3
France ⁹	64 668	0,4	42 733	38 847	...	-	3	6-16	5	7
Grèce	10 919	- 0,2	21 498	25 877	...	5-5	2	6-15	6	6
Hongrie	9 821	- 0,3	14 029	24 721	0,3	6-6	-	7-18	4	8
Irlande ⁹	4 714	0,8	54 374	48 755	...	-	-	6-16	8	5
Islande	332	0,8	52 004	43 304	...	-	-	6-16	7	3
Italie	59 801	0,0	34 909	34 706	...	-	-	6-16	5	3
Lettonie	1 956	- 0,5	15 719	22 873	1,4	5-6	4	7-16	6	6
Liechtenstein ⁹	38	0,6	...	...	...	-	3	6-15	5	7
Lituanie	2 850	- 0,6	16 507	26 742	1,0	4-6	4	7-16	4	8
Luxembourg	576	1,3	116 664	97 662	...	4-5	2	6-16	6	7
Malte ⁹	420	0,2	...	...	...	-	2	5-16	6	7
Monaco ^{7,9}	38	0,4	...	...	...	-	3	6-16	5	7
Monténégro	626	0,0	7 378	14 338	1,7	-	-	6-15	5	4
Norvège ⁹	5 272	1,1	97 307	64 856	...	-	-	6-16	7	3
Pays-Bas	16 980	0,3	52 172	47 663	...	5-5	-	6-18	6	6
Pologne	38 593	- 0,1	14 343	24 744	0,0	6-6	-	7-18	6	6
Portugal ⁹	10 304	- 0,4	22 132	28 393	...	-	-	6-18	6	3
République de Moldova ⁸	4 063	- 0,2	2 239	4 983	0,1	6-6	4	7-16	4	7
République tchèque ⁹	10 548	0,1	19 530	30 407	0,1	-	-	6-15	5	8
Roumanie	19 373	- 0,7	9 997	19 401	0,0	5-5	3	6-16	5	8
Royaume-Uni ⁹	65 111	0,6	46 332	39 762	...	-	2	5-16	6	7
Saint-Marin ⁸	32	0,4	...	...	...	-	-	6-16	...	...
Serbie ⁹	8 813	- 0,4	6 153	12 660	0,1	6-6	-	7-15	4	8
Slovaquie	5 429	0,0	18 501	27 711	0,2	-	-	6-16	4	9
Slovénie ⁹	2 069	0,1	23 999	29 963	0,0	-	-	6-15	6	3
Suède ⁹	9 852	0,7	58 939	45 183	...	-	-	7-16	6	6
Suisse	8 379	0,8	85 594	57 235	...	5-6	2	7-16	6	3
Ukraine	44 624	- 0,5	3 082	8 665	0,0	5-5	1	6-17	4	7
Pacifique										
Australie ⁵	28 875	1,2	61 925	43 930	...	-	1	5-17	7	6
Fidji	898	0,5	5 112	8 792	3,6	-	-	6-18	6	6
Îles Cook ⁸	21	0,6	...	...	...	-	2	5-16	6	7
Îles Marshall	53	0,1	3 530	3 803	...	5-5	1	6-14	6	2
Îles Salomon	595	1,8	2 024	2 130	45,6	-	-	-	-	-
Kiribati	114	1,7	1 510	1 809	14,1	-	-	6-15	6	3
Micronésie (États fédérés de)	532	1,0	3 057	3 331	...	-	-	6-14	6	2
Nauru ⁹	10	0,4	...	...	...	-	2	6-16	6	6
Nioué ⁹	2	0,1	...	...	...	-	1	5-16	6	6
Nouvelle-Zélande	4 565	0,9	44 342	36 390	...	-	-	6-16	6	7
Palaos ⁹	22	1,1	11 880	14 757	...	-	3	6-17	6	6
Papouasie-Nouvelle-Guinée	7 776	2,0	2 268	2 855	39,3	-	-	-	-	-
Samoa	195	0,6	4 172	5 789	0,8	-	-	5-14	-	-
Tokélaou ⁸	1	1,6	...	...	...	-	...	5-16	...	...
Tonga	107	0,8	4 114	5 211	1,1	4-5	-	6-18	-	-
Tuvalu ⁹	10	0,4	3 827	3 765	...	-	-	6-15	6	-
Vanuatu	270	2,1	3 148	3 031	15,4	-	-	-	-	-

TABLEAU 1

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
	2014	2014	2003-2013 ³	Primaire	Secondaire					
	2016	2016	Médiane		Médiane					
Monde	7 406 355	1,1	5 484	11 989	8,3	...	...	...	...	...
Pays développés	1 047 103	0,3	42 733	36 426	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	6 054 245	1,2	3 673	7 816	15,6	...	...	...	...	...
Pays en transition	305 006	0,2	4 790	10 305	0,6	...	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	471 169	1,7	10 058	17 462	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	227 458	1,8	3 810	10 983	3,1	...	...	...	...	...
Asie occidentale	243 711	1,7	24 161	38 631	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	986 971	2,6	1 025	2 258	38,4	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	636 133	1,0	7 648	12 425	...	...	...	...	...	...
Amérique latine	597 262	1,0	6 541	11 989	3,7	...	...	...	...	...
Caraïbes	38 871	0,7	8 111	12 844	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	2 236 001	0,5	5 977	14 471	8,7	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	1 595 382	0,3	32 082	35 391	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	640 619	1,0	2 873	8 743	9,6	...	...	...	...	...
Asie du Sud	1 846 768	1,2	1 582	5 701	6,9	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	85 172	1,2	3 772	7 826	2,9	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	1 100 096	0,3	22 132	29 963	...	...	...	...	...	...
Pacifique	44 045	1,3	3 827	3 803	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	3 109 793	1,4	1 449	5 256	15,4	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	655 764	2,6	665	1 599	53,1	...	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	5 366 318	1,1	4 117	8 834	4,9	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	2 958 865	1,4	2 052	4 918	15,6	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	2 407 454	0,6	7 123	13 357	1,7	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	1 384 272	0,4	29 767	36 408	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 1

Statistiques démographiques de base, garantie légale de l'enseignement obligatoire, et gratuit et structures des systèmes d'éducation nationaux – Partie 2

Pays ou territoire	STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE								
	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur
	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année académique s'achevant en 2014	Année scolaire et académique s'achevant en 2014 ⁵			
Afrique du Nord et Asie occidentale									
Algérie	5-5	6-10	11-14	15-17	18-22	761	3 171	4 140	3 600
Arabie saoudite	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 871	3 437	3 158	2 449
Bahreïn ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	60	...	...	103
Égypte	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3 880	10 707	9 533	8 031
Émirats arabes unis ⁶	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	180	384	...	649
Iraq	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 017	5 283	4 601	3 287
Israël	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	454	827	754	570
Jordanie	4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	360	1 007	909	680
Koweït ⁶	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	246	302	268
Liban	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	220	511	601	535
Libye	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	266	721	637	515
Maroc	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 251	3 470	3 570	3 151
Oman ⁶	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	127	212	...	...
Palestine	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	252	466	862	486
Qatar ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	65	...	...	160
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	1 443	2 846	2 695	1 806
Soudan	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	2 219	6 184	4 479	3 783
Tunisie	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	528	963	1 164	959
Turquie	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	3 950	5 268	10 628	6 341
Yémen	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 233	4 051	3 662	2 926
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	6-6	7-13	14-15	16-18	19-23	2 236	7 215	5 283	5 257
Angola	5-5	6-11	12-14	15-17	18-22	826	4 341	3 431	2 286
Bénin	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	625	1 699	1 650	976
Botswana	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	148	317	220	220
Burkina Faso	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 731	2 985	2 775	1 602
Burundi	5-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1 005	1 604	1 540	1 032
Cabo Verde	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	31	59	65	58
Cameroun	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 357	3 648	3 544	2 185
Comores	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	66	117	116	73
Congo	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	412	705	658	387
Côte d'Ivoire	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 974	3 545	3 534	2 033
Djibouti	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	39	95	126	92
Érythrée	4-5	6-10	11-13	14-17	18-22	313	706	777	489
Éthiopie	4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	8 231	15 714	13 924	9 318
Gabon	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	131	198	251	163
Gambie	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	257	321	259	171
Ghana	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 430	3 867	3 377	2 583
Guinée	4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1 074	1 895	1 843	1 087
Guinée équatoriale	4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	67	115	99	75
Guinée-Bissau	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	156	273	236	174
Kenya	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4 092	7 323	6 012	4 241
Lesotho	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	155	342	251	239
Libéria	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	396	715	588	395
Madagascar	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2 054	3 142	3 887	2 367
Malawi	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1 630	2 796	2 330	1 650
Mali	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	2 321	2 826	2 209	1 493
Maurice	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	29	103	136	105
Mauritanie	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	336	605	598	361
Mozambique	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	2 679	5 445	3 197	2 635
Namibie	5-6	7-13	14-16	17-18	19-23	118	385	266	252
Niger	4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1 987	3 225	2 737	1 393
Nigéria	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	16 707	28 768	23 212	16 040
Ouganda	3-5	6-12	13-16	17-18	19-23	4 006	7 941	5 331	3 474
République centrafricaine	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	387	722	753	464
R. D. Congo	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7 407	12 652	10 087	6 893
République-Unie de Tanzanie	5-6	7-13	14-17	18-19	20-24	3 268	9 822	6 563	4 462
Rwanda	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1 015	1 796	1 501	1 017
Sao Tomé-et-Principe	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	17	31	25	17
Sénégal	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 352	2 335	2 229	1 365
Seychelles	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	3	8	9	7
Sierra Leone	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	577	1 023	987	585
Somalie	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1 075	1 805	1 493	966
Soudan du Sud	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1 085	1 925	1 672	1 139
Swaziland	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	100	213	147	151
Tchad	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 396	2 373	2 195	1 232
Togo	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	645	1 130	1 070	658
Zambie	3-6	7-13	14-15	16-18	19-23	2 091	3 064	1 763	1 498
Zimbabwe	4-5	6-12	13-14	15-18	19-23	909	2 739	2 026	1 605
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla ⁷	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	3	10	8	8
Argentine	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 196	4 346	4 168	3 461
Aruba	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	3	8	7	7
Bahamas	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	12	30	34	33
Barbade	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	7	23	19	19
Belize	3-4	5-10	11-14	15-16	17-21	15	47	46	36

TABLEAU 1

Partie 2 (suite)

STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE									
Pays ou territoire	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur
	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014		Année académique s'achevant en 2014	Année scolaire et académique s'achevant en 2014 ⁵			
	1	5							
Bermudes	4-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1	5	6	4
Bolivie, État plurinational de ⁶	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	469	...	1 325	1 011
Béni ⁸	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	5 579*	14 974*	23 761*	16 380*
Chili	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	475	1 461	1 550	1 391
Colombie	3-5	6-10	11-14	15-16	17-21	2 299	3 994	4 888	4 168
Costa Rica	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	217	429	382	409
Cuba	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	364	778	833	736
Curaçao	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4	12	12	11
Dominique	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	6	7
El Salvador	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	325	693	771	611
Équateur	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	953	1 825	1 802	1 459
Grenade	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10
Guatemala	5-6	7-12	13-15	16-17	18-22	792	2 334	1 835	1 641
Guyana	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	25	100	98	81
Haïti	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	743	1 425	1 583	1 044
Honduras	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	506	1 054	906	877
Îles Caïmanes ⁷	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁷	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁸	3-4	5-11	12-14	15-16	...	1*	3*	2*	2*
Jamaïque ⁶	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	132	...	325	269
Mexique	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	6 957	14 148	14 349	11 420
Montserrat ⁷	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
Nicaragua	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	373	736	608	603
Panama	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	145	417	413	325
Paraguay	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	406	792	816	663
Pérou	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1 772	3 447	2 793	2 808
République dominicaine	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	638	1 260	1 188	959
Sainte-Lucie ⁶	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	6	...	16	17
Saint-Kitts-et-Nevis	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	5	4
Saint-Martin ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10
Sint Maarten ⁷	3-4	5-11	12-13	14-17	18-22	...	...	...	...
Suriname	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	20	59	67	43
Trinité-et-Tobago	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	39	130	87	95
Uruguay	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	146	296	307	263
Venezuela, R. B.	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1 763	3 464	2 802	2 757
Asie de l'Est et du Sud-Est									
Brunéï Darussalam	3-5	6-11	12-13	14-18	19-23	18	38	49	36
Cambodge	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 032	1 829	1 885	1 652
Chine	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	47 723	91 520	94 021	106 433
Hong Kong, Chine ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	...	292	413	443
Indonésie	5-6	7-12	13-15	16-18	19-23	9 198	28 218	27 389	20 781
Japon	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3 228	6 633	7 103	6 096
Macao, Chine ⁶	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	...	...	33	43
Malaisie	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	904	2 974	3 845	2 896
Mongolie	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	115	235	315	273
Myanmar	3-4	5-9	10-13	14-15	16-20	1 933	5 195	6 221	4 784
Philippines	5-5	6-11	12-14	15-15	16-20	2 132	12 436	8 175	9 967
République de Corée	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 377	2 818	3 807	3 522
RDP lao	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	493	749	1 050	766
RPD Corée	5-6	7-11	12-14	15-17	18-22	691	1 843	2 339	2 015
Singapour ⁶	3-5	6-11	12-13	14-15	16-20	...	...	...	...
Thaïlande	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 386	4 998	5 317	4 634
Timor-Leste	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	95	180	163	111
Viet Nam	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	4 442	6 799	9 612	8 833
Asie du Sud									
Afghanistan	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	3 996	5 564	4 676	3 035
Bangladesh	3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	9 237	16 034	22 895	15 389
Bhoutan	4-5	6-12	13-16	17-18	19-23	29	100	88	78
Inde	3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	76 420	127 694	174 269	118 681
Maldives ⁶	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	...	...	32	38
Népal	3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	1 221	3 255	4 732	2 897
Pakistan	3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	9 326	20 768	27 106	18 656
République islamique d'Iran	5-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1 280	6 815	6 554	7 104
Sri Lanka	4-4	5-9	10-13	14-17	18-22	349	1 756	2 633	1 564
Caucase et Asie centrale									
Arménie ⁶	3-5	6-9	10-13	14-16	17-21	124	...	...	256
Azerbaïdjan ⁸	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	464*	488*	923*	844*
Géorgie	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	154	244	283	309
Kazakhstan	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	1 334	1 008	1 575	1 501
Kirghizistan	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	497	404	717	583
Ouzbékistan	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	2 322	2 031	4 238	3 038
Tadjikistan	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	780	680	1 202	855
Turkmenistan	3-5	6-9	10-14	15-17	18-22	300	402	763	556
Europe et Amérique du Nord									
Albanie	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	92	174	346	277
Allemagne ⁹	3-5	6-9	10-15	16-18	19-23	2 006	2 770	7 030	4 448
Andorre ⁷	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	...

TABLEAU 1

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE									
	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)				
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur	
	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014		Année académique s'achevant en 2014	Année scolaire et académique s'achevant en 2014 ⁵				
Autriche	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	236	320	702	527	
Bélarus	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	311	373	606	582	
Belgique ⁹	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	393	738	734	676	
Bosnie-Herzégovine	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	110	161	335	235	
Bulgarie	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	290	261	514	400	
Canada	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	775	2 209	2 422	2 390	
Chypre ⁸	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	30*	54*	59*	63*	
Croatie	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	176	163	374	239	
Danemark ⁹	3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	198	461	426	370	
Espagne ⁹	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1 472	2 828	2 526	2 225	
Estonie ⁹	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	63	78	71	84	
États-Unis	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	12 257	24 654	24 835	22 732	
ERY de Macédoine	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	66	120	217	153	
Fédération de Russie	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	6 440	5 809	9 009	8 894	
Finlande ⁹	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	245	347	369	345	
France ⁹	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2 375	3 976	5 375	3 710	
Grèce	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	219	644	627	595	
Hongrie	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	393	387	802	619	
Irlande ⁹	4-4	5-12	13-15	16-17	18-22	73	525	274	263	
Islande	3-5	6-12	13-15	16-19	20-24	14	30	32	24	
Italie	3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	1 681	2 819	4 479	2 939	
Lettonie	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	87	114	105	134	
Liechtenstein ^{9, 9}	5-6	7-11	12-15	16-18	19-23	1*	2*	3*	2*	
Lituanie	3-6	7-10	11-16	17-18	19-23	112	106	260	217	
Luxembourg	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	18	36	46	34	
Malte ⁹	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	8	25	35	28	
Monaco ^{7, 9}	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	...	...	...
Monténégro	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	24	40	68	43	
Norvège ⁹	3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	190	425	390	344	
Pays-Bas	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	540	1 171	1 190	1 016	
Pologne	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1 638	2 140	2 443	2 588	
Portugal ⁹	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	289	621	660	552	
République de Moldova ⁹	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	155*	149*	281*	280	
République tchèque ⁹	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	350	516	743	634	
Roumanie	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	629	1 051	1 698	1 087	
Royaume-Uni ⁹	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1 678	4 376	5 130	4 166	
Saint-Marin ⁸	3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	1*	2*	3*	1*	
Serbie ⁸	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	266*	282*	581*	418*	
Slovaquie	3-5	6-9	10-14	15-18	19-23	172	212	506	374	
Slovénie ⁹	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	64	112	131	109	
Suède ⁹	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	461	626	622	689	
Suisse	5-6	7-12	13-15	16-19	20-24	158	469	618	506	
Ukraine	5-5	6-9	10-14	15-16	17-21	475	1 622	2 735	2 607	
Pacifique										
Australie ⁵	4-4	5-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	1 610	
Fidji	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	54	101	108	78	
Îles Cook ⁸	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	1*	2*	2*	1*	
Îles Marshall	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	3	9	7	3	
Îles Salomon	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	48	90	90	53	
Kiribati	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	9	14	16	11	
Micronésie (États fédérés de)	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7	15	16	12	
Nauru ⁸	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1*	2*	1*	1*	
Nioué ⁸	4-4	5-10	11-14	15-16	17-21	0,03*	0,16*	0,16*	0,1*	
Nouvelle-Zélande	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	127	365	418	322	
Palaos ⁸	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	0,7*	1,4*	1,4*	1*	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	3-5	6-12	13-14	15-18	19-23	584	1 278	986	694	
Samoa	3-4	5-10	11-12	13-17	18-22	10	30	30	18	
Tokélaou ⁸	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	0,1*	0,1*	0,2*	0,1*	
Tonga	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	5	16	17	10	
Tuvalu ⁸	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	0,8*	1,4*	1,5*	1*	
Vanuatu	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	14	37	37	23	

TABLEAU 1

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE								
	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur
	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année académique s'achevant en 2014	Année académique s'achevant en 2014	Année scolaire et académique s'achevant en 2014 ⁵			
Somme									
Monde	351 952	687 228	756 430	602 031
Pays développés	33 234	64 987	75 870	63 682
Pays en développement	304 782	608 193	656 301	516 901
Pays en transition	13 936	14 049	24 258	21 447
Afrique du Nord et Asie occidentale	22 260	49 984	52 835	40 751
Afrique du Nord	8 905	25 217	23 523	20 131
Asie occidentale	13 355	24 767	29 312	20 620
Afrique subsaharienne	79 945	154 674	126 983	86 936
Amérique latine et Caraïbes	27 397	60 023	67 846	53 650
Amérique latine	25 432	55 996	63 689	50 408
Caraïbes	1 965	4 027	4 157	3 242
Asie de l'Est et du Sud-Est	76 092	167 109	171 918	173 672
Asie de l'Est	53 294	103 339	107 946	118 900
Asie du Sud-Est	22 798	63 770	63 971	54 772
Asie du Sud	101 878	182 029	242 986	167 441
Caucase et Asie centrale	5 975	5 403	9 990	8 008
Europe et Amérique du Nord	37 230	64 001	80 417	68 738
Pacifique	1 175	4 006**	3 456**	2 835**
Pays touchés par un conflit	174 756	332 622	376 592	271 027
Pays à faible revenu	53 977	101 309	86 962	57 909
Pays à revenu moyen	250 174	498 346	568 226	456 231
Revenu moyen inférieur	162 693	315 291	366 407	264 781
Revenu moyen supérieur	87 481	183 055	201 819	191 450
Pays à revenu élevé	47 802	87 574	101 243	87 891

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Elles sont basées sur la variante moyenne.
2. Banque mondiale (2015) ; Base de données sur les indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale, mise à jour de décembre 2015.
3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir Banque mondiale (2015).
4. Euridyce (2014, 2015, 2016) ; UNESCO-IBE (2012) ; sites Web des ministères de l'éducation nationale ; Base de données de l'ISU.
5. Les données sont de 2014, sauf pour les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2013.

6. Les populations d'âge scolaire de certains ou l'ensemble des niveaux d'enseignement ne sont pas présentées du fait d'incohérences dans les données de population.

7. Les populations d'âge scolaire ne sont pas présentées, faute de données de population par âge des Nations Unies.

8. Les données de population nationales sont présentées du fait d'incohérences dans les données de population de la DPNU, ou faute de ces dernières.

9. Il existe un droit légal à l'enseignement préprimaire, mais ce dernier n'est pas obligatoire. Le droit légal à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE) signifie que les établissements scolaires ont un devoir statutaire de s'assurer que l'offre publiquement subventionnée de l'EPPE est disponible pour tous les enfants vivant dans une zone donnée et dont les parents en font la demande, quelle que soit la situation professionnelle, socioéconomique ou familiale de ces derniers. Les enfants ont le droit, mais ne sont pas obligés de participer (Euridyce, 2014).

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 2

ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement primaire – partie 1

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un enseignement primaire gratuit, équitable et de qualité, menant à des apprentissages pertinents et effectifs

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE										PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)			Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	
		Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2009-2014 ⁵
	Total		Total	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	% F	Total	M	F		Total
		(000)									(000)					
Afrique du Nord et Asie occidentale																
Algérie	6,5	3 765	48	119	122	115	...	...	...	...	...	109	109	109	...
Arabie saoudite ⁷	8,2	3 737	49	109	109	108	96	98	95	121	70	111	113	109	...	
Bahreïn ^{1,8}	2,1	104	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	2,2	11 128	48	104	104	104	99	99	99	113	29	104 ²	103 ²	104 ²	91	
Émirats arabes unis	1,4	410	49	107	106	107	96	96	96	15	46	103	102	104	...	
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	60
Israël ⁷	0,5	862	49	104	104	104	97	97	97	24	44	102	102	103	100	
Jordanie ⁷	...	849 ⁹	49 ⁹	89 ⁹	89 ⁹	88 ⁹	88 ⁹	88 ⁹	87 ⁹	119 ⁹	51 ⁹	...	...	...	98
Koweït ⁷	1,0	253	49	103	102	103	99	98	99	3	25	103 ²	100 ²	107 ²	...	
Liban ⁷	8,2 ²	472 ²	48 ²	97 ²	102 ²	93 ²	89 ²	92 ²	86 ²	54 ²	64 ²	78 ²	80 ²	76 ²	...	
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc ⁷	14,1	4 030	48	116	119	113	99	99	99	37	54	102	103	101	70	
Oman	0,5	233	51	110	106	115	97	97	97	6	49	109	110	108	...	
Palestine	0,8	442	49	95	95	95	93	93	93	33	49	97	99	95	99	
Qatar ^{1,8}	1,4	117	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	4,9 ²	1 547 ²	48 ²	80 ²	81 ²	79 ²	71 ²	72 ²	70 ²	563 ²	50 ²	69 ²	69 ²	69 ²	...	
Soudan	33,7 ⁹	4 292 ²	47 ²	70 ²	74 ²	67 ²	55 ⁹	53 ⁹	56 ⁹	2 713 ⁹	48 ⁹	57 ²	59 ²	54 ²	86	
Tunisie ⁷	4,3	1 089	48	113	115	111	100 ²	...	...	4 ²	...	110	99	100	94
Turquie	...	5 594 ²	49 ²	107 ²	107 ²	107 ²	93 ²	94 ²	93 ²	357 ²	53 ²	100 ⁹	101 ⁹	99 ⁹	...	
Yémen ⁷	17,1 ²	3 875 ²	45 ²	97 ²	106 ²	89 ²	85 ²	92 ²	78 ²	583 ²	73 ²	69 ²	77 ²	61 ²	63	
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud ⁷	...	7 195	49	100	102	97	...	...	...	...	...	...	...	...	94
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Béni	12	2 133	47	126	131	120	96	...	...	70	...	76	82	70	55
Botswana ⁷	20 ²	340 ²	49 ²	109 ²	110 ²	107 ²	91 ²	91 ²	92 ²	27 ²	46 ²	100 ²	98 ²	101 ²	...	
Burkina Faso	37	2 594	48	87	89	85	68	70	66	957	52	61	59	62	30	
Burundi	38	2 047	51	128	127	128	96	95	97	69	39	67	63	70	32	
Cabo Verde	11	67	48	113	116	110	98	98	98	1	44	100	101	98	...	
Cameroun	16	4 143	47	114	120	107	95	100	90	193	96	72	77	68	66	
Comores ⁷	23 ²	120 ²	48 ²	105 ²	108 ²	102 ²	85 ²	88 ²	83 ²	17 ²	57 ²	74 ²	72 ²	76 ²	69	
Congo	23 ⁹	734 ⁹	52 ⁹	111 ⁹	107 ⁹	115 ⁹	93 ⁹	89 ⁹	97 ⁹	47 ⁹	23 ⁹	74 ⁹	70 ⁹	79 ⁹	74	
Côte d'Ivoire	23	3 177	46	90	96	84	75	80	71	879	59	57	63	50	50	
Djibouti	10	63	46	66	70	62	57	61	54	40	53	64	68	59	...	
Érythré	33 ²	350 ²	45 ²	51 ²	55 ²	47 ²	41 ²	43 ²	38 ²	405 ²	51 ²	37 ²	40 ²	34 ²	...	
Éthiopie	25	15 733	47	100	104	96	86	89	84	2 124	60	54	54	53	45	
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
Gambie ⁷	27	275	51	86	84	88	69	66	72	99	45	67	66	69	61	
Ghana	24	4 342	49	110	110	110	92	92	92	319	48	101	101	101	65	
Guinée	15	1 730	45	91	99	84	78	84	72	417	63	62	68	56	42	
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	46 ⁹	92 ⁹	49 ⁹	84 ⁹	85 ⁹	84 ⁹	58 ⁹	58 ⁹	58 ⁹	46 ⁹	50 ⁹	51 ⁹	51 ⁹	52 ⁹	...	
Kenya	...	8 158	50	111	111	112	86 ⁹	84 ⁹	88 ⁹	956 ⁹	43 ⁹	104	103	104	91	
Lesotho ⁷	38	366	49	107	108	106	81	79	82	66	45	76	67	85	69	
Libéria	86	684	47	96	100	92	38	39	37	442	50	59	63	54	51	
Madagascar	...	4 611	50	147	147	147	...	...	...	...	...	69	67	71	...
Malawi	37	4 097	50	147	145	148	...	...	...	...	...	79	79	80	54
Mali	10	2 182	46	77	81	73	64	67	60	1 030	54	53	56	50	42	
Maurice	1	105	50	103	102	104	97	96	98	4	34	97	96	99	...	
Mauritanie	43	592	51	98	95	101	75	73	77	151	46	68	66	69	49	
Mozambique	40	5 670	48	104	109	100	88	90	85	678	58	48	51	45	32	
Namibie	27 ²	425 ²	49 ²	111 ²	113 ²	110 ²	91 ²	89 ²	92 ²	36 ²	42 ²	86 ²	84 ²	89 ²	82	
Niger	6	2 277	45	71	76	65	62	66	57	1 233	55	59	65	52	28	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
Ouganda ⁷	32 ²	8 459 ²	50 ²	110 ²	109 ²	111 ²	94 ²	92 ²	95 ²	477 ²	38 ²	56 ²	56 ²	55 ²	37	
République centrafricaine	38 ⁹	662 ⁹	43 ⁹	93 ⁹	107 ⁹	80 ⁹	71 ⁹	79 ⁹	62 ⁹	207 ⁹	65 ⁹	44 ⁹	55 ⁹	34 ⁹	38	
R. D. Congo	...	13 535	47	107	112	102	...	...	...	...	...	67 ²	73 ²	60 ²	71
République-Unie de Tanzanie ⁷	7 ²	8 232 ²	51 ²	87 ²	86 ²	87 ²	82 ²	81 ²	82 ²	1 715 ²	49 ²	74 ²	70 ²	77 ²	71	
Rwanda	30 ⁹	2 399	51	134	132	135	96 ²	95 ²	97 ²	68 ²	34 ²	67 ²	61 ²	72 ²	38	
Sao Tomé-et-Principe	18	36	49	114	116	111	96	97	95	1	62	92	84	101	...	
Sénégal	13	1 888	52	81	78	84	73	70	76	634	44	59	55	63	51	
Seychelles	...	9	49	104	104	105	95	94	95	0,5	44	112	116	108	...	
Sierra Leone	14 ²	1 300 ²	50 ²	130 ²	130 ²	130 ²	99 ⁹	100 ⁹	99 ⁹	7 ⁹	98 ⁹	70 ²	71 ²	68 ²	67	
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28
Swaziland	50 ²	239 ²	47 ²	113 ²	118 ²	108 ²	79 ²	79 ²	78 ²	45 ²	50 ²	79 ²	78 ²	80 ²	58	
Tchad	...	2 331 ²	43 ²	101 ²	115 ²	88 ²	84 ²	95 ²	74 ²	357 ²	83 ²	38 ²	46 ²	30 ²	32	
Togo	...	1 413	48	125	129	121	93	96	90	79	73	85	91	79	55	
Zambie	28 ²	3 075 ²	50 ²	104 ²	103 ²	104 ²	89 ²	88 ²	90 ²	325 ²	45 ²	81 ²	82 ²	80 ²	77	
Zimbabwe	23 ²	2 663 ²	50 ²	100 ²	101 ²	99 ²	86 ²	86 ²	87 ²	365 ²	47 ²	90 ²	90 ²	91 ²	86	
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	7,1	10	48	97	101											

TABLEAU 2

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												PROGRESSION ET ACHÈVEMENT			
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)			Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	
		Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2009-2014 ⁴
			Total	Total	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	% F	Total	M		F	Total
(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)	(000)
Argentine	5,2 ^z	4 792 ^z	49 ^z	111 ^z	111 ^z	110 ^z	99 ^z	100 ^z	99 ^z	28 ^z	89 ^z	101 ^z	101 ^z	100 ^z	97	
Aruba	9,0	10	48	117	119	115	99	99	99	0,1	40	101	101	101	...	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,1	21	49	94	93	94	91	91	92	2	43	96	92	99	99	
Belize	7,9	52	48	112	114	109	99	100	98	0,4	88	102	104	101	85	
Bermudes	0,0 ^y	4	48	87	89	86	83 ^y	85 ^y	82 ^y	0,8 ^y	55 ^y	79	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	10,4 ^z	1 349 ^z	48 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil ^{7,9}	10,6 ^z	16 761 ^z	48 ^z	110 ^z	112 ^z	107 ^z	94 ^z	94 ^z	94 ^z	950 ^z	48 ^z	...	...	...	80
Chili	5,8	1 469	48	101	102	99	93	93	93	101	50	96	96	96	98	
Colombie ⁷	15,5	4 543	48	114	116	112	92	92	92	309	48	101	101	100	92	
Costa Rica	9,3	476	49	111	111	110	96	96	96	16	49	99	99	98	94	
Cuba	0,4	763	47	98	100	96	93	93	94	53	46	98	96	100	...	
Curaçao	...	21 ^z	48 ^z	175 ^z	179 ^z	171 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	3,9	8	49	118	118	118	...	...	...	...	...	107	104	110	...
El Salvador	17,8	777	48	112	115	110	94	94	94	41	46	105	104	105	...	
Équateur	9,8	2 068	49	113	113	113	97	96	98	63	34	113	112	113	97	
Grenade	1,4	13	48	103	104	102	97	97	97	0,3	50	89	89	90	...	
Guatemala	19,8	2 417	48	104	106	102	89	89	89	258	50	87	88	85	71	
Guyana	0,4 ^y	94 ^y	49 ^y	85 ^y	87 ^y	84 ^y	85 ^y	86 ^y	84 ^y	17 ^y	55 ^y	84 ^y	87 ^y	81 ^y	95	
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56
Honduras	17,4	1 150	49	109	110	108	95	95	95	54	46	91	89	93	79	
Îles Caïmanes ⁵	0,3 ^z	4 ^z	50 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁸	1,2	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁹	5,7	3	47	98 [*]	78 [*]	
Jamaïque	1,1	266	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
Mexique	2,9	14 627	49	103	104	103	98	97	98	340	38	105	104	105	96	
Montserrat ⁶	-	0	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
Panama	10,1 ^z	436 ^z	48 ^z	105 ^z	107 ^z	104 ^z	97 ^z	97 ^z	96 ^z	14 ^z	55 ^z	102 ^z	103 ^z	101 ^z	95	
Paraguay	16,0 ^y	838 ^y	48 ^y	106 ^y	108 ^y	104 ^y	89 ^y	89 ^y	89 ^y	85 ^y	50 ^y	89 ^y	89 ^y	90 ^y	...	
Pérou	8,2	3 496	49	101	101	101	95	95	96	162	45	96	95	97	93	
République dominicaine	20,1	1 268	47	101	105	96	86	86	85	179	51	91	91	90	92	
Saint-Kitts-et-Nevis	0,3	6	50	84	83	84	81	80	83	1	46	82	78	86	...	
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	1,1	13	49	105	106	103	91	92	91	1	51	101	102	99	...	
Sainte-Lucie	1,0	17	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
Sint Maarten ⁸	15,4	4	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	21,5	70	49	120	122	118	91	91	92	5	47	94	87	100	81	
Trinité-et-Tobago ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	5,6 ^z	327 ^z	48 ^z	110 ^z	111 ^z	108 ^z	99 ^z	100 ^z	99 ^z	2 ^z	58 ^z	103 ^z	104 ^z	102 ^z	97	
Venezuela, R. B.	7,8	3 493	48	101	102	100	93	93	93	243	48	96	96	97	...	
Asie de l'Est et du Sud-Est																
Brunéï Darussalam	1,5	41	49	107	107	108	...	...	...	...	...	101	101	100	...
Cambodge	22,9	2 129	48	116	120	113	95	96	94	97	59	96	96	96	67	
Chine ⁷	...	95 107	46	104	104	104	...	...	...	...	...	...	...	...	94
Hong Kong, Chine ⁷	1,0	324	48	111	112	110	99	100	99	2	69	99	100	99	...	
Indonésie ⁷	...	29 838	48	106	107	104	93	93	92	2 008	52	103	106	100	95	
Japon ⁷	- ^z	6 802 ^z	49 ^z	102 ^z	102 ^z	101 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	3 ^z	49 ^z	102 ^z	102 ^z	102 ^z	...	
Macao, Chine ⁸	4,1	23	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	-	3 178	49	107	...	...	95 ^y	...	...	169 ^y	...	102	...	...	...
Mongolie	2,0	239	49	102	103	101	96	96	95	10	57	110	111	108	98	
Myanmar	3,1	5 177	49	100	101	98	95	...	...	284	...	85	103	67	...
Philippines	17,7 ^z	14 460 ^z	48 ^z	117 ^z	117 ^z	117 ^z	97 ^z	95 ^z	99 ^z	402 ^z	18 ^z	101 ^z	97 ^z	105 ^z	90	
République de Corée ⁷	0,3	2 791	48	99	99	99	96 ^z	97 ^z	96 ^z	104 ^z	52 ^z	103	104	103	...	
RDP lao	23,7	871	48	116	119	113	95	96	94	36	57	100	102	99	73	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ⁷	3,1	5 182	49	104	103	104	92	93	92	380	52	94	94	93	...	
Timor-Leste	30,8	246	49	137	138	136	98	96	99	4	13	98	97	100	55	
Viet Nam	-	7 435	48	109	110	109	98 ^z	...	...	127 ^z	...	106	104	108	96
Asie du Sud																
Afghanistan	6	6 218	40	112	131	92	...	...	...	...	...	...	...	...	35
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
Bhoutan ⁷	15	102	50	102	101	103	89	88	90	11	44	97	91	103	56	
Inde	5 ^z	141 155 ^z	50 ^z	111 ^z	105 ^z	117 ^z	98 ^z	97 ^z	98 ^z	2 886 ^z	32 ^z	96 ^z	94 ^z	99 ^z	88	
Maldives ^{7,8}	2	40	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99
Népal	34	4 335	51	135	130	141	97	98	96	92	62	106	101	111	77	
Pakistan	-	19 432	44	94	101	86	73	79	67	5 612	59	74	80	67	61	
République islamique d'Iran ⁷	3 ^y	7 441	50	109	107	112	99	...	...	45	...	102 ^y	102 ^y	102 ^y	...
Sri Lanka ⁷	1 ^z	1 778	49	101	102	100	97	98	96	47	66	98	99	97	...	
Caucase et Asie centrale																
Arménie ⁸	0,7	143	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Azerbaïdjan ^{7,9}	2,2	518	46	106 [*]	107 [*]	105 [*]	95 [*]	96 [*]	94 [*]	23	55	98 [*]	99 [*]	98 [*]	...	

TABLEAU 2

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											PROGRESSION ET ACHÈVEMENT				
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)			Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	
		Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2009-2014 ⁴
	Total		Total	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	% F	Total	M	F		Total
		(000)									(000)					
Géorgie ⁷	1,0	285	47	117	116	118	...	...	...	...	...	116	116	117	...
Kazakhstan	0,2	1 196	49	111	111	111	100	100	100	1	32	113	113	113	100	
Kirghizistan	0,4	435	49	108	108	107	98	98	98	8	60	105	106	104	100	
Tadjikistan	0,1	683	48	98	98	98	98	98	98	13	43	100	100	99	98	
Turkménistan	...	359	49	89	90	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord																
Albanie	2,3	196	47	112	114	111	96	...	...	7	...	108	108	108	...
Allemagne	...	2 863	49	103	104	103	100	...	...	4	...	100	101	100	...
Andorre ⁸	3,0	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	327	49	102	103	102	...	...	...	...	...	99	99	99	...
Bélarus	1,2	369	49	99	99	99	94	94	94	22	48	98	98	98	100	
Belgique	1,6	774	49	105	105	105	99	99	99	7	44	88	87	90	...	
Bosnie-Herzégovine	0,6	161	49	100	100	100	99	98	99	2	24	97	97	97	99	
Bulgarie	1,8	259	48	99	99	99	96	96	97	10	45	99	99	99	...	
Canada ⁷	...	2 206 ²	49 ²	101 ²	100 ²	101 ²	99 ²	...	...	12 ²	...	...	...	...	...
Chypre ⁹	0,5	53	49	99 ²	99 ²	100 ²	97 ²	97 ²	98 ²	2 ²	37 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	
Croatie	0,3	161	49	99	99	99	98	97	100	3	10	96	96	95	...	
Danemark ⁷	0,4	467	49	101	102	101	98	98	99	7	40	99	99	99	...	
Espagne ⁷	0,1	2 961	49	105	104	105	99	99	99	29	40	98	98	98	...	
Estonie	0,3 ²	76 ²	49 ²	101 ²	101 ²	100 ²	100 ²	100 ²	99 ²	0,3 ²	62 ²	107 ²	107 ²	106 ²	...	
États-Unis ⁷	2,9	24 538	49	100	100	99	94	94	94	1 471	46	...	...	...	99
ERY de Macédoine	...	107 ²	48 ²	86 ²	86 ²	85 ²	88 ²	89 ²	88 ²	15 ²	52 ²	...	...	...	97
Fédération de Russie	...	5 726	49	99	98	99	96	96	97	220	40	100	100	101	100	
Finlande ⁷	...	352	49	101	101	101	100	99	100	2	11	99	99	99	...	
France ⁷	...	4 189	49	105	106	105	99	99	100	22	30	...	...	...	...
Grèce	...	634 ²	48 ²	99 ²	99 ²	98 ²	97 ²	98 ²	97 ²	18 ²	57 ²	97 ²	98 ²	96 ²	...	
Hongrie	1,5	393	48	102	102	101	96	96	96	16	49	97	97	96	...	
Irlande ⁷	0,0 ²	528 ²	49 ²	103 ²	103 ²	103 ²	99 ²	99 ²	100 ²	4 ²	25 ²	...	...	...	...
Islande	...	29 ²	49 ²	99 ²	98 ²	98 ²	99 ²	99 ²	99 ²	0,4 ²	42 ²	97 ²	94 ²	101 ²	...	
Italie ⁷	0,5 ²	2 861 ²	48 ²	102 ²	102 ²	101 ²	99 ²	100 ²	99 ²	15 ²	70 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	
Lettonie	1,8	115	49	100	101	100	97	97	97	3	44	105	104	106	...	
Liechtenstein	0,2	2	49	103 ²	103 ²	102 ²	97 ²	97 ²	98 ²	0,05 ²	38 ²	92 ²	100 ²	84 ²	...	
Lituanie	0,4	108	49	102	102	103	99	99	100	0,6	12	101	102	101	...	
Luxembourg	1,8 ²	35 ²	49 ²	97 ²	96 ²	97 ²	95 ²	94 ²	96 ²	2 ²	39 ²	82 ²	79 ²	85 ²	...	
Malte ⁷	0,1	24	49	97	100	95	97	99	94	0,8	86	92	94	90	...	
Monaco ⁸	- ²	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	0,9	38	48	94	95	93	94	94	93	3	52	93	92	93	99	
Norvège ⁷	-	426	49	100	100	100	100	100	100	0,5	59	98	98	99	...	
Pays-Bas ⁷	...	1 223	49	104	105	104	100 ²	...	...	2 ²	...	...	...	...	...
Pologne ⁷	...	2 161 ²	49 ²	101 ²	101 ²	101 ²	97 ²	97 ²	97 ²	62 ²	48 ²	98 ²	98 ²	98 ²	...	
Portugal ⁷	...	674	48	109	111	106	99	99	99	8	54	...	...	...	...
République de Moldova ²	0,5	138	48	93	93	93	90	90	90	15	49	92	92	92	99	
République tchèque ⁷	...	511	49	99	99	99	...	...	...	...	...	98	98	99	...
Roumanie ⁷	...	807 ²	48 ²	96 ²	96 ²	95 ²	91 ²	92 ²	91 ²	72 ²	51 ²	94 ²	95 ²	93 ²	...	
Royaume-Uni	...	4 737	49	108	108	108	100	...	...	6	...	...	...	...	...
Saint-Marin ⁹	0,3 ²	2 ²	46 ²	93 ²	94 ²	93 ²	93 ²	93 ²	93 ²	0,1 ²	47 ²	95 ²	98 ²	93 ²	...	
Serbie ⁹	0,4	285	49	101	101	101	99	98	99	4	39	102	102	102	98	
Slovaquie	...	214	49	101	102	100	...	...	...	...	...	98	98	98	...
Slovénie ⁷	0,6	112	49	99	99	99	98	97	98	2	37	99	99	99	...	
Suède ⁷	-	757	50	121	118	124	100	100	100	2	29	101	101	101	...	
Suisse	0,2	484	49	103	103	103	100	99	100	2	17	95	95	96	...	
Ukraine	1,1	1 685	49	104	103	105	97	96	98	56	34	110	109	112	100	
Pacifique																
Australie ⁸	0,2	2 169	49	...	...	...	97 ²	97 ²	98 ²	51 ²	45 ²	...	...	...	...
Fidji ⁷	8 ²	105 ²	48 ²	106 ²	105 ²	106 ²	97 ²	96 ²	98 ²	3 ²	27 ²	103 ²	103 ²	103 ²	...	
Îles Cook ⁹	0,5	2	49	106 ²	108 ²	104 ²	98 ²	...	...	0,03 ²	...	103 ²	102 ²	105 ²	...
Îles Marshall ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon ⁷	...	102	48	114	116	112	...	...	...	...	...	87	87	88	...
Kiribati ⁷	4	16	49	113	111	115	98	...	...	0,3	...	112	106	120	...
Micronésie (États fédérés de) ⁷	10	14	48	98	98	97	87	86	88	2	44	...	...	...	...
Nauru ^{7, 9}	0,2	2	48	105 ²	110 ²	100 ²	87 ²	89 ²	84	0,2 ²	58 ²	112 ²	128 ²	97 ²	...	
Niue ^{7, 9}	...	0	54	126 ²	127 ²	125 ²	...	...	...	...	...	131 ²	91 ²	160 ²	...
Nouvelle-Zélande ⁷	0,2	360	49	99	99	98	98	99	98	5	53	...	...	...	...
Palaos ^{7, 9}	14	2	46	114 ²	116 ²	112 ²	99	...	...	0,01 ²	...	96 ²	97 ²	94 ²	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée ⁷	...	1 427 ²	46 ²	115 ²	120 ²	109 ²	87 ²	90 ²	84 ²	160 ²	61 ²	79 ²	84 ²	72 ²	...	
Samoa ⁷	8	31	48	106	106	106	97	97	98	0,8	34	100	103	98	...	
Tokélaou ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,2	17	48	108	109	107	99	99	99	0,2	47	111 ²	115 ²	106 ²	...	
Tuvalu ^{7, 9}	-	1	47	101 ²	101 ²	102 ²	96 ²	95 ²	98 ²	0,06 ²	27 ²	93 ²	89 ²	98 ²	...	
Vanuatu	...	44 ²	47 ²	124 ²	125 ²	122 ²	...	...	...	...	...	94 ²	90 ²	98 ²	...

TABLEAU 2

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											PROGRESSION ET ACHÈVEMENT				
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)			Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	
		Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2009-2014 ⁵
	Total		Total	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	% F	Total	M	F	Total
	(000)									(000)						
	Médiane	Somme	% F	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Somme	% F	Moyenne pondérée			Médiane	
Monde	4	718 801	48	105	105	104	91	92	90	60 901	53	90	91	90	...	
Pays développés	0,3	66 284	49	102	102	102	97	97	97	1 979	46	98*	97*	98*	...	
Pays en développement	8	638 450	48	105	105	104	90	91	89	58 268	53	89	90	88	73	
Pays en transition	0,8	14 066	49	100	100	100	95	95	96	654	46	102	101	102	99	
Afrique du Nord et Asie occidentale	3	50 312	47	101	103	98	89	90	88	5 474	54	90	92	87	...	
Afrique du Nord	7	25 192	48	100	102	98	89	88	89	2 897	47	93	93	92	88	
Asie occidentale	1	25 119	47	101	105	98	90	92	87	2 577	62	87	90	83	...	
Afrique subsaharienne	24	153 945	48	100	103	96	80	82	77	31 432	55	69	72	67	55	
Amérique latine et Caraïbes	6	65 090	48	108	110	107	94	94	94	3 591	47	100	100	100	94	
Amérique latine	10	60 017	48	107	108	106	95	95	95	2 749	47	100	100	101	93	
Caraïbes	1	5 073	48	126	128	124	79	79	79	842	49	94	93	96	...	
Asie de l'Est et du Sud-Est	3	176 047	47	105	106	105	96	96	96	6 247	47	98	99	98	...	
Asie de l'Est	1,0	107 035	47	104	104	104	97	97	97	2 922	47	97	97	96	...	
Asie du Sud-Est	3	69 011	48	108	109	107	95	95	95	3 325	48	100	100	100	82	
Asie du Sud	4	198 559	49	109	106	112	94	94	93	11 367	52	92	91	93	77	
Caucase et Asie centrale	0,6	5 491	48	102	102	101	94	95	94	309	51	101	102	101	100	
Europe et Amérique du Nord	0,5	65 012	49	102	102	101	97	96	97	2 238	45	97	97	98	...	
Pacifique	0,5	4 344	48	108	110	107	94	95	93	241	57	95*	94*	96*	...	
Pays touchés par un conflit	10	346 658	48	104	104	104	81**	84**	79**	21 549**	55**	88	88	87	62	
Pays à faible revenu	26	105 779	48	104	108	101	81	84	79	18 889	56	67	69	64	48	
Pays à revenu moyen	6	523 274	48	105	105	105	92	93	92	39 206	51	93	93	93	91	
Revenu moyen inférieur	11	329 787	49	105	103	106	90	91	89	30 918	52	91	90	91	75	
Revenu moyen supérieur	3	193 487	47	106	107	104	95	96	95	8 287	50	96	97	96	95	
Pays à revenu élevé	0,8	89 748	49	102	103	102	97	97	97	2 807	48	98	98	99	...	

TABLEAU 2

ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement primaire – partie 2

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un enseignement primaire gratuit, équitable et de qualité, menant à des apprentissages pertinents et effectifs

Pays ou territoire	ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimum de compétence ⁵ en :		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence ⁵ en :	
	En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
	Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
		Total	Total	Total	Total	
Afrique du Nord et Asie occidentale						
Algérie	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite ⁷	Oui ^{L,N}	Oui ^N	65 ¹	54 ¹	...	...
Bahreïn ^{7,8}	Oui ^M	Oui ^N	...	67 ¹	...	...
Égypte	Oui ^I	Non	...	...	...	...
Émirats arabes unis	Oui ^N	Oui ^{L,N}	...	...	63 ¹	64 ¹
Iraq	...	...	...	...	...	...
Israël ⁷	Oui ^{L,N}	Oui ^N	93 ¹	...	...	...
Jordanie ⁷	Oui ^I	Oui ^N	...	...	...	...
Koweït ⁷	Non	Oui ^I	...	...	58 ¹	28 ¹
Liban ⁷	Oui ^I	Oui ^I	93 ¹	88 ¹	90 ¹	91 ¹
Libye	...	...	...	...	...	...
Maroc ⁷	Oui ^{L,N}	Oui ^N	19 ¹	24 ¹	...	...
Oman	Non	Oui ^{L,N}	...	...	46 ¹	45 ¹
Palestine	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Qatar ^{7,8}	Oui ^I	Oui ^N	58 ¹	55 ¹	...	...
République arabe syrienne	Non	Non	...	...	...	...
Soudan	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Tunisie ⁷	Oui ^I	Oui ^N	...	33 ¹	...	...
Turquie	Non	Oui ^I	...	...	...	78 ¹
Yémen ⁷	Oui ^I	Non	...	8 ¹	...	...
Afrique subsaharienne						
Afrique du Sud ⁷	Oui ^N	Oui ^N	56 ¹	...	...	...
Angola	Oui ^I	Non	...	...	...	...
Bénin	Oui ^{I, N}	Oui ^I	85 ¹	72 ¹	95 ¹	75 ¹
Botswana ⁷	Oui ^I	Non	55 ¹	59 ¹	...	...
Burkina Faso	Oui ^{I, N}	Oui ^{I, N}	92 ¹	90 ¹	98 ¹	87 ¹
Burundi	Oui ^{I, N}	Oui ^I	100 ¹	100 ¹	100 ¹	99 ¹
Cabo Verde	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Cameroun	Oui ^I	Oui ^I	91 ¹	90 ¹	94 ¹	70 ¹
Comores ⁷	Oui ^I	Oui ^I	...	...	53 ¹	58 ¹
Congo	Oui ^I	Oui ^I	95 ¹	97 ¹	96 ¹	72 ¹
Côte d'Ivoire	Oui ^{I, N}	Oui ^{I, N}	92 ¹	83 ¹	95 ¹	71 ¹
Djibouti	...	...	...	...	...	...
Érythrée	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Éthiopie	Oui ^{I, N}	Non	...	...	...	...
Gabon	Non	Non	...	...	...	...
Gambie ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	...	...	...	...
Ghana	Oui ^{I, N}	Oui ^{I, N}	...	...	...	...
Guinée	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Guinée-Bissau	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...
Kenya	Oui ^{R, N}	Oui ^R	32 ^R	30 ^R	83 ^R	92 ^R
Lesotho ⁷	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Libéria	Oui ^I	Non	...	...	...	...
Madagascar	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Malawi	Oui ^{I, N}	Oui ^R	...	...	...	...
Mali	Oui ^{I, N}	Oui ^N	78 ¹	79 ¹	84 ¹	55 ¹
Maurice	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Mauritanie	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Mozambique	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Namibie	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Niger	Oui ^{I, N}	Oui ^{I, N}	67 ¹	61 ¹	68 ¹	32 ¹
Nigéria	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Ouganda ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	27 ^R	18 ^R	73 ^R	71 ^R
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	Non	Non	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie ⁷	Oui ^{I, R, N}	Oui ^R	44 ^R	12 ^R	83 ^R	43 ^R
Rwanda	Oui ^{I, N}	Oui ^{I, N}	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...
Sénégal	Oui ^{I, N}	Oui ^{I, N}	86 ¹	87 ¹	96 ¹	85 ¹
Seychelles	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	Non	Oui ^R	...	...	...	...
Swaziland	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Tchad	Oui ^I	Oui ^I	89 ¹	82 ¹	80 ¹	56 ¹
Togo	Oui ^{I, N}	Oui ^I	79 ¹	76 ¹	94 ¹	79 ¹
Zambie	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Zimbabwe	Oui ^N	Non	...	...	...	...

TABLEAU 2

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁵ en :		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence ⁶ (%) en :	
	En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
	Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
		Total	Total	Total	Total	
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla ⁷	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...
Argentine	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	62 ^R	61 ^R	83 ^R	63 ^R
Aruba	...	...	...	...	...	...
Bahamas	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Barbade	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Belize	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Brésil ^{7, 9}	Oui ^{R, N}	Oui ^N	66 ^R	63 ^R	89 ^R	60 ^R
Chili	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	90 ^R	85 ^R	95 ^R	84 ^R
Colombie ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^N	68 ^R	52 ^R	90 ^R	58 ^R
Costa Rica	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	82 ^R	77 ^R	96 ^R	70 ^R
Cuba	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...
El Salvador	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Équateur	Oui ^{R, N}	Oui ^R	62 ^R	52 ^R	79 ^R	55 ^R
Grenade	...	...	...	...	...	...
Guatemala	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	54 ^R	40 ^R	80 ^R	44 ^R
Guyana	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...
Honduras	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	54 ^R	44 ^R	75 ^R	38 ^R
Îles Caïmanes ⁵	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁵	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁹	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Mexique	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	67 ^R	70 ^R	90 ^R	77 ^R
Montserrat ⁵	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	44 ^R	32 ^R	74 ^R	29 ^R
Panama	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	51 ^R	40 ^R	74 ^R	33 ^R
Paraguay	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	43 ^R	33 ^R	66 ^R	31 ^R
Pérou	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	68 ^R	60 ^R	82 ^R	62 ^R
République dominicaine	Oui ^{R, N}	Oui ^R	26 ^R	15 ^R	62 ^R	20 ^R
Saint-Kitts-et-Nevis	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten ⁵	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	78 ^R	...	...	...
Uruguay	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	71 ^R	68 ^R	89 ^R	74 ^R
Venezuela, R. B.	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est						
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	...	...
Cambodge	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	88 ^R	88 ^R	85 ^R	81 ^R
Chine ⁷	Oui ^N	Non	...	...	...	...
Hong Kong, Chine ⁷	Oui ^R	...	99 ^R	99 ^R	...	...
Indonésie ⁷	Oui ^R	Non	66 ^R	...	...	...
Japon ⁷	Oui ^R	Oui ^N	...	99 ^R	...	...
Macao, Chine ⁵	...	...	...	...	...	...
Malaisie	Non	Non	...	...	...	...
Mongolie	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Myanmar	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Philippines	Oui ^{R, N}	Oui ^N	...	...	...	...
République de Corée ⁷	Oui ^R	Oui ^N	...	100 ^R	...	...
RDP lao	Oui ^{R, N}	Oui ^N	86 ^R	86 ^R	75 ^R	59 ^R
RPD Corée	...	...	...	...	...	...
Singapour ⁷	Oui ^R	Non	97 ^R	99 ^R	...	...
Thaïlande ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^N	...	78 ^R	...	...
Timor-Leste	Oui ^R	Non	...	...	...	...
Viet Nam	Oui ^R	Oui ^{R, N}	100 ^R	100 ^R	100 ^R	100 ^R
Asie du Sud						
Afghanistan	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Bangladesh	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Bhoutan ⁷	Non	Oui ^N	...	...	...	...
Inde	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Maldives ^{7, 8}	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...
Népal	Oui ^{R, N}	Oui ^N	...	...	...	...

TABLEAU 2

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁵ en :		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence ⁶ (%) en :	
	En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
	Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
		Total	Total	Total	Total	
Pakistan	Non	Oui ^N	--	--	--	--
République islamique d'Iran ⁷	Oui ^I	Non	76 ^I	64 ^I	--	--
Sri Lanka ⁷	Non	Oui ^N	--	--	--	--
Caucase et Asie centrale						
Arménie ^{7, 8}	Non	Oui ^{I, N}	--	--	--	71 ^I
Azerbaïdjan ^{7, 9}	Non	Oui ^{I, N}	--	--	82 ^I	73 ^I
Géorgie ⁷	Oui ^I	Non	87 ^I	73 ^I	--	--
Kazakhstan	Non	Oui ^{I, N}	--	--	--	88 ^I
Kirghizistan	Non	Oui ^N	--	--	--	--
Tadjikistan	Non	Oui ^N	--	--	--	--
Turkménistan	...	...	--	--	--	--
Ouzbékistan	Non	Oui ^N	--	--	--	--
Europe et Amérique du Nord						
Albanie	...	...	--	--	--	--
Allemagne	Oui ^N	Oui ^I	--	--	98 ^I	98 ^I
Andorre ⁸	...	...	--	--	--	--
Autriche	Non	Oui ^{I, N}	--	--	98 ^I	96 ^I
Bélarus	...	...	--	--	--	--
Belgique	Oui ^N	Oui ^N	--	--	--	--
Bosnie-Herzégovine	Non	Non	--	--	--	--
Bulgarie	Non	Oui ^{I, N}	--	--	93 ^I	--
Canada ⁷	Oui ^I	Non	98 ^I	--	--	--
Chypre ⁹	Oui ^N	Oui ^N	--	--	--	--
Croatie	Non	Oui ^{I, N}	--	--	99 ^I	92 ^I
Danemark ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	99 ^I	97 ^I	--	--
Espagne ⁷	Oui ^I	Oui ^I	95	88	--	--
Estonie	Oui ^N	Oui ^N	--	--	--	--
États-Unis ⁷	Oui ^I	Non	--	97 ^I	--	--
ERY de Macédoine	Non	Non	--	--	--	--
Fédération de Russie	Non	Oui ^I	--	--	99 ^I	98 ^I
Finlande ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	100 ^I	98 ^I	--	--
France ⁷	Oui ^N	Oui ^{I, N}	--	--	96 ^I	--
Grèce	...	...	--	--	--	--
Hongrie	Non	Oui ^{I, N}	--	--	95 ^I	90 ^I
Irlande ⁷	Oui ^{I, N}	Non	97 ^I	95 ^I	--	--
Islande	Oui ^N	Oui ^N	--	--	--	--
Italie ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	98 ^I	94 ^I	--	--
Lettonie	Oui ^N	Oui ^N	--	--	--	--
Liechtenstein	...	...	--	--	--	--
Lituanie	Non	Oui ^{I, N}	--	--	97 ^I	96 ^I
Luxembourg	Oui ^N	Non	--	--	--	--
Malte ⁷	Oui ^I	Non	78 ^I	89 ^I	--	--
Monaco ⁸	...	...	--	--	--	--
Monténégro	Oui ^N	Non	--	--	--	--
Norvège ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	96 ^I	92 ^I	--	--
Pays-Bas ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	100 ^I	100 ^I	--	--
Pologne ⁷	Oui ^I	Oui ^N	95 ^I	87 ^I	--	--
Portugal ⁷	Oui ^I	Oui ^N	98	97	--	--
République de Moldova ⁸	...	...	--	--	--	--
République tchèque ⁷	Non	Oui ^I	--	--	99 ^I	94 ^I
Roumanie ⁷	Non	Oui ^{I, N}	--	--	86 ^I	79 ^I
Royaume-Uni	Oui ^N	Oui ^N	--	--	--	--
Saint-Marin ⁹	...	...	--	--	--	--
Serbie ⁹	Oui ^N	Oui ^{I, N}	--	--	--	91 ^I
Slovaquie	Non	Oui ^I	--	--	96 ^I	91 ^I
Slovénie ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	96 ^I	95 ^I	--	--
Suède ⁷	Oui ^{I, N}	Oui ^N	98 ^I	94 ^I	--	--
Suisse	...	...	--	--	--	--
Ukraine	Non	Non	--	--	--	--
Pacifique						
Australie ⁸	Oui ^N	Oui ^N	94 ^N	95 ^N	95 ^N	95 ^N
Fidji ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	--	--	--	--
Îles Cook ⁹	Oui ^N	Oui ^R	--	--	--	--
Îles Marshall ⁷	Oui ^R	Oui ^R	--	--	--	--
Îles Salomon ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	--	--	--	--
Kiribati ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	--	--	--	--
Micronésie (États fédérés de) ⁷	Oui ^R	Oui ^R	--	--	--	--
Nauru ^{7, 9}	Oui ^R	Oui ^R	--	--	--	--
Nioué ^{7, 9}	Oui ^R	Oui ^R	--	--	--	--
Nouvelle-Zélande ⁷	Oui ^I	Non	92 ^I	85 ^I	--	--
Palaos ^{7, 9}	Oui ^R	Oui ^R	--	--	--	--

TABLEAU 2

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁵ en :		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence ⁶ (%) en :	
	En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire	Lecture		Mathématiques	
	Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵
		Total	Total	Total	Total	
Papouasie-Nouvelle-Guinée ⁷	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...
Samoa ⁷	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	...	...	...	...
Tokélaou ⁷	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...
Tonga	Oui ^I	Oui ^N	...	...	...	...
Tuvalu ^{7, 9}	Oui ^{R, N}	Oui ^{R, N}	...	...	...	...
Vanuatu	Oui ^I	Oui ^{R, N}	...	...	...	...
Monde
Pays développés
Pays en développement
Pays en transition
Afrique du Nord et Asie occidentale
Afrique du Nord
Asie occidentale
Afrique subsaharienne
Amérique latine et Caraïbes
Amérique latine
Caraïbes
Asie de l'Est et du Sud-Est
Asie de l'Est
Asie du Sud-Est
Asie du Sud
Caucase et Asie centrale
Europe et Amérique du Nord
Pacifique
Pays touchés par un conflit
Pays à faible revenu
Pays à revenu moyen
Revenu moyen inférieur
Revenu moyen supérieur
Pays à revenu élevé

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Le TBS et le TBA en dernière année d'études sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

- Les élèves considérés comme âgés sont ceux dont l'âge est supérieur d'au moins deux ans à l'âge officiel d'entrée dans une année d'études données.
- Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du 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.
- Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Ils sont basés sur les enquêtes de ménage nationales ou internationales.
- Altinok (2013) ; Cheng et Ormeova (2014) ; rapports et sites des ministères de l'éducation nationale ; EGMA/EGRA ; PASEC ; PILNA ; PIRLS 2011 ; SACMEQ ; TERCE ; TIMSS 2011 ; Uwezo. L'évaluation des apprentissages représentative au niveau national se réfère aux évaluations formatives des apprentissages nationales (N), régionales (R) et internationales (I). Les informations et données présentées doivent être utilisées et interprétées avec précaution car les différents types d'évaluations ne sont pas nécessairement comparables.
- Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.
- Se réfère au pourcentage des élèves dont les résultats d'apprentissage sont en dessous ou au niveau 1 de l'échelle des compétences en lecture ou en mathématiques.

7. En l'absence d'évaluations portant sur l'année d'études mentionnée dans l'indicateur, les évaluations des acquis scolaires dans l'année d'études avant ou après celle mentionnée dans l'indicateur sont utilisées comme substituts pour rendre compte de l'existence d'évaluations des apprentissages et/ou des résultats de ces dernières en début et en fin du cycle de l'enseignement primaire.

8. Les TBA, TBS et TNSA n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

9. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les TBA, TBS et TNSA du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2015.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 3

ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement secondaire – partie 1

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un enseignement secondaire gratuit, équitable et de qualité menant à des apprentissages pertinents et effectifs

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹			Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2013			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique du Nord et Asie occidentale															
Algérie	99	100	99	30	37	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite ⁸	96	100	92	14	14	14	3 419**	43**	108**	123**	94**	93** ^z	96** ^z	90** ^z	
Bahreïn ^{8,9}	100	100	100	5	6	5	90	49	...	...	...	...	...	...
Égypte ⁸	...	...	...	5 ^z	6 ^z	5 ^z	8 208	49	86	86	86	94	93	95
Émirats arabes unis ^{8,9}	100	100	100	...	...	...	411	49	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël ⁸	100	100	100	0,8	0,9	0,6	768	49	102	101	103	100	...	...
Jordanie	...	...	...	...	...	...	724 ^u	50 ^u	84 ^u	82 ^u	86 ^u	...	...	...
Koweït	98 ^{u,y}	97 ^{u,y}	100 ^{u,y}	4	5	3	283**	50**	94**	89**	99**	93 ^u	89 ^u	98 ^u	
Liban ⁸	98 ^u	97 ^u	99 ^u	...	...	...	389 ^z	52 ^z	68 ^z	68 ^z	68 ^z	76 ^{u,y}	79 ^{u,y}	74 ^{u,y}
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc ⁸	89	92	85	...	...	...	2 554 ^u	45 ^u	69 ^u	74 ^u	64 ^u	85 ^{u,y}	89 ^{u,y}	80 ^{u,y}
Oman ^{8,9}	100	100	100	4	5	4	391	49	...	...	...	98	...	...
Palestine ⁸	99	100	99	2	3	2	709	51	82	78	86	86	84	88	
Qatar ^{8,9}	100	100	100	4	4	4	88	48	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne ⁸	57 ^u	57 ^u	57 ^u	...	...	...	1 857 ^z	49 ^z	50 ^z	50 ^z	51 ^z	59 ^z	60 ^z	58 ^z
Soudan	96 ^u	95 ^u	97 ^u	...	...	...	1 871 ^z	48 ^z	43 ^z	44 ^z	41 ^z	63 ^u	76 ^u	49 ^u
Tunisie ⁸	91	89	93	16	19	13	1 020	...	88	...	...	...	...	...
Turquie ⁸	99 ^x	99 ^x	99 ^x	...	...	...	10 563 ^z	48 ^z	100 ^z	102 ^z	99 ^z	97 ^z	97 ^z	96 ^z
Yémen	90 ^u	91 ^u	89 ^u	...	...	...	1 768 ^z	40 ^z	49 ^z	57 ^z	40 ^z	63 ^{u,y}	74 ^{u,y}	51 ^{u,y}
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud ⁸	...	...	...	...	...	...	4 956**	51**	94**	85**	104**	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	85	85	86	28	30	25	897	40	54	65	44	63 ^z	72 ^z	55 ^z	
Botswana ⁸	97 ^u	97 ^u	98 ^u	38 ^z	45 ^z	30 ^z	184 ^z	51 ^z	84 ^z	82 ^z	86 ^z	89 ^z	88 ^z	90 ^z	
Burkina Faso	69	71	67	58	58	58	842	46	30	32	28	53 ^z	55 ^z	52 ^z	
Burundi	77	80	75	78	80	75	583	47	38	41	35	69	68	70	
Cabo Verde	65 ^{u,x}	62 ^{u,x}	69 ^{u,x}	28	31	25	2 000	46	56	61	52	63	67	58	
Cameroun	96	95	97	35	40	30	60	53	93	87	99	91	91	91	
Comores	...	...	...	...	...	...	68 ^z	50 ^z	59 ^z	58 ^z	60 ^z	73 ^z	72 ^z	73 ^z
Congo	76 ^x	78 ^x	75 ^x	...	...	...	339 ^u	46 ^u	55 ^u	58 ^u	51 ^u	...	...	...
Côte d'Ivoire	88	90	85	29	29	29	1 418	41	40	47	33	...	...	...
Djibouti	80	82	79	22	22	22	59	44	47	52	42	...	...	...
Érythrée	98 ^u	99 ^u	96 ^u	...	...	...	269 ^z	44 ^z	36 ^z	39 ^z	32 ^z	38 ^z	42 ^z	35 ^z
Éthiopie	98 ^x	100 ^x	97 ^x	27	30	24	4 736 ^u	47 ^u	36 ^u	38 ^u	35 ^u	60 ^{u,y}	61 ^{u,y}	58 ^{u,y}	
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie ⁸	94	94	95	35	39	32	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana ⁸	98	98	99	40	41	39	2 440	48	71	73	69	93**	93**	93**	
Guinée	69	74	62	29	32	25	716	39	39	47	31	48	57	40	
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	96 ^x	100 ^x	92 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	3 833 ^u	48 ^u	68 ^u	70 ^u	65 ^u	...	...	...
Lesotho	85	83	86	55	63	48	131	57	52	44	60	77	73	82	
Libéria	...	...	...	...	...	...	223	43	38	42	33	...	...	...
Madagascar	76	76	76	49	54	44	1 494	50	38	39	38	...	...	...
Malawi	86 ^x	88 ^x	84 ^x	...	...	...	920	47	39	41	38	80	80	79
Mali	85**	...	...	18	18	18	961	42	44	49	37	53	59	48
Maurice	90	88	93	8	9	7	133	50	98	97	99	...	...	...
Mauritanie	58	61	55	53	53	53	179	47	30	31	29	58	58	59	
Mozambique	61	59	64	48	54	43	784	48	25	26	24	56	60	52	
Namibie	96 ^u	95 ^u	97 ^u	48 ^z	55 ^z	42 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	65	67	62	24	25	23	515	41	19	22	16	30	34	25	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	...	1 421 ^z	46 ^z	28 ^z	30 ^z	26 ^z	...	...	...
République centrafricaine	75 ^x	81 ^x	68 ^x	...	...	...	126 ^u	34 ^u	17 ^u	23 ^u	12 ^u	45 ^u	56 ^u	34 ^u
R. D. Congo	72 ^u	73 ^u	71 ^u	...	...	...	4 388	38	44	54	33	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	56 ^u	59 ^u	54 ^u	...	...	...	2 052 ^z	48 ^z	32 ^z	34 ^z	31 ^z	...	...	...
Rwanda	75 ^u	76 ^u	74 ^u	...	...	...	587	52	39	37	41	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	100	100	99	44	49	39	22	52	85	81	89	...	...	...
Sénégal	93 ^x	94 ^x	92 ^x	26	26	26	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	0,5	0,5	0,5	7	49	75	74	75	...	...	...
Sierra Leone	88 ^u	88 ^u	88 ^u	...	...	...	417 ^z	47 ^z	43 ^z	47 ^z	40 ^z	69 ^u	71 ^u	67 ^u
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	99 ^u	100 ^u	98 ^u	70 ^z	77 ^z	64 ^z	93 ^z	49 ^z	63 ^z	64 ^z	62 ^z	88 ^z	89 ^z	87 ^z	
Tchad	95 ^u	100 ^u	87 ^u	...	...	...	458 ^u	31 ^u	22 ^u	31 ^u	14 ^u	...	...	...
Togo	80	82	77	42	45	40	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	64 ^u	66 ^u	62 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	78 ^u	77 ^u	79 ^u	26 ^z	31 ^z	21 ^z	957 ^z	50 ^z	48 ^z	48 ^z	47 ^z	92 ^z	94 ^z	90 ^z	

TABLEAU 3

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹			Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)		
	Année scolaire s'achevant en 2013			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	23	29	17	8	50	102	102	103	96	98	94
Argentine ⁸	97 ⁹	94 ⁹	100 ⁹	16 ²	16 ²	16 ²	4 406 ²	51 ²	106 ²	102 ²	110 ²	99 ²	...	...
Aruba	...	...	...	31	37	26	8 ⁹	50 ⁹	111 ⁹	110 ⁹	112 ⁹	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	11	13	10	21	50	109	108	111	99	...	...
Belize	98	97	99	16	21	12	37	51	80	78	82	90	91	90
Bermudes	93 ²	87 ²	100 ²	...	...	...	4	52	73	68	77	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	97 ²	97 ²	96 ²	...	...	...	1 113 ²	49 ²	85 ²	85 ²	84 ²	97 ²	97 ²	96 ²
Brésil ^{9,10}	...	...	...	19 ²	23 ²	15 ²	24 881 ²	51 ²	102 ^{2, 2}	98 ^{2, 2}	106 ^{2, 2}	95 ^{2, 2}	94 ^{2, 2}	96 ^{2, 2}
Chili ⁸	100	99	100	11	14	9	1 556	49	100	100	101	97	97	97
Colombie ⁸	98	...	...	23	27	19	4 828	51	99	95	103	97	97	98
Costa Rica ⁸	85	86	83	29	32	26	460	50	120	117	124	94	94	94
Cuba	99	99	99	0,8	1,2	0,5	830	49	100	98	101	99 ²	98 ²	100 ²
Curaçao	...	...	...	...	...	...	11 ²	51 ²	88 ²	86 ²	91 ²	...	...	...
Dominique	96	...	...	12	17	6	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	93	93	93	22	26	18	625	50	81	81	81	99	...	...
Équateur	99	100	98	16	17	13	1 878	50	104	102	106	99 ²	...	...
Grenade	98	...	...	10	14	6	10	49	101	101	101	91	94	89
Guatemala	85	90	81	26	29	22	1 166	48	64	66	62	73	77	69
Guyana	...	...	...	...	...	...	86 ⁹	50 ⁹	89 ⁹	90 ⁹	89 ⁹	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ⁸	72	71	73	30	33	28	620	53	68	63	74	73	72	74
Îles Caïmanes ⁹	97 ⁹	93 ⁹	100 ⁹	...	...	...	3 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁹	...	...	...	3	5	1	2	52	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ¹⁰	95	100	90	21	27	16	2	52	98 [*]
Jamaïque	94	91	98	4	5	3	224	51	69	66	72	83	80	86
Mexique ⁸	97	97	96	4	5	3	12 993	51	91	88	93	86 ⁹	86 ⁹	86 ⁹
Montserrat ⁹	...	...	...	...	...	...	0	48	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama ⁸	99 ²	100 ²	97 ²	...	...	...	310 ²	51 ²	75 ²	73 ²	78 ²	89 ⁹	88 ⁹	89 ⁹
Paraguay	94 ²	95 ²	94 ²	...	...	...	631 ⁹	51 ⁹	77 ⁹	74 ⁹	79 ⁹	91 ⁹	96 ⁹	85 ⁹
Pérou ⁸	94	95	94	13	15	12	2 671	49	96	96	96	92	91	92
République dominicaine	97	96	99	22	28	16	931	52	78	74	82	95	96	94
Saint-Kitts-et-Nevis	99	100	99	2	2	1	4	50	92	90	93	91	90	91
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	99	99	100	14	19	9	10	49	105	106	103	...	...	...
Sainte-Lucie	97	97	98	3	4	2	14	50	86	87	86	86 ²	87 ²	84 ²
Sint Maarten ⁹	...	...	...	18	18	18	3	50	...	...	...	...	...	...
Suriname	70	61	78	33	35	32	52 ²	56 ²	78 ²	68 ²	89 ²	92 ²	91 ²	93 ²
Trinité-et-Tobago ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay ⁸	...	...	...	27 ²	30 ²	25 ²	291 ²	52 ²	94 ²	88 ²	100 ²	86 ²	85 ²	86 ²
Venezuela, R. B.	100	100	99	...	...	...	2 567	51	92	88	95	92	91	93
Asie de l'Est et du Sud-Est														
Brunéi Darussalam	100	99	100	4	4	3	49	48	99	99	99	98	...	...
Cambodge	80	76	84	27	30	24	...	...	...	...	...	83	84	81
Chine	...	...	...	...	...	...	88 692	47	94	93	95	...	...	...
Hong Kong, Chine ⁸	100	100	99	5	6	4	416	48	101	103	99	96 ^{**}	97 ^{**}	95 ^{**}
Indonésie	89	88	90	11	11	11	22 587	49	82	83	82	86 ^{**}	85 ^{**}	88 ^{**}
Japon ⁸	...	...	...	-²	- ²	- ²	7 281 ²	49 ²	102 ²	102 ²	102 ²	100 ²	...	...
Macao, Chine ⁸	99	100	99	21	26	16	32	48	96	97	95	86	85	87
Malaisie ⁸	89	89	89	-	-	-	3 038	50	79	...	...	90	...	...
Mongolie ⁸	...	...	...	2	2	2	286	50	91	90	92	100	...	...
Myanmar	...	...	...	14	14	14	3 191	50	51	51	52	56	...	...
Philippines	...	...	...	23 ²	28 ²	18 ²	7 220 ²	51 ²	88 ²	84 ²	93 ²	96 ²	93 ²	98 ²
République de Corée ⁸	100	100	100	0,4	0,5	0,4	3 720 ²	48 ²	98 ²	98 ²	97 ²	99 ²	...	...
RDP lao	90	92	89	37	42	31	601	47	57	60	55	79	81	77
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ⁸	99	100	98	4	5	3	4 655 ²	51 ²	86 ²	83 ²	89 ²	...	...	...
Timor-Leste	91	90	92	50	55	45	119	51	73	70	76	90	90	90
Viet Nam ⁸	87	85	89	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud														
Afghanistan	...	...	...	18	18	17	2 603	35	56	71	40	65	81	49
Bangladesh	...	...	...	4 ²	4 ²	4 ²	13 314 ²	51 ²	58 ²	56 ²	61 ²	...	...	...
Bhoutan	99	98	100	35	37	33	74	51	84	81	87	84	80	88
Inde	...	...	...	7 ²	7 ²	7 ²	119 401 ²	48 ²	69 ²	69 ²	69 ²	85 ^{**} , ^z	83 ^{**} , ^z	88 ^{**} , ^z
Maldives	97 ⁹	93 ⁹	100 ⁹	20	20	20	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	87	88	86	27	32	22	3 176 ^{**}	51 ^{**}	67 ^{**}	65 ^{**}	70^{**}	...	...	...
Pakistan	81	82	80	-	-	-	11 287	42	42	46	37	52	57	47
République islamique d'Iran	97 ² , ^x	97 ² , ^x	97 ² , ^x	3	4	2	5 795	48	88	89	88	98	99	98

TABLEAU 3

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹			Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			
	Année scolaire s'achevant en 2013			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	
Sri Lanka	100 ^{**}	99 ^{**}	100 ^{**}	1 ²	2 ²	1 ²	2 606 ²	51 ²	100 ²	97 ²	102 ²	95 ²	95 ²	95 ²	
Caucase et Asie centrale															
Arménie ²	97	97	97	...	...	...	245	48	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan ^{8,10}	99	98	100	4	4	4	949	47	103 [*]	103 [*]	102 [*]	87 [*]	88 [*]	86 [*]	
Géorgie ⁸	100	100	100	2	3	2	282	48	99	99	100	99	...	...
Kazakhstan	100	99	100	0,7	0,8	0,5	1 679	50	109	107	111	100 ²	...	...
Kirghizistan	100	99	100	0,7	0,8	0,6	651	49	91	90	91	92	92	92	
Ouzbékistan ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	99	100	98	0,1	0,1	0,1	1 063 ²	46 ²	88 ²	92 ²	83 ²	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	651	48	85	87	84	...	...	...
Europe et Amérique du Nord															
Albanie ⁸	100	100	100	4	5	3	333	47	96	100	93	96	97	94	
Allemagne	100	100	99	...	...	...	7 201	47	102	105	100	...	...	...
Andorre ²	...	...	...	11	14	9	4	48	...	...	...	...	...	...
Autriche ⁸	100	100	100	...	...	...	697	48	99	102	97	...	...	...
Bélarus	98	98	98	1	1	1	649	48	107	108	106	100	...	...
Belgique ⁸	...	...	...	7	8	6	1 210	52	165	155	175	100	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	0,4	0,5	0,4	297	49	89	87	90	...	...	...
Bulgarie ⁸	100	100	99	5	5	5	519	48	101	103	99	98	98	98	
Canada ⁸	...	...	...	...	...	...	2 698 ²	49 ²	110 ²	110 ²	110 ²	...	...	...
Chypre ^{8,10}	99	99	100	2	2	1	59	49	99 [*]	99 [*]	99 [*]	100 [*]	
Croatie ⁸	100 [*]	100 [*]	100 [*]	0,5	0,6	0,3	370	50	99	97	101	98	97	99	
Danemark	100	100	100	0,8	1,0	0,7	554	50	130	128	132	97	97	98	
Espagne	100	100	100	10	11	8	3 288	49	130	130	130	100	...	...
Estonie	100 ²	100 ²	99 ²	4 [*]	5 [*]	3 [*]	81 [*]	48 [*]	109 ²	109 ²	108 ²	99 ²	...	...
États-Unis ⁸	...	...	...	4	6	3	24 230	49	98	97	98	99	...	...
ERY de Macédoine ⁸	...	...	...	...	...	...	186 ²	48 ²	82 ²	83 ²	81 ²	...	...	...
Fédération de Russie	100	100	100	...	...	...	9 061	48	101	102	100	...	...	...
Finlande	100	100	100	...	...	...	537	51	145	139	152	99	99	98
France ⁸	...	...	...	1	1	1	5 947	49	111	110	111	100	...	...
Grèce ⁸	99 ²	100 ²	98 ²	...	...	...	695 [*]	48 [*]	108 [*]	110 [*]	106 [*]	99 [*]	100 ²	98 ²
Hongrie ⁸	100	100	100	3	4	3	858	49	107	107	107	99	99	98	
Irlande	...	...	...	...	...	...	341 ²	49 ²	126 ²	125 ²	127 ²	...	...	...
Islande	100 [*]	100 [*]	99 [*]	36 ²	49 ²	111 ²	112 ²	111 ²	98 ²	98 ²	97 ²	
Italie ⁸	100 ²	100 ²	100 ²	3 [*]	4 [*]	2 [*]	4 594 ²	48 ²	102 [*]	103 [*]	101 [*]	100 ²	...	...
Lettonie	98	98	99	5	7	3	122	48	115	117	114	100 ²	...	...
Liechtenstein ¹⁰	...	...	...	1	1	1	3	45	116 [*]	128 [*]	103 [*]	97 [*]	
Lituanie ⁸	99	99	100	3	4	2	277	48	107	109	105	100	...	...
Luxembourg ⁸	...	...	...	9 [*]	9 [*]	8 [*]	46 [*]	49 [*]	102 [*]	101 [*]	104 [*]	95 [*]	94 ²	95 ²
Malte	98	...	...	1	2	1	30	50	85	91	81	87	94	82
Monaco ⁹	...	...	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...
Monténégro ⁸	...	...	...	0,5	0,6	0,4	61	48	90	90	90	...	...	...
Norvège	100	100	100	-	-	-	439	48	113	114	111	100	99	100	
Pays-Bas ⁸	...	...	...	...	...	...	1 574 ^{**}	...	132^{**}	...	...	100 ²	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	2 778 ²	48 ²	109 ²	111 ²	107 ²	95 ²	95 ²	95 ²
Portugal ⁸	...	...	...	...	...	...	769	49	116	118	115	99	...	...
République de Moldova ¹⁰	98	99	98	0,9	1,0	0,7	246	49	87 [*]	87 [*]	88 [*]	86 [*]	86 [*]	85 [*]	
République tchèque ⁸	100	99	100	...	...	...	781	49	105	105	105	...	...	...
Roumanie ⁸	99 [*]	100 [*]	99 [*]	5	6	4	1 609	48	95	95	94	94 ²	94 ²	93 ²	
Royaume-Uni ⁸	...	...	...	...	...	...	6 557	50	128	125	130	98	98	99
Saint-Marin ¹⁰	99 [*]	98 [*]	100 [*]	2 ²	48 ²	95 ² , 2	93 ² , 2	96 ² , 2	...	...	...
Serbie ^{8,10}	100	100	100	0,5	0,6	0,4	548	49	94 [*]	93 [*]	95 [*]	99 [*]	99 [*]	99 [*]	
Slovaquie ⁸	99	99	99	...	...	...	465	49	92	92	92	...	...	...
Slovénie ⁸	100	99	100	0,8	1,0	0,6	145	48	111	111	111	99	99	99	
Suède	100	100	100	-	-	-	827	52	133	125	142	100	...	...
Suisse	100	100	100	1	1	1	616	48	100	101	98	100	...	...
Ukraine ⁸	100	100	100	2	2	2	2 714	48	99	100	98	100^{**}	...	...
Pacifique															
Australie ⁹	...	...	...	3	4	3	2 371	47	...	...	...	99 ²	...	...
Fidji	94 [*]	91 [*]	97 [*]	12 ²	13 ²	10 ²	97 ²	51 ²	89 ²	84 ²	93 ²	96 ²	...	...
Îles Cook ¹⁰	92	...	...	1	2	1	2	50	86 [*]	83 [*]	91 [*]	90 ² , 2	89 ² , 2	90 ² , 2
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	93	92	95	...	...	...	42 ²	47 ²	48 ²	50 ²	47 ²	...	...	...
Kiribati	...	...	...	7	9	6	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	16	18	13	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ¹⁰	...	...	...	...	...	...	1	49	83 [*]	82 [*]	83 [*]	87 [*]	87 [*]	88 [*]
Nioué	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ⁸	...	...	...	0,3	0,3	0,2	492	50	117	114	121	99	98	99
Palao ¹⁰	97	98	95	15	21	8	2	50	114 [*]	111 [*]	117 [*]	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	378 ²	41 ²	40 ²	46 ²	35 ²	...	...	...
Samoa	98 [*]	98 [*]	97 [*]	14	16	11	26	51	87	82	92	95	95	96	
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 3

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹			Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)		
	Année scolaire s'achevant en 2013			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F
Tonga	...	...	...	...	...	...	15	50	90	86	94	89	85	93
Tuvalu ¹⁰	...	...	...	4	3	5	1	53	81*	72*	90*	87*	81*	93*
Vanuatu	...	...	...	47 ²	51 ²	43 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
	Médiane			Médiane			Somme	% F	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée		
Monde	97	97	98	10	11	7	567 755	48	75	76	75	84	84	84
Pays développés	100	100	100	3	4	2	81 283	49	107	107	107	98	99 ²	99 ²
Pays en développement	95	100	89	17	19	15	462 755	48	71	71	70	82	82	82
Pays en transition	100	99	100	0,9	1,0	0,7	23 716	48	98	99	97	96	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	99	98	99	5	5	4	41 982	47	79	82	77	86	89	83
Afrique du Nord	93	92	95	16	19	13	18 387	49	78	79	78	90	92	87
Asie occidentale	99	100	99	5	5	4	23 595	46	80	84	77	84	87	81
Afrique subsaharienne	85	...	...	35	40	30	54 283	46	43	46	39	66	68	64
Amérique latine et Caraïbes	97	96	98	16	18	14	63 883	51	94	91	97	92	92	93
Amérique latine	97	97	96	20	24	17	60 976	51	96	93	99	93	92	93
Caraïbes	...	...	...	12	16	7	2 906	51	70	68	72	88	88	89
Asie de l'Est et du Sud-Est	91	90	92	5	6	4	150 710	48	88	87	88	91	90	91
Asie de l'Est	...	...	...	2	2	2	102 689	48	95	94	96	94	94	94
Asie du Sud-Est	90	90	90	12	12	12	48 021	49	75	75	75	86	85	87
Asie du Sud	97	95	98	7	7	7	158 987	47	65	66	65	80	79	82
Caucase et Asie centrale	99	99	100	0,7	0,8	0,6	9 539	48	95	96	95	96	...	...
Europe et Amérique du Nord	100	100	100	2	2	1	84 867	49	106	105	106	98	98 ²	98 ²
Pacifique	...	...	...	7	9	6	3 504	47	101	104	98	98	97 ²	98 ²
Pays touchés par un conflit	95	100	87	16	16	16	245 411	47	65	66	64	76 ^{**}	79 ^{**}	74 ^{**}
Pays à faible revenu	79	80	77	...	...	...	35 328	45	41	45	37	65	69	62
Pays à revenu moyen	97	96	97	12	14	10	425 760	48	75	75	75	85	84	85
Revenu moyen inférieur	93	93	93	22	22	18	239 014	48	65	66	65	80	79	81
Revenu moyen supérieur	97	97	98	7	7	5	186 746	49	93	91	94	93	93	93
Pays à revenu élevé	100	100	99	4	4	3	106 667	49	105	105	105	98	98 ²	98 ²

TABLEAU 3

ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement secondaire – partie 2

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un enseignement secondaire gratuit, équitable et de qualité menant à des apprentissages pertinents et effectifs

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁵			
	Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ²		Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du second cycle de l'enseignement secondaire ³			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ²		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle de l'enseignement secondaire ⁴		Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire	Pourcentage d'étudiants en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁵ en :	
															Lecture	Mathématiques
	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵		2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	
	Total (000)	% F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total	Total	Total		
Afrique du Nord et Asie occidentale																
Algérie	...	...	...	...	...	...	79	72	87	...	...	...	Non	...	...
Arabie saoudite ⁸	114**	73**	91**	...	...	135**	...	98	104	91	...	...	Oui ^{1, N}	...	45 ¹
Bahreïn ^{8, 9}	...	...	76	69	84	13	30	...	...	...	...	...	Oui ^{1, N}	...	53 ¹
Égypte ⁸	286	39	77	79	76	1 058	52	83**	81**	85**	80	71	Oui ^{1, N}	...	...
Émirats arabes unis ^{8, 9}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oui ^{1, N}	97 ¹	79 ¹
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	19	...	...	...
Israël ⁸	0,8	...	98	...	...	7	...	100	100	100	98	88	Oui ^{1, N}	96 ¹	84 ¹
Jordanie	...	...	...	...	...	...	...	87 ^y	86 ^y	89 ^y	89	59	Oui ^{1, N}	93 ¹	64 ¹
Koweït	12 ^y	15 ^y	73 ^y	74 ^y	72 ^y	35 ^y	53 ^y	89 ^y	83 ^y	96 ^y	...	...	Non	...	...
Liban ⁸	63 ^{**}	56 ^{**}	66 ^{**}	66 ^{**}	66 ^{**}	94 ^{**}	51 ^{**}	59 ^z	56 ^z	62 ^z	...	...	Oui ¹	...	73 ¹
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc ⁵	277 ^{**}	65 ^{**}	58 ^{**}	64 ^{**}	52 ^{**}	787 ^{**}	56 ^{**}	68	70	66	38	16	Oui ^{1, N}	...	33 ¹	
Oman ^{8, 9}	7	...	...	...	...	...	...	94	88	102	...	...	Oui ^{1, N}	...	37 ¹
Palestine ⁸	90	43	65	57	74	72	36	74	67	82	85	62	Oui ^{1, N}	...	51 ¹	
Qatar ^{8, 9}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oui ^{1, N}	86 ¹	53 ¹
République arabe syrienne ⁸	979 ^z	50 ^z	33 ^z	33 ^z	33 ^z	874 ^z	48 ^z	51 ^z	51 ^z	52 ^z	...	...	Oui ¹	...	41 ¹
Soudan	660 ^y	68 ^y	...	...	...	...	...	50 ^z	53 ^z	48 ^z	53	21	Non	...	...
Tunisie ⁸	...	...	...	...	...	...	...	70	62	78	67	49	Oui ¹	94 ¹	64 ¹
Turquie ⁸	176 ^z	61 ^z	83 ^z	85 ^z	81 ^z	883 ^z	55 ^z	95 ^z	97 ^z	93 ^z	...	...	Oui ^{1, N}	99 ¹	85 ¹
Yémen	679 ^{**}	64 ^{**}	41 ^{**}	49 ^{**}	32 ^{**}	1 070 ^{**}	56 ^{**}	48 ^z	57 ^z	40 ^z	45	30	Non	...	...
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	45	...	Oui ^{1, N}	...	22 ¹
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	350 ^z	61 ^z	40 ^z	51 ^z	29 ^z	389 ^z	59 ^z	42	50	34	29	13	Non	...	...
Botswana ⁸	15 ^z	45 ^z	81 ^z	80 ^z	21 ^z	17 ^z	49 ^z	87 ^z	86 ^z	87 ^z	...	...	Oui ¹	...	49 ¹
Burkina Faso	758 ^z	51 ^z	23 ^z	25 ^z	21 ^z	830 ^z	50 ^z	25	26	23	8	3	Non	...	...
Burundi	275	49	34	36	31	425	53	26	29	23	10	4	Non	...	...
Cabo Verde	788	55	43	48	39	814	54	36	36	35	34	13	Oui ^{1, N}	...	...
Cameroun	3	49	70	66	74	10	44	76	67	85	...	...	Non	...	...
Comores	19 ^z	48 ^z	44 ^z	43 ^z	45 ^z	26 ^z	49 ^z	45 ^z	42 ^z	49 ^z	43	25	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	52 ^y	53 ^y	51 ^y	36	15	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	33	38	27	32	16	Non	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	45	49	41	...	...	...	...	...
Érythrée	213 ^z	52 ^z	38 ^z	43 ^z	33 ^z	254 ^z	53 ^z	55 ^y	56 ^y	54 ^y	...	...	Non	...	...
Éthiopie	3 635 ^{**}	51^{**}	...	...	...	...	...	29	31	28	17	13	Oui ^{1, N}	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44	14	...	...	...
Gambie ⁸	...	...	...	...	...	...	...	62	61	62	48	29	Oui ^{1, N}	...	...
Ghana ⁸	121 ^{**}	49 ^{**}	62 ^{**}	63 ^{**}	60 ^{**}	633 ^{**}	51 ^{**}	78	80	75	53	39	Oui ¹	...	19 ¹	
Guinée	567	58	32	40	24	507	55	35	42	28	25	16	Non	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	32 ^y	34 ^y	30 ^y	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	81 ^{**}	85 ^{**}	76 ^{**}	709 ^{**}	60 ^{**}	83	83	84	79	44	Non	...	...
Lesotho	34	40	56	52	60	45	45	43	36	50	32	20	Non	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	37	42	32	38	23	Non	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	37	37	37	...	...	Non	...	...
Malawi	327	50	41	44	38	432	53	21 ^z	22 ^z	20 ^z	29	18	Non	...	...
Mali	544	55	30	35	25	727	53	33	37	29	18	14	Non	...	...
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	85	80	90	...	...	Oui ^{1, N}	...	...
Mauritanie	148	48	27	28	25	178	50	29	29	28	28	17	Non	...	...
Mozambique	882	54	29	32	25	864	53	22	22	21	11	5	Oui ^{1, N}	...	...
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	59 ^z	56 ^z	63 ^z	55	35	Non	...	...
Niger	1 193	53	11	14	8	927	52	13	15	10	6	2	Non	...	...
Nigeria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53	44	Oui ^{1, N}	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	29 ^z	31 ^z	28 ^z	23	16	Non	...	...
République centrafricaine	239 ^y	60 ^y	16 ^y	21 ^y	10 ^y	248 ^y	54 ^y	13 ^y	17 ^y	8 ^y	9	6	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	48	62	34	57	30	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	35 ^z	38 ^z	32 ^z	14	3	Non	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	36 ^y	34 ^y	38 ^y	16	10	Non	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	74	70	78	...	...	Non ^{1, N}	...	...
Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	40	41	40	24	9	Non	...	...
Seychelles	...	...	89	87	91	1	41	109	103	116	...	...	Oui ^{1, N}	...	...
Sierra Leone	132 ^y	54 ^y	44 ^y	47 ^y	4 ^y	219 ^y	54 ^y	52 ^z	57 ^z	48 ^z	41	20	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	6	...	...	...
Swaziland	10 ^z	54 ^z	69 ^z	72 ^z	67 ^z	18 ^z	54 ^z	49 ^z	49 ^z	50 ^z	47	30	Oui ^{1, N}	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	18 ^z	25 ^z	10 ^z	17	7	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	38	47	29	25	14	Non	...	...
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	55 ^z	59 ^z	51 ^z	55	27	Oui ^{1, N}	...	...

TABLEAU 3

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶			
	Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ²		Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ³		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage d'étudiants en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁷ en :		
														Lecture	Mathématiques	
	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵		
	Total (000)	% F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total	2009-2014 ⁵	Total	2009-2014 ⁵	
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
Antigua-et-Barbuda	0,2	76	85	87	83	0,5	55	85	82	89	...	...	...	...	...
Argentine ⁸	15 ²	...	89 ²	83 ²	94 ²	234 ²	26 ²	89 ²	88 ²	91 ²	75	66	Oui ^{1, N}	92 ¹	65 ¹	
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	99	95	103	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
Barbade	0,1	...	97	...	...	0,2	...	...	...	98	93	Non	...	...
Belize	3	53	56	55	58	7	48	64	60	69	43	20	Non	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	76 ⁹	69 ⁹	83 ⁹	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	15 ²	61 ²	80 ²	81 ²	80 ²	170 ²	50 ²	90 ²	89 ²	90 ²	...	...	Oui ^N	...	...
Brésil ^{9, 10}	669 ^{2, z}	40 ^{2, z}	83 ^{2, z}	83 ^{2, z}	84 ^{2, z}	1 787 ^{2, z}	47 ^{2, z}	...	...	...	64	18	Oui ^{1, N}	96 ¹	65 ¹
Chili ⁸	16	52	94	93	95	63	44	97	96	97	88	51	Oui ^{1, N}	99 ¹	78 ¹	
Colombie ⁸	90	40	81	80	83	303	46	78	73	84	73	63	Oui ^{1, N}	95 ¹	58 ¹	
Costa Rica ⁸	14	49	83	81	85	27	44	59	55	63	61	33	Oui ^{1, N}	99 ¹	76 ¹	
Cuba	6 ²	9 ²	84 ²	83 ²	85 ²	70 ²	44 ²	96	93	99	...	...	Oui ^N	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	93	90	96	...	...	...	...	...
El Salvador	2	...	73	74	72	105	52	85	84	87	...	...	Oui ^N	...	...
Équateur	5 ²	...	83 ²	83 ²	84 ²	150 ²	48 ²	95	94	95	86	66	Oui ^N	...	...
Grenade	0,5	63	78	76	80	0,9	45	96	92	100	...	...	...	...	...
Guatemala	297	57	47	50	44	381	52	59	61	57	43	25	Oui ^N	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	12	Oui ^N	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	15	...	...	...
Honduras ⁸	148	47	53	49	56	172	46	54	49	59	43	31	Oui ^{1, N}	...	19 ¹	
Îles Caïmanes ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	84 [*]	
Jamaïque	27	40	64	62	67	60	45	86	84	89	96	79	Non	...	...
Mexique ⁸	1 005 ⁹	48 ⁹	58 ⁹	57 ⁹	59 ⁹	2 984 ⁹	48 ⁹	81	79	82	84	53	Oui ^{1, N}	97 ¹	77 ¹	
Montserrat ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	18	Oui ^N	...	...
Panama ⁸	23 ⁹	48 ⁹	86 ⁹	83 ⁹	88 ⁹	29 ⁹	40 ⁹	74 ⁹	70 ⁹	78 ⁹	76	62	Oui ^{1, N}	87 ¹	49 ¹	
Paraguay	38 ⁹	78 ⁹	69 ⁹	68 ⁹	71 ⁹	125 ⁹	47 ⁹	74 ⁹	71 ⁹	77 ⁹	...	...	Oui ^N	...	...
Pérou ²	142	45	81	81	82	207	47	85	84	87	80	74	Oui ¹	90 ¹	53 ¹	
République dominicaine	20	60	75	75	76	193	48	76	71	80	85	60	Oui ^N	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	0,3	45	79	79	79	0,4	50	92	89	95	...	...	Non	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	91	90	91	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	1 ²	55 ²	83 ²	81 ²	85 ²	1 ²	44 ²	87	86	87	92	79	...	...	...
Sint Maarten ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	3 ²	42 ²	70 ²	66 ²	74 ²	8 ²	43 ²	48	33	63	44	22	...	...	...
Trinité-et-Tobago ⁸	Oui ¹	90 ¹	70 ¹
Uruguay ⁸	22 ²	48 ²	82 ²	77 ²	86 ²	29 ²	37 ²	60 ²	53 ²	67 ²	66	33	Oui ^{1, N}	94 ¹	71 ¹	
Venezuela, R. B.	135	41	72	68	76	311	42	76	72	81	...	...	Oui ^N	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est																
Brunéi Darussalam	0,3	...	86	85	86	5	46	106	107	105	...	...	...	...	...
Cambodge	160	54	...	...	...	...	...	45	45	45	41	19	Oui ^N	...	...
Chine	...	...	...	...	...	...	...	98	97	100	81	43	Oui ^N	...	...
Hong Kong, Chine ⁸	8 ^{**}	60 ^{**}	88 ^{**}	88 ^{**}	87 ^{**}	27 ^{**}	50 ^{**}	93	94	92	...	...	Oui ¹	100 ¹	97 ¹
Indonésie	1 937 ^{**}	43 ^{**}	70 ^{**}	73 ^{**}	67 ^{**}	4 032 ^{**}	54 ^{**}	86	83	90	78	51	Oui ¹	96 ¹	58 ¹	
Japon ⁸	2 ²	...	97 ²	96 ²	98 ²	105 ²	36 ²	...	...	...	...	...	Oui ^{1, N}	99 ¹	97 ¹
Macao, Chine ⁸	2	45	81	81	81	4	48	96	92	101	...	...	Oui ¹	100 ¹	97 ¹
Malaisie ⁸	170	...	55	...	...	993	...	85	...	...	...	...	Oui ¹	94 ¹	77 ¹
Mongolie ⁸	0,8	...	89	84	93	16	30	114	112	116	84	65	Oui ^N	...	...
Myanmar	1 857	...	39	...	...	1 217	49 ^{**}	49	47	50	...	...	Non	...	...
Philippines	272 ²	18 ²	80 ²	77 ²	85 ²	396 ²	38 ²	82 ²	77 ²	88 ²	75	72	Non	...	...
République de Corée ⁸	10 ²	...	94 ²	95 ²	94 ²	117 ²	52 ²	97 ²	98 ²	97 ²	...	...	Oui ^{1, N}	100 ¹	97 ¹
RDP lao	123	53	50	53	46	231	53	54	56	52	35	27	Non	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	Oui ¹	100 ¹	98 ¹
Thaïlande ⁸	...	...	...	...	...	...	...	89	88	90	...	...	Oui ^{1, N}	99 ¹	81 ¹
Timor-Leste	8	49	73	71	74	21	46	72 ²	68 ²	76 ²	45	27	...	...	...
Viet Nam ⁸	...	...	...	...	...	...	...	94	95	92	81	55	Oui ^{1, N}	100 ¹	96 ¹
Asie du Sud																
Afghanistan	852	72	48	61	34	1 148	62	...	...	...	25	14	Non	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	68 ²	62 ²	73 ²	56	23	Oui ^N	...	...
Bhoutan	9	37	66	63	69	10	45	78	72	84	25	5	Oui ^N	...	...
Inde	11 123 ^{**}	38 ^{**}	52 ^{**}	53 ^{**}	51 ^{**}	46 815 ^{**}	48 ^{**}	81 ²	79 ²	83 ²	76	35	Oui ^N	...	...
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	93	92	95	90	63	Oui ^N	...	...
Népal	...	...	55	52	58	1 219	45	84	80	89	61	42	Oui ^N	...	...
Pakistan	5 502	53	33	37	28	10 443	52	51	55	46	46	20	Oui ^N	...	...

TABLEAU 3

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶			
	Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ²		Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ²		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage d'étudiants en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁷ en :		
														Lecture	Mathématiques	
	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			2009 -2014 ⁵		2009 -2014 ⁵		2009 -2014 ⁵			
	Total (000)	% F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total	2009 -2014 ⁵	2009 -2014 ⁵	2009 -2014 ⁵	

République islamique d'Iran	33	57	77	77	77	1 012	48	96 ^z	96 ^z	97 ^z	...	...	Oui ¹	...	54 ¹
Sri Lanka	68 ^z	46 ^z	...	...	...	...	...	96**	96**	97**	...	...	Oui ⁿ	...	...
Caucase et Asie centrale																
Arménie ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	93	Oui ¹	...	77 ¹
Azerbaïdjan ^{8,10}	82 [*]	51 [*]	99 ^z	...	...	2 ^z	...	87 [*]	87 [*]	86 [*]	Oui ¹	90 ¹	89 ¹	
Géorgie ⁸	1	...	88	87	89	19	45	101	103	100	99	96	Oui ⁿ	...	61 ¹	
Kazakhstan	3 ^z	...	95	...	...	21	...	108	107	109	99	93	Oui ^{1, N}	96 ¹	85 ¹
Kirghizistan	42	48	57	58	56	93	50	91	90	91	97	86	Oui ¹	70 ¹	35 ¹	
Ouzbékistan ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oui ⁿ	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	96	99	94	89	60	Non	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord																
Albanie ⁸	8	64	81	82	81	30	51	92	94	91	...	...	Oui ¹	88 ¹	67 ¹
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	56	57	56	...	78	Oui ¹	99 ¹	94 ¹
Andorre ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ⁸	...	...	...	...	...	...	...	96	97	96	...	84	Oui ^{1, N}	99 ¹	94 ¹
Bélarus	0,4	...	98	97	99	4	21	110	109	110	100	83	...	...	...
Belgique ⁸	0,3	...	99	99	99	4	40	96	94	97	...	82	Oui ^{1, N}	98 ¹	93 ¹	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	84	83	86	94	69	Non	...	...
Bulgarie ⁸	5	51	81	84	79	49	54	47	52	43	...	84	Oui ^{1, N}	92 ¹	80 ¹	
Canada ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	86	Oui ^{1, N}	100 ¹	96 ¹
Chypre ^{8,10}	0,1 [*]	...	93 [*]	92 [*]	94 [*]	2 [*]	43 [*]	101 [*]	100 [*]	101 [*]	...	93	Oui ^{1, N}	94 ¹	81 ¹	
Croatie ⁸	3	18	91	89	94	17	36	95	94	97	...	95	Oui ^{1, N}	99 ¹	91 ¹	
Danemark	5	39	89	88	89	24	47	96	96	97	...	73	Oui ¹	99 ¹	96 ¹	
Espagne	2	...	97	97	97	35	45	94	91	97	...	67	Oui ^{1, N}	99 ¹	92 ¹	
Estonie	0,3 ^z	...	87 ^z	85 ^z	89 ^z	5 ^z	40 ^z	106 ^z	108 ^z	104 ^z	...	79	Oui ¹	100 ¹	98 ¹	
États-Unis ⁸	115	...	92	92	93	944	42	...	...	...	...	92	Oui ^{1, N}	99 ¹	92 ¹
ERY de Macédoine ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81	75	Oui ^{1, N}	...	60 ¹
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	99	98	100	99	87	Oui ¹	99 ¹	93 ¹
Finlande	3	64	92	92	92	15	50	97	98	97	...	85	Oui ^{1, N}	99 ¹	97 ¹	
France ⁸	2	...	100	...	...	5	...	103	103	104	...	83	Oui ^{1, N}	98 ¹	91 ¹
Grèce ⁸	3 ^z	97 ^z	95 ^z	95 ^z	94 ^z	17 ^z	54 ^z	98 ^z	99 ^z	97 ^z	...	93	Oui ¹	97 ¹	86 ¹	
Hongrie ⁸	5	56	92	92	93	31	49	94	94	94	...	85	Oui ^{1, N}	99 ¹	90 ¹	
Irlande	...	...	99 ⁹	...	...	1 ⁹	...	...	...	...	...	...	Oui ¹	100 ¹	95 ¹
Islande	0,3 ⁹	67 ⁹	82 ⁹	81 ⁹	84 ⁹	3 ⁹	45 ⁹	97 ⁹	98 ⁹	96 ⁹	...	63	Oui ^{1, N}	98 ¹	93 ¹	
Italie ⁸	8 ^z	...	93 ^z	93 ^z	93 ^z	200 ^z	49 ^z	103 ^z	103 ^z	103 ^z	...	83	Oui ^{1, N}	98 ¹	91 ¹	
Lettonie	0,2 ^z	...	89	89	89	6	48	106	105	107	...	82	Oui ^{1, N}	99 ¹	95 ¹	
Liechtenstein ¹⁰	0,1 [*]	...	88 [*]	0,2 [*]	...	99 [*]	114 [*]	85 [*]	Oui ¹	100 ¹	97 ¹	
Lituanie ⁸	0,0	...	91	90	92	7	42	99	100	99	...	91	Oui ¹	99 ¹	91 ¹	
Luxembourg ⁸	1 ^z	41 ^z	83 ^z	82 ^z	85 ^z	4 ^z	44 ^z	99 ^z	99 ^z	98 ^z	...	60	Oui ^{1, N}	98 ¹	91 ¹	
Malte	2	76	79	84	75	4	63	90	94	87	...	73	Non	...	...
Monaco ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro ⁸	...	...	...	...	...	...	...	90	89	90	94	85	Oui ^{1, N}	96 ¹	72 ¹
Norvège	1	33	91	91	91	18	47	97	97	98	...	68	Oui ¹	98 ¹	93 ¹	
Pays-Bas ⁸	1 ⁹	...	97 ⁹	97 ⁹	97 ⁹	20 ⁹	50 ⁹	...	...	...	...	73	Oui ^{1, N}	99 ¹	96 ¹
Pologne	56 ^z	49 ^z	91 ^z	91 ^z	92 ^z	118 ^z	46 ^z	95 ^z	96 ^z	95 ^z	...	83	Oui ¹	100 ¹	97 ¹	
Portugal ⁸	3	...	99	...	...	4	...	...	...	...	...	60	Oui ¹	99 ¹	91 ¹
République de Moldova ¹⁰	27 [*]	50 [*]	61 [*]	60 [*]	62 [*]	35 [*]	47 [*]	85 [*]	86 [*]	84 [*]	95	66	...	...	...
République tchèque ⁸	...	...	...	...	...	...	...	98	98	99	...	90	Oui ¹	99 ¹	93 ¹
Roumanie ⁸	54 ⁹	51 ⁹	...	...	...	...	...	89	88	89	...	82	Oui ¹	97 ¹	86 ¹
Royaume-Uni ⁸	32	48	99	...	...	25	...	...	...	...	...	94	Oui ^{1, N}	99 ¹	92 ¹
Saint-Marin ¹⁰	...	...	...	...	...	...	...	92 ^z	91 ^z	93 ^z	...	...	...	...	...
Serbie ^{8,10}	3 [*]	39 [*]	88 [*]	86 [*]	89 [*]	37 [*]	42 [*]	96 [*]	96 [*]	97 [*]	92	75	Oui ¹	97 ¹	85 ¹	
Slovaquie ⁸	...	...	...	...	...	...	...	88	88	88	...	93	Oui ^{1, N}	96 ¹	89 ¹
Slovénie ⁸	1	48	95	95	96	4	45	94	93	95	...	89	Oui ^{1, N}	99 ¹	95 ¹	
Suède	0,5	...	93	94	92	24	53	105	105	104	...	92	Oui ^{1, N}	97 ¹	90 ¹	
Suisse	0,1	...	80	81	79	73	51	95	93	98	...	72	Oui ¹	99 ¹	96 ¹	
Ukraine ⁸	8**	...	94**	92**	95**	53**	37**	96	96	95	99	95	Oui ¹	...	82 ¹	
Pacifique																
Australie ⁹	9 ^z	...	91 ^z	89 ^z	93 ^z	54 ^z	38 ^z	...	...	...	...	85	Oui ¹	99 ¹	94 ¹
Fidji	2 ⁹	...	74 ⁹	70 ⁹	77 ⁹	13 ⁹	42 ⁹	98 ^z	94 ^z	103 ^z	...	...	Non	...	...
Îles Cook ¹⁰	0,1 ^z	44	86 ^z	85 ^z	87 ^z	0,1 ^z	42 ^z	97 ^z	95 ^z	98 ^z	...	...	Non	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	66	67	65	...	...	Non	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	101	92	110	...	...	Non	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ¹⁰	0 [*]	...	47 [*]	43 [*]	50 [*]	0,2 [*]	44 [*]	77 ^z	85 ^z	68 ^z	...	...	...	...	...
Nioué	...	46 [*]	104 [*]	110 [*]	100 [*]	
Nouvelle-Zélande ⁸	4	...	96	95	98	7	30	...	...	...	...	...	Oui ¹	99 ¹	92 ¹
Palao ¹⁰	...	41	98 ^z	...	...	0,0 ^z	...	105 [*]	102 [*]	107 [*]	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	63 ⁹	67 ⁹	58 ⁹	...	...	...	...	...

TABLEAU 3

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶		
	Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ²		Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ³		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage d'étudiants en fin de premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimum de compétence (%) ⁷ en :	
														Lecture	Mathématiques
	Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵	2009-2014 ⁵		
Total (000)	% F	Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total	Total	Total		
Samoa	0,4	...	86	80	92	3	27	101	104	98	...	...	Non	...	...
Tokélaou	...	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
Tonga	1	...	44	39	48	3	44	...	...	...	...	...	Non	...	...
Tuvalu ¹⁰	0,1*	31	47*	37*	59*	0,3*	37*	100*	93*	108*	...	...	Non	...	...
Vanuatu	...	26*	...	...	...	...	...	53*	51*	55*	...	...	Non	...	...
	Somme	...	Moyenne pondérée			Somme	% F	Moyenne pondérée			Médiane		Médiane		
Monde	60 210	48	63	63	62	141 755	49	75	75	76	...	53	...	...	...
Pays développés	607	49 ^a	93	92	93	2 717	45	98	97	98	97	85	...	...	...
Pays en développement	58 923	48	59	59	58	137 767	49	92	92	92	...	83	...	...	...
Pays en transition	681	...	85	84 ^a	86 ^a	1 271	45 ^a	73	72	73	46	25	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	3 647	60	67	69	66	8 459	51	99	99	99	99	93	...	...	...
Afrique du Nord	1 185	60	66	67	66	4 017	49	92	91	93	...	...	...	...	...
Asie occidentale	2 462	59	68	71	65	4 442	53	99	98	100	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	23 605	52	43	46	39	33 131	52	81	79	84	60	39	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	2 769	46	76	75	77	7 545	47	92	91	92	...	83	...	...	...
Amérique latine	2 557	46	76	75	77	6 970	47	77	74	79	73	51	...	...	...
Caraïbes	212	47	76	76	75	575	50	71	68	74	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	8 210	46	77	74	80	19 506	42	77	75	80	65	33	...	...	...
Asie de l'Est	3 159	47	84	80	88	9 099	34	73	74	72	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	5 050	45	63	63	63	10 407	49	72	71	73	60	35	...	...	...
Asie du Sud	20 663	43	50	51	49	68 737	49	74	77	71	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	284	...	84 ⁹	83 ⁹	85 ⁹	607 ⁹	47 ⁹	83 ^a	84 ^a	81 ^a	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	989	47 ^a	92	91	92	3 199	45	76	74	77	56	23	...	...	...
Pacifique	43	38 ⁹	66	61	70	545	42	42	45	39	31	15	...	...	...
Pays touchés par un conflit	14 826**	55**	54**	56**	52**	25 515**	51**	70	70	70	45	20	...	...	...
Pays à faible revenu	16 837	54	40	44	35	23 151	53	38	41	34	25	14	...	...	...
Pays à revenu moyen	42 111	46	61	61	61	114 556	48	78	77	80	74	45	...	...	...
Revenu moyen inférieur	34 945	45	52	53	51	91 658	49	73	72	74	53	30	...	...	...
Revenu moyen supérieur	7 166	49	77	75	80	22 898	43	88	86	89	83	63	...	...	...
Pays à revenu élevé	1 262	47 ^a	92	91	93	4 048	44	92	92	92	...	83	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Le TBS et le TBA en dernière année d'études sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Les élèves considérés comme âgés sont ceux dont l'âge est supérieur d'au moins deux ans à l'âge officiel d'entrée dans une année d'études données. Le pourcentage est obtenu en divisant la somme des élèves dont l'âge est supérieur d'au moins deux ans à l'âge théorique de leur année d'études divisée par l'effectif scolarisé total du premier cycle de l'enseignement secondaire.

2. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce taux mesure la proportion d'adolescents d'âge du premier cycle du secondaire qui sont scolarisés dans les écoles primaires, secondaires ou dans les établissements du post-secondaire non supérieur ou du supérieur.

3. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents ou de jeunes d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du second cycle de l'enseignement secondaire. Ce taux mesure la proportion d'adolescents ou de jeunes d'âge du second cycle du secondaire qui sont scolarisés dans les écoles primaires, secondaires ou dans les établissements du post-secondaire non supérieur ou du supérieur.

4. Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. Ils sont basés sur les enquêtes de ménage nationales ou internationales.

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.

6. Altinok (2013) ; Cheng et Omeova (2014) ; rapports et sites des ministères de l'éducation nationale ; PISA (OECD) ; TIMSS 2011. L'évaluation des apprentissages représentative au niveau national se réfère aux évaluations formatives des

apprentissages nationales (N), régionales (R) et internationales (I). Les informations et données présentées doivent être utilisées et interprétées avec précaution car les différents types d'évaluations ne sont pas nécessairement comparables.

7. Se réfère au pourcentage des élèves dont les résultats d'apprentissage sont en dessous ou au niveau 1 de l'échelle des compétences en lecture ou en mathématiques.

8. En l'absence d'évaluations portant sur l'année d'études mentionnée dans l'indicateur, les évaluations des acquis scolaires dans l'année d'études avant ou après celle mentionnée dans l'indicateur sont utilisées comme substituts pour rendre compte de l'existence d'évaluations des apprentissages et/ou des résultats de ces dernières en début et en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

9. Les TBA, TBS et TNSA n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

10. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les TBA, TBS et TNSA du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2015.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 4

ODD 4, Cible 4.2 – Accès universel aux programmes de développement et de protection de la petite enfance, et à l'enseignement préprimaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des programmes de développement et de protection de la petite enfance ainsi qu'à un enseignement préprimaire de qualité afin qu'ils soient prêts pour l'enseignement primaire

Pays ou territoire	MORTALITÉ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ³		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants de moins de 5 ans connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁵	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des ménages dotés de trois livres par enfants ou plus	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014						
	Total 2015	Total 2009-2014 ⁶	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	Total	Total	
Afrique du Nord et Asie occidentale														
Algérie	26	12	...	...	...	...	...	...	...	...	78	11	70
Arabie saoudite	15	...	306	55	16	14	18	57	56	57	...	...	...
Bahreïn	6	...	33	49	55	55	55	41	41	41	...	...	...
Égypte	24	22	1 177	48	30	31	30	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	7	...	166	49	92	92	92	79	82	76	...	...	...
Iraq	32	23	...	...	...	...	...	72	77	67	58	5	72
Israël	4	...	502	49	111	111	111	...	...	...	...	...	...
Jordanie	18	8	110 ⁹	48 ⁹	32 ⁹	33 ⁹	31 ⁹	...	...	...	82	23	69
Koweït ⁸	9	6	82	49	...	...	...	79	79	78	...	...	...
Liban	8	...	172 ²	48 ²	84 ²	87 ²	82 ²	...	...	...	...	...	...
Libye	13	...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...
Maroc	28	15	746	44	60	65	53	51 ⁹	52 ⁹	50 ⁹	...	...	...
Oman	12	10	69	50	54	53	55	...	...	...	...	25	68
Palestine	21	7	127	49	51	50	51	97 ²	100 ²	95 ²	78	20	72	
Qatar	8	...	38	49	58	58	58	77	75	79	88	40	83	
République arabe syrienne	13	28	87 ²	48 ²	6 ²	6 ²	6 ²	14	13	15	...	...	...
Soudan	70	38	755 ²	51 ²	34 ²	33 ²	35 ²	89	88	91	...	...	...
Tunisie	14	10	226	49	43	42	43	41 ²	42 ²	40 ²	71	18	76	
Turquie	14	10	1 078 ²	48 ²	28 ²	28 ²	27 ²	73 ²	73 ²	72 ²	...	...	...
Yémen	42	47	29 ²	46 ²	1 ²	1 ²	1 ²	4 ²	5 ²	4 ²	...	...	...
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	157	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	100	34	129	50	21	20	21	60 ⁹	61 ⁹	59 ⁹	...	1	61	
Béni	44	...	27 ²	49 ²	18 ²	18 ²	18 ²	28 ²	27 ²	28 ²	...	...	...
Botswana	89	33	72	51	4	4	4	9	9	9	...	...	...
Burkina Faso	82	58	67	50	7	7	7	22	22	23	...	...	...
Burundi	25	...	22	50	70	70	70	83	82	84	...	...	...
Cabo Verde	88	33	467	50	34	34	35	48	49	48	62	4	51	
Cameroun	74	32	15 ²	50 ²	23 ²	22 ²	24 ²	76 ²	74 ²	78 ²	...	...	...
Comores	45	25	54 ⁹	49 ⁹	14 ⁹	14 ⁹	14 ⁹	23 ⁹	22 ⁹	25 ⁹	56	1	49	
Congo	93	30	129	50	7	7	7	19	21	18	...	...	...
Côte d'Ivoire	65	34	2	46	5 ¹	5 ¹	4 ¹	...	...	...	...	...	...
Djibouti	47	50	46 ²	49 ²	15 ²	15 ²	15 ²	16 ²	16 ²	16 ²	...	...	...
Érythrée	59	40	2 496	48	30	31	30	25 ^{**} , ⁹	24 ^{**} , ⁹	26 ^{**} , ⁹	...	...	...
Éthiopie	51	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	69	25	87	51	34	33	35	52	51	53	48	1	68	
Gambie	62	19	1 767	50	121	119	122	99 ^{**}	98 ^{**}	100 ^{**}	40	6	74	
Ghana	94	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	93	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	61
Guinée-Bissau	94	26	42 ⁹	50 ⁹	68 ⁹	68 ⁹	68 ⁹	68 ⁹	67 ⁹	70 ⁹	...	...	...
Guinée équatoriale	49	26	3 020	49	74	75	73	...	...	...	...	...	...
Kenya	90	33	48	51	31	30	32	34	33	34	...	...	...
Lesotho	70	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	50	49	285	51	14	13	14	...	...	...	...	...	...
Madagascar	64	42	...	...	...	...	...	...	...	...	29	1	60
Malawi	115	...	92	50	4	4	4	44	46	42	...	0	62	
Mali	14	...	30	50	102	101	104	94	94	94	...	...	...
Maurice	85	22	11	56	3	3	4	...	...	...	55	...	58
Mauritanie	79	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	45	23	25 ²	51 ²	21 ²	21 ²	22 ²	48 ²	46 ²	50 ²	...	...	...
Namibie	96	43	142	50	7	7	7	17 ²	17 ²	16 ²	...	...	...
Niger	109	33	...	...	...	...	...	...	...	...	65	6	57
Nigéria	55	34	430 ²	50 ²	11 ²	11 ²	11 ²	...	...	...	...	...	...
Ouganda	130	41	...	...	...	...	...	...	...	...	74	1	47
République centrafricaine	98	43	309	51	4	4	4	...	...	...	61	1	66
R. D. Congo	49	35	1 026 ²	50 ²	32 ²	32 ²	33 ²	46 ²	43 ²	49 ²	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	42	38	142 ²	51 ²	14 ²	14 ²	15 ²	47 ²	46 ²	47 ²	...	...	...
Rwanda	47	...	9 ¹	52	51	49	54	57	56	58	63	6	55	
Sao Tomé-et-Principe	47	19	199	52	15	14	16	18	17	19	...	...	...
Sénégal	14	8	3	49	93	93	93	96	98	93	...	...	...
Seychelles	120	38	54 ²	52 ²	10 ²	9 ²	10 ²	24 ²	24 ²	25 ²	54	2	45	
Sierra Leone	137	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	93	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	61	26	...	...	...	...	...	...	...	...	50	4	62
Swaziland	139	39	11 ²	47 ²	1 ²	1 ²	1 ²	...	...	...	70	1	33
Tchad	78	28	97	51	15	15	15	75	74	75	62	2	55	
Togo	64	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	71	28	374 ²	50 ²	42 ²	42 ²	43 ²	37 ²	36 ²	37 ²	43	3	62	
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	8	...	2	48	75	78	72	93	100	86	...	...	...

TABLEAU 4

(suite)

Pays ou territoire	MORTALITÉ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ⁵		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants de moins de 5 ans connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁶	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des ménages dotés de trois livres par enfants ou plus	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014						
			Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Total 2015	Total 2009-2014³										Total	Total	Total	
Argentine	13	...	1 567 ^z	49 ^z	72 ^z	71 ^z	72 ^z	96 ^z	96 ^z	97 ^z	84	61	85	
Aruba	...	...	3	48	107	108	106	100	100	100	...	...	...
Bahamas	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	13	8	6	50	84	83	86	94	93	95	...	85	97	
Belize	17	19	8	49	50	50	51	93	92	93	86	40	88	
Bermudes	...	...	0,4	50	54	54	55	61 ^y	58 ^y	63 ^y	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	38	18	298 ^z	49 ^z	63 ^z	64 ^z	63 ^z	81 ^z	82 ^z	80 ^z	...	...	...
Brésil ⁹	16	...	4 870 ^z	49 ^z	86 ^{z, z}	86 ^{z, z}	86 ^{z, z}	88 ^{z, z}	87 ^{z, z}	89 ^{z, z}	...	...	...
Chili	8	2	609	49	128	130	126	99	99	99	...	...	...
Colombie	16	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	10	...	115	49	53	53	53	93	93	94	68	37	81	
Cuba	6	...	357	49	98	98	99	97	96	98	...	48	89	
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	21	...	2	48	85	88	82	...	...	...	...	...	...
El Salvador	17	14	233	50	72	71	73	94	92	95	...	18	81	
Équateur	22	25	587	49	62	61	62	99	100	97	...	...	...
Grenade	12	...	4	47	91	94	88	98 ^z	97 ^z	98 ^z	...	...	...
Guatemala	29	48	521	50	66	65	66	76	76	76	...	...	...
Guyana	39	12	28 ^y	49 ^y	94 ^y	95 ^y	93 ^y	91 ^y	91 ^y	92 ^y	...	47	86	
Haiti	69	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	20	23	238	50	47	47	48	96	95	97	...	...	...
Îles Caimanes ⁸	...	...	1 ^z	48 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁸	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁹	...	...	0,9	50	89 [*]	98 [*]	
Jamaïque	16	6	138	51	105	102	108	96	92	100	88	55	89	
Mexique	13	14	4 798	49	69	68	70	99	98	100	...	...	...
Montserrat ⁸	...	...	0,1	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	17	...	102 ^z	49 ^z	71 ^z	71 ^z	72 ^z	84 ^z	83 ^z	84 ^z	...	26	80	
Paraguay	21	11	152 ^y	49 ^y	38 ^y	38 ^y	38 ^y	78 ^y	78 ^y	78 ^y	...	...	...
Pérou	17	18	1 551	49	88	87	88	99	98	99	...	...	...
République dominicaine	31	7	278	50	44	43	45	74	72	75	...	10	84	
Saint-Kitts-et-Nevis	11	...	2	48	94	97	92	99	100	98	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	18	...	3	50	69	68	70	85	85	84	...	...	...
Sainte-Lucie	14	3	4	51	65	63	67	80	79	81	93	68	91	
Sint Maarten ⁸	...	...	1	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	21	9	18	49	94	92	96	96	95	98	73	25	71	
Trinité-et-Tobago	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	10	11	103 ^z	49 ^z	70 ^z	70 ^z	70 ^z	96 ^z	96 ^z	96 ^z	93	59	87	
Venezuela, R. B.	15	13	1 288	49	73	73	73	90	90	90	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est														
Brunéi Darussalam	10	20	13	49	74	73	74	100	99	100	...	...	...
Cambodge	29	32	182	48	18	18	18	33	34	32	59	4	68	
Chine	11	9	38 947	46	82	82	82	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine ⁸	...	...	171	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	27	36	5 349	49	58	57	59	99 ^{**}	100 ^{**}	99^{**}	...	...	...
Japon	3	7	2 910 ^z	...	90 ^z	...	...	96 ^z	...	...	...	...	...
Macao, Chine ⁸	...	...	13	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	7	...	894	49	99	...	...	96	...	...	...	...	...
Mongolie	22	11	133 ^y	50 ^y	86 ^y	85 ^y	86 ^y	71 ^y	71 ^y	71 ^y	55	33	76	
Myanmar	50	35	453	51	23	23	24	23	23	23	...	...	...
Philippines	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	3	...	1 262	49	92 ^z	92 ^z	92 ^z	99 ^z	99 ^z	99 ^z	...	...	...
RDP lao	67	44	150	50	30	30	31	50	50	51	57	5	81	
RPD Corée	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91	79	75
Singapour	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	12	16	1 737	48	73	73	73	96	96	96	93	43	92	
Timor-Leste	53	58	16	50	17	17	17	64	59	68	...	...	...
Viet Nam	22	19	3 614	47	81	83	80	95^{**}	...	...	96	26	89
Asie du Sud														
Afghanistan	91	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	38	36	2 961 ^z	49 ^z	32 ^z	32 ^z	32 ^z	...	...	...	78	9	64
Bhoutan	33	34	5	51	17	16	18	...	...	...	54	6	72
Inde	48	39	7 376 ^z	45 ^z	10 ^z	10 ^z	9 ^z	...	...	...	...	...	...
Maldives ⁸	9	20	23	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	36	37	1 014	48	85	87	84	81	81	81	67	5	64	
Pakistan	81	45	6 550	45	70	74	66	94	100	89	...	...	...
République islamique d'Iran	16	7	543	49	42	43	42	38	39	37	...	...	...
Sri Lanka	10	15	335 ^z	49 ^z	95 ^z	95 ^z	95 ^z	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale														
Arménie	14	21	64 ^y	49 ^y	52 ^y	46 ^y	60 ^y	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan ⁹	32	18	107	47	23 [*]	23 [*]	24 [*]	21 [*]	20 [*]	21 [*]	

TABLEAU 4

(suite)

Pays ou territoire	MORTALITÉ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ÉDUCATION PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ⁵		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants de moins de 5 ans connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁶	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des ménages dotés de trois livres par enfants ou plus	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	2009-2015 ³	2009-2015 ³	2009-2015 ³				
Total 2015	Total 2009-2014 ¹	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	Total	Total		
Moyenne pondérée	Médiane	Somme	% F	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Médiane	Médiane	Médiane		
Monde	43	24	155 000**	48**	44**	44**	44**	67**	67**	66**	...	...	...
Pays développés	5	...	28 820	49	87	87	87	94	95	94	...	...	...
Pays en développement	48	26	117 519**	48**	39**	39**	38**	64**	62**	62**	...	...	...
Pays en transition	19	12	8 661	48	62	62	62	73	73	73	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	29	12	6 500**	48**	29**	29**	29**	51**	51**	50**	...	...	...
Afrique du Nord	35	15	3 538	48	40	40	39	59**	60**	58**	...	...	...
Asie occidentale	22	10	2 962**	49**	22**	22**	22**	43**	43**	42**	...	...	...
Afrique subsaharienne	84	33	17 207**	50**	22**	21**	22**	41**	40**	42**	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	18	...	19 989**	49**	73**	73**	73**	90**	89**	91**	...	...	...
Amérique latine	17	14	18 495**	49**	73**	72**	73**	91**	90**	91**	...	...	...
Caraïbes	...	...	1 494**	50**	76**	75**	77**	81**	80**	83**	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	17	25	57 653	47	76	76	76	79**	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	10	9	43 974	46	83	82	83	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	27	32	13 679	49	60	60	60	78	78	78	...	...	...
Asie du Sud	51	36	18 810**	46**	18**	19**	18**	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	32	16	2 008**	49**	34**	34**	34**	49**	49**	50**	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	6	23	31 685	49	85	85	85	93	94	93	...	...	...
Pacifique	24	...	1 148**	48**	98**	98**	97**	76**	76**	76**	...	...	...
Pays touchés par un conflit	57	35	39 512**	48**	23**	23**	22**	58**	59**	58**	...	...	...
Pays à faible revenu	76	35	9 277**	49**	17**	17**	17**	41**	41**	41**	...	...	...
Pays à revenu moyen	42	19	106 272**	47**	42**	43**	42**	67**	65**	65**	...	...	...
Revenu moyen inférieur	53	28	42 487**	48**	26**	26**	26**	60**	60**	59**	...	...	...
Revenu moyen supérieur	20	11	63 784	47	73	73	73	76**	75**	77**	...	...	...
Pays à revenu élevé	7	...	39 451	49	83	83	83	91	91	91	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Les taux de mortalité des moins de 5 ans sont les estimations mises à jours et générées en septembre 2015 par le Groupe inter-agence des Nations Unies pour l'estimation de la mortalité infantile. Ils sont basés sur la variante moyenne.
2. OMS, UNICEF et Banque mondiale (2015).
3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
4. Le TNSA un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire est le pourcentage des enfants ayant l'âge correspondant à la dernière année du préprimaire, c'est-à-dire un an avant l'entrée dans l'enseignement primaire, et qui sont scolarisés à ce niveau d'enseignement ou dans le préprimaire.
5. UNICEF-MICS 4 et 5, rapports nationaux.
6. La donnée se réfère à l'indicateur MICS qui mesure le « Soutien d'un adulte à l'apprentissage », à savoir le pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois avec qui un adulte a participé à quatre des activités suivantes ou plus pour promouvoir l'apprentissage et la préparation à l'école au cours des trois jours précédents : (a) lire des livres à l'enfant, (b) raconter des histoires à l'enfant, (c) chanter des chansons à l'enfant, (d) sortir l'enfant, (e) jouer avec l'enfant, et (f) passer du temps avec l'enfant à nommer, compter et dessiner des choses.

7. La donnée se réfère à l'indicateur MICS, c'est-à-dire à « l'indice du développement de la petite enfance », qui est le pourcentage des enfants dont le développement est en bonne voie dans les trois domaines suivants : (a) alphabétisme-numérique, (b) développement physique, (c) développement socio-émotionnel, et (d) apprentissage (aptitude à suivre des instructions simples, aptitude à s'occuper seul (e) de manière indépendante).

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

9. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données population par âge des Nations Unies.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 5

ODD 4, Cible 4.3 – Accès universel à l'enseignement technique, professionnel et supérieur – partie 1

D'ici à 2030, garantir un accès égal de toutes les femmes et tous les hommes à un enseignement technique, professionnel et supérieur, y compris universitaire, de qualité et abordable

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL								
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale									
Algérie	...	...	...	-	-	-	...	...	...
Arabie saoudite	5**	8**	2**	...	...	...	2**	2**	1**
Bahreïn	8	14	2	99	99	98	3	5	1
Égypte	21	23	18	18	22	12	10	12	9
Émirats arabes unis	2	2	1	-	-	-	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	20	20	19	-	-	-	13	13	13
Jordanie	...	...	...	.y	.y	.y	...	...	...
Koweït	2**	3**	2**	100 ^z	100 ^z	100 ^z	-y	-y	-y
Liban	15 ^z	18 ^z	11 ^z	.z	.z	.z	5**, y	6**, y	4**, y
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	6 ^y	7 ^y	5 ^y	100	100	100	2**, y	...	2**, y
Oman ^z	0,02	0,04	-	-	-	-	-	-	-
Palestine	0,4	0,7	0,1	100	100	100	0,3	0,5	0,1
Qatar	0,7	1	-	-	-	-	...	...	...
République arabe syrienne	5 ^z	6 ^z	4 ^z	86 ^z	92 ^z	77 ^z	2 ^z	2 ^z	2 ^z
Soudan	1 ^z	2 ^z	1 ^z	.z	.z	.z	...	...	...
Tunisie	6	...	...	100	...	...	...	...	...
Turquie	21 ^z	23 ^z	20 ^z	.z	.z	.z	13 ^z	14 ^z	12 ^z
Yémen	0,7 ^z	1 ^z	0 ^z	.z	.z	.z	0,2**, y	...	...
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	7**	8**	7**	100**	100**	100**	3 ^z	3 ^z	3 ^z
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	3	3	3	...	...	...	1 ^z	1 ^z	0,9 ^z
Botswana	5 ^z	6 ^z	4 ^z	...	...	...	-z	-z	-z
Burkina Faso	3	3	3	100 ^z	100 ^z	100 ^z	0,7 ^z	0,7 ^z	0,7 ^z
Burundi	6	7	6	-	-	-	2	2	1
Cabo Verde	22	26	18	16	18	14	7	9	5
Cameroun	3	4	2	100	100	100	1	2	1
Comores	0,5 ^z	1 ^z	0,1 ^z	...	...	...	-z	-z	-z
Congo	10 ^y	10 ^y	10 ^y	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	7	6	8	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7	8	6	.z	.z	.z	...	...	...
Érythrée	1 ^z	1 ^z	1 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	0,2 ^z	0,3 ^z	0,2 ^z
Éthiopie	4 ^y	4 ^y	5 ^y	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	...	...
Ghana	2	3	1	...	...	...	0,8**	1,2**	0,4**
Guinée	4	3	4	-	-	-	0,8	0,8	0,8
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	81 ^y	84 ^y	76 ^y	-y	-y	-y
Lesotho	2	2	2	100	100	100	-	-	-
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2	2	1	100	100	100	0,5	0,8	0,3
Malawi	-	-	-	100 ^y	100 ^y	100 ^y	-	-	-
Mali	13	15	12	100	100	100	4	5	3
Maurice	14	18	10	32	45	20	...	...	...
Mauritanie	1	1	1	-	-	-	0,2	0,2	0,2
Mozambique	5	6	4	-	-	-	0,7	0,9	0,4
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	8	6	12	100	100	100	0,8	0,8	0,8
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	4 ^z	5 ^z	4 ^z	.z	.z	.z	...	...	...
République centrafricaine	3 ^y	3 ^y	3 ^y	.y	.y	.y	0,4 ^y	0,5 ^y	0,3 ^y
R. D. Congo	19	20	17	-	-	-	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	12 ^z	12 ^z	12 ^z	84 ^y	83 ^y	85 ^y	...	...	...
Rwanda	15	17	13	100	100	100	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	7	8	7	-	-	-	-y	-y	-y
Sénégal	...	...	...	.y	.y	.y	...	...	...
Seychelles	4	6	2	87	87	86	2	3	1
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	0,4 ^z	0,6 ^z	0,3 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	-z	-z	-z
Tchad	1 ^y	1 ^y	2 ^y	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	.z	.z	.z	...	...	...
Zimbabwe	.z	.z	.z	...	...	...	.z	.z	.z
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	4	5	3	53 ^y	53 ^y	52 ^y	2	2	1
Argentine	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z
Aruba	13 ^y	16 ^y	9 ^y	-	-	-	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 5

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL								
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014					
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Barbade	.	.	.	66	72	60	.	.	.
Belize	3	3	3	..	..	..	2	2	2
Bermudes	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Bolivie, État plurinational de	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Brésil ¹	4 ²	3 ²	4 ²	100 ²	100 ²	100 ²	2 ¹ , ²	2 ¹ , ²	2 ¹ , ²
Chili	21	22	20	.	.	.	10	10	10
Colombie	7	7	8	.	.	.	4	4	4
Costa Rica	22	21	23	.	.	.	7	7	7
Cuba	24	29	19	100	100	100	14 ²	17 ²	11 ²
Curaçao	72 ²	76 ²	69 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...
Dominique	...	...	...	.	.	.	...	...	...
El Salvador	18	17	19	.	.	.	9	9	9
Équateur	32 ²	33 ²	32 ²	...	...	...	19 ²	19 ²	18 ²
Grenade	.	.	.	100	100	100	.	.	.
Guatemala	27	25	29	.	.	.	9	9	9
Guyana	5 ⁹	6 ⁹	4 ⁹	21 ⁹	28 ⁹	15 ⁹	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	32	33	31	.	.	.	7	7	8
Îles Caïmanes	..	..	..	..	..	..	...	...	...
Îles Turques et Caïques ²	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Vierges britanniques	0,9	1	1	...	...	...	0,4 ²	...	...
Jamaïque	.	.	.	84	86	82	.	.	.
Mexique	17 ⁹	15 ⁹	18 ⁹	.	.	.	3 ⁹	3 ⁹	3 ⁹
Montserrat	.	.	.	...	...	...	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	14 ⁹	15 ⁹	13 ⁹	...	...	...	8 ⁹	8 ⁹	7 ⁹
Paraguay	16 ⁹	16 ⁹	15 ⁹	..	..	..	5 ⁹	5 ⁹	5 ⁹
Pérou	1	1	2	.	.	.	0,5	0,4	0,5
République dominicaine	5	4	6	.	.	.	2	2	3
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	100	100	100	.	.	.
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	40 ⁹	58 ⁹	31 ⁹	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	1,0	1	0,4	66	67	66	..	..	..
Sint Maarten	59	67	51	.	.	.	...	...	...
Suriname	29 ²	43 ²	18 ²	...	...	...	15 ²	19 ²	11 ²
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	23 ²	28 ²	19 ²	..	..	..	9 ²	10 ²	7 ²
Venezuela, R. B.	5	5	5	.	.	.	2	2	2
Asie de l'Est et du Sud-Est									
Brunéi Darussalam	11	12	11	.	.	.	7	8	6
Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	22	23	21	38	42	32	...	...	...
Hong Kong, Chine	2	3	0,5	68	79	53	0,8 ²	1,4 ²	0,2 ²
Indonésie	19	22	15	.	.	.	10	12	8
Japon	12 ²	13 ²	10 ²	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	6 ⁹	7 ⁹	5 ⁹
Macao, Chine	4	5	4	.	.	.	2	2	1
Malaisie	11	13	9	100	100	100	6	...	...
Mongolie	10	12	8	100	100	100	5	6	4
Myanmar	.	.	.	...	...	...	.	.	.
Philippines	..	..	..	100 ²	100 ²	100 ²	..	..	..
République de Corée	9 ²	10 ²	8 ²	..	..	..	5 ²	5 ²	5 ²
RDP lao	1	1	2	100	100	100	0,3	0,3	0,4
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	16 ²	19 ²	13 ²	.	.	.	8 ⁹	9 ⁹	7 ⁹
Timor-Leste	5	5	4	.	.	.	2	3	2
Viet Nam	...	...	...	100	100	100	...	...	...
Asie du Sud									
Afghanistan	1,0	1	0,2	93	94	92	0,4	0,7	0,1
Bangladesh	3 ²	4 ²	2 ²	95 ²	96 ²	86 ²	0,9 ² , ²	1,2 ² , ²	0,6 ² , ²
Bhoutan	2	2	1	100 ²	100 ²	100 ²	.	.	.
Inde	1 ²	2 ²	0,5 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Pakistan	3	3	3	100	100	100	1,0	1,1	0,9
République islamique d'Iran	15	19	11	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	6	7	4
Sri Lanka	6 ²	6 ²	5 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...
Caucase et Asie centrale									
Arménie	11	12	10	.	.	.	3 ⁹	4 ⁹	3 ⁹
Azerbaïdjan ³	20	18	22	100	100	100	11 ²	10 ²	11 ²
Géorgie	5	5	5	100	100	100	2	2	2
Kazakhstan	11	12	11	100	100	100	7	7	7
Kirghizistan	10	11	9	100 ²	100 ²	100 ²	6	6	5
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	1 ²	2 ²	0,3 ²	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	8	9	6	.	.	.	...	...	...

TABLEAU 5

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL								
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014					
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Europe et Amérique du Nord									
Albanie	8	12	4	100	100	100	4	7	2
Allemagne	19	22	15	91	88	93	...	...	...
Andorre ²	8	9	8	100	100	100	...	...	...
Autriche	36	39	34	100	100	100	...	...	...
Bélarus	13	16	10	100	100	100	7	9	5
Belgique	46	47	45	93	95	90	22	24	20
Bosnie-Herzégovine	39	42	36	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	...	...	...
Bulgarie	32	36	28	100	100	100	15	18	12
Canada	4 ²	5 ²	4 ²	...	...	...	...	...	...
Chypre ³	8	12	3	100	100	100	4 ¹	6 ¹	2 ¹
Croatie	40	43	38	.	.	.	25	27	23
Danemark	24	26	21	.	.	.	12	15	10
Espagne	17	18	16	.	.	.	9	11	7
Estonie	19 ²	25 ²	13 ²	100 ²	100 ²	100 ²	9 ²	12 ²	6 ²
États-Unis	.	.	.	100	100	100	.	.	.
ERY de Macédoine	30 ⁹	32 ⁹	27 ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	...	...	...
Fédération de Russie	16	19	13	100	100	100	...	...	...
Finlande	47	47	46	100	100	100	22	23	20
France	19	20	17	51	40	57	14	16	12
Grèce	18 ²	21 ²	15 ²	...	...	...	10 ⁹	12 ⁹	8 ⁹
Hongrie	14	16	12	100	100	100	9	11	7
Irlande	16 ⁹	15 ⁹	17 ⁹	100 ²	100 ²	100 ²	8 ⁹	7 ⁹	8 ⁹
Islande	22 ⁹	25 ⁹	18 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	12 ⁹	15 ⁹	9 ⁹
Italie	36 ²	42 ²	30 ²	100 ²	100 ²	100 ²	23 ²	28 ²	19 ²
Lettonie	22	26	18	100	100	100	11	13	9
Liechtenstein ¹	35	41	29	.	.	.	26 ¹	33 ¹	19 ¹
Lituanie	10	12	7	100	100	100	6	8	4
Luxembourg	32 ²	33 ²	31 ²	100 ²	100 ²	100 ²	22 ²	22 ²	21 ²
Malte	8	9	7	96	97	96	4	5	4
Monaco	12	14	10	44	46	42	...	...	...
Monténégro	33	35	30	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	...	...	...
Norvège	29	34	24	100	100	100	17	21	14
Pays-Bas	48 ⁹	50 ⁹	46 ⁹	100	100	100	25 ⁹	27 ⁹	24 ⁹
Pologne	28 ²	34 ²	22 ²	100 ²	100 ²	100 ²	15 ²	19 ²	12 ²
Portugal	28	31	24	100	100	100	17	20	14
République de Moldova ³	13	15	11	100	100	100	6 ¹	6 ¹	5 ¹
République tchèque	39	42	36	16	24	12	...	...	...
Roumanie	29	32	25	100	100	100	21 ²	24 ²	18 ²
Royaume-Uni	32	32	32	.	.	.	18	19	17
Saint-Marin	22 ⁹	30 ⁹	14 ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	...	...	...
Serbie ³	37	39	36	100	100	100	25 ¹	26 ¹	24 ¹
Slovaquie	32	34	30	100	100	100	...	...	...
Slovénie	42	46	37	.	.	.	26	29	22
Suède	27	28	26	72	70	74	14	15	12
Suisse	37	41	33	.	.	.	23	26	19
Ukraine	9	11	7	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	4	6	3
Pacifique									
Australie	33	37	30	100	100	100	11 ²	14 ²	8 ²
Fidji	1 ⁹	2 ⁹	1 ⁹	100 ²	100 ²	100 ²	0,8 ⁹	1,4 ⁹	0,3 ⁹
Îles Cook	4 ⁹	6 ⁹	2 ⁹	.	.	.	3 ¹ , ⁹	5 ¹ , ⁹	2 ¹ , ⁹
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹	.. ⁹
Kiribati	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	...	...	...	.	.	.	...	...	...
Nouvelle-Zélande	17	16	19	100 ²	100 ²	100 ²	6	7	6
Palao ³	.	.	.	...	...	...	.	.	.
Papouasie-Nouvelle-Guinée	8 ⁹	10 ⁹	5 ⁹	...	...	...	...	...	...
Samoa	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	3	6	1	...	...	...	2	4	1
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	..¹	.. ¹	.. ¹
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 5

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL								
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
	Moyenne pondérée			Médiane			Médiane		
Monde	10,7**	11,6**	9,7**	95	96	92	3	4	2
Pays développés	17,0	18,6	15,2	100	100	100	14	15	12
Pays en développement	9,3**	10,1**	8,5**	.	.	.	1	1	1
Pays en transition	15,8	17,5	13,9	100	100	100	6	7	5
Afrique du Nord et Asie occidentale	12,8**	14,1**	11,3**	.	.	.	2	4	2
Afrique du Nord	13,3**	15,2**	11,4**	18	22	12	...	...	...
Asie occidentale	12,3**	13,3**	11,1**	.	.	.	1,9	2,5	1,0
Afrique subsaharienne	6,5**	7,2**	5,7**	82	84	81	0,6	0,7	0,4
Amérique latine et Caraïbes	8,9**	8,4**	9,4**	.	.	.	2	2	2
Amérique latine	8,9**	8,3**	9,4**	.	.	.	6	6	6
Caraïbes	8,7**	10,0**	7,5**	46	56	42	.	.	.
Asie de l'Est et du Sud-Est	17,3	18,6	15,9	53	60	42	5	5	5
Asie de l'Est	19,9	20,8	18,9	53	60	42	5	5	4
Asie du Sud-Est	11,7	13,9	9,6	50	50	50	4	...	...
Asie du Sud	2,1**	2,9**	1,3**	100	100	100	0,7	0,9	0,3
Caucase et Asie centrale	14,0**	14,3**	13,7**	100	100	100	6	6	5
Europe et Amérique du Nord	16,9	18,7	15,0	100	100	100	14	16	12
Pacifique	26,1	28,3	23,6	.	.	.	0,4	0,7	0,2
Pays touchés par un conflit	5,7**	6,8**	4,6**	.	.	.	1,2	...	...
Pays à faible revenu	5,8**	6,3**	5,2**	93	94	92	...	...	...
Pays à revenu moyen	10,0**	10,9**	9,1**	21	25	15	2	3	2
Revenu moyen inférieur	4,8**	5,7**	3,9**	19	25	15	1,0	1,2	0,9
Revenu moyen supérieur	16,7	17,6	15,7	32	45	20	5	5	4
Pays à revenu élevé	14,9	16,5	13,2	66	70	57	9	10	7

TABLEAU 5

ODD 4, Cible 4.3 – Accès universel à l'enseignement technique, professionnel et supérieur – partie 2

D'ici à 2030, garantir un accès égal de toutes les femmes et tous les hommes à un enseignement technique, professionnel et supérieur, y compris universitaire, de qualité et abordable

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
	Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)			Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)			Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2011		
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale														
Algérie	109	131	98	34	26	42	1 245	60	35	27	42	...	...	...
Arabie saoudite	110	110	111	78	85	72	1 497	49	61	62	60	...	...	...
Bahreïn	54	41	70	38	60	37	24	57	...	...	...
Égypte	104	112	97	34	33	34	2 544	46	32	33	30	...	...	...
Émirats arabes unis	87	87	87	...	...	...	143	55	22	15	35	...	...	...
Iraq
Israël	377	56	66	57	76	...	...	...
Jordanie	307 ⁹	53 ⁹	48 ⁹	44 ⁹	52 ⁹	...	...	...
Koweït	72 ²	64 ²	27 ²	20 ²	33 ²	...	...	...
Liban	229	56	43	40	46	...	...	...
Libye
Maroc	774	48	25	25	24	...	...	...
Oman ¹	9	10	8	...	...	...	85	55	...	...	...	...	...	...
Palestine	91	87	95	58	48	69	214	60	44	35	54	...	...	...
Qatar	25	64	16	7	46	...	...	...
République arabe syrienne	630 ²	49 ²	33 ²	32 ²	34 ²	...	...	...
Soudan	13 ²	12 ²	13 ²	640 ²	52 ²	17 ²	16 ²	18 ²	...	...	...
Tunisie	116	...	...	44	32	56	332	61	35	26	43	...	...	...
Turquie	138	147	130	...	...	...	4 976 ²	46 ²	79 ²	85 ²	73 ²	18	21	15
Yémen
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	1 036 ²	58 ²	20 ²	16 ²	24 ²	...	...	...
Angola	219 ²	45 ²	10 ²	11 ²	9 ²	...	...	...
Bénin	145 ²	27 ²	15 ²	22 ²	8 ²	...	...	...
Botswana	61	57	28	23	32	...	...	...
Burkina Faso	74 ²	32 ²	5 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
Burundi	8 ²	13 ²	4 ²	45 ²	31 ²	4 ²	6 ²	3 ²	...	...	...
Cabo Verde
Cameroun	83	85	82	38	32	44	13	59	23	19	27	...	...	...
Comores	20 ²	...	...	6 ²	46 ²	9 ²	9 ²	8 ²	...	...	...
Congo	37 ²	43 ²	10 ²	11 ²	8 ²	...	...	...
Côte d'Ivoire	177	37	9	11	6	...	...	...
Djibouti
Érythrée	5	5	4	13	33	3	3	2	...	...	...
Éthiopie	757	32	8	11	5	...	...	...
Gabon
Gambie	5 ⁹	41 ⁹	3 ⁹	4 ⁹	3 ⁹	...	...	...
Ghana	18	21	14	402	39	16	19	12	...	...	...
Guinée	17	23	11	118	30	11	15	7	...	...	...
Guinée-Bissau
Guinée équatoriale
Kenya
Lesotho	12	10	14	24	59	10	8	12	...	...	...
Libéria	44 ⁹	38 ⁹	12 ⁹	14 ⁹	9 ⁹	...	...	...
Madagascar	97 ²	49 ²	4 ²	4 ²	4 ²	...	...	...
Malawi
Mali	97 ⁹	29 ⁹	7 ⁹	10 ⁹	4 ⁹	...	...	...
Maurice	40	55	39	35	43	...	...	...
Mauritanie	6	7	5	21	33	6	7	4	...	...	...
Mozambique	157	42	6	7	5	...	...	...
Namibie
Niger	22 ⁹	28 ⁹	2 ⁹	3 ⁹	1 ⁹	...	...	...
Nigéria
Ouganda
République centrafricaine	13 ⁹	27 ⁹	3 ⁹	4 ⁹	1 ⁹	...	...	...
R. D. Congo	443 ²	31 ²	7 ²	9 ²	4 ²	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	158 ²	35 ²	4 ²	5 ²	2 ²	...	...	...
Rwanda	77 ²	45 ²	8 ²	8 ²	7 ²	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	2	50	13	13	14	...	...	...
Sénégal
Seychelles	16	10	22	0,5	70	6	4	9	...	...	...
Sierra Leone
Somalie
Soudan du Sud
Swaziland	8 ²	51 ²	5 ²	5 ²	5 ²	...	...	...
Tchad	42 ^{**}	16 ^{**}	3 ^{**}	6 ^{**}	1^{**}	...	...	...
Togo	67	29	10	14	6	...	...	...
Zambie
Zimbabwe	8 ²	9 ²	7 ²	94 ²	46 ²	6 ²	6 ²	5 ²	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla
Antigua-et-Barbuda	2 ⁹	69 ⁹	23 ⁹	15 ⁹	31 ⁹	...	...	...
Argentine	103 ²	105 ²	101 ²	61 ²	52 ²	70 ²	2 768 ²	61 ²	80 ²	62 ²	99 ²	...	...	...

TABLEAU 5

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
	Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)			Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)			Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2011		
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F	Total	M	F
Aruba	1	68	17	10	24	...	...	...
Bahamas
Barbade
Belize	8 ^z	62 ^z	24 ^z	18 ^z	30 ^z	...	...	...
Bermudes	1	65	27	19	36	...	...	...
Bolivie, État plurinational de
Bésil ¹	7 541 ^z	57 ^z	46 ^z , ^z	40 ^z , ^z	53 ^z , ^z	...	...	...
Chili	101	98	103	90	84	96	1 205	52	87	81	92	...	...	...
Colombie	55	59	52	...	...	...	2 138	53	51	48	55	...	...	...
Costa Rica	217	54	53	48	59	...	...	...
Cuba	39	34	43	22	17	28	302	59	41	32	51	...	...	...
Curaçao	2 ^z	70 ^z	20 ^z	12 ^z	28 ^z	...	...	...
Dominique
El Salvador	33	31	36	21	20	22	176	53	29	28	30	...	...	...
Équateur	586 ^z	...	40 ^z	...	...	...	...	...
Grenade
Guatemala	294 ^z	51 ^z	18 ^z	18 ^z	19 ^z	...	...	...
Guyana	9 ^y	67 ^y	12 ^y	8 ^y	17 ^y	...	...	...
Haïti
Honduras	17 ^z	15 ^z	19 ^z	186	57	21	18	24	...	...	...
Îles Caïmanes
Îles Turques et Caïques ²	0,3	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques
Jamaïque	74 ^z	69 ^z	28 ^z	17 ^z	39 ^z	...	...	...
Mexique	3 419	49	30	30	30	...	...	...
Montserrat
Nicaragua
Panama	124 ^z	59 ^z	39 ^z	31 ^z	47 ^z	...	...	...
Paraguay
Pérou
République dominicaine	456	61	48	36	59	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	3	50	79	78	80	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines
Saint-Martin
Sainte-Lucie	3	67	17	11	23	...	...	...
Sint Maarten	14	14	14	...	...	...	0,2	75	...	...	...	...	...	...
Suriname
Trinité-et-Tobago
Uruguay
Venezuela, R. B.
Asie de l'Est et du Sud-Est
Brunéï Darussalam	11	61	32	24	40	...	...	...
Cambodge
Chine	41 924	51	39	37	43	...	...	...
Hong Kong, Chine	305	52	69	64	74	...	...	...
Indonésie	44	39	49	30	29	32	6 463	52	31	29	33	...	...	...
Japon	85	83	88	...	...	...	3 863 ^z	47 ^z	62 ^z	65 ^z	60 ^z	...	...	...
Macao, Chine	30	56	69	60	79	...	...	...
Malaisie	41	37	43	35	...	...	860	57	30	...	...	...	...	...
Mongolie	84	69	99	175	58	64	53	76	...	...	...
Myanmar	634 ^y	55 ^y	14 ^y	12 ^y	15 ^y	...	...	...
Philippines	3 563	55	36	31	40	...	...	...
République de Corée	3 342 ^z	40 ^z	95 ^z	108 ^z	81 ^z	...	...	...
RDP lao	132	48	17	18	17	...	...	...
RPD Corée
Singapour ²	255 ^z	50 ^z	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	2 433	57	53	45	60	...	...	...
Timor-Leste
Viet Nam	2 692	50	30	30	31	...	...	...
Asie du Sud
Afghanistan	41	51	23	15	23	6	263	20	9	13	4	...	...	...
Bangladesh	2 068	42	13	15	11	...	...	...
Bhoutan	32 ^z	36 ^z	28 ^z	18 ^z	20 ^z	15 ^z	9 ^z	41 ^z	11 ^z	13 ^z	9 ^z	...	...	...
Inde	39 ^z	40 ^z	37 ^z	28 175 ^z	46 ^z	24 ^z	25 ^z	23 ^z	...	...	...
Maldives
Népal	459	...	16	...	...	...	...	...
Pakistan	1 932	50	10	10	11	...	...	...
République islamique d'Iran	69	73	65	4 685	47	66	68	64	...	...	...
Sri Lanka	57 ^z	61 ^z	54 ^z	29	19	39	324	60	21	17	25	...	...	...
Caucase et Asie centrale
Arménie	113	55	44	40	48	...	...	...
Azerbaïdjan ³	195	52	23 ^z	22 ^z	25 ^z	...	...	...
Géorgie	121	55	39	35	44	...	...	...
Kazakhstan	658	55	46	40	52	...	...	...
Kirghizistan	268	56	46	40	52	...	...	...

TABLEAU 5

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
	Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)			Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)			Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2011		
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F	Total	M	F
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	225	39	26	32	21	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	44	39	8	10	6	...	...	...
Europe et Amérique du Nord														
Albanie	99	96	102	64	55	72	174	57	63	52	74	...	...	...
Allemagne	78	75	82	67	66	69	2 912	47	65	68	63	50	53	51
Andorre ²	29	24	33	...	...	...	0,5	57	...	...	...	...	...	...
Autriche	75	67	82	75	68	82	421	53	80	73	88	48	49	48
Bélarus	78 ²	63 ²	98 ²	90 ²	80 ²	101 ²	518	56	89	76	102	...	...	...
Belgique	94 ²	85 ²	103 ²	...	...	...	496	56	73	64	83	38	39	37
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	112	56	48	41	55	...	...	...
Bulgarie	105	98	111	81	76	86	283	54	71	63	79	26	28	25
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre ³	...	...	...	...	...	...	34	57	53 [*]	44 [*]	63 [*]	42	43	42
Croatie	...	...	...	...	...	...	166	57	70	59	81	...	...	...
Danemark	92	89	94	87	78	97	301	57	82	68	95	59	55	62
Espagne	99	100	98	79	74	85	1 982	53	89	82	97	38	39	37
Estonie	...	...	...	...	...	...	65 ²	58 ²	73 ²	59 ²	88 ²	50	46	53
États-Unis	65	63	67	52	49	56	19 700	56	87	73	101	...	...	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	61 ²	55 ²	39 ²	35 ²	44 ²	...	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	90 ²	...	...	6 996	53	79	72	86	...	...	...
Finlande	40 ²	39 ²	40 ²	54 ²	48 ²	61 ²	306	54	89	81	97	56	49	63
France	...	...	...	...	...	...	2 389	55	64	58	71	51	50	51
Grèce	...	...	...	...	...	...	659 ²	49 ²	110 ²	110 ²	110 ²	12	10	13
Hongrie	65	62	68	48	41	55	329	55	53	47	60	41	43	39
Irlande	...	...	...	...	...	...	199 ²	50 ²	73 ²	71 ²	75 ²	24	25	24
Islande	...	...	...	...	...	...	19 ²	62 ²	82 ²	61 ²	105 ²	...	...	...
Italie	...	...	...	47 ²	40 ²	54 ²	1 873 ²	57 ²	63 ²	53 ²	74 ²	36	37	34
Lettonie	...	...	...	...	...	...	90	58	67	55	79	32	27	37
Liechtenstein ³	...	...	...	...	...	...	0,8	32	37 [*]	51 [*]	24 [*]
Lituanie	...	...	...	78	70	87	148	58	69	56	82	29	23	33
Luxembourg	68 ²	72 ²	66 ²	37 ²	34 ²	41 ²	6 ²	52 ²	19 ²	18 ²	21 ²	70	72	69
Malte	...	...	...	67	65	68	13	55	45	42	48	36	38	34
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	133	144	125	81	72	90	264	58	77	63	91	60	59	61
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	794 ²	51 ²	79 ²	75 ²	82 ²	59	63	56
Pologne	102	99	104	...	...	...	1 903 ²	60 ²	71 ²	56 ²	87 ²	24	23	25
Portugal	67	59	75	66	57	75	362	54	66	61	70	44	44	45
République de Moldova ³	...	...	...	...	...	...	122 ²	55 ²	41 ² , ^z	36 ² , ^z	47 ² , ^z	...	...	...
République tchèque	125	115	134	77	63	92	419	57	66	55	77	37	37	37
Roumanie	110 ²	121 ²	102 ²	60 ²	55 ²	66 ²	579	54	53	48	59	8	8	8
Royaume-Uni	...	...	...	64	56	72	2 353	56	56	49	64	36	34	38
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	0,9 ²	56 ²	60 ² , ^y	50 ² , ^y	70 ² , ^y	...	...	...
Serbie ³	...	...	...	...	...	...	243	55	58 [*]	51 [*]	66 [*]	17	17	16
Slovaquie	91 ²	83 ²	97 ²	64	53	75	198	60	53	42	65	42	41	42
Slovénie	...	...	...	79 ²	72 ²	87 ²	91	58	83	68	98	36	35	38
Suède	76 ²	64 ²	88 ²	64	53	76	429	59	62	49	76	72	69	74
Suisse	76 ²	79 ²	74 ²	80 ²	80 ²	80 ²	290	50	57	57	58	66	65	66
Ukraine	...	...	...	...	...	...	2 146	52	82	77	88	...	...	...
Pacifique														
Australie	...	...	...	...	...	...	1 390 ²	57 ²	87 ²	72 ²	102 ²	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	0,7	74	60 [*]	29 [*]	96 [*]
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	1 ^y	49 ^y	43 ^y	45 ^y	41 ^y	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	,^y	, ^y	, ^y	, ^y	, ^y	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	261	57	81	68	94	...	...	...
Palaos ³	...	...	...	...	...	...	0,9 ²	58 ²	62 ² , ^z	49 ² , ^z	76 ² , ^z	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 5

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
	Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)			Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)			Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014		Année scolaire s'achevant en 2014			Année d'enquête la plus récente 2011		
	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F	Total	M	F
Médiane			Médiane			Somme	% F	Moyenne pondérée			Médiane			
Monde	207 272**	51**	34**	33**	36**	...	...	...
Pays développés	67	63	75	47 264	55	74	66	83	...	...	...
Pays en développement	147 612**	50**	29**	28**	29**	...	...	...
Pays en transition	12 396	53	58	53	63	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	15 261**	49**	37**	38**	37**	...	...	...
Afrique du Nord	109	...	...	34	29	38	5 866	51	29	28	30	...	...	...
Asie occidentale	9 395**	47**	46**	47**	44**	...	...	...
Afrique subsaharienne	7 145**	41**	8**	10**	7**	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	23 845**	56**	44**	39**	50**	...	...	...
Amérique latine	22 910**	56**	45**	40**	51**	...	...	...
Caraïbes	935**	59**	29**	23**	35**	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	20	18	25	67 351	51	39	37	41	...	...	...
Asie de l'Est	50 250	50	42	40	44	...	...	...
Asie du Sud-Est	17 101	53	31	29	34	...	...	...
Asie du Sud	29	23	37	38 097**	46**	23**	24**	22**	...	...	...
Caucase et Asie centrale	1 956	50	24	24	25	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	67	...	...	51 870	55	75	66	85	39	40	39
Pacifique	1 748	57	62**	52**	72**	...	...	...
Pays touchés par un conflit	70 521**	48**	26**	26**	26**	...	...	...
Pays à faible revenu	4 460**	35**	8**	10**	5**	...	...	...
Pays à revenu moyen	137 371**	50**	30**	29**	31**	...	...	...
Revenu moyen inférieur	58 642**	48**	22**	22**	22**	...	...	...
Revenu moyen supérieur	78 729	52	41	38	44	...	...	...
Pays à revenu élevé	65 441	54	74	66	83	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Le TBA et le TBS sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Les données se réfèrent à l'enquête d'Eurostat de 2011 sur l'éducation des adultes qui porte sur les personnes âgées de 25 à 64 ans dans les ménages privés.
2. Les TBA et TBS n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.
3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les TBA et TBS du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2015.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 6

ODD 4, Cible 4.4 – Compétences pour l'emploi, l'emploi décent et l'entrepreneuriat des jeunes et des adultes

D'ici à 2030, augmenter de manière considérable le nombre des jeunes et des adultes ayant des compétences pertinentes, y compris des compétences techniques et professionnelles pour l'emploi, l'emploi décent et l'entrepreneuriat

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Envoi de mails avec fichiers joints	Utilisation de formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul	Trouver, télécharger, installer et configurer des logiciels	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Second cycle de l'enseignement secondaire			Cycle court de l'enseignement supérieur		
				(CITE niveau 1 à 8)			(CITE niveau 2 à 8)			(CITE niveau 3 à 8)			(CITE niveau 5 à 8)		
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale															
Algérie
Arabie saoudite	93	96	89	59	61	56	38	39	37	23	24	22
Bahreïn
Égypte	4	2	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis
Iraq
Israël
Jordanie	40	47	33	...	...	...	...	...	...
Koweït	68	70	64	55	54	57	42	41	45	19	18	22
Liban
Libye	96	97	94	89	90	87	81	81	81	47	43	50
Maroc	25	16	20	85	90	80	74	78	69	41	43	40	16	19	13
Oman	58	56	62	51	48	56	28	25	34	...	...	...
Palestine
Qatar	64	68	59	52	53	51	41	40	43	...	...	...
République arabe syrienne	81	86	74	67	70	60	49	51	46	21	21	21
Soudan	84	84	86	68	71	71	44	41	58	...	...	...
Tunisie	67	76	58	34	39	29	22	25	19	6	8	4
Turquie	29	20	...	88	94	81	55	66	44	35	42	29	16	18	13
Yémen
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	82	83	81	77	76	74	64	64	62	...	...	...
Angola
Bénin
Botswana
Burkina Faso	8	12	6	3	4	2	-	-	-
Burundi
Cabo Verde
Cameroun	36	47	26	36	47	26	18	25	11	1	2	1
Comores
Congo
Côte d'Ivoire
Djibouti
Érythrée
Éthiopie	25	37	14	13	18	8	9	13	6	1	2	0
Gabon
Gambie
Ghana	65	73	57	54	65	45	21	27	15	3	5	2
Guinée
Guinée-Bissau
Guinée équatoriale
Kenya	51	55	47	29	32	25	22	26	18	-	-	-
Lesotho
Libéria
Madagascar
Malawi
Mali	22	29	16	12	16	7	6	9	3	2	3	1
Maurice	67	71	63	54	59	50	44	48	40	5	7	4
Mauritanie
Mozambique	23	28	17	16	19	12	5	7	4	2	3	2
Namibie
Niger
Nigéria
Ouganda	33	11	10	24	11	10	10	11	10	8	11	10
République centrafricaine
R. D. Congo	57	74	41	42	59	28	20	31	10	5	9	3
République-Unie de Tanzanie	65	71	59	11	14	9	3	5	2	2	3	1
Rwanda	31	36	27	12	15	9	8	11	6	4	5	3
Sao Tomé-et-Principe	39	46	32	...	...	...	...	...	...
Sénégal	27	33	22	14	19	10	8	12	5	4	6	3
Seychelles
Sierra Leone
Somalie
Soudan du Sud
Swaziland
Tchad
Togo	30	11	10	18	11	10	9	11	10	...	...	...
Zambie	52	60	43	32	39	23	15	18	11
Zimbabwe	81	11	10	61	11	10	6	11	10	...	...	...

TABLEAU 6

(suite)

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Envoi de mails avec fichiers joints	Utilisation de formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul	Trouver, télécharger, installer et configurer des logiciels	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Second cycle de l'enseignement secondaire			Cycle court de l'enseignement supérieur		
				(CITE niveau 1 à 8)			(CITE niveau 2 à 8)			(CITE niveau 3 à 8)			(CITE niveau 5 à 8)		
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla
Antigua-et-Barbuda
Argentine
Aruba
Bahamas	95	95	95	89	89	89	82	81	82	23	18	27
Barbade
Belize	100	100	100	84	84	84	37	36	37	6	6	6
Bermudes	77	73	80	37	33	41
Bolivie, État plurinational de	59	64	53	52	57	47	43	47	39	24	25	23
Brésil	25	15	19	76	75	77	56	54	57	42	40	44	13	11	14
Chili	85	86	84	76	77	74	54	55	53	18	18	18
Colombie	75	75	76	49	49	50	45	44	45	...	...	...
Costa Rica	82	83	81	55	54	55	40	40	41	23	23	24
Cuba	91	92	90	81	83	79	57	58	57	15	13	17
Curaçao
Dominique
El Salvador	56	61	53	41	45	38	27	29	25	10	11	10
Équateur	81	82	80	49	49	48	39	39	38	...	...	...
Grenade
Guatemala	62	62	61	37	36	37	27	26	27	9	10	7
Guyana
Haïti
Honduras	59	58	59	32	31	33	23	21	24	10	10	10
Îles Caïmanes	100	100	100	95	95	94	88	89	88	41	38	44
Îles Turques et Caïques
Îles Vierges britanniques
Jamaïque	99	99	99	61	57	65	...	...	...	...	...	...
Mexique	79	80	78	57	59	56	32	33	31	14	16	13
Montserrat
Nicaragua
Panama	83	83	82	61	60	63	43	40	46	21	18	24
Paraguay	73	75	72	47	47	46	37	36	37	14	12	15
Pérou	80	85	74	62	67	56	55	60	51	21	21	21
République dominicaine	67	66	67	56	55	57	34	31	37	12	10	14
Saint-Kitts-et-Nevis
Saint-Martin
Saint-Vincent-et-les-Grenadines
Sainte-Lucie	46	43	49	40	38	43	10	8	12
Sint Maarten
Suriname	90	93	88	62	63	61	25	23	26	...	...	...
Trinité-et-Tobago	95	96	93	60	60	60	57	57	57	10	9	10
Uruguay	89	89	89	53	52	55	28	25	32	12	10	14
Venezuela, R. B.	65	63	68	...	...	...	25	21	29
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunéi Darussalam
Cambodge	36	48	25	16	22	10	6	10	3	...	...	...
Chine	65	72	59	22	25	19	9	10	8
Hong Kong, Chine	95	93	97	77	75	81	61	60	63	21	18	23
Indonésie	77	81	72	47	52	43	31	35	27	9	9	8
Japon	100	100	100	...	...	...	81	82	79	35	37	32
Macao, Chine	88	90	85	69	71	66	45	47	43	17	18	17
Malaisie	91	94	88	68	71	65	51	52	50	...	...	...
Mongolie	95	95	96	85	84	85	68	64	71	24	20	27
Myanmar
Philippines	84	82	86	70	69	71	58	57	60	27	25	28
République de Corée	94	98	91	83	89	77	73	80	66	35	41	30
RDP lao
RPD Corée
Singapour	55	24	23	85	88	82	79	82	76	70	72	67	42	46	39
Thaïlande	61	65	58	41	44	39	29	31	28	17	16	17
Timor-Leste
Viet Nam	65	71	59	26	30	21	7	8	6
Asie du Sud															
Afghanistan
Bangladesh
Bhoutan	20	26	15	10	13	6	6	8	3	5	7	3
Inde
Maldives
Népal
Pakistan	49	61	35	35	45	25	26	33	19	8	11	5
République islamique d'Iran	9	3	11	...	...	...	68	70	65	46	47	46	21	22	21
Sri Lanka	74	76	73	...	...	...	14	13	15

TABLEAU 6

(suite)

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Envoi de mails avec fichiers joints	Utilisation de formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul	Trouver, télécharger, installer et configurer des logiciels	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Second cycle de l'enseignement secondaire			Cycle court de l'enseignement supérieur		
				(CITE niveau 1 à 8)			(CITE niveau 2 à 8)			(CITE niveau 3 à 8)			(CITE niveau 5 à 8)		
				2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Caucase et Asie centrale															
Arménie	...	...	...	99	100	99	97	97	96	90	90	90	44	42	45
Azerbaïdjan	...	...	...	99	99	98	96	98	94	89	92	85	25	27	24
Géorgie	...	...	...	99	99	99	97	97	96	92	93	91	31	31	31
Kazakhstan	48	17	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	98	99	97	96	97	95	88	90	87	18	16	19
Ouzbékistan	...	...	...	100	100	100	100	100	100	92	93	90	...	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord															
Albanie	...	...	...	96	97	94	87	89	85	45	46	44	13	13	12
Allemagne	69	48	37	100	100	100	97	97	97	83	88	78	25	30	20
Andorre	...	...	...	97	97	96	73	74	72	48	48	48	21	21	22
Autriche	71	49	38	...	...	...	99	99	99	78	85	72	26	30	23
Bélarus	...	...	...	99	100	99	92	95	89	85	88	82	52	48	54
Belgique	72	43	21	94	95	93	82	85	80	64	66	62	32	31	32
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	78	87	69	...	...	...	60	73	48	11	13	10
Bulgarie	42	27	8	...	...	...	94	96	93	74	75	73	24	20	28
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	83	83	48	45	51
Chypre	49	37	15	94	96	92	79	81	77	69	71	68	35	34	36
Croatie	45	37	...	97	99	95	89	94	85	71	79	63	18	18	18
Danemark	83	58	38	100	100	100	91	91	92	77	77	76	33	37	29
Espagne	60	42	28	90	92	88	74	77	71	47	48	47	29	29	29
Estonie	65	52	33	...	...	...	...	...	...	90	87	92	37	28	45
États-Unis	...	...	...	99	99	99	95	95	95	88	88	89	42	41	43
ERY de Macédoine	46	29	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	20	3	99	100	99	94	95	92	85	86	83	62	60	64
Finlande	78	63	57	...	...	...	...	...	...	73	72	73	34	30	37
France	72	52	37	98	98	97	83	86	80	69	72	65	29	28	29
Grèce	47	39	19	95	97	93	68	72	64	56	58	55	23	24	22
Hongrie	69	34	12	100	100	99	97	98	96	74	79	70	21	20	22
Irlande	64	41	...	...	...	...	83	82	85	66	64	69	32	29	34
Islande	84	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	55	36	17	94	96	93	76	81	71	47	48	46	13	12	13
Lettonie	59	47	...	100	100	100	99	99	99	87	85	90	29	22	34
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	57	49	23	99	99	98	93	96	91	83	86	81	31	28	34
Luxembourg	79	63	43	...	...	...	...	...	...	79	83	76	43	46	40
Malte	55	43	17	98	99	98	77	81	73	36	37	34	16	17	16
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	97	99	96	89	95	84	73	80	65	20	21	18
Norvège	81	65	50	100	100	100	99	99	99	77	78	76	36	34	38
Pays-Bas	84	48	39	98	99	98	89	91	87	69	74	65	30	33	28
Pologne	50	36	25	99	99	98	84	87	81	83	86	81	24	21	26
Portugal	53	47	...	90	94	87	51	52	51	34	32	36	...	...	...
République de Moldova	...	...	...	99	99	99	96	97	95	75	77	73	34	29	37
République tchèque	70	43	...	100	100	100	100	100	100	90	94	85	19	20	18
Roumanie	43	16	4	99	99	98	89	92	86	63	69	58	14	14	13
Royaume-Uni	78	53	...	100	100	100	100	100	100	75	76	73	39	38	40
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	...	...	...	94	97	91	87	92	82	69	75	62	19	19	19
Slovaquie	73	50	11	100	100	100	99	100	99	85	90	81	18	18	19
Slovénie	58	48	26	100	100	100	97	98	96	80	85	75	25	23	28
Suède	79	57	...	100	100	100	89	90	89	74	75	74	31	27	35
Suisse	74	...	...	...	...	...	97	98	96	85	89	81	36	43	28
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique															
Australie	...	...	...	...	...	...	91	92	91	71	73	70	35	32	38
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	96	96	96	92	92	92	70	72	68	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	100	100	100	69	72	67	31	29	33
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	99	99	99	...	...	...	72	70	75	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	96	96	96	88	88	88	54	53	55	6	7	5
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 6

(suite)

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Envoi de mails avec fichiers joints	Utilisation de formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul	Trouver, télécharger, installer et configurer des logiciels	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire			Second cycle de l'enseignement secondaire			Cycle court de l'enseignement supérieur		
				(CITE niveau 1 à 8)			(CITE niveau 2 à 8)			(CITE niveau 3 à 8)			(CITE niveau 5 à 8)		
	2014	2014	2014	2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²			2009-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Médiane	Médiane	Médiane	Médiane			Médiane			Médiane			Médiane			
Monde	91	93	89	69	72	69	54	54	52	21	20	21
Pays développés	69	47	25	99	99	98	91	93	91	75	77	73	30	33	28
Pays en développement
Pays en transition	99	99	98	96	97	94	85	87	83	25	27	24
Afrique du Nord et Asie occidentale
Afrique du Nord
Asie occidentale	83	85	77	57	64	56	41	41	41	19	19	21
Afrique subsaharienne
Amérique latine et Caraïbes	82	83	81	57	57	57	40	40	41	...	...	...
Amérique latine	79	81	77	55	54	55	38	38	38	14	14	15
Caraïbes
Asie de l'Est et du Sud-Est	88	90	86	68	71	66	51	52	50	21	18	23
Asie de l'Est	95	95	96	77	75	77	64	62	65	22	19	25
Asie du Sud-Est	80	82	77	65	69	59	31	35	28	...	...	...
Asie du Sud
Caucase et Asie centrale	99	99	99	97	97	96	90	92	90	28	29	27
Europe et Amérique du Nord	67	47	24	99	99	98	89	94	89	74	77	73	29	28	28
Pacifique
Pays touchés par un conflit	45	50	41	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu
Pays à revenu moyen
Revenu moyen inférieur
Revenu moyen supérieur	88	92	82	65	70	65	45	46	46	15	16	14
Pays à revenu élevé	97	98	96	84	88	83	73	74	70	30	29	29

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Base de données d'Eurostat ; Union internationale des télécommunications (UIT)/base de données sur les indicateurs des TIC.

2. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 7

ODD 4, Cible 4.5 - Genre - Éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès des populations vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de la formation professionnelle

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ³	
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le :				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du :			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences en :	
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		Fin du premier cycle du secondaire		Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Alphabétisme fonctionnel	Calcul
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	Adultes (16 ans et plus)					Adultes (16 ans et plus)
	2014		2014		2009-2014 ⁴			2009-2014 ⁴		2009-2014 ⁴		2005-2014 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	
Afrique du Nord et Asie occidentale															
Algérie	...	0,94	...	1,53	...	...	...	...	...	...	0,96	0,82 ^a	...	...
Arabie saoudite	1,29	0,99	0,76 ^{**}	0,96	...	...	...	...	...	1,15 ¹	1,00 ^a	0,95 ^a	...	...
Bahreïn	1,00	...	...	2,33	...	...	...	...	...	1,48 ¹	0,99	0,95 ^a	...	...
Égypte	0,98	1,00	0,99	0,90	...	1,03	0,97	...	...	...	0,96 ^a	0,81 ^a	...	...
Émirats arabes unis	1,01	1,01	...	2,26	...	...	...	1,22 ¹	1,08 ¹	1,06 ¹	1,04 ^a	1,02 ^a	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	0,92	0,98	...	...	...	0,97 ^{**}	0,86^{**}	...	...
Israël	1,00	1,00	1,02	1,34	...	1,03	1,11	...	...	1,05 ¹	1,05 ¹	...	1,00	0,97
Jordanie	0,96 ^y	0,99 ^y	1,05 ^y	1,18 ^y	0,92	1,06	1,32	...	...	1,14 ¹	1,24 ¹	1,00 ^a	0,99 ^a	...
Koweït	...	1,01	1,11 ^{**}	1,62 ^z	...	...	...	1,49 ¹	1,48 ¹	...	1,00 ^a	0,98 ^a	...	...
Liban	0,94 ^z	0,91 ^z	1,01 ^z	1,16	1,00	...	...	...	...	...	1,01 ^a	0,92 ^a	...	...
Libye	...	...	...	...	1,02	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,88^{**}	...	...
Maroc	0,82	0,95	0,85 ^y	0,96	0,90	0,89	1,01	...	...	...	0,83 ^a	0,76 ^a	...	...
Oman	1,04	1,09	...	...	...	...	...	1,49 ¹	1,27 ¹	...	1,00 ^a	0,94 ^a	...	...
Palestine	1,02	0,99	1,10	1,55	...	1,18	1,39	...	...	...	1,00 ^a	0,96 ^a	...	...
Qatar	1,00	...	...	6,32	0,85	...	...	...	...	1,25 ¹	1,01 ^a	1,00 ^a	...	...
République arabe syrienne	0,97 ^z	0,97 ^z	1,00 ^z	1,04 ^z	1,02	...	...	...	...	...	0,91 ^a	0,98 ^{**}	0,88 ^{**}	...
Soudan	1,07 ^z	0,90 ^z	0,95 ^z	1,12 ^z	1,00	0,82	0,75	...	...	...	0,91 ^a	0,78 ^a	...	...
Tunisie	1,02	0,97	...	1,64	1,01	1,13	1,27	...	...	1,05 ¹	0,88 ¹	0,98 ^a	0,82 ^a	...
Turquie	0,96 ^z	0,99 ^z	0,97 ^z	0,86 ^z	1,02 ¹	1,01 ¹	0,99 ¹	0,99 ^a	0,94 ^a	0,93	0,82
Yémen	0,88 ^z	0,84 ^z	0,69 ^z	...	0,78	0,72	0,63	...	...	...	0,83 ^{**}	0,63^{**}	...	...
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	0,99 ^z	0,95	1,22 ^{**}	1,47 ^z	1,05	1,12	1,22	1,07 ¹	1,00 ^a	0,98 ^a
Angola	...	...	...	0,80 ^z	...	...	...	...	...	...	0,85 ^{**}	0,73^{**}	...	...
Bénin	1,01	0,91	0,68	0,37 ^z	0,89	0,58	0,43	1,01 ¹	1,05 ¹	...	0,56 ^{**}	0,45^{**}	...	...
Botswana	0,99 ^z	0,97 ^z	1,06 ^z	1,37	...	...	...	...	...	...	1,04 ^{**}	1,02^{**}	...	...
Burkina Faso	1,04	0,96	0,87	0,49 ^z	0,94	0,44	0,31	1,01 ¹	0,99 ¹	...	0,77 ^a	0,59 ^a	...	...
Burundi	1,01	1,01	0,85	0,42 ^z	0,99	0,47	0,58	1,00 ¹	1,01 ¹	...	0,98 ^a	0,95 ^a	...	...
Cabo Verde	1,00	0,95	1,14	1,40	...	...	...	...	...	...	1,01 ^a	0,89 ^a	...	...
Cameroun	1,02	0,89	0,85	...	0,99	0,83	0,71	1,01 ¹	1,02 ¹	...	0,89 ^a	0,83 ^a	...	...
Comores	1,05 ^z	0,94 ^z	1,04 ^z	0,87 ^z	1,07	1,07	1,43	...	...	...	1,01 ^{**}	0,90^{**}	...	...
Congo	0,99 ^y	1,07 ^y	0,87 ^y	0,75 ^z	0,97	0,91	0,91	1,02 ¹	0,86 ¹	...	0,90 ^{**}	0,84^{**}	...	...
Côte d'Ivoire	1,00	0,87	0,71	0,58	...	...	...	1,00 ¹	0,92 ¹	...	0,66 ^{**}	0,59^{**}	...	...
Djibouti	0,87	0,89	0,80	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	1,00 ^z	0,85 ^z	0,80 ^z	0,50	...	...	...	...	...	...	0,97 ^{**}	0,79^{**}	...	...
Éthiopie	0,95	0,92	0,91 ^y	0,48	0,95	0,95	0,85	...	...	...	0,75 ^a	0,59 ^a	...	...
Gabon	...	...	...	...	1,14	0,90	0,80	...	...	...	1,02 ^{**}	0,94^{**}	...	...
Gambie	1,06	1,05	...	0,68 ^y	0,95	0,95	0,84	...	...	...	0,92 ^{**}	0,73^{**}	...	...
Ghana	1,03	1,00	0,95	0,67	1,05	1,02	0,83	...	...	0,67 ¹	0,94 ^a	0,83 ^a	...	...
Guinée	...	0,85	0,66	0,45	0,72	0,56	0,44	...	...	...	0,58 ^a	0,33 ^a	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,89 ^{**}	0,66^{**}	...	...
Guinée équatoriale	1,01 ^y	0,98 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,95^{**}	...	...
Kenya	0,97	1,00	0,93 ^y	...	1,05	1,04	0,84	1,01 ^R	1,02 ^R	...	0,98 ^{**}	0,86^{**}	...	...
Lesotho	1,05	0,98	1,37	1,45	1,52	1,50	1,12	...	...	...	1,24 ^{**}	1,30^{**}	...	...
Libéria	...	0,92	0,78	0,63 ^y	0,88	0,67	0,46	...	...	...	0,59 ^{**}	0,44^{**}	...	...
Madagascar	1,06	1,00	0,98	0,94 ^z	...	...	...	...	...	...	0,97 ^{**}	0,91^{**}	...	...
Malawi	...	1,02	0,91	...	1,21	0,95	0,77	...	...	...	0,94 ^{**}	0,71^{**}	...	...
Mali	1,05	0,90	0,76	0,43 ^y	0,82	0,50	0,42	...	...	...	0,69 ^a	0,57 ^a	...	...
Maurice	1,03	1,02	1,02	1,23	...	...	...	...	...	...	1,01 ^a	0,95 ^a	...	...
Mauritanie	1,30	1,06	0,91	0,50	0,83	0,70	0,53	...	...	...	0,72 ^{**}	0,62^{**}	...	...
Mozambique	...	0,92	0,92	0,71	0,74	0,45	0,28	...	...	...	0,71 ^a	0,54 ^a	...	...
Namibie	1,04 ^z	0,97 ^z	...	...	1,16	1,29	1,06	...	...	...	1,02 ^a	0,99 ^a	...	...
Niger	1,06	0,86	0,70	0,34 ^y	0,65	0,44	0,30	0,94 ¹	0,91 ¹	...	0,44 ^{**}	0,38^{**}	...	...
Nigéria	...	...	...	...	0,84	0,72	0,64	...	...	...	0,77 ^{**}	0,68^{**}	...	...
Ouganda	1,04 ^z	1,02 ^z	0,87 ^z	...	1,29	0,84	0,59	0,99 ^R	1,05 ^R	...	0,95 ^a	0,78 ^a	...	...
République centrafricaine	...	0,74 ^y	0,51 ^y	0,36 ^y	0,68	0,58	0,53	...	...	...	0,55 ^{**}	0,48^{**}	...	...
R. D. Congo	1,07	0,91	0,62	0,46 ^z	0,91	0,75	0,69	...	...	...	0,84 ^{**}	0,72^{**}	...	...
République-Unie de Tanzanie	1,01 ^z	1,01 ^z	0,91 ^z	0,51 ^z	1,03	0,80	0,73	0,99 ^R	0,94 ^R	...	0,97 ^a	0,88 ^a	...	...
Rwanda	1,05 ^z	1,02	1,10	0,79 ^z	1,22	1,03	0,88	...	...	...	1,03 ^a	0,89 ^a	...	...
Sao Tomé-et-Principe	1,10	0,96	1,11	1,03	...	...	...	...	...	...	0,99 ^a	0,90 ^a	...	...
Sénégal	1,13	1,09	...	...	0,96	0,64	0,37	1,00 ¹	0,95 ¹	...	0,83 ^a	0,64 ^a	...	...
Seychelles	1,00	1,01	1,02	2,49	...	...	...	...	...	...	1,01 ^a	1,01 ^a	...	...
Sierra Leone	1,10 ^z	1,00 ^z	0,85 ^z	...	1,06	0,65	0,74	...	...	...	0,77 ^{**}	0,63^{**}	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 7

(suite)

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ³	
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le :				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du :			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences en :	
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		Fin du premier cycle du secondaire		Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Alphabétisme fonctionnel	Calcul
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			Adultes (16 ans et plus)	Adultes (16 ans et plus)
	2014		2014		2009-2014 ⁴			2009-2014 ⁴		2009-2014 ⁴		2005-2014 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)
Soudan du Sud	...	...	...	...	0,61	0,30	0,34	...	...	...	...	0,67*	0,55*	...	...
Swaziland	...	0,92*	0,98*	1,05*	1,24	1,23	1,02	...	...	...	...	1,03** ^a	0,98** ^a	...	...
Tchad	0,90*	0,77*	0,46*	0,20**	0,59	0,33	0,33	0,91 ¹	0,85 ¹	...	...	0,88**	0,63**	...	...
Togo	1,03	0,94	...	0,42	0,90	0,55	0,49	1,00 ¹	0,97 ¹	...	...	0,84*	0,65*	...	...
Zambie	...	1,01*	...	...	0,99	0,83	0,65	...	...	...	...	0,95*	0,88*	...	...
Zimbabwe	1,02*	0,98*	0,98*	0,84*	1,10	1,13	0,73	...	...	...	...	1,03** ^a	0,91** ^a	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	0,93	0,92	1,01	2,07*	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01**	...	...
Argentine	1,01*	0,99*	1,08*	1,61*	1,01	1,15	1,21	1,11 ^R	0,93 ^R	1,07 ¹	0,91 ¹	1,00**	1,00**	...	...
Aruba	0,98	0,97	1,02*	2,29	...	...	...	...	...	...	...	1,00*	1,00*	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	1,03	1,01	1,03	...	1,01	1,00	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	1,02	0,95	1,05	1,64*	1,09	1,32	1,31	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	1,03	0,97	1,14	1,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	0,98*	...	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00*	0,95*	...	...
Brésil ⁵	1,01*, ^z	0,95*, ^z	1,09*, ^z	1,35*, ^z	1,12	1,24	1,43	1,07 ^R	0,92 ^R	1,04 ¹	0,88 ¹	1,01*	1,01*	...	...
Chili	0,98	0,97	1,02	1,14	1,01	1,03	1,08	1,03 ^R	1,01 ^R	1,01 ¹	0,90 ¹	1,00*	1,00*	0,95	0,83
Colombie	...	0,97	1,08	1,15	0,98	1,01	1,08	1,02 ^R	0,87 ^R	1,04 ¹	0,81 ¹	1,01*	1,01*	...	...
Costa Rica	1,01	0,99	1,05	1,24	1,02	1,31	1,26	1,02 ^R	0,96 ^R	1,01 ¹	0,89 ¹	1,00*	1,00*	...	...
Cuba	1,01	0,96	1,03	1,59	...	...	...	...	...	...	...	1,00*	1,00*	...	...
Curaçao	...	0,96*	1,05*	2,33*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	0,93	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	1,03	0,96	1,01	1,09	...	...	...	...	...	...	...	1,01*	0,95*	...	...
Équateur	1,02	1,00	1,04	...	1,00	1,03	1,06	1,00 ^R	0,97 ^R	...	...	1,00*	0,98*	...	...
Grenade	0,94	0,98	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	1,02	0,96	0,94	1,06*	0,94	0,91	0,96	1,00 ^R	0,68 ^R	...	...	0,98*	0,88*	...	...
Guyane	0,98*	0,97*	0,99*	2,03*	0,98	1,17	0,93	...	...	...	...	1,01** ^a	1,06** ^a	...	...
Haiti	...	...	...	...	1,20	0,96	0,73	...	...	...	...	0,95** ^a	0,84** ^a	...	...
Honduras	1,02	0,98	1,17	1,35	1,03	1,46	1,53	1,03 ^R	0,89 ^R	...	0,63 ¹	1,01*	1,00*	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99*	1,00*	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	1,06	...	1,08	2,28*	1,00	1,01	1,06	...	...	...	...	1,05**	1,11**	...	...
Mexique	1,02	1,00	1,07	1,01	1,02	1,02	1,04	1,00 ^R	...	1,02 ¹	0,95 ¹	1,00*	0,98*	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	1,16	1,32	1,27	1,03 ^R	0,89 ^R	...	...	1,04*	1,00*	...	...
Panama	1,01*	0,97*	1,06*	1,49*	1,01	1,03	1,22	1,08 ^R	1,10 ^R	1,07 ¹	0,94 ¹	0,99*	0,99*	...	...
Paraguay	1,00*	0,97*	1,07*	...	...	...	...	1,10 ^R	0,96 ^R	...	...	1,00*	0,98*	...	...
Pérou	1,01	1,00	1,00	...	1,03	1,02	0,97	0,95 ^R	0,85 ^R	1,04 ¹	0,85 ¹	1,00*	0,93*	...	...
République dominicaine	1,05	0,91	1,11	1,62	1,07	1,10	1,35	1,14 ^R	0,85 ^R	...	...	1,01*	1,01*	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	0,95	1,02	1,03	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	1,02	0,97	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	1,07	...	0,99	2,09	1,00	1,12	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	1,04	0,97	1,31*	...	1,07	1,47	1,58	...	...	...	...	1,01*	0,99*	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,11 ¹	1,05 ¹	1,00**	0,99**	...	...
Uruguay	1,01*	0,97*	1,13*	...	1,01	1,16	0,69	1,02 ^R	0,93 ^R	1,07 ¹	0,97 ¹	1,01*	1,01*	...	...
Venezuela, R.B.	1,01	0,98	1,08	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01*	1,01*	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunéi Darussalam	1,02	1,00	1,00	1,69	...	...	...	...	...	...	...	1,00*	0,97*	...	...
Cambodge	1,00	0,95	...	...	1,21	0,98	1,11	...	...	...	...	0,97*	0,80*	...	...
Chine	1,00	1,00	1,02	1,16	1,02	1,01	0,95	...	...	...	...	1,00*	0,95*	...	...
Hong Kong, Chine	...	0,99	0,96	1,15	...	...	...	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	...	...	...	...
Indonésie	1,03	0,98	0,99	1,12	1,02	1,07	0,94	...	...	1,04 ¹	0,97 ¹	1,00*	0,97*	...	...
Japon	...	1,00*	1,00*	0,91*	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	1,00	1,00
Macao, Chine	...	...	0,98	1,31	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	0,96*	...	...
Malaisie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,07 ¹	1,06 ¹	1,00*	0,95*	...	...
Mongolie	1,01*	0,98	1,03	1,44	1,02	1,12	1,37	...	...	...	...	1,01*	1,00*	...	...
Myanmar	1,04	0,97	1,03	1,23*	...	...	...	...	...	...	...	1,00**	0,96**	...	...
Philippines	...	1,00*	1,10*	1,28	1,10	1,25	1,25	...	...	...	...	1,01*	1,01*	...	...
République de Corée	1,00*	0,99*	0,99*	0,75*	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	0,99	0,98
RDP lao	1,04	0,95	0,91	0,93	0,95	0,83	0,88	...	...	...	...	0,88*	0,77*	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00*	1,00*	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 ¹	1,02 ¹	1,00*	0,96*	0,98	0,97

TABLEAU 7

(suite)

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ³	
	Indice de parité entre les sexes (IPS) au taux brut de scolarisation (TBS) dans le :				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du :			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences en :	
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		Fin du premier cycle du secondaire		Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Alphabétisme fonctionnel	Calcul
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		2009-2014 ⁴			Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	2005-2014 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
	2014		2014		2009-2014 ⁴			2009-2014 ⁴		2009-2014 ⁴		2005-2014 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)
Thaïlande	0,99	1,01	1,07*	1,33	...	...	...	...	...	1,02 ¹	1,06 ¹	1,01*	0,97*	...	...
Timor-Leste	1,05	0,99	1,08	...	1,15	1,11	1,06	...	...	...	...	0,98*	0,83*	...	...
Viet Nam	0,97	0,99	...	1,05	1,01	1,10	1,17	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	0,99*	0,95*	...	...
Asie du Sud															
Afghanistan	...	0,70	0,56	0,28	0,50	0,33	0,27	...	...	...	...	0,52*	0,39*	...	...
Bangladesh	1,00*	...	1,08*	0,74	1,13	1,03	0,80	...	...	...	...	1,06**	0,89**	...	...
Bhoutan	1,08	1,01	1,07	0,74*	1,05	0,94	1,14	...	...	...	...	0,93*	0,73*	...	...
Inde	0,92*	1,12*	1,01*	0,94*	0,99	0,96	0,92	...	...	...	...	0,91*	0,75*	...	...
Maldives	...	...	...	...	1,01	1,09	1,25	...	...	...	...	1,00*	1,00*	...	...
Népal	0,97	1,08	1,07**	0,82*	0,91	0,84	0,75	...	...	...	...	0,89*	0,68*	...	...
Pakistan	0,88	0,85	0,79	1,06	0,93	0,82	0,85	...	...	...	...	0,80*	0,61*	...	...
République islamique d'Iran	0,97	1,04	0,99	0,93	...	...	...	...	...	...	0,98 ¹	0,99*	0,89*	...	...
Sri Lanka	0,99*	0,98	1,05*	1,49	...	...	...	...	...	...	...	1,01*	0,97*	...	...
Caucase et Asie centrale															
Arménie	1,30 ⁹	...	...	1,21	1,00	1,01	1,09	...	1,05 ¹	...	1,07 ¹	1,00*	1,00*	...	...
Azerbaïdjan ⁵	1,04*	0,99*	0,99*	1,14*	...	...	...	1,06 ¹	1,03 ¹	1,07 ¹	0,97 ¹	1,00*	1,00*	...	...
Géorgie	...	1,01	1,00	1,26	...	1,00	1,00	...	...	1,02 ¹	1,02 ¹	1,00**	1,00**	...	...
Kazakhstan	1,11	1,00	1,03	1,28	1,00	1,00	1,02	...	1,02 ¹	1,06 ¹	1,02 ¹	1,00*	1,00*	...	...
Kirghizistan	1,00	0,99	1,01	1,30	1,00	1,02	1,04	...	...	1,37 ¹	1,05 ¹	1,00*	0,99*	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00*	1,00*	...	...
Tadjikistan	0,91	1,00	0,90*	0,67	0,99	0,90	0,64	...	...	...	...	1,00**	1,00**	...	...
Turkménistan	0,97	0,98	0,96	0,64	...	...	...	...	...	...	...	1,00**	1,00**	...	...
Europe et Amérique du Nord															
Albanie	0,98	0,98	0,93	1,41	...	...	...	...	...	1,02 ¹	1,02 ¹	1,00*	0,98*	...	...
Allemagne	0,99	0,99	0,95	0,94	...	...	1,00	1,00 ¹	0,99 ¹	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	0,99	0,98
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	0,99	0,99	0,95	1,20	...	...	0,95	1,00 ¹	0,99 ¹	1,01 ¹	0,98 ¹	...	...	1,00	1,00
Bélarus	0,96	1,00	0,98	1,33	0,99	1,00	1,08	...	...	...	...	1,00*	1,00*	...	...
Belgique	0,99	1,00	1,13	1,31	...	...	1,07	...	...	1,02 ¹	1,00 ¹	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	0,94	1,00	1,03	1,34	1,00	1,01	1,25	...	...	...	...	1,00**	0,98**	...	...
Bulgarie	0,99	0,99	0,97	1,25	...	...	0,98	1,02 ¹	...	1,10 ¹	1,04 ¹	1,00*	0,99*	...	...
Canada	0,99*	1,01*	1,00*	...	...	...	1,08	...	...	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	1,00	0,98
Chypre ⁵	1,01*	1,01*	1,00*	1,42*	...	...	1,08	...	...	1,10 ¹	1,07 ¹	1,00*	0,99*	1,00	0,99
Croatie	0,98	1,00	1,04	1,37	...	...	0,97	1,01 ¹	1,00 ¹	1,01 ¹	1,00 ¹	1,00*	0,99*	...	...
Danemark	1,01	0,99	1,04	1,40	...	...	1,14	...	...	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	1,01	1,00
Espagne	1,00	1,01	1,00	1,19	...	...	1,24	...	...	1,02 ¹	0,99 ¹	1,00*	0,99*	1,00	0,97
Estonie	0,97 ⁹	0,99*	0,99*	1,50*	...	...	1,06	...	...	1,00 ¹	1,00 ¹	1,00*	1,00*	1,01	1,01
États-Unis	1,00	0,99	1,02	1,37	...	...	1,03	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	...	1,00	0,97
ERY de Macédoine	1,02 ⁹	0,98 ⁹	0,98 ⁹	1,26*	1,00	0,87	0,91	...	...	...	1,06 ¹	1,00**	0,98**	...	...
Fédération de Russie	0,99	1,01	0,98	1,21	1,00	1,00	1,00	1,01 ¹	1,00 ¹	1,01 ¹	1,01 ¹	1,00*	1,00*	1,01	1,02
Finlande	0,99	1,00	1,09	1,21	...	...	1,04	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	...	1,01	1,00
France	1,00	0,99	1,01	1,23	...	...	1,06	1,00 ¹	...	1,03 ¹	1,00 ¹	...	...	1,00	0,98
Grèce	0,98*	0,99*	0,96*	1,00*	...	...	1,02	...	...	1,04 ¹	1,03 ¹	1,00**	0,98**	1,01	0,98
Hongrie	0,98	0,99	1,00	1,29	...	...	1,00	1,03 ¹	1,02 ¹	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	...	...
Irlande	1,03*	1,01*	1,02*	1,06*	...	...	...	...	...	1,00 ¹	0,99 ¹	...	...	1,01	0,99
Islande	0,98 ⁹	1,00 ⁹	0,99 ⁹	1,72 ⁹	...	...	1,33	...	...	1,03 ¹	1,03 ¹	...	...	...	...
Italie	0,98*	0,99*	0,98*	1,40*	...	...	1,11	...	...	1,02 ¹	0,99 ¹	1,00*	0,99*	1,01	0,98
Lettonie	0,99	0,99	0,98	1,43	...	...	1,16	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	1,00*	1,00*	...	...
Liechtenstein ⁵	0,94*	0,99*	0,81*	0,48*	...	...	...	...	...	1,00 ¹	0,97 ¹	...	...	...	...
Lituanie	0,99	1,00	0,96	1,47	...	...	1,09	1,02 ¹	1,01 ¹	1,01 ¹	1,02 ¹	1,00*	1,00*	1,01	1,00
Luxembourg	1,00*	1,01*	1,03*	1,14 ⁹	...	...	1,10	...	...	1,02 ¹	0,96 ¹	...	...	...	...
Malte	1,06	0,95	0,89	1,15	...	...	1,30	...	...	...	...	1,01*	1,03*	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	0,94	0,98	1,00	...	1,01	0,98	1,04	...	...	1,07 ¹	1,03 ¹	1,00*	0,98*	...	...
Norvège	1,00	1,00	0,97	1,45	...	...	1,02	...	...	1,02 ¹	1,01 ¹	...	...	1,00	1,00
Pays-Bas	1,01	0,99	...	1,10 ⁹	...	...	1,23	...	...	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	1,00	0,99
Pologne	0,99*	1,00*	0,96*	1,55*	...	...	1,12	...	...	1,01 ¹	1,01 ¹	...	...	1,02	1,02
Portugal	0,97	0,96	0,98	1,16	...	...	1,44	...	...	1,02 ¹	1,01 ¹	1,00*	0,96*	...	...
République de Moldova ⁵	0,99*	1,00*	1,01*	1,29*, 2	1,00	1,04	1,17	...	...	...	...	1,00**	0,99**	...	...
République tchèque	0,98	1,00	1,00	1,40	...	...	1,01	1,00 ¹	0,99 ¹	1,01 ¹	1,00 ¹	...	...	0,99	0,99
Roumanie	1,00	0,98 ⁹	0,99	1,24	...	...	1,06	1,04 ¹	1,00 ¹	1,03 ¹	1,00 ¹	1,00*	0,99*	...	...
Royaume-Uni	1,00	1,00	1,04	1,31	...	...	1,06	...	...	1,01 ¹	0,99 ¹	...	...	...	...
Saint-Marin	1,02*, 9	0,99*, 9	1,03*, 9	1,38*, 9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie ⁵	1,01*	1,00*	1,02*	1,31*	1,00	1,03	1,17	...	0,99 ¹	1,03 ¹	0,98 ¹	1,00*	0,97*	...	...
Slovaquie	0,98	0,99	1,01	1,55	...	...	1,04	1,01 ¹	0,99 ¹	1,02 ¹	0,99 ¹	...	...	1,00	1,00
Slovénie	0,97	1,00	1,00	1,44	...	...	1,06	...	...	1,02 ¹	1,00 ¹	1,00**	1,00**	1,01	1,00

TABLEAU 7

(suite)

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ³					
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le :								Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du :			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences en :	
	Préprimaire		Primaire		Secondaire		Supérieur		Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		Fin du premier cycle du secondaire		Alpha-bétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Alphabétisme fonctionnel	Calcul
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques			Adultes (16 ans et plus)	Adultes (16 ans et plus)
	2014		2014		2014		2014		2009-2014 ⁴			2009-2014 ⁴		2009-2014 ⁴		2005-2014 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
	IPS (F/M)		IPS (F/M)		IPS (F/M)		IPS (F/M)		IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)
	Suède	1,00	1,06	1,14	1,54	1,07	1,04 ⁴	1,03 ³	0,99	0,98	
Suisse	0,98	1,00	0,97	1,02	...	...	1,01	...	...	1,01 ⁴	1,00 ³	...	...	...	...	...	...
Ukraine	0,98 ^y	1,02	0,98	1,16	0,99	1,00	1,01	...	...	...	1,04 ⁴	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Pacifique																			
Australie	...	...	...	...	...	...	1,09	1,03 ⁿ	1,01 ⁿ	1,01 ⁴	1,00 ³	...	...	...	...	1,00	0,99
Fidji	...	1,01 ^z	1,11 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook ⁵	1,08 [*]	0,97 [*]	1,10 [*]	3,37 [*]		
Îles Marshall	...	...	...	0,92 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	1,01	0,97	0,94 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,01 [*]	1,00 [*]		
Kiribati	...	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ⁵	1,13 [*]	0,92 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué ⁵	1,10 [*]	0,98 [*]		
Nouvelle-Zélande	1,02	1,00	1,06	1,38	...	...	...	...	...	1,02 ⁴	1,01 ³	...	...	...	...	1,01	1,00
Palaos ⁵	1,09 [*]	0,96 [*]	1,06 [*]	1,55 ^z , ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]		
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	0,91 ^y	0,76 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,93 ^{**}	0,94^{**}	...	...
Samoa	1,11	1,00	1,12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]		
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,98	0,99	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 [*]	1,00 [*]		
Tuvalu ⁵	1,00 [*]	1,01 [*]	1,25 [*]		
Vanuatu	0,99 ^z	0,98 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Médiane			Médiane			Moyenne pondérée		Médiane		Médiane				
Monde	0,99 ^{**}	0,99 ^{**}	0,99 ^{**}	1,11^{**}	...	...	1,04	...	...	...	...	...	...	0,96 ^{**}	0,91^{**}	...	...
Pays développés	1,00	1,00	1,00	1,26	...	...	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	0,98 ^{**}	0,99 ^{**}	0,98 ^{**}	1,05 ^{**}	0,90	1,12	0,96	...	...	...	...	...	...	0,95 ^{**}	0,88^{**}	...	...
Pays en transition	0,99	1,00	0,98	1,17	1,00	1,02	1,04	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	0,99 ^{**}	0,95 ^{**}	0,94 ^{**}	0,99^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96 ^{**}	0,86^{**}	...	...
Afrique du Nord	0,97	0,96	0,99 ^{**}	1,08	0,93	0,98	1,08	...	...	...	...	...	...	0,94 ^{**}	0,81^{**}	...	...
Asie occidentale	1,01 ^{**}	0,93 ^{**}	0,91 ^{**}	0,95^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,97 ^{**}	0,90^{**}	...	...
Afrique subsaharienne	1,01 ^{**}	0,93 ^{**}	0,86 ^{**}	0,70 ^{**}	0,89	0,96	0,63	...	...	...	...	...	...	0,86 ^{**}	0,76^{**}	...	...
Amérique latine et Caraïbes	1,01 ^{**}	0,98 ^{**}	1,07 ^{**}	1,29 ^{**}	1,02	1,06	1,08	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,99^{**}	...	...
Amérique latine	1,01 ^{**}	0,98 ^{**}	1,07 ^{**}	1,28 ^{**}	1,02	1,20	0,92	...	...	...	...	...	...	1,01 ^{**}	0,99^{**}	...	...
Caraïbes	1,04 ^{**}	0,97	1,06 ^{**}	1,50^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,99 ^{**}	0,98^{**}	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,00	0,99	1,01	1,11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,96^{**}	...	...
Asie de l'Est	1,00	1,00	1,02	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,96^{**}	...	...
Asie du Sud-Est	1,00	0,98	1,00	1,17	1,05	1,16	0,97	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,96^{**}	...	...
Asie du Sud	0,94 ^{**}	1,06 ^{**}	0,99 ^{**}	0,93 ^{**}	0,91	1,02	0,80	...	...	...	...	...	...	0,91 ^{**}	0,76^{**}	...	...
Caucase et Asie centrale	1,01 ^{**}	0,99	0,99 ^{**}	1,04	1,00	1,00	1,06	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	1,00^{**}	...	...
Europe et Amérique du Nord	0,99	1,00	1,00	1,28	...	...	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	0,98 ^{**}	0,97 ^{**}	0,95 ^{**}	1,39^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	0,97 ^{**}	1,00 ^{**}	0,97 ^{**}	0,99 ^{**}	0,85	0,77	0,79	...	...	...	...	...	...	0,92 ^{**}	0,83^{**}	...	...
Pays à faible revenu	0,99 ^{**}	0,93	0,82 ^{**}	0,53 ^{**}	1,00	0,44	0,35	...	...	...	...	...	...	0,85 ^{**}	0,74	...	...
Pays à revenu moyen	0,98 ^{**}	1,00 ^{**}	1,00 ^{**}	1,07 ^{**}	1,00	1,05	1,01	...	...	...	...	...	...	0,96 ^{**}	0,90	...	...
Revenu moyen inférieur	0,98 ^{**}	1,02 ^{**}	0,98 ^{**}	0,97 ^{**}	1,00	1,01	0,96	...	...	...	...	...	...	0,93 ^{**}	0,83	...	...
Revenu moyen supérieur	1,00	0,97	1,03	1,16	1,00	1,06	1,23	...	...	...	...	...	...	1,00 ^{**}	0,95	...	...
Pays à revenu élevé	1,00	1,00	1,00	1,25	...	...	1,07	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Les données présentées dans le présent tableau proviennent des tableaux statistiques précédents et suivants dans leur version longue ou imprimée où elles sont désagrégées par sexe (total, M, F). Les indices de disparités entre les sexes dans le tableau sont issus de cette désagrégation et sont obtenus en divisant le taux des filles par celui des garçons.

Note A : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

Note B : Pour les sources des données et les notes détaillées des pays, voir les tableaux statistiques précédents et suivants.

1. Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, basés sur les enquêtes de ménages nationales et internationales compilées dans la base de données mondiale sur l'inégalité dans l'éducation (WIDE).

2. Altınok (2013) ; Cheng et Ormeova (2014) ; rapports et sites des ministères de l'éducation nationale ; EGMA/EGRA ; PASEC ; PILNA ; PIRLS 2011 ; SACMEQ ; TERCE ; TIMSS 2011 ; Uwezo. L'évaluation des apprentissages représentative au niveau national se réfère aux évaluations formatives des apprentissages nationales (N), régionales (R) et internationales (I). Les informations et données présentées doivent être utilisées et interprétées avec précaution car les différents types d'évaluations ne sont pas nécessairement comparables.

3. PIAAC 2012 (OCDE, 2013).

4. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.

5. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2015.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 8

ODD 4, Cible 4.5 – Genre – Atteindre l'égalité des genres dans l'éducation

D'ici à 2030, garantir « l'égalité de fait dans l'éducation à travers des environnements scolaires et processus d'apprentissage respectueux des différences entre les sexes, des programmes scolaires et une formation des enseignants sensibles à la question du genre, la remise en question de la discrimination fondée sur le sexe et des normes sociales inégalitaires dans l'éducation »

Pays ou territoire	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION															
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ¹								Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷	
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente		
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur		Total	Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Mariages précoces Pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans actuellement mariées (%) ⁵	Grossesses précoces Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁶	28 heures et plus		
	Année scolaire s'achevant en							2005-2015 ⁴	2014	2014	2009-2015 ⁴			2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴
	2014		2014		2009-2015 ⁴		2009-2015 ⁴				2009-2014 ⁴		2016		2009-2014 ⁴	
	% F	% F	% F	% F		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Femmes		Total	IPS (F/M)	
Afrique du Nord et Asie occidentale																
Algérie	...	65	...	42	...	100	...	51,7	1,1	47,7	0,6	...	10	0,5	1,50	
Arabie saoudite	100	52	51	40	...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...
Bahreïn	100	75	58	36	...	100	...	...	...	...	...	5,3	13	...	...
Égypte	98	59	45	44	...	100	...	70,0	1,0	45,1	0,5	14,4	49	...	...
Émirats arabes unis	99	91	61	32	...	100	...	22,8	0,8	46,6	0,6	...	32	...	...
Iraq	...	...	...	...	FAIBLE	100	...	27,7	0,7	37,1	0,5	...	88	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	8	4	2,68
Jordanie	100 ⁹	...	...	...	...	50	68	...	...	...	...	5,9	20	0,2	...
Koweït	100	91	...	...	...	100	...	27,7	0,5	44,9	0,5	...	8	...	...
Liban	98	87	66	48	...	...	...	25,1	0,5	48,5	0,4	...	11	1,7	7,75
Libye	...	...	...	...	...	65	...	...	...	...	...	...	6	...	...
Maroc	71	55	35 ^z	...	...	73	...	19,0	1,2	42,6	0,4	11,0	30	...	...
Oman	100	...	...	35	...	94	...	47,4	1,1	50,0	0,8	4,1	5	...	...
Palestine	100	71	51	23	0	83	...	...	...	...	...	6,3	56	0,4	7,00
Qatar	100	86	55	37	FAIBLE	100	...	42,1	0,7	50,6	0,6	...	10	...	...
République arabe syrienne	98 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	...
Soudan	97 ^z	64 ^z	54 ^z	30 ^z	...	44	...	...	...	...	...	23,5	64	...	...
Tunisie	...	59	...	48	...	99	60	...	...	...	...	1,2	7	...	...
Turquie	94 ^z	58 ^z	48 ^z	42 ^z	...	99	...	...	...	...	...	6,6	24	...	...
Yémen	...	...	...	...	...	53	...	...	...	...	...	16,7	58	...	...
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	80 ^{**}	78^{**}	...	...	0	100	...	...	...	...	...	5,7 ^a	40	...	...
Angola	...	...	...	...	...	54	...	...	...	...	...	...	153	...	...
Bénin	73	23	11	...	...	74	...	42,1	1,0	32,0	0,8	15,3	76	...	...
Botswana	98 ⁹	74 ^z	53 ^z	...	...	50	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Burkina Faso	85 ^z	42	16	8 ^z	...	39	73	...	...	...	...	31,1	102	...	...
Burundi	84	52	23	12 ^z	...	53	...	...	...	...	...	8,4	26	...	...
Cabo Verde	100	68	43	40	...	100	...	...	...	...	...	...	72	...	...
Cameroun	97	53	33	...	...	41	...	...	...	...	...	20,1	93	...	...
Comores	...	43 ^z	...	...	...	50	...	...	...	...	...	13,1	62	...	...
Congo	99 ⁹	54 ⁹	9 ⁹	...	...	15	...	...	...	...	...	18,3 ^a	110	...	...
Côte d'Ivoire	96	26	15	15	FAIBLE	45	...	...	...	...	...	21,9	136	...	...
Djibouti	...	26	25	...	FAIBLE	85	83	...	...	...	...	...	20	...	...
Érythrée	98 ^z	37 ^z	18 ^z	...	...	66	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Éthiopie	...	42	24 ^{**} , ^y	12	...	37	...	...	...	...	...	19,0 ^a	50	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	61	...	...	...	...	...	10,1	89	...	...
Gambie	50	31	14	8 ⁹	FAIBLE	71	...	...	...	...	...	25,0	110	...	...
Ghana	83	39	24	19	FAIBLE	62	...	54,4	...	27,1	0,8	7,6	63	...	...
Guinée	...	30	...	3	...	69	...	...	...	...	...	33,6	135	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	28	...	...	...	...	...	18,5 ^a	80	1,4	4,40
Guinée équatoriale	89 ⁹	39 ⁹	...	...	...	40	...	...	...	...	...	22,0 ^a	103	...	...
Kenya	77	48 ^{**} , ^y	41 ^{**} , ^y	...	...	20	21	...	...	...	...	14,6	88	...	...
Lesotho	98	76	56 ^{**} , ^z	50	MOYENNE	40	...	...	...	...	...	11,5 ^a	95	...	...
Libéria	...	14	5	12 ⁹	...	82	...	...	...	...	...	14,5	100	...	...
Madagascar	89	56	44	32 ^z	...	29	...	...	...	...	...	27,4	109	7,6	0,99
Malawi	...	41	20	...	...	25	...	...	...	...	...	23,9 ^a	132	4,5	3,24
Mali	92	29	18	9 ⁹	...	24	...	...	...	...	...	42,2	170	...	...
Maurice	100	75	59	...	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	7,0 ^a	28	...	...
Mauritanie	96	36	12	7 ^z	...	27	33	47,2	1,0	57,8	0,7	25,7	75	6,4	3,28	
Mozambique	...	42	21 ^{**} , ^z	26	...	50	53	...	...	...	...	36,6	126	...	...
Namibie	...	...	...	...	FAIBLE	80	...	46,6	0,9	35,8	0,7	4,1	74	...	...
Niger	90	48	20	13 ⁹	FAIBLE	14	...	...	...	...	...	59,8 ^a	196	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	32	59	...	...	...	...	29,6	104	1,1	1,44
Ouganda	86 ^z	42 ^z	24 ^z	...	...	75	...	...	...	...	...	18,2	97	...	...
République centrafricaine	...	20 ⁹	11 ⁹	...	...	44	...	...	...	...	...	54,9 ^a	86	3,3	2,67
R. D. Congo	95	28	12	8 ^z	0	29	...	...	...	...	...	21,3	121	2	5,50
République-Unie de Tanzanie	...	52 ^z	28 ⁹	30 ⁹	FAIBLE	11	47	26,9	1,1	30,9	0,8	20,6	114	...	...
Rwanda	85 ^z	53	29 ^z	17 ^z	MOYENNE	95	...	...	...	...	...	3,4	23	...	...
Sao Tomé-et-Principe	94	56	34	28	...	87	...	...	...	...	...	22,8	80	9,2	2,18
Sénégal	75	32	...	...	...	66	...	...	...	...	...	24,7	70	...	...
Seychelles	100	88	62	39	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...	55	...	...
Sierra Leone	82 ^z	27 ^z	13 ^z	...	...	62	...	...	...	...	...	20,0	111	0,8	0,78
Somalie	...	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...	97	13,8	2,83
Soudan du Sud	...	...	...	...	MOYENNE	42	...	...	...	...	...	40,1 ^a	54	...	...
Swaziland	...	70 ^z	49 ^z	38 ^z	...	72	...	32,1	0,9	19,4	0,5	4,3 ^a	54	0,1	...	
Tchad	81 ^z	...	...	...	...	36	40	...	...	...	...	47,8 ^a	115	3,8	2,57
Togo	94	16	...	6	...	22	...	...	...	...	...	13,2	92	1,8	3,00

TABLEAU 8

(suite)

Pays ou territoire	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION														
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ¹						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷		
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente	
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur		Total	Don't : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans actuellement mariées (%) ⁵	Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁶	28 heures et plus	
	Année scolaire s'achevant en							2005-2015 ⁴	2014	2009-2015 ⁴				2009-2015 ⁴	
	% F	% F	% F	% F	2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes	2016	Total	IPS (F/M)	
	Zambie	MOYENNE	45	40
Zimbabwe	93 ²	56 ²	46 ²	32 ²	...	43	...	...	...	...	16,7	78	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	100	...	27,8	1,2	35,7	0,7	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	100 ⁹	93	73	54 ⁹	...	100	...	24,9	1,1	47,5	0,7	...	40	...	
Argentine	...	...	...	...	0	68	...	24,5	1,0	34,1	0,6	12,7 ^a	64	...
Aruba	98 ⁹	85 ⁹	59 ⁹	54	...	...	...	...	...	...	0,8	18	0,5	2,67
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	23,6	0,9	40,0	0,8	2,4 ^a	25	...
Barbade	94	84	...	...	100	...	...	13,3	0,7	38,4	0,6	2,4 ^a	34	0
Belize	99	74	63	51	FAIBLE	21	32	30,7	1,0	36,0	0,7	3,3	62	1,5	
Bermudes	100	88	70	55	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...
Bolivie, État plurinational de	...	...	...	...	...	74	...	30,2	0,9	33,0	0,5	11,6 ^a	69	...
Brésil	95	90	65	45	0	98	...	...	...	...	...	3,9	66	...
Chili	...	81 ²	59 ²	43 ²	FAIBLE	90	...	15,1	0,9	28,5	0,5	5,7 ^a	46	...	
Colombie	96	77	52	36	...	100	...	...	...	...	...	13,7 ^a	43	...
Costa Rica	93	80	57	...	...	53	...	19,0	1,1	22,1	0,4	9,0 ^a	54	1,4
Cuba	100 ⁹	80	61	54	...	100	...	...	...	...	...	22,0 ^a	43	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33	...
Dominique	100	87	73	...	FAIBLE	100	...	27,4	0,9	39,1	0,6	...	...	...
El Salvador	98 ²	71 ²	53 ²	37	FAIBLE	67	...	...	...	...	...	...	64	...
Équateur	81 ²	73	66	34 ⁹	...	54	...	...	...	...	...	20,0 ^a	74	...
Grenade	100	79	63	...	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...	26	...
Guatemala	92 ⁹	65	47	...	MOYENNE	49	50	...	...	...	...	19,8 ^a	77	...
Guyana	100 ⁹	89 ⁹	71 ⁹	53 ⁹	...	68	...	38,4	0,9	37,9	0,5	13,3	86	...	
Haiti	...	...	...	...	0	60	...	...	...	...	...	10,6	37	...
Honduras	97	70	61	39	FAIBLE	46	47	31,6	1,0	28,0	0,6	22,6 ^a	61	...	
Îles Caïmanes	90 ⁹	88 ²	67 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	...	...
Îles Turques et Caïques	...	93	60	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	89	69	...	...	100	...	17,2	0,9	35,0	0,6	...	...	...
Jamaïque	...	89	70	...	...	80	85	40,2	1,0	50,1	0,6	3,4 ^a	55	0,2
Mexique	95	68	...	...	FAIBLE	68	69	...	...	...	...	16,1 ^a	60	...
Montserrat	...	98	74	...	...	100	...	...	...	...	...	0,0	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	MOYENNE	26	...	...	...	...	...	...	85	...
Panama	95 ²	73 ²	59 ²	47 ²	FAIBLE	84	85	...	...	...	...	18,1 ^a	71	...
Paraguay	89 ⁹	71 ⁹	62 ⁹	...	ÉLEVÉE	70	...	...	...	...	...	...	55	...
Pérou	96 ⁹	67	44	...	FAIBLE	51	55	47,4	1,0	36,9	0,4	10,6 ^a	46	...	
République dominicaine	94	79	67	43	FAIBLE	60	...	...	...	...	...	18,7 ^a	95	...
Saint-Kitts-et-Nevis	100	90	69	...	...	100	...	22,7	0,8	37,8	0,7	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	100 ²	80	66	...	...	100	...	...	...	...	...	...	48	...
Sainte-Lucie	100	88	70	52	...	100	...	...	...	...	...	5,0 ^a	52	0,2
Sint Maarten	...	89	58	54	...	...	...	...	...	...	...	0,6	...	...
Suriname	100	94	71 ²	...	...	65	68	26,3	1,0	20,5	0,4	2,3	44	0
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	100	...	15,4	0,7	35,9	0,6	2,1	28	...
Uruguay	...	...	...	...	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	11,1 ^a	54	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	0	93	...	...	...	...	...	...	78	...
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunéi Darussalam	96	77	67	47	0	...	...	23,4	0,9	24,4	0,5	...	20	...
Cambodge	93	51	...	...	...	81	...	22,4	1,0	13,8	0,8	9,9	54	...
Chine	97	61	51	...	...	62	...	...	...	...	...	2,1	7	...
Hong Kong, Chine	...	78	57 ^{**}	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...
Indonésie	96	62	53	39	FAIBLE	53	55	...	...	...	...	13,9	48	...
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	4	...
Macao, Chine	99	87	59	36	...	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...
Malaisie	96	70	65	52	...	100	...	20,9	0,7	30,1	0,6	6,0	14	...	
Mongolie	98 ⁹	95	73	60	...	52	...	30,5	0,7	43,8	0,4	3,6 ^a	12	11,8	
Myanmar	99	84	87	80 ⁹	0	23	...	...	...	...	...	12,5	15	...
Philippines	...	87 ²	73 ²	...	0	53	...	47,7	1,0	37,7	0,7	10,0 ^a	66	...	
République de Corée	99 ²	79 ²	58 ²	35 ²	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...	1	...
RDP lao	98	51	50 ^{**}	36	...	47	...	13,2	0,7	10,2	0,7	24,8 ^a	62	...	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...
Singapour	...	...	...	35 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	4	...
Thaïlande	...	...	...	61	FAIBLE	45	...	33,2	0,7	29,0	0,6	11,3	45	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	64	...	...	...	...	...	8,3	41	...
Viet Nam	99	75	...	49	...	72	...	26,1	1,0	21,8	0,4	8,4	41	1,6	
Asie du Sud															
Afghanistan	...	31 ²	...	11	0	58	...	44,2	1,1	40,6	0,7	19,7 ^a	60	3,6	
Bangladesh	...	...	21 ²	18	...	60	...	23,6	0,6	21,1	0,4	44,7	81	...
Bhoutan	99	41	39	27 ⁹	MOYENNE	74	73	...	...	...	...	15,2 ^a	15	0,9
Inde	...	48 ²	45 ²	39 ²	FAIBLE	53	78	...	...	...	...	21,1	19	...
Maldives	100	75	...	...	0	73	...	30,1	1,0	31,7	0,6	5,0	4	...

TABLEAU 8

(suite)

Pays ou territoire	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION															
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ¹						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires				Travail domestique des enfants ⁷	
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente		
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur		Total	Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Mariages précoces Pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans actuellement mariées (%) ⁵	Grossesses précoces Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁶	28 heures et plus		
	Année scolaire s'achevant en							2005-2015 ⁴	2014	2014	2009-2015 ⁴			2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴
	% F	% F	% F	% F	2005-2015 ⁴	2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes	2016	Total	IPS (F/M)	
	Népal	90	42	22*	...	MOYENNE	68	23,1	69	7	3,22	
Pakistan	...	50	...	37	FAIBLE	63	...	...	...	...	13,1	37	...	...
République islamique d'Iran	...	66	54	30	...	86	...	...	...	...	21,1	25	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	82	...	...	...	...	...	12	...	...
Caucase et Asie centrale																
Arménie	100 ⁹	...	...	57	0	86	...	...	...	...	6,4	20	...	...
Azerbaïdjan	100	90	...	56	0	68	...	...	...	...	9,0	66	...	...
Géorgie	...	90	80	50	...	70	...	...	...	...	10,6 ^a	33	...	...
Kazakhstan	98	98	75	65	...	85	...	...	...	...	4,6 ^a	24	...	...
Kirghizistan	...	...	78	59	...	53	15	...	...	...	9,8	38	1,4	1,80
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	17	...	...
Tadjikistan	...	76	...	38	...	29	...	...	...	...	14,1	37	...	...
Turkménistan	...	...	...	50	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Europe et Amérique du Nord																
Albanie	100	84	65	52	...	30	37	...	...	...	7,0	23	...	...
Allemagne	97	87	62	38	...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...
Andorre	89	80	64	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	99	91	65	43	...	...	...	...	...	...	2,7 ^a	6	...	...
Bélarus	99	100	81	61	...	100	...	...	...	...	7,5 ^a	15	...	...
Belgique	97	82	63	48	0	...	...	...	...	...	2,2 ^a	7	...	...
Bosnie-Herzégovine	98 ⁹	85	61	43	...	100	...	...	...	...	0,7 ^a	6	...	...
Bulgarie	100	94	79	48	...	100	...	...	...	...	1,2	33	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,2 ^a	8	...	...
Chypre	99	84	66	39	...	...	...	...	...	...	3,1 ^a	5	...	...
Croatie	99	93	67	48	FAIBLE	100	...	...	...	...	2,0 ^a	8	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	4	...	...
Espagne	...	76 ⁹	55 ⁹	40 ⁹	...	...	...	...	...	...	3,5 ^a	8	...	...
Estonie	...	92 ²	77 ²	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...
États-Unis	94	87	62	49	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
ERY de Macédoine	99 ⁹	81 ²	57 ²	48 ²	...	...	...	...	...	...	4,3 ^a	16	0,3	...
Fédération de Russie	...	99	82 ⁹	57 ⁹	...	100	...	...	...	...	7,5 ^a	20	...	...
Finlande	97 ²	79 ²	65 ²	51 ²	...	...	...	...	...	...	0,4	6	...	...
France	83 ²	83 ²	59 ²	37 ²	FAIBLE	...	...	...	...	...	2,7 ^a	8	...	...
Grèce	99	70	58	33	...	...	...	...	...	...	1,8 ^a	6	...	...
Hongrie	100	97	71	43	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,6 ^a	17	...	...
Irlande	...	85 ⁹	...	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,3	9	...	...
Islande	94 ²	82 ²	...	48 ⁹	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,6 ^a	4	...	...
Italie	98 ²	96 ²	72 ²	37 ²	...	...	...	...	...	...	0,3	6	...	...
Lettonie	100	93	83	56	...	...	...	...	...	...	0,8	12	...	...
Liechtenstein	100 ⁹	77 ⁹	...	30 ⁹	...	...	...	...	...	...	0,2 ^a	...	...	...
Lituanie	99	97	82	56	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,0	8	...	...
Luxembourg	...	...	...	49 ⁹	ÉLEVÉE	...	...	...	...	...	1,0 ^a	5	...	...
Malte	97	86	64	34	0	...	...	...	...	...	0,5	15	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	3,6	11	0	...
Norvège	...	75	62	45	0	...	...	...	...	...	0,1 ^a	6	...	...
Pays-Bas	87	86	...	40 ⁹	...	...	...	...	...	...	0,2	3	...	...
Pologne	98 ²	85 ²	70 ²	44 ²	...	...	...	...	...	...	1,2 ^a	12	...	...
Portugal	99	80	70	44 ²	0	...	...	...	...	...	0,6	8	...	...
République de Moldova	100 ⁹	98	78	56 ²	...	70	...	...	...	...	9,9 ⁹	20	...	...
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	9	...	...
Roumanie	100	89	70	49	...	90	...	...	...	...	6,7 ^a	32	...	...
Royaume-Uni	...	...	61	44	0	...	...	...	...	...	2,9 ^a	11	...	...
Saint-Marin	96 ⁹	91 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...
Serbie	98	85	64	43	FAIBLE	95	...	...	...	...	5,2 ^a	17	1,5	1,07
Slovaquie	100	90	75	45	...	...	...	...	...	...	1,2	19	...	...
Slovénie	98 ²	97 ²	73 ²	40 ²	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Suède	...	82 ⁹	58 ⁹	43 ⁹	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,4 ^a	6	...	...
Suisse	97	82	48 ⁹	34	...	...	...	...	...	...	0,4 ^a	2	...	...
Ukraine	99 ⁹	99	88	...	...	100	...	...	...	...	6,4 ^a	20	0,5	3,00
Pacifique																
Australie	...	...	...	44 ²	FAIBLE	...	...	...	...	...	0,5	13	...	...
Fidji	...	59 ⁹	57 ⁹	...	0	95	...	42,0	0,9	47,3	0,6	47	...	...
Îles Cook	100	87	55	47	0	...	...	33,0	1,2	40,8	0,7	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	44 ⁹	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	87	47	30 ⁹	...	...	66	66	...	...	...	...	43	...	...
Kiribati	...	82	...	...	FAIBLE	4	...	36,8	0,8	35,3	0,7	15,4	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Nauru	100	93	58	...	0	...	...	38,9	1,0	45,2	0,9	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	100	...	...	35,5	...	32,9	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	98	84	62	49	0	...	...	...	...	...	...	22	...	...

TABLEAU 8

(suite)

ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION																	
Pays ou territoire	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ¹						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷				
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente			
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur		Total	Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Mariages précoces	Grossesses précoces	28 heures et plus			
	Année scolaire s'achevant en				2005-2015 ⁴	2014	2014	2009-2015 ⁴		2009-2015 ⁴		2009-2014 ⁴	2016	2009-2014 ⁴			
	2014					2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes		Total	IPS (F/M)		
	% F	% F	% F	% F													
Palaos	100	...	...	54 ⁺	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	42 ⁹	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...	53	...	...	...
Samoa	95	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	7,0 ^a	22	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	FAIBLE	...	...	40,5	1,0	75,1	0,7	2,0	...	...	...	...
Tonga	100	72	66	...	...	...	...	50,3	1,1	49,1	1,0	4,6 ^a	14	...	...	...
Tuvalu	100	...	...	...	MOYENNE	60	...	26,9	0,4	71,1	0,9	...	...	...	...	...
Vanuatu	95 ⁺	56 ⁺	69	70	67,3	1,0	50,5	0,7	11,5 ^a	41	...	...	...
	Moyenne pondérée					Médiane		Médiane		Médiane		Moyenne pondérée		Médiane			
Monde	94 ^{**}	64 ^{**}	53 ^{**}	42 ^{**}	...	69	...	...	...	...	...	13,9	42	...	...	...
Pays développés	95 ^{**}	83 ^{**}	60 ^{**}	41	...	...	...	...	...	...	...	1,5	11	...	...	...
Pays en développement	93	59 ^{**}	49 ^{**}	40 ^{**}	...	67	...	...	...	...	...	15,2	46	...	...	...
Pays en transition	98 ^{**} , 9	94	76 ^{**} , 2	54 ^{**} , 2	...	86	...	...	...	...	...	7,4	23	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	93 ^{**}	60 ^{**}	48 ^{**}	39 ^{**}	...	99	...	...	...	...	...	...	40	...	...	...
Afrique du Nord	87 ^{**}	60	44 ^{**}	39	...	86	...	...	...	...	...	...	41	...	...	...
Asie occidentale	98 ^{**}	61 ^{**}	50 ^{**}	39 ^{**}	...	100	...	...	...	...	...	...	39	...	...	...
Afrique subsaharienne	76 ^{**}	44 ^{**}	29 ^{**}	21 ^{**}	...	48	...	...	...	...	...	22,6	97	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	95 ^{**}	77	58 ^{**}	41 ^{**}	...	87	...	...	...	...	...	...	62	...	...	...
Amérique latine	95	78	59 ^{**}	40 ^{**}	...	68	...	...	...	...	...	10,4	62	...	...	...
Caraïbes	95 ^{**} , 2	68 ^{**}	54	51	...	100	...	...	...	...	...	...	57	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	97	64	52	40 ^{**} , 9	...	53	...	...	...	...	...	5,2	22	...	...	...
Asie de l'Est	98	62	50	38 ^{**} , 9	...	...	...	...	...	...	...	2,0	7	...	...	...
Asie du Sud-Est	97	68	58	49	...	53	...	...	...	...	...	11,5	45	...	...	...
Asie du Sud	...	49 ^{**}	42 ^{**}	36 ^{**}	...	68	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...
Caucase et Asie centrale	98 ^{**}	90 ^{**}	70 ^{**} , 9	54 ^{**}	...	70	...	...	...	...	...	8,5	28	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	95 ^{**}	86	67 ^{**}	47^{**}	...	...	...	...	...	...	...	3,4	13	...	...	...
Pacifique	...	...	...	44 ^{**}	...	68	...	38,9	...	...	...	...	27	...	...	...
Pays touchés par un conflit	94 ^{**} , 9	55 ^{**}	49 ^{**}	41 ^{**}	...	53	...	...	...	...	...	19,5	44	...	...	...
Pays à faible revenu	82 ^{**}	40	23 ^{**}	18 ^{**}	...	48	...	...	...	...	...	23,2	91	...	...	...
Pays à revenu moyen	94	61 ^{**}	51 ^{**}	42 ^{**}	...	68	...	...	...	...	...	14,0	38	...	...	...
Revenu moyen inférieur	91 ^{**}	56 ^{**}	48 ^{**}	40 ^{**}	...	63	...	...	...	...	...	20,5	43	...	...	...
Revenu moyen supérieur	96	66	55	43 ^{**}	...	85	...	...	...	...	...	5,4	30	...	...	...
Pays à revenu élevé	96 ^{**}	82 ^{**}	62 ^{**}	42^{**}	...	...	...	...	...	...	...	3,4	16	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

- UNESCO-BIE (2016) ; UNICEF-Rapport-WASH (2015) ; Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire.
- Termes clés inclus : a) égalité des genres ; b) équité entre les sexes ; c) autonomisation des filles/femmes ; d) prise en compte de la question du genre et e) disparité entre les sexes. La prise en compte de la question du genre dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.
- Les cadres curriculaires dont il s'agit sont ceux de l'enseignement primaire, de l'enseignement du premier cycle du secondaire ou des deux niveaux.
- Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.
- Nations Unies, Département des Affaires économiques et sociales, Division de la population : Données mondiales sur le mariage 2015 (POP/DB/Marr/Rev2015) ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour les moyennes pondérées.
- Les indicateurs de fécondité proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Elles sont basées sur la variante moyenne.

7. UNICEF-MICS 4 et 5, rapports nationaux. Le travail domestique des enfants se réfère aux tâches domestiques telles que la cuisine, le nettoyage et s'occuper des enfants, ainsi que la collecte du bois de chauffe et aller chercher l'eau.

a. Inclut les mariages consensuels.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2015.

(*) Estimation nationale.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 9

ODD 4, Cible 4.5 – Équité – Égalité dans l'achèvement scolaire pour les groupes vulnérables

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des populations vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de la formation professionnelle

Pays ou territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹												Années de référence et enquêtes
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	
	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	
Afrique du Nord et Asie occidentale													
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	0,97	0,89	87	86	0,89	0,75	70	71	0,84	0,65	52	63	2014 EDS
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	0,66	0,40	25	44	0,52	0,18	5	17	0,35	0,10	4	5	2011 MICS
Israël	1,00	1,00	100	100	1,02	0,95	100	92	1,04	0,85	89	71	2012 HES
Jordanie	1,01	0,96	97	93	1,05	0,79	82	73	0,99	0,45	48	26	2012 EDS
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	0,58	0,36	31	38	0,30	0,16	5	17	0,24	0,12	...	...	2009 HYS
Oman	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2014 MICS
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	0,85	0,67	53	81	0,61	0,22	13	29	0,49	0,10	4	7	2010 MICS
Tunisie	0,91	0,84	84	81	0,74	0,47	44	41	0,55	0,30	28	20	2011 MICS
Turquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Yémen	0,72	0,40	20	48	0,58	0,27	9	29	0,49	0,18	3	17	2013 EDS
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	...	0,90	93	85	...	0,75	79	62	...	0,29	23	19	2013 GHS
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,71	0,34	20	31	0,47	0,13	2	11	0,25	0,02	0	1	2011 EDS
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	0,34	0,16	9	11	0,15	0,04	1	1	0,02	0,02	0	0	2010 EDS
Burundi	0,56	0,34	18	16	0,25	0,14	1	8	0,09	0,02	0	0	2010 EDS
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	0,61	0,15	10	18	0,28	0,04	1	4	0,13	0,01	0	0	2011 EDS
Comores	0,80	0,53	52	40	0,66	0,31	18	20	0,55	0,21	9	8	2012 EDS
Congo	0,58	0,40	32	40	0,31	0,11	5	11	0,07	0,01	0	1	2011 EDS
Côte d'Ivoire	0,39	0,26	12	24	0,22	0,03	2	2	0,17	0,06	0	4	2011 EDS
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	0,42	0,24	19	19	0,17	0,03	2	0,7	0,17	0,01	0	1	2011 EDS
Gabon	0,47	0,39	40	37	0,39	0,24	12	20	0,38	0,03	0	2	2012 EDS
Gambie	0,60	0,56	44	51	0,42	0,37	26	29	0,34	0,24	8	15	2013 EDS
Ghana	0,74	0,48	39	40	0,61	0,37	27	29	0,57	0,21	10	17	2014 EDS
Guinée	0,42	0,17	7	17	0,21	0,11	2	11	0,10	0,05	0,0	4	2012 EDS
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	0,94	0,78	79	75	0,80	0,55	52	51	0,55	0,17	8	16	2014 EDS
Lesotho	0,73	0,52	69	24	0,45	0,10	11	4	0,36	0,06	4	1	2009 EDS
Libéria	0,46	0,25	16	23	0,28	0,11	4	12	0,21	0,05	0,7	5	2013 EDS
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	0,67	0,44	43	28	0,34	0,11	7	7	0,28	0,07	3	3	2010 EDS
Mali	0,52	0,33	16	26	0,23	0,07	0,3	7	0,19	0,01	0	0,6	2012 EDS
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	0,60	0,24	14	23	0,36	0,08	2	7	0,34	0,05	2	2	2011 MICS
Mozambique	0,44	0,15	6	16	0,22	0,02	0	2	0,10	0,00	0	0	2011 EDS
Namibie	0,82	0,68	79	54	0,46	0,28	25	22	0,42	0,12	7	7	2013 EDS
Niger	0,31	0,15	6	10	0,05	0,05	0	3	0,02	0,06	0	1	2012 EDS
Nigéria	0,65	0,23	14	33	0,49	0,11	4	18	0,42	0,06	1	11	2013 EDS
Ouganda	0,45	0,19	12	13	0,34	0,06	2	4	0,19	0,04	0,3	3	2011 EDS
République centrafricaine	0,40	0,17	8	16	0,07	0,01	0	1	0,04	0,02	0	0,9	2010 MICS
R. D. Congo	0,67	0,50	39	53	0,54	0,35	22	41	0,33	0,14	3	14	2013 EDS
République-Unie de Tanzanie	0,75	0,55	46	55	0,29	0,03	2	1	0,18	0,00	0,1	0,0	2010 EDS
Rwanda	0,64	0,26	11	13	0,38	0,15	4	4	0,27	0,03	0,3	2	2010 EDS
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	0,54	0,39	28	33	0,36	0,13	3	8	0,19	0,03	0	2	2014 EDS
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	0,66	0,50	47	41	0,38	0,21	10	22	0,13	0,04	1	2	2013 EDS
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	0,59	0,28	15	29	0,38	0,13	3	6	0,19	0,07	0	3	2010 MICS
Swaziland	0,68	0,42	41	27	0,67	0,38	29	23	0,55	0,18	9	9	2010 MICS
Tchad	0,45	0,24	10	18	0,19	0,07	1	5	0,07	0,05	0	3	2010 MICS
Togo	0,61	0,41	27	37	0,30	0,12	3	8	0,15	0,02	0,0	1	2013 EDS
Zambie	0,71	0,48	44	49	0,49	0,24	14	31	0,26	0,02	0,4	2	2013 EDS
Zimbabwe	0,86	0,76	80	67	0,70	0,50	51	40	0,15	0,01	0,0	0,9	2014 MICS

TABLEAU 9

(suite)

Pays ou territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹												Années de référence et enquêtes
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	
	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	...	0,97	96	95	...	0,72	70	57	...	0,54	51	38	2012 EPH
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	1,00	0,98	...	...	1,01	0,97	...	...	1,05	0,92	...	...	2012 MICS
Belize	0,87	0,66	70	59	0,59	0,19	13	17	0,58	0,07	5	1	2011 MICS
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brasil	0,94	0,92	83	71	0,91	0,90	67	53	0,76	0,84	21	12	2011 PNAD
Chili	1,00	0,98	98	96	0,89	0,88	81	78	0,51	0,55	37	33	2011 CASEN
Colombie	0,90	0,83	84	81	0,62	0,46	47	42	0,49	0,31	32	27	2010 EDS
Costa Rica	0,91	0,84	84	81	0,74	0,40	46	29	0,64	0,05	1	6	2011 MICS
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Équateur	0,98	0,98	98	95	0,86	0,87	80	81	0,63	0,60	50	47	2013 ENEMDU
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	0,76	0,50	37	54	0,45	0,16	9	15	0,30	0,04	1	3	2011 ENCOVI
Guyana	0,95	0,84	79	90	0,68	0,33	29	19	0,30	0,09	3	3	2009 EDS
Haïti	0,55	0,26	27	17	0,49	0,17	11	13	0,26	0,02	0	1	2012 EDS
Honduras	0,82	0,62	66	58	0,48	0,15	19	11	0,33	0,07	11	3	2011 EDS
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	1,00	0,98	98	98	1,00	0,95	94	91	0,94	0,57	54	55	2011 MICS
Mexique	0,96	0,92	92	90	0,86	0,67	65	66	0,62	0,35	24	35	2012 ENIGH
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	0,70	0,66	69	62	0,37	0,29	25	25	0,26	0,14	6	9	2009 ENMV
Panama	0,88	0,79	80	78	0,76	0,58	53	58	0,53	0,21	16	23	2013 MICS
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	0,92	0,86	86	84	0,73	0,57	55	56	0,57	0,38	32	40	2012 EDS
République dominicaine	0,95	0,81	85	75	0,96	0,64	66	59	0,81	0,30	26	24	2013 EDS
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	0,99	...	...	...	1,01	...	...	...	1,11	...	...	...	2012 MICS
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	0,91	0,54	59	46	0,80	0,18	14	12	0,42	0,07	3	3	2010 MICS
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,03	0,92	97	87	1,11	0,33	23	31	0,43	0,01	2	1	2012 MICS
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est													
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	0,80	0,46	49	33	0,57	0,27	19	17	0,28	0,09	5	3	2014 EDS
Chine	0,93	0,91	89	88	0,81	0,71	66	60	0,47	0,49	32	21	2010 CFPS
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	0,95	0,88	88	86	0,78	0,55	50	53	0,54	0,26	20	24	2012 EDS
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	0,97	0,94	97	92	0,72	0,54	62	46	0,47	0,29	45	14	2010 MICS
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	0,94	0,70	84	63	0,82	0,40	53	31	0,81	0,36	45	29	2013 EDS
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RDP lao	0,72	0,35	29	40	0,35	0,05	2	5	0,26	0,03	1	3	2011 MICS
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	0,71	0,39	31	32	0,56	0,33	22	26	0,41	0,13	5	10	2009 EDS
Viet Nam	0,98	0,89	88	86	0,88	0,57	61	51	0,68	0,21	19	19	2013 MICS
Asie du Sud													
Afghanistan	0,51	0,30	8	31	0,41	0,17	0	15	0,36	0,10	0,4	5	2010 MICS
Bangladesh	0,99	0,70	68	57	0,94	0,40	28	31	0,63	0,14	5	8	2014 EDS
Bhoutan	0,58	0,32	26	28	0,40	0,14	3	13	0,27	0,05	0,8	1	2010 MICS
Inde	0,94	0,87	82	86	0,87	0,76	67	73	0,54	0,39	21	28	2011 HDS
Maldives	0,99	0,98	98	97	0,92	0,85	90	74	0,94	0,92	67	44	2009 EDS
Népal	0,86	0,64	56	65	0,74	0,41	27	49	0,55	0,15	7	18	2011 EDS
Pakistan	0,71	0,27	16	30	0,62	0,14	5	18	0,42	0,07	1	6	2012 EDS
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 9

(suite)

Pays ou territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹												Années de référence et enquêtes
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		
			Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres			Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres			Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³			Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³			Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³			
2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014		
Caucase et Asie centrale													
Arménie	1,00	1,00	100	100	0,99	0,99	100	98	0,96	0,90	94	82	2010 EDS
Azerbaïdjan
Géorgie	0,99	0,99	96	100	0,98	0,89	92	85	2013 HIS
Kazakhstan	1,00	1,00	100	100	1,00	1,00	99	100	0,95	0,89	88	88	2010 MICS
Kirghizistan	1,00	1,00	100	99	0,99	1,01	98	99	0,90	0,92	89	86	2012 EDS
Ouzbékistan
Tadjikistan	0,99	0,98	97	98	0,95	0,88	77	90	0,77	0,66	38	66	2012 EDS
Turkménistan
Europe et Amérique du Nord													
Albanie
Allemagne	1,04	0,77	69	73	2013 EU-SILC
Andorre
Autriche	1,12	0,88	82	81	2013 EU-SILC
Bélarus	1,00	1,00	100	100	1,01	1,00	99	100	0,93	0,74	59	75	2012 MICS
Belgique	0,65	71	49	2013 EU-SILC
Bosnie-Herzégovine	1,02	0,99	98	100	0,94	0,89	89	89	0,81	0,50	61	35	2011 MICS
Bulgarie	0,78	0,53	...	...	2013 EU-SILC
Canada	0,94	0,78	78	67	2010 SLID
Chypre	1,01	0,85	94	75	2013 EU-SILC
Croatie	0,99	0,94	88	98	2013 EU-SILC
Danemark	0,76	0,86	75	71	2013 EU-SILC
Espagne	0,84	0,56	55	49	2013 EU-SILC
Estonie	0,89	0,85	75	73	2013 EU-SILC
États-Unis	98	98	...	0,98	98	98	...	0,88	87	84	2013 CPS-ASEC
ERY de Macédoine	1,02	0,93	94	93	0,76	0,49	30	63	0,71	0,38	26	43	2013 RLMS-HES
Fédération de Russie	0,99	1,00	100	100	1,01	1,01	100	100	0,89	0,92	80	90	2013 RLMS-HES
Finlande	0,95	1,01	82	83	2013 EU-SILC
France	0,98	0,84	79	74	2013 EU-SILC
Grèce	0,90	0,89	92	83	2013 EU-SILC
Hongrie	0,91	0,64	63	63	2013 EU-SILC
Irlande
Islande	0,79	1,04	71	55	2013 EU-SILC
Italie	0,99	0,73	80	64	2013 EU-SILC
Lettonie	0,90	0,68	74	55	2013 EU-SILC
Liechtenstein
Lituanie	0,88	0,89	96	83	2013 EU-SILC
Luxembourg	1,00	0,64	53	51	2013 EU-SILC
Malte	0,59	58	50	2013 EU-SILC
Monaco
Monténégro	1,01	0,96	98	94	0,93	0,83	72	88	0,83	0,68	62	63	2013 MICS
Norvège	0,79	0,96	67	68	2013 EU-SILC
Pays-Bas	1,00	90	67	2013 EU-SILC
Pologne	0,99	0,81	82	69	2013 EU-SILC
Portugal	0,90	0,42	45	28	2013 EU-SILC
République de Moldova	0,99	0,98	97	98	0,97	0,79	...	...	0,59	0,14	16	10	2012 MICS
République tchèque	1,02	0,78	79	74	2013 EU-SILC
Roumanie	0,82	0,69	71	65	2013 EU-SILC
Royaume-Uni	0,99	0,95	98	92	2013 EU-SILC
Saint-Marin
Serbie	1,01	0,89	86	91	0,96	0,73	76	70	0,84	0,49	50	42	2014 MICS
Slovaquie	1,01	0,95	90	88	2013 EU-SILC
Slovénie	0,83	83	73	2013 EU-SILC
Suède	0,99	0,93	93	82	2013 EU-SILC
Suisse	1,04	0,85	69	64	2013 EU-SILC
Ukraine	1,00	1,00	100	100	1,00	0,99	100	98	0,93	0,84	86	82	2012 MICS
Pacifique													
Australie	0,97	...	...	...	0,80	69	80	2010 HES/SIH
Fidji
Îles Cook
Îles Marshall
Îles Salomon
Kiribati
Micronésie (États fédérés de)
Nauru
Nioué
Nouvelle-Zélande
Palaos
Papouasie-Nouvelle-Guinée
Samoa
Tokélaou
Tonga
Tuvalu
Vanuatu

TABLEAU 9

(suite)

Pays ou territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹												Années de référence et enquêtes
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	
	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	2009-2014	
Monde ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	0,55	0,30	23	21
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	0,95	0,83	78	71
Pays en développement	0,74	0,52	47	49	0,56	0,27	18	22	0,39	0,10	4	6	
Pays en transition	1,00	0,99	99	99	0,99	0,99	97	98	0,89	0,74	62	75	
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	0,99	0,92	92	89	0,96	0,77	76	72	0,92	0,55	50	44	
Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	0,60	0,37	24	29	0,36	0,12	4	8	0,19	0,05	0	2	
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine	0,91	0,84	83	81	0,74	0,43	37	37	0,51	0,17	13	11	
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	0,87	0,58	66	51	0,68	0,36	36	29	0,48	0,17	12	14	
Asie du Sud	0,86	0,64	56	57	0,74	0,40	27	31	0,54	0,14	5	8	
Caucase et Asie centrale	1,00	1,00	100	99	0,99	0,99	98	99	0,95	0,89	89	85	
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	0,91	0,82	75	69
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	0,69	0,37	20	40	0,56	0,22	7	24	0,42	0,12	2	12	
Pays à faible revenu	0,58	0,32	19	27	0,34	0,12	2	8	0,19	0,04	0	2	
Pays à revenu moyen	0,93	0,83	83	80	0,76	0,49	49	44	0,57	0,26	20	19	
Revenu moyen inférieur	0,74	0,52	66	54	0,61	0,33	25	26	0,46	0,14	6	10	
Revenu moyen supérieur	0,97	0,91	89	88	0,86	0,71	66	62	0,76	0,45	32	35	
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	0,96	0,84	77	70

Sources : Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, basés sur les données des enquêtes des ménages nationales et internationales compilées dans la base de données mondiale sur l'inégalité dans l'éducation (WIDE).

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Les moyennes nationales des taux d'achèvement sont présentées dans les tableaux statistiques 2 (primaire) et 3 (premier et second cycles du secondaire).

2. L'indice de parité entre zones de location est le rapport du taux d'achèvement des élèves vivant en zones rurales à celui de leurs homologues urbains.

3. L'indice de parité entre riches et pauvres est le rapport du taux d'achèvement des élèves vivant dans les ménages les plus pauvres à celui de leurs homologues dans ménages les plus riches.

4. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 10

ODD 4, Cible 4.6 – Compétences en lecture/écriture et calcul des jeunes et des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, acquièrent des compétences en lecture, écriture et calcul

Pays ou territoire	ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES ¹						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ³				PARTICIPATION DANS LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION		
	Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences (%) en :				Participation des jeunes et des adultes dans les programmes d'alphabétisation (%)		
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul		Adultes (15 ans et plus)		
		2005-2014 ²			2005-2014 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Année scolaire s'achevant en		
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014		
						Total	Total	Total	Total	Total	M	F	
Afrique du Nord et Asie occidentale													
Algérie	94	474	65	75*	6 279*	65*	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	99*	39*	54*	94*	1 198*	64*	...	...	...	...	...	...
Bahréïn	98	3	57	95*	55*	54*	...	...	...	...	...	...
Égypte	92*,a	1 284*,a	59*,a	75*,a	14 804*,a	65*,a	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	95*	41*	20*	90*	368*	21*	...	...	...	...	...	...
Iraq	82**	1 264**	52**	80**	4 252**	65**	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	96	92	90	89	...	...
Jordanie	99*,a	12*,a	43*,a	98*,a	92*,a	61*,a	...	...	...	...	...	...
Koweït	99*	5*	56*	96*	125*	54*	...	...	...	...	...	...
Liban	99*	10*	38*	90*	307*	67*	...	...	...	...	...	...
Libye	100**	0,6**	67**	91**	394**	82**	...	...	...	...	...	...
Maroc	82*	1 153*	70*	67*	7 848*	65*	...	...	...	...	...	...
Oman	99*	7*	40*	92*	229*	49*	...	...	...	...	...	...
Palestine	99*	6*	52*	96*	97*	77*	...	...	...	...	...	...
Qatar	99*	4*	6*	98*	42*	25*	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	96**	142**	59**	86**	1 671**	70**	...	...	...	...	...	...
Soudan	66*	2 309*	54*	54*	9 251*	57*	...	...	...	...	...	...
Tunisie	97*	60*	67*	80*	1 658*	72*	...	...	...	...	...	...
Turquie	99*	84*	80*	95*	2 665*	84*	94	87	88	80	...	...
Yémen	89**	623**	87**	69**	4 849**	75**	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	99*	119*	38*	94*	2 226*	61*	...	...	...	...	...	...
Angola	73**	1 270**	61**	71**	3 665**	70**	...	...	...	...	...	...
Bénin	42**,a	945**,a	61**,a	29**,a	3 320**,a	59**,a	...	...	...	...	...	...
Botswana	98**	10**	12**	88**	185**	46**	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	50*	1 728*	56*	35*	6 189*	58*	...	...	...	...	...	...
Burundi	89*	215*	55*	87*	656*	59*	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	98*	2*	43*	85*	51*	68*	...	...	...	...	...	...
Cameroun	81*	812*	62*	71*	3 319*	62*	...	...	...	...	...	...
Comores	87**	20**	47**	78**	103**	59**	...	...	...	...	...	...
Congo	81**,a	147**,a	62**,a	79**,a	491**,a	67**,a	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	48**,a	2 150**,a	59**,a	41**,a	7 029**,a	58**,a	...	...	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	93**	74**	60**	73**	796**	67**	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	55*	7 176*	59*	39*	26 847*	59*	...	...	...	...	...	...
Gabon	89**,a	37**,a	45**,a	82**,a	177**,a	57**,a	...	...	...	...	...	...
Gambie	72**	105**	55**	54**	472**	61**	...	...	...	...	...	...
Ghana	86*	699*	59*	71*	4 203*	63*	...	...	...	...	...	...
Guinée	31*	1 524*	55*	25*	4 716*	58*	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	76**	85**	59**	59**	439**	65**	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	98**	3**	36**	95**	25**	72**	...	...	...	...	...	...
Kenya	82**,a	1 430**,a	52**,a	72**,a	5 878**,a	60**,a	...	...	...	...	...	...
Lesotho	83**,a	79**,a	23**,a	76**,a	301**,a	32**,a	...	...	...	...	...	...
Libéria	49*,a	338*,a	63*,a	43*,a	1 120*,a	65*,a	...	...	...	...	...	...
Madagascar	65**,a	1 419**,a	51**,a	64**,a	4 093**,a	55**,a	...	...	...	...	...	...
Malawi	72**,a	864**,a	54**,a	61**,a	3 055**,a	64**,a	...	...	...	...	...	...
Mali	47*	1 565*	57*	34*	5 444*	57*	...	...	...	...	...	...
Maurice	98*	4*	38*	92*	76*	66*	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	56**,a	280**,a	60**,a	46**,a	1 045**,a	60**,a	...	...	...	...	...	...
Mozambique	67*	1 450*	69*	51*	6 261*	69*	...	...	...	...	...	...
Namibie	94*	27*	42*	89*	148*	55*	...	...	...	...	...	...
Niger	24**,a	2 332**,a	58**,a	15**,a	7 366**,a	55**,a	...	...	...	...	...	...
Nigéria	66**,a	9 675**,a	62**,a	51**,a	41 214**,a	60**,a	...	...	...	...	...	...
Ouganda	84*	1 162*	56*	70*	5 362*	65*	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	36**,a	570**,a	59**,a	37**,a	1 659**,a	62**,a	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	84*,a	2 195*,a	72*,a	75*,a	9 325*,a	76*,a	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	86*	1 318*	55*	78*	5 792*	62*	...	...	...	...	...	...
Rwanda	82*	384*	47*	68*	1 985*	60*	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	97*	1*	56*	90*	10*	75*	...	...	...	...	...	...
Sénégal	56*	1 246*	56*	43*	4 576*	61*	...	...	...	...	...	...
Seychelles	99*	0,2*	29*	94*	4*	45*	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	66**	432**	63**	47**	1 913**	61**	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	37*	1 143*	56*	27*	3 779*	56*	...	...	...	...	...	...
Swaziland	94**,a	19**,a	40**,a	83**,a	123**,a	54**,a	...	...	...	...	...	...
Tchad	52**	1 320**	53**	39**	4 308**	57**	...	...	...	...	...	...
Togo	80*	265*	68*	60*	1 478*	68*	...	...	...	...	...	...
Zambie	89*	317*	60*	83*	1 251*	67*	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	91**,a	296**,a	44**,a	84**,a	1 349**,a	63**,a	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	99**	1**	29**	...	...	...	...	4*	0*

TABLEAU 10

(suite)

Pays ou territoire	ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES ¹						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ²				PARTICIPATION DANS LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION		
	Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences (%) en :				Participation des jeunes et des adultes dans les programmes d'alphabétisation (%)		
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul		Adultes (15 ans et plus)		
	2005-2014 ²	2005-2014 ²		2005-2014 ²	2005-2014 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Année scolaire s'achevant en		
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014		
						Total	Total	Total	Total	Total	M	F	
Argentine	99**	49**	37**	98**	631**	51**	...	...	...	...	...	...
Aruba	99*	0.1*	38*	97*	3*	55*	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	99*	20*	58*	94*	374*	74*	...	...	...	...	...	...
Bésil	99*	431*	30*	91*	13 231*	50*	...	...	...	...	4	3	4
Chili	99*	27*	47*	96*	518*	53*	89	80	80	69	3 ^y	...	...
Colombie	99*	123*	35*	94*	2 094*	49*	...	...	...	...	15	12	18
Costa Rica	99*	7*	42*	97*	91*	48*	...	...	...	...	6 ^y	4 ^y	7
Cuba	100*	2*	40*	100*	23*	41*	...	...	...	...	4 ^y	6 ^y	1 ^y
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	97*	34*	46*	87*	579*	63*	...	...	...	...	17	18	16
Équateur	99*	41*	48*	94*	647*	59*	...	...	...	...	12	9	14
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	94*	186*	60*	81*	1 880*	66*	...	...	...	...	7	3	9
Guyana	93** ^a	8** ^a	45** ^a	85** ^a	75** ^a	42** ^a	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	72** ^a	561** ^a	53** ^a	49** ^a	3 006** ^a	56** ^a	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	96*	75*	42*	87*	687*	51*	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	99*	0.1*	62*	99*	0.5*	45*	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	96**	20**	16**	88**	251**	31**	...	...	...	...	3 ^y	2 ^y	3 ^y
Mexique	99*	231*	45*	95*	4 879*	60*	...	...	...	...	11	7	13
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	87*	154*	42*	78*	758*	52*	...	...	...	...	16 ^y	15 ^y	16 ^y
Panama	98*	15*	56*	94*	152*	55*	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	99*	17*	57*	95*	243*	58*	...	...	...	...	4	2	5
Pérou	99*	57*	58*	94*	1 409*	76*	...	...	...	...	10 ^y	9 ^y	11 ^y
République dominicaine	98*	44*	42*	92*	598*	48*	...	...	...	...	9	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	98*	1*	37*	95*	20*	57*	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	100**	0.8**	48**	99**	12**	65**	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	99*	6*	26*	98*	42*	40*	...	...	...	...	3	...	...
Venezuela, R. B.	98*	134*	36*	95*	1 088*	48*	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est													
Brunéï Darussalam	99*	0.5*	35*	96*	12*	66*	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	87*	396*	54*	74*	2 438*	69*	...	...	...	...	...	...	...
Chine	100*	843*	54*	95*	53 767*	74*	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	100*	139*	49*	95*	8 942*	67*	...	...	...	...	...	...	...
Japon	...	...	...	...	...	...	100	99	99	99	...	...	...
Macao, Chine	100*	0.3*	48*	96*	21*	76*	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	98*	90*	48*	93*	1 412*	67*	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	98*	9*	35*	98*	35*	48*	...	...	...	...	...	...	...
Myanmar	96**	357**	51**	93**	2 721**	67**	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	98*	364*	31*	96*	2 371*	45*	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	...	...	...	...	...	...	99	98	99	96	...	...	...
RDP lao	84*	198*	66*	73*	938*	69*	...	...	...	...	...	...	...
RPD Corée	100*	0.0*	34*	100*	0.3*	71*	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	100*	0.7*	47*	97*	152*	79*	99	90	98	87	...	...	...
Thaïlande	98*	155*	40*	94*	3 465*	63*	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	80*	43*	52*	58*	259*	56*	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	97*	515*	54*	94	4 297*	68*	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud													
Afghanistan	47*	2 947*	62*	32*	10 373*	59*	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	82**	5 558**	42**	61**	43 916**	54**	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	87*	19*	61*	57*	223*	56*	...	...	...	...	...	...	...
Inde	86*	32 620*	62*	69*	265 568*	65*	...	...	...	...	...	...	...
Maldives	99*	0.5*	46*	98*	3*	49*	...	...	...	...	...	...	...
Népal	85*	823*	69*	60*	6 989*	67*	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	72*	10 508*	63*	56*	51 956*	64*	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	98*	311*	57*	85*	9 058*	66*	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	98*	60*	38*	91*	1 323*	59*	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale													
Arménie	100*	0.8*	37*	100*	6**	62**	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	100*	0.7*	72*	100*	16*	68*	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	100**	1**	35**	100**	8**	60**	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 10

(suite)

Pays ou territoire	ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES ¹						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ²				PARTICIPATION DANS LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION		
	Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences (%) en :				Participation des jeunes et des adultes dans les programmes d'alphabétisation (%)		
	Taux d'alpha-bétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alpha-bétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul		Adultes (15 ans et plus)		
		2005-2014 ²			2005-2014 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Année scolaire s'achevant en		
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014		
						Total	Total	Total	Total	Total	M	F	
Kazakhstan	100*	5*	41*	100*	33*	62*	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	100*	3*	40*	99*	29*	69*	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	100*	-*	-*	100*	4*	63*	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	100**	2**	44**	100**	13**	61**	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	100**	2**	29**	100**	12**	63**	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord													
Albanie	99*	4*	59*	97*	64*	70*	...	...	...	...	...	...
Allemagne	...	...	...	...	...	...	99	97	97	95	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97	...	...
Bélarus	100*	3*	42*	100*	31*	72*	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	100**	2**	49**	98**	53**	86**	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	98*	18*	53*	98*	105*	63*	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	97	96	96	94	...	...
Chypre	100*	0,3*	43*	99*	12*	72*	99	98	97	97	...	...
Croatie	100*	1*	47*	99*	32*	80*	...	...	...	...	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	98	96	98	97	...	...
Espagne	100*	12*	55*	98*	751*	68*	97	93	95	90	...	...
Estonie	100*	0,1*	39*	100*	1*	43*	99	98	99	98	...	...
États-Unis	...	...	...	...	...	...	98	96	93	91	...	...
ERY de Macédoine	99**	4**	54**	98**	39**	74**	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	100*	62*	41*	100*	384*	61*	99	98	99	98	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97	...	...
France	...	...	...	...	...	...	98	95	95	91	...	...
Grèce	99**	7**	56**	98**	232**	70**	95	95	94	94	...	...
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	98	96	95	93	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	100*	8*	46*	99*	590*	64*	97	94	94	92	...	...
Lettonie	100*	0,4*	39*	100*	2*	49*	...	...	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	100*	0,6*	45*	100*	5*	50*	99	98	99	97	...	...
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	99*	0,6*	26*	93*	23*	39*	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	99*	0,7*	58*	98*	8*	82*	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	98	97	96	96	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	99	96	97	94	...	...
Portugal	99*	6*	45*	94*	497*	68*	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	100**	-**	-**	99**	23**	78**	...	...	...	...	...	...
République tchèque	...	...	...	...	...	...	99	98	98	98	...	...
Roumanie	99*	24*	49*	99*	236*	67*	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	99*	8*	51*	98*	152*	83*	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	98	98	97	97	...	...
Slovénie	100**	0,3**	31**	100**	5**	54**	98	94	98	93	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	100**	12**	40**	100**	95**	62**	...	...	...	...	...	...
Pacifique													
Australie	...	...	...	...	...	...	98	97	96	94	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	98*	0,1*	41*	98*	1*	52*	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	98	97	96	95	...	...
Palaos	100*	*	*	100*	0,1*	45*	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	67**	488**	52**	63**	1 720**	52**	...	...	...	...	...	...
Samoa	99*	0,3*	34*	99*	1*	44*	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	99*	0,1*	42*	99*	0,4*	47*	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 10

(suite)

Pays ou territoire	ALPHABÉTISME DES JEUNES ET DES ADULTES ¹						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ³				PARTICIPATION DANS LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION				
	Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimum fixe de compétences (%) en :				Participation des jeunes et des adultes dans les programmes d'alphabétisation (%)				
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul		Adultes (15 ans et plus)				
	2005-2014 ²	2005-2014 ²		2005-2014 ²	2005-2014 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Année scolaire s'achevant en				
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²		2012-2015 ²		2014				
	Moyenne pondérée	Somme	% F	Moyenne pondérée	Somme	% F	Total	Total	Total	Total	Total	M	F		
													Médiane		
Monde	91**	114 127**	59**	85**	757 920**	63**	...	...	...	...	...	...	...
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	89**	113 577**	59**	82**	748 926**	63**	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	100**	110**	43**	100**	993**	69**	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	93**	6 073**	63**	82**	52 878**	67**	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	91**	3 824**	63**	75**	36 784**	65**	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	95**	2 250**	62**	90**	16 094**	70**	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	71**	48 765**	59**	60**	188 315**	61**	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	98**	2 266**	44**	93**	33 373**	54**	...	...	...	...	6	6	11
Amérique latine	98**	1 628**	41**	93**	29 445**	55**	...	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	90**	638**	51**	85**	3 928**	53**	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	99**	3 217**	51**	95**	84 135**	71**	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	100**	960**	54**	96**	57 130**	73**	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	98**	2 257**	49**	94**	27 006**	65**	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud	84**	52 848**	60**	68**	389 408**	63**	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	100**	15**	41**	100**	120**	65**	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	85**	78 749**	61**	75**	496 010**	64**	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	68**	35 078**	59**	57	134 811	61	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	92**	78 258**	60**	84	608 126	64	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	86**	72 405**	60**	74	493 776	63	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	99**	5 854**	53**	94	114 350	67	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Sources : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note A : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

Note B : Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2014 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

Note C : La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2015 (Nations Unies, 2015). Elle est basée sur la variante moyenne. Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, la population utilisée est celle de 2014.

1. Les données sur l'alphabétisme présentées dans ces colonnes sont basées sur des méthodes d'évaluation conventionnelles – auto ou déclarations par un tiers ou sur des mesures approchées des niveaux d'instruction – et

devraient par conséquent être interprétées avec prudence. Elles ne sont basées sur aucun test et peuvent surestimer les niveaux réels d'alphabétisme.

2. 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.

3. Les données sur l'acquisition des compétences de base proviennent de l'enquête sur les compétences des adultes (PIAAC 2012-2015) (OCDE, 2013, 2016).

(a) Les données sur l'alphabétisme sont basées sur des tests directs de lecture dans les enquêtes des ménages nationales.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 11

ODD 4, Cible 4.7 - Éducation pour le développement durable et la citoyenneté mondiale

D'ici 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment, entre autres, l'éducation pour le développement durable et les modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité des genres, la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de la valorisation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE					
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable					
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développe- ment durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{8,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷		
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁹	2012			2009-2015 ⁹		
					Total	M	F	Total	M	F	
Afrique du Nord et Asie occidentale											
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	65	57	72	...	...	...
Iraq	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	13	71	68	74	...	...	...
Jordanie	...	...	...	...	...	50	39	61	...	...	9
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	...	...	...	...	...	22	25	20
Oman	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestine	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	100	37	32	43	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	...	...	45	45	45	8	5	11
Turquie	...	...	...	...	...	74	70	77	...	...	...
Yémen	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	0	ÉLEVÉE	FAIBLE	0	100	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	28	32	25
Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	26	31	25
Botswana	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	10	...	...	...	32	36	31
Burundi	...	...	...	...	66	...	...	...	45	47	44
Cabo Verde	...	...	...	...	100	...	...	...	67	65	68
Cameroun	...	...	...	...	...	...	...	...	63	67	60
Comores	...	...	...	...	27	...	...	...	22	27	21
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	18	28	14
Côte d'Ivoire	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	2	...	...	...	18	25	16
Djibouti	FAIBLE	0	FAIBLE	FAIBLE	38	...	...	...	11	13	9
Érythrée	...	...	...	...	31	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	...	...	...	...	38	...	...	...	28	34	24
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	32	36	30
Gambie	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	29	30	28
Ghana	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	79	...	...	...	22	27	20
Guinée	...	...	...	...	82	...	...	...	26	34	23
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	22	22	23
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	100	...	...	...	...	64	54
Lesotho	MOYENNE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	88	...	...	...	36	31	38
Libéria	...	...	...	...	2	...	...	...	34	29	36
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	34	26	23
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	42	45	41
Mali	...	...	...	...	49	...	...	...	26	33	24
Maurice	FAIBLE	ÉLEVÉE	ÉLEVÉE	FAIBLE	...	...	...	...	32	30	4
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	35	52	30
Namibie	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	58	51	62
Niger	FAIBLE	0	FAIBLE	0	82	...	...	...	17	25	14
Nigéria	...	...	...	...	23	...	...	...	24	27	22
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	38	40	38
République centrafricaine	...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	68	...	...	...	20	25	19
République-Unie de Tanzanie	FAIBLE	FAIBLE	0	FAIBLE	...	...	...	...	43	47	40
Rwanda	MOYENNE	0	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	51	47	53
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	43
Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	...	30	31	29
Seychelles	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	29	30	29
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	MOYENNE	ÉLEVÉE	FAIBLE	0	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	85	...	...	...	56	54	58
Tchad	...	...	...	...	75	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	0	...	...	...	26	32	23
Zambie	MOYENNE	FAIBLE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	44	47	42
Zimbabwe	...	...	...	...	100	...	...	...	55	52	56

TABLEAU 11

(suite)

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE					
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage de élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable					
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développement durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{8,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷		
						2012			2009-2015 ⁹		
2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁹	Total	M	F	Total	M	F	
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Argentine	0	FAIBLE	0	FAIBLE	...	49	48	51	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	78	...	...	...	4	6	3
Barbade	...	...	...	...	85	...	...	...	46	45	48
Belize	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	0	38	...	...	...	76	76	77
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie, État plurinational de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	0	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	46	47	46	...	...	...
Chili	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	66	67	64	82	78	85
Colombie	...	...	...	...	...	44	48	40	...	...	24
Costa Rica	...	...	...	...	...	61	64	58	...	...	...
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	FAIBLE	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...
El Salvador	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	100	...	...	...	37	34	40
Équateur	...	...	...	...	63	...	...	...	...	...	...
Grenade	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	94	...	...	...	...	...	...
Guatemala	MOYENNE	ÉLEVÉE	MOYENNE	MOYENNE	2	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	51	47	54
Haïti	0	FAIBLE	0	FAIBLE	13	...	...	...	32	28	35
Honduras	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	11	...	...	...	33	35	33
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	44	...	...	...	...	...	...
Mexique	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	53	55	51	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	MOYENNE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	88	...	...	...	...	...	...
Panama	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	14	12	15
Paraguay	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	32	32	31	...	...	27
République dominicaine	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	MOYENNE	8	...	...	...	43	41	45
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	59	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	90	53	53	53	...	...	...
Venezuela, R. B.	0	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est											
Brunéi Darussalam	0	FAIBLE	0	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	34	...	...	...	40	46	38
Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	94	94	95	...	...	...
Indonésie	FAIBLE	FAIBLE	0	0	...	33	33	34	...	10	11
Japon	...	...	...	...	100	92	91	92	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	...	91	90	93	...	...	...
Malaisie	...	...	...	...	...	54	51	58	41	40	42
Mongolie	...	...	...	...	...	...	...	...	18	19	16
Myanmar	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	15
République de Corée	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	93	92	94	...	...	...
RDP lao	...	...	...	...	74	...	...	...	...	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	100	90	89	92	...	...	...
Thaïlande	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	66	60	71	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	0	...	...	...	14	20	12
Viet Nam	...	...	...	...	...	93	92	94	42	44	41
Asie du Sud											
Afghanistan	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	1	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
Bhoutan	MOYENNE	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	...	...	...	...	23	...	21
Inde	FAIBLE	ÉLEVÉE	ÉLEVÉE	FAIBLE	31	...	...	...	40	44	35
Maldives	0	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	...	40	35
Népal	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	MOYENNE	8	...	...	...	28	34	26
Pakistan	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	4	5	4
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	18	21	16
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale											
Arménie	0	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	20	23	19
Azerbaïdjan	0	MOYENNE	0	FAIBLE	100	...	...	...	15	...	15

TABLEAU 11

(suite)

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE					
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable					
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développe- ment durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{8,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷		
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸		2012			2009-2015 ⁹		
				2009-2010 ⁹	Total	M	F	Total	M	F	
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	...	...	...	...	81	58	55	61	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	84	...	...	...	23	29	22
Ouzbékistan	...	...	...	...	100	...	...	...	13	14	11
Tadjikistan	...	...	...	...	5	...	...	...	54	59	48
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord											
Albanie	...	...	...	...	...	47	45	49	...	22	36
Allemagne	...	...	...	...	...	88	87	89	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	84	84	85	...	...	...
Bélarus	...	...	...	...	13	...	...	...	70	68	72
Belgique	0	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	82	81	83	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	...	...	...	17	63	58	68	23	21	25
Canada	...	...	...	...	...	90	89	90	...	...	...
Chypre	...	...	...	...	...	62	58	66	...	...	...
Croatie	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	5	83	81	85	...	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	83	84	83	...	...	...
Espagne	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...
Estonie	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	95	94	96	...	...	...
États-Unis	...	...	...	...	...	82	80	84	...	...	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	92	81	80	83	37	35	39
Finlande	...	...	...	...	100	92	90	94	...	...	...
France	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	81	79	83	...	...	...
Grèce	...	...	...	...	...	74	70	79	38	27	50
Hongrie	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	82	81	83	...	...	...
Irlande	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	89	88	89	...	...	...
Islande	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	76	74	78	...	...	...
Italie	...	...	...	...	...	81	80	82	...	...	...
Lettonie	...	...	...	...	...	88	85	91	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	90	92	87	...	...	...
Lituanie	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	84	81	87	71	72	68
Luxembourg	ÉLEVÉE	FAIBLE	0	FAIBLE	100	78	80	76	...	...	...
Malte	0	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	27	49	45	53	...	...	...
Norvège	0	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	80	79	82	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	91	90	92	...	...	...
Portugal	0	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	81	80	82	...	...	...
République de Moldova	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...
République tchèque	...	...	...	...	59	86	85	87	...	...	...
Roumanie	...	...	...	...	67	63	61	65	...	...	...
Royaume-Uni	0	FAIBLE	FAIBLE	0	...	85	86	84	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	MOYENNE	...	65	63	67	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	73	73	73	...	...	...
Slovénie	...	...	...	...	...	87	85	89	...	...	...
Suède	FAIBLE	MOYENNE	ÉLEVÉE	FAIBLE	100	78	75	80	60	59	61
Suisse	...	...	...	...	...	87	87	87	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	59	...	...	...	23	25	21
Pacifique											
Australie	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	MOYENNE	...	86	86	87	...	...	...
Fidji	0	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	FAIBLE	0	FAIBLE	0	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0	0	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	0	FAIBLE	MOYENNE	FAIBLE	...	84	83	85	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...
Samoa	0	FAIBLE	MOYENNE	0	...	...	...	...	5	6	5
Tokélaou	FAIBLE	FAIBLE	MOYENNE	0	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	MOYENNE	MOYENNE	ÉLEVÉE	MOYENNE	100	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 11

(suite)

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE						
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}					2009-2010 ⁸	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷		
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développement durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁵			Culture scientifique ^{9,10}					
	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸			2012					
Médiane				Médiane	Total	M	F	Total	M	F		
Monde	
Pays développés	84	83	85	...	...	...
Pays en développement	
Pays en transition	
Afrique du Nord et Asie occidentale	
Afrique du Nord	
Asie occidentale	
Afrique subsaharienne	67	...	...	...	31	...	...
Amérique latine et Caraïbes	
Amérique latine	
Caraïbes	
Asie de l'Est et du Sud-Est	
Asie de l'Est	
Asie du Sud-Est	
Asie du Sud	23	...	...
Caucase et Asie centrale	84	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	82	81	83	...	...	...
Pacifique	
Pays touchés par un conflit	
Pays à faible revenu	31	...	...
Pays à revenu moyen	
Revenu moyen inférieur	24	...	...
Revenu moyen supérieur	
Pays à revenu élevé	84	83	84	...	...	...

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. UNESCO-BIE (2016).

2. Les cadres curriculaires dont il s'agit sont ceux de l'enseignement primaire, de l'enseignement du premier cycle du secondaire ou des deux niveaux.

3. Termes clés inclus : a) égalité des genres ; b) équité entre les sexes ; c) autonomisation des filles/femmes ; d) prise en compte de la question du genre et e) disparité entre les sexes. La prise en compte de la question du genre dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

4. Termes clés inclus : a) droits de l'homme, droits et responsabilités (droits des enfants, droits culturels, droits des populations autochtones, droits des femmes, droits des personnes handicapées) ; b) liberté (d'expression, de parole, de presse, d'association et d'organisation) et les libertés civiles ; c) justice sociale ; d) démocratie/règles démocratiques, valeurs/principes démocratiques ; e) éducation aux droits de l'homme. La prise en compte de la question des droits de l'homme dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

5. Termes clés inclus : a) durable, durabilité, développement durable ; b) durabilité économique, croissance durable, production/consommation durable, économie verte ; c) durabilité sociale (cohésion et durabilité sociales) ; d) durabilité environnementale/environnementalement durable ; e) changement/variabilité climatique (réchauffement mondial, émissions de/empreinte carbone ; f) énergies/carburants renouvelables, sources d'énergie alternatives (solaire, éolienne, marémotrice, géothermique, de la biomasse) ; g) écosystèmes, écologie (biodiversité, biosphère, biome, perte de la diversité) ; h) gestion des déchets, recyclage ; i) éducation au développement durable, éducation à la durabilité ; j) éducation/études environnementales, éducation pour l'environnement, éducation pour la durabilité environnementale. La prise en compte de la question du développement durable dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

6. Termes clés inclus : a) globalisation ; b) citoyen(ne)té mondial (e)/culture/identité/communauté ; c) pensée globale/locale, local-global (penser global[ement], agir local[ement], global) ; d) multiculturel(ralisme)/interculturel(ralisme) (et formes mixtes) ; e) migration, immigration, mobilité, circulation des personnes ; f) compétition mondiale/compétitivité, compétitif au niveau mondial, compétitivité internationale ; g) inégalité(s)/disparité(s) au niveau mondial ; h) citoyenneté/culture/identité(s)/culture(s)/héritage national/local, éducation à la citoyenneté mondiale. La prise en compte de la question de la citoyenneté mondiale dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

7. Les données proviennent de ONUSIDA (2011), base de données en ligne d'ONUSIDA InfoSida 2015 et du StatCompiler EDS. Pour plus de détails sur les notes spécifiques aux pays, voir les sources correspondantes.

8. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.

9. Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (2016) basés sur les données de PISA 2012 (OCDE, 2013). PISA définit la culture scientifique comme a) les connaissances scientifiques et leur utilisation pour identifier les questions, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer les phénomènes scientifiques et tirer des conclusions basées sur des faits concernant les question d'ordre scientifique ; b) la compréhension des éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de connaissance et de recherche humaine ; c) la prise de conscience de la manière dont la science et la technologie façonnent les environnements matériels, intellectuels et culturels ; et d) la volonté de s'intéresser aux questions d'ordre scientifique, et aux idées relatives à la science en tant que citoyen réfléchi. La culture scientifique est utilisée dans ce tableau comme mesure approchée de la connaissance de la science de l'environnement, et plus généralement de la géoscience et du développement durable/durabilité environnementale, étant donné la corrélation qui existe entre les deux questions.

10. Se réfère au pourcentage des élèves âgés de 15 ans dont les résultats d'apprentissage sont au moins au niveau 2 de l'échelle des compétences en culture scientifique.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 12

ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.a et 4.b – Équipements scolaires, environnements d'apprentissage et étudiants mobiles étrangers entrants et sortants
D'ici à 2030, construire et améliorer les équipements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées, et respectueux des différences entre les sexes, et offrir des environnements d'apprentissage propices ; favoriser la mobilité internationale des étudiants

Pays ou territoire	ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES ET ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ENTRANTS ET SORTANTS										
	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE SÛRS, NON-VIOLENTS, INCLUSIFS ET PROPICES							ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR			
	Équipements scolaires							Mobilité internationale des étudiants			
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication			Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers	
	Pourcentage des écoles disposant (%) de :				Pourcentage des écoles disposant (%) de :			Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont : toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014
2014	2014	2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Total	Total	Total	Total	
Afrique du Nord et Asie occidentale											
Algérie	95	100	...	...	...	...	8	0,6	20,7** ^z	1,7 ^z
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	72	4,8	73,5** ^z	5,4 ^z
Bahreïn	100	100	...	...	...	...	5	13,2	4,5** ^z	12,1 ^z
Égypte	100	100	...	...	...	98 ^w	48	1,9	19,7** ^z	0,8 ^z
Émirats arabes unis	100	100	...	...	...	...	64	44,8	8,5** ^z	6,4 ^z
Iraq	97	100	...	...	...	...	...	...	16,0** ^z	...
Israël	...	...	...	...	...	...	5 ^y	1,2 ^y	14,7** ^z	3,9 ^z
Jordanie	100	50	68	...	...	73 ^z	28 ^y	9,1 ^y	19,4** ^z	...
Koweït	100	100	...	...	...	...	...	...	16,8** ^z	23,4 ^z
Liban	...	...	...	...	...	...	17	7,6	12,0** ^z	5,2 ^z
Libye	25	65	...	...	...	...	...	...	6,4** ^z	...
Maroc	86	73	...	...	...	...	...	...	38,6** ^z	5,5 ^z
Oman	96	94	...	...	...	100 ^w	3	3,0	11,3** ^z	14,5 ^z
Palestine ⁴	89	83	...	...	...	100 ^y	...	...	20,9** ^z	9,8 ^z
Qatar ⁵	100	100	...	...	...	100 ^w	10	39,9	5,0** ^z	24,1 ^z
République arabe syrienne	70	...	...	...	...	...	...	...	22,6** ^z	3,6 ^z
Soudan	55	44	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	66	99	60	...	...	...	6 ^z	1,8 ^z	16,9** ^z	5,0 ^z
Turquie	99	99	...	...	...	...	54 ^z	1,1 ^z	45,0** ^z	0,9 ^z
Yémen	53	53	...	...	...	...	...	...	16,9** ^z	...
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	94	100	...	...	...	...	42 ^z	4,1 ^z	6,7** ^z	0,6 ^z
Angola	7	54	...	0	...	...	...	...	6,9** ^z	3,2 ^z
Bénin	33	74	...	...	...	...	...	...	4,1** ^z	2,8 ^z
Botswana ⁵	50	50	...	13	...	83 ^y	1,0	1,6	4,4** ^z	8,0 ^z	
Burkina Faso	48	39	73	...	...	...	2 ^z	2,9 ^z	3,7** ^z	4,9 ^z
Burundi	36	53	...	10	...	...	0,4 ^z	1,0 ^z	2,0** ^z	4,5 ^z
Cabo Verde	95	100	...	...	...	...	0,2	1,4	4,6** ^z	35,4 ^z
Cameroun ⁵	31	41	...	...	...	6** ^z	3 ^y	...	19,5** ^z	...
Comores	42	50	...	...	...	...	-	...	4,2** ^z	66,6 ^z
Congo	33	15	...	...	...	...	0,3 ^z	0,9 ^z	8,1** ^z	21,8 ^z
Côte d'Ivoire	70	45	...	...	...	...	3	1,7	7,0** ^z	4,2 ^z
Djibouti	86	85	83	...	...	...	...	...	1,8** ^z	...
Érythrée	59	66	...	...	...	...	...	...	1,6** ^z	...
Éthiopie	39	37	...	7	...	...	...	...	5,6** ^z	...
Gabon	66	61	...	...	...	...	...	...	5,9** ^z	...
Gambie	91	71	...	...	...	...	...	...	1,3** ^z	...
Ghana	59	62	...	...	...	...	16	3,9	8,9** ^z	2,5 ^z
Guinée	20	69	...	...	...	...	0,9 ^y	0,9 ^y	5,7** ^z	5,2 ^z
Guinée-Bissau	25	28	...	...	...	...	...	...	1,5** ^z	...
Guinée équatoriale	59	40	...	...	...	...	...	...	1,0** ^z	...
Kenya	42	20	21	...	...	...	...	...	12,1** ^z	...
Lesotho	30	40	...	...	...	...	0,1	0,4	2,9** ^z	12,1 ^z
Libéria	57	82	...	...	6	...	...	...	0,7** ^z	...
Madagascar ⁵	25	29	...	...	...	-^z	1,7 ^z	1,7 ^z	4,2** ^z	4,4 ^z
Malawi	88	25	...	4	...	...	...	...	1,9** ^z	...
Mali	48	24	...	...	...	...	...	...	5,7** ^z	...
Maurice	100	100	...	...	100	...	1,5	3,8	6,0** ^z	14,5 ^z
Mauritanie	18	27	33	...	...	...	0,3	1,4	4,3** ^z	22,4 ^z
Mozambique	68	50	53	...	...	...	0,6	0,4	1,8** ^z	1,4 ^z
Namibie	81	80	...	...	...	...	...	...	3,5** ^z	...
Niger	14	14	...	...	...	...	1,2 ^y	5,4 ^y	2,4** ^z	...
Nigéria	67	32	59	...	...	...	...	...	52,1** ^z	...
Ouganda	74	75	...	37	...	...	...	...	4,7** ^z	...
République centrafricaine	25	44	...	...	...	...	1,8 ^y	14,4 ^y	0,9** ^z	...
R. D. Congo	20	29	...	...	...	...	5 ^z	1,2 ^z	5,8** ^z	1,3 ^z
République-Unie de Tanzanie	59	11	47	1	...	...	...	...	5,0** ^z	3,1 ^z
Rwanda	89	95	...	37	...	...	0,7 ^z	1,0 ^z	5,2** ^z	6,7 ^z
Sao Tomé-et-Principe	86	87	...	...	...	...	...	...	0,5** ^z	...
Sénégal	55	66	...	...	...	...	...	...	11,3** ^z	...
Seychelles ⁴	100	100	...	...	100 ^y	...	-	-	0,5** ^z	198,3 ^z
Sierra Leone	23	62	...	...	...	...	...	...	0,9** ^z	...
Somalie	58	45	...	...	...	...	...	...	4,1** ^z	...
Soudan du Sud	45	42	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	65	72	...	...	...	...	0,0 ^z	0,5 ^z	2,7** ^z	33,3 ^z
Tchad	15	36	40	...	...	...	...	...	4,0** ^z	...
Togo	42	22	...	...	...	...	...	...	3,3** ^z	5,2 ^z

TABLEAU 12

(suite)

Pays ou territoire	ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES ET ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ENTRANTS ET SORTANTS											
	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE SÛRS, NON-VIOLENTS, INCLUSIFS ET PROPICES							ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				
	Équipements scolaires							Mobilité internationale des étudiants				
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication			Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers		
	Pourcentage des écoles disposant (%) de :				Pourcentage des écoles disposant (%) de :			Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³	
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont : toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques					
	2014	2014	2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014
							Total	Total	Total	Total		
Zambie	84	45	40	...	...	...	11 ^y	...	...	4,0 ^{**} , ^z	...
Zimbabwe	52	43	...	...	...	...	...	0,4 ^y	0,4 ^y	15,9 ^{**} , ^z	16,9 ^z
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla ⁶	100	100	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w	...	...	0,4 ^{**} , ^z	...
Antigua-et-Barbuda	100	100	...	...	100 ^w	...	...	0,2 ^y	12,0 ^y	0,6 ^{**} , ^z	...
Argentine	70	68	...	...	...	23 ^y	45 ^y	...	...	7,2 ^{**} , ^z	0,3 ^z
Aruba	...	...	...	...	100 ^w	...	100 ^w	0,3	22,0	0,1 ^{**} , ^z	10,8 ^z
Bahamas	...	...	...	...	100 ^w	...	...	...	...	2,4 ^{**} , ^z	...
Barbade ⁶	100	100	...	...	100 ^w	100 ^y	100 ^w	...	...	1,2 ^{**} , ^z	...
Belize	64	21	32	...	...	...	...	...	...	0,8 ^{**} , ^z	8,9 ^z
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	0,2	20,8	1,6 ^{**} , ^z	131,9 ^z
Bolivie, État plurinational de	87	74	...	...	...	...	...	...	...	9,1 ^{**} , ^z	...
Brésil	93	98	...	...	...	38 ^w	46 ^w	15 ^y	0,2 ^y	32,1 ^{**} , ^z	0,4 ^z
Chili ⁶	90	90	...	...	...	70 ^z	82 ^z	3	0,3	8,9 ^{**} , ^z	0,8 ^z
Colombie ⁵	73	100	...	...	94 ^x	...	88 ^x	0,9	0,0	25,5 ^{**} , ^z	1,2 ^z
Costa Rica	75	53	...	64	...	...	...	...	...	2,1 ^{**} , ^z	1,0 ^z
Cuba ⁵	100	100	...	...	100 ^w	...	100 ^w	23 ^y	4,5 ^y	1,8 ^{**} , ^z	0,5 ^z
Curaçao	...	...	...	...	100 ^w	...	...	...	...	...	...
Dominique	100	100	...	...	100 ^w	...	75 ^w	...	...	0,7 ^{**} , ^z	...
El Salvador	100	67	...	...	...	...	61 ^w	0,7	0,4	3,1 ^{**} , ^z	1,7 ^z
Équateur	58	54	...	...	...	18 ^w	54 ^w	3 ^y	0,6 ^y	11,1 ^{**} , ^z	1,9 ^z
Grenade	100	100	...	...	100 ^w	...	...	...	...	0,5 ^{**} , ^z	...
Guatemala ⁵	70	49	50	...	37 ^y	...	3 ^y	...	...	2,8 ^{**} , ^z	1,0 ^z
Guyana	68	68	...	...	...	...	...	0,0 ^y	0,4 ^y	1,4 ^{**} , ^z	...
Haïti	60	60	...	...	...	...	...	...	...	10,1 ^{**} , ^z	...
Honduras	66	46	47	...	...	...	...	1,3	0,7	3,3 ^{**} , ^z	1,8 ^z
Îles Caïmanes ⁵	...	...	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w	...	...	0,4 ^{**} , ^z	...
Îles Turques et Caïques	100	100	...	...	100 ^w	7 ^w	100 ^w	...	...	0,1 ^{**} , ^z	...
Îles Vierges britanniques	100	100	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w	...	...	0,4 ^{**} , ^z	...
Jamaïque	88	80	85	...	100 ^w	...	...	...	...	4,0 ^{**} , ^z	5,4 ^z
Mexique	95	68	69	...	...	...	...	8 ^z	0,2 ^z	27,1 ^{**} , ^z	0,8 ^z
Montserrat	100	100	...	...	100 ^w	60 ^w	60 ^w	...	...	0,0 ^{**} , ^z	...
Nicaragua	50	26	...	...	...	...	...	...	...	2,5 ^{**} , ^z	...
Panama	90	84	85	...	...	...	...	...	...	2,6 ^{**} , ^z	2,1 ^z
Paraguay	64	70	...	...	...	...	16 ^z , ^w	...	...	2,9 ^{**} , ^z	...
Pérou	60	51	55	...	...	...	...	...	...	14,2 ^{**} , ^z	...
République dominicaine	47	60	...	...	...	...	...	11	2,3	4,4 ^{**} , ^z	...
Saint-Kitts-et-Nevis	100	100	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w	2	73,2	0,4 ^{**} , ^z	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	100	100	...	...	100 ^w	68 ^w	...	...	...	0,8 ^{**} , ^z	...
Sainte-Lucie	100	100	...	...	100 ^w	58 ^w	61 ^w	0,6	22,8	1,1 ^{**} , ^z	48,1 ^z
Sint Maarten	...	...	...	...	100 ^w	...	100 ^w	0,1	43,3	...	...
Suriname	80	65	68	...	100 ^y	...	...	...	...	0,8 ^{**} , ^z	...
Trinité-et-Tobago ^{5,6}	100	100	...	...	100 ^y	...	77 ^y	...	...	4,6 ^{**} , ^z	...
Uruguay	100	100	...	...	100 ^y	96 ^y	100 ^y	...	...	2,4 ^{**} , ^z	...
Venezuela, R. B.	96	93	...	...	...	...	49 ^y	...	...	11,9 ^{**} , ^z	...
Asie de l'Est et du Sud-Est												
Brunéï Darussalam	...	...	...	...	...	100 ^{**} , ^y	100 ^{**} , ^y	0,4	3,2	3,4 ^{**} , ^z	38,3 ^z
Cambodge	58	81	...	...	...	...	3 ^y	...	...	4,2 ^{**} , ^z	...
Chine	99	62	...	...	...	...	...	108	0,3	712,2 ^{**} , ^z	2,1 ^z
Hong Kong, Chine ⁶	...	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	30	9,8	31,8 ^{**} , ^z	10,6 ^z
Indonésie	83	53	55	...	...	...	...	7 ^y	0,1 ^y	39,1 ^{**} , ^z	0,6 ^z
Japon	...	...	...	...	...	...	...	136 ^z	3,5 ^z	32,3 ^{**} , ^z	0,8 ^z
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...	11	36,8	2,1 ^{**} , ^z	7,6 ^z
Malaisie ⁶	100	100	...	...	100 ^x	91 ^x	100 ^x	36	4,1	56,3 ^{**} , ^z	5 ^z
Mongolie	48	52	...	...	91 ^y	...	100 ^y	1,1	0,6	8,0 ^{**} , ^z	4,5 ^z
Myanmar	57	23	...	...	...	...	5 ^y	0,1 ^y	0,0 ^y	6,4 ^{**} , ^z	...
Philippines	91	53	...	...	...	...	...	...	...	11,5 ^{**} , ^z	0,3 ^z
République de Corée	...	...	...	...	100 ^{**} , ^y	100 ^{**} , ^y	100 ^{**} , ^y	56 ^z	1,7 ^z	116,9 ^{**} , ^z	3,5 ^z
RDP lao	54	47	...	...	...	...	...	0,5	0,4	5,0 ^{**} , ^z	3,6 ^z
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,9 ^{**} , ^z	...
Singapour ^{5,6}	...	...	...	...	100 ^x	100 ^x	100 ^x	49 ^z	19,2 ^z	22,6 ^{**} , ^z	8,8 ^z
Thaïlande	60	45	...	...	...	98 ^y	98 ^y	12	0,5	25,5 ^{**} , ^z	1,1 ^z
Timor-Leste	52	64	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^{**} , ^z	...
Viet Nam	72	72	...	...	...	...	...	3	0,1	53,5 ^{**} , ^z	2,4 ^z
Asie du Sud												
Afghanistan	53	58	...	12	...	...	...	-	-	12 ^{**} , ^z	...
Bangladesh	83	60	...	...	...	...	...	...	...	24,1 ^{**} , ^z	...
Bhoutan ⁶	81	74	73	...	...	66 ^y	...	...	...	3,5 ^{**} , ^z	40,5 ^z

TABLEAU 12

(suite)

ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES ET ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ENTRANTS ET SORTANTS											
Pays ou territoire	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE SÛRS, NON-VIOLENTS, INCLUSIFS ET PROPICES							ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR			
	Équipements scolaires							Mobilité internationale des étudiants			
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication			Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers	
	Pourcentage des écoles disposant (%) de :				Pourcentage des écoles disposant (%) de :			Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont : toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques				
	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014
Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total	Total
Inde	75	53	78	42	...	...	...	34 ²	0,1 ²	181,9** ²	0,6 ²
Maldives ⁵ , ⁶	97	73	...	...	100 ⁴	40** ⁴	40** ⁴	...	...	4,1** ²	...
Népal	81	68	...	...	...	...	3 ²	...	...	30,2** ²	6,3 ²
Pakistan	63	63	...	...	...	...	...	...	...	37,6** ²	2 ²
République islamique d'Iran	89	86	...	...	...	32 ⁴	72 ⁴	11	0,2	50,1** ²	1,1 ²
Sri Lanka	85	82	...	...	82 ²	18 ²	60 ²	0,9	0,3	16** ²	5,4 ²
Caucase et Asie centrale											
Arménie	92	86	...	...	100 ⁴	...	100 ⁴	4	3,9	6,5** ²	5,6 ²
Azerbaïdjan ⁶	5	68	...	...	100 ⁴	27 ⁴	84 ⁴	4	2,3	22,0** ²	11,7 ²
Géorgie	75	70	...	...	100 ⁴	100 ⁴	100 ⁴	3	2,8	9,9** ²	8,8 ²
Kazakhstan ⁵	85	85	...	...	...	...	100** ⁴	10	1,5	48,9** ²	6,3 ²
Kirghizistan ⁶	30	53	15	...	100 ⁴	6 ⁴	86 ⁴	12	4,5	5,9** ²	2,1 ²
Ouzbékistan	100	100	...	...	...	...	...	...	...	18,8** ²	...
Tadjikistan	51	29	...	...	...	...	...	1,9	0,8	9,7** ²	5,0 ²
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,2	35,9** ²	...
Europe et Amérique du Nord											
Albanie	51	30	37	...	...	...	...	4	2,1	24,1** ²	14,0 ²
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	211	7,2	119,1** ²	4,3 ²
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	-	...	1,2** ²	218,8 ²
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	65	15,5	15,6** ²	3,7 ²
Bélarus ⁵	100	100	...	...	100 ⁴	...	...	15	2,9	35,9** ²	6,4 ²
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	56	11,2	16,3** ²	3,3 ²
Bosnie-Herzégovine	100	100	...	...	...	...	...	8	7,3	10,9** ²	9,6 ²
Bulgarie	100	100	...	...	...	...	...	11	4,0	24,6** ²	8,7 ²
Canada	...	...	...	...	...	...	...	151 ²	...	45,8** ²	...
Chypre	...	...	...	...	...	...	...	5	14,3	26,2** ²	82,1 ²
Croatie	100	100	...	...	...	...	...	0,6	0,4	8,6** ²	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	30	9,9	5,3** ²	1,8 ²
Espagne	...	...	...	...	...	...	...	56 ²	2,9 ²	28,6** ²	1,5 ²
Estonie	...	...	...	...	...	...	...	2 ²	2,9 ²	4,2** ²	6,4 ²
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	842	4,3	60,3** ²	0,3 ²
ERY de Macédoine	...	...	...	...	1,3 ²	...	...	1,3 ²	2,2 ²	4,3** ²	7,1 ²
Fédération de Russie	100	100	...	...	...	...	...	213	3,0	50,6** ²	0,7 ²
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	23	7,4	8,3** ²	2,7 ²
France	...	...	...	...	...	...	...	235	9,8	84,1** ²	3,6 ²
Grèce	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	4,2 ²	34,0** ²	5,2 ²
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	23	7,0	8,5** ²	2,4 ²
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	6,4 ²	16,3** ²	8,2 ²
Islande	...	...	...	...	...	...	...	1,2 ⁴	6,2	2,8** ²	...
Italie	...	...	...	...	...	...	...	82 ²	4,4 ²	48,0** ²	2,6 ²
Lettonie	...	...	...	...	...	...	...	4	5,0	6,3** ²	6,7 ²
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	0,7	85,3	1,0** ²	...
Lituanie	...	...	...	...	...	...	...	4 ²	2,5 ²	11,9** ²	7,5 ²
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	3 ²	...	9,0** ²	...
Malte	...	...	...	...	...	...	...	0,7	5,9	1,9** ²	15,4 ²
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3** ²	...
Monténégro	95	95	...	...	...	...	...	...	...	4,8** ²	...
Norvège	...	...	...	...	100 ²	...	...	9	3,5	17,9** ²	7,0 ²
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	69 ²	...	13,0** ²	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	1,5 ²	23,0** ²	1,2 ²
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	15	4,1	9,5** ²	2,6 ²
République de Moldova	51	70	...	...	2 ²	...	...	2 ²	1,9 ²	17,4** ²	14,2 ²
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	41	9,8	12,5** ²	2,9 ²
Roumanie	90	90	...	...	...	...	...	24	4,1	31,1** ²	5,0 ²
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	429	18,2	27,4** ²	1,1 ²
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,7** ²	...
Serbie	95	95	...	...	...	...	...	9	3,7	11,9** ²	5,0 ²
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	11	5,6	33,1** ²	15,8 ²
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	2	2,7	2,7** ²	2,8 ²
Suède	...	...	...	...	...	...	...	25	5,9	17,7** ²	4,1 ²
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	50	17,1	11,9** ²	4,2 ²
Ukraine	100	100	...	...	...	...	...	60	2,8	39,7** ²	1,8 ²
Pacifique											
Australie	...	...	...	...	...	...	...	266	...	11,7** ²	0,8 ²
Fidji	100	95	...	...	...	...	...	...	...	1,2** ²	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2** ²	...
Îles Marshall	20	10	...	...	...	...	...	0,0 ⁴	1,0 ⁴	0,2** ²	...
Îles Salomon	50	66	66	...	...	...	...	...	...	3,2** ²	...
Kiribati	3	4	...	...	...	...	...	9	9	1,1** ²	...

TABLEAU 12

(suite)

Pays ou territoire	ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES ET ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ENTRANTS ET SORTANTS											
	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE SÛRS, NON-VIOLENTS, INCLUSIFS ET PROPICES								ÉTUDIANTS ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR			
	Équipements scolaires								Mobilité internationale des étudiants			
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication				Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers	
	Pourcentage des écoles disposant (%) de :				Pourcentage des écoles disposant (%) de :				Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont : toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques					
2014	2014	2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	
Médiane				Médiane				Somme	Moyenne pondérée	Somme	Moyenne pondérée	
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1** ^z	...
Nioué	100	100	...	...	...	...	...	...	...	0,0** ^z	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	100*	...	...	49	18,7	5,4** ^z	2,1 ^z
Palaos	100	100	...	...	...	...	...	0,2	22,8	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3** ^z	...
Samoa	95	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8** ^z	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1** ^z	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2** ^z	...
Tuvalu	65	60	...	...	...	...	...	...	...	0,4** ^z	...
Vanuatu	82	69	70	...	...	...	...	...	...	1,9** ^z	...
Monde	75	69	...	...	...	...	...	4,056** ^z	2,0** ^z	3,545** ^z	1,8 ^z
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	2,878 ^z	6,1 ^z	807 ^z	1,7 ^z
Pays en développement	73	67	...	...	...	...	...	940** ^z	0,7** ^z	2,490 ^z	1,8 ^z
Pays en transition	92	86	...	...	...	...	...	238** ^z	1,8** ^z	249** ^z	1,9 ^z
Afrique du Nord et Asie occidentale	96	99	...	...	...	...	...	285 ^z	1,9 ^z	334 ^z	2,2 ^z
Afrique du Nord	76	86	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	99	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	54	48	...	...	...	...	...	112** ^z	1,6** ^z	271 ^z	3,9 ^z
Amérique latine et Caraïbes	92	87	...	...	...	...	...	90** ^z	0,4** ^z	208 ^z	0,9 ^z
Amérique latine	74	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	60	53	...	...	...	...	...	591** ^z	1,0** ^z	1,264** ^z	2,1 ^z
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	451 ^z	1,1 ^z	1,033** ^z	2,4 ^z
Asie du Sud-Est	60	53	...	...	...	...	...	140** ^z	0,8** ^z	231 ^z	1,4 ^z
Asie du Sud	81	68	...	...	...	...	...	38** ^z	0,1** ^z	359 ^z	1,0 ^z
Caucase et Asie centrale	75	70	...	...	...	...	...	35 ^z	1,7 ^z	166 ^z	8,3 ^z
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	2,606 ^z	4,9 ^z	910 ^z	1,7 ^z
Pacifique	82	68	...	...	...	...	...	299 ^z	17,8 ^z	33 ^z	1,9 ^z
Pays touchés par un conflit	67	53	...	...	...	...	...	314** ^z	0,4** ^z	733 ^z	1,0 ^z
Pays à faible revenu	48	48	...	...	...	...	...	47** ^z	1,1** ^z	207 ^z	4,8 ^z
Pays à revenu moyen	81	68	...	...	...	...	...	742** ^z	0,6** ^z	2,175 ^z	1,7 ^z
Revenu moyen inférieur	70	63	...	...	...	...	...	207** ^z	0,4** ^z	740 ^z	1,3 ^z
Revenu moyen supérieur	90	85	...	...	...	...	...	536 ^z	0,8 ^z	1,435 ^z	2,0 ^z
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	3,267 ^z	4,9 ^z	1,164 ^z	1,8 ^z

Sources : Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour les taux de mobilité des étudiants étrangers entrants et sortants.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. UNICEF-Rapport-WASH (2015).

2. Nombre d'étudiants venant de l'extérieur et étudiant dans un pays donné en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le dit pays.

3. Nombre d'étudiants d'un pays donné étudiant à l'étranger en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le dit pays

4. Le pourcentage d'écoles disposant de l'électricité se réfère uniquement aux établissements publics.

5. Le pourcentage d'écoles disposant d'ordinateurs se réfèrent uniquement aux établissements publics.

6. Le pourcentage d'écoles disposant d'internet se réfère uniquement aux établissements publics.

7. Le pourcentage d'écoles disposant d'internet se réfère uniquement aux écoles dans la bande de Gaza.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(w) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(v) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2009.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 13

ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.c – Personnel enseignant, qualification et formation des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire – partie 1
D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment à travers la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants												
		Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹								
			Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014									Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014				
				Total (000)	Total	M	F													Total	M	F	Total (000)	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale																								
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	...	...	...							
Arabie saoudite	28	100	100	100	100	100	100	11	11	11	347	100	100	100										
Bahreïn	2	53	100	53	50	100	50	15	29	31	9	96	98	96										
Égypte	42	90	24	91	73	13	74	28	31	38	481	85	81	88										
Émirats arabes unis	9	100	100	100	100	100	100	19	19	19	22	100	100	100										
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	7 ⁹	...	...	...	...	...	...	17 ⁹	...	...	...	...	...	...				
Koweït	8	74	-	74	75	-	75	10	13	13	29	77	51	80										
Liban	13	...	...	...	93 ²	...	93 ²	...	...	15 ²	39	...	...	...							
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	40	100	100	100	100	100	100	19	19	19	157	100	100	100										
Oman	3	100	100	100	100	100	100	27	27	27	...	...	...	...						
Palestine	7	...	...	...	100	...	100	19	...	19	19	47	40	50							
Qatar	3	100	100	100	...	...	...	14	14	...	10	100	100	100							
République arabe syrienne	5 ²	47 ²	92 ²	46 ²	35 ²	- ²	35 ²	16 ²	34 ²	46 ²	...	...	...	...						
Soudan	29 ²	...	...	...	...	...	...	26 ²	...	...	169 ²	...	...	...							
Tunisie	13	27	...	...	49	...	...	17	63	34	66	100	100	100						
Turquie	63 ²	...	...	...	...	...	...	17 ²	...	...	282 ²	...	...	...							
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne																								
Afrique du Sud	26^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	223^{**}	...	...	...							
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	5	32 ²	44 ²	27 ²	28 ⁹	42 ⁹	22 ⁹	27	83 ²	90 ⁹	46	100	100	100										
Botswana	2 ⁹	55 ⁹	55 ⁹	55 ⁹	55 ⁹	55 ⁹	55 ⁹	11 ⁹	21 ⁹	21 ⁹	15 ²	99 ²	98 ²	99 ²										
Burkina Faso	3 ²	...	...	...	20 ⁹	76 ⁹	8 ⁹	25 ²	...	120 ⁹	58	86 ²	83 ²	90 ²							
Burundi	2	69	37	75	72	39	79	35	51	49	47	91	88	94										
Cabo Verde	1	49	.	49	49	.	49	18	36	36	3	91	91	91										
Cameroun	22	...	...	...	57 ⁹	55 ⁹	57 ⁹	21	...	39 ⁹	94	58	59	56							
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ²	75 ²	73 ²	77 ²
Congo	2 ⁹	...	...	...	92 ⁹	100 ⁹	91 ⁹	26 ⁹	...	28 ⁹	17 ⁹	...	...	...							
Côte d'Ivoire	6	89	84	89	89	84	89	22	25	25	75	88	87	93										
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2	100	100	100
Érythrée	1 ²	50 ²	35 ²	51 ²	50 ²	35 ²	51 ²	34 ²	67 ²	67 ²	9 ²	100 ²	100 ²	100 ²										
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	245	54	48	63
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3	70	73	66	70	73	66	34	49	49	7	84	83	87										
Ghana	52	46	43	46	46	43	46	34	75	75	139	55	48	65										
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38	71	75	61
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	2 ⁹	...	...	...	...	...	...	17 ⁹	...	...	4 ⁹	...	...	...							
Kenya	115	...	...	...	82	90	80	26	...	32	142 ^{** 9}	...	...	...							
Lesotho	4	100	100	100	...	...	...	13	13	...	11	76	67	79							
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	...	...							
Madagascar	15	83	69	84	16	25	15	19	23	120	111	99	99	99										
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	...	...							
Mali	5	...	...	...	...	...	...	20	...	...	51	...	...	...							
Maurice	2	...	...	...	100	100	100	13	...	13	6	100	100	100							
Mauritanie	2	...	...	...	100	100	100	7	...	7	17	...	...	...							
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	90	88	92
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	5	100	100	100	90 ⁹	81 ⁹	91 ⁹	28	28	35 ⁹	64	100	100	100										
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	15 ²	...	...	...	...	...	...	29 ²	...	...	186 ²	...	...	...							
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ⁹	...	...	...							
R. D. Congo	13	100	100	100	20	8	21	25	25	121	383	100	100	100										
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	211 ²	211 ²	189 ²	99 ²	99 ²	99 ²		
Rwanda	3 ²	...	...	...	...	...	...	41 ²	...	...	41	...	...	...							
Sao Tomé-et-Principe	1	-	-	-	28	24	29	13	...	46	0,9	...	...	...							
Sénégal	12	100	100	100	26	32	24	17	17	67	60	100	100	100										
Seychelles	0,2	68	.	68	36 ⁹	. ⁹	33 ⁹	14	20	27 ⁹	0,7	76	68	78										
Sierra Leone	3 ²	38 ²	26 ²	41 ²	45 ²	34 ²	47 ²	19 ²	49 ²	42 ²	37 ²	52 ²	47 ²	64 ²										
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9 ²	66 ²	60 ²	68 ²
Tchad	0,4 ²	...	...	...	52 ²	49 ²	53 ²	29 ²	...	56 ²	37 ²	...	...	...							
Togo	3	61 ²	49 ²	62 ²	37 ²	33 ²	37 ²	30	48 ²	79 ²	34	66 ²	67 ²	60 ²										
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64 ^{** 2}	66 ^{** 2}	...	...								
Zimbabwe	10 ²	25 ²	41 ²	24 ²	27 ²	46 ²	26 ²	37 ²	150 ²	138 ²	73 ²	74 ²	71 ²	77 ²										

TABLEAU 13

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ²	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ²	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			
	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014				
Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				Total (000)	Total	M	F		
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	0,1 ^y	...	...	...	71 ^y	.	71 ^y	21 ^y	...	30 ^y	0,7	...	...	...
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	0,1 ^y	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	20 ^y	...	20 ^y	0,6 ^y	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	0,3	100	100	100	...	...	...	17	17	...	1	100	100	100
Belize	0,5	57	33	57	30	67	30	17	29	55	2	29	29	29	
Bermudes	0,0	100	.	100	100	.	100	9	9	9	0,6	100	100	100	
Bolivie, État plurinational de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	292	...	...	...	...	...	...	...	...	...	795	...	...	...
Chili	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ^z	...	...	...
Colombie	51	94	88	94	97	92	97	...	...	...	187	94	91	95
Costa Rica	9	...	...	...	87	87	87	13	...	15	36	...	...	...
Cuba	31 ^y	...	...	...	100 ^y	.	100 ^y	13 ^y	...	13 ^y	84	81	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	0,1	...	...	...	...	...	...	13	...	...	0,5	65	56	66
El Salvador	7 ^z	...	...	...	...	...	...	34 ^z	...	...	33 ^z	...	...	...
Équateur	30 ^z	...	...	...	81 ^z	72 ^z	83 ^z	18 ^z	...	22 ^z	88	...	...	...
Grenade	0,3	40	.	40	52	.	52	12	30	24	0,9	49	38	51	
Guatemala	26 ^y	...	...	...	...	...	...	19 ^y	...	...	105	...	...	...
Guyana	2 ^y	...	...	...	65 ^y	60 ^y	65 ^y	16 ^y	...	24 ^y	4 ^y	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	10	51 ^z	41 ^z	52 ^z	51 ^z	41 ^z	52 ^z	24	28 ^z	28 ^z	84	...	...	...
Îles Caïmanes	0,1 ^y	...	...	...	77 ^y	100 ^y	75 ^y	8 ^y	...	11 ^y	0,3 ^z	88 ^z	94 ^z	87 ^z
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	90	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	94	90	94
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	96	90	96
Mexique	191	...	...	...	...	...	...	25	...	...	534	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	5 ^z	...	...	...	21 ^z	28 ^z	21 ^z	19 ^z	...	87 ^z	17 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z
Paraguay	6 ^y	53 ^y	32 ^y	56 ^y	92 ^y	84 ^y	93 ^y	24 ^y	46 ^y	26 ^y	35 ^y	87 ^y	83 ^y	88 ^y	
Pérou	76 ^y	...	...	...	...	...	...	18 ^y	...	...	198	84	90	82
République dominicaine	13	75	78	75	85 ^y	79 ^y	85 ^y	21	28	30 ^y	62	81	84	81	
Saint-Kitts-et-Nevis	0,1	100 ^z	.	100 ^z	8	.	8	12	15 ^z	151	0,4	100	100	100	
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	0,4 ^z	...	...	...	14 ^z	- ^z	14 ^z	7 ^z	.	50 ^z	0,9	16	9	18
Sainte-Lucie	0,4	...	...	...	70	.	70	10	...	15	1	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	69	...	...
Suriname	0,8	93	100	93	7	-	7	24	26	339	5	94	89	94	
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunéi Darussalam	0,8	30	66	28	64	75	64	17	58	26	4	48	49	48	
Cambodge	6	100	100	100	100	100	100	31	31	31	48	100	100	100	
Chine	1 851	...	...	...	...	...	...	21	...	...	5 860	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23	100	100	100
Indonésie	428	...	...	...	...	...	...	13	...	...	1 802	...	...	...
Japon	112 ^z	...	...	...	...	...	...	26 ^z	...	...	407 ^z	...	...	...
Macao, Chine	0,8	100	100	100	92	82	92	16	16	17	2	100	100	100	
Malaisie	50	100	100	100	100	100	100	18	18	18	278	100	100	100	
Mongolie	5 ^y	...	...	...	94 ^y	85 ^y	94 ^y	27 ^y	...	29 ^y	9	98	95	98
Myanmar	16	...	...	...	48	...	...	28	...	58	188	...	...	...
Philippines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	461 ^z	99 ^z	98 ^z	100 ^z
République de Corée	88 ^z	...	...	...	...	...	...	14 ^z	...	...	166 ^z	...	...	...
RDP lao	8	48	31	48	91	93	91	19	40	21	35	83	80	86	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	337	100	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	205	98	85	98	98	85	98	18	18	18	387	100	99	100	
Asie du Sud															
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	131 ^z	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	0,4	...	...	...	...	...	...	11	...	...	4	...	...	...
Inde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 368 ^z	...	...	...
Maldives	1	73	-	73	73	-	73	17	23	23	3	86	88	85	
Népal	46	82	36	87	88	38	93	22	27	25	188	94	94	94	
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	418	...	...	...
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	287	100	100	100
Sri Lanka	75 ^{**}	93 ^{**}

TABLEAU 13

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ²	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ²	Personnel enseignant	Qualification des enseignants		
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²							Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%)^{1}
		Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014			
Total (000)	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	Total				M	F	
Caucase et Asie centrale														
Arménie	7 ⁹	...	...	...	80 ⁹	...	...	9 ⁹	...	12 ⁹	...	...	...
Azerbaïdjan	10	64	100	64	85	100	85	11	17	13	41	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31	...	...
Kazakhstan	82	100	100	100	100	100	100	9	9	9	74	100	100	
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	33 ²	94 ²	17	74	74
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	6	89	...	...	100	...	...	14	16	14	31	95	96
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord														
Albanie	4	71	.	71	...	...	...	18	26	...	10	72	51
Allemagne	272	...	...	...	...	...	...	8	...	...	233	...	...
Andorre	0,2	100	100	100	100	100	100	14	14	14	0,4	100	100	
Autriche	20	...	...	...	...	...	...	12	...	...	31	...	...
Bélarus	42	45	5	45	92	84	92	8	17	8	22	99	99	
Belgique	34	...	...	...	...	...	...	13	...	...	69	...	...
Bosnie-Herzégovine	1 ⁹	...	...	...	...	...	...	14 ⁹	...	...	10	...	...
Bulgarie	19	...	...	...	...	...	...	13	...	...	15	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	1	...	...	...	...	...	...	16	...	...	4	...	...
Croatie	8	...	...	...	...	...	...	13	...	...	12	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	224 ⁹	...	...
Estonie	8 ⁹	...	...	...	...	...	...	7 ⁹	...	...	7 ²	...	...
États-Unis	634	...	...	...	...	...	...	14	...	...	1 688	...	...
ERY de Macédoine	2 ⁹	...	...	...	...	...	...	8 ⁹	...	...	7 ²	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	289	...	...
Finlande	16 ²	...	...	...	...	...	...	12 ²	...	...	26 ²	...	...
France	126 ²	...	...	...	...	...	...	20 ²	...	...	229 ²	...	...
Grèce	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67	...	...
Hongrie	26	...	...	...	...	...	...	13	...	...	35	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32 ⁹	...	...
Islande	3 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3 ²	...	...
Italie	133 ²	...	...	...	...	...	...	13 ²	...	...	238 ²	...	...
Lettonie	7	...	...	...	...	...	...	11	...	...	10	...	...
Liechtenstein	0,1 ⁹	...	...	...	...	...	...	11 ⁹	...	...	0,3 ⁹	...	...
Lituanie	13	...	...	...	...	...	...	8	...	...	8	...	...
Luxembourg	2 ⁹	...	...	...	...	...	...	10 ⁹	...	...	4 ⁹	...	...
Malte	0,9	...	...	...	...	...	...	10	...	...	2	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Pays-Bas	33	...	...	...	...	...	...	15	...	...	105	...	...
Pologne	81 ²	...	...	...	...	...	...	15 ²	...	...	211 ²	...	...
Portugal	16	...	...	...	...	...	...	17	...	...	50	...	...
République de Moldova	12 ⁹	...	...	...	92 ⁹	. ⁹	92 ⁹	10 ⁹	...	11 ⁹	8	...	...
République tchèque	26 ²	...	...	...	...	...	...	14 ²	...	...	26 ²	...	...
Roumanie	35	...	...	...	...	...	...	16	...	...	51	...	...
Royaume-Uni	74	...	...	...	...	...	...	20	...	...	272	...	...
Saint-Marin	0,1 ⁹	...	...	...	...	...	...	8 ⁹	...	...	0,3 ⁹	...	...
Serbie	12	100	100	100	69 ⁹	...	...	13	13	19 ⁹	18	100	100
Slovaquie	13	...	...	...	...	...	...	13	...	...	14	...	...
Slovénie	6 ²	...	...	...	...	...	...	9 ²	...	...	6 ²	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	62 ⁹	...	...
Suisse	14	...	...	...	...	...	...	12	...	...	48	...	...
Ukraine	145 ⁹	...	...	...	...	...	...	9 ⁹	...	...	100	85	82
Pacifique														
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ⁹	...	...
Îles Cook	0,03	70	.	70	70	.	70	14	20	20	0,1	95	100	
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	1	68 ²	68 ²	68 ²	59	59	60	33	50 ²	56	5	69	71	
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	97	95
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	0,03	93	.	93	...	...	...	33	35	...	0,04	50	100
Nioué	0,0	...	...	...	...	...	...	5	...	...	0,02	...	...
Nouvelle-Zélande	13	...	...	...	...	...	...	9	...	...	25	...	...
Palao	0,03	100	.	100	...	...	...	18	18	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,3	100	100	100	100	100	100	11	11	11	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,2	...	...	...	100 ⁹	. ⁹	100 ⁹	12	...	11 ⁹	0,8	100 ²	99 ²
Tuvalu	0,1	100	.	100	75	.	75	13	13	17	...	...	...
Vanuatu	0,9 ²	51 ²	56 ²	50 ²	...	...	...	15 ²	30 ²	...	2 ²	70 ²	72 ²

TABLEAU 13

Partie 1 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ²	Personnel enseignant	Qualification des enseignants		
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹		
	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014			
	Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				Total (000)	Total	M	F
	Somme	Médiane			Médiane			Moyenne pondérée	Médiane	Médiane	Somme	Somme		
Monde	9 356**	...	...	...	...	...	...	17**	...	...	30 251**	...	...	...
Pays développés	2 017**	...	...	...	...	...	...	14**	...	...	4 644**	...	...	...
Pays en développement	6 405	...	...	...	...	...	...	18**	...	...	24 821**	...	...	...
Pays en transition	937** ^u	...	...	...	...	...	...	9** ^y	...	...	785	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	324**	95	...	...	93	53	96	20**	23	19	2 525**	...	...	...
Afrique du Nord	149	90	...	...	73	...	...	24	31	34	1 084	100	100	100
Asie occidentale	175**	100	100	100	96	47	96	17**	19	19	1 441**	...	...	...
Afrique subsaharienne	576**	...	...	...	49	45	50	30**	...	49	3 627**	87	87	91
Amérique latine et Caraïbes	1 023**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	3 025	...	...	...
Amérique latine	946	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	2 767	...	...	...
Caraïbes	73** ^z	...	...	...	...	...	...	20** ^z	...	...	258**	88	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	2 932	...	...	...	...	...	...	20	...	...	10 115	100	99	100
Asie de l'Est	2 094	...	...	...	...	...	...	21	...	...	6 544	...	...	...
Asie du Sud-Est	838	...	...	...	94	...	...	16	...	24	3 572	100	99	100
Asie du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5 922**	...	...	...
Caucase et Asie centrale	193**	...	...	...	93	...	...	10**	17	13	338**	100	100	100
Europe et Amérique du Nord	2 606**	...	...	...	...	...	...	12**	...	...	4 504	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	2 645** ^y	...	...	...	...	...	...	14** ^y	...	...	11 677**	...	...	...
Pays à faible revenu	335**	...	...	...	...	...	...	28**	...	...	2 469	91	88	93
Pays à revenu moyen	6 072	...	...	...	...	...	...	18**	...	...	21 725**	...	...	...
Revenu moyen inférieur	2 927**	...	...	...	...	...	...	15**	...	...	11 246**	...	...	...
Revenu moyen supérieur	3 144	...	...	...	...	...	...	20	...	...	10 479	...	...	...
Pays à revenu élevé	2 950**	...	...	...	...	...	...	13**	...	...	6 057**	...	...	...

TABLEAU 13

ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.c – Personnel enseignant, qualification et formation des enseignants dans l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire – partie 2
D'ici à 2030, augmenter considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment à travers la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³
	Enseignants formés (%) ²							Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Enseignants qualifiés (%) ¹					Enseignants formés (%)^{2}
	Total	M	F	Total (000)	Total	M	F					Total	M	F	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014
Afrique du Nord et Asie occidentale																
Algérie	95	97	93	24	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	100	100	100	11	11	11	312	100	100	100	100	100	100	11**	11**	11**
Bahreïn	83	81	83	12	12	14	9	97	99	96	83	81	85	10	10	12
Égypte	73	69	75	23	27	32	572	85	83	88	63	59	68	14	17	23
Émirats arabes unis	100	100	100	19	19	19	31	100	100	100	100	100	100	13	13	13
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Koweït	79	52	82	9	11	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	97	96	97	...	...	13 ^z	48	...	...	...	99	98	99	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	100	100	100	26	26	26	135 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestine	100	100	100	24	51	24	36	28	24	31	100	100	100	20	71	20
Qatar	...	...	...	11	11	...	9	100	100	100	...	...	...	10	10	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	25 ^z	...	...	51 ^z	...	...	...	66 ^y	65 ^y	67 ^y	37 ^z	...	13 ^z
Tunisie	100	100	100	17	17	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	...	...	...	20 ^z	...	...	525 ^z	...	...	...	...	...	...	20 ^z	...	...
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	...	...	...	32**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	68	68	64	46	46	68	90	59	58	65	9	9	9	10	17	114
Botswana	99 ^z	98 ^z	99 ^z	23 ^z	23 ^z	23 ^z	17 ^z	97 ^z	97 ^z	96 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	11 ^z	12 ^z	11 ^z
Burkina Faso	86 ^z	83 ^z	90 ^z	44	54 ^z	54 ^z	31	47	46	50	47	46	50	27	58	58
Burundi	92	89	95	44	48	47	16	72	75	63	72	75	63	37	51	51
Cabo Verde	96	95	96	23	25	24	4	71	67	76	87	84	91	16	23	18
Cameroun	79 ^y	79 ^y	78 ^y	44	77	58 ^y	98	54	49	63	54	49	63	20	38	38
Comores	75 ^z	73 ^z	77 ^z	28 ^z	37 ^z	37 ^z	8 ^z	...	...	...	...	...	...	9 ^z	...	...
Congo	80 ^y	72 ^y	88 ^y	44 ^y	...	55 ^y	18 ^y	...	...	...	59 ^y	55 ^y	96 ^y	19 ^y	...	32 ^y
Côte d'Ivoire	85	84	87	43	48	50	64	100	100	100	100	100	100	22	22	22
Djibouti	100	100	100	33	33	33	3	100	100	100	100	100	100	23	23	23
Érythrée	80 ^z	...	...	40 ^z	40 ^z	50 ^z	7 ^z	83 ^z	82 ^z	87 ^z	83 ^z	82 ^z	87 ^z	38 ^z	46 ^z	46 ^z
Éthiopie	95	95	95	64	118	68	122** ^y	...	...	...	75** ^y	79** ^y	65** ^y	39** ^y	...	52** ^y
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	84	83	87	37	44	44	5	92	92	90	92	92	90	...	...	...
Ghana	55	48	65	31	57	57	147	73	70	82	74	71	83	17	23	23
Guinée	75	73	80	46	64	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	26 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	57** ^y	...	...	93** ^y	...	...	...	...	...	...	41** ^y	...	...
Lesotho	76	67	79	33	43	43	5** ^z	...	...	...	...	...	...	25** ^z	...	...
Libéria	56	55	63	26	...	47	15	...	...	...	55	54	57	15	...	27
Madagascar	17	13	20	42	42	250	65	91	90	92	21	19	22	23	25	112
Malawi	91** ^z	90** ^z	91** ^z	61	...	76** ^z	13	...	...	...	66** ^z	61** ^z	78** ^z	70	...	...
Mali	...	...	...	42	...	...	51	...	...	...	...	...	...	19	...	...
Maurice	100	100	100	19	19	19	9	...	...	...	44 ^y	...	...	15	...	...
Mauritanie	91	91	92	34	...	38	5	...	...	...	87	86	91	33	...	38
Mozambique	90	88	92	54	61	61	24** ^z	76** ^z	75** ^z	80** ^z	87** ^z	86** ^z	89** ^z	31** ^z	41 ^z	36 ^z
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	50	47	54	36	36	71	21	100	100	100	16	13	26	25	25	160
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	46 ^z	...	...	67 ^z	...	...	...	...	...	...	21 ^z	...	...
République centrafricaine	58 ^y	51 ^y	86 ^y	80 ^y	...	138 ^y	2 ^y	...	...	...	...	...	...	68 ^y	...	...
R. D. Congo	95	94	95	35	35	37	301	100	100	100	24	24	22	15	15	62
République-Unie de Tanzanie	99 ^z	99 ^z	99 ^z	43 ^z	44 ^z	44 ^z	80 ^y	...	...	...	...	...	...	26 ^y	...	...
Rwanda	95 ^z	95 ^z	95 ^z	58	...	63 ^z	26 ^z	...	...	...	89 ^z	93 ^z	81 ^z	23 ^z	...	26 ^z
Sao Tomé-et-Principe	34	33	36	39	...	113	1	26	27	23	36	26	57	21	80	57
Sénégal	70	72	66	32	32	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	...	...	...	13	16	...	1	92	92	92	...	...	...	12	14	...
Sierra Leone	57 ^z	53 ^z	69 ^z	35 ^z	67 ^z	61 ^z	20 ^z	57 ^z	56 ^z	67 ^z	64 ^z	63 ^z	75 ^z	21 ^z	36 ^z	32 ^z
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	79 ^z	77 ^z	80 ^z	28 ^z	43 ^z	35 ^z	6 ^z	76 ^z	77 ^z	74 ^z	76 ^z	78 ^z	75 ^z	16 ^z	21 ^z	21 ^z
Tchad	65 ^z	...	...	62 ^z	...	96 ^z	15 ^z	...	...	...	53 ^z	...	...	...	...	...
Togo	76 ^z	77 ^z	69 ^z	41	62 ^z	54 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	93** ^y	89** ^y	96** ^y	48** ^z	73 ^z	53** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	86 ^z	84 ^z	88 ^z	36 ^z	49 ^z	42 ^z	43 ^z	49 ^z	45 ^z	54 ^z	73 ^z	71 ^z	75 ^z	22 ^z	46 ^z	31 ^z

TABLEAU 13

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										
	Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	
	Enseignants formés (%) ²							Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹					Enseignants formés (%) ²
	Total	M	F	Total (000)	Total	M	F					Total	M	F	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014
Amérique latine et Caraïbes																	
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	70	81	69	14	...	20	1	53	48	55	55	60	53	12	23	22	...
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	100 ^y	98 ^y	100 ^y	15 ^y	...	15 ^y	1 ^y	...	...	...	96 ^y	93 ^y	98 ^y	15 ^y	...	16 ^y	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	100	100	100	18	18	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	61	56	62	22	78	37	2	50	58	45	45	35	50	18	35	40	...
Bermudes	100	100	100	7	7	7	1	100	100	100	100	100	100	5	5	5	...
Bolivie, État plurinational de	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	...	...	...	...	...	...	1 451	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	...	...	...	20 ^z	...	...	75 ^z	...	...	...	...	...	...	21 ^z	...	...	...
Colombie	98	97	99	24	26	25	194	98	98	99	99	99	99	25	25	25	...
Costa Rica	94	94	94	13	...	14	32	...	...	...	96	96	95	14	...	15	...
Cuba	100	100	100	9	11	9	94	79	...	...	100	100	100	9	11	9	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	65	56	66	14	22	22	1	46	42	48	46	42	48	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	24 ^z	...	...	16 ^z	...	...	...	...	...	...	38 ^z	...	...	...
Équateur	82	82	82	24	...	29	101	...	...	...	81	81	82	19	...	23	...
Grenade	63	70	61	14	30	23	1	33	29	35	40	40	40	13	38	31	...
Guatemala	...	...	...	23	...	...	92	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...
Guyana	70 ^y	63 ^y	71 ^y	23 ^y	...	33 ^y	4 ^y	...	...	...	...	...	...	20 ^y	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	14	...	...	72	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...
Îles Caïmanes	88 ^z	94 ^z	87 ^z	13 ^z	15 ^z	15 ^z	1 ^y	...	...	...	99 ^y	99 ^y	99 ^y	5 ^y	...	5 ^y	...
Îles Turques-et-Caïques	90	...	...	9	10	10	0,2	98	...	...	98	...	...	10	10	10	...
Îles Vierges britanniques	80	67	82	12	13	15	0	94	92	94	70	62	73	8	8	11	...
Jamaïque	96	90	96	22	23	23	14	84	77	87	84	77	87	16	20	20	...
Mexique	...	...	...	27	...	...	806	...	...	...	...	...	...	16	...	...	...
Montserrat	...	...	...	11	...	...	0,03	...	...	...	...	...	...	13	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	90 ^y	93 ^y	90 ^y	25 ^z	25 ^z	25 ^y	20 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	88 ^y	87 ^y	89 ^y	16 ^z	16 ^z	...	...
Paraguay	92 ^y	90 ^y	93 ^y	24 ^y	28 ^y	26 ^y	34 ^y	...	...	...	81 ^y	78 ^y	83 ^y	18 ^y	...	23 ^y	...
Pérou	...	...	...	18	21	...	188	85	85	86	81	80	83	14	17	17	...
République dominicaine	85 ^y	79 ^y	87 ^y	21	25	28 ^y	44	75	75	75	90 ^y	89 ^y	90 ^y	21	28	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	68	60	69	14	14	20	1	100	100	100	51	46	53	8	8	17	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	76	68	78	16	97	21	1	37	34	38	50	47	52	15	42	31	...
Sainte-Lucie	79	73	80	14	...	18	1	...	...	...	71	61	76	13	...	18	...
Sint Maarten	...	...	...	11	16	...	0	93	97	90	...	...	...	8	8	...	...
Suriname	6	11	6	14	15	236	5 ^z	...	...	...	19 ^z	21 ^z	18 ^z	11 ^z	...	61 ^z	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est																	
Brunéi Darussalam	87	92	86	10	21	12	5	87	84	88	91	90	92	9	11	10	...
Cambodge	100	100	100	45	45	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	...	...	...	16	...	...	6 211	...	...	...	...	...	...	14	...	...	...
Hong Kong, Chine	96	95	97	14	14	14	31^{**}	...	...	...	96 ^{**}	96 ^{**}	96 ^{**}	14 ^{**}	...	14 ^{**}	...
Indonésie	...	...	...	17	...	...	1 460	...	...	...	...	...	...	15	...	...	...
Japon	...	...	...	17 ^z	...	...	624 ^y	...	...	...	...	...	...	12 ^y	...	...	...
Macao, Chine	88	74	90	14	14	16	3	100	100	100	82	77	85	12	12	15	...
Malaisie	99	99	99	11	11	12	260	100	100	100	98	100	98	12	12	12	...
Mongolie	100	100	100	27	28	27	21	98	93	100	100	100	100	14	14	14	...
Myanmar	100	...	...	28	...	28	100	...	...	...	94	...	...	32	...	34	...
Philippines	100 ^z	100 ^z	100 ^z	31 ^z	32 ^z	31 ^z	268 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	27 ^z	27 ^z	27 ^z	...
République de Corée	...	...	...	17 ^z	...	...	238 ^z	...	...	...	...	...	...	16 ^z	...	...	...
RDP lao	98	98	98	25	30	26	33 ^{**}	79^{**}	...	...	100^{**}	...	...	18 ^{**}	23 ^{**}	18 ^{**}	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	100	...	...	15	15	15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	100	100	100	19	19	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud																	
Afghanistan	...	...	...	46 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	378 ^z	98 ^z	99 ^z	97 ^z	58 ^z	56 ^z	67 ^z	35 ^z	36 ^z	61 ^z	...
Bhoutan	...	...	...	27	...	...	5	...	...	...	...	...	...	14	...	...	...
Inde	...	...	...	32 ^z	...	...	3 879 ^z	...	...	...	...	...	...	31 ^z	...	...	...
Maldives	86	88	85	12	14	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	94	95	94	23	25	24	111 ^{**}	78 ^{**}	78 ^{**}	77 ^{**}	82 ^{**}	82 ^{**}	80 ^{**}	29 ^{**}	...	35 ^{**}	...
Pakistan	84	93	74	47	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	100	100	100	26	26	26	331	95	95	95	100	100	100	18	18	18	...
Sri Lanka	80 ^{**} , ^z	...	...	24 ^{**}	26 ^z	30 ^z	150 ^y	...	...	...	...	...	...	17 ^y	...	...	...

TABLEAU 13

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										
	Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	
	Enseignants formés (%) ²							Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Enseignants qualifiés (%) ¹					Enseignants formés (%) ²
	Total	M	F	Total (000)	Total	M	F					Total	M	F	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014
	Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014			Année scolaire s'achevant en 2014				
Caucase et Asie centrale																	
Arménie	
Azerbaïdjan	100	100	100	13	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	9	...	...	39	...	...	...	...	...	7	...	...	...
Kazakhstan	100	100	100	16	16	16	224	100	100	100	100	100	100	8	8	8	
Kirghizistan	72 ⁹	73 ⁹	72 ⁹	25	34	33 ⁹	57	...	...	...	...	...	11	...	...	...
Ouzbékistan	
Tadjikistan	100	100	100	22	23	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	
Europe et Amérique du Nord																	
Albanie	19	26	...	23	94	91	96	...	...	...	14	15	...	
Allemagne	12	...	...	590	...	...	...	...	...	...	12	...	...
Andorre	100	100	100	10	10	10	0	100	100	100	100	100	100	9	9	9	
Autriche	11	...	...	73	...	...	...	...	...	10	...	...	...
Bélarus	99	99	99	16	17	17	81	98	98	98	96	95	96	8	8	8	
Belgique	11	...	...	128	...	...	...	...	...	9	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	17	...	...	28	...	...	...	...	...	11	...	...	...
Bulgarie	18	...	...	39	...	...	...	...	...	13	...	...	...
Canada	
Chypre	13	...	...	6	...	...	...	...	...	10	...	...	...
Croatie	14	...	...	46	...	...	...	...	...	8	...	...	...
Danemark	
Espagne	13 ⁹	...	...	290 ⁹	...	...	...	...	...	11 ⁹	...	...	...
Estonie	11 ⁴	...	...	10 ⁴	...	...	...	...	...	8 ⁴	...	...	...
États-Unis	15	...	...	1 639	...	...	...	...	...	15	...	...	...
ERY de Macédoine	18 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	20	...	...	1 046 ⁹	...	...	...	...	...	9 ⁹	...	...	...
Finlande	13 ²	...	...	43 ²	...	...	...	...	...	13 ²	...	...	...
France	18 ²	...	...	457 ²	...	...	...	...	...	13 ²	...	...	...
Grèce	80	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	11	...	...	79	...	...	...	...	...	11	...	...	...
Irlande	16 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	
Italie	12 ²	...	...	404 ²	...	...	...	...	...	11 ²	...	...	...
Lettonie	11	...	...	15	...	...	...	...	...	8	...	...	...
Liechtenstein	7 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	13	...	...	34	...	...	...	...	...	8	...	...	...
Luxembourg	8 ⁹	...	...	6 ⁹	...	...	...	...	...	8 ⁹	...	...	...
Malte	11	...	...	4	...	...	...	...	...	8	...	...	...
Monaco	
Monténégro	
Norvège	9	...	...	51	...	...	...	...	...	9	...	...	...
Pays-Bas	12	...	...	108^{**}	...	...	...	...	...	15^{**}	...	...	...
Pologne	10 ²	...	...	291 ²	...	...	...	...	...	10 ²	...	...	...
Portugal	13	...	...	78	...	...	...	...	...	10	...	...	...
République de Moldova	94	100	94	17	...	18	26	...	...	...	...	...	9	...	...	...
République tchèque	19 ²	...	...	69 ²	...	...	...	...	...	12 ²	...	...	...
Roumanie	131	...	...	...	...	...	12	...	...	...
Royaume-Uni	17	...	...	414	...	...	...	...	...	16	...	...	...
Saint-Marin	6 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	56 ⁹	35 ⁹	60 ⁹	16	16	28 ⁹	63	100	100	100	40 ⁹	30 ⁹	46 ⁹	9	9	...	
Slovaquie	15	...	...	42	...	...	...	...	...	11	...	...	...
Slovénie	17 ²	...	...	15 ²	...	...	...	...	...	10 ²	...	...	...
Suède	10 ⁹	...	...	71 ⁹	...	...	...	...	...	10 ⁹	...	...	...
Suisse	10	...	...	65 ⁹	...	...	...	...	...	9 ⁹	...	...	...
Ukraine	100 ⁹	...	...	17	20	16 ⁹	230	98	98	98	...	...	12	12	...	...
Pacifique																	
Australie	
Fidji	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	28 ⁹	...	28 ⁹	5 ⁹	...	...	...	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	19 ⁹	...	19 ⁹
Îles Cook	89	93	89	17	17	19	0	89	89	88	94	89	97	14	16	15	
Îles Marshall	
Îles Salomon	65	66	63	20	30	31	2 ⁹	...	...	...	70 ⁹	69 ⁹	72 ⁹	26 ⁹	...	37 ⁹
Kiribati	26	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	
Nauru	39	79	...	0	89	100	81	...	...	...	23	26	...	
Nioué	13	...	...	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	14	...	...	35	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Palaos	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	14 ⁹	...	...	...	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	27 ⁹	...	27 ⁹	
Samoa	
Tokélaou	
Tonga	97	98	97	22	26 ⁴	23	1	85	100	77	48	54	45	11	13	24	
Tuvalu	
Vanuatu	23 ²	33 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 13

Partie 2 (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											
	Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³		
	Enseignants formés (%) ²							Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Année scolaire s'achevant en 2014	Enseignants qualifiés (%) ¹					Enseignants formés (%) ²	
	Total	M	F	Total (000)	Total	M	F					Total	M	F				
Median			Moyenne pondérée	Median	Median	Somme	Median			Median			Moyenne pondérée	Median	Median			
Monde	...	...	...	24**	...	...	32 094**	...	...	...	...	...	...	18**	...	...
Pays développés	...	...	...	14**	...	...	6 344**	...	...	...	...	...	...	13**	...	...
Pays en développement	97	96	97	26**	...	28	23 407**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...
Pays en transition	...	...	...	18	...	...	2 424** z	...	...	...	...	...	...	10**, z	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	98	98	99	20**	...	18	2 600**	...	...	...	...	...	...	16**	...	...
Afrique du Nord	97	99	97	23	26	25	1 090**	...	...	...	...	...	...	17**	...	...
Asie occidentale	...	...	...	17**	...	...	1 509**	...	...	...	...	...	...	16**	...	...
Afrique subsaharienne	80	72	88	42**	44	53	2 195**	...	...	...	72	71	75	25**	...	...
Amérique latine et Caraïbes	85	79	87	22**	...	21	3 887	...	...	...	81	...	...	16**	...	...
Amérique latine	...	...	...	22**	...	...	3 687	...	...	...	...	...	...	17**	...	...
Caraïbes	85	79	87	20**	16	18	200	81	...	...	78	62	76	15**	...	16
Asie de l'Est et du Sud-Est	100	...	...	17	20	19	9 861	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Asie de l'Est	...	...	...	16	...	...	7 238	...	...	...	...	...	...	14	...	...
Asie du Sud-Est	100	99	99	19	21	22	2 623	...	...	...	...	...	...	18	...	...
Asie du Sud	86	...	...	34**	...	...	5 498**	...	...	...	...	...	...	29**	...	...
Caucase et Asie centrale	100	100	100	16**	23	19	829** y	...	...	...	...	...	...	12**, y	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	14	...	...	7 022	...	...	...	...	...	...	12	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	95	...	...	30**	...	30	10 587**	...	...	...	...	...	...	23**	...	...
Pays à faible revenu	84	83	88	43	45	54	1 496**	...	...	...	66	61	78	24**	...	...
Pays à revenu moyen	94	97	94	24**	...	26	22 022**	...	...	...	...	...	...	19**	...	...
Revenu moyen inférieur	85	...	...	29**	...	33	9 847**	...	...	...	...	...	...	24**	...	...
Revenu moyen supérieur	97	96	97	18	...	23	12 175	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	15**	...	...	8 576**	...	...	...	...	...	...	12**	...	...

Source : Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour les rapports élèves/enseignant qualifié et élèves/enseignant formé.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Les enseignants qualifiés sont définis selon les normes nationales.

2. Par enseignants formés on entend ceux qui ont reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue organisée et reconnue qui est requise pour enseigner à un niveau donné d'enseignement. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire de questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

3. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2015.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 14

Engagement financier national pour l'éducation : dépenses publiques

Pays ou territoire	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Afrique du Nord et Asie occidentale												
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94,5 ^z
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	2,6 ^y	8,9 ^y	-x	-x	...	...	...	...	...	...	2,0	92,0
Égypte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	6 868 ^y	11,1 ^y	6 456 ^y	10,4 ^y	11 024 ^y	17,8 ^y	...	...	0,6 ^z	62,2 ^z
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	5,9 ^z	14,3 ^z	3 901 ^z	11,9 ^z	7 239 ^z	22,1 ^z	5 282 ^z	16,2 ^z	6 535 ^z	20,0 ^z	...	...
Jordanie	...	...	193 ^z	1,7 ^z	1 428 ^z	12,2 ^z	1 757 ^z	15,1 ^z	...	...	...	93,7 ^x
Koweït	...	...	16 026 ^x	21,4 ^x	13 370 ^x	17,8 ^x	16 690 ^{** x}	22,2 ^{** x}	...	...	5,0 ^x	73,9 ^x
Liban	2,6 ^z	8,6 ^z	...	...	...	...	877 ^z	5,1 ^z	2 670 ^z	15,6 ^z	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	-z	-z	1 411 ^z	19,3 ^z	2 558 ^y	36,1 ^y	...	...	...	...
Oman	5,0 ^z	11,1 ^z	-x	-x	6 770 ^x	15,4 ^x	8 617 ^z	21,5 ^z	...	...	1,4 ^x	61,7 ^x
Palestine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Qatar	3,5	11,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	-y	-y	...	18,3 ^y	...	15,4 ^y	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6,2 ^y	21,6 ^y	...	...	...	...	...	...	6 053	53,7	...	...
Turquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89,3 ^x
Yémen	...	...	1 483 ^x	39,7 ^x	723 ^x	19,4 ^x	471 ^x	12,6 ^x	...	...	3,4 ^z	93,0 ^z
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	6,1	19,1	761	6,0	2 242	17,7	2 532	20,0	4 802	37,9	1,8	76,9
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	4,4	22,2	306	15,3	213	10,7	272	13,6	1 316 ^z	68,2 ^z	1,2	70,8
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	4,5	19,4	6	0,4	319	20,0	254	15,9	3 576 ^z	226,3 ^z	6,7	44,7
Burundi	5,4 ^z	17,2 ^z	2 ^z	0,3 ^z	96 ^z	12,8 ^z	232 ^z	31,0 ^z	2 293 ^z	306,0 ^z	0,6 ^z	87,4 ^x
Cabo Verde	5,0 ^z	15,0 ^z	51 ^z	0,8 ^z	917 ^z	14,5 ^z	1 046 ^z	16,5 ^z	1 959 ^z	30,9 ^z	0,4 ^z	95,5 ^z
Cameroun	3,0 ^z	13,8 ^z	159 ^y	5,8 ^y	166 ^y	6,0 ^y	543 ^y	19,7 ^y	1 076 ^x	39,8 ^x	2,0 ^x	81,9 ^z
Comores	5,1 ^y	18,5 ^y	...	...	245 ^x	17,6 ^x	...	...	702 ^y	50,1 ^y	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	4 971 ^z	83,7 ^z	...	...
Côte d'Ivoire	4,7	20,7	701	21,8	413	12,9	880	27,4	4 000	124,5	4,7	68,7
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	4,5 ^z	27,0 ^z	15 ^y	1,2 ^y	100 ^y	8,4 ^y	317 ^y	26,7 ^y	4 008 ^y	337,9 ^y	1,3 ^z	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2,8 ^z	10,3 ^z	-z	-z	172 ^z	10,5 ^z	...	...	1 765 ^y	108,8 ^y	...	89,2 ^z
Ghana	6,0 ^z	21,7 ^z	257 ^z	6,5 ^z	382 ^z	9,6 ^z	1 286 ^z	32,5 ^z	3 496 ^z	88,3 ^z	...	80,0 ^z
Guinée	3,5 ^z	14,1 ^z	-x	-x	126 ^z	10,2 ^z	124 ^z	10,0 ^y	1 649 ^z	133,9 ^z	...	59,4 ^z
Guinée-Bissau	2,4 ^z	16,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	1,4 ^y	89,1 ^z
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	2,8 ^y	8,1 ^y	...	...	...	...	...	...	603 ^{** y}	80,9 ^{** y}	...	...
Madagascar	2,1 ^z	14,0 ^z	...	...	93 ^y	6,6 ^y	119 ^y	8,4 ^y	1 457 ^y	102,6 ^y	...	71,0 ^z
Malawi	6,9	16,3	-	-	105	13,4	232	29,8	13 164 ^x	1725,5 ^x	1,0	...
Mali	4,3	18,2	30	1,9	232	14,7	416	26,4	2 163 ^y	141,1 ^y	4,0	75,6
Maurice	5,0	20,9	440 ^z	2,5 ^z	2 476	13,5	5 334	29,1	2 009	11,0	2,1	...
Mauritanie	3,3 ^z	11,4 ^z	-z	-z	358 ^z	9,6 ^z	642 ^z	17,3 ^z	2 835 ^z	76,3 ^z	...	...
Mozambique	6,5 ^z	19,0 ^z	...	...	163 ^z	15,3 ^z	739 ^z	69,2 ^z	1 957 ^z	183,3 ^z	19,1 ^z	65,6 ^z
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	6,8	21,7	380	41,1	274	29,7	677	73,2	5 535 ^y	617,7 ^y	7,5	81,6 ^z
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	2,2 ^z	11,8 ^z	-z	-z	104 ^y	6,2 ^y	318 ^y	19,0 ^y	1 280 ^y	76,3 ^y	3,0 ^z	...
République centrafricaine	1,2 ^z	7,8 ^z	...	...	...	...	...	...	1 056 ^z	114,3 ^x	...	...
R. D. Congo	2,2 ^z	16,8 ^z	41 ^z	5,9 ^z	55 ^z	8,0 ^z	41 ^z	5,9 ^z	562 ^z	80,7 ^z	...	...
République-Unie de Tanzanie	3,5	17,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	5,0 ^z	16,6 ^z	9 ^z	0,6 ^z	103 ^z	6,8 ^z	589 ^z	39,0 ^z	1 493 ^z	98,9 ^z	...	...
Sao Tomé-et-Principe	3,9	12,3	386	12,3	366	11,7	264	8,4	1 292	41,3	...	...
Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	3,6 ^x	10,4 ^x	...	...	2 025 ^x	8,7 ^x	1 572 ^{** x}	6,7 ^{** x}	126 427 ^x	542,5 ^x	1,5 ^x	68,7 ^x
Sierra Leone	2,8	15,1	-	-	106 ^z	5,6 ^z	150 ^z	7,9 ^z	...	...	...	87,8 ^x
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	0,8 ^x	3,9 ^x	...	0,4 ^x	...	3,6 ^x	...	...	...	...	...	...
Swaziland	8,6 ^x	22,4 ^x	62 ^x	0,8 ^x	1 617 ^x	20,8 ^x	3 321 ^x	42,7 ^x	...	...	...	...
Tchad	2,9 ^z	12,5 ^z	77 ^x	4,0 ^x	113 ^x	5,9 ^x	409 ^x	21,3 ^x	3 573 ^x	185,7 ^x	...	71,0 ^x
Togo	4,8	19,4	72	5,1	202	14,4	203 ^x	15,6 ^x	1 581	112,2	0,3	85,5
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	2 022 ^x	9,8 ^x	...	...	...	...
Argentine	5,3 ^z	15,1 ^z	...	11,9 ^z	...	...	...	21,4 ^z	...	16,6 ^z	...	71,3 ^z

TABLEAU 14

(suite)

Pays ou territoire	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Aruba	6,0 ^a	21,8 ^a	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	6,7	14,2	...	...	...	...	3 230	20,7	...	...	...	...
Belize	6,2 ^a	22,9 ^a	330 ^a	4,1 ^a	1 295 ^a	15,9 ^a	1 762 ^a	21,7 ^a	2 723 ^a	33,5 ^a	...	...
Bermudes	1,8	7,8	11 345	22,0	4 364	8,5	6 474	12,6	9 837	19,1	...	...
Bolivie, État plurinational de	7,3	16,9	608 ^a	9,7 ^a	1 070 ^a	17,0 ^a	1 226 ^a	19,5 ^a	...	...	...	90,3
Brésil	5,9 ^y	15,6 ^y	3 927 ^y	25,4 ^y	3 311 ^y	21,4 ^y	3 566 ^y	23,1 ^y	4 179 ^y	27,1 ^y	...	72,0 ^a
Chili	4,6 ^a	19,1 ^a	4 658 ^a	21,2 ^a	3 490 ^a	15,9 ^a	3 320 ^a	15,1 ^a	3 839 ^a	17,5 ^a	...	...
Colombie	4,7	15,9	1 138 ^a	9,6 ^a	2 303	17,5	2 282	17,3	2 853	21,7	4,2	83,7
Costa Rica	7,0	23,1	2 595	17,7	3 744	25,5	3 564	24,2	4 906	33,4	...	72,9
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	4,9 ^a	...	...	...	...	10,0 ^a	...	23,0 ^a	...	18,2 ^a	6,0 ^a	81,0 ^a
Dominique	...	...	262 ^y	2,5 ^y	1 409 ^y	13,6 ^y	...	...	...	...	...	100,0 ^y
El Salvador	3,4 ^a	15,9 ^a	549 ^a	7,0 ^a	...	...	...	...	849 ^a	10,8 ^a	...	...
Équateur	4,2 ^y	10,3 ^y	1 702	15,2	1 604	14,3	703	6,3	3 116 ^y	29,2 ^y	10,3	81,0
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	2,8 ^a	20,6 ^a	666 ^a	9,3 ^a	677 ^a	9,4 ^a	396 ^a	5,5 ^a	1 343 ^a	18,7 ^a	3,9	...
Guyana	3,2 ^y	10,3 ^y	659 ^y	10,1 ^y	514 ^y	7,8 ^y	615 ^y	9,4 ^y	908 ^y	13,8 ^y	...	84,6 ^y
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	5,9 ^a	19,2 ^a	672 ^a	14,1 ^a	910 ^a	19,1 ^a	864 ^a	18,1 ^a	2 042	42,2	...	81,2 ^a
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	3,3 ^{a1}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	6,0	21,8	343	4,0	1 920	22,4	1 972	23,0	3 432 ^a	40,1 ^a	1,8	78,1
Mexique	5,2 ^a	19,0 ^a	2 179 ^a	13,8 ^a	2 322 ^a	14,7 ^a	2 530 ^a	16,1 ^a	5 938 ^a	37,7 ^a	...	86,4 ^a
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	3,3 ^a	13,0 ^a	684 ^a	4,0 ^a	1 104 ^a	6,5 ^a	1 623 ^a	9,5 ^a	3 665 ^y	19,8 ^y	...	...
Paraguay	5,0 ^y	19,6 ^y	968 ^y	12,8 ^y	1 092 ^y	14,4 ^y	1 251 ^y	16,6 ^y	...	...	2,8 ^y	64,5 ^y
Pérou	3,7	16,2	1 433	12,1	1 475	12,5	1 542	13,0	...	...	0,7	52,5
République dominicaine	...	...	1 266	9,7	2 041	15,6	1 886	14,4	...	...	1,9	56,1
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,6 ^a	67,0 ^a
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	450	4,3	1 934	18,3	2 323	22,0	...	...	1,1 ^y	92,2 ^y
Sainte-Lucie	4,8	15,3	349 ^y	3,3 ^y	1 897	18,1	2 743	26,2	1 559 ^{** x}	14,5 ^{** x}	...	72,9
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	4,4 ^a	14,9 ^a	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est												
Brunéi Darussalam	3,8	10,0	...	...	...	...	8 320	11,6	40 376	56,2	...	...
Cambodge	2,0 ^a	9,9 ^a	170 ^a	5,6 ^a	208 ^a	6,8 ^a	...	...	...	...	10,1 ^y	47,5 ^y
Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	3,6	17,6	3 319	6,3	7 852	14,9	10 162	19,3	12 944	24,6	...	...
Indonésie	3,3	17,5	285	2,8	1 273	12,3	1 032	10,0	2 025	19,5	...	...
Japon	3,8	9,3	1 611 ^a	4,5 ^a	8 514 ^a	23,9 ^a	9 137 ^a	25,7 ^a	8 977 ^a	25,2 ^a	...	...
Macao, Chine	2,1 ^a	14,3 ^a	...	...	...	...	26 708 ^a	19,0 ^a	26 619 ^a	18,9 ^a	...	...
Malaisie	6,1 ^a	21,5 ^a	779 ^a	3,2 ^a	4 055 ^a	16,8 ^a	5 391 ^a	22,3 ^a	13 231 ^a	54,7 ^a	...	76,0 ^a
Mongolie	4,6 ^a	12,2 ^a	2 272 ^a	24,7 ^a	1 439 ^a	15,7 ^a	...	...	261 ^a	2,8 ^a	2,3 ^a	40,9 ^a
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	4,6 ^y	...	2 261 ^a	7,1 ^a	7 963 ^a	24,9 ^a	7 609 ^a	23,8 ^a	4 140 ^a	12,9 ^a	...	56,7 ^a
RDP lao	4,2	15,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	2,9 ^a	19,9 ^a	- ^y	- ^y	...	...	...	...	17 213 ^a	22,4 ^a	...	...
Thaïlande	4,1 ^a	18,9 ^a	...	...	3 564 ^a	23,1 ^a	2 751 ^a	17,8 ^a	2 778 ^a	18,0 ^a	...	...
Timor-Leste	7,7	7,7	149	6,8	539	24,6	512	23,3	...	...	8,5	47,3
Viet Nam	6,3 ^y	21,4 ^y	844 ^y	16,6 ^y	1 207 ^y	23,8 ^y	...	...	2 093 ^y	41,2 ^y	12,0 ^a	68,0 ^a
Asie du Sud												
Afghanistan	4,8 ^{**}	18,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,0 ^{** z}	13,8 ^{** z}	- ^x	- ^x	...	...	304 ^a	12,2 ^a	437 ^a	17,5 ^a	...	...
Bhoutan	5,9	17,8	- ^x	- ^x	996	13,7	2 631	36,1	3 930	53,9	...	...
Inde	3,8 ^y	14,1 ^y	453 ^y	9,5 ^y	443 ^y	9,3 ^y	740 ^y	15,5 ^y	2 563 ^y	53,7 ^y	...	...
Maldives	5,2 ^y	15,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	4,7	22,1	76	3,4	334	15,1	324 ^{**}	14,6 ^{**}	723	32,6	...	...
Pakistan	2,5	11,3	...	...	368	8,1	602	13,2	2 353	51,6	...	...
République islamique d'Iran	3,0	19,7	137	0,8	1 337	8,2	2 534	15,5	2 247	13,8	...	...
Sri Lanka	1,6 ^a	9,8 ^a	- ^y	- ^y	459 ^a	4,3 ^a	665 ^a	6,3 ^a	2 504 ^a	23,6 ^a	...	85,5 ^y
Caucase et Asie centrale												
Arménie	2,2	9,4	989 ^y	13,2 ^y	875 ^a	11,3 ^a	1 193	15,0	645	8,1	0,2 ^y	...
Azerbaïdjan	2,5 ^a	6,5 ^a	2 594 ^a	15,9 ^a	...	...	...	...	2 938 ^a	18,0 ^a	...	...
Géorgie	2,0 ^y	6,7 ^y	...	...	737 ^y	10,6 ^y	...	...	1 190 ^y	17,2 ^y	...	...

TABLEAU 14

(suite)

Pays ou territoire	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
Kazakhstan	...	...	1 531	6,4	...	...	4 743	19,9	2 240	9,4	2,3	...
Kirghizistan	6,8 ^a	17,8 ^a	1 088 ^a	33,7 ^a	...	...	1 070 ^a	33,2 ^a	561 ^a	17,4 ^a	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	4,0 ^u	16,4 ^u	560 ^a	24,3 ^a	...	...	...	...	486 ^a	19,1 ^a	...	...
Turkménistan	3,0 ^u	20,8 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord												
Albanie	3,5 ^a	12,1 ^a	...	...	2 882 ^a	29,3 ^a	576 ^a	5,9 ^a	1 276 ^a	13,0 ^a	...	...
Allemagne	4,9 ^u	11,2 ^u	6 405 ^u	14,5 ^u	7 634 ^u	17,3 ^u	10 217 ^u	23,2 ^u	...	...	...	...
Andorre	3,1	...	...	13,8	...	...	...	11,7	...	30,0	0,1	53,4
Autriche	5,6 ^a	11,0 ^a	7 532 ^a	16,7 ^a	10 608 ^a	23,5 ^a	12 418 ^a	27,5 ^a	16 285 ^a	36,1 ^a	...	61,9 ^a
Bélarus	5,0	12,4	5 581 ^a	32,5 ^a	...	...	...	...	2 763	15,4	...	...
Belgique	6,4 ^a	11,9 ^a	6 838 ^u	16,5 ^u	9 598 ^u	23,1 ^u	16 031 ^u	38,6 ^u	13 862 ^u	33,4 ^u	...	65,8 ^u
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	3,5 ^u	10,7 ^u	4 331 ^u	27,5 ^u	2 997 ^u	19,0 ^u	3 156 ^u	20,0 ^u	2 536 ^u	16,1 ^u	...	60,2 ^u
Canada	5,3 ^a	12,2 ^a	...	...	...	...	7 545 ^a	18,3 ^a	...	...	...	64,5 ^u
Chypre	6,6 ^a	15,5 ^a	5 057 ^a	14,8 ^a	11 142 ^a	32,6 ^a	13 101 ^a	38,3 ^a	12 313 ^a	36,0 ^a	...	81,1 ^a
Croatie	4,2 ^a	8,6 ^a	5 409 ^a	24,7 ^a	...	...	...	...	5 609 ^a	25,6 ^a	...	...
Danemark	8,5 ^a	15,0 ^a	17 235 ^a	38,6 ^a	9 751 ^a	21,8 ^a	13 143 ^a	29,4 ^a	22 905 ^a	51,3 ^a	...	64,2 ^a
Espagne	4,3 ^a	9,6 ^a	4 988 ^a	15,3 ^a	5 810 ^a	17,9 ^a	7 309 ^a	22,5 ^a	7 437 ^a	22,9 ^a	...	68,7 ^a
Estonie	4,7 ^u	12,1 ^u	2 784 ^u	10,8 ^u	5 807 ^u	22,6 ^u	6 821 ^u	26,5 ^u	5 152 ^u	20,0 ^u	...	...
États-Unis	5,2 ^a	13,1 ^a	5 902 ^u	11,6 ^u	10 421 ^u	20,6 ^u	11 561 ^u	22,8 ^u	10 092 ^a	20,1 ^a	...	54,6 ^u
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	4,2 ^u	11,1 ^u	...	...	...	...	...	...	3 902 ^a	15,8 ^a	...	...
Finlande	7,2 ^a	12,5 ^a	8 642 ^a	21,6 ^a	8 349 ^a	20,9 ^a	4 337 ^a	10,8 ^a	14 180 ^a	35,4 ^a	...	54,0 ^a
France	5,5 ^u	9,7 ^u	6 545 ^u	17,4 ^u	6 929 ^u	18,5 ^u	10 084 ^u	26,9 ^u	13 256 ^u	35,3 ^u	...	56,3 ^u
Grèce	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4,6 ^a	9,3 ^a	4 254 ^a	18,5 ^a	4 338 ^a	18,9 ^a	4 526 ^a	19,7 ^a	4 801 ^u	20,9 ^u	...	...
Irlande	5,8 ^u	13,8 ^u	3 144 ^u	6,8 ^u	8 740 ^u	18,9 ^u	12 040 ^u	26,0 ^u	13 632 ^u	29,4 ^u	...	71,6 ^u
Islande	7,0 ^a	15,4 ^a	7 069 ^a	17,4 ^a	10 425 ^a	25,7 ^a	8 215 ^a	20,3 ^a	9 392 ^a	23,2 ^a	...	...
Italie	4,1 ^a	8,4 ^a	5 665 ^a	15,7 ^a	7 452 ^a	20,7 ^a	8 232 ^a	22,8 ^a	8 998 ^a	24,2 ^a	...	62,0 ^u
Lettonie	4,9 ^a	13,1 ^a	4 598 ^a	20,9 ^a	5 738 ^a	26,0 ^a	5 623 ^a	25,5 ^a	4 491 ^a	20,4 ^a	...	72,9 ^a
Liechtenstein	2,6 ^a	...	...	9,2 ^a	...	17,9 ^a	...	13,4 ^a	...	...	...	62,3 ^a
Lituanie	4,8 ^u	13,5 ^u	5 139 ^u	20,9 ^u	4 801 ^u	19,5 ^u	4 559 ^u	18,5 ^u	5 800 ^u	23,6 ^u	...	65,8 ^u
Luxembourg	...	...	23 613 ^a	24,9 ^a	23 795 ^a	25,1 ^a	17 159 ^a	18,1 ^a	...	...	...	79,6 ^a
Malte	6,8 ^u	15,3 ^u	6 270 ^u	21,9 ^u	7 812 ^u	27,3 ^u	11 874 ^u	41,6 ^u	14 719 ^u	51,5 ^u	...	73,8 ^u
Monaco	1,0	5,0	...	1,8 ^a	...	4,0 ^a	...	9,9 ^a	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	7,4 ^u	17,5 ^u	13 111 ^u	19,9 ^u	12 697 ^u	19,3 ^u	16 769 ^a	25,8 ^a	27 058 ^a	41,6 ^a	...	79,8 ^a
Pays-Bas	5,6 ^a	12,1 ^a	5 798 ^a	12,4 ^a	8 242 ^a *	17,6 ^a *	11 403 ^a *	24,4 ^a *	15 676 ^a	33,3 ^a	...	...
Pologne	4,8 ^u	11,3 ^u	4 262 ^u	18,1 ^u	6 021 ^u	25,5 ^u	5 620 ^u	23,8 ^u	5 036 ^u	21,3 ^u	...	...
Portugal	5,1 ^a	10,2 ^a	4 180 ^a	14,5 ^a	5 994 ^a	20,8 ^a	9 399 ^a	32,6 ^a	7 758 ^a	26,9 ^a	...	80,0 ^a
République de Moldova	7,5	18,8	2 118	43,1	2 143	43,6	1 901	38,7	1 794 ^u	41,8 ^u	0,4	34,1
République tchèque	4,3 ^u	9,7 ^u	4 566 ^u	15,7 ^u	4 592 ^u	15,8 ^u	7 393 ^u	25,4 ^u	6 952 ^u	23,9 ^u	...	43,9 ^u
Roumanie	2,9 ^u	8,4 ^u	1 962 ^a	10,2 ^a	2 145 ^a	11,6 ^u	2 573 ^a	13,4 ^a	4 433 ^a	23,1 ^a	...	76,4 ^a
Royaume-Uni	5,7 ^a	13,0 ^a	5 858 ^a	15,6 ^a	8 779 ^a	23,3 ^a	8 416 ^a	22,4 ^a	13 677 ^a	36,4 ^a	...	68,8 ^a
Saint-Marin	2,4 ^a	10,6 ^a	...	15,2 ^a	...	17,0 ^a	...	12,0 ^a	...	9,2 ^a	...	...
Serbie	4,4 ^u	9,6 ^u	299 ^a	2,4 ^a	6 471 ^a	51,0 ^a	1 658 ^a	13,1 ^a	5 061 ^u	40,1 ^u	...	...
Slovaquie	4,1 ^a	10,0 ^a	4 125 ^a	15,5 ^a	5 493 ^a	20,7 ^a	5 240 ^a	19,7 ^a	6 673 ^a	25,1 ^a	...	52,4 ^a
Slovénie	5,7 ^u	12,6 ^u	7 044 ^u	24,3 ^u	8 695 ^u	30,0 ^u	9 206 ^u	30,8 ^u	6 901 ^u	23,8 ^u	...	...
Suède	7,7 ^a	15,2 ^a	12 865 ^a	28,9 ^a	10 081 ^a	22,6 ^a	10 987 ^a	24,6 ^a	19 186 ^a	43,0 ^a	...	52,6 ^a
Suisse	5,1 ^u	16,1 ^u	5 460 ^u	9,7 ^u	13 866 ^u	24,5 ^u	14 750 ^u	26,1 ^u	22 304 ^u	39,4 ^u	...	66,0 ^u
Ukraine	6,7 ^a	13,9 ^a	3 013 ^u	35,1 ^u	2 787 ^a	32,3 ^a	2 623 ^a	30,4 ^a	3 777 ^a	43,9 ^a	...	...
Pacifique												
Australie	5,3 ^a	14,0 ^a	4 318 ^a	10,0 ^a	8 142 ^a	18,8 ^a	7 321 ^a	16,9 ^a	9 851 ^a	22,7 ^a	...	63,5 ^a
Fidji	3,9 ^a	14,0 ^a	...	...	1 024 ^a	12,5 ^a	442 ^a	5,7 ^a	...	...	...	...
Îles Cook	3,9	...	...	9,7 ^a	...	9,9 ^a	...	10,2 ^a	-*	5,8	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie (États fédérés de)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	6,4	17,8	5 700	17,0	6 120	18,3	7 467	22,3	9 167	27,4	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	4,9	21,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 14

(suite)

Pays ou territoire	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2013	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014	2014
Monde ¹	4,6	14,2	1 038	10,1	1 979	16,8	2 546	19,7	3 721	29,7	...	...
Pays développés	5,1	12,1	5 665	15,7	7 723	20,6	8 232	22,8	9 167	25,1	...	64,4
Pays en développement	4,4	16,2	...	...	...	14,2	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	4,1	12,3	1 531	24,3	...	...	...	...	2 017	17,3	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	...	...	838	6,4	...	17,8	5 282	15,8	...	...	...	89,3
Afrique subsaharienne	4,3	16,6	46	1,2	208	10,7	412	19,8	1 959	102,6	...	...
Amérique latine et Caraïbes	4,9	16,1	...	9,9	...	15,2	1 972	17,3	...	...	...	...
Amérique latine	4,7	16,2	968	12,0	1 385	14,7	1 582	16,6	2 985	21,7	...	81,0
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,9	15,4	812	5,9	2 502	19,9	7 609	19,3	8 977	22,4	...	...
Asie de l'Est	3,8	13,2	2 266	6,7	7 908	19,8	9 650	21,5	8 977	18,9	...	...
Asie du Sud-Est	4,1	17,5	227	4,4	1 240	19,9	...	...	2 778	22,4	...	...
Asie du Sud	3,8	15,3	38	0,4	451	8,7	665	14,6	2 353	32,6	...	...
Caucase et Asie centrale	2,8	12,9	1 088	15,9	...	...	...	...	918	17,3	...	...
Europe et Amérique du Nord	5,0	12,1	5 460	16,5	7 543	20,8	8 232	23,2	7 195	25,4	...	64,5
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays touchés par un conflit	3,8	16,6	...	1,6	351	10,8	537	15,5	2 353	53,7	...	...
Pays à faible revenu	3,9	16,7	15	0,9	144	10,5	272	19,0	1 615	113,3	...	...
Pays à revenu moyen	4,5	15,7	663	9,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	4,1	15,6	453	9,3	...	12,9	...	17,3	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	4,6	15,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	4,9	11,9	5 409	15,3	7 812	19,1	8 368	22,2	9 614	24,0	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2015.

1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles.

ة والشانوب
SHA...LL

Des étudiantes
se rendent à pied
à l'internat de
l'Université Shabelle
de Mogadiscio.

CRÉDIT : Kate Holt/GEM Report

Tableaux relatifs à l'aide

INTRODUCTION

Les données relatives aux aides utilisées dans le présent Rapport sont extraites des bases de données de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), celles des Statistiques internationales de Développement (IDS), qui enregistrent des informations fournies chaque année par l'ensemble des pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, de même qu'un nombre sans cesse croissant de donateurs qui ne sont pas membres du comité. Dans le présent rapport, les chiffres totaux pour l'aide publique nette au développement (APD) proviennent de la base de données du CAD, tandis que ceux concernant le montant brut de l'aide de l'APD susceptible d'être allouée au secteur, de même que l'aide à l'éducation proviennent du Système rapporteur créancier (SRC). Tous deux sont disponibles à l'adresse URL www.oecd.org/dac/stats/idsonline.

L'APD est un ensemble de fonds publics fournis aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Il est de nature concessionnelle : c'est-à-dire qu'il prend la forme soit d'une subvention, soit d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt inférieur à celui disponible sur le marché et, en général, une période de remboursement plus longue.

Une version plus exhaustive des tableaux d'aide, y compris l'APD par bénéficiaire, est disponible sur le site Web du rapport, www.unesco.org/gemreport.

RÉCIPIENDAIRES D'AIDES ET DONATEURS

Les Pays en voie de développement sont ceux mentionnés dans la Partie 1 de la liste des bénéficiaires de l'aide du CAD : Il s'agit de tous les pays à faible et moyen revenu, sauf douze pays d'Europe centrale et orientale et quelques autres pays au développement plus avancé.

Les donateurs bilatéraux sont des pays qui fournissent une aide au développement directement aux pays bénéficiaires. La plupart sont membres du CAD, un forum des principaux donateurs bilatéraux

A été créé pour promouvoir l'aide et son efficacité. Les donateurs bilatéraux contribuent également sensiblement au financement des bailleurs de fonds multilatéraux par des contributions enregistrées dans le cadre de l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales dont le gouvernement des pays est membre qui effectue la totalité ou une partie importante de leurs activités en faveur des pays en développement. Ils comprennent les banques multilatérales de développement (par exemple, la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), les organismes des Nations Unies et des groupements régionaux (par exemple, la Commission Européenne). Les banques de développement accordent également des prêts non concessionnels à plusieurs pays à revenus moyens ou plus élevés ; ceux-ci ne sont pas comptés dans le cadre de l'APD.

TYPES D'AIDES

Total APD : les aides bilatérales et multilatérales pour l'ensemble des secteurs, ainsi que les aides qui ne sont pas imputables par secteur, tel que l'appui budgétaire général et l'allègement de la dette. Dans le tableau 1, le total de l'APD apporté par des donateurs bilatéraux représente une aide uniquement bilatérale, tandis que l'aide en tant que pourcentage du revenu national brut (RNB) constitue l'APD bilatérale et multilatérale.

APD attribuable par secteur : désigne les aides allouées à un secteur spécifique, comme l'éducation ou la santé. Elle n'inclut pas les aides destinées à des fins générales de développement (par exemple, l'appui budgétaire général), le soutien à la balance des paiements, l'allègement de la dette ou aide d'urgence.

Allègement de la dette : comprend l'annulation de la dette, par exemple l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (donneur) et le débiteur (bénéficiaire de l'aide), ainsi que d'autres actions sur la dette, y compris les échanges rachats et le refinancement de dettes. Dans la base de données du CAD, l'annulation de la dette est

signalée comme constituant une subvention et compte donc comme APD

Aide programmable destinée à un pays donné : Peut être définie en soustrayant de l'aide de l'APD brute totale une aide qui :

- est imprévisible par nature (aide humanitaire et allégement de la dette) ;
- implique une absence de flux transfrontaliers (coûts administratifs, coûts imputés aux étudiants, ainsi que les coûts liés à la promotion de la sensibilisation au développement et de la recherche dans les pays donateurs);
- ne fait pas partie des accords de coopération entre les gouvernements (aide alimentaire et aide en provenance des gouvernements locaux);
- n'est pas programmable par un pays donneur (financement de base d'une organisation non gouvernementale).

Une aide programmable pour un pays éligible n'apparaît pas dans les tableaux d'aides, mais est utilisée à différents endroits dans le rapport.

AIDE À L'ÉDUCATION

L'aide directe à l'éducation : L'aide à l'éducation est signalée dans la base de données CRS au titre des allocations directes au secteur de l'éducation. Dans ce cas, il s'agit du total des aides directes, tel que défini par le CAD, à destination de :

L'éducation de base, définie par le CAD comme couvrant l'enseignement primaire, les compétences de base nécessaires à la vie quotidienne pour les jeunes et les adultes, ainsi que l'éducation de la petite enfance ;

- l'enseignement secondaire, l'ensemble constitué par l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle ;
- l'enseignement postsecondaire, y compris la formation technique et managériale avancée ;
- l'éducation, de « niveau non spécifié », qui se réfère à toute activité ne pouvant être attribuée uniquement à l'élaboration d'un niveau d'enseignement particulier, telle que la recherche en sciences de l'éducation

et la formation des enseignants. Le soutien aux programmes d'éducation générale est souvent indiqué dans cette sous-catégorie.

Total de l'aide à l'éducation directe, plus 20 % de l'appui budgétaire général (aide fournie aux gouvernements sans être affectée à des projets ou des secteurs spécifiques) doit représenter les quelque 15 % à 25 % de l'appui budgétaire profitant généralement au secteur de l'éducation.

Total de l'aide à l'éducation de base : Désigne l'aide directe à l'éducation de base, plus 10 % de l'appui budgétaire général, plus 50 % de l'enseignement, 'niveau non spécifié'.

Engagements et décaissements : Un engagement désigne une obligation ferme formulée par un donateur, exprimée par écrit et soutenue par les fonds nécessaires pour fournir une assistance spécifiée à un pays ou une organisation multilatérale. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens et services. En partant du Rapport 2011, les chiffres relatifs aux décaissements sont utilisés dans le texte et dans les tableaux, alors que pendant les années précédentes des engagements ont été déclarés. Du fait qu'une aide engagée au cours d'une année donnée peut être décaissée ultérieurement, parfois sur plusieurs années, les montants de l'aide annuelle fondés sur des engagements ne peuvent pas être comparés directement avec les décaissements. Des chiffres fiables sur les décaissements d'aide ne sont disponibles que depuis 2002, considérée ainsi comme année de référence.

Prix constants et prix courants : les montants de l'aide dans les bases de données du CAD sont exprimés en dollars américains. Lorsque l'on compare les chiffres de l'aide entre les années, il est nécessaire de procéder à un ajustement pour compenser l'inflation et les variations des taux de change. Ces ajustements impliquent que les montants d'aides soient exprimés en dollars constants, c'est-à-dire en dollars fixés à leur valeur au cours d'une année de référence donnée, y compris leur valeur externe par rapport à d'autres devises. Ce rapport présente la plupart des montants d'aide en dollars constants 2014.

Source : OCDE-CAD 2016.

NOTES FINALES

1. Un ensemble complet de statistiques et d'indicateurs liés à l'introduction est publié au format Excel sur le site du Rapport mondial de suivi de l'Éducation à l'adresse URL www.unesco.org/gemreport.

TABLEAU 1

APD bilatéral et multilatéral

	APD TOTAL				APD COMME % DU RNB				APD ALLOUABLE PAR SECTEUR			ALLEGEMENT DE LA DETTE ET AUTRES ACTIONS LIEES A LA DETTE		
	EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014								EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014			EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014		
	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014	2015*	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014	2015*	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014
Allemagne	5 438	9 616	11 589	16 324	0,28	0,38	0,42	0,52	4 108	9 538	11 367	1 877	623	1 110
Australie	1 887	3 889	3 498	3 216	0,25	0,33	0,31	0,27	1 294	2 999	2 916	12	10	7
Autriche	481	552	637	789	0,23	0,27	0,28	0,32	224	344	327	29	46	109
Belgique	1 662	1 316	1 321	1 338	0,52	0,45	0,46	0,42	739	865	913	740	18	10
Canada	2 498	3 334	3 278	3 454	0,26	0,27	0,24	0,28	1 066	2 191	2 091	6	...	...
Danemark	1 687	2 150	2 131	2 217	0,90	0,85	0,86	0,85	276	1 311	1 264	0	53	0
Émirats arabes unis **	1 037	5 401	4 950	4 852	...	1,34	1,26	1,09	...	2 308	2 353	...	...	...
Espagne	1 681	941	464	681	0,25	0,17	0,13	0,13	983	643	432	173	243	...
Estonie	1	12	15	19	...	0,13	0,14	0,15	...	7	9	...	...	...
États-Unis	15 948	26 804	27 509	26 473	0,14	0,18	0,19	0,17	8 904	17 843	18 137	1 887	338	47
Finlande	438	835	938	826	0,35	0,54	0,59	0,56	299	526	621	0	...	...
France	6 581	6 836	6 514	6 327	0,39	0,41	0,37	0,37	3 037	5 759	6 272	3 482	1 172	108
Grèce	246	42	46	139	0,21	0,10	0,11	0,14	213	14	16	...	...	...
Hongrie	10	34	30	47	...	0,10	0,11	0,13	...	...	17	...	...	...
Irlande	411	546	519	497	0,40	0,46	0,38	0,36	291	340	327	...	0	0
Islande**	11	32	31	33	0,16	0,25	0,22	0,24	...	27	24	...	...	...
Italie	1 627	874	1 371	1 958	0,18	0,17	0,19	0,21	212	383	432	959	39	28
Japon	6 630	8 071	6 012	7 024	0,22	0,23	0,19	0,22	3 348	10 454	10 341	622	3 768	...
Kazakhstan	...	5	27	...	...	-	0,02	...	...	2	19	...	...	...
Koweït**	91	186	229	...	...	...	...	...	...	490	525	...	...	...
Lituanie	1	18	6	11	0,02	0,11	0,10	0,11	...	...	2	...	...	...
Luxembourg	241	301	300	288	0,82	1,00	1,06	0,93	...	200	207	...	...	...
Norvège	2 558	4 045	3 889	4 273	0,90	1,07	1,00	1,05	1 282	3 043	2 765	14	22	18
Nouvelle-Zélande	230	362	409	419	0,22	0,26	0,27	0,27	150	258	298	...	...	...
Pays-Bas	3 989	3 673	4 027	5 069	0,80	0,67	0,64	0,76	1 755	2 933	2 588	473	62	63
Pologne**	23	128	82	117	0,02	0,10	0,09	0,10	...	69	96	...	...	...
Portugal	289	305	246	168	0,25	0,23	0,19	0,16	252	185	206	...	9	12
République de Corée	323	1 369	1 396	1 534	0,06	0,13	0,13	0,14	...	1 299	1 286	...	...	...
République slovaque **	13	16	16	21	0,03	0,09	0,09	0,10	...	12	9	...	...	...
République Tchèque**	94	55	63	83	0,09	0,11	0,11	0,12	...	35	37	...	...	...
Roumanie	...	20	70	...	...	0,07	0,11	...	...	69	...	...	...	...
Royaume-Uni	5 113	11 289	11 233	12 534	0,33	0,70	0,70	0,71	2 101	9 098	8 822	511	89	5
Slovénie**	...	21	20	28	...	0,13	0,12	0,15	...	13	13	...	...	...
Suède	2 335	3 777	4 343	5 799	0,82	1,01	1,09	1,40	1 104	2 268	2 327	118	...	...
Suisse	1 450	2 520	2 779	2 903	0,34	0,46	0,50	0,52	769	1 328	1 627	29	...	...
TOTAUX bilatéraux****	68 632	108 593	117 955	115 364	0,25	0,31	0,31	0,32	32 406	76 783	78 753	10 933	6 492	1 518
Agence de travail et de soutien de l'ONU pour les réfugiés palestiniens	583	541	680	...	...	...	...	...	...	441	499	...	...	...
BADEA	...	82	56	...	...	...	...	...	...	133	126	...	...	...
Banque du développement africain	131	144	137	...	...	...	...	...	...	9	13	131	134	124
Banque mondiale (AID)	8 324	8 202	10 262	...	...	...	...	...	10 073	11 956	13 337	529	101	10
Banque de développement asiatique Fonds spéciaux	1 234	1 008	1 477	...	...	...	...	...	...	2 696	2 773	...	5	6
Fonds d'investissement climatique (CIF)	...	152	350	...	...	...	...	...	...	152	349	...	...	...
Fonds africain de Développement	787	2 188	1 904	...	...	...	...	...	715	1 851	1 791	157	1	0
Fonds Arabe pour le Développement économique et social	...	388	358	...	...	...	...	...	...	894	878	...	...	...
Fonds monétaire international (Fonds de dépôt concessionnaire)	936	623	180	...	...	...	...	...	...	...	...	490	...	...
Fonds OPEC pour le développement international	102	214	249	...	...	...	...	...	...	402	447	...	...	11
Fonds spécial bancaire pour le développement interaméricain	320	1 937	1 720	...	...	...	...	...	...	1 309	1 222	...	...	...
Fonds EU pour la consolidation de la paix	...	43	64	...	...	...	...	...	...	47	64	...	...	...
Fonds de développement asiatique**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	APD TOTAL				APD COMME % DU RNB				APD ALLOUABLE PAR SECTEUR			ALLEGEMENT DE LA DETTE ET AUTRES ACTIONS LIEES A LA DETTE		
	EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014								EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014			EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014		
	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014	2015*	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014	2015*	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 Moyenne annuelle	2013	2014
Institutions UE	8 780	15 757	16 389	...	...	...	...	...	1 531	13 254	13 854	4	2	1
PNUD	405	467	459	...	...	...	...	...	...	417	391	...	...	...
Programme alimentaire mondial	477	365	309	...	...	...	...	...	...	71	53	...	...	...
UNICEF	847	1 234	1 295	...	...	...	...	...	510	764	834	...	...	...
TOTAUX multilatéraux****	26 165	42 395	43 151	...	...	...	...	...	13 696	42 167	42 684	1 311	245	154
TOTAL	94 797	150 988	161 105	...	...	...	...	...	46 102	118 950	121 437	12 245	6 738	1 671

Source: OECD-DAC, DAC and base de données SRC (2015).

* Données préliminaires

** Le Koweït et les Emirats Arabes Unis ne font pas partie du Comité d'Aide au Développement (CAD), mais sont inclus dans la base de données de système du rapport de créancier (SRC). L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et fait maintenant des rapports au SRC. La République Tchèque, la Pologne, la République slovaque et la Slovénie sont devenues membres du CAD en 2013.

*** Le Fonds de développement asiatique est un contributeur pour l'éducation, mais ne fait pas de rapport à l'OCDE sur les décaissements.

**** Le total comprend l'APD d'autres bilatéraux et multilatéraux non listés ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Le total des données de l'APD représentent des décaissements nets. L'APD allouée par secteur et l'allègement de la dette ainsi que d'autres actions liées à la dette représentent de grands décaissements.

Le total de l'APD provenant des donateurs CAD n'est bilatéral que pour l'APD, tandis que l'APD en tant que % du RNB comprend l'APD multilatéral.

TABLEAU 2

Aide bilatérale et multilatérale à l'éducation

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION BASIQUE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE		
	EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014			EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014			EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014			EN MILLIONS US\$ CONSTANT 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Australie	198	391	529	64	221	306	195	390	529	43	116	126	30	19	9
Allemagne	851	1 770	1 815	136	279	297	850	1 762	1 808	105	152	167	74	120	149
Autriche	71	145	147	6	3	3	71	144	146	3	0	0	3	23	20
Belgique	154	109	101	29	34	30	149	109	101	16	17	18	18	31	29
Canada	258	262	245	107	137	140	254	255	242	74	92	95	11	53	34
Danemark	28	150	122	15	67	72	26	138	114	5	22	37	1	5	4
Émirats Arabes Unis **	...	713	184	...	356	94	...	100	140	...	1	22	...	1	4
Espagne	197	80	53	65	35	21	197	78	53	43	11	8	45	12	9
Estonie	...	1	2	...	0	0	...	1	2	...	...	0	...	0	0
États-Unis	428	977	1 084	271	714	878	241	858	1 049	166	604	820	0	30	15
Finlande	43	59	80	24	28	42	41	52	74	9	11	14	2	3	3
France	1 444	1 519	1 477	185	224	125	1 399	1 466	1 433	25	141	47	37	147	211
Grèce	58	11	11	28	1	1	58	11	11	23	...	...	20	...	...
Hongrie	...	-	8	...	-	0	...	...	8	...	...	0	...	...	0
Islande*	...	4	2	...	3	2	...	4	2	...	3	2	...	0	0
Irlande	70	53	48	40	25	25	64	48	46	16	8	13	1	5	6
Italie	48	56	72	18	22	31	45	54	71	1	12	15	2	11	13
Japon	492	1 139	588	139	471	181	440	657	515	79	102	54	36	49	70
Kazakhstan	...	0	18	...	0	8	...	...	18	...	...	...	...	...	...
Koweït*	...	29	42	...	5	4	...	29	42	...	0	...	...	12	13
Lituanie	...	-	1	...	-	0	...	...	1	...	...	...	...	...	0
Luxembourg	...	48	53	...	14	25	...	48	53	...	9	21	...	29	24
Norvège	205	291	305	120	214	216	191	275	291	93	179	181	10	5	8
Nouvelle Zélande	98	83	77	27	28	25	96	79	74	11	24	21	11	3	3
Pays Bas	337	229	170	222	92	55	305	224	170	185	81	52	1	22	11
Pologne*	...	29	46	...	1	9	...	29	46	...	0	1	...	1	0
Portugal	76	54	57	11	12	11	76	53	56	7	0	0	8	7	6
République de Corée	...	226	227	...	48	45	...	226	227	...	23	25	...	69	78
République Slovaque*	...	5	4	...	1	1	...	5	4	...	0	0	...	1	1
République Tchèque*	...	8	10	...	1	1	...	8	10	...	1	0	...	1	1
Roumanie	...	-	57	...	-	17	...	...	57	...	...	0	...	...	0
Royaume-Uni	308	1 582	1 374	212	801	636	189	1 536	1 356	126	382	326	8	233	302
Slovénie*	...	5	7	...	1	1	...	5	7	...	0	0	...	0	0
Suède	114	137	178	74	79	112	95	115	169	46	46	85	3	6	8
Suisse	72	98	120	34	42	53	65	91	113	26	32	42	29	34	43
TOTAUX bilatéraux****	5 549	10 260	9 315	1 829	3 957	3 467	5 046	8 853	9 039	1 103	2 067	2 192	352	930	1 076
Agence de travail et de soutien de l'ONU pour les réfugiés palestiniens	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	351	395	...	...	...
BADEA	...	8	5	...	2	1	...	8	5	...	0	0	...	0	1
Banque du développement africain	...	0	0	...	-	0	...	0	0	...	...	...	...	...	...
Banque Mondiale (AID)	1 153	1 149	1 629	775	477	737	1 153	1 148	1 622	646	339	546	105	366	520
Economique et Social Banque de développement asiatique	...	222	223	...	80	61	...	222	223	...	31	21	...	74	99
Fonds d'investissement Climatique [CIF]	...	-	0	...	-	-	...	...	0	...	...	...	...	...	0
Fonds Africain de Développement	98	182	112	53	56	26	75	95	69	11	...	...	2	53	37
Fonds Arabe pour le Développement	...	5	4	...	1	2	...	5	4	...	...	...	...	0	...
Fonds Monétaire International (Fonds de dépôt concessionnaire)	421	243	166	211	122	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds OPEC pour le développement international	...	17	21	...	7	5	...	17	21	...	6	3	...	6	13
Fonds spécial bancaire pour le Développement interaméricain	...	42	54	...	36	40	...	42	54	...	34	30	...	1	1
Fonds spéciaux	...	...	...	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds de développement asiatique**	...	...	...	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fonds pour la consolidation de la paix	...	-	-	...	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Institutions UE	220	1 050	1 016	105	400	429	78	862	773	26	166	161	14	90	71
PNUD	...	2	2	...	1	1	...	2	2	...	0	0	...	0	0
Programme alimentaire mondial	...	41	31	...	41	30	...	41	31	...	41	30	...	...	...
UNICEF	75	74	82	74	54	53	75	74	82	74	35	25	0	0	0
TOTAUX multilatéraux	1 967	3 386	3 740	1 218	1 628	1 863	1 381	2 867	3 281	757	1 003	1 211	121	591	742
TOTAL	7 516	13 646	13 055	3 047	5 585	5 330	6 427	11 720	12 320	1 860	3 070	3 403	473	1 520	1 818

Source : OCDE - CAD, base de données SRC (2015).

* L'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie, la Roumanie et les Émirats arabes unis ne font pas partie du CAD, mais sont inclus dans sa base de données de système de rapport de créancier (SRC). L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et fait maintenant des rapports au SRC. La République tchèque, la Pologne, la République slovaque et la Slovénie sont devenues membres du CAD en 2013.

** Le Fonds de développement asiatique est un contributeur pour l'éducation, mais ne fait pas de rapport à l'OCDE sur les décaissements.

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POST-SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPECIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS APD TOTAL			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL ALLOUABLE PAR SECTEUR (%)			PART DE L'ÉDUCATION BASIQUE DANS LE TOTAL DE L'AIDE À L'ÉDUCATION (%)		
EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014						2002-2003 moyenne annuelle			2002-2003 moyenne annuelle		
2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
83	47	34	39	209	359	11	10	15	15	13	18	32	56	58
611	1 244	1 239	61	247	253	16	18	16	21	18	16	16	16	16
60	116	120	5	5	6	15	26	23	32	42	45	8	2	2
92	28	31	23	33	22	9	8	8	20	13	11	19	31	29
106	27	26	62	84	86	10	8	7	24	12	12	42	52	57
1	32	10	19	80	62	2	7	6	9	11	9	56	45	59
...	1	13	...	96	101	...	13	4	...	4	6	...	50	51
64	9	10	45	46	26	12	8	11	20	12	12	33	43	40
...	0	1	...	0	1	...	7	11	...	12	19	...	13	25
53	123	133	22	102	81	3	4	4	3	5	6	63	73	81
2	11	7	28	28	50	10	7	9	14	10	12	56	48	52
1 062	1 066	1 062	274	112	113	22	22	23	46	25	23	13	15	8
4	9	9	10	1	1	23	25	24	27	78	67	49	6	7
...	...	7	...	...	0	...	-	25	...	...	44	...	...	3
...	...	...	...	0	0	...	11	7	...	13	9	...	90	92
4	6	6	43	29	21	17	10	9	22	14	14	57	47	51
11	12	11	31	20	32	3	6	5	21	14	16	38	40	43
257	250	211	68	257	180	7	14	10	13	6	5	28	41	31
...	...	1	...	...	17	...	2	65	...	...	91	...	50	47
...	8	21	...	10	9	...	16	18	...	6	8	...	17	10
...	...	1	...	...	1	...	-	22	...	...	58	...	...	29
...	0	0	...	9	8	...	16	18	...	24	26	...	29	47
49	36	46	39	56	57	8	7	8	15	9	11	58	74	71
43	48	46	30	4	4	42	23	19	64	31	25	28	34	32
77	104	101	42	17	7	8	6	4	17	8	7	66	40	32
...	27	28	...	1	16	...	23	56	...	42	48	...	3	21
52	23	28	9	23	22	26	18	23	30	29	27	15	22	20
...	83	84	...	50	41	...	16	16	...	17	18	...	21	20
...	3	3	...	1	1	...	30	27	...	42	49	...	19	15
...	6	8	...	1	1	...	15	16	...	24	27	...	14	7
...	...	22	...	...	34	...	-	82	...	...	83	...	...	30
1	129	126	53	792	602	6	14	12	9	17	15	69	51	46
...	3	5	...	1	1	...	24	32	...	37	51	...	12	10
8	19	31	37	44	45	5	4	4	9	5	7	65	58	63
1	11	12	10	13	15	5	4	4	8	7	7	47	43	44
2 641	3 484	3 497	950	2 373	2 274	8	9	8	16	12	11	33	39	37
...	...	...	...	...	...	...	65	58	...	80	79	...	100	100
...	3	3	...	5	2	...	9	10	...	6	4	...	32	19
...	0	0	...	...	0	...	0	0	...	1	4	...	-	10
145	168	182	257	274	374	14	14	16	11	10	12	67	41	45
...	20	22	...	98	81	...	22	15	...	8	8	...	36	27
...	...	...	...	...	...	...	-	0	...	...	0	...	...	-
0	17	24	61	25	8	12	8	6	10	5	4	54	31	23
...	3	...	...	2	4	...	1	1	...	1	0	...	16	50
...	...	...	...	...	...	45	39	93	...	...	...	50	50	50
...	3	1	...	2	4	...	8	8	...	4	5	...	41	23
...	2	2	...	5	21	...	2	3	...	3	4	...	86	75
...
...	-	-
22	325	249	17	281	293	3	7	6	5	7	6	48	38	42
...	0	0	...	1	1	...	0	0	...	1	0	...	50	42
...	...	...	...	...	0	...	11	10	...	57	57	...	100	100
0	...	...	...	38	56	9	6	6	15	10	10	99	74	65
167	541	483	336	732	844	8	8	9	11	8	9	62	48	50
2 809	4 025	3 980	1 286	3 105	3 119	8	9	8	14	11	11	41	41	41

L'aide de la France, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande comprend les fonds déboursés pour les territoires d'outre-mer (voir tableau 3).

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Toutes les données représentent des décaissements bruts. La part d'APD déboursée dans le secteur de l'éducation est un pourcentage des décaissements d'APD bruts tel que rapporté dans les tableaux statistiques du SRC. Les chiffres de l'APD total dans le tableau 1 représentent des décaissements nets tel que rapporté dans les tableaux statistiques du CAD.

TABLEAU 3

Réципиendaires de l'aide à l'éducation

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE PAR ENFANT EN ÂGE D'ALLER			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE		
	EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	1 071	2 731	2 108	216	1 179	889	5	25	19	912	2 002	1 948	99	630	633
<i>Non alloué dans la région</i>	11	115	49	4	27	18	...	...	...	12	104	47	3	22	16
Algérie	135	136	127	1	3	2	0	1	1	135	136	127	0	1	1
Arabie saoudite	2	-	-	0	-	-	0	-	-	2	-	-	-	-	-
Bahreïn	0	-	-	0	-	-	...	...	...	0	-	-	-	-	-
Égypte	106	832	154	56	388	49	7	37	5	87	191	154	45	22	27
Irak	8	60	68	1	19	20	0	4	4	8	60	68	1	14	14
Jordanie	131	254	365	58	178	254	80	181	252	21	210	267	0	138	182
Liban	41	160	180	1	95	92	3	195	180	41	159	180	1	89	68
Libye	-	11	10	-	1	1	-	1	2	-	11	10	-	0	-
Maroc	286	343	311	17	88	45	4	25	13	286	342	311	6	50	14
Oman	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	-
Palestine	51	334	354	21	271	293	48	592	629	51	310	343	15	237	262
République arabe syrienne	32	96	72	1	32	19	1	16	...	32	96	72	1	22	18
Soudan*	21	27	30	11	11	16	2	2	3	18	27	30	7	7	12
Tunisie	100	146	170	2	21	34	2	22	35	100	139	136	1	2	2
Turquie	101	127	124	17	10	8	3	2	2	76	127	124	3	2	0
Yemen	44	89	95	23	37	37	6	9	9	43	89	80	17	24	17
Afrique subsaharienne	2 810	3 395	3 233	1 478	1 627	1 489	13	11	9	2 224	2 854	2 841	922	896	821
<i>Non alloué dans la région</i>	86	114	115	65	40	44	...	...	...	84	108	102	50	24	25
Angola	41	18	31	23	4	15	12	1	3	41	18	31	16	2	6
Bénin	44	75	42	16	38	17	13	23	10	39	59	35	11	21	12
Botswana	3	19	38	0	9	19	1	29	59	3	19	38	0	0	0
Burkina Faso	90	105	89	54	65	52	27	22	17	63	76	66	35	44	36
Burundi	14	38	32	6	18	15	5	12	9	10	30	25	2	6	5
Cameroun	99	97	101	18	7	5	6	2	1	86	97	101	10	4	3
Cabo Verde	38	27	29	5	3	3	59	49	49	36	24	26	2	0	0
Rép. centrafricaine	9	6	21	1	1	9	2	2	12	9	6	4	1	0	0
Tchad	28	13	18	14	7	8	9	3	3	19	13	14	5	5	4
Comoros	13	16	16	4	3	1	44	22	10	13	14	16	4	1	0
Congo	26	21	21	2	2	2	5	3	3	26	21	21	1	2	1
Côte d'Ivoire, R. D.	93	84	81	33	30	27	12	9	8	55	40	41	9	7	6
Congo	123	132	103	55	87	58	6	7	5	31	131	103	5	74	49
Djibouti	30	25	18	8	11	5	63	119	53	27	20	12	5	8	1
Guinée équatoriale	9	2	2	5	1	0	62	9	4	9	2	2	3	0	0
Érythrée	19	14	9	8	0	1	16	0	2	19	14	9	5	0	0
Éthiopie	104	359	439	58	211	259	5	14	16	80	325	422	31	104	134
Gabon	31	27	25	5	1	1	27	8	5	30	27	25	4	0	0
Gambie	10	5	9	6	3	5	29	11	16	8	5	9	5	2	2
Ghana	127	146	88	81	92	42	26	24	11	79	132	85	47	73	39
Guinée	45	43	54	27	13	20	18	7	11	41	37	35	23	7	9
Guinée-Bissau	10	10	19	4	7	10	19	24	38	10	10	15	4	5	5
Kenya	86	152	99	57	80	57	11	11	8	81	108	99	51	45	50
Lesotho	24	10	3	12	5	3	34	16	7	20	3	3	7	2	2
Libéria	3	41	48	2	24	29	5	34	41	3	36	33	2	14	15
Madagascar	84	65	85	37	35	37	15	11	12	66	65	58	21	29	13
Malawi	75	72	87	44	44	51	21	16	18	70	64	83	30	23	30
Mali	101	107	102	54	51	48	29	19	17	78	50	67	30	20	24
Mauritanie	35	31	25	14	9	2	30	16	4	30	20	25	8	3	1
Île Maurice	17	21	14	0	6	1	3	53	13	17	14	13	0	2	1
Mozambique	153	223	218	85	121	121	22	23	22	110	170	166	45	51	58
Namibie	27	68	47	14	30	17	39	79	43	27	68	47	12	3	2
Niger	56	49	89	29	26	45	15	8	14	35	33	62	8	15	18
Nigéria	33	157	147	17	63	56	1	2	2	32	157	147	12	40	12
Rwanda	64	129	87	28	64	36	21	37	20	44	119	86	5	20	18
Sao Tomé-et-Principe	6	7	7	1	1	1	47	43	17	6	7	7	1	0	0
Sénégal	117	146	172	37	59	63	22	26	27	111	130	162	19	44	42
Seychelles	1	3	1	0	1	0	49	155	41	1	3	1	-	0	0
Sierra Leone	24	29	44	15	17	27	21	17	26	11	18	21	7	11	14
Somalie	5	28	33	4	20	23	3	11	13	5	28	33	3	18	16
Afrique du Sud	119	68	45	54	24	14	7	3	2	119	54	45	43	6	8
Soudan du Sud*	-	64	55	-	36	37	...	20	19	-	64	55	-	16	26
Swaziland	3	5	6	2	4	5	7	20	23	3	5	6	0	4	5
Togo	15	23	23	1	6	2	2	6	2	14	19	23	1	4	1
R.-U. Tanzanie	299	262	135	228	120	67	33	13	7	225	165	108	178	36	34
Ouganda	222	122	126	156	47	40	29	6	5	190	122	120	109	43	31
Zambie	134	55	77	84	34	47	38	12	15	92	45	72	46	18	20
Zimbabwe	14	59	62	6	44	44	2	16	16	14	59	62	4	37	39
Amérique latine et Caraïbes	575	899	882	224	330	306	5	7	6	554	882	866	169	203	170
<i>Non alloué dans la région</i>	48	86	65	12	14	14	...	...	...	48	86	65	8	8	10
Antigua et Barbuda	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	-	-	-
Argentine	19	31	28	2	6	4	1	1	1	19	31	28	1	2	0
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	0	-	-	-	-	-	-	-	-	0	-	-	-	-	-
Belize	0	2	1	0	1	0	5	26	11	0	2	1	0	1	0

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POST-SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD			PART DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION		
EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD			PART DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION		
2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
58	171	164	677	832	803	73	374	355	13	10	8	20	12	11	20	43	42
1	3	4	3	80	30	1	4	4	7	8	4	12	13	6	36	23	37
1	3	3	131	129	120	2	4	3	51	43	50	80	49	55	1	2	2
1	-	-	2	-	-	0	-	-	49	...	...	51	...	...	4	...	...
0	-	-	0	-	-	0	-	-	54	...	...	57	...	...	1	...	...
12	13	8	27	66	74	4	90	45	6	14	3	9	7	6	53	47	32
1	18	17	6	19	27	0	9	11	1	4	5	1	4	9	18	31	29
3	14	3	12	22	35	5	36	46	13	16	13	6	21	18	44	70	70
2	10	15	36	50	49	2	10	47	30	21	19	39	32	31	3	59	51
-	2	0	-	7	7	-	1	3	...	8	5	...	8	8	...	6	13
4	59	66	253	160	168	22	74	63	36	13	11	54	13	11	6	26	15
0	-	-	0	-	-	0	-	-	10	...	...	11	...	...	26	...	...
8	9	10	15	21	19	13	43	51	8	13	15	11	17	21	41	81	83
0	3	0	29	51	52	1	20	2	28	5	4	41	31	24	5	33	26
1	4	1	6	9	7	3	8	9	5	2	3	16	5	7	50	40	55
16	9	10	81	97	94	2	32	30	23	14	15	34	14	15	2	15	20
3	9	10	66	99	98	4	17	16	19	4	3	28	4	3	17	8	6
6	15	15	8	23	22	12	27	25	13	8	7	19	11	9	52	42	39
142	412	454	637	623	617	526	918	943	9	7	7	15	8	8	53	48	46
3	13	12	7	45	35	28	21	24	4	3	2	8	3	3	75	35	38
1	7	3	11	4	4	13	4	17	8	5	11	18	6	11	56	24	48
4	5	3	19	14	16	4	19	4	12	11	7	16	10	6	37	51	42
1	0	0	1	1	1	1	18	37	6	15	32	8	15	33	14	48	49
7	9	11	10	10	10	11	12	9	13	9	8	15	9	7	60	62	58
0	4	4	3	4	5	4	15	11	5	7	6	7	6	6	44	48	45
2	6	11	71	82	83	3	5	4	9	12	11	25	15	13	18	7	5
3	11	10	28	10	14	2	3	2	27	10	11	31	12	12	12	11	10
1	0	0	7	4	3	1	2	1	13	3	3	18	7	2	11	22	42
1	1	2	5	4	4	7	3	4	8	2	4	7	5	6	48	53	44
1	0	1	8	12	13	0	1	2	36	9	22	40	24	23	31	15	7
0	3	4	22	15	15	3	1	1	24	12	16	43	17	21	9	11	9
2	6	8	34	24	25	10	2	1	8	4	7	17	9	6	35	36	33
4	17	20	14	15	15	9	25	19	3	5	4	4	7	6	45	66	57
6	1	3	14	9	6	2	2	2	31	15	10	36	18	11	25	45	29
1	0	0	1	1	1	4	2	0	28	25	16	35	34	22	49	39	29
3	10	3	3	3	4	8	0	2	6	17	11	11	19	13	45	2	13
5	24	38	15	17	17	29	180	233	6	9	12	8	11	14	55	59	59
2	2	3	22	22	21	1	3	2	20	25	19	40	26	20	18	6	4
1	1	0	1	1	1	1	1	6	13	4	9	15	5	9	63	59	54
2	23	30	10	13	12	20	23	5	11	10	7	12	10	7	64	63	48
4	1	2	11	24	22	3	5	2	13	7	9	18	13	9	60	30	37
1	0	0	5	2	3	0	2	7	7	10	16	17	11	18	41	64	56
5	20	13	18	17	22	7	26	14	12	4	3	16	4	4	66	53	58
5	1	-	2	0	0	6	1	0	21	3	2	23	1	2	50	56	89
0	6	2	0	2	3	1	14	13	3	8	6	15	8	6	70	58	61
2	6	8	30	18	17	14	12	20	12	10	14	15	14	13	44	54	43
16	6	9	2	2	5	23	33	38	12	6	8	17	7	9	59	61	59
6	9	14	17	17	17	24	4	12	14	7	8	16	6	8	54	48	47
2	2	5	14	13	17	6	2	2	9	9	8	16	10	11	38	30	8
-	3	3	17	9	8	0	1	1	35	12	11	37	10	11	2	27	10
4	20	22	26	11	12	36	88	74	6	9	10	10	9	9	55	54	55
7	10	13	4	1	3	4	54	29	18	22	17	20	24	18	52	44	35
3	8	12	4	4	5	20	6	28	11	6	9	13	7	11	51	52	50
2	40	31	10	29	16	9	48	88	8	6	6	9	6	6	51	40	38
5	11	19	7	10	14	27	77	36	13	12	8	16	12	9	44	50	42
1	2	2	3	3	4	0	2	0	14	14	17	19	17	19	18	18	8
3	12	28	59	61	59	30	13	32	17	14	14	20	15	15	32	40	37
0	0	-	0	1	1	1	2	0	18	10	7	18	10	6	37	43	34
1	3	3	1	1	1	2	3	3	5	5	5	6	5	5	63	61	61
-	5	3	0	1	1	2	5	13	2	3	3	9	7	6	78	71	69
9	3	4	45	23	19	22	21	13	21	5	3	24	4	3	46	35	32
-	4	4	-	4	3	-	40	22	...	5	3	...	9	9	...	57	67
0	0	0	0	0	0	3	1	1	11	4	6	15	4	6	46	82	86
0	4	10	12	10	11	1	2	1	17	10	10	25	11	11	9	28	8
6	27	5	15	32	30	25	71	39	15	7	5	21	6	4	76	46	50
6	60	65	13	11	13	62	8	11	19	7	7	25	7	7	70	39	31
4	1	2	9	3	3	33	23	48	10	5	7	15	4	7	62	62	61
0	5	8	5	5	5	4	12	11	6	7	8	10	8	9	44	73	71
75	99	107	221	342	333	89	239	255	8	8	8	12	9	9	39	37	35
2	4	4	31	62	42	7	11	8	8	3	3	11	5	4	24	16	22
-	0	-	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	5	3	40	4	8
1	4	5	14	16	15	3	10	8	17	38	35	27	41	36	12	21	15
...
-	-	-	0	-	-	-	-	-	4	...	...	5	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	4	3	5	4	4	60	62	41

TABLEAU 3

Récipiendaires de l'aide à l'éducation

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE PAR ENFANT EN ÂGE D'ALLER			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE		
	EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Bolivie, É. P.	87	44	48	56	16	16	44	12	11	84	43	48	46	6	4
Brésil	39	119	113	4	18	17	...	...	...	39	119	113	2	5	4
Chili	15	30	30	1	7	5	1	5	3	15	30	30	0	3	0
Colombie	33	78	77	5	23	19	1	...	...	33	78	77	2	10	7
Costa Rica	3	16	11	0	5	4	1	11	9	3	16	11	0	3	2
Cuba	12	7	7	3	1	1	3	1	1	12	7	7	3	0	0
Dominique	1	2	1	0	1	0	34	107	43	0	0	0	-	0	0
Équateur	17	38	37	3	15	14	2	8	8	17	38	37	2	6	4
Guatemala	30	27	27	16	13	13	8	6	6	29	26	27	13	11	12
Guyane	17	4	4	6	1	1	51	13	15	15	4	4	3	1	1
Grenade	0	1	3	-	0	1	-	2	115	0	1	0	-	0	-
Haiti	24	72	107	12	37	64	9	26	45	24	68	97	9	23	41
Honduras	37	51	44	28	43	33	26	41	32	36	51	42	24	42	30
Jamaïque	12	15	9	9	7	6	27	...	...	9	10	9	7	4	5
Mexique	31	60	63	2	10	8	0	1	1	31	60	63	1	3	1
Nicaragua	59	53	36	33	33	13	41	45	18	50	53	36	22	27	9
Panama	5	4	4	0	2	2	1	4	...	5	4	4	0	1	1
Paraguay	7	25	15	4	18	8	4	23	11	7	25	15	3	16	7
Pérou	33	44	47	9	16	19	3	5	6	33	44	47	7	10	14
République dominicaine	19	39	53	12	21	24	10	17	19	19	37	53	12	8	9
Sainte-Lucie	1	6	3	0	2	1	10	...	...	1	6	2	0	0	0
Saint-Vincent-et-les Grenadines	0	3	1	0	1	1	5	99	52	0	3	1	0	0	-
Salvador	8	19	24	3	10	12	4	14	17	8	17	24	2	8	9
St Kitts/Nevis	0	1	-	0	1	-	2	97	-	0	0	-	-	0	-
Suriname	3	2	3	1	0	1	19	2	16	3	2	3	1	0	0
Trinité-et-Tobago	1	-	-	0	-	-	0	-	-	1	-	-	-	-	-
Uruguay	3	5	5	1	2	1	2	7	4	3	5	5	0	1	0
Venezuela, R. B.	9	16	16	1	4	2	0	1	1	9	16	16	1	2	0
Asie du Sud	953	2 178	2 687	589	967	1 234	3	5	7	766	2 092	2 660	457	606	945
<i>Non alloué dans la région</i>	14	50	40	6	13	14	...	...	...	13	48	40	3	10	12
Afghanistan	39	443	388	25	239	278	7	44	50	33	442	388	16	131	257
Bangladesh	148	528	449	97	311	207	6	19	13	139	444	421	89	227	152
Bhoutan	9	4	2	5	2	1	44	16	6	9	4	2	3	1	0
Inde	376	384	806	277	28	270	2	0	2	355	384	806	257	9	247
Iran, Rép. isl.	39	79	77	1	2	1	0	0	0	39	79	77	1	1	0
Maldives	9	2	2	3	1	1	52	...	...	9	2	2	3	0	0
Népal	51	137	165	33	74	77	10	22	24	49	137	165	25	55	60
Pakistan	218	454	643	126	252	342	7	12	16	77	454	643	48	148	199
Sri Lanka	51	97	116	17	47	43	11	26	25	44	97	116	12	23	17
Asie méridionale et du Sud-Est	869	2 104	1 601	164	644	420	1	4	3	825	1 624	1 562	97	174	219
<i>Non alloué dans la région</i>	11	30	21	3	4	4	...	...	...	12	33	21	2	2	2
Cambodge	47	85	93	18	28	30	8	15	16	39	85	93	7	12	9
Chine	364	518	490	17	30	21	0	0	0	364	518	490	10	4	4
Indonésie	149	373	238	49	150	90	2	5	3	142	305	238	35	28	28
Malaisie	15	32	33	1	2	2	0	1	1	15	32	33	0	0	0
Mongolie	27	57	46	9	18	11	37	81	45	25	57	46	6	11	7
Myanmar	11	463	103	6	236	60	1	45	12	11	81	103	5	27	47
Philippines	36	61	99	8	31	62	1	3	5	35	61	99	5	23	44
RPD de Corée	2	4	13	0	2	0	0	1	0	2	4	13	0	2	0
Thaïlande	30	47	45	2	7	6	0	1	1	30	47	45	0	3	3
Timor-Leste	20	34	34	4	12	14	26	64	76	16	34	34	2	2	4
Viet Nam	128	332	318	39	100	105	4	15	16	112	300	280	20	45	59
Caucase et Asie centrale	94	239	213	30	45	47	5	7	7	59	224	208	8	15	19
<i>Non alloué dans la région</i>	-	20	18	-	1	3	...	...	...	-	20	18	-	0	2
Arménie	18	40	29	7	8	6	43	...	...	8	31	28	1	1	2
Azerbaïdjan	12	24	20	4	5	4	7	9	7	6	24	20	1	2	2
Géorgie	26	47	42	6	9	11	23	36	43	20	47	42	3	4	5
Kazakhstan	6	25	21	1	3	1	1	3	1	6	25	21	1	1	0
Kirghizistan	12	32	40	4	10	14	9	24	35	5	26	37	0	2	4
Ouzbékistan	12	35	27	2	5	5	1	3	2	11	35	27	1	2	1
Tadjikistan	8	13	13	4	5	4	6	8	7	2	13	13	1	4	3
Turkménistan	1	4	4	0	0	0	1	0	0	1	4	4	0	0	0
Europe et Amérique du Nord	195	426	503	68	54	110	15	12	26	184	422	411	38	19	18
<i>Non alloué dans la région</i>	20	119	70	5	17	14	...	...	...	19	118	70	1	4	3
Albanie	75	36	37	36	7	7	140	36	40	73	33	31	24	2	3
Bélarus	-	31	32	-	2	3	-	5	9	-	31	32	-	0	1
Bosnie Herzégovine	31	38	38	10	4	4	...	...	...	31	38	38	6	1	1
Croatie	9	-	-	0	-	-	1	-	-	9	-	-	-	-	-
EVR de Macédoine	13	21	15	5	3	3	37	26	24	9	21	15	2	2	2
Monténégro	-	9	5	-	1	1	-	37	22	-	9	5	-	0	0
République de Moldova	9	21	73	2	4	21	9	25	...	7	21	73	0	2	2
Serbie	36	64	58	10	9	9	29	30	31	34	64	56	4	2	3
Ukraine	-	88	174	-	8	49	-	5	30	-	88	89	-	5	3

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POST-SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPECIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD			PART DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION		
EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANT 2014			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD			PART DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION		
2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
15	10	12	7	8	8	16	19	24	8	6	7	13	6	7	64	37	33
4	10	4	29	78	79	5	26	26	9	9	10	16	9	10	11	15	15
1	2	4	11	17	16	2	9	10	19	32	11	21	35	12	9	24	17
3	6	8	21	36	38	6	26	24	4	9	6	5	10	6	15	29	24
0	4	2	3	5	4	0	4	3	5	22	13	7	24	14	11	30	33
1	0	1	7	5	5	1	2	1	15	7	6	18	8	7	26	14	12
0	0	-	0	0	0	-	0	-	8	7	4	4	2	3	29	42	34
5	3	4	9	10	10	1	20	19	6	17	16	8	18	18	18	41	38
5	8	9	6	4	3	4	3	4	9	5	9	12	5	9	53	49	49
7	0	0	1	2	2	4	1	1	19	3	2	26	3	3	33	40	36
0	1	-0	0	0	0	-	0	0	2	6	7	2	7	1	-	3	49
1	8	8	7	13	12	6	24	37	12	6	10	17	8	11	52	51	60
2	5	5	2	1	2	9	3	5	9	8	6	15	8	7	77	85	76
0	4	1	0	1	1	2	1	1	11	11	7	12	10	7	75	48	69
6	4	6	22	39	42	1	13	14	14	8	7	15	8	7	6	17	13
3	11	16	13	3	3	12	11	9	8	10	8	13	11	8	55	63	36
3	1	0	1	2	2	0	1	1	11	8	10	14	9	11	9	42	42
1	3	3	2	2	2	2	3	3	8	13	11	14	14	11	49	74	57
7	4	5	15	17	17	5	12	12	5	8	9	8	9	10	27	37	41
3	1	2	2	3	13	2	25	29	10	18	23	16	19	24	66	55	45
0	2	0	0	0	0	0	4	2	4	20	16	4	21	19	31	33	42
0	0	-	0	0	0	0	2	1	4	22	15	7	34	25	25	50	47
2	4	6	2	3	3	1	2	6	4	8	16	6	9	18	38	53	49
-	0	-	0	0	-	0	0	-	1	9	-	1	2	-	28	47	-
0	-	-	1	2	1	0	0	1	7	8	21	7	8	21	43	5	32
0	-	-	1	-	-	0	-	-	15	-	-	15	-	-	1	-	-
0	1	1	2	1	1	1	2	2	20	12	5	23	12	5	16	37	25
1	1	2	6	9	9	1	5	5	11	41	40	15	46	45	10	24	14
57	410	655	176	431	505	76	638	551	8	11	13	11	12	14	62	44	46
2	5	5	4	20	14	3	7	5	3	5	4	6	7	5	40	27	35
1	37	39	4	59	50	12	215	43	3	9	8	5	10	9	64	54	72
24	81	141	18	53	46	7	83	82	10	15	14	12	16	15	65	59	46
2	1	0	1	1	1	3	1	1	14	3	1	17	3	1	53	38	31
13	227	356	66	111	157	19	37	44	11	9	16	13	9	16	74	7	33
1	0	1	38	77	74	0	2	2	27	62	59	41	71	68	2	2	1
2	0	0	3	1	1	0	1	2	41	5	7	57	5	8	33	35	36
3	19	41	8	26	29	13	37	34	11	13	16	12	14	16	64	54	47
1	26	37	12	72	120	16	209	287	6	15	15	7	18	16	58	56	53
7	15	34	21	12	13	3	46	52	7	11	12	11	13	13	34	48	37
76	152	170	563	846	814	90	457	364	9	10	10	14	12	12	19	31	26
2	4	2	6	28	18	3	4	2	6	5	3	11	6	4	25	15	17
3	18	14	16	23	29	14	31	40	10	10	11	10	10	11	37	33	32
20	21	35	320	443	416	13	51	35	15	30	35	20	32	36	5	6	4
22	23	7	63	77	80	22	177	123	7	16	11	15	16	12	33	40	38
3	0	0	10	28	28	2	4	4	8	17	23	33	18	26	5	8	7
0	11	10	16	20	22	2	15	7	12	12	13	16	13	13	32	32	23
0	4	14	4	13	15	1	37	28	10	6	5	16	5	13	54	51	58
5	5	4	20	16	15	4	16	36	3	6	6	8	9	11	23	52	63
1	-	0	1	2	13	0	0	0	1	5	15	3	9	23	14	47	4
2	1	2	24	34	33	3	8	7	4	6	7	8	6	8	6	15	14
6	5	4	7	7	7	2	20	19	7	14	14	7	14	15	22	34	41
10	38	45	60	139	121	22	78	55	8	7	6	9	7	6	30	30	33
8	43	23	35	121	114	8	45	52	5	9	8	5	9	8	32	19	22
-	4	4	-	13	11	-	2	1	-	9	8	-	9	9	-	6	15
0	8	1	4	18	19	3	3	6	5	12	9	3	11	10	39	19	20
0	1	0	4	16	14	1	5	4	4	9	7	4	9	7	36	19	19
3	9	1	14	24	25	1	10	12	7	7	6	8	7	7	25	19	25
0	2	2	4	18	17	1	4	2	3	18	23	4	19	24	21	11	6
1	5	7	2	10	8	1	10	18	5	8	10	3	8	10	39	30	35
3	10	5	6	16	14	2	7	7	6	11	7	9	11	7	17	15	17
0	3	2	0	4	5	0	3	3	5	3	3	3	3	4	52	40	35
0	1	1	0	2	2	0	0	0	3	15	13	6	15	14	35	5	3
28	28	29	69	309	272	49	66	92	4	9	9	8	9	9	35	13	22
1	9	9	10	79	36	6	26	23	3	8	5	6	10	6	25	14	20
20	7	6	8	18	20	21	6	4	19	11	10	24	11	10	48	18	19
-	0	0	-	27	27	-	4	4	-	30	27	-	30	28	-	6	10
2	4	3	15	27	29	9	5	6	6	6	5	8	7	6	33	10	10
0	-	-	8	-	-	0	-	-	6	-	-	9	-	-	2	-	-
1	0	1	4	17	11	2	2	1	4	8	5	4	8	5	36	15	19
-	1	1	-	5	3	-	2	1	-	7	4	-	7	4	-	17	16
0	1	4	5	14	30	2	3	37	6	6	13	7	6	14	23	18	28
3	3	3	18	46	40	9	13	11	2	7	8	4	7	9	27	13	15
-	1	2	-	76	78	-	7	6	-	11	12	-	12	10	-	9	28

TABLEAU 3

Réциpiendaires de l'aide à l'éducation

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE PAR ENFANT EN ÂGE D'ALLER			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION PRIMAIRE		
	EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Pacifique	221	269	228	84	106	105	72	66	64	180	225	226	32	44	64
<i>Non alloué dans la région</i>	12	25	21	2	3	3	...	...	...	12	25	21	1	2	1
Fiji	11	19	18	3	5	4	28	55	37	11	19	18	2	2	0
Îles Cook	4	4	4	1	3	3	568	1 542	1 631	4	4	4	0	3	3
Îles Marshall	12	15	9	6	7	9	797	857	979	1	2	9	0	0	8
Îles Salomon	8	33	19	2	14	11	34	156	118	7	33	19	0	12	10
Kiribati	10	11	12	3	5	8	242	395	540	10	11	12	0	5	7
Micronésie, É. F.	24	24	38	12	13	29	696	864	1 994	2	2	38	0	1	21
Nauru	0	5	4	0	1	0	16	484	149	0	5	4	-	-	-
Niue	6	4	2	2	2	1	14 094	10 932	4 541	4	3	0	0	0	0
Palau	4	4	1	2	2	1	1 069	1 366	370	1	2	1	0	0	0
Papouasie-Nouvelle-Guinée	89	66	55	40	27	23	47	21	18	88	66	55	24	2	2
Samoa	13	20	15	5	6	4	157	194	125	13	18	15	2	2	2
Tonga	8	11	7	2	7	2	130	415	137	8	10	7	1	6	1
Tuvalu	2	7	5	1	3	2	619	1 919	1 144	2	6	5	0	0	0
Vanuatu	17	20	19	3	9	8	109	266	213	17	20	19	0	9	7
Territoires d'outre-mer**	247	75	72	123	25	24	2 198	7 180	7 262	241	71	69	1	12	13
Anguilla (RU)	1	1	-	0	0	-	...	...	...	1	0	-	-	0	-
Îles Turques/Caïques	1	-	-	1	-	-	242	...	...	1	-	-	1	-	-
Mayotte (France)	173	-	-	86	-	-	...	...	...	173	-	-	-	-	-
Montserrat (RU)	5	4	3	3	2	1	6 525	...	...	0	2	2	0	0	-
Sainte-Hélène (RU)	0	1	1	0	0	0	...	...	...	0	1	1	-	0	-
Tokelau (Nelle Zélande)	6	2	2	3	1	1	13 883	7 180	7 262	5	-	0	0	-	0
Wallis et Futuna (France)	61	67	66	31	21	22	...	...	...	61	67	66	-	12	13
<i>Non alloué par région ou pays</i>	482	1 329	1 528	72	607	705	...	...	...	481	1 324	1 528	35	471	502
Total	7 516	13 646	13 055	3 047	5 585	5 330	5	9	9	6 427	11 720	12 320	1 860	3 070	3 403
Non alloué par revenu	685	1 888	1 927	167	727	818	...	...	...	682	1 865	1 912	105	544	573
Pays à faible revenu	1 786	2 831	2 810	1 029	1 488	1 509	14	15	15	1 352	2 468	2 487	631	832	961
Pays à fort revenu	327	173	158	138	52	41	10	4	3	320	167	154	7	22	16
Pays à revenu dans moyenne inf.	3 048	6 133	5 504	1 368	2 658	2 267	5	9	7	2 578	4 702	5 256	934	1 305	1 477
Pays à revenu dans moyenne sup.	1 669	2 620	2 655	346	660	694	2	4	4	1 495	2 519	2 511	183	367	376
Total	7 516	13 646	13 055	3 047	5 585	5 330	5	10	9	6 427	11 720	12 320	1 860	3 070	3 403
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	1 071	2 731	2 108	216	1 179	889	5	25	20	912	2 002	1 948	99	630	633
Afrique subsaharienne	2 810	3 395	3 233	1 478	1 627	1 489	13	11	10	2 224	2 854	2 841	922	896	821
Amérique latine et Caraïbes	575	899	882	224	330	306	5	8	8	554	882	866	169	203	170
Asie de l'Est et du Sud-est	869	2 104	1 601	164	644	420	1	4	3	825	1 624	1 562	97	174	219
Asie du Sud	953	2 178	2 687	589	967	1 234	3	5	7	766	2 092	2 660	457	606	945
Caucase et Asie centrale	94	239	213	30	45	47	5	9	9	59	224	208	8	15	19
Europe et Amérique du Nord	195	426	503	68	54	110	...	...	...	184	422	411	38	19	18
<i>Non alloué par région ou pays</i>	482	1 329	1 528	72	607	705	...	...	...	481	1 324	1 528	35	471	502
Pacifique	221	269	228	84	106	105	73	68	66	180	225	226	32	44	64
Territoires d'outre-mer	247	75	72	123	25	24	...	...	...	241	71	69	1	12	13
Total	7 516	13 646	13 055	3 047	5 585	5 330	5	10	9	6 427	11 720	12 320	1 860	3 070	3 403

Source: OCDE-ACD base de données SRC (2014).

* Les chiffres de décaissement de l'aide pour la période de 2002-2003 renvoient à l'ancien Soudan, avant la séparation d'avec le Sud en 2011. Les décaissements d'aide à partir de 2011 ont été séparés par l'OCDE et renvoient au Soudan et du Soudan.

** Tel que défini par l'OCDE-ACD dans la liste des réциpiendaires de l'APD.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

La part de l'éducation dans l'APD ne correspond pas à ça dans le tableau 2 parce que la base de données de l'ACD est utilisée pour les donneurs et la base de données SRC pour les réциpiendaires dans les chiffres totaux de l'APD.

Malte et la Slovaquie ne sont pas listées dans le tableau parce qu'elles ont été retirées de la liste OCDE-ACD des réциpiendaires de l'ODA en 2005. Toutefois, l'aide reçue en 2002-2003 est incluse dans les totaux.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale de juillet 2014.

Toutes les données représentent des décaissements bruts.

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POST-SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION, NIVEAU NON SPÉCIFIÉ			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD			PART DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION		
EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANT 2014			PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTAL (%)			PART DE L'AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DANS L'APD			PART DE L'ÉDUCATION PRIMAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION		
2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
19	23	17	66	77	65	63	82	81	19	13	13	20	13	13	38	40	46
1	0	0	9	20	17	0	2	2	14	10	9	18	11	10	13	14	12
0	1	2	6	9	9	3	7	7	21	21	20	27	23	21	28	28	20
1	0	0	1	1	1	1	0	0	42	21	13	44	21	13	32	67	76
0	-	-	0	1	0	0	1	0	18	16	15	10	6	17	47	48	97
1	9	2	3	9	6	3	4	2	7	12	9	8	12	10	29	41	56
0	3	2	3	2	2	6	1	1	37	17	16	37	17	16	32	51	62
0	-	-	1	0	0	0	0	17	18	17	32	7	5	33	48	53	77
-	3	3	0	1	0	0	1	0	0	19	17	1	19	18	46	14	6
-	-	0	1	1	0	3	2	0	42	23	12	64	25	6	45	41	43
0	0	-	1	1	0	0	1	1	14	13	5	7	8	5	45	45	50
7	2	2	26	12	9	31	51	41	19	10	9	19	10	9	45	41	42
1	2	2	4	9	8	6	5	3	24	16	15	25	18	17	36	28	25
1	0	0	4	4	3	2	1	2	24	13	8	26	13	9	26	60	32
0	0	-	1	1	2	1	5	3	20	25	14	21	27	14	36	39	32
5	3	3	5	7	7	6	2	1	34	22	18	37	23	19	20	47	42
1	37	35	1	1	1	238	20	20	64	22	25	69	22	25	50	33	34
0	-	-	0	-	-	0	-	-	23	12	...	23	1	...	18	50	...
-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	...	...	19	...	...	100	...	...
-	-	-	0	-	-	172	-	-	76	...	...	77	...	...	50	...	...
-	0	0	0	0	0	-0	2	1	10	6	7	1	5	5	52	46	43
0	0	-	-	0	0	0	1	1	7	1	0	7	1	0	6	32	47
-	-	-	1	-	-	4	-	-	52	8	11	68	-	0	49	50	51
-	37	35	0	1	0	61	18	18	75	63	66	75	64	67	50	32	33
9	144	163	365	443	456	71	265	407	5	4	5	10	9	10	15	46	46
473	1 520	1 818	2 809	4 025	3 980	1 286	3 105	3 119	9	8	8	14	10	10	41	41	41
20	187	204	436	791	660	120	343	476	5	5	4	10	8	8	24	38	42
87	325	371	271	361	381	363	951	774	8	8	8	13	9	9	58	53	54
8	45	48	51	48	44	255	52	45	36	25	19	43	26	19	42	30	26
220	773	1 005	1 026	1 349	1 442	397	1 275	1 331	10	9	9	14	10	11	45	43	41
137	190	191	1,024	1,477	1,452	151	485	493	10	12	11	15	12	12	21	25	26
473	1 520	1 818	2 809	4 025	3 980	1 286	3 105	3 119	9	8	8	14	10	10	41	41	41
58	171	164	677	832	803	73	374	355	13	10	8	20	12	11	20	43	42
142	412	454	637	623	617	526	918	943	9	7	7	15	8	8	53	48	46
75	99	107	221	342	333	89	239	255	8	8	8	12	9	9	39	37	35
76	152	170	563	846	814	90	457	364	9	10	10	14	12	12	19	31	26
57	410	655	176	431	505	76	638	551	8	11	13	11	12	14	62	44	46
8	43	23	35	121	114	8	45	52	5	9	8	5	9	8	32	19	22
28	28	29	69	309	272	49	66	92	4	9	9	8	9	9	35	13	22
9	144	163	365	443	456	71	265	407	5	4	5	10	9	10	15	46	46
19	23	17	66	77	65	63	82	81	19	13	13	20	13	13	38	40	46
1	37	35	1	1	1	238	20	20	64	22	25	69	22	25	50	33	34
473	1 520	1 818	2 809	4 025	3 980	1 286	3 105	3 119	9	8	8	14	10	10	41	41	41

TABLEAU 4

Réceptiendaires de l'APD

	APD TOTAL			APD PAR HABITANT			APD ALLOUABLE PAR SECTEUR			ALLEGEMENT DE LA DETTE ET AUTRES ACTIONS LIÉES À LA DETTE		
	EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	8 023	26 282	26 293	23	63	62	4 501	17 017	17 520	455	142	99
<i>non alloué dans la région</i>	164	1 450	1 361	...	...	...	102	800	796	2	0	2
Algerie	264	319	254	8	9	7	170	280	229	-	-	-
Arabie saoudite	5	-	-	0	-	-	5	-	-	-	-	-
Bahreïn	1	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
Égypte	1 678	5 937	4 490	23	69	51	1 021	2 576	2 480	187	131	97
Irak	1 450	1 487	1 343	57	45	39	784	1 329	758	-	-	-
Jordanie	1 039	1 618	2 897	208	231	401	331	1 001	1 459	68	-	-
Liban	138	775	961	38	157	182	104	496	581	-	-	-
Libye	-	142	198	-	23	32	-	130	130	-	-	-
Maroc	803	2 590	2 794	27	79	84	532	2 541	2 759	179	9	-
Oman	5	-	-	2	-	-	5	-	-	-	-	-
Palestine	635	2 518	2 411	186	586	546	472	1 826	1 661	-	0	-
République arabe syrienne	112	2 041	1 901	7	102	98	76	309	294	1	-	-
Soudan*	423	1 556	928	14	41	24	107	541	443	5	1	0
Tunisie	432	1 045	1 101	44	96	100	292	973	900	-	0	0
Turquie	525	3 624	4 366	8	48	57	266	3 444	4 160	-	-	-
Yémen	348	1 181	1 287	18	47	50	234	772	868	14	1	-
Afrique subsaharienne	29 960	49 350	48 051	44	56	53	14 690	37 536	37 449	8 173	2 764	271
<i>non alloué dans la région</i>	1 944	4 092	5 750	...	...	...	1 117	3 220	3 861	1	19	9
Afrique du Sud	556	1 473	1 312	12	28	25	489	1 381	1 295	-	-	-
Angola	536	339	290	33	15	12	226	272	273	-	-	-
Bénin	366	687	632	49	68	61	246	564	566	65	2	6
Botswana	51	127	116	28	59	53	39	125	115	2	1	0
Burkina Faso	679	1 107	1 177	54	67	69	426	819	944	70	10	10
Burundi	254	567	524	35	56	50	131	461	432	5	3	14
Cabo Verde	141	268	257	308	535	507	114	191	221	0	0	0
Cameroun	1 146	781	927	67	36	42	345	645	784	705	82	-
Comores	38	176	76	65	240	100	33	59	69	3	103	2
Congo	111	178	127	34	42	29	61	121	99	26	43	0
Côte d'Ivoire	1 137	2 103	1 219	66	100	56	316	444	637	582	1 356	2
Djibouti	97	162	178	129	190	206	76	114	114	0	0	0
Érythrée	316	83	82	82	17	16	172	72	69	-	-	-
Éthiopie	1 841	3 937	3 639	26	43	38	1 013	3 047	2 932	119	2	0
Gabon	159	106	130	122	66	79	76	101	126	75	3	3
Gambie	75	124	109	56	69	59	56	101	99	6	0	0
Ghana	1 184	1 411	1 186	59	55	45	645	1 310	1 160	217	9	-
Guinée	358	655	588	39	56	49	232	277	404	55	324	5
Guinée équatoriale	34	10	10	58	13	12	27	7	7	5	1	1
Guinée-Bissau	142	106	113	103	62	64	58	88	82	65	12	4
Île Maurice	49	180	122	40	143	97	47	141	116	-	-	-
Kenya	688	3 626	2 977	21	85	68	513	2 959	2 612	16	15	6
Lesotho	117	346	133	62	168	64	89	296	125	0	2	0
Libéria	99	535	755	32	128	176	20	450	562	8	1	-
Madagascar	690	655	627	41	29	27	439	450	460	125	175	2
Malawi	598	1 173	1 020	50	75	63	427	984	913	60	11	3
Mali	744	1 448	1 294	63	90	78	497	843	849	87	19	13
Mauritanie	377	337	311	129	89	80	189	189	238	123	6	1
Mozambique	2 395	2 423	2 202	122	94	83	1 070	1 929	1 844	966	90	11
Namibie	152	306	273	77	133	116	135	287	268	-	-	-
Niger	527	808	947	43	46	52	264	471	568	122	7	6
Nigéria	413	2 695	2 613	3	16	15	343	2 654	2 548	27	-	-
Ouganda	1 179	1 844	1 731	46	52	47	754	1 736	1 608	89	0	-
R. D. du Congo	4 766	2 634	2 487	92	37	34	699	1 981	1 816	3 390	138	145
R.-U. Tanzanie	1 951	3 637	2 710	54	75	54	1 059	2 871	2 507	392	203	1
République centrafricaine	69	208	618	18	45	131	51	92	240	13	5	5
Rwanda	478	1 101	1 036	55	102	93	281	1 002	1 007	38	2	1
Sao Tomé-et-Principe	43	53	40	294	296	218	31	42	35	9	0	0
Sénégal	688	1 054	1 190	65	76	84	542	859	1 072	89	11	10
Seychelles	7	30	15	78	315	155	7	30	14	-	-	-
Sierra Leone	493	530	929	109	88	150	189	344	434	90	97	-
Somalie	194	948	1 038	24	95	101	52	426	521	2	1	1
Soudan du Sud*	-	1 405	1 961	-	128	171	-	699	593	-	-	-
Swaziland	32	126	97	30	102	77	23	123	92	-	-	-
Togo	84	228	237	16	34	34	57	179	218	15	4	4
Zambie	1 356	1 157	1 042	120	78	68	622	1 085	1 003	471	0	0
Zimbabwe	246	858	762	19	59	51	138	727	662	-	-	-
Amérique latine et Caraïbes	7 208	11 518	11 339	13	19	18	4 764	9 747	9 867	707	31	19
<i>non alloué dans la région</i>	607	2 594	2 348	...	...	...	423	1 579	1 483	1	-	-
Antigua-et-Barbuda	7	3	2	83	29	23	7	2	2	-	0	-
Argentine	110	82	81	3	2	2	70	76	79	6	2	-
Aruba	...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-
Barbade	3	-	-	11	-	-	2	-	-	-	-	-
Belize	13	50	35	47	149	103	8	44	32	3	0	0
Bolivie, É. P.	1 144	728	714	131	71	69	621	705	700	392	-	-
Brésil	422	1 339	1 132	2	7	6	245	1 320	1 116	-	4	1
Chili	77	94	260	5	5	15	69	85	255	1	-	-
Colombie	832	904	1 282	20	19	27	728	816	1 205	0	0	0
Costa Rica	64	74	84	16	16	18	46	67	79	-	5	1
Cuba	79	102	104	7	9	9	65	88	91	-	-	5

TABLEAU 4

Réceptaires de l'APD (suite)

	APD TOTAL			APD PAR HABITANT			APD ALLOUABLE PAR SECTEUR			ALLEGEMENT DE LA DETTE ET AUTRES ACTIONS LIÉES À LA DETTE		
	EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS \$EU CONSTANTS 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Dominique	15	24	19	212	331	259	11	16	16	-	-	-
El Salvador	239	231	158	41	38	26	130	192	137	4	1	1
Équateur	308	226	228	23	15	15	227	207	205	10	-	-
Grenade	11	15	40	107	138	378	11	12	17	-	-	-
Guatemala	335	550	323	27	36	21	253	519	291	-	0	0
Guyana	90	118	168	121	156	221	57	117	165	17	-	-
Haiti	202	1,140	1,058	23	111	101	139	858	847	1	1	1
Honduras	430	659	676	65	85	86	237	621	638	59	1	-
Jamaïque	114	130	125	43	47	45	69	96	120	11	6	0
Mexique	222	790	940	2	6	8	212	782	932	0	-	-
Nicaragua	708	519	460	136	88	77	376	482	434	179	1	-
Panama	46	52	38	14	14	10	35	47	35	5	0	0
Paraguay	94	185	136	17	29	21	54	179	133	-	0	0
Pérou	685	527	519	26	17	17	408	491	477	13	8	9
République dominicaine	183	211	231	21	21	23	119	193	217	-	-	-
Sainte Lucie	17	27	17	107	151	92	17	26	11	-	-	-
Saint-Kitts-et-Nevis	5	15	-	101	287	-	5	9	-	-	-	-
Saint-Vincent-et-Grenadines	7	12	10	68	105	88	5	8	6	3	-	-
Surinam	41	32	14	84	60	26	38	31	13	-	-	-
Trinité-et-Tobago	6	-	-	4	-	-	5	-	-	0	-	-
Uruguay	17	46	97	5	13	28	15	44	96	2	-	-
Venezuela, R. B.	77	39	40	3	1	1	59	36	35	-	-	-
Amérique latine et Caraïbes	7 208	11 518	11 339	13	19	18	4 764	9 747	9 867	707	31	19
<i>non alloué dans la région</i>	607	2 594	2 348	...	...	...	423	1 579	1 483	1	-	-
Antigua-et-Barbuda	7	3	2	83	29	23	7	2	2	-	0	-
Argentine	110	82	81	3	2	2	70	76	79	6	2	-
Aruba	...	...	...	...	...	...	-	-	-	-	-	-
Barbade	3	-	-	11	-	-	2	-	-	-	-	-
Belize	13	50	35	47	149	103	8	44	32	3	0	0
Bolivie, É. P.	1 144	728	714	131	71	69	621	705	700	392	-	-
Brésil	422	1 339	1 132	2	7	6	245	1 320	1 116	-	4	1
Chili	77	94	260	5	5	15	69	85	255	1	-	-
Colombie	832	904	1,282	20	19	27	728	816	1 205	0	0	0
Costa Rica	64	74	84	16	16	18	46	67	79	-	5	1
Cuba	79	102	104	7	9	9	65	88	91	-	-	5
Dominique	15	24	19	212	331	259	11	16	16	-	-	-
El Salvador	239	231	158	41	38	26	130	192	137	4	1	1
Équateur	308	226	228	23	15	15	227	207	205	10	-	-
Grenade	11	15	40	107	138	378	11	12	17	-	-	-
Guatemala	335	550	323	27	36	21	253	519	291	-	0	0
Guyana	90	118	168	121	156	221	57	117	165	17	-	-
Haiti	202	1,140	1,058	23	111	101	139	858	847	1	1	1
Honduras	430	659	676	65	85	86	237	621	638	59	1	-
Jamaïque	114	130	125	43	47	45	69	96	120	11	6	0
Mexique	222	790	940	2	6	8	212	782	932	0	-	-
Nicaragua	708	519	460	136	88	77	376	482	434	179	1	-
Panama	46	52	38	14	14	10	35	47	35	5	0	0
Paraguay	94	185	136	17	29	21	54	179	133	-	0	0
Pérou	685	527	519	26	17	17	408	491	477	13	8	9
République dominicaine	183	211	231	21	21	23	119	193	217	-	-	-
Sainte Lucie	17	27	17	107	151	92	17	26	11	-	-	-
Saint-Kitts-et-Nevis	5	15	-	101	287	-	5	9	-	-	-	-
Saint-Vincent-et-Grenadines	7	12	10	68	105	88	5	8	6	3	-	-
Surinam	41	32	14	84	60	26	38	31	13	-	-	-
Trinité-et-Tobago	6	-	-	4	-	-	5	-	-	0	-	-
Uruguay	17	46	97	5	13	28	15	44	96	2	-	-
Venezuela, R. B.	77	39	40	3	1	1	59	36	35	-	-	-
Asie du Sud	12 145	19 254	20 871	8	11	12	6 825	17 115	19 059	1 344	43	25
<i>non alloué dans la région</i>	443	958	1 048	...	...	...	231	715	812	-	-	-
Afghanistan	1 545	5 179	4 826	70	174	157	693	4 556	4 219	38	7	10
Bangladesh	1 515	3 413	3 164	11	22	20	1 134	2 834	2 813	141	3	3
Bhoutan	62	137	147	103	184	195	53	129	144	-	-	-
Inde	3 384	4 515	5 185	3	4	4	2 666	4 432	5 052	2	-	-
Iran, Rép. isl.	146	127	131	2	2	2	96	111	112	-	-	-
Maldives	21	32	37	72	93	104	15	32	33	-	-	-
Népal	483	1 041	1 040	20	38	37	409	996	1 010	13	1	1
Pakistan	3 846	2 990	4 343	26	17	24	1 115	2 541	3 966	1,142	31	11
Sri Lanka	699	863	951	37	42	46	413	768	897	8	-	-
Asie de sud et du Sud-Est	10 014	20 706	15 571	5	10	8	6 059	13 566	12 957	373	3 663	1 175
<i>non alloué dans la région</i>	177	592	679	...	...	...	112	536	588	-	-	-
Cambodge	484	853	854	38	57	57	368	835	825	-	1	-
Chine	2 500	1 713	1 389	2	1	1	1 842	1 633	1 354	-	-	-
Indonésie	2,023	2 334	2 104	9	9	8	972	1 912	1 997	347	9	32
Malaisie	185	186	144	8	6	5	46	179	126	-	-	-
Mongolie	218	469	358	89	167	125	150	449	344	-	-	-
Myanmar	111	7 302	2 125	2	139	40	67	1 521	794	14	3 650	1 136
Philippines	1 180	1 019	1 544	14	11	16	424	653	940	9	3	6
Thaïlande	766	822	628	12	12	9	355	755	569	-	-	-
RPD Corée	191	78	88	8	3	4	76	43	60	-	-	-
RPD du Laos	276	451	488	50	70	74	231	427	451	2	-	-

TABLEAU 4

Réциpiendaires de l'APD (suite)

	APD TOTAL			APD PAR HABITANT			APD ALLOUABLE PAR SECTEUR			ALLEGEMENT DE LA DETTE ET AUTRES ACTIONS LIÉES À LA DETTE		
	EN MILLIONS SEU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANTS 2014			EN MILLIONS SEU CONSTANTS 2014		
	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014	2002-2003 moyenne annuelle	2013	2014
Timor-Leste	268	249	246	294	226	218	229	244	232	-	-	-
Viet Nam	1 634	4 639	4 923	20	51	54	1 186	4 379	4 676	0	0	0
Caucase et Asie centrale	1 879	2 809	2 727	26	35	33	1 144	2 589	2 584	6	-	-
<i>non alloué dans la région</i>	-	221	210	...	...	...	-	214	197	-	-	-
Arménie	338	326	309	111	109	103	246	273	291	-	-	-
Azerbaïdjan	352	272	268	42	29	28	159	267	264	-	-	-
Géorgie	345	714	676	75	172	165	237	642	622	-	-	-
Kazakhstan	224	135	93	15	8	5	141	131	90	-	-	-
Kirghizistan	212	388	402	42	69	70	143	338	379	6	-	-
Tadjikistan	171	399	370	26	50	46	82	376	353	-	-	-
Turkménistan	26	24	26	6	5	5	13	23	25	-	-	-
Ouzbékistan	211	331	373	8	12	13	123	326	362	-	-	-
Europe et Amérique du Nord	4 387	4 971	5 790	50	59	69	2 245	4 549	4 733	1 177	1	17
<i>non alloué dans la région</i>	-	1 482	1 496	...	...	...	-	307	1 188	33	-	-
Albanie	400	326	354	128	113	123	305	293	315	-	-	-
Bélarus	-	104	119	-	11	13	-	102	114	-	-	-
Bosnie-Herzégovine	536	583	706	141	152	185	382	571	617	7	1	1
Croatie	145	-	-	33	-	-	99	-	-	-	-	-
ERY de Macédoine	2 223	966	724	239	108	81	806	948	652	1 137	-	-
Monténégro	5	133	148	9	213	236	5	129	120	-	-	17
République de Moldova	146	353	551	35	87	135	106	342	535	1	-	-
Serbie	295	257	293	145	124	141	225	253	290	0	-	-
Ukraine	-	767	1 399	-	17	31	-	759	901	-	-	-
Pacifique	1 186	2 031	1 815	153	215	189	892	1 731	1 719	1	0	-
<i>non alloué dans la région</i>	85	262	236	...	...	...	68	227	204	-	-	-
Îles Cook	9	19	29	474	938	1 418	8	19	28	-	-	-
Îles Marshall	66	97	58	1 261	1 834	1 095	10	25	52	-	-	-
Îles Salomon	110	279	205	250	508	366	95	269	194	1	-	-
Fidji	51	89	93	63	102	106	40	83	89	-	-	-
Kiribati	28	63	80	315	593	733	27	63	79	-	-	-
Micronésie, É. F.	136	145	119	1 270	1 405	1 148	21	30	116	-	-	-
Nauru	29	27	22	2 909	2 699	2 169	4	27	21	-	-	-
Niue	13	18	14	7 409	11 416	8 436	7	12	7	-	-	-
Palau	31	34	23	1 554	1 654	1 114	14	21	23	-	-	-
Papouasie-Nouvelle-Guinée	481	672	617	84	94	84	459	666	612	-	-	-
Samoa	53	125	101	297	664	528	51	101	88	-	0	-
Tonga	32	82	82	319	781	781	29	76	72	-	-	-
Tuvalu	12	26	35	1 289	2 671	3 530	11	23	33	-	-	-
Vanuatu	51	91	102	258	368	403	46	88	100	0	0	-
Territoires d'outremer **	385	346	289	1 723	1 189	969	352	319	272	1	-	-
Anguilla (RU)	3	8	-	252	576	-	3	0	-	-	-	-
Mayotte (France)	226	-	-	1 378	-	-	226	-	-	-	-	-
Montserrat (RU)	53	59	39	12 067	11 640	7 722	25	51	33	1	-	-
Sainte-Hélène (RU)	6	148	131	1 344	36 218	32 561	6	147	131	-	-	-
Tokelau (New Zealand)	11	25	19	8 187	21 187	15 646	8	15	9	-	-	-
Îles Turques/Caïques	3	-	-	118	-	-	3	-	-	-	-	-
Wallis et Futuna (France)	82	107	100	5 676	7,993	7,526	82	106	100	-	-	-
Non alloué par région ou pays	10 040	29 712	32 730	...	...	...	4 630	14 781	15 278	8	95	66
Total	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6 738	1 671
Pays à faible revenu	21 850	36 682	35 603	48	62	59	10 304	28 228	27 596	5 876	1 224	249
Pays à revenus à moyenne inf.	31 754	65 490	59 130	13	23	21	18 152	46 345	48 207	4 976	5 367	1 307
Pays à revenus dans moyenne sup.	16,622	22 744	24 048	8	10	10	9 909	20 510	20 432	1 335	30	38
Pays à forts revenus	912	703	836	8	5	6	748	641	795	14	4	1
Non alloué par revenu	14 088	41 361	45 858	...	...	...	6 990	23 226	24 407	44	114	76
Total	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6 738	1 671
CCA	1 879	2 809	2 727	26	35	33	1 144	2 589	2 584	6	-	-
ENA	4 387	4 971	5 790	50	59	69	2 245	4 549	4 733	1 177	1	17
ESEA	10 014	20 706	15 571	5	10	8	6 059	13 566	12 957	373	3 663	1 175
LAC	7 208	11 518	11 339	13	19	18	4 764	9 747	9 867	707	31	19
NAWA	8 023	26 282	26 293	23	63	62	4 501	17 017	17 520	455	142	99
P	1 186	2 031	1 815	153	215	189	892	1 731	1 719	1	0	-
SA	12 145	19 254	20 871	8	11	12	6 825	17 115	19 059	1 344	43	25
SSA	29 960	49 350	48 051	44	56	53	14 690	37 536	37 449	8 173	2 764	271
Territoires d'outre-mer	385	346	289	1 723	1 189	969	352	319	272	1	-	-
Non alloué par région ou pays	10 040	29 712	32 730	...	...	...	4 630	14 781	15 278	8	95	66
Total	85 226	166 979	165 476	17	29	28	46 102	118 950	121 437	12 245	6 738	1 671

Source : OCDE-ACD base de données SRC (2014).

* Les chiffres de décaissement de l'aide pour la période de 2002-2003 renvoient à l'ancien Soudan, avant sa séparation avec le Sud en 2011. Les décaissements d'aide à partir de 2011 ont été séparés par l'OCDE et renvoient au Soudan et au Soudan.

** Tel que défini par l'OCDE- ACD dans la liste des réциpiendaires de l'APD.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles. (-) représente une valeur nulle.

La part de l'éducation dans l'APD ne correspond pas à celle indiquée dans le tableau 2 étant donné que la base de données de l'ACD est utilisée pour les donneurs et la base de données SRC pour les réциpiendaires dans les chiffres totaux de l'APD.

Malte et la Slovoénie ne sont pas listées dans le tableau parce qu'elles ont été retirées de la liste OCDE-ACD des réциpiendaires de l'ODA en 2005. Toutefois l'aide reçue en 2002-2003 est incluse dans les totaux.

La classification par revenu est basée sur la liste de la Banque mondiale de Juillet 2014.

Toutes les données représentent des décaissements bruts

Glossaire

Alphabétisation: Selon la définition de l'UNESCO en 1958, le terme se réfère à la capacité d'un individu à lire et à écrire à partir d'un simple énoncé court lié à sa vie quotidienne. Le concept d'alphabétisation a depuis évolué pour comprendre différents domaines de compétences, chacun conçu selon une échelle de différents niveaux de maîtrise et servant différents objectifs.

Compétences. Capacités non innées qui peuvent être apprises et transmises, et ayant des bénéfices économiques ou sociaux à la fois pour les individus et leurs sociétés.

Compétence en technologie d'information et de communication (TIC). Les individus possèdent de telles compétences s'ils ont entrepris certaines activités liées à l'informatique dans les trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier, utiliser des outils de copiage et de collage pour dupliquer ou déplacer une information dans un document; envoyer des e-mails avec des pièces jointes (ex : document, image, vidéo) ; en utilisant une formule arithmétique basique dans un tableur; connecter et installer de nouveaux outils (ex. un modem, une caméra, une imprimante) ; chercher, télécharger, installer et configurer des logiciels ; créer des présentations électroniques avec un logiciel de présentation (y compris du texte, des images, du son, de la vidéo ou des graphiques) ; transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils ; et écrire un programme informatique en utilisant un langage de programmation spécialisé.

Dépenses publiques pour l'éducation. Total des dépenses actuelles et en capital pour l'éducation par les gouvernements locaux, régionaux et nationaux, y compris les municipalités. Les contributions par foyer sont exclues. Le terme recouvre les dépenses publiques pour les institutions publiques et privées.

Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). Un type d'éducation qui vise à donner du pouvoir aux apprenants afin d'assumer des rôles actifs pour faire face et résoudre des défis mondiaux et devenir des contributeurs proactifs à un monde plus pacifique, tolérant, solidaire et sécurisé.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

Services et programmes soutenant la survie des enfants, la croissance, le développement et l'apprentissage – y compris la santé, la nutrition et l'hygiène, ainsi que le développement cognitif, social, émotionnel et physique – de la naissance à l'entrée en primaire.

Éducation pour un développement durable (EDD). Un type d'éducation permettant aux apprenants de traiter les défis présents et futurs de manière constructive et créative et de créer des sociétés plus fortes et durables.

Enfants déscolarisés. Enfants dans la tranche d'âge officielle de l'école primaire qui ne sont scolarisés ni à l'école primaire, ni secondaire. Dropout rate by grade. Percentage of students who drop out of a given grade in a given school year.

Enseignement et formation technique et professionnelle (EFTP). Programmes conçus principalement pour préparer les étudiants à une entrée directe dans un emploi ou un commerce particulier (ou catégories professionnelles ou commerciales).

Index de développement de la Petite Enfance (IDPE). Index d'accomplissement du potentiel de développement qui évalue les enfants de 36 à 59 mois dans quatre domaines : alphabétisation / calcul, développement physique, socio-émotionnel et cognitif. L'information est collectée à travers les études de groupes à indicateurs multiples de l'UNICEF. De manière générale, un enfant est « sur la bonne voie » s'il correspond aux critères dans au moins trois des quatre domaines.

Index de parité. C'est une mesure d'inégalité définie comme le ratio des valeurs d'un indicateur d'éducation de deux groupes de population. Typiquement, le numérateur est la valeur du groupe avantagé et le dénominateur est la valeur du groupe désavantagé. Une valeur d'index entre 0,97 et 1,03 indique la parité. Une valeur inférieure à 0,97 indique une disparité en faveur du groupe avantagé. Un IPG supérieur à 1,03 indique une disparité en faveur du groupe désavantagé. Les groupes peuvent être définis par :

- Genre : Taux de valeurs femme pour homme d'un indicateur donné.
- Lieu : Taux de valeurs rurales pour urbaines d'un indicateur donné.
- Richesse / revenu. Taux des 20% les plus pauvres pour les 20% les plus riches d'un indicateur donné.

Institutions privées. Les institutions qui ne sont pas exploitées par les autorités publiques, mais sont contrôlées et gérées, que ce soit avec ou sans but lucratif, par des entités privées comme les ONG, les associations religieuses, les groupes d'intérêts spéciaux, les fondations ou les entreprises commerciales.

Jeunesse et adolescents déscolarisés : Ceux de l'enseignement secondaire de premier et deuxième cycle qui ne sont scolarisés ni dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire, non-supérieur et supérieur.

Niveau d'éducation selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE), qui est le système de classification conçu pour servir d'instrument permettant d'assembler, de compiler et de présenter des indicateurs comparables et des statistiques sur l'éducation à la fois dans les pays et sur le plan international. Ce système introduit en 1978 a été corrigé en 1997 et en 2011.

- Education pré-primaire (CITE niveau 0). Programmes au niveau initial de l'instruction organisée, conçus en premier lieu pour familiariser les très jeunes enfants, d'au moins 3 ans, à un environnement de type écolier et leur fournir un pont entre la maison et l'école. Également appelée éducation infantile, éducation préscolaire, garderie ou éducation de la petite enfance. Ces programmes sont les composants les plus formels de l'EPPE. A la fin de ces programmes, les enfants continuent leur éducation CITE (éducation primaire).
- Enseignement Primaire (CITE niveau 1). Programmes généralement conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques, ainsi qu'une compréhension élémentaire des sujets tels que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, l'art et la musique.
- Enseignement Secondaire (CITE niveaux 2 et 3). Programmes composés de deux cycles : premier

et deuxième cycle de l'éducation secondaire. Le premier cycle de l'éducation secondaire (CITE 2) est généralement conçu pour continuer les programmes basiques de niveau primaire, mais l'enseignement se concentre généralement sur le sujet et nécessite davantage d'enseignants plus spécialisés dans chaque domaine. La fin de ce niveau coïncide à la fin de l'éducation obligatoire. Dans le deuxième cycle de l'éducation secondaire (CITE 3), le niveau final de l'éducation secondaire dans la plupart des pays, l'instruction est souvent organisée en se recentrant plus sur l'objet et les enseignants ont obligatoirement besoin d'une qualification supérieure ou plus spécifique au sujet qu'au niveau CITE 2.

- Education postsecondaire non-supérieur (CITE niveau 4). Elle fournit des expériences d'apprentissage en se basant sur l'éducation secondaire, prépare à l'entrée sur le marché du travail de manière aussi optimisée que l'éducation supérieure.
- Enseignement supérieur (CITE niveaux 5 à 8) : Il se base sur l'éducation secondaire et propose des activités d'apprentissage dans des domaines d'éducation spécialisés. Il vise un apprentissage à un niveau élevé de complexité et de spécialisation. Il comprend :
 - Niveau 5 : Enseignement supérieur de cycle court, souvent conçu pour donner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences professionnelles qui sont fondées sur la pratique et spécifiques à une profession. Elles préparent ainsi les étudiants à entrer sur le marché du travail.
 - Niveau 6 : La licence est souvent destinée à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant au premier diplôme ou à une certification équivalente.
 - Niveau 7 : Le niveau master ou équivalent, est souvent destiné à enseigner aux participants des connaissances, aptitudes et compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires conduisant à un diplôme ou une certification équivalente.

- Niveau 8: Niveau doctorat ou équivalent, principalement destiné à l'obtention d'une certification de chercheur hautement qualifié.

Nouveaux entrants. Elèves entrant à un niveau d'éducation pour la première fois ; la différence entre scolarisation et redoublement en première année d'études.

Parité de pouvoir d'achat (PPP). Un ajustement de taux d'échange qui compte le prix entre différents pays, permettant des comparaisons de production et de revenu.

Pays touché par un conflit. Pour une certaine année, tout pays ayant 1000 morts ou plus causés par une bataille (y compris, les décès parmi les civils et les militaires) sur la décennie précédente et /ou plus de 200 morts liés à une bataille sur une année entière pendant la période précédente de 3 ans, selon le fichier de données d'Uppsala concernant le programme de données de conflit sur les morts liés aux batailles.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge officielle correspondant à un niveau d'éducation donné, que ce soit scolarisé à l'école ou pas.

Prix constants. Prix d'un article particulier ajusté pour retirer l'effet global des changements de prix généraux (inflation) depuis une année de référence.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de tous les biens et services finaux produits dans un pays au cours d'une année (voir également Produit National Brut).

Produit national brut (PNB). Ancienne dénomination du Revenu national Brut.

Revenu national brut (RNB). Valeur de tous les biens et services finaux produits dans un pays pendant une année (Produit intérieur brut) plus le revenu reçu de l'extérieur par les résidents, moins le revenu déclaré par les non-résidents.

Taux d'abandon par niveau d'études. Pourcentage d'étudiants qui abandonnent à un niveau d'études pendant une année scolaire donnée.

Taux d'achèvement par niveau. Pourcentage d'enfants âgés de trois à cinq ans de plus que l'âge d'entrée officiel dans la dernière année d'études d'un niveau

d'éducation qui ont atteint la dernière année d'études de ce niveau. Par exemple, le taux d'atteinte primaire dans un pays ayant un cycle de 6 ans où l'âge officiel d'entrée dans la dernière année d'études est 11 ans est le pourcentage d'élèves âgées de 14 à 16 ans ayant atteint la 6ème année d'études.

Taux d'admission brut (TAB). Nombre total d'entrants à un niveau de scolarité donné de l'éducation primaire, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population à l'âge officiel d'entrée à l'école à ce niveau d'études.

Taux d'alphabétisation chez les adultes. Nombre de personnes alphabétisées âgées de 15 ans et plus, exprimé comme un pourcentage du total de la population dans ce groupe d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes. Nombre de personnes alphabétisées âgées de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale dans une tranche d'âge.

Taux de mortalité des enfants de 5 ans ou moins. Probabilité de décéder entre la naissance et le cinquième anniversaire, exprimé pour 1000 naissances.

Taux de redoublement par niveau d'étude. Nombre de redoublants dans un niveau d'études pour une année scolaire donnée, exprimé comme un pourcentage de scolarisation dans ce niveau d'études par rapport à l'année scolaire précédente.

Taux de scolarisation brut (TSB). Scolarisation totale à un niveau spécifique d'éducation, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population dans une tranche d'âge officielle correspondant à ce niveau d'éducation. Le TSB peut dépasser 100% du fait de l'entrée précoce ou tardive et /ou du redoublement.

Taux de scolarisation net (TSN). Scolarisation d'une tranche d'âge officielle pour un niveau d'éducation donné, exprimé comme un pourcentage de la population dans cette tranche d'âge.

Taux de scolarisation spécifique à l'âge (TSSA). Scolarisation d'une tranche d'âge ou d'un âge particulier, quel que soit le niveau d'éducation auquel les élèves ou étudiants sont scolarisés, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou d'une tranche d'âge.

Taux d'élève / enseignant (TEE). Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau spécifique d'éducation.

Taux d'élève / enseignant entraîné (TEEE). Nombre moyen d'élèves par enseignant entraîné à un niveau spécifique d'éducation.

Taux d'élève / enseignant qualifié. Nombre moyen d'élèves par enseignant qualifié à un niveau spécifique d'éducation. New entrants.

Taux d'élèves n'ayant jamais été à l'école. Pourcentage d'enfants âgés de trois à cinq ans de plus que l'âge officiel d'entrée à l'éducation primaire qui n'ont jamais été à l'école. Par exemple, dans un pays où l'âge officiel d'entrée se situe à 6 ans, l'indicateur est calculé sur la tranche d'âge de 9 à 11 ans.

Taux d'élèves trop âgés pour le niveau. Le pourcentage d'élèves dans chaque niveau d'éducation (primaire, premier et deuxième cycle de secondaire) qui ont 2 ans ou plus au-dessus de l'âge attendu pour leur niveau.

Taux net d'admission (TNA). Nouveaux entrants au premier niveau d'éducation primaire qui ont l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, exprimé comme un pourcentage de la population de cet âge.

Taux net ajusté de scolarisation (TNAS). Scolarisation du groupe d'âge officiel pour un niveau d'enseignement donné, soit à ce niveau ou aux niveaux supérieurs, exprimé comme un pourcentage de la population dans ce groupe d'âge.

Taux net de fréquentation (TNF). Le nombre d'élèves dans la tranche d'âge officielle pour un niveau d'éducation donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé comme un pourcentage de la population dans cette tranche d'âge.

Taux de scolarisation spécifique à l'âge (TSSA). Scolarisation d'une tranche d'âge ou d'un âge particulier, quel que soit le niveau d'éducation auquel les élèves ou étudiants sont scolarisés, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou d'une tranche d'âge.

Taux de transition dans l'enseignement secondaire.

Nouveaux entrants au premier niveau d'études de l'enseignement secondaire dans une année donnée, exprimé comme un pourcentage du nombre d'élèves scolarisés dans la dernière année d'études de l'enseignement primaire de l'année précédente. L'indicateur mesure seulement la transition vers l'enseignement secondaire général.

Abréviations

AAPS	Association of African Planning Schools (Association des Ecoles d'urbanisme africaines)
APD	Aide publique au développement
ATM	Distributeur automatique
ATMC	Assainissement total mené par la communauté
BADEA	Banque Arabe pour le Développement Economique en Afrique
BIE	Bureau international d'éducation de l'UNESCO ICCA
BIT	Bureau international du Travail
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CAPIEMP	Certificat d'Aptitudes Pédagogiques d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (Cameroun)
CARB	(anciennement) Comité pour l'avancement rural du Bangladesh
CEDEF	Convention sur l'élimination de toutes les formes de Discrimination à l'égard des femmes
CGLU	Cités et Gouvernements Locaux Unis
CGS-LGA	Projet de subventions conditionnelles à des collectivités locales (Nigeria)
CITE	Classification internationale type de l'éducation (
PCEP	Partenariat pour l'éducation climatique des îles pacifiques
COP21	21ème conférence des parties dans le cadre de l'ONU sur la convention sur le changement climatique
C PRAESE	Mesure et comparaison de performances de résultats d'apprentissage dans l'enseignement supérieur en Europe
CRE	Centre régional d'expertise
DFID	Ministère britannique du développement international
EAACVC	Etude sur l'alphabétisme des adultes et compétences de la vie courante
ECI	Etude civique internationale
ECM	Education à la citoyenneté mondiale
EDD	Education pour un Développement Durable
EDI APS	Echelles de développement infantile Asie du Pacifique sud
EEA	Enquête sur l'Education des adultes
EFTP	Enseignement et formation technique et professionnelle
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
ELPCP	Evaluation de lecture dans les premières classes du primaire
EMD	Evaluation mondiale des directives
EMT	Extension du Modèle du TME (ILO)

EMPCP	Evaluation des mathématiques dans les premières classes du primaire
EMSE	Etude mondiale de santé étudiante basée sur l'école
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEPE	Echelle de notation de l'environnement de la petite enfance
ENEPE 3	Echelle de notation de l'environnement de la petite enfance modifiée en 2015
ENEPE -M	Echelle de notation de l'environnement de la petite enfance modifiée en 1998
EPPE	Education et protection de la petite enfance
EPT	Education pour tous
ERAES	Evaluation des résultats de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur
ESD	Etude de santé et de démographie
EU	Etats-Unis
Eurostat	Bureau de statistiques de l'Union européenne
F/H	Femme / Homme
FAO	Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture
FMI	Fonds Monétaire International
GNLC	Réseau mondial des villes apprenantes
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GRALE	Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes
GRM	Grands Résultats maintenant (République unie de Tanzanie)
HCDH	Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HLPF	Forum politique de haut niveau pour le développement durable
IAEG-SDGs	Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable
IAR4D	Recherche Agricole Intégrée pour le développement
ICF	Classification Internationale de fonctionnement, handicap et santé
ICILS	Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information
ICLEI	Les Gouvernements locaux pour le développement durable
IDA	Association internationale de développement
IDE	Index de développement de l'EPT
IDPE	Index de développement de la petite enfance
IEA	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire
IEG	Index d'EPT par sexe
IEM	Programme sur les indicateurs de l'éducation dans le monde
IIPÉ	Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation
INES	Indicateurs des systèmes nationaux d'enseignement (OCDE)
IPS	Indice de parité entre les sexes

ISE	Index « Institutions Sociales et Egalité homme-femme »
ISSA	Association Internationale Etape par Etape
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation
(ISU)	Évaluons, Engageons et Rapportons sur le Nigeria
LEARNigeria	
LFS	Etude sur la force de travail (Union Européenne)
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Laboratoire d'Amérique latine pour l'évaluation de la qualité de l'éducation)
MELQO	Mesure de la qualité de l'apprentissage précoce et des résultats
MICS	Enquête à indicateurs multiples
MLA	Suivi de la réussite de l'apprentissage
NALABE	Evaluation nationale des résultats d'apprentissage dans l'éducation basique (Nigéria)
NEA	Compte d'éducation national
NEET	N'étudient pas, ne travaillent pas ou ne sont pas en formation
NESLI	Réseau d'indicateurs de niveau de systèmes (OCDE, INES)
ONG	Organisation non gouvernementale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
(OCDE)OCS	Organisation de la société civile
ODD	Objectif de développement durable
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la Santé (Nations Unies)
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH / sida
OWG	Groupe de travail ouvert
PAL	Action des personnes pour l'apprentissage
PAM	Programme alimentaire mondial (Nations Unies)
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Programme of Analysis of Education Systems of the CONFEMEN)
PEFA	Dépense Publique et Responsabilité Financière
PEPFAR	Plan d'urgence du Président des États-Unis pour la lutte contre le sida
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIB	Produit Intérieur Brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PRIDI	Projet régional sur les indicateurs de développement infantile

R&D	Recherche et développement
Rapport GEM	Rapport mondial de suivi sur l'éducation
RMS	Rapport mondial de suivi
RNB	Revenu national brut
RU	Royaume-Uni
SABER	Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SARA	Statut annuel de rapport annuel (Inde, Pakistan)
SDI	Shack/Slum Dwellers International (Internationale des habitants des taudis)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Deuxième étude régionale comparative et explicative)
SIDA	Syndrome d'Immunodéficience acquise
SJDH	Services d'aide juridique et droits de l'homme
SMDD	Sommet mondial pour le développement durable
SNA	Système des comptes nationaux (ONU)
SNEC	Système de notation et d'évaluation de classe
SRC	Système de Rapport de Crédit
STE	Service de transport express
STEP	Skills Toward Employment and Productivity (World Bank)
STEM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
STEP	Compétences pour l'emploi et la productivité (Banque mondiale)
SULITEST	Test de connaissances sur le développement durable (ONU)
TALIS	Enquête internationale de l'OCDE sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage
TEDS-M	Etude de développement et d'éducation des enseignants en mathématiques
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Troisième étude régionale comparative et explicative)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques
TME	Tendances mondial de l'emploi mondial (ILO)
TSB	Taux de scolarisation brut
TSN	Taux de scolarisation net
UE	Union Européenne
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UIS	Institut de statistique de l'UNESCO

UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNGEI	Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNPD	Division population des Nations Unies
UNSC	Commission statistique des Nations Unies
UNU-IAS	Institut des hautes études
UOE	UNESCO-ISU/ OCDE/ Eurostat
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus d'Immunodéficience humaine
WEF	Forum économique mondial
WIDE	Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation
WVS	Enquête mondiale sur les valeurs

L'Éducation pour les peuples et la planète :

CRÉER DES AVENIRS DURABLES POUR TOUS

L'Éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous examine les liens complexes entre l'éducation et le nouveau Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui porte sur six domaines fondamentaux : planète, prospérité, humanité, paix, lieux et partenariats. Ce *Rapport* montre que l'éducation ne réalisera pleinement son potentiel qu'à condition que les taux de participation augmentent de manière spectaculaire et que la réforme du système éducatif soit axée sur le développement durable. Par ailleurs, le *Rapport* met en garde contre les effets destructeurs pour l'éducation du changement climatique, des conflits, de la consommation non durable et du fossé grandissant entre riches et pauvres. Si nous voulons créer des avenir durables pour tous, il nous faut absolument engager une transformation en profondeur.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* est le premier d'une série qui s'attachera à examiner les progrès de l'éducation dans le cadre des nouveaux Objectifs de développement durable (ODD). À partir d'éléments factuels, le *Rapport GEM* formule des recommandations sur les politiques, les stratégies et les programmes qu'il sera nécessaire de mettre en œuvre afin que l'ambitieuse vision d'Éducation 2030 devienne réalité. Le *Rapport* examine les difficultés que pose l'évaluation des progrès accomplis pour réaliser les nouveaux objectifs mondiaux de l'éducation et des cibles qui leur sont associées afin de garantir des avancées dans les domaines de l'accès, de la participation, de l'achèvement, de l'apprentissage et de la réduction des inégalités. Cette source d'information qui fait autorité offre aux lecteurs des arguments pour défendre, à tous les niveaux de prise de décision, la valeur et l'importance de l'éducation.

Éditorialement indépendant et fondé sur des données d'observation, le *Rapport GEM* est un outil indispensable pour favoriser un dialogue éclairé ainsi qu'une meilleure connaissance des progrès et des enjeux de l'éducation. Cette série de *Rapports* examine les progrès de l'éducation dans quelque 200 pays et territoires depuis 2002. Fort de cette expérience et désormais chargé du suivi des progrès de l'éducation dans le cadre des ODD, le *Rapport GEM* sera, au cours des 15 prochaines années, une ressource phare du processus de suivi et d'examen au niveau mondial.

