

Un bon départ

Éducation pour tous

A photograph of three children playing with a red ball in an outdoor setting. One child in a yellow and black shirt is jumping to reach the ball, while two other children, one in a red patterned dress, watch. The background is a plain, reddish-brown wall.

Éducation
et protection de
la petite enfance

Un bon départ

Éducation et protection de la petite enfance

Un bon départ

Éducation et protection de la petite enfance

Les analyses et les recommandations concernant les politiques éducatives présentées dans ce rapport ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO. Le présent rapport est une publication indépendante que l'UNESCO a fait réaliser au nom de la communauté internationale. Il est le fruit d'un travail de collaboration auquel ont participé les membres de l'équipe du rapport ainsi qu'un grand nombre de personnes, d'organismes, d'institutions et de gouvernements. Les vues et opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que son directeur.

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

Publié en 2007 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP

Création graphique : Sylvaine Baeyens
Iconographie : Delphine Gaillard
Imprimé par Graphoprint, Paris
ISBN 978-92-3-204041-1

© UNESCO 2007
Imprimé en France

Deuxième version révisée

Avant-propos

Donner une chance d'apprendre à tous les stades de la vie, de la prime enfance à l'âge adulte, est une nécessité autour de laquelle s'articulent les objectifs de l'éducation pour tous. Alors qu'il ne nous reste plus que 9 ans d'ici à l'échéance de 2015 où ces objectifs devront être atteints, nous ne devons pas nous détourner de la perspective, profondément juste et attentive à tous les aspects de l'éducation, qu'exprime cette démarche.

Pour pallier les désavantages et établir solidement les fondations de l'apprentissage, il convient de commencer dès le plus jeune âge, en assurant aux enfants la santé, les soins, la nutrition et la stimulation dont ils ont besoin. La Convention relative aux droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies en 1992 et ratifiée par 192 nations garantit les droits du jeune enfant à la survie, au développement et à la protection. Pourtant, de nombreux enfants sont encore privés de ces droits.

Cette cinquième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* évalue les progrès accomplis vers la réalisation du premier objectif de l'EPT, qui appelle les pays à développer et améliorer sous tous leurs aspects l'éducation et la protection de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. De telles actions sont essentielles pour améliorer le bien-être immédiat des enfants et leur développement ultérieur.

Il semble cependant que les enfants les plus nécessiteux, qui sont également ceux qui auraient le plus à y gagner, aient peu de chances d'avoir accès à ces programmes, dont la couverture reste très faible dans la plus grande partie du monde en développement et qui sont peu nombreux pour les enfants de moins de 3 ans. Même lorsque les ressources publiques sont limitées, les politiques nationales consacrées à la petite enfance sont bénéfiques pour l'ensemble du système éducatif du pays. Il est donc vital que les pays et la communauté internationale intègrent systématiquement des mesures en faveur de la petite enfance dans leurs politiques de réduction de la pauvreté. Cela est essentiel pour réduire l'extrême pauvreté et la faim, premier des Objectifs de développement du millénaire définis par les Nations Unies.

De ce *Rapport* se dégage un sentiment d'urgence. Tandis que des régions qui sont parmi les plus éloignées des objectifs réalisent des progrès impressionnants en scolarisant davantage d'enfants dans l'enseignement primaire, des problèmes majeurs persistent. Il faut mettre en œuvre des politiques permettant de surmonter les obstacles à l'éducation que sont la pauvreté des ménages, les difficultés propres aux zones rurales, l'insuffisance de la qualité, le manque d'écoles secondaires et d'enseignants formés et le nombre insuffisant de programmes d'alphabétisation des adultes.

En tant qu'institution chef de file de la coordination de l'EPT, l'UNESCO est investie d'une responsabilité particulière pour faire figurer l'éducation pour tous au premier plan des priorités nationales et internationales. Certains signes prometteurs se font sentir : l'aide à l'éducation de base s'accroît et les dirigeants réunis lors du Sommet du G8 de Saint-Petersbourg ont affirmé l'importance fondamentale de la contribution de l'éducation pour tous au développement national et à la paix.

Les conclusions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* nous rappellent que nous n'avons pas lieu de nous reposer sur nos lauriers. Nous avons collectivement la responsabilité d'assurer à tous une éducation de qualité. Cette responsabilité, qui commence en donnant aux enfants, dès les premières années de leur vie, les bases solides qui leur assurent un bon départ, se poursuit tout au long de l'âge adulte. Ce n'est qu'en adoptant une approche d'ensemble, englobant tous les objectifs de l'EPT et les membres les plus fragiles et les plus vulnérables de la société, que nous pourrons honorer cette mission.



Koichiro Matsuura

Remerciements

Nous devons beaucoup, au sein de l'UNESCO, à Peter Smith, Sous-Directeur général pour l'éducation, Abhimanhyu Singh, ancien directeur de la Division de la coordination internationale et du suivi de l'éducation pour tous, et Mark Richmond, Directeur de la Division de la coordination des priorités des Nations Unies en matière d'éducation, ainsi qu'à leurs collègues, pour l'appui qu'ils nous ont apporté.

Le Comité international de rédaction et son président, Ingemar Gustafsson, ont prodigué des conseils et un soutien précieux. Les consultations menées sur l'ébauche du *Rapport* (en ligne et parmi les collègues de l'UNESCO) ont renforcé la partie thématique du *Rapport*.

Le *Rapport sur l'EPT* dépend dans une large mesure du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Son Directeur, Hendrik van der Pol, son ancien directeur p.i. Michael Millward, Said Belkachla, Michael Bruneforth, Simon Ellis, Nadia Ghagi, Monica Githaiga, Alison Kennedy, Albert Motivans, Scott Murray, Juan Cruz Perusia, José Pessoa, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Anuja Singh, Saïd Ould Voffal et leurs collègues ont apporté une contribution importante, notamment pour les chapitres 2, 3 et 6 et pour les tableaux statistiques.

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

Massimo Amadio, Feny de los Angeles Bautista, Caroline Arnold, Clive Belfield, Asher Ben Arie, Paul Bennel, Tatyana A. Berezina, Jane Bertrand, Ghanem Bibi, Corinne Bitoun, A. Rae Blumberg, Mihail I. Borovkov, Roy Carr-Hill, Bidemi Carrol, Anne-Marie Chartier, Leon Derek Charles, Maysoun Chehab, Carl Corter, Anton De Grauwe, Joseph DeStefano, Tamara Dorabawila, Aline-Wendy Dunlop, Ana Patricia Elvir, Marta Encinas-Martin, Patrice Engle, Judith Evans, Hilary Fabian, Celso Luis Asensio Florez, Basma Four, Nicole Geneix, Anuradha Gupta, Youssef Hajjar, Selim Iltus, Indian National Institute of Public Cooperation and Child Development, Zeenat Janmohammed, Matthew Jukes, Haniya Kamel, Sheila B. Kamerman, Henry M. Levin, Edilberto Loaiza, Hugh McLean, Robert Myers, National Institute of Public Cooperation and Child Development, India ; Yuko Nonoyama, Nina A. Notkina, Bame Nsamenang, Teresa Osicka, Steve Packer, Marina N. Polyakova, Françoise du Pouget, Fulvia Maria de Barros Mott Rosemberg, Riho Sakurai, Heather Schwartz, Roza M. Sheraizina, Maria S. Taratukhina, Mami Umayahara, Teshome Yizengaw, Asunción Valderrama, Peter Wallet, Sian Williams, Annababette Wils, Martin Woodhead, Robert Youdi, Aigli Zafeirakou et Jing Zhang.

Nous remercions la Bernard van Leer Foundation, Save the Children USA et l'UNICEF New York pour leur appui lors de la réalisation des documents de référence consacrés à la petite enfance.

Les documents de référence et un résumé de l'analyse des commentaires formulés lors de la consultation en ligne et de l'élaboration des documents de référence peuvent être consultés à l'adresse suivante : www.efareport.unesco.org

Le *Rapport* a également tiré un grand profit des avis et du concours de personnes, de divisions et d'unités du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, de l'Institut international de planification de l'éducation, du Bureau international d'éducation et de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont fourni des indications précieuses sur les activités menées au niveau des pays et sur le projet d'ébauche de la partie thématique, et ont contribué à réunir les études commandées en vue du *Rapport*. Au sein du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, Soo-Hyang Choi, Yoshie Kaga et Hye-Jin Park ont largement guidé le travail sur le thème spécifique de la présente édition.

Nous sommes reconnaissants à Rosemary Bellew, Desmond Bermingham, Luc-Charles Gacougnolle et Robert Prouty, du secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée, et à Julia Benn, Valérie Gaveau et Simon Scott, du CAD de l'OCDE, pour leur soutien constant et leurs conseils utiles sur les données relatives à la coopération et à l'aide internationale, ainsi qu'à George Ingram et à ses collègues de l'Education Policy and Data Center de l'Academy for Educational Development.

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

Frances Aboud, Carlos Aggio, Albert Kwame Akyeampong, Caroline Arnold, Kathy Bartlett, Ellen Buchwalter, Charlotte Cole, Patrice Engle, Stella Etse, Gaby Fujimoto, Deepak Grover, Yoshie Kaga, Sarah Klaus, Robert Knezevic, Leslie Limage, Joan Lombardi, Lisa Long, Robert Myers, Pauline Rose, Sheldon Schaeffer, Nurper Ulkuer, Emily Vargas-Barón, Jeannette Vogelaar, Jim Wile, Diane Wroge, Minja Yang, Akemi Yonemura et Mary Eming Young.

Tout au long du processus de recherche et de rédaction, nous avons bénéficié de l'expertise des membres du Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance, dirigé par ses coprésidentes Chanel Croker et Louise Zimanyi.

Nous remercions Stephen Few de son aide pour l'intégration de nos graphiques de données et visuels d'information. Ratko Jancovic et Anaïs Loizillon ont contribué à l'analyse et à l'élaboration des graphiques et tableaux.

Nous exprimons aussi une gratitude particulière à Lene Buchert, Judith Evans et Steve Packer pour leurs précieuses observations sur les projets de chapitres.

L'élaboration du *Rapport* a largement bénéficié des compétences éditoriales de Rebecca Brite. Wenda McNevin a également apporté un soutien précieux. Nous souhaitons encore remercier Sue Williams, Enzo Fazzino et Agnès Bardon, du Bureau de l'information du public ; Anne Muller, Lotfi Ben Khelifa, Fouzia Jouot-Bellami, Judith Roca et leurs collègues du Centre de documentation sur l'éducation de l'UNESCO, Chakir Piro ainsi que Thierry Guednée et Ève-Marie Trastour de l'Unité du Centre d'échange d'information pour leur soutien et leur assistance précieux, ainsi que Richard Cadiou, Fabienne Kouadio et Igor Nuk, qui ont facilité la consultation en ligne.

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

Directeur
Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Valérie Djioze, Ana Font-Giner, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Elizabeth Heen, Keith Hinchliffe, François Leclercq, Delphine Nsengimana, Banday Nzomini, Ulrika Pepler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Riho Sakurai, Yusuf Sayed, Alison Kennedy (Institut de statistique de l'UNESCO),
Michelle J. Neuman (Conseillère spéciale sur l'éducation et la protection de la petite enfance)

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

Révision et préparation de copie : Caroline Aymé-Martin Tabourdeau

Correction des épreuves : Isabelle Hannebicque

Réalisation de l'index : François Trahan

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

M. le Directeur de l'équipe

du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*

UNESCO

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Courriel : efareport@unesco.org

Tél. : (33) 01 45 68 21 28

Fax : (33) 01 45 68 56 27

www.efareport.unesco.org

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

2006. Éducation pour tous – L'ALPHABÉTISATION, UN ENJEU VITAL

2005. Éducation pour tous – L'EXIGENCE DE QUALITÉ

2003/4. Genre et éducation pour tous – LE PARI DE L'ÉGALITÉ

2002. Éducation pour tous – LE MONDE EST-IL SUR LA BONNE VOIE ?

Sommaire

■	Avant-propos	i
■	Remerciements	ii
■	Liste des figures, tableaux et encadrés	vi
■	Points majeurs du <i>Rapport sur l'EPT 2007</i>	1
■	Vue d'ensemble	6

PARTIE I. UNE APPROCHE GLOBALE

Chapitre 1	L'apprentissage commence à la naissance	11
	L'apprentissage commence à la naissance	12
	Globalité, équité et action	12
	Un cadre conceptuel pour l'EPPE	15
	Définir l'EPPE	16
	L'EPPE, un droit en soi	17
	Un puissant accélérateur de l'éducation et du développement	18

PARTIE II. LE SUIVI DE L'ÉDUCATION POUR TOUS

Chapitre 2	Les six objectifs : où en sommes-nous ?	21
	L'enseignement préprimaire se développe, mais très lentement	22
	Disparités entre les sexes dans l'enseignement préprimaire	25
	Enseignement primaire : la scolarisation progresse	26
	L'enseignement secondaire continue sur sa lancée	44
	Enseignement supérieur : plus d'effectifs mais accès limité	50
	La qualité de l'éducation doit accompagner le développement quantitatif	52
	Programmes d'apprentissage dans la vie courante	61
	Alphabétisation : le défi persiste	63
	Progrès d'ensemble de l'éducation pour tous	67
Chapitre 3	Lutter contre l'exclusion : les leçons tirées de l'expérience des pays	72
	Atteindre les exclus : qu'en disent les gouvernements ?	74
	Politiques et programmes de lutte contre l'exclusion	75
	Élaborer des plans d'éducation pertinents	82
	Conclusion	89
Chapitre 4	L'aide internationale : mieux utiliser des financements plus abondants	91
	Attentes et promesses	92
	Quoi de neuf dans l'aide à l'éducation depuis Dakar ?	92
	Harmoniser l'aide à l'éducation	100
	Intensifier l'aide à l'éducation	104
	Coordination mondiale de l'EPT : le rôle de l'UNESCO	107
	11 milliards de dollars par an sont nécessaires	109
	Conclusion	111

PARTIE III. ÉDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

Chapitre 5	Les arguments décisifs en faveur de l'EPPE	113
	La petite enfance dans un monde qui change	114
	Garantir les droits intrinsèques des jeunes enfants	115
	La petite enfance : une période délicate	117
	Les programmes pour la petite enfance peuvent favoriser le développement	118
	Il est rentable d'investir dans la petite enfance	120
	Les interventions précoces peuvent réduire les inégalités	122
	Conclusion	123
Chapitre 6	Les progrès de l'éducation et de la protection de la petite enfance dans le monde	125
	Les ménages, les enfants et l'accueil de la petite enfance	126
	Les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif 1 de l'EPT	132
	Qui sont les professionnels de la petite enfance ?	154
	L'objectif d'EPPE : des progrès lents, mais inégaux	160
Chapitre 7	Concevoir des programmes efficaces	163
	S'inspirer de l'expérience des pays	164
	Diversité des concepts de la petite enfance	164
	Travailler avec les familles et les communautés	166
	Les établissements d'EPPE	167
	L'EPPE, pour une transition en douceur vers le primaire	174
	Conclusion	177
Chapitre 8	Encourager des politiques d'EPPE vigoureuses	178
	Pourquoi les politiques nationales d'EPPE sont-elles nécessaires ?	180
	Institutionnaliser la bonne gouvernance	184
	La qualité : réglementation, responsabilité et personnel	192
	Le coût et le financement des programmes d'EPPE	197
	Éléments fondamentaux du financement des programmes	199
	La planification, la participation, le ciblage et le leadership	203

PARTIE IV. DÉFINIR DES PRIORITÉS

Chapitre 9	EPT : ce qu'il faut faire maintenant	207
	Où en est le monde ?	208
	Un agenda en 9 points	208

Annexe	215
L'indice du développement de l'éducation pour tous	216
Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays	225
Tableaux statistiques	231
Tableaux relatifs à l'aide	358
Glossaire	367
Références bibliographiques	374
Sigles et acronymes	392
Index	395

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

1.1 : Description schématique des approches de la protection et de l'éducation des jeunes enfants	16
<hr/>	
2.1 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2004, par région	22
2.2 : Taux bruts de scolarisation dans le préprimaire en 2004 et évolution depuis 1999 dans les pays ayant des TBS inférieurs à 30 %	23
2.3 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2004, par région	25
2.4 : Comparaison des taux bruts et nets d'admission dans l'enseignement primaire, 2004	27
2.5 : Comparaison des taux bruts et nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, 2004	29
2.6 : Évolution des taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire entre 1999 et 2004	30
2.7 : Pays en développement comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés, 2004	33
2.8 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur éventuel contact avec l'école, par région, 2004	35
2.9 : Répartition des enfants non scolarisés dans les pays confrontés aux plus grands problèmes, selon leur éventuel contact avec l'école, 2004	35
2.10 : Proportion d'enfants non scolarisés parmi ceux en âge de fréquenter l'école primaire dans 80 pays, par catégorie	36
2.11 : Taux bruts d'admission en dernière année du primaire par région, 2004	40
2.12 : Taux de survie en dernière année et taux d'achèvement du primaire par cohorte pour certains pays, 2003	41
2.13 : Abandons scolaires dans le primaire selon les caractéristiques contextuelles	42
2.14 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation de l'enseignement primaire entre 1999 et 2004	43
2.15 : Taux de transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général, valeurs médianes et variations régionales, 2003	45
2.16 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire par niveau et par région, 2004	45
2.17 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire entre 1999 et 2004	46
2.18 : Disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation de l'enseignement secondaire par niveau, 2004	48
2.19 : Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1999 et 2004	51
2.20 : Scores en mathématiques des élèves de 6 ^e année d'études en relation avec le statut socio-économique, SACMEQ II (2000-2002)	55
2.21 : Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, médianes régionales, 2004	57
2.22 : Évolution du pourcentage d'enseignants du primaire formés entre 1999 et 2004	58
2.23 : Pourcentage d'enseignants du primaire ayant le niveau académique minimum requis, 2004	58
2.24 : Augmentation annuelle, en pourcentage, du nombre d'enseignants du primaire requise pour réaliser l'EPU dans certains pays, 2004-2015	59
2.25 : Caractéristiques fondamentales des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante	62
2.26 : Évolution de l'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) entre 1990 et 2004 dans les pays comptant plus de 10 millions d'analphabètes	65
2.27 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) pour 1990 et 2000-2004, projections et objectifs pour 2015	66
2.28 : L'IDE en 2004 et évolution par rapport à 2003	71
<hr/>	
3.1 : Pays consacrant moins de 3 % de leur PNB à l'éducation, 2004	83
3.2 : Total des dépenses publiques d'éducation en part du PNB	83
3.3 : Évolution des dépenses publiques d'éducation dans une sélection de pays et évolution du TBS dans l'éducation primaire entre 1999 et 2004	84
3.4 : Priorité donnée aux dépenses publiques d'éducation par la République-Unie de Tanzanie (1995/96-2004/05)	84
3.5 : Part de l'éducation primaire dans le total des dépenses publiques d'éducation dans une sélection de pays	85
3.6 : Dépenses en faveur de l'éducation primaire et secondaire, en % du total des dépenses ordinaires d'éducation. Évolution de 1999 à 2004 pour une sélection de pays	86

4.1 : APD totale, 1990-2004 (décaissements nets en milliards de dollars EU constants de 2003)	93
4.2 : Répartition du total des décaissements de l'APD par groupe de revenu, 1990-2004	93
4.3 : Répartition du total des décaissements de l'APD pour un choix de régions, 2000 et 2004 (milliards de dollars EU constants de 2003)	93
4.4 : Total des déboursements de l'APD par type, 2000 et 2004	94
4.5 : Répartition des engagements d'aide à l'éducation par groupe de revenu, 1999-2004	94
4.6 : Part de l'éducation sur le total des engagements d'aide ventilable par secteur, 1999-2004	95
4.7 : Répartition des engagements d'aide à l'éducation de base par groupe de revenu, 1999-2004	95
4.8 : Part de la coopération technique dans les engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, moyennes 1999-2000 et 2003-2004	96
4.9 : Part de l'aide à l'éducation selon les groupes de revenu par bailleur, moyenne 2003-2004	97
4.10 : Répartition par niveau d'éducation du total de l'aide à l'éducation par bailleur de fonds, moyenne 2003-2004	98
4.11 : Parts respectives de l'aide et de la dépense nationale dans le total des dépenses d'éducation, 2004	101
4.12 : Parts respectives de l'aide et de la dépense nationale dans le total des dépenses d'éducation de base, 2004	101
<hr/>	
6.1 : Durée hebdomadaire moyenne de l'enseignement préprimaire et des autres programmes d'EPPE par région, vers 2005	140
6.2 : Tendances régionales des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire, indiquant une nette progression en Amérique latine et dans les Caraïbes	142
6.3 : Évolution des TBS préprimaires entre 1990-91 et 2003-04 dans 81 pays : augmentation de la couverture dans les quatre cinquièmes	142
6.4 : Corrélation négative entre le rapport élèves/enseignant de 1999 et le taux net de scolarisation de 2004	144
6.5 : Taux nets de scolarisation du préprimaire des enfants de 3 à 6 ans dans les pays en transition, de 1989 à 2003	145
6.6 : Taux nets de participation des enfants de 3 et 4 ans dans les programmes organisés de puériculture et d'apprentissage, montrant une plus forte participation des enfants de 4 ans, vers 2000	147
6.7 : Taux nets de participation des enfants de 5 et 6 ans aux programmes d'EPPE, montrant de fortes variations d'un pays à l'autre, vers 2000	148
6.8 : Taux de scolarisation dans l'éducation préprimaire et primaire des enfants de 3 à 7 ans, selon l'âge, 2004	148
6.9 : Disparités tenant au sexe dans les taux de participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes de puériculture et d'apprentissage, 1999-2003	151
6.10 : Disparités tenant au lieu de résidence urbain/rural dans la participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes de puériculture et d'apprentissage, 1999-2003	151
6.11 : Disparités tenant à la richesse des ménages dans les taux de participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes de puériculture et d'apprentissage, 1999-2003	152
6.12 : Disparités dans les taux de participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes organisés de puériculture et d'apprentissage tenant à la possession d'un certificat de naissance, 1999-2003	153
6.13 : Pourcentage d'enseignants du préprimaire et du primaire ayant bénéficié d'une formation, par région, 2004	157
6.14 : Salaires moyens en début et en fin de carrière des enseignants du préprimaire dotés de qualifications minimales par rapport au PIB par habitant dans quelques pays, 2002-2003	159
6.15 : Nombre total d'heures annuelles d'enseignement des enseignants du préprimaire et du primaire dans quelques pays, 2002-2003	160
<hr/>	
8.1 : Part de l'enseignement préprimaire dans le total des dépenses publiques d'éducation actuelles, 2004	198
8.2 : Exemples de sources et de mécanismes de financement de l'EPPE	200
8.3 : Aide à l'enseignement préprimaire, moyenne annuelle pour 1999-2004, par pays regroupés en fonction de leur niveau de revenu (millions de dollars EU constants de 2003)	203

Tableaux

2.1 : Effectifs de l'enseignement préprimaire en 1999 et 2004, par région	22
2.2 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2004 dans les pays ayant des TBS supérieurs à 30 % en 2004	24
2.3 : Taux de scolarisation dans le préprimaire actuels et projetés pour certains pays ayant des taux supérieurs à 30 %	24
2.4 : Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS du préprimaire entre 1999 et 2004 dans les pays ayant des IPS inférieurs à 0,97 ou supérieurs à 1,03 en 2004	26
2.5 : Nombre de nouveaux inscrits en 1 ^{re} année du primaire et progression (%) entre 1999 et 2004 dans certains pays d'Afrique subsaharienne	27
2.6 : Pourcentage de nouveaux inscrits en 1 ^{re} année du primaire ayant dépassé d'au moins 2 ans l'âge officiel requis, par caractéristiques contextuelles, dans 8 pays africains	28
2.7 : Effectifs de l'enseignement primaire pour les années scolaires se terminant en 1999 et 2004, par région	28
2.8 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés, 1999-2004 (en milliers)	31
2.9 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés par sexe et par région, 1999 et 2004	32
2.10 : Nombre d'enfants non scolarisés dans certains pays en 1999, 2002 et 2004 (en milliers)	33
2.11 : Pourcentages d'enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école, par caractéristique contextuelle, dans 8 pays d'Afrique subsaharienne	37
2.12 : Évolution des pourcentages de redoublants dans le primaire entre 1999 et 2004 au regard des objectifs nationaux	39
2.13 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire, par région, entre 1999 et 2004	42
2.14 : Classement des pays en fonction de leur expérience des évaluations de l'apprentissage des élèves	54
2.15 : Répartition des pays selon leur rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire par région, 2004	56
2.16 : Nombre estimé d'analphabètes adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004, et projections pour 2015, par région	64
2.17 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004, et projections pour 2015, par région	64
2.18 : Taux estimés d'alphabétisme et nombre d'analphabètes parmi les jeunes adultes (15-24 ans) en 1990 et 2000-2004, par région	67
2.19 : Répartition des pays en fonction des valeurs de l'IDE, par région, 2004	70
<hr/>	
3.1 : Exemples de politiques visant à lutter contre l'exclusion	75
3.2 : Frais de scolarité et autres dépenses d'éducation des ménages au Malawi (2002), Nigéria (2004), Ouganda (2001) et Zambie (2002)	76
3.3 : Enseignants du primaire non qualifiés selon le pays (pourcentage arrondi)	86
<hr/>	
4.1 : Estimations du total des engagements de l'APD destinées à l'éducation et à l'éducation de base par groupe de revenu, 2000 et 2004 (en milliards de dollars EU constants de 2003)	95
4.2 : Part des bailleurs de fonds dans les engagements d'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base, moyenne 2003-2004	96
4.3 : APD multilatérale : engagements des principaux donateurs en faveur de l'éducation, moyenne 2003-2004	98
4.4 : Les 20 pays recevant les volumes totaux les plus élevés d'aide à l'éducation, moyenne 2003-2004	99
4.5 : Nombre de donateurs bilatéraux pour l'éducation dans les 70 pays bénéficiaires les plus pauvres	99
4.6 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage de l'aide totale et de l'aide sectorielle dans 79 pays, moyenne régionale 2003-2004	100
4.7 : Donateurs soutenant le système éducatif éthiopien, par sous-secteur et par type d'aide, de 2004-2005 à 2009-2010	103
<hr/>	
6.1 : Évolution de la population âgée de 0 à 5 ans depuis 1970, projections pour 2020 et répartition régionale	127
6.2 : Part des enfants âgés de 0 à 5 ans dans la population mondiale et régionale, 1970-2020	127
6.3 : Politiques relatives aux congés de maternité dans les pays en développement et les pays en transition, par région, 1999-2002	134

6.4 : Prévalence des programmes d'EPPE destinés aux enfants de moins de 3 ans par région, vers 2005	135
6.5 : Quelques indicateurs de l'état sanitaire et nutritionnel des enfants par région, 1996-2004	136
6.6 : Âge officiel prescrit pour l'entrée dans l'enseignement préprimaire par région, 2004	138
6.7 : Durée des systèmes éducatifs préprimaires selon l'âge d'admission officiel, 2004	138
6.8 : Les 30 pays où l'éducation préprimaire est officiellement obligatoire	139
6.9 : Pays présentant des taux nets de scolarisation dans le préprimaire d'au moins 90 % alors que l'enseignement préprimaire n'est pas obligatoire	140
6.10 : Classement des pays selon la proportion de la scolarisation préprimaire effectuée dans le secteur privé, 2004	141
6.11 : Scolarisation dans l'éducation préprimaire par région, 1970-71/2003-04 (millions)	142
6.12 : Résultats des analyses multivariées de la participation à l'EPPE des enfants de 3 et 4 ans	152
6.13 : Collaboration parentale aux programmes d'EPPE	154
6.14 : Diplômes exigés dans quelques pays pour exercer dans l'enseignement préprimaire et comparaison avec l'enseignement primaire, 2000-2005	155
<hr/>	
8.1 : Exemples de politiques d'EPPE dans 6 pays en développement	186
8.2 : Instruments internationaux d'évaluation de la qualité de l'EPPE	193
8.3 : Échantillon de norme utilisée dans le projet Going Global : acquisition du langage et de l'alphabétisme	194
8.4 : L'aide à l'enseignement préprimaire est inférieure à l'aide au primaire	204
<hr/>	
9.1 : Les progrès de l'EPT depuis Dakar	208

Encadrés

1.1 : Les objectifs de l'EPT de Dakar et les objectifs de développement du millénaire	13
1.2 : Commentaire sur l'objectif 1 de l'EPT	15
<hr/>	
2.1 : En Inde, une enquête indépendante trace le profil des enfants non scolarisés	38
2.2 : Disparités sous-nationales de la rétention scolaire en Afrique : qui sont les enfants qui abandonnent l'école ?	41
2.3 : Que faut-il pour être enseignant ? Une perspective comparative	58
2.4 : Profils de l'absentéisme des enseignants dans 6 pays en développement	60
2.5 : Les premiers efforts de l'Éthiopie pour suivre la fourniture des services et la participation	62
2.6 : Qu'est-ce qu'un environnement alphabète ?	68
<hr/>	
3.1 : Enfants marginalisés en Éthiopie, en Inde, au Nigéria et au Pakistan	74
3.2 : Allocations et bourses élargissent l'accès à l'éducation des filles	77
3.3 : Bourses pour les orphelins et les enfants vulnérables : l'expérience du Swaziland	78
3.4 : Lutter contre le travail des enfants dans l'Andhra Pradesh : le programme Baljyothi	79
3.5 : Intégration des enfants atteints de handicaps dans les classes ordinaires : l'exemple de l'Uruguay	82
3.6 : Financement de l'éducation et suppression des frais de scolarité : l'expérience tanzanienne	84
3.7 : Incitations pour les enseignants du milieu rural : ce qui fonctionne	87
3.8 : En Afrique du Sud, accroissement de la scolarisation des enfants pauvres grâce aux subventions accordées aux écoles privées	89

5.1 : Le suivi des progrès accomplis en matière de droits de l'enfant : l'exemple du Ghana	116
5.2 : Les ravages du VIH/sida chez les jeunes enfants	118
5.3 : Le rendement économique des programmes d'EPPE aux États-Unis	121

6.1 : Vers une base de données mondiale des schémas nationaux d'EPPE	132
6.2 : Quelques précisions sur les trois enquêtes auprès des ménages	146
6.3 : Le personnel de puériculture de 6 pays de l'UE	156
6.4 : Salaires et temps de travail des enseignants du préprimaire	159

7.1 : Soutenir les nouveaux parents : le Community Mothers Programme de Dublin	167
7.2 : Hogares Comunitarios : en Colombie, les mères ouvrent les portes de leur maison	168
7.3 : L'EPPE dans les sociétés traditionnelles : le programme Loipi chez les peuples de pasteurs du Kenya	168
7.4 : Appui aux initiatives locales : les « nids de langues » en Papouasie-Nouvelle-Guinée	171
7.5 : En Suède, le gouvernement pilote la lutte en faveur de l'égalité des sexes dans le préscolaire	172
7.6 : Au Chili, premières étapes vers l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux	173
7.7 : Espaces accueillants pour les enfants : des refuges pour les mères et les enfants dans les situations d'urgence	174
7.8 : Quand la télévision favorise la préparation à l'école partout dans le monde	177

8.1 : Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance	181
8.2 : La rationalisation de la politique d'EPPE à la Jamaïque	188
8.3 : Les centres de ressources enrichissent les madrasas préscolaires en Afrique de l'Est	191
8.4 : Approche normative du suivi de l'apprentissage précoce	194
8.5 : Le développement de la petite enfance : étudier en travaillant	196
8.6 : Réforme de la formation des enseignants afin de renforcer les pratiques novatrices dans les maternelles chinoises	196
8.7 : Des services pour venir en aide aux enfants vulnérables d'Inde	201

9.1 : Accroître la quantité et la qualité des données sur l'EPPE	210
--	-----

Points majeurs du *Rapport sur l'EPT 2007*

Il reste peu de temps pour atteindre les objectifs fixés en 2000. Malgré des progrès d'ensemble continus dans le monde pour ce qui est de l'enseignement primaire, y compris pour les filles, trop d'enfants ne sont pas scolarisés, abandonnent l'école précocement ou ne réussissent pas à satisfaire à des normes d'apprentissage minimales. En négligeant les interconnexions entre éducation de la petite enfance, enseignement primaire, enseignement secondaire et alphabétisation des adultes, les pays laissent passer des possibilités d'améliorer l'éducation de base sous tous ses aspects et, du même coup, les perspectives des enfants, des jeunes et des adultes partout dans le monde.

Progrès accomplis vers les objectifs

L'enseignement primaire continue de se développer

Les effectifs du primaire ont, entre 1999 et 2004, enregistré leur progression la plus rapide dans deux des trois régions les plus éloignées de l'objectif de l'enseignement primaire universel : 27 % en Afrique subsaharienne et 19 % en Asie du Sud et de l'Ouest, mais seulement 6 % dans les États arabes (voir figure A). Le taux net de scolarisation mondial s'est établi à 86 %. Alors que les admissions en 1^{re} année du primaire ont fortement augmenté, trop d'enfants scolarisés ne réussissent toujours pas à atteindre la dernière année du primaire : moins de 83 % dans la moitié des pays d'Amérique latine et des Caraïbes pour lesquels on dispose de données et moins des deux tiers dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne.

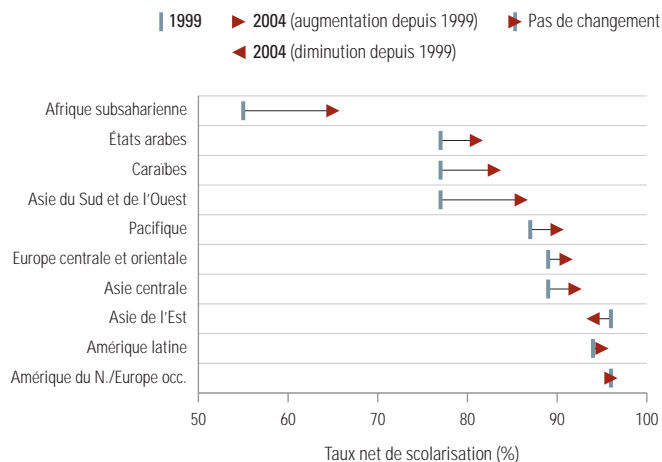
Les enfants non scolarisés : combien et qui sont-ils ?

Des progrès sont réalisés en matière de réduction du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés. Entre 1999 et 2004, ce nombre a diminué d'environ 21 millions pour atteindre 77 millions. C'est encore un chiffre très élevé et inacceptable.

L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest comptent plus des trois quarts de ces enfants, bien que leur nombre, dans cette dernière région, ait diminué de moitié entre 1999 et 2004, du fait principalement de la réduction en Inde. L'estimation globale, aussi élevée soit-elle, sous-estime néanmoins l'ampleur du problème : les données des enquêtes sur les ménages indiquent que beaucoup d'enfants scolarisés ne vont pas régulièrement à l'école.

Les enfants qui risquent le plus de ne pas être scolarisés et d'abandonner l'école vivent dans les zones rurales et viennent des ménages les plus pauvres. En moyenne, un enfant dont la mère n'a pas reçu d'instruction risque deux fois plus de ne pas être scolarisé qu'un enfant dont la mère a reçu une instruction.

Figure A : Taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire, 1999-2004



Des politiques publiques pour lutter contre l'exclusion

Il est urgent que les gouvernements identifient les groupes d'enfants qui risquent le plus de ne jamais être scolarisés ainsi que ceux qui abandonnent l'école. Il s'agit de la première étape en vue de la mise en œuvre de politiques qui atteignent les exclus et améliorent la qualité, la flexibilité et la pertinence de l'éducation. Les mesures propices à l'intégration comprennent la suppression des frais de scolarité, l'allocation d'aides financières aux ménages pauvres et ruraux afin de réduire le recours au travail des enfants, l'instruction dans la langue maternelle, des possibilités d'éducation pour les enfants handicapés et les enfants touchés par le VIH/sida, et une éducation de la deuxième chance pour les jeunes et les adultes.

Améliorer le recrutement, la formation et les conditions de travail des enseignants

Il n'y a pas assez d'enseignants qualifiés et motivés pour atteindre les objectifs de l'EPT. L'Afrique subsaharienne aurait besoin de recruter de 2,4 à 4 millions d'enseignants. Dans cette région et en Asie du Sud et de l'Ouest, il y a trop peu d'enseignantes pour attirer et retenir les filles à l'école. L'absentéisme des enseignants est aussi un sérieux problème dans nombre de pays en développement. Une formation préalable plus courte, associée à une plus grande pratique et au perfectionnement professionnel, ainsi que la mise en place d'incitations aux enseignants à travailler dans les zones reculées et en milieu rural sont des stratégies efficaces pour recruter et conserver les enseignants, en particulier dans les contextes difficiles.

Enseignement secondaire : une demande croissante et pas assez de places

On assiste à une intensification spectaculaire des pressions visant à développer l'enseignement secondaire. Les taux bruts de scolarisation ont augmenté dans toutes les régions en développement mais ils restent faibles en Afrique subsaharienne (30 %), en Asie du Sud et de l'Ouest (51 %) et dans les États arabes (66 %). L'insuffisance du nombre des places dans le secondaire fait obstacle à la réalisation de l'enseignement primaire universel parce qu'elle réduit l'incitation à terminer le cycle primaire. D'autre part, la croissance de la demande d'enseignement secondaire entraîne une concurrence avec les autres dépenses publiques.

Parité entre les sexes : pas encore une réalité

Il y a maintenant 94 filles pour 100 garçons à l'école primaire, contre 92 en 1999. Sur les 181 pays disposant de données pour 2004, environ les deux tiers ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire. L'écart en faveur des 4 ne s'est comblé que dans quatre des 26 pays qui avaient des taux bruts de scolarisation inférieurs à 90 % en 2000.

Un tiers seulement des 177 pays disposant de données sur l'enseignement secondaire ont réalisé la parité à ce niveau. Les disparités sont aussi souvent en faveur des garçons qu'en faveur des filles. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, la parité entre les sexes n'existe que dans 5 pays sur 148 disposant de données pour 2004. La parité entre les sexes demeure un problème avec la persistance de stéréotypes dans les matériels d'apprentissage et aussi, trop souvent, des attentes différentes des enseignants concernant les filles et les garçons.

Alphabétisation : un objectif difficile à atteindre

Quelque 781 millions d'adultes (1 sur 5 dans le monde), dont deux tiers de femmes, sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme. Les taux d'alphabétisme demeurent faibles en Asie du Sud et de l'Ouest (59 %), en Afrique subsaharienne (61 %), dans les États arabes (66 %) et dans les Caraïbes (70 %). Sans efforts concertés pour intensifier les programmes d'alphabétisation, le nombre des analphabètes adultes dans le monde ne baissera que de 100 millions d'ici à 2015. Il faut aussi que les gouvernements s'attachent à créer des environnements alphabètes.

Pays en conflit : souvent absents des analyses

Il n'y a pas de données disponibles concernant plusieurs pays, la plupart dans des situations de conflit ou de sortie de conflit. Ces pays ne sont donc pas entièrement pris en compte dans les analyses du *Rapport*. Leur situation au regard de l'EPT reste problématique et il faut s'en souvenir lorsqu'on envisage le tableau mondial de l'EPT. Les enfants vivant dans ces pays ont besoin de possibilités d'éducation sur mesure afin de redonner à leur vie une certaine stabilité.

Financement et aide

La part des **dépenses nationales** d'éducation dans le PNB a décliné de façon inquiétante entre 1999 et 2004 dans 41 des 106 pays pour lesquels on dispose de données, bien qu'elle ait augmenté dans la plupart des autres pays. Les dépenses publiques doivent être ciblées sur les éléments essentiels pour réaliser l'EPT : enseignants, alphabétisation des adultes, EPPE et politiques intégratrices à tous les niveaux.

Les **frais de scolarité** ont été réduits ou supprimés dans plusieurs pays supplémentaires mais ils sont encore trop répandus, obstacle majeur à la scolarisation des enfants pauvres et à la poursuite de la participation à l'école primaire.

L'**aide totale à l'éducation de base** dans les pays à faible revenu a presque doublé entre 2000 et 2004 (passant de 1,8 à 3,4 milliards de dollars EU en prix de 2003), après avoir régressé. Cependant, sa part dans l'aide au secteur de l'éducation dans son ensemble est restée constante (46 %). La moitié de tous les donateurs bilatéraux allouent au moins la moitié de leur aide à l'éducation à des pays en développement à revenu intermédiaire et près de la moitié allouent directement moins d'un quart de leur aide à l'éducation à l'éducation de base.

L'**Initiative de mise en œuvre accélérée** constitue un important mécanisme de coordination pour les organismes donateurs mais elle n'est pas encore un pacte mondial en vue de la réalisation de l'enseignement primaire universel. Depuis 2002, les décaissements ne se sont élevés qu'à 96 millions de dollars au total, et ils n'ont jusqu'ici bénéficié qu'à 11 pays, bien que les donateurs aient sensiblement accru leurs engagements au cours de l'année écoulée.

Déficit de financement : les besoins de financement externe de l'EPT, comprenant des fonds pour l'alphabétisation des adultes et pour l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), sont maintenant estimés à 11 milliards de dollars par an, soit plus de trois fois le niveau actuel des financements, et le double des financements qui seront probablement disponibles d'ici à 2010 par suite des récentes promesses concernant le montant global de l'aide.

Éducation et protection de la petite enfance

De quoi s'agit-il ?

- Les définitions officielles de l'EPPE sont variables. Le présent *Rapport* adopte une approche holistique : l'EPPE favorise la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – y compris la santé, la nutrition et l'hygiène, et le développement cognitif, social, physique et affectif – de la naissance à l'entrée à l'école primaire dans des cadres formels, informels et non formels.
- Les programmes d'EPPE englobent des arrangements très divers, des programmes destinés aux parents, aux services de puériculture communautaires, aux services dispensés dans des centres et à l'enseignement préprimaire formel, souvent dans des écoles.
- Les programmes sont généralement destinés à deux groupes d'âge : les enfants de moins de 3 ans et ceux dont l'âge est compris entre 3 ans et l'âge de l'entrée à l'école primaire (généralement 6 ans et dans tous les cas 8 ans au plus tard).

Pourquoi l'EPPE est-elle importante ?

- L'EPPE est un droit fondé sur la Convention relative aux droits de l'enfant qui a été ratifiée par la quasi-totalité des États.
- L'EPPE peut améliorer le bien-être des jeunes enfants, en particulier dans le monde en développement où un enfant a une chance sur quatre de vivre dans l'extrême pauvreté et où 10,5 millions d'enfants meurent chaque année, avant l'âge de 5 ans, de maladies qu'il est possible de prévenir.
- La petite enfance est une période de remarquable développement du cerveau qui construit les bases des apprentissages ultérieurs.
- L'EPPE contribue à la réalisation des autres objectifs de l'EPT (elle améliore, par exemple, les performances dans les premières années du primaire) et des objectifs de développement du millénaire, en particulier l'objectif primordial de la réduction de la pauvreté et les objectifs relatifs à l'éducation et à la santé.

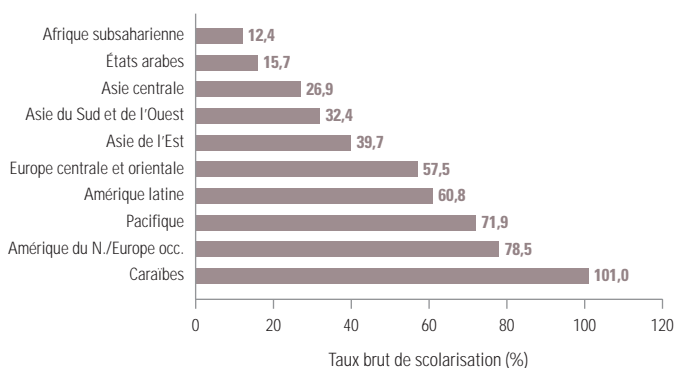
- L'EPPE présente un meilleur rapport coût/efficacité pour ce qui est d'instituer des mesures préventives et un soutien aux enfants au lieu de compenser les désavantages dont ils souffriront plus tard.
- Une prise en charge d'un coût raisonnable et fiable constitue une aide essentielle pour les parents qui travaillent, en particulier les mères.
- Les investissements dans l'EPPE sont d'un très bon rendement économique, palliant les désavantages et les inégalités, en particulier dans le cas des enfants de familles pauvres.

Quelles sont les tendances ?

- Environ 80 % des pays en développement ont une forme ou une autre de congé de maternité officiellement instituée, bien que son application soit variable.
- Les enfants les plus jeunes ont été négligés. Près de la moitié des pays du monde sont dépourvus de programmes formels destinés aux enfants de moins de 3 ans.
- Les effectifs de l'enseignement préprimaire ont triplé depuis 1970 mais la couverture de cet enseignement reste très faible dans le monde en développement en général.
- La plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) offrent au moins 2 années d'enseignement préprimaire.
- Parmi les régions en développement, c'est la région Amérique latine et Caraïbes qui a le taux de scolarisation dans le préprimaire le plus élevé (62 %), suivie de très loin par l'Asie de l'Est et Pacifique (40 %), l'Asie du Sud et de l'Ouest (32 %), les États arabes (16 %) et l'Afrique subsaharienne (12 %) (voir figure B).

- Après des reculs très nets dans les années 1990, la scolarisation dans le préprimaire reprend lentement dans les pays en transition d'Europe centrale et orientale, mais elle reste à la traîne en Asie centrale.
- Dans les pays développés et les pays en transition, ainsi qu'en Amérique latine, la plupart des services d'EPPE sont assurés par le secteur public.
- Le secteur privé joue un rôle de premier plan en Afrique subsaharienne, dans les États arabes, dans les Caraïbes et en Asie de l'Est.
- Dans la plupart des régions, la parité entre les sexes est presque atteinte dans l'enseignement préprimaire.
- Il y a de grandes disparités à l'intérieur des pays. Sauf quelques exceptions notables, les enfants des ménages les plus pauvres et des ménages ruraux et les enfants socialement exclus (par exemple, ceux qui sont dépourvus de certificat de naissance) ont nettement moins accès à l'EPPE que ceux des ménages les plus riches et des ménages urbains.
- Les enfants qui pourraient le plus bénéficier des programmes d'EPPE – ceux qui risquent le plus de souffrir de malnutrition et de maladies qu'il est possible de prévenir – sont ceux qui ont le moins de chances de participer à de tels programmes.
- Dans les pays en développement, le personnel de l'EPPE a généralement reçu une instruction et une formation préalable minimales et est souvent mal payé.
- Les gouvernements accordent une priorité relativement faible à l'enseignement préprimaire dans leurs dépenses publiques. Le large éventail de prestataires publics et privés et le manque de données font qu'il est difficile de calculer le total des dépenses nationales d'EPPE. Les pays peuvent chiffrer l'objectif en concevant des scénarios alternatifs qui diffèrent en termes de couverture, de qualité et de nature des services.

Figure B : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, 2004



- L'EPPE n'est pas une priorité pour la plupart des organismes donateurs. Presque tous allouent à l'enseignement préprimaire moins de 10 % des fonds qu'ils attribuent à l'enseignement primaire, et plus de la moitié lui allouent moins de 2 %.

Quels sont les programmes qui sont efficaces ?

- Une approche qui combine nutrition, santé, soins et éducation est plus efficace pour ce qui est d'améliorer le bien-être immédiat des enfants et leur développement que les approches qui se limitent à un seul aspect.
- Les programmes intégrateurs s'inspirent des pratiques traditionnelles de prise en charge des enfants, respectent la diversité culturelle et linguistique des enfants et intègrent les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux ou atteints de handicaps.
- Les programmes dans la langue maternelle sont plus efficaces que les programmes dans la langue officielle, qui demeurent la norme à travers le monde.
- Les programmes bien conçus peuvent contrecarrer les stéréotypes sexuels.
- Le facteur déterminant le plus important de la qualité de l'EPPE est l'interaction entre les enfants et le personnel, l'accent étant mis sur les besoins de l'enfant. Cela requiert des conditions de travail raisonnables comme un petit nombre d'enfants par employé et des matériels adéquats.
- La continuité de l'encadrement, le programme d'enseignement et l'implication des parents facilitent la transition vers l'école primaire. Des améliorations de la qualité sont nécessaires durant les premières années de scolarisation pour mieux accueillir les enfants de milieux divers et ayant des expériences diverses.
- La désignation d'un ministère ou d'un organisme chef de file pour la politique concernant les jeunes enfants et l'EPPE ; des mécanismes interinstitutions de coordination dotés de pouvoirs de décision.
- Des normes nationales de qualité convenablement appliquées, couvrant les services publics et privés destinés à tous les groupes d'âge.
- Des partenariats plus solides et plus nombreux entre l'État et le secteur privé, partie prenante majeure dans de nombreuses régions.
- Une amélioration de la qualité du personnel de l'EPPE, en particulier au moyen de stratégies flexibles de recrutement, d'une formation appropriée, de normes de qualité et d'une rémunération propre à retenir le personnel formé.
- Un financement public de l'EPPE accru et mieux ciblé, une attention particulière étant accordée aux enfants pauvres, aux enfants vivant dans les zones rurales et aux enfants handicapés.
- L'inclusion explicite de l'EPPE dans les documents publics clés tels que les budgets nationaux, les plans sectoriels et les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté.
- Une plus grande attention – et plus de fonds – de la part des organismes donateurs.

Que faudrait-il pour atteindre l'objectif de l'EPPE ?

- Un soutien politique de haut niveau, élément essentiel.
- Un processus de consultation en vue d'élaborer une politique nationale de l'EPPE pour les enfants de la naissance à l'âge de 8 ans, spécifiant les responsabilités administratives et les engagements budgétaires des secteurs et des niveaux de gouvernement concernés.
- Une collecte permanente de données nationales et internationales et un suivi des efforts visant à évaluer les besoins et les résultats en matière de réalisation des objectifs de l'EPT.

Vue d'ensemble

PARTIE I. UNE APPROCHE GLOBALE

Chapitre 1 L'apprentissage commence à la naissance

L'apprentissage commence avant qu'un enfant franchisse la porte d'une salle de classe. Le présent *Rapport* est centré sur le premier des 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT), qui demande aux pays de développer et d'améliorer, sous tous leurs aspects, l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) et, notamment, des enfants les plus vulnérables et défavorisés. Il adopte une approche holistique englobant la santé, la nutrition, l'hygiène et le développement cognitif des enfants ainsi que leur bien-être socioaffectif. Les programmes pour la petite enfance sont indispensables pour compenser le désavantage social et économique. L'EPPE est un moyen de garantir les droits de l'enfant qui ouvre la voie à la réalisation de tous les objectifs de l'EPT et contribue puissamment à réduire la pauvreté, objectif primordial des Objectifs de développement du millénaire.

Le *Rapport* suit les progrès accomplis vers la réalisation de chacun des 6 objectifs de l'EPT, en accordant une attention particulière aux questions d'équité et d'inclusion. Étant donné que les objectifs devront être atteints au plus tard en 2015, il est urgent d'agir sur tous les fronts, particulièrement pour identifier et scolariser les enfants qu'il est difficile d'atteindre, obtenir des résultats face au défi mondial de l'alphabétisation et donner à l'EPPE une place prioritaire dans l'agenda.



PARTIE II. LE SUIVI DE L'EPT

Chapitre 2 Les six objectifs : où en sommes-nous ?



Ce chapitre passe en revue les progrès réalisés concernant les 6 objectifs de l'EPT depuis Dakar, en comparant les données disponibles les plus récentes avec celles de 1999. Des progrès considérables ont été accomplis vers la réalisation de l'enseignement

primaire universel, avec de fortes augmentations des effectifs en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, et des accroissements plus modestes dans les États arabes. La progression des élèves à l'école primaire et l'achèvement du cycle primaire demeurent des préoccupations majeures dans ces régions et, dans une certaine mesure, en Amérique latine et dans les Caraïbes. Le nombre d'enfants non scolarisés mais en âge de fréquenter l'école primaire a diminué de 21 millions entre 1999 et 2004 mais il atteignait encore, à cette date, le chiffre inacceptable de 77 millions. Le chapitre examine en détail les caractéristiques contextuelles de ces enfants, notamment la pauvreté du ménage, le lieu de résidence, le sexe et le niveau d'instruction de la mère. Environ les deux tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2004 ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, bien qu'un tiers seulement l'ait réalisée dans le secondaire. Les progrès ont été maigres en matière d'alphabétisation, et 1 adulte sur 5 dans le monde est toujours analphabète.

L'indice du développement de l'éducation pour tous, calculé pour 125 pays, révèle des améliorations dans nombre de pays les plus mal classés. Les pays pour lesquels on ne dispose pas de données – dont beaucoup sont dans des situations de conflit ou de sortie de conflit – ne sont pas pris en compte mais ils risquent de souffrir des faibles niveaux de développement de l'éducation, ce qui rend le défi mondial de l'EPT encore plus difficile à relever.



Chapitre 3 Lutter contre l'exclusion : les leçons tirées de l'expérience des pays

L'éducation pour tous exige une approche inclusive. Ce chapitre donne des exemples de politiques et de programmes qui ont réussi à étendre l'éducation en général et, plus particulièrement, à identifier et surmonter

les obstacles qui privent les groupes marginalisés des possibilités d'apprentissage offertes aux autres groupes. Les politiques clés comprennent la suppression des frais de scolarité, la mise en place d'incitations financières destinées à réduire la dépendance des ménages par rapport au travail des enfants, la conception de mesures spécifiques à l'intention des enfants touchés par le VIH/sida et une aide aux écoles pour qu'elles intègrent les enfants handicapés. Les programmes d'éducation non formelle destinés aux jeunes et aux adultes offrent une deuxième chance d'apprendre et leur efficacité est maximale quand ils sont ancrés dans la communauté, flexibles et pertinents par rapport à la vie des apprenants. Les conflits armés – qui font de plus en plus appel aux enfants soldats – et les déplacements internes nécessitent des interventions d'urgence offrant des services d'éducation de base et des soins médicaux et psychologiques.

Les pays ont besoin de plans d'éducation bien conçus pour surmonter l'exclusion et améliorer la qualité de l'éducation. Des dépenses d'éducation adéquates, des enseignants formés et motivés et la capacité de développer l'enseignement secondaire sont trois aspects clés de tels plans. Si la tendance générale des dépenses publiques d'éducation est positive (progression de plus de 30 % dans une vingtaine de pays), la part de ces dépenses dans le PNB a chuté dans 41 pays, surtout en Amérique latine et dans les Caraïbes, et en Asie du Sud et de l'Ouest. De nombreux pays sont soumis à des pressions croissantes pour développer l'enseignement secondaire. Les objectifs de l'EPT ne sauraient être atteints sans qu'on recrute et qu'on forme de nouveaux enseignants et sans qu'on offre des incitations à ceux qui travaillent dans des conditions difficiles, spécialement en milieu rural.

Chapitre 4

L'aide internationale : mieux utiliser des financements plus abondants



L'éducation de base a bénéficié d'une augmentation de l'aide globale à l'éducation entre 2000 et 2004.

Si l'on inclut les fonds acheminés sous forme de soutien budgétaire

direct, l'aide à l'éducation de base destinée aux pays à faible revenu est passée de 1,8 à 3,4 milliards de dollars EU. En 2003-2004, les donateurs multilatéraux ont affecté à l'éducation 11,8 % de leur aide totale, dont la moitié est allée à l'éducation de base. La présence des donateurs reste inégale dans les pays les plus pauvres du monde et l'importance relative qu'ils accordent à l'éducation dans leur aide totale n'est pas la même pour toutes les régions.

Se chiffrant à 11 milliards de dollars par an, le prix à payer pour réaliser l'agenda de l'EPT est plus élevé que prévu initialement. Même si les récentes promesses d'accroissement de l'aide sont tenues, les flux d'aide à l'éducation de base seront insuffisants si sa part actuelle dans l'aide totale et sa répartition entre les niveaux et les groupes de revenus restent inchangées, et s'il n'y a pas de progrès en matière d'harmonisation. La part de l'aide totale allant à l'éducation de base doit au moins doubler et être ciblée davantage sur les pays à faible revenu que sur les pays à revenu intermédiaire. Le processus de l'Initiative de mise en œuvre accélérée est devenu un mécanisme important de dialogue et de coordination entre les donateurs. Il faudra cependant de plus grands efforts, au niveau international, pour persuader (a) les donateurs d'accroître le volume et la prévisibilité de l'aide à l'éducation de base et (b) les gouvernements des pays à faible revenu d'accorder une plus grande priorité à l'éducation de base et de lui attribuer une plus grande part des économies résultant de l'allègement de la dette.

PARTIE III. ÉDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

Chapitre 5

Les arguments décisifs en faveur de l'EPPE



La petite enfance pose les bases pour la vie. Les programmes pour la petite enfance sont importants en premier lieu pour garantir les droits des jeunes enfants, consacrés par la Convention relative

aux droits de l'enfant aujourd'hui ratifiée par 192 pays. En second lieu, la petite enfance est une période très sensible marquée par des transformations rapides dans le développement physique, cognitif, social et affectif. La malnutrition, le défaut de soins et la maltraitance sont particulièrement préjudiciables aux jeunes enfants, avec des répercussions qui se font souvent ressentir jusqu'à l'âge adulte.

Des programmes d'EPPE bien conçus peuvent notablement améliorer le bien-être des enfants durant ces années de formation et, à l'avenir, en complétant les soins qu'ils reçoivent chez eux. Les programmes qui combinent nutrition, santé, puériculture et éducation ont un impact positif sur les résultats cognitifs. La participation à l'EPPE facilite aussi la scolarisation à l'école primaire et conduit à de meilleurs résultats dans les premières années de scolarité, en particulier dans le cas des enfants défavorisés. D'un point de vue économique, les investissements dans les programmes pour la petite

enfance sont très rentables en termes de capital humain, si bien qu'il y a des arguments très convaincants en faveur de l'intervention des pouvoirs publics. Enfin, ces programmes peuvent réduire l'inégalité sociale : ils peuvent compenser la vulnérabilité et le désavantage résultant de facteurs tels que la pauvreté, le sexe, la race, l'ethnicité, la caste ou la religion.

Chapitre 6 Les progrès de l'éducation et de la protection de la petite enfance dans le monde



Ce chapitre commence par examiner l'évolution des contextes – des ménages de plus petite taille, des femmes plus nombreuses à travailler, des prestations de maternité et de nouveaux rôles pour les deux sexes – dans lesquels la prestation de services

d'éducation et de protection aux jeunes enfants s'est développée. Il évalue ensuite les progrès accomplis par les pays vers la réalisation de l'objectif de l'EPT en ce qui concerne 3 groupes : les enfants de moins de 3 ans, ceux qui ont entre 3 ans et l'âge d'entrer à l'école primaire et ceux qui sont vulnérables et défavorisés. Enfin, le chapitre décrit le type, la composition et le statut professionnel des puériculteurs et des éducateurs des programmes d'EPPE.

Parmi les principales conclusions, on peut relever que beaucoup de pays n'ont pas de programmes destinés à répondre aux divers besoins (santé, nutrition, prise en charge et éducation) des enfants dans les 3 premières années de leur vie. Rares sont ceux qui ont établi des cadres nationaux de coordination des programmes d'EPPE. L'accès à l'éducation préprimaire s'est élargi dans le monde. Les effectifs de l'EPPE ont fortement chuté dans les pays en transition après l'éclatement de l'Union soviétique mais ils sont en train de remonter, bien qu'ils ne retrouvent pas leur niveau antérieur. Quant aux régions en développement, c'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que la couverture des programmes d'EPPE est la plus large, mais elle reste faible en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Les enfants des ménages les plus pauvres et des ménages ruraux ont moins accès aux programmes d'EPPE que ceux des ménages les plus riches et des ménages urbains.

Dans les pays en développement, le personnel de l'EPPE a un niveau d'instruction minimal et une formation préalable très réduite. Dans la plupart des pays industrialisés, des professionnels très qualifiés travaillent aux côtés d'employés dépourvus de formation

et de bénévoles à temps partiel. De nombreux pays ont mis en œuvre des politiques de développement et d'amélioration de leur personnel d'EPPE, mais les progrès sont inégaux et lents.

Chapitre 7 Concevoir des programmes efficaces



Les programmes d'EPPE sont extrêmement divers : il n'y a pas de modèle universel de services pour la petite enfance. Cependant, quel que soit le cadre, les programmes efficaces offrent une aide aux parents durant les premières années de la vie de l'enfant, intègrent les activités éducatives avec d'autres services

(notamment de santé, de prise en charge et de nutrition) et facilitent la transition vers l'école primaire. Les parents, ou autres personnes ayant la garde des enfants, sont les premiers éducateurs de l'enfant et, pour le groupe d'âge le plus jeune, la famille est le premier lieu de la prise en charge. La décennie écoulée a vu un accroissement du nombre des programmes de soutien destinés aux parents, et visant les enfants de moins de 3 ans. Les programmes de visites à domicile offrent une aide individualisée aux parents et peuvent être particulièrement positifs dans le cas des familles à risque, en favorisant le développement de l'enfant et en améliorant l'estime de soi des parents. Les communautés locales jouent aussi un rôle clé en aidant les jeunes enfants et leur famille grâce à des services de prise en charge des enfants à domicile ou dans des établissements.

La forme la plus courante d'EPPE, particulièrement pour les enfants de 3 à 6 ans, a pour cadre un établissement. Il est crucial de faire en sorte que cette expérience soit positive en veillant à ce que les pratiques soient adaptées à l'âge de l'enfant et à son environnement culturel. La recherche montre que les interactions positives entre le personnel et l'enfant sont les facteurs prédictifs majeurs de l'amélioration du bien-être des enfants. C'est dans la langue maternelle que l'apprentissage précoce est le plus efficace et, pourtant, l'enseignement dans la langue officielle reste prédominant. Dans le même temps, cette première exposition à un apprentissage organisé est une occasion de mettre en question les rôles traditionnellement attribués à chaque sexe. Enfin, les programmes doivent être inclusifs et tenir compte de la situation des enfants atteints de handicaps ou touchés par un conflit armé. Parce que l'EPPE est aussi une base cruciale de l'éducation ultérieure des enfants, il est important de favoriser la continuité entre

le préprimaire et l'école primaire. Plusieurs pays resserrent les liens entre l'EPPE et l'enseignement primaire afin de faciliter aux enfants la transition de l'un vers l'autre.

Chapitre 8 Encourager des politiques d'EPPE vigoureuses



Un environnement public plus favorable à l'EPPE est en train de voir le jour, sous l'influence d'un corpus croissant de recherches sur ses bienfaits et du soutien de puissants réseaux internationaux. Pour aider à mettre à profit cette impulsion, plusieurs éléments clés contribuent au renforcement de la volonté politique et à l'élaboration de politiques nationales d'EPPE. Un appui politique de haut niveau peut mettre l'EPPE à l'ordre du jour. Ces dernières années, les dirigeants de plusieurs pays ont fait de la petite enfance une priorité nationale, ce qui a conduit à la formulation de nouvelles politiques et à l'accroissement des ressources. Une large implication des parties prenantes encourage le soutien public à l'EPPE. Les partenariats des pouvoirs publics avec les organisations internationales peuvent générer des fonds de démarrage importants pour des projets qui peuvent ensuite être développés. L'alignement des politiques d'EPPE sur les autres politiques de développement national ou sectoriel est un moyen stratégique de mobiliser des ressources. Des campagnes publiques peuvent promouvoir l'EPPE et fournir des informations aux personnes qui s'occupent des enfants.

Bien que les politiques nationales d'EPPE soient propres à chaque pays, elles doivent inclure des principes directeurs concernant les questions de gouvernance, de qualité et de financement. L'EPPE impliquant de multiples secteurs, la coordination est fréquemment un problème. Définir un organe administratif servant de chef de file et mettre en place des mécanismes de coordination ayant un réel pouvoir de décision peut faire avancer l'agenda concernant les jeunes enfants. Il faut que les gouvernements veillent à ce que des normes minimales acceptables soient remplies pour tous les enfants, que le prestataire de services soit public ou privé. Le développement et l'amélioration de l'EPPE exigeront plus de fonds publics et privés qu'actuellement. Dans beaucoup de pays en développement, le ciblage des ressources sur les

enfants les plus défavorisés peut constituer la première étape d'une politique d'EPPE de plus grande envergure pour tous les enfants. Enfin, le soutien des donateurs à l'EPPE a jusqu'à présent été limité : un accroissement de ce soutien est essentiel.

PARTIE IV. DÉFINIR DES PRIORITÉS

Chapitre 9 EPT : ce qu'il faut faire maintenant



Les progrès considérables accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT depuis le forum de Dakar donnent une idée de ce qu'il est possible de faire quand les pays et la communauté internationale unissent leurs efforts. Ce chapitre formule 9 recommandations qui méritent une attention urgente de la part des responsables.

1. Revenir à l'approche globale de Dakar.
2. Agir avec un sentiment d'urgence pour scolariser tous les enfants, multiplier les programmes d'alphabétisation des adultes et offrir des chances d'éducation aux enfants vivant dans des situations de conflit et de sortie de conflit.
3. Mettre l'accent sur l'équité et l'inclusion.
4. Accroître les dépenses publiques et mieux choisir la cible qu'elles doivent toucher.
5. Accroître l'aide à l'éducation de base et l'affecter là où elle est le plus nécessaire.
6. Mettre l'EPPE au premier plan dans les agendas nationaux et internationaux.
7. Accroître et cibler le financement public de l'EPPE.
8. Améliorer la qualité du personnel de l'EPPE, surtout en ce qui concerne les qualifications, la formation et les conditions de travail.
9. Améliorer le suivi de l'EPPE.

Il faut que les politiques portent sur les 6 objectifs de l'EPT sans en négliger un seul et qu'elles tiennent le cap : 9 ans seulement nous séparent de l'échéance de 2015, c'est maintenant qu'il faut mener une action globale.



© CARO PHOTO/SIPA



© Mikkel ØSTERGAARD / PANOS / EDITINGSERVER.COM



© Zhang xinyu/IMAGINECHINA/MAXPPP / REUTERS



© AFP/Tugela Ridley

PARTIE I. Une approche globale

Chapitre 1

L'apprentissage commence à la naissance

Les premières expériences de l'enfant, thème spécial du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année, constituent la base de tous les apprentissages ultérieurs. Des bases solides construites lors de la petite enfance – y compris une bonne santé, une bonne nutrition et un environnement favorable – peuvent aider à assurer une transition sans heurts vers l'école primaire, à donner de meilleures chances de mener à son terme l'éducation de base et à sortir de la pauvreté et du désavantage. Il n'est donc pas fortuit que le premier objectif de l'EPT demande aux pays de développer et d'améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. L'EPPE est un moyen de garantir les droits de l'enfant, elle ouvre la voie à tous les objectifs de l'EPT et elle contribue puissamment à la réduction de la pauvreté, but primordial des objectifs de développement du millénaire. Il est grand temps de donner à l'EPPE une meilleure place sur l'agenda des politiques d'éducation, conformément à la conception d'ensemble de l'EPT telle qu'adoptée à Dakar.

L'apprentissage commence à la naissance

L'apprentissage commence avant qu'un enfant entre pour la première fois dans une salle de classe. Dès le plus jeune âge, le développement et l'apprentissage des enfants sont favorisés par leurs interactions avec des êtres humains attentionnés dans des environnements sûrs, protecteurs et stimulants. Les expériences des jeunes enfants durant les premières années de la vie – bien avant qu'ils ne commencent l'école – constituent la base des apprentissages ultérieurs. Bien que la petite enfance soit une période offrant un grand potentiel de croissance et de développement, c'est aussi une période où les enfants sont particulièrement fragiles et vulnérables.

Aujourd'hui, en dépit de progrès considérables, la situation des jeunes enfants demeure préoccupante, surtout dans les pays les plus pauvres. Un enfant né dans le monde en développement a une chance sur quatre de vivre dans l'extrême pauvreté, définie comme le fait de vivre avec moins de 1 dollar EU par jour. Selon les estimations, en 2005, 10,5 millions d'enfants sont morts avant d'avoir atteint l'âge de 5 ans, la plupart de maladies qu'il est possible de prévenir et dans des pays qui connaissent des conflits armés majeurs depuis 1999. Le sida a rendu orphelins plus de 15 millions d'enfants de moins de 18 ans, dont 80 % en Afrique subsaharienne. Les droits de millions d'enfants sont violés par le trafic, l'obligation de travailler, les maltraitements et le défaut de soins. Enfin, une grande partie des 50 millions d'enfants dont la naissance n'est pas enregistrée chaque année ne peut, de ce fait, accéder aux services de base ou à l'éducation (UNICEF, 2005b).

Pour toutes ces raisons, les interventions précoces sont cruciales : il est beaucoup plus difficile et coûteux de compenser le désavantage éducatif et social chez les enfants plus âgés et les adultes que de mettre en place des mesures préventives et un soutien lors de la petite enfance. Des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance de qualité – comprenant vaccinations, éducation parentale, activités dans le cadre familial et jardins d'enfants, crèches ou maternelles – assurent une santé, une nutrition, une hygiène, une stimulation et une interaction qui favorisent le développement et l'apprentissage des enfants. La participation des enfants à de tels programmes peut conduire à l'instauration d'une société plus équitable.

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* reconnaît l'importance des

premières années de la vie des enfants pour la détermination de la qualité de leur enfance ainsi que pour l'avenir de leur éducation, de leur santé et de leur bien-être économique. Outre sa fonction centrale de suivi et d'analyse des progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT) (encadré 1.1), le présent Rapport souligne le besoin : d'une approche globale (tenter d'atteindre les 6 objectifs et adopter une vision large de la protection et de l'éducation de la petite enfance) ; d'accorder une particulière attention aux questions d'équité et d'inclusion ; d'une action d'urgence pour atteindre tous les objectifs de l'EPT en temps voulu.

Globalité, équité et action

Les objectifs de l'EPT ont été conçus comme un tout indivisible, traitant des droits de *tous* les individus, enfants, jeunes et adultes. C'est pourquoi les besoins éducatifs des populations dans des situations de conflit et de crise ou des individus qui sont marginalisés par la langue, le handicap, la pauvreté ou la culture méritent une attention particulière. Les objectifs exigent en outre la *qualité* dans l'éducation pour chacun, condition préalable de l'acquisition de compétences, de connaissances et d'attitudes durables qui enrichissent les capacités humaines et combattent la pauvreté et l'inégalité.

Les objectifs de l'EPT contribuent ainsi directement aux objectifs de développement du millénaire (ODM) et, en particulier, à l'objectif primordial de la réduction de la pauvreté (encadré 1.1). Les objectifs de l'EPT sont aussi plus ambitieux que les ODM. Libellés prudemment, les deux ODM relatifs à l'éducation omettent de mentionner le caractère « obligatoire et gratuit » de l'enseignement primaire et se contentent de demander l'élimination des disparités entre les sexes dans l'éducation au lieu de la réalisation de l'objectif plus ambitieux de l'égalité entre les sexes que fait sien le Cadre de Dakar. De plus, l'alphabétisation (objectif 4 de l'EPT), la protection et l'éducation de la petite enfance (objectif 1 de l'EPT) et les besoins éducatifs des jeunes et des adultes (objectif 3 de l'EPT) ne sont pas mentionnés. Le présent *Rapport*, comme tous ses prédécesseurs, reflète la conviction qu'une approche globale est nécessaire, couvrant tous les objectifs de l'EPT – conception également soulignée au Sommet mondial de 2005, à la réunion de 2005 du Groupe de haut niveau sur l'EPT et au sommet du G8 de 2006.

Les expériences des jeunes enfants durant les premières années de la vie constituent la base des apprentissages ultérieurs.

Encadré 1.1 – Les objectifs de l'EPT de Dakar et les objectifs de développement du millénaire

S'appuyant sur deux instruments des Nations Unies, la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant, la communauté internationale a adopté la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien, Thaïlande, en 1990. Au cœur de cette déclaration, il y a la reconnaissance du fait que l'universalisation de l'éducation est la clé du développement durable, de la justice sociale et d'un avenir meilleur.

Le Cadre d'action de Dakar adopté en 2000 exprime la détermination de la communauté internationale à poursuivre une stratégie ambitieuse afin de répondre, en l'espace d'une génération, aux besoins éducatifs fondamentaux de chaque individu, enfant, jeune ou adulte, et de préserver cet acquis par la suite. Il énonce les 6 objectifs de l'EPT.

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

5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite que les garçons.
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les compétences indispensables dans la vie courante.

Les objectifs de développement du millénaire (ODM), approuvés par les dirigeants mondiaux lors du Sommet du millénaire organisé par l'ONU en 2000, constituent un agenda pour la réduction de la pauvreté et l'amélioration des conditions de vie. Pour chaque objectif ont été définies une ou plusieurs cibles, la plupart pour 2015. Le premier objectif ne peut être atteint sans l'éducation, et deux autres objectifs et deux cibles se réfèrent explicitement à l'éducation :

objectif 1, réduire l'extrême pauvreté et la faim ;

objectif 2, assurer l'éducation primaire pour tous (cible : donner, d'ici à 2015, à tous les enfants, garçons et filles, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires) ;

objectif 3, promouvoir l'égalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes (cible : éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard).

Sources : UNESCO (2000a) ; ONU (2001a).

Pour certains pays les données manquent, souvent en raison de conflits armés.

Les objectifs de l'EPT ont été énoncés en 2000 avec 2015 pour date butoir. Le présent document est le cinquième rapport de suivi des progrès d'ensemble qui se penche aussi sur un thème spécial : l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE). Les précédents *Rapports* ont traité du genre (2003/4), de la qualité (2005) et de l'alphabétisation des adultes (2006). Le prochain *Rapport*, comme le premier en 2002, n'aura pas de thème spécial mais passera en revue, à mi-parcours, les progrès d'ensemble accomplis en ce qui concerne les 6 objectifs de l'EPT.

Chaque année, les informations disponibles pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT s'améliorent.

Nouveaux aspects du suivi

Dans le présent *Rapport* :

- les données fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) couvrent un plus grand nombre de pays et sont mieux actualisées qu'auparavant, y compris pour l'année scolaire qui s'est terminée en 2004 ;
- il subsiste cependant un problème majeur de disponibilité des données pour certains pays, souvent en raison de conflits armés récents ou en cours. Cela signifie que la situation de l'EPT dans ces pays a peu de chances de s'améliorer, mais le manque de données interdit de les inclure dans les analyses statistiques présentées ;

2015 étant la date butoir pour la réalisation des objectifs, il reste très peu de temps pour agir.

- il est fait davantage appel à d'autres sources de données, en particulier les enquêtes sur les ménages, pour examiner en détail la couverture de l'éducation dans les différentes régions, en termes de lieu de résidence (rural ou urbain), de dépenses des ménages et, surtout, de participation aux programmes d'EPPE et de caractéristiques des enfants non scolarisés. Pour l'EPPE, le Bureau international d'éducation (BIE) de l'UNESCO, en collaboration avec l'UNICEF, a établi spécialement pour le présent *Rapport* une base de données de profils de pays que l'on peut consulter sur le site Web du *Rapport* (www.efareport.unesco.org) ;
- les évaluations nationales de l'apprentissage sont examinées, complétant les considérations des précédents *Rapports* sur les évaluations régionales et internationales ;
- la couverture de l'enseignement secondaire est approfondie par la distinction, opérée pour la première fois, entre les premier et deuxième cycles du secondaire. À mesure que les pays s'engagent de plus en plus sur la voie de l'éducation de base universelle, ils étendent aussi leur définition de celle-ci pour qu'elle comprenne deux ou trois années d'enseignement secondaire. De fait, il est de plus en plus clair que la disponibilité de places dans le premier cycle du secondaire est un déterminant important de l'achèvement du primaire. L'enseignement secondaire est aussi important pour l'EPT car, dans de nombreux pays, il constitue la norme minimale de qualification des enseignants du primaire. Enfin, étant donné qu'il est le niveau d'enseignement qui connaît la croissance la plus rapide dans les pays en développement, l'enseignement secondaire est de plus en plus en concurrence avec l'enseignement primaire pour la répartition des dépenses publiques ;
- l'analyse des flux d'aide à l'éducation en général et à l'EPT en particulier est enrichie par de meilleures données du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE et par un examen plus attentif des relations entre donateurs et gouvernements bénéficiaires, ainsi que par les efforts déployés, avec un succès limité, pour étudier les flux d'aide à l'EPPE.

Deux aspects de l'EPT restent très difficiles à suivre :

- l'objectif 3 relatif aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes. Les interprétations sont très diverses, mais le *Rapport* suggère comment les progrès accomplis dans ce domaine pourraient être suivis, à l'avenir, à l'aide d'études empiriques de ce que font réellement les pays ;

- les dépenses nationales d'éducation. Les informations sur les dépenses nationales restent fragmentaires. L'ISU s'emploie à améliorer les données, en commençant par l'Afrique subsaharienne, mais cela reste l'élément le plus faible du suivi de l'EPT. C'est regrettable, car des financements adéquats et un engagement fort sont la clé de la durabilité et de l'extension des progrès accomplis jusqu'ici en matière d'EPT.

S'occuper du désavantage et de l'inclusion

Le dernier *Rapport mondial sur le développement* de la Banque mondiale (2005d) tout comme le dernier *Rapport mondial sur le développement humain* du PNUD (2005) soulignent l'inégalité des chances offertes à divers groupes et les inconvénients qui peuvent en résulter pour les enfants, les adultes et le développement social et économique. L'éducation est un des déterminants, sinon le déterminant majeur, des chances dans la vie et de la possibilité d'échapper à la pauvreté. Pour ces raisons, il est impératif d'intensifier les efforts visant à atteindre les objectifs de l'EPT.

Les mesures globales de la couverture de l'éducation masquent de grandes variations entre des groupes particuliers d'enfants et de jeunes adultes. Le présent *Rapport* donne des exemples de ces variations, examinant en particulier les enfants qui ne fréquentent pas l'école primaire et décrivant les efforts spécifiques déployés pour réduire les inégalités et promouvoir l'inclusion. Il souligne aussi le coût des mesures prises par les gouvernements qui tentent d'inclure dans le système éducatif les enfants, les jeunes et les adultes analphabètes les plus difficiles à atteindre, tels la réduction des frais d'inscription et le recrutement et la formation d'un plus grand nombre d'enseignants. Il montre que l'accès aux programmes d'EPPE, en particulier, est très inéquitable dans la plupart des pays en développement, alors que l'EPPE est un instrument particulièrement efficace pour compenser les désavantages.

Il est urgent d'agir

Vu que 2015 est la date butoir pour la réalisation des objectifs, il reste très peu de temps pour agir. Une majorité de pays ont un cycle primaire de 6 ans. Pour réaliser l'enseignement primaire universel (EPU) dans ces pays d'ici à 2015, il faudra que tous les enfants ayant l'âge prévu pour terminer l'école primaire cette année-là soient scolarisés au plus tard en 2009, dans moins de 3 ans. Il faut pour cela deux choses : identifier d'abord tous les enfants difficiles à atteindre

et évaluer leurs caractéristiques et les obstacles qui les empêchent d'aller à l'école ; élaborer ensuite des stratégies et des politiques pour les atteindre, puis obtenir et attribuer les ressources financières, tant internes qu'externes, nécessaires pour passer à la mise en œuvre. Il est tout aussi urgent de s'attaquer à la première partie de l'objectif relatif au genre, concernant l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, pour lequel la date butoir de 2005 est déjà dépassée. Les questions de genre sont un thème récurrent du présent *Rapport*.

Il est particulièrement nécessaire de susciter un sentiment d'urgence au sujet de l'EPT car de nombreux gouvernements et donateurs commencent à accorder plus d'attention à la croissance économique et au rôle des niveaux supérieurs d'enseignement dans la promotion de l'économie du savoir. La communauté internationale a donc besoin de faire preuve d'une plus grande vigilance pour que les objectifs de l'EPT restent au premier plan dans les agendas internationaux et nationaux, pour préserver une conception globale de l'EPT qui reconnaisse les 6 objectifs comme des parties interdépendantes d'un tout et pour faire en sorte que les financements nécessaires soient en place.

Un cadre conceptuel pour l'EPPE

Le premier objectif de l'EPT – développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance – comprend plusieurs concepts qui sont diversement interprétés : petite enfance, protection, éducation ainsi qu'enfants vulnérables et défavorisés. La complexité de l'objectif, à laquelle il faut ajouter son caractère intersectoriel et l'absence de cible quantitative, fait qu'il est plus difficile de le suivre que certains des autres objectifs de l'EPT.

Les conceptions et les approches de la *petite enfance* varient en fonction des traditions locales, des cultures, des structures familiales et de l'organisation de l'enseignement primaire (Dahlberg *et al.*, 1999 ; Nsamenang, 2006 ; Woodhead, 2006). Il importe de reconnaître et d'apprécier cette diversité. Pour le suivi, le présent *Rapport* se conforme à la convention de plus en plus admise selon laquelle la petite enfance englobe la période s'écoulant de la naissance à l'âge de 8 ans¹. Les premières années de la vie sont une période de remarquable développement du cerveau qui pose les fondements des apprentissages ultérieurs. Durant cette période, les

Encadré 1.2 – Commentaire sur l'objectif 1 de l'EPT

Tous les jeunes enfants ont besoin d'un environnement rassurant et protecteur pour être en bonne santé, éveillés, épanouis et capables d'apprendre. L'expérience de la décennie écoulée confirme qu'une prise en charge et une éducation satisfaisantes de la petite enfance, tant au sein de la famille que dans le cadre de programmes plus structurés, ont un impact positif sur la survie, la croissance, le développement et les capacités d'apprentissage des enfants. Ces programmes doivent être globaux, mettre l'accent sur l'ensemble des besoins de l'enfant et prendre en compte la santé, la nutrition et l'hygiène ainsi que le développement cognitif et psychosocial. Ils doivent être dispensés dans la langue maternelle de l'enfant et aider à préciser et enrichir les soins et l'éducation à fournir aux enfants qui ont des besoins spéciaux. Des partenariats entre pouvoirs publics, organisations non gouvernementales, communautés et familles peuvent contribuer à améliorer la protection et l'éducation, en particulier des enfants les plus désavantagés, par le biais d'activités centrées sur l'enfant dans un cadre familial et communautaire et soutenues par des politiques nationales multisectorielles et des ressources adéquates.

Les pouvoirs publics [...] ont pour responsabilité première de formuler des politiques de protection et d'éducation de la petite enfance dans le contexte des plans nationaux d'EPT, en mobilisant un soutien politique et populaire et en promouvant des programmes souples qui soient adaptés aux jeunes enfants au lieu d'être de simples modèles réduits des systèmes scolaires formels. L'éducation des parents et des autres partenaires en vue de favoriser une meilleure prise en charge en s'appuyant sur les pratiques traditionnelles et le recours systématique aux tests de suivi de la petite enfance sont des aspects essentiels à cet égard.

Source : UNESCO (2000a).

jeunes enfants apprennent en manipulant des objets et des matériels, en explorant le monde qui les entoure et en expérimentant par tâtonnements. C'est aussi pendant ces années-là que les enfants qui reçoivent un soutien affectif développent leur sentiment de sécurité personnelle et physique et resserrent leurs liens avec leur famille et leur communauté. À l'âge de 8 ans, tous les enfants du monde sont censés être à l'école primaire².

Guidé par le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar concernant l'objectif 1 de l'EPT (encadré 1.2), le présent *Rapport* est centré à la fois sur la *protection* et sur l'*éducation* des jeunes enfants. Le mot « protection » s'applique généralement à l'attention portée à la santé, à l'hygiène et à la nutrition dans un environnement protecteur et sûr qui favorise le bien-être cognitif et socio-affectif des enfants. Le terme « éducation »

À l'âge de 8 ans, tous les enfants du monde sont censés être à l'école primaire.

1. Bien que la période prénatale soit souvent incluse en raison de son importance pour la santé maternelle et infantile, elle se situe hors du champ du présent *Rapport*.

2. L'entrée des enfants à l'école primaire peut intervenir dès l'âge de 4 ans, mais elle ne peut nulle part intervenir après l'âge de 8 ans.

La protection et l'éducation sont indissociables et des services de qualité pour les jeunes enfants portent sur les deux dimensions.

appliqué à la période de la petite enfance a une acception beaucoup plus large que celle de l'éducation préscolaire, car il englobe l'apprentissage à travers la stimulation précoce, la guidance et une série d'activités et d'occasions de développement. En pratique, la protection et l'éducation sont indissociables et des services de qualité pour les jeunes enfants portent nécessairement sur les deux dimensions³ (Choi, 2002 ; Myers, 1995 ; OCDE, 2001). À cet égard, elles font partie d'un tout : les deux sont nécessaires pour favoriser la croissance, le développement et l'apprentissage holistiques, comme le dit le cadre d'action de Dakar.

Définir l'EPPE

S'appuyant sur cette approche holistique, le *Rapport* utilise la définition suivante : la protection et l'éducation de la petite enfance favorisent la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – y compris la santé, la nutrition, l'hygiène et le développement cognitif, social, physique et affectif – de la naissance à l'entrée à l'école primaire⁴ dans des cadres formels, informels et non formels. Souvent assurée par un éventail d'établissements publics, d'organisations non gouvernementales, de pres-

tataires privés, de communautés et de familles, l'EPPE constitue un continuum d'arrangements interconnectés impliquant divers acteurs : famille, amis, voisins ; crèche familiale pour un groupe d'enfants dans la maison d'un tiers ; programmes ayant pour cadre un centre ; classes/programmes dans des écoles ; programmes destinés aux parents.

Les politiques et les services d'EPPE varient en fonction de l'âge et du développement de l'enfant, et peuvent être organisés dans le cadre d'arrangements formels, non formels et informels (figure 1.1). Le champ large, holistique, de l'EPPE est illustré par les objectifs généraux qui lui sont associés à travers le monde :

- dispenser des soins de santé, vacciner, nourrir et prodiguer des conseils nutritionnels ;
- aider les nouveaux parents en les informant et en les éduquant ;
- créer un environnement sûr pour que les jeunes enfants puissent jouer avec les autres et se socialiser ;
- compenser les désavantages et mieux armer pour la vie les enfants vulnérables ;
- promouvoir l'« état de préparation à l'entrée à l'école » et la préparation à l'école primaire ;
- fournir des services de garde pour les enfants dont les parents et autres membres de la famille travaillent ;

Figure 1.1 : Description schématique des approches de la protection et de l'éducation des jeunes enfants

Âge	Protection et éducation organisées	Protection et éducation informelles
8	C. Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE*)	D. Prise en charge informelle d'enfants âgés de 0 à 8 ans, par leurs parents ou par la famille élargie, principalement à domicile mais parfois dans d'autres cadres familiaux ou communautaires. Dans l'idéal, il est pourvu aux besoins des enfants sur les plans de la santé, de la nutrition et du développement cognitif et psychosocial.
7		
6	B. Politiques et programmes d'EPPE destinés aux enfants de 3 ans et plus B.1. Programmes d'enseignement préprimaire destinés aux enfants d'au moins 3 ans (niveau 0 de la CITE) B.2. Programmes d'éducation non formelle (pour les 3 ans et plus)	
5		
4		
3	A. Politiques et programmes d'EPPE** destinés aux enfants âgés de 0 à 2 ans A.1. Programmes organisés de protection et d'éducation A.2. Programmes non formels de protection et d'éducation A.3. Congé parental	
2		
1		
0		
Prestataires Pouvoirs publics (nationaux, régionaux) Organismes privés (à but non lucratif et à but lucratif) Organisations internationales non gouvernementales Organisations communautaires		

3. Par exemple, nombre de spécialistes de la petite enfance font valoir que les programmes étiquetés « protection de la petite enfance » devraient offrir aux jeunes enfants des possibilités de grandir et d'apprendre, tandis que ceux étiquetés « éducation de la petite enfance » devraient favoriser le développement des enfants et promouvoir leur bien-être social et affectif.

4. Là où l'école primaire commence à 6 ans, par exemple, les programmes d'EPPE sont destinés aux enfants de la naissance à l'âge de 5 ans et l'école primaire couvre le reste de la petite enfance (de 6 à 8 ans).

* Classification internationale type de l'éducation, système conçu par l'UNESCO et l'OCDE pour servir d'instrument de collecte, de compilation et de présentation d'indicateurs et de statistiques de l'éducation comparables à l'intérieur des pays et internationalement.

** Pour être holistiques, les politiques et programmes doivent viser à répondre aux besoins des enfants en matière de santé, d'hygiène et de nutrition et à leurs besoins sociaux, affectifs et éducatifs.

- renforcer les communautés et la cohésion sociale (Kamerman, 2005 ; UNESCO-BIE, 2006 ; UNICEF, 2006).

Bien que les diverses institutions internationales n'emploient pas la même terminologie (Choi, 2002), elles reconnaissent toutes les avantages de cette approche holistique, tant dans les programmes d'EPPE que dans les familles, ainsi que lors du passage à l'école primaire. Le présent *Rapport* adopte lui aussi une approche large du suivi de l'EPPE. Il examine les contextes familiaux et communautaires, les établissements, les programmes et les politiques qui ont une incidence sur la survie, la croissance, le développement, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Il couvre un large éventail de dispositifs d'EPPE (figure 1.1).

L'objectif 1 demande explicitement que l'EPPE soit développée et améliorée pour les *enfants les plus vulnérables et défavorisés*, ce qui fait que la question du ciblage est peut-être plus importante ici que dans le cas des autres objectifs de l'EPT. Les bienfaits d'une EPPE de qualité sont plus grands pour les enfants vulnérables et défavorisés que pour les autres enfants. L'accent mis par l'objectif sur ces enfants concorde avec une perspective fondée sur les droits et, plus généralement, avec l'importance attachée dans l'EPT à l'équité et à l'inclusion. De même que les dispositifs de prise en charge des jeunes enfants varient entre les pays et à l'intérieur des pays, les définitions nationales et locales des « enfants les plus vulnérables et défavorisés » varient elles aussi⁵. Certains types de vulnérabilités et de désavantages sont, plus que d'autres, propres à des contextes difficiles (par exemple les conflits armés). La pauvreté est une source majeure de désavantages et elle aggrave les autres types de vulnérabilités. Même dans les pays à revenu élevé, ce sont souvent les défavorisés, qui devraient le plus bénéficier des programmes destinés aux jeunes enfants, qui y ont le moins facilement accès. Le présent *Rapport* accorde une attention particulière aux moyens par lesquels la politique publique peut être conçue de façon à inclure les défavorisés dans l'EPPE et par lesquels les programmes eux-mêmes peuvent le mieux être adaptés à la diversité de la participation.

L'EPPE, un droit en soi

Parmi les objectifs de l'EPT, les gouvernements des pays en développement ont jusqu'ici généralement accordé une bien moindre attention, dans leurs politiques d'éducation, à la petite enfance (et à l'alphabétisation) qu'à l'enseignement primaire

et à la parité entre les sexes. Pour les enfants vulnérables et défavorisés, l'absence de politique nationale d'EPPE représente véritablement une occasion manquée. Là où l'EPPE fait l'objet d'une réelle attention, celle-ci est d'ordinaire orientée vers les enfants âgés d'au moins 3 ans et axée sur les années qui précèdent l'entrée à l'école primaire, négligeant les possibilités à offrir aux enfants plus jeunes.

L'EPPE, comme l'EPT dans son ensemble, est à la fois un droit et un facteur majeur du développement et de la réduction de la pauvreté. Heureusement, l'engagement international en faveur de la petite enfance s'accroît. La Convention de 1989 relative aux droits de l'enfant, signée par 192 nations, est axée sur la garantie des droits des jeunes enfants à la survie, au développement et à la protection. La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) proclame que « l'apprentissage commence dès la naissance » et encourage le développement de l'EPPE. Le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000 a réaffirmé l'importance de l'EPPE pour atteindre les objectifs de l'éducation de base, comme l'a également fait la session extraordinaire consacrée par l'ONU aux enfants en 2002. Ces engagements juridiques et politiques sans précédent reconnaissent tous que les enfants naissent avec le droit que l'on réponde à leurs besoins d'apprentissage par des approches propres à promouvoir leur développement holistique. Cependant, à ce jour, ces droits sont loin d'être une réalité pour beaucoup d'entre eux.

Les récentes tendances démographiques, économiques, sociales et politiques ont accru le besoin de politiques et de programmes détaillés d'EPPE. L'urbanisation et les changements qu'elle apporte aux structures des ménages ont réduit le rôle des membres de la famille élargie dans la prise en charge des jeunes enfants. L'augmentation du nombre des femmes qui travaillent tout en ayant de jeunes enfants a accru la demande de prise en charge de ces derniers à l'extérieur du foyer. Les pressions qui s'exercent pour accroître la compétitivité dans une économie mondiale qui est de plus en plus fondée sur les connaissances ont conduit à demander que soit amélioré l'état de préparation des enfants à l'entrée à l'école. Les crises sanitaires mondiales (en particulier le VIH/sida) et d'autres urgences (par exemple les famines, les catastrophes naturelles et les guerres) appellent des réponses visant à protéger la sécurité et le bien-être des jeunes enfants. Ces tendances contextuelles influencent les types et la couverture des programmes d'EPPE, de même que la mesure dans laquelle les nations progressent vers la réalisation de l'objectif 1 de l'EPT.

**Heureusement,
l'engagement
international
en faveur de
la petite enfance
s'accroît.**

5. On trouve, à l'échelon national, les définitions suivantes : les enfants pauvres ; les enfants atteints de handicaps physiques, affectifs et d'apprentissage ; les enfants dans des situations d'urgence (dont les enfants réfugiés et les enfants déplacés dans leur pays) ; les enfants qui travaillent et sont exploités ; les enfants souffrant de malnutrition et de dénutrition ; les enfants victimes de violences et de défaut de soins ; les enfants des rues ; les orphelins et les enfants placés dans des établissements ; les enfants infectés et touchés par le VIH/sida ; les enfants dont la naissance n'a pas été enregistrée ; les enfants autochtones ; les enfants appartenant à des minorités linguistiques, ethniques et culturelles ; enfin, les enfants migrants et nomades.

Un puissant accélérateur de l'éducation et du développement

Une EPPE de qualité contribue à la qualité du système éducatif dans son ensemble.

Outre qu'elle est un objectif important en soi, l'EPPE peut contribuer à la réalisation des autres objectifs de l'EPT et des ODM. Les enfants qui participent à l'EPPE et acquièrent des expériences positives précoces de l'apprentissage s'adaptent plus facilement que les autres à l'école primaire et ont plus de chances de commencer et d'achever le cycle primaire (objectif 2 de l'EPT). En réduisant l'abandon scolaire, le redoublement et les inscriptions dans des établissements d'éducation spéciale, l'EPPE peut améliorer l'efficacité interne de l'enseignement primaire et en diminuer le coût tant pour les pouvoirs publics que pour les ménages. Nombre de programmes d'EPPE permettent aux personnes qui s'occupent des enfants d'accéder à l'éducation parentale et à d'autres formes de soutien, qui peuvent elles-mêmes améliorer l'apprentissage des adultes et l'acquisition de compétences par les adultes (objectifs 3 et 4 de l'EPT). L'EPPE est aussi un instrument important de promotion de la parité entre les sexes (objectif 5 de l'EPT). Lorsque les jeunes enfants participent à des programmes d'EPPE, leurs sœurs plus âgées ou autres filles de la maisonnée n'ont plus à s'en occuper, alors que cette charge représente un obstacle courant à la scolarisation des filles dans l'enseignement primaire. Certains éléments d'information concernant les résultats de l'école primaire indiquent que les filles bénéficient davantage que les garçons d'une participation à l'EPPE. Les programmes sont aussi une occasion de combattre les stéréotypes relatifs aux rôles traditionnels attribués aux deux sexes et de favoriser l'égalité entre les sexes à un âge où les jeunes enfants construisent leurs conceptions de l'identité, de l'empathie, de la tolérance et de la morale. La participation à une EPPE de qualité

est liée à la réussite scolaire aux niveaux d'enseignement ultérieurs et contribue à la qualité du système éducatif dans son ensemble (objectif 6 de l'EPT). De plus, lorsque la transition à l'enseignement primaire est bien gérée, l'EPPE peut influencer la qualité de la pédagogie à l'école primaire, en la rendant par exemple plus centrée sur l'enfant.

La réalisation des ODM et la réduction de la pauvreté dépendent des efforts consentis pour faire respecter les droits des jeunes enfants à la santé, à l'éducation, à la protection et à l'égalité. Une EPPE holistique peut faire une différence majeure dans la lutte contre la pauvreté et la faim (ODM 1) et la réduction de la mortalité infantile (ODM 4), et elle peut aider à combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies (ODM 6). Ce rôle de l'EPPE dans le cadre d'une stratégie globale de lutte contre la pauvreté mérite d'être plus largement reconnu par la communauté internationale (UNICEF, 2003).

Reconnaissant les bienfaits d'une EPPE de qualité pour les enfants, les familles et la société, les pays de l'OCDE offrent aux enfants deux années d'EPPE gratuites avant leur entrée à l'école primaire et les parents perçoivent des allocations de congé maternel ou parental. Au cours des deux dernières décennies, ces pays se sont surtout employés à améliorer la qualité et la cohérence de ces services (OCDE, 2001). Bien qu'ailleurs un nombre croissant de responsables de l'élaboration des politiques se rendent compte que les premières années de la vie sont un tremplin pour la future réussite académique et économique, l'accès à une EPPE de qualité n'est toujours pas très répandu, en particulier dans les pays les plus pauvres. Le moment est venu de donner une meilleure place à l'EPPE sur l'agenda des politiques dans le monde en développement et chez les bailleurs de fonds internationaux afin de réaliser l'EPT et de réduire la pauvreté. ■

Tous les yeux sont fixés sur l'abécédaire à la sortie de l'école primaire du village de Sathkira, Bangladesh.





Partie II. Le suivi de l'éducation pour tous

Chapitre 2

Les six objectifs : où en sommes-nous ?

Le présent chapitre examine comment les pays ont progressé depuis le Forum mondial sur l'éducation en 2000, en insistant plus sur l'enseignement préprimaire que dans les éditions précédentes (voir aussi le chapitre 6). Il met en lumière les progrès considérables accomplis vers la réalisation de l'enseignement primaire universel et constate avec inquiétude que les pays à la traîne sont ceux qui sont touchés par un conflit interne. Une attention particulière est accordée aux enfants laissés à l'écart de l'école. Le développement de l'enseignement secondaire est souligné et l'analyse en fonction du sexe des élèves est intégrée dans tout le chapitre. L'examen de la qualité de l'éducation est centré, comme toujours, sur le redoublement, l'abandon scolaire et l'achèvement d'un cycle scolaire, ainsi que sur le nombre d'enseignants et leurs qualifications ; fait nouveau cette année, il est rendu compte de la multiplication des évaluations nationales de la réussite scolaire. Les schémas de l'alphabétisation des adultes et des jeunes sont présentés et certains aspects des environnements alphabètes sont examinés. L'indice du développement de l'EPT, incorporant 4 objectifs, a été mis à jour pour 125 pays.

Selon la CITE, l'enseignement préprimaire englobe tous les programmes offrant un ensemble d'activités d'apprentissage.

L'enseignement préprimaire se développe, mais très lentement

La présente section est centrée sur l'enseignement préprimaire, le composant de l'éducation se rapportant à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE)¹. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) définit l'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE) comme englobant tous les programmes offrant aux enfants, outre des soins, un ensemble structuré et systématique d'activités d'apprentissage, soit dans un établissement formel, soit dans un cadre non formel. Les programmes préprimaires sont habituellement destinés aux enfants âgés de 3 ans et plus et occupent l'équivalent d'au moins 2 heures par jour pendant au moins 100 jours par an.

Dans le monde, près de 124 millions d'enfants étaient scolarisés dans l'enseignement préprimaire en 2004, soit 10,7 % de plus qu'en 1999² (tableau 2.1). Les progressions ont été particulièrement fortes en Afrique subsaharienne (43,5 %), dans les Caraïbes (43,4 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (40,5 %). Dans la plupart des autres régions, les progressions ont été modestes et,

1. Le chapitre 6 examine plus en détail les problèmes que pose le suivi de cet objectif.

2. Contrairement aux précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, les données se rapportent à l'année durant laquelle l'activité scolaire a pris fin et non plus à celle durant laquelle l'activité scolaire a commencé.

en Asie de l'Est, les effectifs ont diminué de près de 10 %, essentiellement en raison des tendances enregistrées en Chine. Quelque 48 % des enfants inscrits dans le préprimaire dans le monde étaient des filles, proportion inchangée depuis 1999 (voir annexe, tableau statistique 3B).

La figure 2.1 montre les taux bruts de scolarisation (TBS) dans le préprimaire dans le monde et par région pour 1999 et 2004³. Le TBS mondial dans le préprimaire est passé de 33 à 37 %. La progression a été assez modeste dans les pays développés et dans les pays en développement (4 points de pourcentage dans chaque cas), mais elle a été plus forte dans les pays en transition (18 points de pourcentage). Parmi les régions en développement, elle a été marquée dans le Pacifique et dans les Caraïbes mais a été nettement plus modeste ailleurs ; le TBS pour l'Asie de l'Est est resté stable⁴. La sensible progression des effectifs en valeur absolue en Afrique subsaharienne ne s'est pas accompagnée

3. L'évaluation des progrès fondée uniquement sur le TBS ne tient pas compte des différences importantes existant entre les pays pour ce qui est de la durée théorique de l'enseignement préprimaire. Par exemple, elle est de 4 ans en Roumanie, 3 ans au Liban, 2 ans à Sainte-Lucie et 1 an en Équateur – pays qui ont tous un TBS d'environ 75 %. D'autres mesures, comme l'espérance de vie scolaire dans le préprimaire (voir ISU, 2006a, tableau 12) peuvent offrir une base complémentaire pour évaluer les progrès nationaux (voir chapitre 6).

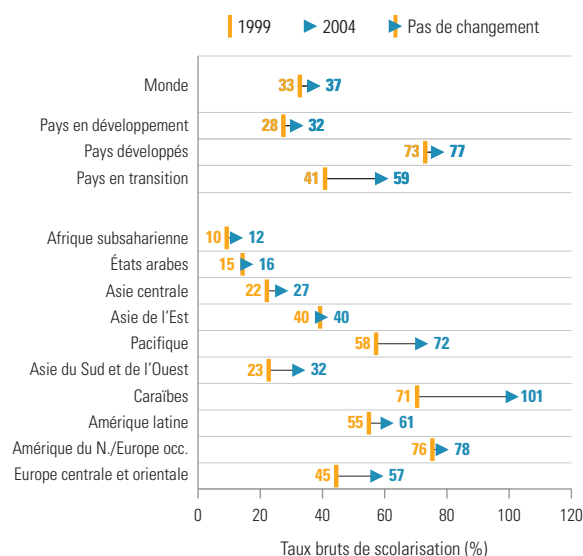
4. Les tendances régionales en matière d'enseignement préprimaire sont fondées sur les moyennes pondérées du TBS. On ne dispose pas des valeurs correspondantes pour le taux net de scolarisation en raison du grand nombre de pays où les données font défaut (voir annexe, tableau statistique 3B). Des analyses plus détaillées des taux de scolarisation dans le préprimaire sont présentées dans le chapitre 6.

Tableau 2.1 : Effectifs de l'enseignement préprimaire en 1999 et 2004, par région

	Effectif total (000)		Évolution entre 1999 et 2004 (%)
	Année scolaire se terminant en 1999	2004	
Monde	111 772	123 685	10,7
Pays en développement	80 070	91 089	13,8
Pays développés	25 386	25 482	0,4
Pays en transition	6 316	7 115	12,6
Afrique subsaharienne	5 129	7 359	43,5
États arabes	2 356	2 625	11,4
Asie centrale	1 450	1 482	2,1
Asie de l'Est	36 152	32 831	-9,2
Pacifique	416	520	25,0
Asie du Sud et de l'Ouest	22 186	31 166	40,5
Caraïbes	673	965	43,4
Amérique latine	15 720	18 154	15,5
Amérique du N./Europe occ.	19 151	19 408	1,3
Europe centrale et orientale	8 538	9 176	7,5

Source : annexe, tableau statistique 3B.

Figure 2.1 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2004, par région



Source : annexe, tableau statistique 3B.

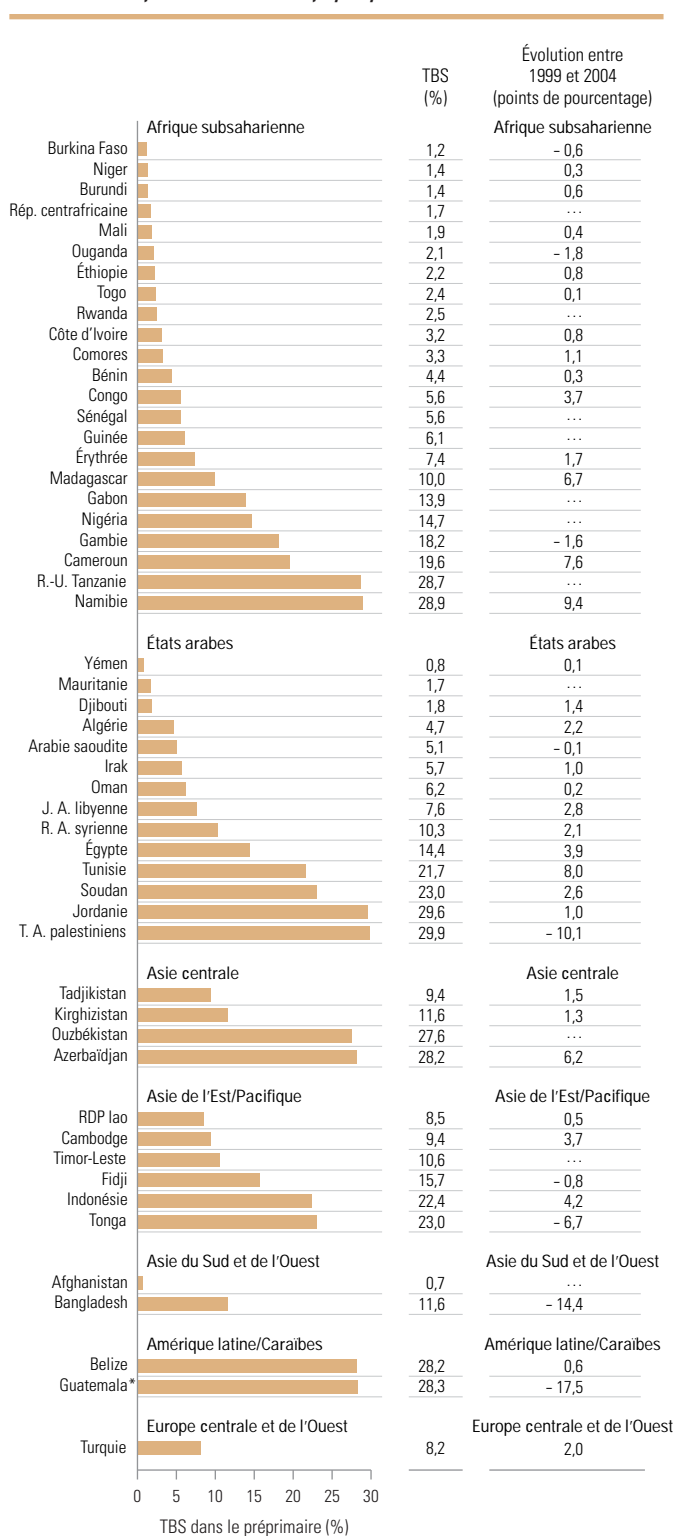
d'une progression similaire du TBS en raison de la poursuite de la forte croissance de la population.

La plupart des 52 pays enregistrant des TBS dans le préprimaire inférieurs à 30 % en 2004 se trouvent en Afrique subsaharienne et dans les États arabes (figure 2.2). En général, les progrès qu'ils ont accomplis récemment ont été lents. Parmi les 42 pays pour lesquels on dispose aussi de données pour 1999, le TBS a augmenté dans les trois quarts d'entre eux, mais généralement de moins de 5 points de pourcentage. Les progrès ont été plus rapides en Azerbaïdjan, au Cameroun, à Madagascar, en Namibie et en Tunisie. Dans le quart restant, les taux de scolarisation dans le préprimaire ont baissé, parfois très nettement, comme au Bangladesh et dans les Territoires autonomes palestiniens, qui ont enregistré des baisses de plus de 10 points de pourcentage.

Sur les 104 pays enregistrant des TBS dans le préprimaire supérieurs à 30 % en 2004, ce taux a augmenté depuis 1999 dans 77 d'entre eux, diminué dans 15 autres et est resté pratiquement inchangé dans les 12 derniers (tableau 2.2). La progression a été modérée (entre 2 et 10 points de pourcentage) dans 46 des 77 pays et rapide (plus de 10 points de pourcentage) dans les 31 pays restants, dont Cuba, l'Équateur, la Jamaïque et le Mexique. Particulièrement notables ont été les gains enregistrés dans les pays en transition, dont le Bélarus, la Fédération de Russie, la Géorgie, le Kazakhstan et l'Ukraine, avec des progressions de 12 à 30 points de pourcentage, et l'Estonie, la Lettonie, la Lituanie, la République tchèque et la Roumanie, où les reculs observés durant les années 1990 ont pratiquement été rattrapés (voir le chapitre 6 pour une analyse plus détaillée). Parmi les 15 pays dont le TBS a diminué, le Guyana, Maurice, les Pays-Bas et les Seychelles partaient de niveaux très élevés. Une diminution de plus de 2 points de pourcentage s'est produite en Chine, où il a été indiqué officiellement que le nombre de maternelles et de classes préprimaires a diminué de 36 % entre 1999 et 2003 (UNESCO, 2003b).

Compte tenu du fait qu'il n'y a pas de cible quantitative pour l'objectif relatif à l'EPPE, il est instructif de comparer les évolutions nationales des TBS du préprimaire avec les cibles fixées dans les plans nationaux pour 2010 ou 2015. Ces comparaisons indiquent généralement des cibles ambitieuses au point d'être irréalistes⁵ (tableau 2.3). De nombreux pays ayant des TBS dans l'enseignement primaire relativement élevés

Figure 2.2 : Taux bruts de scolarisation dans le préprimaire en 2004 et évolution depuis 1999 dans les pays ayant des TBS inférieurs à 30 %



5. Les cibles dont il est question ici figurent dans le document UNESCO-IIEP (2006, annexe, tableau 3), qui récapitule les recommandations et les cibles énoncées dans les plans de développement national et les plans du secteur de l'éducation, les plans nationaux d'action pour l'EPT, les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté et les rapports sur les objectifs de développement du millénaire pour 45 pays.

* La diminution apparente enregistrée au Guatemala est due à une modification du groupe d'âge pour lequel est calculé le TBS (3-6 ans en 2004 au lieu de 5-6 ans en 1999).

Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe, tableau statistique 3B.

Tableau 2.2 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2004 dans les pays ayant des TBS supérieurs à 30 % en 2004

	Le TBS			
	A diminué	Est resté pratiquement inchangé	A augmenté	
	Inférieur à - 2	De - 2 à + 2	De 2,1 à 10	Supérieur à 10
	(points de pourcentage)	(points de pourcentage)	(points de pourcentage)	(points de pourcentage)
Afrique subsaharienne	Seychelles, Maurice	Ghana	Zimbabwe, Lesotho, Guinée équat., Kenya	Afrique du Sud, S. Tomé/Principe*
États arabes	Maroc, Koweït	Émirats arabes unis	Qatar, Liban, Bahreïn	
Asie centrale			Arménie, Mongolie	Géorgie, Kazakhstan
Asie de l'Est et Pacifique	Nioué, Chine, Samoa	Brunéi Daruss., Palaos	Japon, Thaïlande, Vanuatu, Macao (Chine), Nouvelle-Zélande, îles Cook, îles Salomon, Malaisie, Viet Nam, Philippines	Rép. de Corée, Pap.-N.-Guinée
Asie du Sud et de l'Ouest			Maldives	Inde, Iran (Rép. isl.), Népal*
Amérique latine et Caraïbes	Chili*, Costa Rica*, Dominique, Guyana, Sainte-Lucie, Antilles néerl., Rép. dominicaine	Colombie, Uruguay	Bolivie, Aruba, Paraguay, Argentine, Pérou, Nicaragua, Barbade, El Salvador, Brésil	Venezuela, Cuba, Mexique, Équateur, Jamaïque, Panama, Bahamas, Trinité-et-Tobago, îles Vierges brit.
Amérique du Nord et Europe occidentale	Pays-Bas	Grèce, Danemark, Chypre, Canada, Malte	France, Suisse, États-Unis, Allemagne, Belgique, Autriche, Italie, Suède, Portugal, Israël	Finlande, Norvège, Luxembourg, Espagne, Islande
Europe centrale et orientale		Hongrie	Pologne, ERY de Macédoine, Albanie, Croatie, Bulgarie, Slovaquie, Rép. de Moldova	Roumanie, Rép. tchèque, Lituanie, Bélarus, Estonie, Lettonie, Féd. de Russie, Ukraine*
Nombre de pays [104]	15	12	46	31

* Modification du groupe d'âge.

Notes : voir le tableau source pour plus de détails par pays. Les pays sont rangés selon l'ordre d'évolution de leur TBS dans le préprimaire.

Source : annexe, tableau statistique 3B.

Tableau 2.3 : Taux de scolarisation dans le préprimaire actuels et projetés pour certains pays ayant des taux supérieurs à 30 %

Pays	Dernières estimations disponibles de l'ISU*			Objectifs nationaux	
	Groupe d'âge	TBS (%)	TNS (%)	Taux de scolarisation dans le préprimaire (TBS ou TNS)	Année cible
Bénin	4-5	4,4	2,8	30 % des enfants âgés de 3 à 5 ans	2015
Bangladesh	3-5	11,6 ^b	10,5 ^b	Tous les enfants âgés de 3 à 5 ans suivent des programmes d'EPPE d'un type ou d'un autre	
Burkina Faso	4-6	1,2 ^a	1,2 ^a	TBS de 4 %	2009
Côte d'Ivoire	3-5	3,2 ^c	3,2 ^c	30 % des enfants âgés de 0 à 8 ans	2015
R. D. Congo	3-5	...	...	TBS de 50 %	2015
Indonésie	5-6	22,4	22,4	75 %	2015
Mali	3-6	1,9 ^b	...	10 % 15 %	2008 2010
Niger	4-6	1,4	1,1	TBS de 5 % 10 %	2013 2015
Sénégal	4-6	5,6	3,2	TBS de 30 %	2010
Soudan	4-5	23,0	23,0	35 % 100 %	2007 2015
Tunisie	3-5	21,7 ^b	21,7 ^b	35 % 41 %	2006 2010
Turquie	3-5	8,2	7,9	Atteindre le niveau des pays de l'UE et de l'OCDE	

*Sauf indication contraire, les données se rapportent à l'année scolaire se terminant en 2004.

a. Les données se rapportent à 2002.

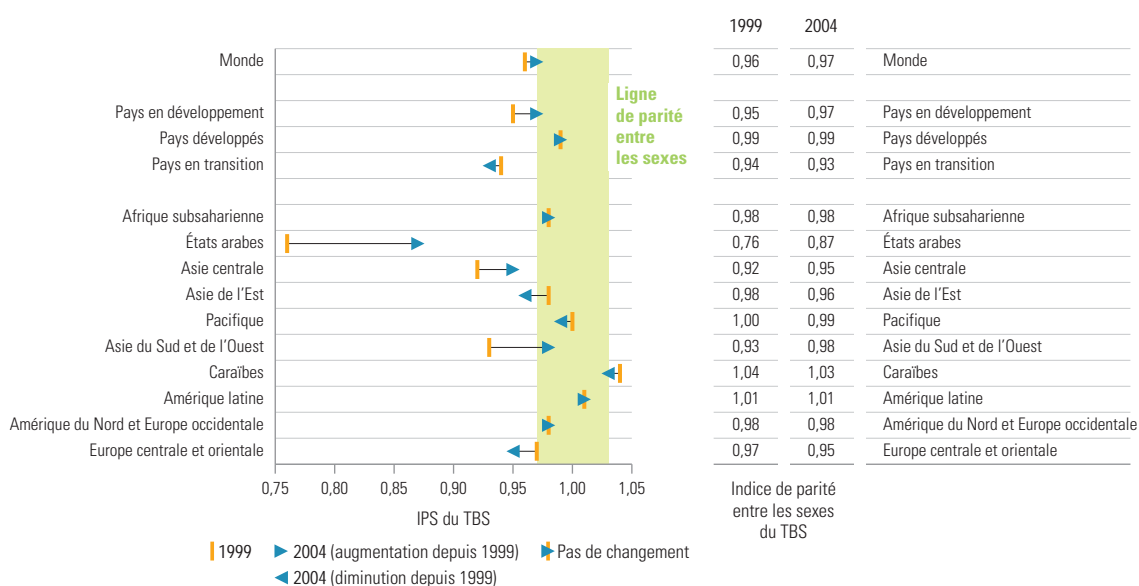
b. Les données se rapportent à 2003.

c. Les estimations données pour le pays se rapportent à 2003.

Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe, tableau statistique 3B : UNESCO-IIEP (2006).

Figure 2.3 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2004, par région



Source : annexe, tableau statistique 3B.

ont pour objectif l'inscription universelle dans l'éducation préscolaire d'ici à 2015. C'est le cas non seulement du Chili et du Mexique, dont les TBS atteignent actuellement plus de 50 %, mais aussi de l'Inde, du Kazakhstan et du Paraguay, dont les TBS sont inférieurs à 40 %. Au regard des taux de croissance enregistrés précédemment, ces objectifs nationaux n'ont guère de chances d'être atteints.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement préprimaire

La figure 2.3 montre l'évolution des disparités entre les sexes dans les TBS du préprimaire entre 1999 et 2004, dans le monde et par région. Globalement, le rapport entre les TBS féminin et masculin, qui donne l'indice de parité entre les sexes (IPS), a légèrement augmenté, passant de 0,96 à 0,97. Il est de fait plus élevé dans le préprimaire que dans le primaire, probablement parce que les taux de scolarisation dans le préprimaire sont dans l'ensemble relativement faibles et qu'ils tendent à représenter principalement les pays les plus riches, où les différences entre les sexes sont généralement moins prononcées que dans les pays pauvres (voir chapitre 6). La plupart des régions se rapprochent de la parité entre les sexes et des progrès considérables ont été accomplis dans les pays présentant de fortes disparités. Des améliorations

notables se sont produites dans les États arabes, où les effectifs de filles ne représentaient en 1999 que les trois quarts de ceux des garçons, et en Asie du Sud et de l'Ouest. Dans les pays de la sous-région des Caraïbes, on peut constater une légère disparité en faveur des filles.

Dans à peu près les deux tiers des 165 pays pour lesquels on dispose de données sur la scolarisation dans le préprimaire par sexe, l'IPS varie entre 0,97 et 1,03 (voir annexe, tableau statistique 3B). Parmi les pays qui se situent hors de cette fourchette, la situation est en faveur des filles dans 30 États (IPS supérieur à 1,03) et les garçons dans 32 autres (IPS inférieur à 0,97). L'Afghanistan, le Maroc, le Pakistan et le Yémen affichent les IPS les plus bas (tableau 2.4). Au Maroc, l'IPS s'est amélioré depuis 1999 (passant de 0,52 à 0,63) mais, apparemment, en raison d'une diminution des effectifs masculins et non d'un accroissement des effectifs féminins. Le Pakistan a, ces dernières années, légèrement progressé vers la parité entre les sexes. Sur les 30 pays où les disparités entre les sexes sont en faveur des filles, environ la moitié sont de petits États insulaires du Pacifique ou des Caraïbes et, dans beaucoup de ces pays, ces disparités se maintiennent dans le primaire et le secondaire. Les enfants pauvres ayant beaucoup moins de chances que les enfants relativement riches d'être scolarisés, on ne peut présumer que ces tendances resteront nécessairement les mêmes à mesure que la scolarisation progressera.

Le Pakistan a, ces dernières années, légèrement progressé vers la parité entre les sexes.

Tableau 2.4 : Évolution des disparités entre les sexes dans les TBS du préprimaire entre 1999 et 2004 dans les pays ayant des IPS inférieurs à 0,97 ou supérieurs à 1,03 en 2004

Pays enregistrant des disparités en faveur des garçons			Pays enregistrant des disparités en faveur des filles		
	IPS			IPS	
	1999	2004		1999	2004
Afrique subsaharienne			Afrique subsaharienne		
Érythrée	0,88	0,90	Sao Tomé-et-Principe	1,09	1,04
Burkina Faso	1,03	0,94	Cap-Vert	...	1,04
Lesotho	1,08	0,94	République centrafricaine	...	1,04
Éthiopie	0,97	0,95	Congo	1,59	1,06
Comores	1,07	0,96	Sénégal	1,00	1,11
Côte d'Ivoire	0,96	0,96	Namibie	1,16	1,12
États arabes			États arabes		
Maroc	0,52	0,63			
Yémen	0,86	0,87			
République arabe syrienne	0,90	0,91			
Oman	0,88	0,91			
Jordanie	0,91	0,94			
Égypte	0,95	0,95			
T. A. palestiniens	0,96	0,96			
Bahrein	0,95	0,96			
Jamahiriya arabe libyenne	0,97	0,96			
Asie centrale			Asie centrale		
Tadjikistan	0,76	0,93	Mongolie	1,21	1,08
Ouzbékistan	...	0,93	Géorgie	1,01	1,15
			Arménie	...	1,17
Asie de l'Est et Pacifique			Asie de l'Est et Pacifique		
Pap.-N.-Guinée		0,94	Philippines	1,05	1,04
			RDP lao	1,11	1,05
			Fidji	1,02	1,06
			Indonésie	1,01	1,09
			Îles Cook	0,98	1,11
			Malaisie	1,04	1,12
			Palaos	1,23	1,16
			Samoa	1,21	1,26
			Tonga	1,22	1,36
			Nioué	0,93	1,58
Asie du Sud et de l'Ouest			Asie du Sud et de l'Ouest		
Afghanistan	...	0,80	Iran, Rép. isl.	1,05	1,12
Pakistan	...	0,83			
Népal	0,73	0,90			
Amérique latine et Caraïbes			Amérique latine et Caraïbes		
Îles Caïmanes	...	0,87	El Salvador	1,01	1,04
Anguilla	...	0,90	Honduras	...	1,04
Îles Turques et Caïques	...	0,90	Aruba	1,00	1,07
			Grenade	...	1,09
			Sainte-Lucie	0,95	1,11
			Montserrat	...	1,15
			Saint-Kitts-et-Nevis	...	1,15
			Dominique	1,11	1,18
Amérique du N./Europe occ.			Amérique du N./Europe occ.		
États-Unis	0,97	0,96	Malte	0,99	1,08
			Andorre	...	1,11
Europe centrale et orientale			Europe centrale et orientale		
Fédération de Russie	0,94	0,91			
Slovénie	0,91	0,95			
Turquie	0,94	0,95			
Lituanie	0,97	0,96			
République tchèque	1,06	0,96			
Lettonie	0,95	0,96			

Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe, tableau statistique 3B.

Enseignement primaire : la scolarisation progresse

Depuis Dakar, des progrès ont été accomplis vers l'enseignement primaire universel (EPU). Pour l'ensemble du monde, le taux net de scolarisation (TNS) dans l'enseignement primaire est passé de 83 % en 1999 à 86 % en 2004 (tableau 2.7). Ce modeste accroissement au niveau mondial masque des progrès spectaculaires dans les régions où la couverture de l'enseignement primaire était la plus faible. Le TNS moyen dans le primaire est passé de 55 à 65 % en Afrique subsaharienne et de 77 à 86 % en Asie du Sud et de l'Ouest. Ces évolutions traduisent deux tendances : une augmentation rapide du nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire et une faiblesse persistante des taux de survie et d'achèvement. Que ce soit parce qu'ils entrent à l'école tardivement, qu'ils ne sont jamais scolarisés ou qu'ils abandonnent l'école, beaucoup d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire restent à l'écart du système scolaire. La qualité de l'éducation et les niveaux des acquis scolaires restent des problèmes majeurs partout, et la parité entre les sexes dans le primaire n'est effective que dans 4 des 26 pays enregistrant des TBS inférieurs à 90 %⁶.

L'accès à l'enseignement primaire s'améliore dans de nombreux pays

Entre 1999 et 2004, le nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire a diminué dans certaines régions, principalement en raison de la baisse des taux de fécondité et de celle du nombre des enfants inscrits alors qu'ils n'avaient pas atteint l'âge officiel requis ou l'avaient dépassé. Le nombre de nouveaux inscrits a néanmoins augmenté de 11,5 % en Asie du Sud et de l'Ouest et de 30,9 % en Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 4). Dans plusieurs pays, surtout en Afrique subsaharienne, la progression a été particulièrement rapide. Au cours de la période considérée, le nombre de nouveaux inscrits a augmenté de plus de 29 % dans chacun des 14 pays du tableau 2.5 et de plus de 50 % dans 7 de ces pays. Les taux d'accroissement enregistrés en Éthiopie, en Guinée, à Madagascar, au Niger et en République-Unie de Tanzanie ont été très spectaculaires. Le taux de progression n'a été inférieur à 10 % que dans

6. Ces 26 pays sont l'Arabie saoudite, le Burkina Faso, le Burundi, les Comores, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, les Émirats arabes unis, l'Érythrée, la Gambie, le Ghana, la Guinée, les îles Cook, le Mali, Nauru, le Niger, Nioué, l'Oman, le Pakistan, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, la République centrafricaine, la République de Moldova, le Sénégal, le Soudan, le Tchad et le Yémen. Les îles Cook, Nauru, l'Oman et la République de Moldova ont éliminé la disparité entre les sexes.

Tableau 2.5 : Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire et progression (%) entre 1999 et 2004 dans certains pays d'Afrique subsaharienne

Pays	1999	2004	Accroissement 1999-2004	Accroissement annuel
	(000)	(000)	(%)	(%)
Burundi	146	189	29,5	5,3
Cameroun	335	474	41,5	7,2
Éthiopie	1 537	3 143	104,5	15,4
Guinée	119	215	80,7	12,6
Kenya	892	1 162	30,3	5,4
Madagascar	495	897	81,2	12,6
Mali	173	254	46,8	8,0
Mozambique	536	771	43,8	7,5
Niger	133	242	82,0	12,7
R.-U. Tanzanie	714	1 342	88,0	13,5
Rwanda	295	456	54,6	9,1
Sénégal	190	284	49,5	8,4
Tchad	175	242	38,3	6,7
Zambie	252	380	50,8	8,6
Total	5 992	10 051	67,7	10,9

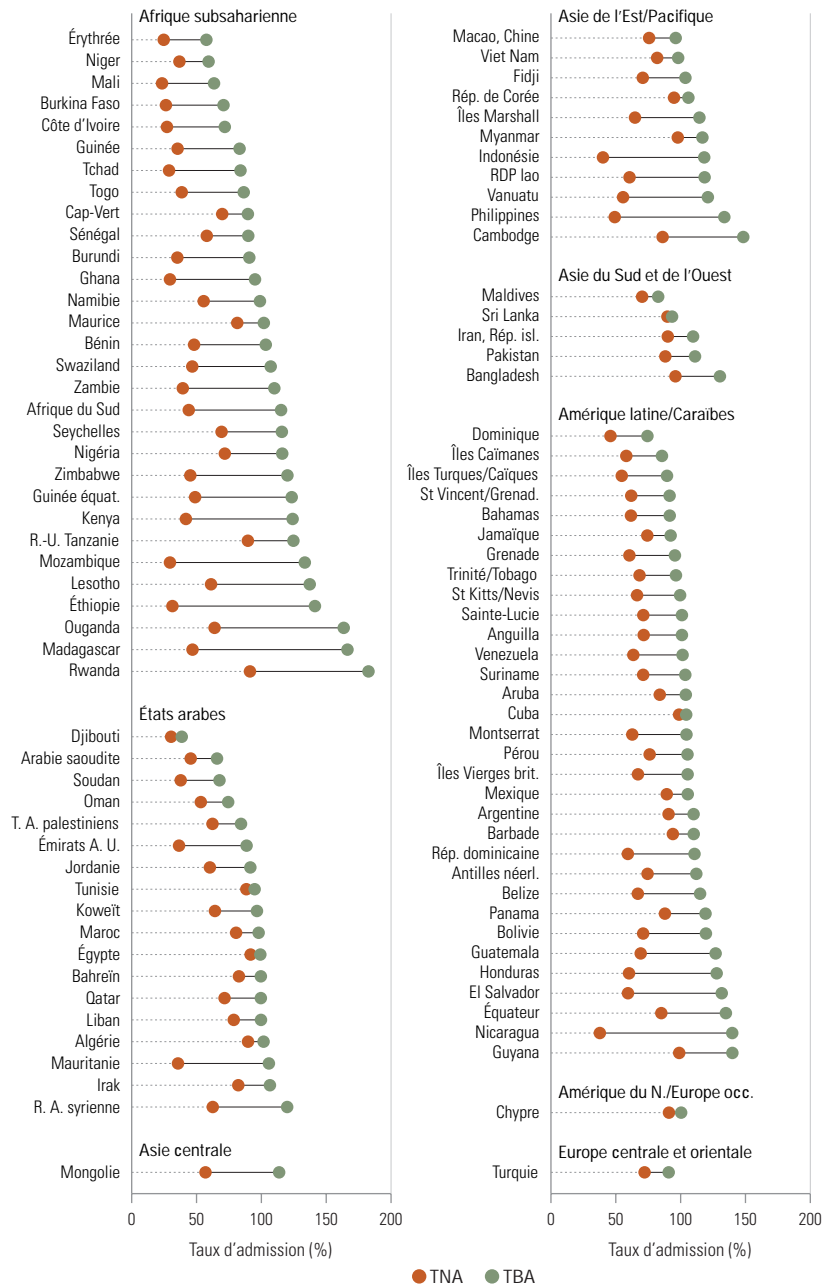
Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe, tableau statistique 4.

7 des pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données et, parmi ces pays, seuls le Togo et le Zimbabwe comptaient une population de plus de 2 millions d'habitants (voir annexe, tableaux statistiques 1 et 4). La progression dans les États arabes a été beaucoup plus modeste, n'atteignant en moyenne que 9,1 % au cours de la période considérée, seul le Yémen enregistrant une forte augmentation (57 %).

Dans toutes les régions, à l'exception des États arabes et de l'Europe centrale et orientale, le taux brut d'admission (TBA) – le nombre total de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire divisé par le nombre d'enfants qui ont l'âge officiel d'entrer à l'école – est supérieur à 100 %. Entre 1999 et 2004, il est passé de 118 à 131 % en Asie du Sud et de l'Ouest et de 88 à 105 % en Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 4). Les moyennes régionales masquent toutefois sa faiblesse dans nombre de pays. Il est inférieur à 90 % dans 20 pays⁷ et à 65 % au Congo, à Djibouti, en Érythrée, au Mali, au Niger et en République centrafricaine. Bien qu'on ne dispose pas de données pour faire les calculs dans les cas de l'Angola, de la Guinée-Bissau, du Libéria, de la Sierra Leone et de la Somalie, il est probable que plusieurs de ces pays touchés par des conflits ont aussi de faibles taux d'admission.

La plupart des gouvernements comptent scolariser tous les enfants en 1^{re} année du primaire à l'âge officiel requis et atteindre un taux net d'admission (TNA) de 100 %. Toutefois, quand

Figure 2.4 : Comparaison des taux bruts et nets d'admission dans l'enseignement primaire, 2004



Note : seuls les pays en développement sont mentionnés. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe, tableau statistique 4.

les nouveaux inscrits sont nombreux à ne pas encore avoir atteint cet âge ou à l'avoir dépassé, le TNA ne rend pas vraiment compte de ce que font les pouvoirs publics pour améliorer la scolarisation. Dans 33 des 89 pays en développement pour lesquels on dispose d'informations, le groupe des enfants plus jeunes ou plus âgés que l'âge officiel

7. Arabie saoudite, Djibouti, Émirats arabes unis, Oman, Soudan et Territoires autonomes palestiniens (États arabes) ; îles Cook et Nioué (Pacifique) ; Burkina Faso, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Guinée équatoriale, Mali, Niger, Sénégal, République centrafricaine et Tchad (Afrique subsaharienne).

Les effectifs de l'enseignement primaire dans le monde ont augmenté de 6 % entre 1999 et 2004.

requis constitue au moins la moitié des enfants admis⁸. Vingt-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. À Madagascar, au Mozambique et au Tchad, par exemple, entre les deux tiers et les trois quarts des enfants admis n'ont pas l'âge officiel requis, la grande majorité l'ayant dépassé. Comme le montre la figure 2.4 (p. 27), qui compare le TBA et le TNA de 99 pays en développement, l'admission tardive est aussi très répandue en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Si l'admission tardive vaut mieux que pas d'admission du tout, elle présente de sérieux inconvénients pour les enfants, notamment

l'obtention tardive d'un diplôme et donc la réduction de chances de passer dans le niveau d'enseignement suivant ainsi que, éventuellement, un apprentissage plus laborieux en raison de l'inadaptation du programme scolaire à l'âge des élèves. La répartition des âges des enfants lors de leur entrée à l'école est systématiquement liée à plusieurs caractéristiques contextuelles. Le tableau 2.6 indique, pour 8 pays d'Afrique subsaharienne, la proportion de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire qui ont dépassé de 2 ans au moins l'âge officiel requis – 34,5 % en moyenne – et montre comment cette proportion varie en

Tableau 2.6 : Pourcentage de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant dépassé d'au moins 2 ans l'âge officiel requis, par caractéristiques contextuelles, dans 8 pays africains

Caractéristique	Burkina Faso	Éthiopie	Ghana	Kenya	Mali	Mozambique	Namibie	Nigéria
Filles	9,5	69,6	42,9	31,5	17,7	54,1	27,2	36,9
Garçons	17,7	69,7	48,3	42,7	16,7	49,7	31,4	31,0
Ruraux	17,2	74,4	47,5	39,7	22,0	58,3	31,6	36,4
Urbains	5,1	41,1	41,6	22,1	7,4	35,5	20,7	27,5
20 % de ménages les plus pauvres	34,3	76,4	53,7	56,3	24,4	67,9	42,8	43,6
20 % de ménages les plus riches	5,0	45,6	30,4	15,8	7,6	23,0	13,6	16,7
Mère sans instruction	17,2	69,0	47,9	59,9	19,5	64,6	51,1	40,1
Mère ayant terminé le cycle primaire	4,1	37,7	50,5	32,7	14,5	40,1	37,9	28,6
Total	14,1	69,7	45,8	37,3	17,1	51,9	29,3	33,6

Sources : enquêtes sur la démographie et la santé : 2003 pour le Burkina Faso, le Ghana, le Kenya, le Mozambique et le Nigéria ; 2001 pour le Mali ; 2000 pour l'Éthiopie et la Namibie.

Tableau 2.7 : Effectifs de l'enseignement primaire pour les années scolaires se terminant en 1999 et 2004, par région

	Effectif total		Taux bruts de scolarisation		Taux nets de scolarisation	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004
	(000)	(000)	(%)	(%)	(%)	(%)
Monde	644 985	682 225	100,1	106,2	82,8	85,7
Pays en développement	558 733	600 879	99,8	106,8	81,2	84,6
Pays développés	70 418	67 419	102,2	101,4	96,7	95,6
Pays en transition	15 834	13 926	100,0	107,3	85,0	90,7
Afrique subsaharienne	79 772	101 424	79,0	90,9	55,0	64,9
États arabes	34 725	36 700	88,6	93,3	77,1	81,5
Asie centrale	6 853	6 376	98,7	101,6	88,6	91,6
Asie de l'Est et Pacifique	217 575	206 217	111,9	113,2	96,0	93,9
Asie de l'Est	214 277	202 712	112,2	113,5	96,2	94,0
Pacifique	3 298	3 505	93,9	97,9	87,4	89,6
Asie du Sud et de l'Ouest	157 510	187 884	93,9	109,9	77,3	85,9
Amérique latine et Caraïbes	70 206	69 259	120,7	117,9	93,4	94,9
Caraïbes	2 500	2 622	115,0	126,3	77,1	83,5
Amérique latine	67 705	66 637	121,0	117,6	94,0	95,3
Amérique du Nord et Europe occidentale	52 857	51 734	102,9	101,7	96,7	95,2
Europe centrale et orientale	25 489	22 630	99,6	101,5	89,2	90,7

Source : annexe, tableau statistique 5.

8. Ces informations proviennent de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

fonction du sexe, du lieu de résidence, de la richesse du ménage et du niveau d'instruction de la mère. Le risque d'admission tardive est cependant plus élevé dans certains groupes que dans d'autres : par exemple au Nigéria, parmi les enfants appartenant au quintile des ménages les plus pauvres qui étaient inscrits en 1^{re} année du primaire, 44 % avaient dépassé d'au moins 2 ans l'âge officiel, contre 17 % des enfants appartenant au quintile le plus riche. De même, au Mozambique, ce taux était de 58 % pour les nouveaux inscrits ruraux contre 35 % pour les enfants urbains. Au Kenya, 60 % des enfants dont la mère n'avait reçu aucune instruction avaient dépassé l'âge officiel d'inscription, contre un tiers de ceux dont les mères avaient terminé le cycle primaire. Ces profils étaient communs aux 8 pays et, dans 5 d'entre eux, c'étaient plutôt les garçons que les filles qui étaient inscrits tardivement à l'école.

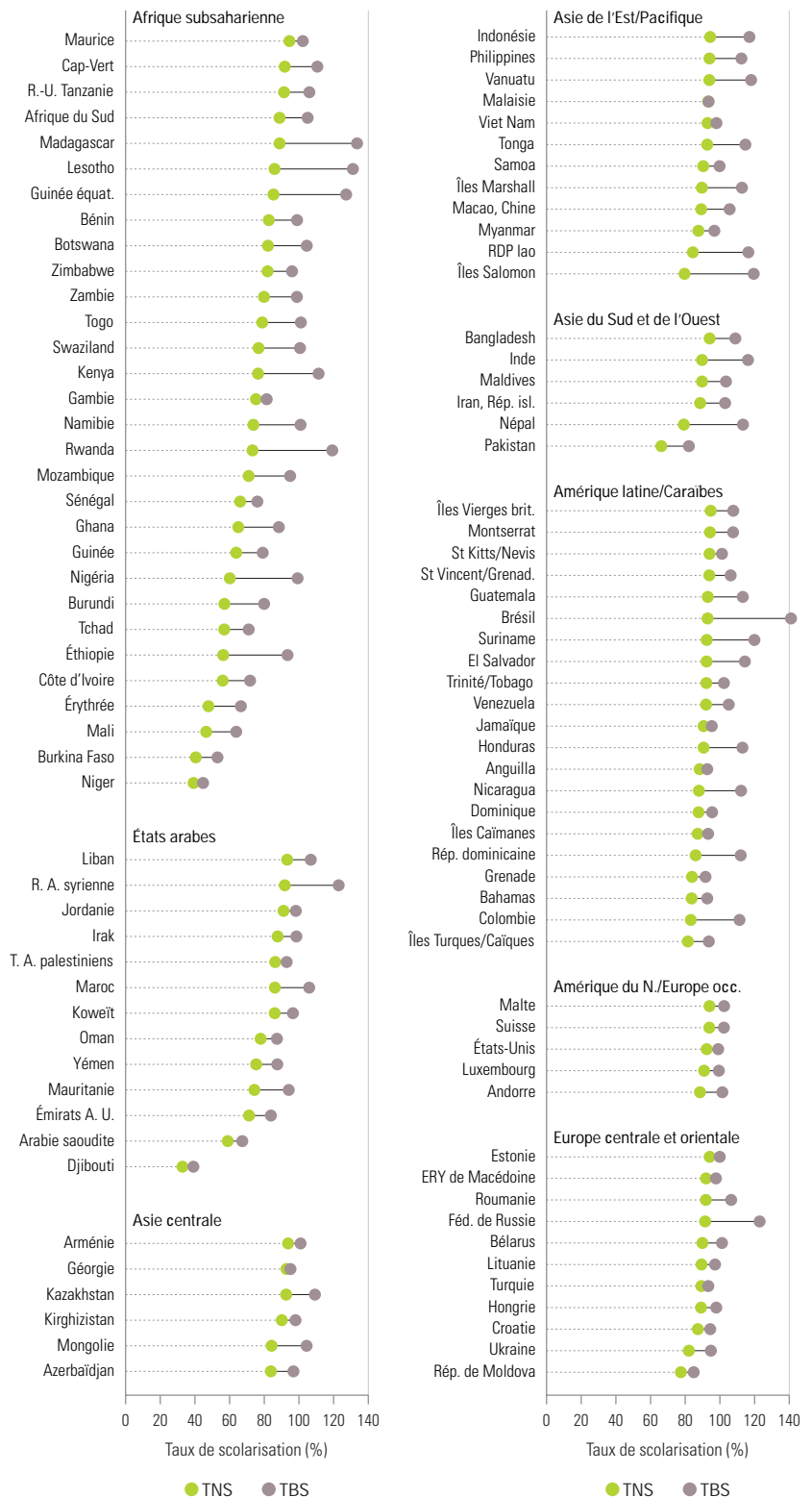
La participation scolaire est en augmentation

Les effectifs de l'enseignement primaire dans le monde ont augmenté de 6 % entre 1999 et 2004, passant de 645 à 682 millions d'élèves (tableau 2.7). Dans les régions où la plupart des pays sont près de réaliser l'EPU ou l'ont déjà réalisé, la diminution de la population d'âge scolaire a entraîné une baisse des effectifs. Les États arabes ont fait quelques progrès (6 % pour l'ensemble de la région), mais les plus fortes hausses sont intervenues en Asie du Sud et de l'Ouest (19 %) et en Afrique subsaharienne (27 %).

Le TBS du primaire tend à surestimer la réussite d'un pays dans ses efforts pour réaliser l'EPU car il prend en compte les enfants qui redoublent et ceux qui n'ont pas encore l'âge officiel d'inscription requis ou l'ont dépassé, tandis que le TNS risque de sous-estimer le taux de couverture du primaire puisqu'il ne tient compte que des enfants ayant cet âge. D'autres mesures sont en cours d'élaboration, qui utilisent les taux de scolarisation par âge et tiennent compte des inscrits tardifs, mais la qualité des données est souvent insuffisante. Ce rapport continue donc de se servir des TBS et des TNS comme principaux indicateurs de la participation à l'enseignement primaire. La figure 2.5 les donne pour 100 pays en 2004.

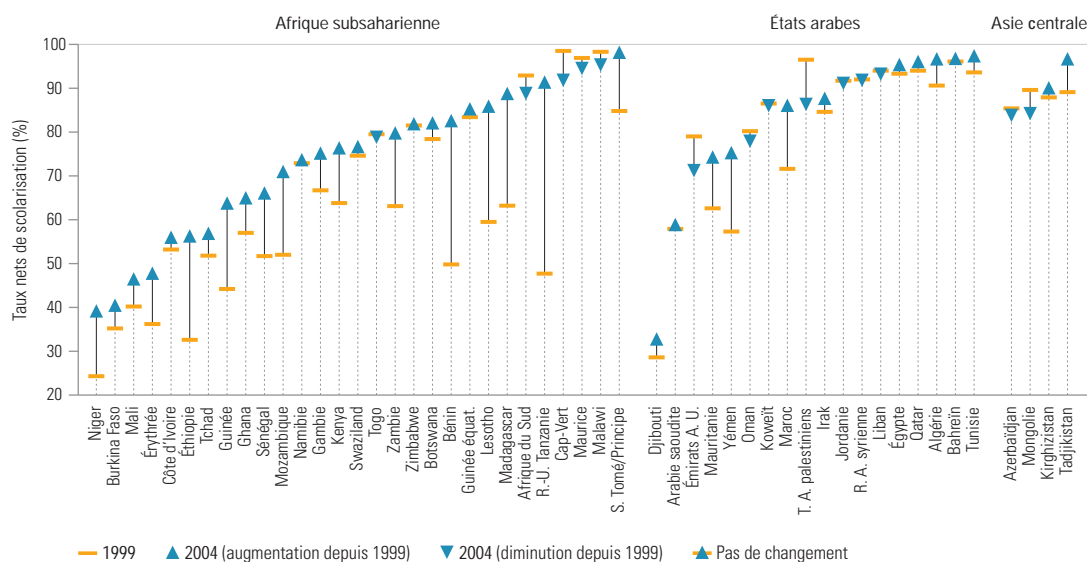
Entre 1999 et 2004, le TBS a progressé dans toutes les régions en développement à l'exception de l'Amérique latine, où il a chuté de 121 à 118 %. Il est passé de 94 à 110 % en Asie du Sud et de l'Ouest et de 79 à 91 % en Afrique subsaharienne, succès remarquable étant donné la persistance de la forte croissance démographique dans les deux

Figure 2.5 : Comparaison des taux bruts et nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, 2004



Note : ne figurent pas les pays dont le TNS est supérieur à 95 %. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe, tableau statistique 5.

Figure 2.6 : Évolution des taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire entre 1999 et 2004



Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe, tableau statistique 5.

Un TBS plus élevé reflète le renforcement de la capacité d'un système.

régions. Les TBS dépassent 90 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique (exception faite de 3 États insulaires du Pacifique), en Asie du Sud et de l'Ouest (sauf au Pakistan) et dans les pays en transition et les pays développés. La situation dans les États arabes et en Afrique subsaharienne est plus contrastée. Six des 20 États arabes enregistrent des TBS inférieurs à 90 %, de même que 14 des 39 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles (elles font défaut pour 5 pays en conflit ou sortant d'un conflit). On trouve les TBS les plus bas à Djibouti (39 %), au Niger (45 %), au Burkina Faso (53 %), au Mali (64 %) et en République centrafricaine (64 %).

Si un TBS plus élevé ne traduit pas toujours une amélioration (par exemple si le taux de redoublement augmente), il reflète assurément le renforcement de la capacité d'un système à scolariser les enfants. Entre 1999 et 2004, le TBS a augmenté de plus de 10 points de pourcentage dans au moins 31 pays, dont 20 en Afrique subsaharienne. Ces derniers comprenaient tous les pays dont le TBS était inférieur à 90 % en 2004 à l'exception de la Côte d'Ivoire et de la Gambie.

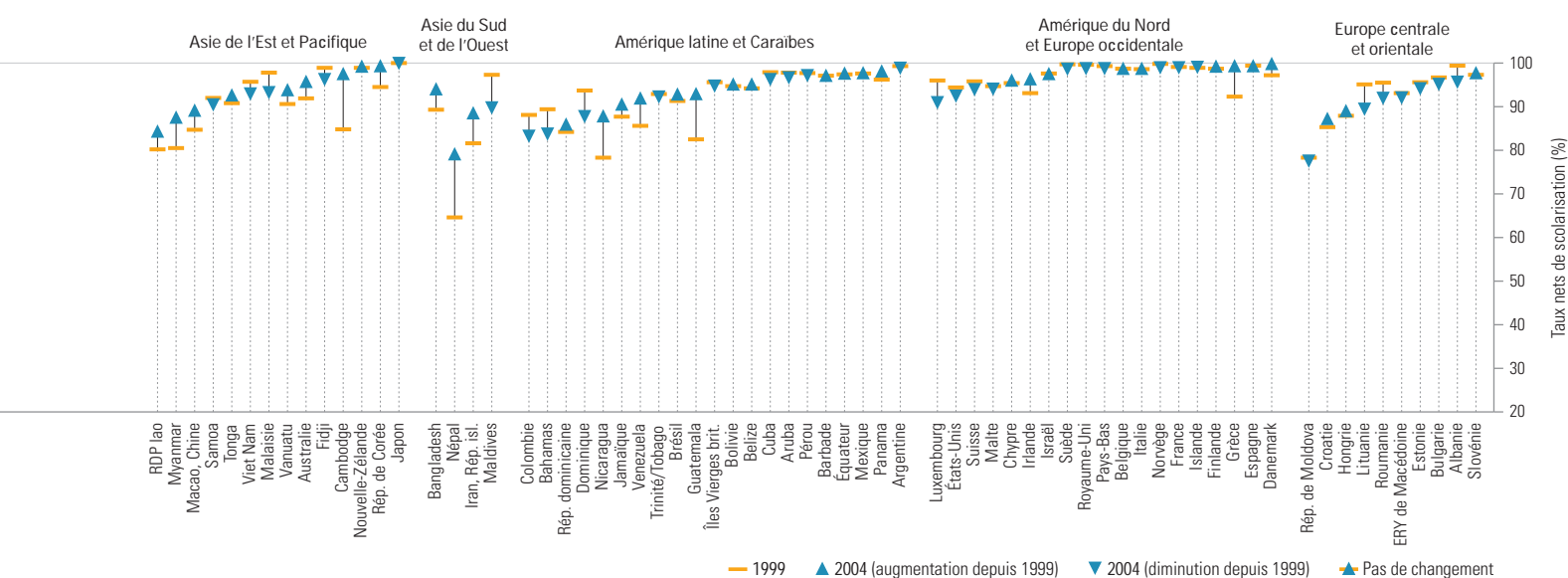
Dans l'ensemble des pays en développement, le TNS moyen est passé de 81 % en 1999 à environ 85 % en 2004. Si l'on considère les régions, il a progressé sensiblement en Asie du Sud et de l'Ouest (passant de 77 à 86 %) et en Afrique subsaharienne (passant de 55 à 65 %), et moins spectaculairement dans les États arabes et en

Amérique latine et dans les Caraïbes. Il est inférieur à 80 % au Népal et au Pakistan en Asie du Sud et de l'Ouest, dans 6 des 18 États arabes pour lesquels les données sont disponibles, dans 20 pays d'Afrique subsaharienne sur 33 et dans un petit pays insulaire du Pacifique (les îles Salomon). Cependant, il faut souligner une fois encore qu'il y a de nombreux exemples d'améliorations notables.

La figure 2.6 montre l'évolution des TNS entre 1999 et 2004. La situation dans presque tous les pays présentant des taux inférieurs à 85 % en 1999 s'est améliorée, et ce nettement en Éthiopie, au Lesotho, au Maroc, au Mozambique, au Népal, au Niger et en République-Unie de Tanzanie. En revanche, plusieurs pays qui étaient proches de l'EPU en 1999 n'ont pas progressé et certains ont même enregistré un recul (Albanie, Cap-Vert, Lituanie, Malawi, Malaisie, Maldives et Territoires autonomes palestiniens). Sur les 45 pays en développement dont le TNS dépassait 85 % en 1999, 24 ont enregistré un taux inférieur en 2004. Pour les pays de ce groupe, il s'avère difficile d'attirer et de retenir à l'école les enfants non scolarisés les plus marginalisés.

Enfants non scolarisés : essentiellement pauvres, ruraux et ayant une mère sans instruction

Le débat sur les efforts visant à universaliser l'enseignement primaire porte dans une large mesure sur les taux d'admission et de participa-



tion (scolarisation), les taux d'achèvement et la qualité de l'éducation. L'approche complémentaire adoptée par la présente sous-section consiste à s'intéresser davantage aux enfants qui ne sont pas scolarisés, de façon à mieux comprendre leurs expériences éducatives, s'ils en ont, et leurs caractéristiques contextuelles. Plus les pays sont près de scolariser tous les enfants en 1^{re} année du primaire et de les garder à l'école durant tout le cycle primaire, plus il importe d'identifier ceux qui sont laissés à l'écart de l'école et d'élaborer des politiques qui leur soient spécifiquement destinées. Une grande partie de l'analyse proposée dans la présente sous-section doit être considérée comme exploratoire.

Combien sont-ils ?

Il n'est pas évident de calculer le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés. Les résultats – qui sont souvent largement cités – doivent donc être considérés avec prudence. Jusqu'à une époque récente, la mesure du nombre d'enfants non scolarisés utilisée dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* était le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas à l'école primaire. Le *Rapport 2006* estimait que près de 100 millions d'enfants étaient dans cette situation en 2002-2003, contre près de 107 millions en 1998-1999. Il relevait cependant qu'une estimation plus appropriée serait celle qui ne tiendrait compte que des enfants en âge de

Tableau 2.8 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés, 1999-2004 (en milliers)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Non scolarisés dans le primaire	110 244	107 852	105 307	107 395	101 038	91 032
Non scolarisés	98 172	94 787	92 379	93 824	86 828	76 841

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

fréquenter l'école primaire qui n'étaient scolarisés ni dans une école primaire ni dans une école secondaire⁹. Ce nombre était estimé à 85,5 millions pour 2002-2003. Pour indiquer comment la situation a évolué, le tableau 2.8 présente des estimations des deux mesures de 1999 à 2004. Les deux séries de chiffres révèlent une diminution du nombre d'enfants non scolarisés d'environ 20 millions entre 1999 et 2004, avec une baisse particulièrement forte entre 2002 et 2004. Les informations fournies par les gouvernements à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) indiquent qu'en 2004, 77 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés.

L'ISU et l'UNICEF tentent de mieux comprendre pourquoi des enfants ne sont pas scolarisés et certaines des caractéristiques contextuelles qui conduisent à cette situation (ISU/UNICEF, 2005). Ils ont fait une estimation du nombre d'enfants non scolarisés pour l'année scolaire se terminant en 2002 en utilisant les données administratives sur les effectifs fournies par les gouvernements pour certains pays ainsi

En 2004, 77 millions d'enfants n'étaient pas scolarisés.

9. Les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont inscrits dans l'enseignement préprimaire doivent aussi être exclus du calcul.

Le nombre d'enfants non scolarisés a chuté dans presque toutes les régions en développement.

que les informations provenant des enquêtes sur les ménages pour d'autres pays. Pour certains pays très peuplés, ces enquêtes donnaient une image plus exacte que les données administratives. L'estimation globale du nombre d'enfants non scolarisés dans le primaire ou dans le secondaire ainsi obtenue a été de 115 millions d'enfants, alors que celle issue uniquement à partir des données administratives (tableau 2.8) était de 94 millions d'enfants.

La différence tient à la nature des données utilisées. Les données administratives sont fondées sur les chiffres d'effectifs fournis par les écoles. Dans les enquêtes sur les ménages, il est demandé au chef de chaque ménage si chacun des membres du ménage est allé à l'école au moins une journée au cours de l'année précédente (autrement dit, sont ainsi obtenus des renseignements sur la participation et non sur l'inscription). Les deux mesures amènent à se poser des questions sur la qualité des données sur les élèves par âge. Les deux types de mesures peuvent donc sous-estimer le nombre d'enfants qui ne reçoivent pas une réelle éducation. Par exemple, une vaste enquête menée récemment sur les écoles primaires et leurs élèves en Inde a montré que les jours où les écoles étaient visitées, le taux moyen d'absentéisme était de 30 % (Pratham, 2005).

La présente section donne une analyse plus détaillée des 76,8 millions d'enfants (chiffre estimé) qui n'étaient scolarisés ni dans une école

primaire ni dans une école secondaire et des estimations mondiales ventilées par région pour 1999 et 2004 (tableau 2.9).

On peut constater qu'en 5 ans, le total a diminué très rapidement, de près de 4 % par an, pour passer de quelque 98,2 à 76,8 millions d'enfants non scolarisés dans le monde, diminution qui, pour environ les trois quarts (16,7 millions), s'est produite entre 2002 et 2004 (tableau 2.8). Le nombre d'enfants non scolarisés a chuté dans presque toutes les régions en développement. La diminution la plus spectaculaire a concerné l'Asie du Sud et de l'Ouest où, comme le montre la base de données de l'ISU, le nombre d'enfants non scolarisés a été divisé par deux, passant d'environ 31 millions en 1999 à 16 millions en 2004. Dans une large mesure, c'est une très forte réduction du nombre d'enfants non scolarisés en Inde (voir ci-après) qui en est à l'origine. Une diminution substantielle, quoique de moindre ampleur, a été enregistrée en Afrique subsaharienne entre 1999 et 2004, où le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 43 à 38 millions, et ce dans le contexte d'une croissance relativement forte de la population d'âge scolaire.

L'Asie de l'Est a été la seule région à enregistrer une augmentation du nombre d'enfants non scolarisés, qui est passé de 6,4 millions en 1999 à 9,3 millions en 2004. Cette augmentation est surtout imputable à l'évolution constatée en Chine, pays le plus peuplé du monde,

Tableau 2.9 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés par sexe et par région, 1999 et 2004

	1999				2004			
	Total (milliers)	Garçons (milliers)	Filles (milliers)	% filles	Total (milliers)	Garçons (milliers)	Filles (milliers)	% filles
Monde	98 172	40 717	57 455	59	76 841	33 252	43 589	57
Pays en développement	94 056	38 619	55 437	59	73 473	31 770	41 704	57
Pays développés	2 024	1 065	959	47	2 282	938	1 344	59
Pays en transition	2 093	1 034	1 059	51	1 086	545	541	50
Afrique subsaharienne	43 289	20 368	22 922	53	38 020	17 914	20 106	53
États arabes	8 361	3 407	4 954	59	6 585	2 695	3 890	59
Asie centrale	544	269	275	51	364	171	193	53
Asie de l'Est et Pacifique	6 827	3 381	3 446	50	9 671	4 757	4 914	51
Asie de l'Est	6 382	3 159	3 223	51	9 298	4 587	4 712	51
Pacifique	445	222	222	50	373	170	203	54
Asie du Sud et de l'Ouest	31 309	9 646	21 663	69	15 644	4 873	10 771	69
Amérique latine et Caraïbes	3 731	1 712	2 019	54	2 698	1 203	1 495	55
Caraïbes	435	211	224	51	341	155	185	54
Amérique latine	3 296	1 501	1 795	54	2 358	1 048	1 309	56
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 519	806	713	47	1 845	703	1 142	62
Europe centrale et orientale	2 592	1 129	1 463	56	2 014	936	1 078	54

Source : annexe, tableau statistique 5.

où le TNS dans le primaire est tombé de 97 % en 1991 (voir annexe, tableau statistique 12) à 94 % pour l'année scolaire se terminant en 2002 (UNESCO, 2005).

En 1999, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest rassemblaient plus des trois quarts des enfants non scolarisés du monde (45 et 31 % respectivement). En 2004, le total de leurs parts avait légèrement diminué, pour atteindre environ 69 %, mais la part de l'Afrique subsaharienne était montée à 50 % tandis que celle de l'Asie du Sud et de l'Ouest était tombée à 19 %. Dans le monde, 57 % de tous les enfants non scolarisés en 2004 étaient des filles, contre 59 % en 1999.

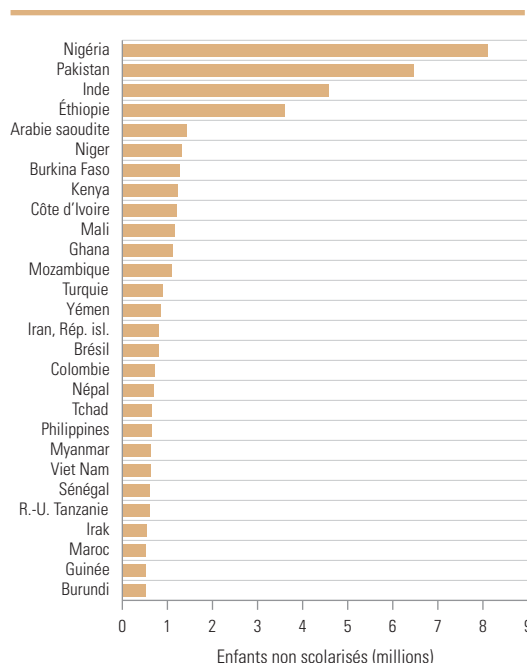
Dans quels pays vivent-ils ?

Pour parvenir aux totaux mondiaux et régionaux décrits plus haut, le nombre approximatif d'enfants non scolarisés a été estimé pour les pays qui ne fournissent pas d'informations suffisantes pour qu'il soit possible de faire des calculs détaillés ou dont les données sur les effectifs scolaires ne sont pas compatibles avec les données démographiques de l'ONU. Beaucoup de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne : Angola, Cameroun, Congo, Libéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone et Somalie. Parmi les autres pays on trouve l'Afghanistan, la Chine et le Soudan. Il est estimé qu'un peu plus d'un tiers de tous les enfants non scolarisés du monde vivent dans des pays où les données font défaut ou sont insuffisantes ou inutilisables. Ces pays ne sont pas pris en compte dans l'analyse figurant dans la présente sous-section, qui est fondée sur les données par pays des tableaux statistiques et qui ne peut donc être considérée comme exhaustive.

Parmi les 112 pays en développement pour lesquels des informations sont publiées, 28 comptaient chacun plus de 500 000 enfants en âge de fréquenter l'école qui n'étaient pas scolarisés en 2004 (figure 2.7) et 12 plus de 1 million. Quatre pays rassemblaient à eux seuls quelque 23 millions d'enfants non scolarisés. Parmi les 8 pays comptant de 1 à 2 millions d'enfants non scolarisés, 7 se trouvent en Afrique subsaharienne. Les 16 pays comptant entre 500 000 et 1 million d'enfants non scolarisés appartiennent à toutes les régions de l'EPT à l'exception de l'Asie centrale, l'Amérique du Nord, et de l'Europe occidentale.

Parmi les pays pour lesquels on dispose de données fiables, ceux qui réunissaient le plus grand nombre d'enfants non scolarisés en 2004 étaient le Nigéria, le Pakistan, l'Inde et l'Éthiopie,

Figure 2.7 : Pays en développement comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés, 2004



Note : ces pays comptent au total 43,3 millions d'enfants non scolarisés, sur un total mondial estimé de 76,8 millions. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe, tableau statistique 5.

Un tiers des enfants non scolarisés du monde vivent dans des pays où les données font défaut.

Tableau 2.10 : Nombre d'enfants non scolarisés dans certains pays en 1999, 2002 et 2004 (en milliers)

	1999	2002	2004
Mali	1 113	1 089	1 172
Côte d'Ivoire	1 253	1 144	1 223
Kenya	1 833	1 868	1 225
Burkina Faso	1 205	1 264	1 271
Niger	1 393	1 381	1 326
Ghana	1 329	1 307	1 357
Arabie saoudite	1 345	1 371	1 630
Mozambique	1 602	1 572	1 089
Éthiopie	4 961	4 633	3 615
Inde	...	15 136	4 583
Pakistan	...	...	6 463
Nigéria	...	...	8 110

Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe, tableau statistique 5.

suivis de l'Arabie saoudite, du Niger, du Burkina Faso, du Kenya, de la Côte d'Ivoire, du Mali, du Ghana et du Mozambique¹⁰. Pourtant, des progrès considérables ont été accomplis dans certains de ces pays depuis 1999 (tableau 2.10).

Il semble que la diminution la plus importante ait été enregistrée en Inde entre 2002 et 2004, où

10. Les pays où l'on trouve les proportions les plus fortes d'enfants non scolarisés parmi les enfants en âge de fréquenter l'école primaire (plus de 40 %) sont l'Arabie saoudite, le Burkina Faso, le Burundi, la Côte d'Ivoire, Djibouti, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Mali, le Niger et le Tchad. Six de ces pays figurent aussi parmi ceux qui comptent le plus grand nombre absolu d'enfants non scolarisés.

En Zambie, sur 100 enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 32 ne sont pas scolarisés.

le nombre d'enfants non scolarisés serait tombé de 15,1 à 4,6 millions, bien que le chiffre de 2004 soit probablement sous-estimé, selon les résultats d'une enquête nationale menée fin 2005 (décrite en détail dans l'encadré 2.1). Le nombre de ces enfants aurait aussi sensiblement diminué au Mozambique et baissé d'un tiers au Kenya. Pour le Nigéria, qui comptait le plus grand nombre d'enfants non scolarisés, il n'y a pas d'estimations pour la période antérieure à 2004. Bien que le TNS des 7 autres pays figurant dans le tableau se soit amélioré, le nombre d'enfants non scolarisés a légèrement augmenté dans 4 d'entre eux et légèrement diminué dans les 3 autres. Cela met en évidence le fait que lorsque les taux de fécondité restent élevés, comme dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, il faut que le TNS augmente très fortement si l'on veut que le nombre absolu d'enfants non scolarisés baisse nettement.

Qui sont-ils ?

Pour élaborer des politiques efficaces de réduction du nombre total d'enfants qui restent à l'écart de l'école, il est nécessaire de mieux comprendre qui ils sont. Deux séries de caractéristiques sont pertinentes :

- le nombre d'enfants qui : a) étaient initialement scolarisés mais ont abandonné l'école, b) risquent d'être scolarisés tardivement, c) risquent de ne jamais entrer à l'école à moins que ne soient consentis des efforts supplémentaires ;
- les caractéristiques contextuelles dominantes des enfants non scolarisés.

Ces questions ont été partiellement traitées dans l'étude ISU/UNICEF (2005) dont les résultats sont rapportés ici. De nouvelles analyses fondées sur cette étude sont également présentées.

Expériences éducatives

Les enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés en 2004 ne constituent pas un groupe homogène du point de vue de l'éducation scolaire. Certains avaient été scolarisés à l'école primaire avant cette date mais avaient abandonné l'école. Le problème que pose ce groupe d'enfants aux gouvernements est celui d'accroître les possibilités et les incitations qui leur sont offertes pour qu'ils réintègrent le système éducatif, ce qui nécessite souvent de nouvelles formes de services éducatifs. Un deuxième groupe est celui des enfants qui seront probablement scolarisés, mais tardivement, comme beaucoup de leurs frères et sœurs plus âgés. Les considérations déjà faites sur les taux d'admission ont montré que, particulièrement en

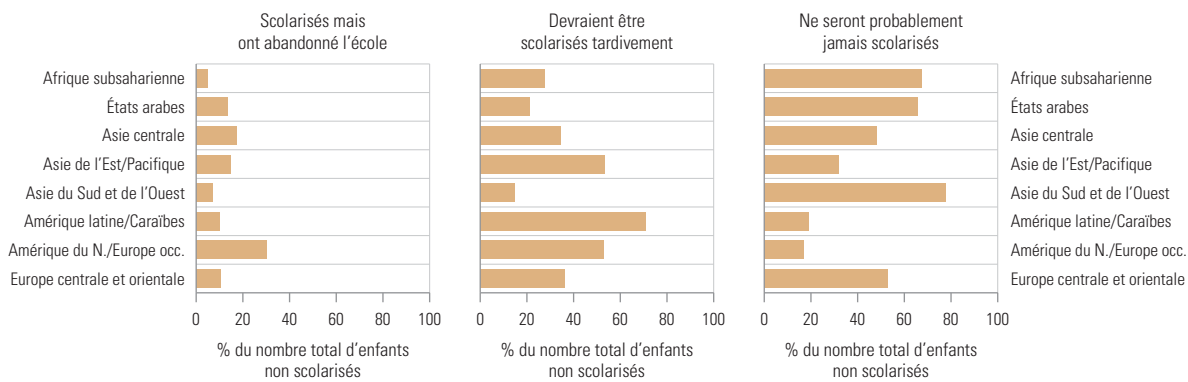
Afrique, une forte proportion d'enfants qui entrent à l'école primaire a dépassé l'âge officiel requis. Les enfants de ce groupe ne sont « pas encore scolarisés » plutôt que « non scolarisés ». Cependant, parmi les enfants qui ne commencent pas l'école à l'âge officiel, beaucoup ne sont jamais scolarisés. Bien que certaines des mesures requises pour inciter les enfants qui ont abandonné l'école à la réintégrer puissent aussi être applicables à ce groupe d'enfants, des mesures supplémentaires sont probablement nécessaires. En Zambie en 2002, par exemple, sur 100 enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 68 allaient à l'école. Quant aux 32 autres, 8 avaient été scolarisés et avaient abandonné l'école, 12 étaient considérés comme susceptibles d'entrer tardivement à l'école et les 12 restants étaient considérés comme risquant de ne jamais être scolarisés (ISU/UNICEF, 2005).

Une ventilation des enfants non scolarisés en 2004 par catégorie – abandons, admissions tardives et jamais scolarisés – a été tentée par région. L'analyse repose sur les données relatives à la scolarisation par âge fournies à l'ISU par les gouvernements et les résultats ne doivent être considérés que comme des approximations. Globalement, sur les quelque 76,8 millions d'enfants non scolarisés, 7,2 millions avaient abandonné l'école, 23,0 millions risquaient d'être scolarisés tardivement et 46,6 millions (à peu près 61 %) risquaient de ne jamais être scolarisés en l'absence d'incitations supplémentaires. Près de 3 filles pour 2 garçons risquaient de ne jamais être scolarisés.

La répartition des enfants entre ces catégories varie sensiblement selon les régions (figure 2.8). En Asie du Sud et de l'Ouest, environ 75 % des enfants risquent de ne jamais être scolarisés et près de 14 % risquent d'entrer à l'école tardivement. La proportion de ceux qui seront probablement scolarisés tardivement est plus élevée en Afrique subsaharienne : près de 28 %. En général, c'est dans les régions les moins développées sur le plan éducatif que la proportion d'enfants non scolarisés, et qui risquent de ne jamais l'être, est la plus forte. À l'inverse, en Amérique latine et dans les Caraïbes, la part des enfants scolarisés tardivement est beaucoup plus élevée que celle des enfants qui risquent de ne jamais l'être.

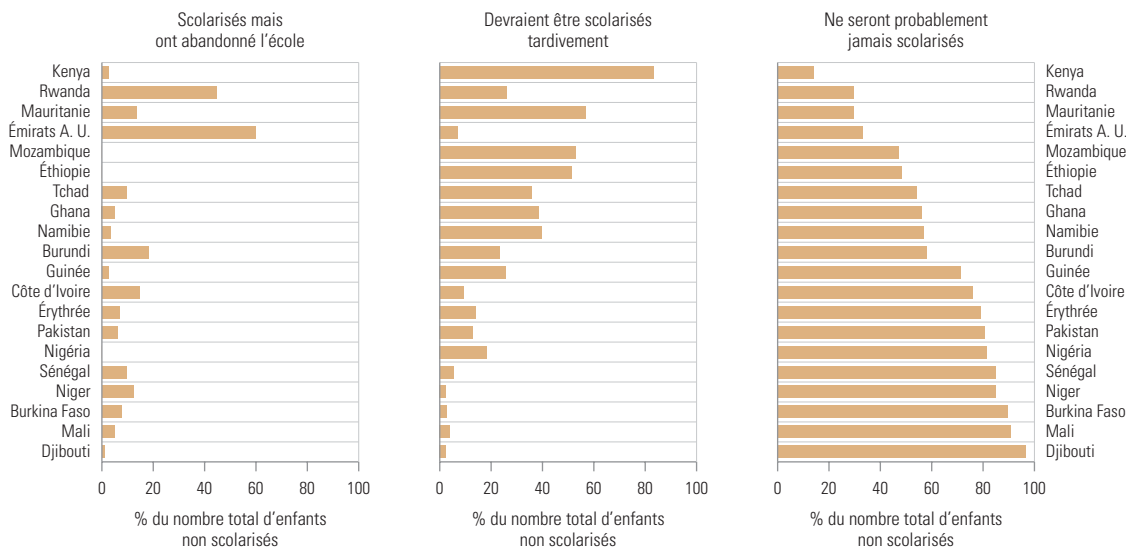
Les expériences de l'éducation varient selon les pays à l'intérieur des régions de même que selon les régions. La figure 2.9 montre la répartition pour 20 pays, la plupart d'Afrique subsaharienne. La part des enfants scolarisés tardivement est très variable. Au Kenya et en Mauritanie, ce groupe semble occuper la première

Figure 2.8 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur éventuel contact avec l'école, par région, 2004



Source : Bruneforth (2006b).

Figure 2.9 : Répartition des enfants non scolarisés dans les pays confrontés aux plus grands problèmes, selon leur éventuel contact avec l'école, 2004



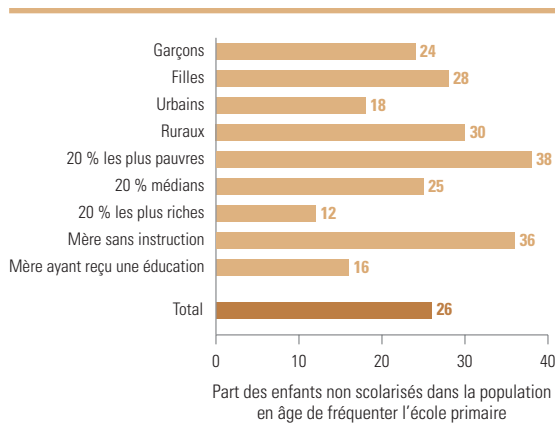
Source : Bruneforth (2006b).

place ; en Éthiopie et au Mozambique, le nombre des enfants scolarisés tardivement et celui des enfants qui risquent de ne jamais l'être sont comparables ; dans les 6 autres pays, les enfants scolarisés tardivement constituent un groupe nettement plus restreint et dans 5 de ces pays, plus des trois quarts des enfants non scolarisés en 2004 risquent de ne jamais entrer à l'école.

Caractéristiques contextuelles

Il est utile, pour élaborer des mesures différenciées, de ventiler les enfants non scolarisés suivant qu'ils aient fréquenté l'école ou, dans le cas contraire, qu'ils aient été scolarisés

tardivement. Il est également utile de mieux connaître les caractéristiques contextuelles de ces enfants. L'ISU/UNICEF (2005) a utilisé les données des enquêtes sur les ménages pour 80 pays (pour 2001-2002 ou l'année scolaire la plus récente) à cette fin. Dans ces pays, en moyenne 26 % de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés, le pourcentage étant de 24 % pour les garçons et de 28 % pour les filles. Cependant, la variation en fonction du sexe était la plus négligeable des caractéristiques examinées (figure 2.10), soit sexe, lieu de résidence, richesse du ménage et niveau d'instruction de la mère.

Figure 2.10 : Proportion d'enfants non scolarisés parmi ceux en âge de fréquenter l'école primaire dans 80 pays, par catégorie

Source : ISU/UNICEF (2005).

Les filles risquent plus que les garçons de ne jamais fréquenter l'école.

Alors que 18 % de tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés, cette proportion était de 30 % parmi les enfants habitant des zones rurales. De même, la probabilité de ne pas être scolarisé était fortement influencée par la richesse du ménage de l'enfant. La proportion était de 12 % pour les enfants appartenant aux 20 % de ménages les plus riches, de 25 % pour le quintile médian et de 38 % pour les 20 % de ménages les plus pauvres. Enfin, 16 % seulement des enfants dont la mère avait reçu une éducation étaient eux-mêmes non scolarisés, contre 36 % de ceux dont la mère était sans instruction.

Au-delà de ces moyennes, la situation pour chaque caractéristique varie selon les régions et les pays.

- **Sexe.** Alors qu'il y avait 117 filles pour 100 garçons non scolarisés, l'exclusion des premières était particulièrement marquée dans les États arabes (134) et en Asie du Sud et de l'Ouest (129), ainsi que dans des pays comme le Yémen (184), l'Irak (176), l'Inde (136) et le Bénin (136). À l'inverse, en Amérique latine et dans les Caraïbes, il y avait 96 filles pour 100 garçons non scolarisés.
- **Lieu de résidence.** La proportion d'enfants non scolarisés était 2 fois plus forte dans les zones rurales que dans les zones urbaines dans 24 des 80 pays analysés. Le Burkina Faso, l'Érythrée, l'Éthiopie et le Nicaragua enregistraient les disparités les plus prononcées. En raison de l'importance des populations rurales, les inégalités d'accès font que l'immense majorité des enfants non scolarisés viennent de ménages ruraux. Plus de 80 % des enfants non scolarisés d'Afrique subsaharienne et

d'Asie du Sud vivent dans des zones rurales. La proportion est encore plus forte dans certains pays : Éthiopie (96 %), Burkina Faso (95 %), Malawi (94 %), Bangladesh (84 %) et Inde (84 %).

- **Richesse du ménage.** Partout, l'impact de la richesse du ménage sur l'accès à l'éducation est important pour les garçons comme pour les filles : les enfants des 20 % de ménages les plus pauvres risquent 3 fois plus de ne pas être scolarisés que les enfants des 20 % de ménages les plus riches. Cet impact est particulièrement marqué dans les États arabes et c'est en Europe centrale et orientale qu'il est le moins ressenti. Dans la plupart des régions, il y a des pays où le fossé entre riches et pauvres est particulièrement profond : au Nicaragua, au Pérou et au Venezuela en Amérique latine ; en Indonésie en Asie de l'Est ; au Cameroun, à Madagascar et en Zambie en Afrique subsaharienne ; en Algérie et au Soudan dans les États arabes ; au Kazakhstan en Asie centrale.
- **Niveau d'instruction de la mère.** En moyenne, un enfant dont la mère n'a reçu aucune éducation risque 2 fois plus de ne pas être scolarisé qu'un enfant dont la mère a un minimum d'instruction. Dans le cas de l'Asie du Sud et de l'Amérique latine, ce facteur est proche de 2,5 et, dans 12 des 80 pays, il est égal ou supérieur à 2,8.

Une analyse multivariée a été effectuée avec les données relatives à 68 pays pour évaluer l'effet individuel de chacune des variables. Le fait de vivre dans un milieu rural et non urbain était significatif dans 31 cas, celui d'être une fille et non un garçon dans 39 cas, celui d'avoir une mère ayant reçu un certain niveau d'éducation dans 63 cas et celui d'être pauvre et non riche dans 65 cas. Des études plus détaillées ont été menées pour l'Inde, l'Indonésie, le Mali et le Nigéria. Outre les caractéristiques déjà mentionnées, il a été constaté que d'autres groupes risquent davantage de ne pas être scolarisés : en Inde, les orphelins, les enfants qui travaillent, ceux qui appartiennent à certaines tribus et ceux qui habitent certains États ; en Indonésie, les membres de ménages où il y a beaucoup d'enfants et les enfants vivant dans des régions particulières ; au Mali, les enfants qui travaillent et ceux qui vivent dans certaines régions ; au Nigéria, les enfants de ménages dont le chef est un homme et ceux qui résident dans le nord du pays.

Une analyse plus récente des enfants scolarisés et non scolarisés menée dans 8 pays d'Afrique subsaharienne a examiné les caractéristiques contextuelles des enfants qui ont atteint l'âge « officiel » d'achèvement du cycle primaire mais qui n'ont jamais fréquenté l'école et ont très

Tableau 2.11 : Pourcentages d'enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école, par caractéristique contextuelle, dans 8 pays d'Afrique subsaharienne

	Burkina Faso	Éthiopie	Ghana	Kenya	Mali	Mozambique	Namibie	Nigéria
Filles	65,7	62,1	14,9	8,9	65,9	18,7	4,7	24,9
Garçons	58,1	53,8	13,6	7,8	51,4	12,8	7,5	18,1
Ruraux	70,9	64,3	19,7	8,8	69,0	19,7	7,1	26,5
Urbains	20,2	17,2	6,3	5,3	35,8	8,0	2,6	12,3
20 % de ménages les plus pauvres	78,3	82,8	37,8	23,5	74,6	23,3	9,8	43,6
20 % de ménages les plus riches	26,0	35,7	3,9	3,0	32,4	2,5	1,7	1,6

Sources : Bruneforth (2006a) : enquêtes sur la démographie et la santé : 2003 pour le Burkina Faso, le Ghana, le Kenya, le Mozambique et le Nigéria ; 2001 pour le Mali ; 2000 pour l'Éthiopie et la Namibie.

peu de chances de le faire un jour. Le tableau 2.11 en expose les résultats.

Excepté en Namibie, les filles risquent plus que les garçons de ne jamais fréquenter l'école et, dans tous les pays, les enfants ruraux et les enfants les plus pauvres risquent plus de ne jamais la fréquenter que les enfants urbains et les enfants les plus riches. Alors que les différences entre les sexes sont relativement réduites, celles qui sont fondées sur le lieu de résidence et, surtout, sur la richesse du ménage sont très marquées. Même dans des pays comme le Ghana, le Kenya et le Mozambique, où les taux d'assiduité dépassent en moyenne 85 %, la probabilité qu'un enfant pauvre n'ait pas fréquenté l'école est au moins 8 fois plus élevée que celle d'un enfant appartenant aux ménages les plus riches.

Il est possible de dépasser les dichotomies rural-urbain, garçon-fille et pauvre-riche et d'examiner l'impact cumulé de plusieurs variables. C'est ce qui a été fait pour 18 pays qui ont soit un grand nombre soit une forte proportion d'enfants non scolarisés (Bruneforth, 2006c). Les résultats sont troublants. Par exemple, en Guinée, un garçon habitant une zone urbaine, appartenant au quintile le plus riche et ayant une mère avec un certain niveau d'instruction a 126 fois plus de chances de fréquenter l'école qu'une fille habitant une zone rurale, appartenant au quintile le plus pauvre et ayant une mère sans instruction. Les écarts les plus prononcés ont été constatés au Burkina Faso, en Éthiopie, en Guinée et au Niger, et les moins prononcés au Burundi, au Ghana et au Kenya. Globalement, les disparités diminuent à mesure que le taux net d'assiduité augmente, mais elles peuvent demeurer substantielles. Dans presque tous les pays, les disparités tenant à la richesse et au niveau d'instruction de la mère sont plus marquées que celles tenant au lieu de résidence et au sexe.

Outre les travaux en cours de l'ISU/UNICEF, le gouvernement indien a récemment fait procéder à une enquête sur les enfants non scolarisés. Les conclusions de celle-ci fournissent de nouvelles indications aux programmes destinés à encourager davantage d'enfants à s'inscrire à l'école et à y rester (encadré 2.1).

Progression à l'école primaire et achèvement du cycle primaire : toujours préoccupants

Élargir l'accès à l'école est important, mais il est tout aussi important de faire en sorte que les élèves progressent régulièrement de classe en classe et que, au terme du processus, ils achèvent le cycle primaire. La forte incidence du redoublement et la faiblesse des taux de rétention dans de nombreux pays du monde indiquent que les systèmes éducatifs ne fonctionnent pas comme ils le devraient.

Redoublement

Bien que les taux de redoublement dépendent en partie des politiques de passage dans la classe supérieure¹¹, la forte incidence du redoublement dans certains pays reflète aussi une maîtrise insuffisante du programme scolaire par les élèves et la mauvaise qualité de l'éducation qui leur est dispensée. La réduction du redoublement doit être considérée comme une priorité des politiques d'éducation.

Dans plus de la moitié des 148 pays pour lesquels on dispose de données, la proportion d'élèves du primaire qui ont redoublé une classe en 2004 était inférieure à 5 %, après avoir diminué – souvent fortement – depuis 1999 (voir annexe, tableau statistique 6). Dans plusieurs pays, cette diminution a été due à des initiatives visant à améliorer la qualité, reflétées par des objectifs nationaux de réduction du redoublement (tableau 2.12). Cependant, le redoublement

Les disparités tenant à la richesse et au niveau d'instruction de la mère sont plus marquées que celles tenant au lieu de résidence et au sexe.

11. Si le redoublement donne une indication concernant les progrès des élèves ou même leur réussite, il reflète aussi la grande diversité des approches nationales de l'éducation et parfois des cultures (Bernard *et al.*, 2005). Dans certains pays, le passage dans la classe supérieure est automatique, tandis que dans d'autres, des critères de réussite plus sévères sont appliqués.

Encadré 2.1 - En Inde, une enquête indépendante trace le profil des enfants non scolarisés

Le gouvernement indien a commandé une enquête indépendante nationale portant sur 87 874 ménages, menée en 2005 (Social and Rural Research Institute, 2005). Ses objectifs étaient d'estimer (a) le nombre d'enfants non scolarisés à l'âge de 5 ans et dans les groupes d'âge 6-10 ans et 11-13 ans dans chaque État, classés par sexe et par catégorie sociale – par exemple « tribu d'origine », « caste d'origine », « autre caste défavorisée », « musulmans » (il fallait choisir la tribu et la caste d'origine dans une liste fournie) ; (b) la répartition des effectifs scolaires par type d'établissement scolaire et par année d'études ; (c) le nombre d'enfants ayant abandonné l'école, par année d'études.

Les gouvernements des États avaient estimé que 25 millions d'enfants âgés de 6 à 13 ans n'étaient pas scolarisés en 2002. L'enquête de 2005 a indiqué que ce nombre avait presque été réduit de moitié, s'établissant à 13,5 millions, soit 6,9 % du groupe d'âge correspondant. Sur ce total, 7,8 millions d'enfants avaient de 6 à 10 ans (l'âge officiel de participation à l'école primaire dans la plupart des États), soit 6,1 % du groupe d'âge correspondant. Ce total est très éloigné du total de 4,6 millions d'enfants non scolarisés donné pour 2004 dans le tableau 2.10. L'écart tient peut-être aux différences, d'une part, entre la participation scolaire telle qu'elle apparaît dans les enquêtes sur les ménages et les effectifs indiqués dans les statistiques scolaires fournies à l'ISU, et, d'autre part, entre les estimations de la population d'âge scolaire. Le chiffre de 13,5 millions pour le groupe d'âge 6-13 ans est proche d'une estimation (14,0 millions d'enfants non scolarisés) résultant d'une enquête nationale distincte organisée par Pratham, une grande ONG (Pratham Resource Center, 2005). Parmi les enfants non scolarisés, selon l'enquête, 32 % l'avaient été à un moment donné mais avaient abandonné l'école, tandis que 68 % ne l'avaient jamais été.

L'analyse porte sur les résultats enregistrés pour le groupe d'âge 6-13 ans, conformément à la pratique du gouvernement indien et des gouvernements des États. Les 6,9 % d'enfants non scolarisés recouvrent un pourcentage de 6,2 % pour les garçons et de 7,9 % pour les filles. Le pourcentage dans les zones rurales (7,8 %) est nettement plus élevé que dans les zones urbaines (4,3 %). Dans celles-ci, les pourcentages de garçons et de filles sont similaires tandis que dans celles-là, ils sont de 6,8 % pour les garçons et de 9,1 % pour les filles. Les variations selon les groupes sociaux sont plus grandes que selon le sexe ou le lieu de résidence : le pourcentage d'enfants non scolarisés est de 10,0 % pour les musulmans, de 9,5 % pour les tribus d'origine, de 8,2 % pour les castes d'origine, de 6,9 % pour les autres castes défavorisées et de 3,7 % pour les autres groupes sociaux. L'enquête s'intéressait aussi aux expériences scolaires des enfants handicapés : environ 4,3 % de tous les enfants non scolarisés le sont et, parmi eux, 38,1 % ne vont pas à l'école.

Les disparités entre les pourcentages d'enfants non scolarisés selon les régions du pays sont marquées, et c'est dans le centre-nord et dans le nord-est de l'Inde qu'elles sont les plus prononcées. Pour ce qui est des grands États, les pourcentages les plus élevés sont enregistrés dans le Bihar (17,0 %), le Jharkhand (10,9 %), l'Assam (8,9 %), le Bengale occidental (8,7 %), le Madhya Pradesh (8,6 %), l'Uttar Pradesh (8,2 %) et le Rajasthan (6,9 %). En revanche, dans le Sud, certains États semblent avoir pratiquement réalisé la scolarisation universelle des enfants de 6 à 13 ans : le Kerala, le Karnataka et le Tamil Nadu enregistrent des pourcentages d'enfants non scolarisés se situant entre 0,5 et 2,1 %. Près de la moitié de tous les enfants non scolarisés vivent dans le Bihar (3,2 millions) et dans l'Uttar Pradesh (3,0 millions), mais 7 autres États en comptent chacun au moins 500 000 : le Bengale occidental (1,2 million), le Madhya Pradesh (1,1 million), le Rajasthan (0,8 million), le Jharkhand (0,6 million) ainsi que l'Assam, le Maharashtra et l'Andhra Pradesh (0,5 million chacun). La situation varie non seulement entre les États mais aussi à l'intérieur des États. Dans 48 des 598 districts que compte le pays, il y a plus de 50 000 enfants qui ne sont pas scolarisés. Dix États comptent au moins un de ces districts, mais la majorité se trouvent dans le Bihar (20), l'Uttar Pradesh (15) et le Bengale occidental (4).

Des estimations plus détaillées du risque de ne pas être scolarisé en fonction des caractéristiques contextuelles individuelles et de l'État de résidence ont été faites. Par exemple, plus de 30 % des enfants musulmans ruraux ne sont pas scolarisés dans le Bihar, environ 17 % dans le Jharkhand, 13 % dans l'Uttar Pradesh et 11 % dans le Bengale occidental. Les enfants des castes présentent des pourcentages de non-scolarisation de 22 % dans les zones rurales du Bihar et de 26 % dans celles du Jharkhand. Parmi les grands États, c'est le Bengale occidental qui enregistre le pourcentage le plus élevé pour les enfants des tribus (16 %). On peut s'étonner de ce que, dans les castes et chez les musulmans, parmi les enfants non scolarisés, les garçons soient plus nombreux que les filles. Ce n'est pas le cas dans les autres castes défavorisées ou les tribus.

Dans le Sud de l'Inde, certains États ont pratiquement réalisé la scolarisation universelle des enfants de 6 à 13 ans.

Tableau 2.12 : Évolution des pourcentages de redoublants dans le primaire entre 1999 et 2004 au regard des objectifs nationaux

	Pourcentage de redoublants		Objectifs nationaux
	1999	2004	
Afrique subsaharienne			
Bénin	...	23,1	Abaisser le taux de redoublement de 20,4 % en 2001 à 10 % en 2015
Burkina Faso	17,7	13,0	Abaisser la proportion de redoublants de 17 % en 1997 à 10 % en 2015
Côte d'Ivoire	23,7	17,6	Abaisser le taux de redoublement de 1 point de pourcentage par an au plus tard en 2015
R. D. Congo	...	...	Abaisser le taux de redoublement de 15 à 10 % en 2015
Éthiopie	11,4	7,0	
Guinée	26,2	10,5	
Mozambique	23,8	20,6	Abaisser la proportion de redoublants de 22,5 à 11 % en 2009 et à 5 % en 2015
Afrique du Sud	10,4	5,2	
Togo	31,2	23,8	
États arabes			
Égypte	6,0	4,0	
Maroc	12,4	13,2	Abaisser le taux de redoublement de 13,8 à 9 % en 2008, à 5 % en 2013 et à 3 % en 2015
Oman	8,0	0,8	
Arabie saoudite	5,4	4,2	Abaisser le taux de redoublement à 5 % dans le cycle élémentaire au plus tard en 2015
Tunisie	18,3	7,3	
Yémen	10,6	4,3	
Asie de l'Est			
Cambodge	24,6	10,6	
Amérique latine et Caraïbes			
Brésil	24,0	20,6	Rectifier les flux scolaires en 5 ans en réduisant les taux de redoublement et d'abandon
Costa Rica	9,2	6,9	
Haïti	...	...	Abaisser le taux de redoublement de 25 % en 1997 à 10 % en 2007
Mexique	6,6	4,8	Abaisser le taux de redoublement de 1 point de pourcentage, de 7,1 à 6,1 %, à la fin de l'année scolaire 2006/07 au plus tard
Nicaragua	4,7	10,5	Abaisser le taux de redoublement dans le primaire de 10,6 % en 2004 à 2 % en 2015
Pérou	10,2	7,6	

Note : ne figurent que les pays où le taux de redoublement atteignait ou dépassait 5 % en 1999. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Sources : annexe, tableau statistique 6 : UNESCO-IIEP (2006).

demeure très répandu dans de nombreuses régions du monde, dont l'Afrique subsaharienne, où une partie du personnel éducatif le considère comme un moyen approprié d'aider les élèves en difficulté (Bernard *et al.*, 2005). Dans plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne (notamment dans les pays francophones), le pourcentage de redoublants est proche de ou supérieur à 20 %. En Guinée équatoriale, il atteint 40 %, soit plus du triple du pourcentage de 1999. Dans les autres régions, le redoublement est beaucoup moins fréquent, bien qu'il y ait des exceptions, comme le Brésil (21 %) et le Népal (23 %).

Les taux de redoublement varient selon les années d'études. Dans la plupart des pays, en particulier ceux du monde en développement, ils sont le plus élevés en 1^{re} année du primaire. Au Népal par exemple, 43 % des élèves redoublent cette classe, contre 11 % pour la 5^e année du primaire. Ils sont également proches de 30 % ou plus élevés au Brésil, au Guatemala, en République démocratique populaire lao et dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne.

L'incidence du redoublement reflète en partie la qualité de l'enseignement primaire, mais l'importance des taux de redoublement de la 1^{re} année du primaire dans de nombreux pays amène aussi à se poser des questions sur la transition vers l'école et sur l'état de préparation à l'entrée à l'école. De fait, pour la plupart de ces pays, et surtout ceux d'Afrique subsaharienne, on peut faire le lien entre les taux de redoublement élevés, particulièrement durant les premières années du primaire, et la faiblesse des taux de participation à l'enseignement préprimaire (voir les chapitres 5 et 7 sur la relation entre l'EPPE et l'état de préparation à l'entrée à l'école).

Rétention et achèvement du cycle primaire

Tous les enfants devraient rester suffisamment longtemps à l'école pour maîtriser le programme scolaire et acquérir ainsi au moins les compétences de base en lecture, écriture et calcul. Plusieurs facteurs déterminent les niveaux de rétention et, plus généralement, d'achèvement du primaire. Les enfants quittent l'école prématurément

Le redoublement reflète la mauvaise qualité de l'éducation.

Les moyennes nationales masquent souvent des disparités importantes entre groupes au sein des pays.

rément pour diverses raisons, dont le coût de la scolarité, le besoin de compléter le revenu familial ou de s'occuper des frères et sœurs plus jeunes, des environnements scolaires peu accueillants (particulièrement pour les filles) et la mauvaise qualité de l'éducation.

La plupart des indicateurs dont on dispose actuellement pour mesurer l'achèvement du cycle primaire sont des indicateurs indirects qui ne révèlent pas combien d'élèves parviennent effectivement à la fin de ce cycle. Beaucoup d'entre eux sont des taux bruts qui incluent tous les enfants d'une cohorte sans faire la distinction entre ceux qui ne terminent pas le cycle primaire parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés et ceux qui ont bien été scolarisés mais n'ont pas atteint ou terminé la dernière année d'études.

Une de ces mesures indirectes est le *taux brut d'admission* (TBA) en dernière année du primaire¹². L'inscription en dernière année du primaire est par définition la condition minimale de l'achèvement. En 2004, le nombre d'enfants inscrits dans cette année, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel requis pour être admis dans cette classe, s'est établi à 86 % à l'échelon mondial – près de 99 % dans les pays développés et 84 % dans les pays en développement.

Globalement, l'accès à la dernière année du primaire se situe à près de 90 % ou à un taux nettement supérieur dans toutes les régions, à l'exception de l'Asie du Sud et de l'Ouest (82 %), des États arabes (80 %) et de l'Afrique subsaharienne (57 %) (figure 2.11). Au Burkina Faso, à Djibouti, au Niger et au Tchad, le TBA en

dernière année du primaire est inférieur à 30 % (voir annexe, tableau statistique 7).

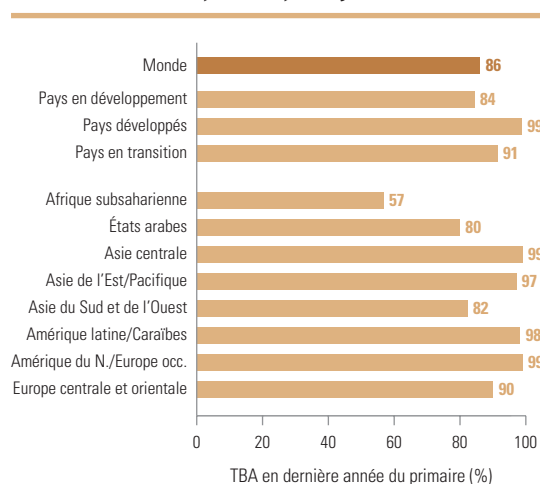
Les taux d'achèvement (pour lesquels les taux de survie servent de mesure indirecte) peuvent aussi être utilisés pour évaluer dans quelle mesure les systèmes éducatifs retiennent les enfants, leur permettant de mener leur éducation à son terme. Cette approche, ciblée sur les enfants qui ont eu accès à l'école, évalue combien d'entre eux ont terminé le cycle primaire.

Dans la moitié des 132 pays disposant de données pour l'année scolaire se terminant en 2003, environ 87 % des membres d'une cohorte d'élèves ayant eu accès à l'école primaire sont parvenus en dernière année du cycle (voir annexe, tableau statistique 7). Les taux de survie en dernière année sont proches de 100 % dans les pays développés et les pays en transition, où les lois sur la scolarité obligatoire sont appliquées avec rigueur, tandis que le taux médian pour les pays en développement est inférieur à 80 %. Les taux de survie sont proches de ou supérieurs à 90 % dans la plupart des États arabes sauf le Maroc (76 %), la Mauritanie (69 %) et le Yémen (67 %). En Amérique latine et dans les Caraïbes, malgré le niveau globalement élevé de l'accès et de la participation à l'enseignement primaire, l'achèvement du cycle demeure un problème important pour la réalisation de l'EPU, avec des taux de survie inférieurs à 83 % dans la majorité des pays. Dans certains pays de cette région, dont le Guyana, le Nicaragua et la République dominicaine, moins de 60 % des enfants qui entrent à l'école primaire parviennent en dernière année.

L'Afrique subsaharienne cumule de faibles taux d'accès à l'école et de faibles taux d'achèvement : moins des deux tiers des élèves atteignent la dernière année du primaire dans la majorité des pays. Dans certains d'entre eux, dont la Guinée équatoriale, le Malawi, le Mozambique, le Nigéria, le Rwanda et le Tchad, plus de 60 % des élèves qui ont accès à l'école ne réussissent pas à atteindre la dernière année. Bien qu'elle ne se situe pas à ces niveaux, la rétention scolaire est également faible dans plusieurs pays d'Asie du Sud et de l'Ouest pour lesquels les données sont disponibles : le taux d'abandon avant la dernière année du primaire dépasse 30 % au Bangladesh et au Népal, par exemple.

Les moyennes nationales masquent souvent des disparités importantes entre groupes au sein des pays. Comme le montre l'encadré 2.2, les garçons comme les filles habitant une zone rurale, appartenant à une famille pauvre ou ayant une mère sans instruction risquent plus que les autres enfants d'abandonner l'école.

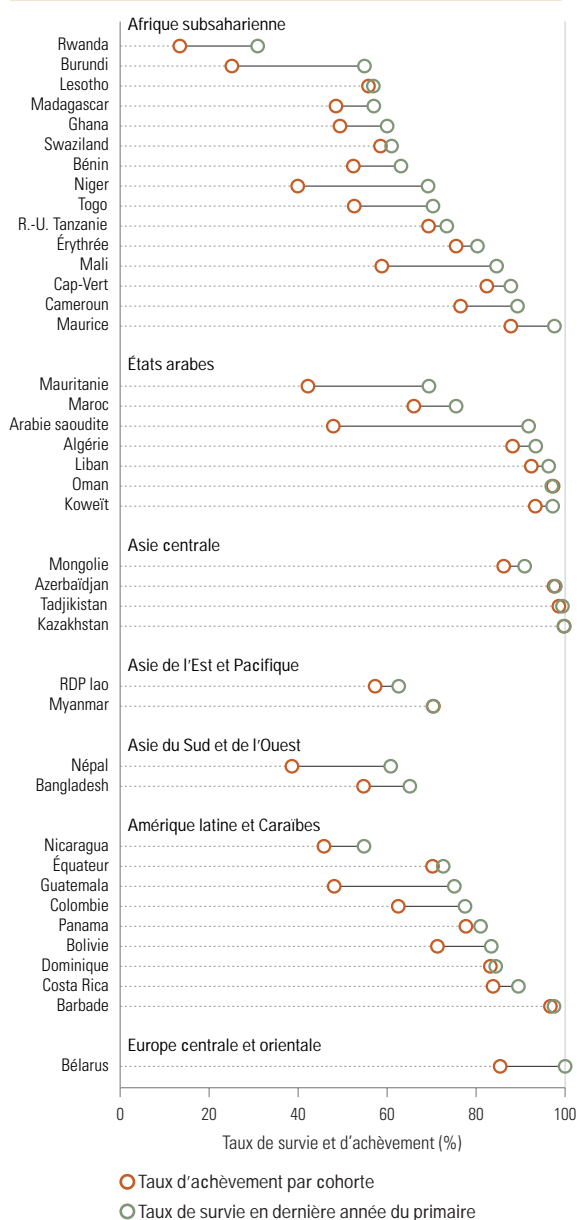
Figure 2.11 : Taux bruts d'admission en dernière année du primaire par région, 2004



Source : annexe, tableau statistique 7.

12. Le TBA en dernière année du primaire est le nombre total de nouveaux inscrits dans cette année d'études, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge prévu, en théorie, pour l'admission dans cette année d'études.

Figure 2.12 : Taux de survie en dernière année et taux d'achèvement du primaire par cohorte pour certains pays, 2003



Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Sources : annexe, tableau statistique 7.

Encadré 2.2 - Disparités sous-nationales de la rétention scolaire en Afrique : qui sont les enfants qui abandonnent l'école ?

Dans la majorité des pays d'Afrique subsaharienne, plus d'un tiers des élèves du primaire abandonnent l'école avant d'avoir atteint la dernière année et vont donc rejoindre les rangs de la population non scolarisée. Qui sont ces enfants ? L'ISU a examiné leur situation. Utilisant les données des enquêtes sur la démographie et la santé menées au Burkina Faso, en Éthiopie, au Ghana, au Kenya, au Mali, au Mozambique, en Namibie et au Nigéria, et analysant la population des 10-19 ans qui ont été scolarisés à un moment donné et ont abandonné l'école sans avoir terminé le cycle primaire, l'étude montre que :

- plus de la moitié de tous les enfants qui quittaient l'école primaire au Burkina Faso, en Éthiopie, au Kenya, au Mali et au Mozambique le faisaient sans l'avoir terminée. Les exceptions étaient le Ghana et le Nigéria, où plus de 80 % des enfants qui quittaient l'école le faisaient en la terminant (figure 2.13, p. 42). C'était entre les enfants des zones urbaines et ceux des zones rurales et entre les enfants des familles les plus pauvres et ceux des familles les plus riches que les disparités sous-nationales de l'achèvement du primaire étaient les plus marquées. Globalement, les enfants pauvres ou ruraux risquaient 10 fois plus que les enfants riches ou urbains d'abandonner l'école ;
- au Burkina Faso, en Éthiopie, au Kenya, au Mali et au Mozambique, plus de 80 % des enfants ruraux quittaient l'école primaire sans l'avoir terminée, tandis que les pourcentages étaient inférieurs de plus de moitié pour les enfants urbains. En Éthiopie, les enfants ruraux risquaient 60 fois plus que les enfants urbains d'abandonner l'école ;
- au Burkina Faso, au Mali et au Mozambique, plus de 90 % des enfants des 40 % de ménages les plus pauvres (les deux quintiles les plus pauvres) quittaient l'école primaire sans l'avoir terminée. Les abandons étaient également fréquents dans la population la plus riche (40 % de ménages les plus riches) mais nettement moins. Les différences entre pauvres et riches étaient le plus prononcées au Mali et au Nigéria, où les enfants les plus pauvres risquaient de 50 à 75 fois plus que les enfants riches de quitter l'école sans l'avoir terminée ;
- les différences entre les enfants ayant une mère sans instruction et ceux dont la mère avait un certain niveau d'instruction étaient marquées, mais généralement moins importantes que les différences entre urbains et ruraux ou qu'entre riches et pauvres. L'exception était le Kenya, où les enfants quittant l'école qui avaient des mères sans instruction risquaient 14 fois plus que ceux qui avaient des mères éduquées de le faire sans la terminer ;
- les disparités entre les sexes parmi les enfants qui abandonnaient l'école étaient beaucoup plus réduites que les différences tenant aux autres caractéristiques contextuelles, et elles n'étaient perceptibles qu'en Namibie.

Combien d'enfants achèvent effectivement le cycle primaire ?

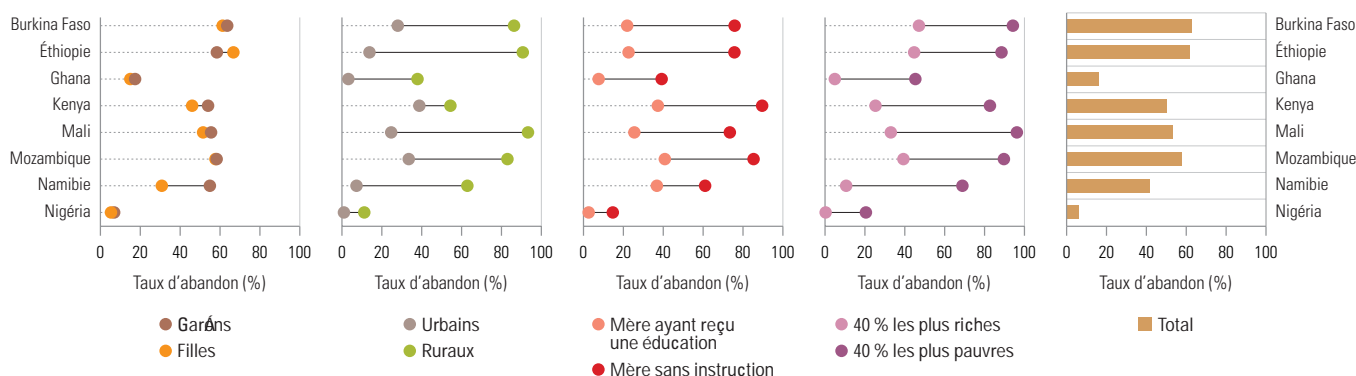
Tous les enfants qui atteignent la dernière année du primaire ne la terminent pas nécessairement avec succès conformément aux normes nationales.

La figure 2.12 montre à la fois les taux de survie en dernière année du primaire et les taux d'achèvement par cohorte¹³ pour certains pays. Dans la plupart de ces derniers, les seconds

sont plus bas que les premiers. L'écart est particulièrement important (plus de 20 points de pourcentage) en Arabie saoudite, au Burundi, au Guatemala, au Mali, en Mauritanie, au Népal et au Niger. En Arabie saoudite, presque tous les enfants atteignent la dernière année du primaire mais 48 % seulement d'entre eux terminent effectivement le cycle.

13. Le taux d'achèvement par cohorte est axé sur les enfants qui ont eu accès à l'enseignement primaire ; il mesure combien l'ont terminé avec succès. C'est le produit du pourcentage de diplômés de l'école primaire (le nombre de diplômés divisé par le nombre de nouveaux inscrits en dernière année) et du taux de survie en dernière année du primaire.

Figure 2.13 : Abandons scolaires dans le primaire selon les caractéristiques contextuelles



Sources : Bruneforth (2006a) ; enquêtes sur la démographie et la santé : 2003 pour le Burkina Faso, le Ghana, le Kenya, le Mozambique et le Nigéria ; 2001 pour le Mali ; 2000 pour l'Éthiopie et la Namibie.

Tableau 2.13 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire, par région, entre 1999 et 2004

	Taux bruts de scolarisation					
	1999			2004		
	Garçons %	Filles %	IPS (F/M)	Garçons %	Filles %	IPS (F/M)
Monde	104,2	95,8	0,92	109,3	103,0	0,94
Pays en développement	104,5	94,9	0,91	110,2	103,2	0,94
Pays développés	102,0	102,5	1,00	102,1	100,6	0,99
Pays en transition	100,7	99,4	0,99	107,9	106,8	0,99
Afrique subsaharienne	85,4	72,5	0,85	96,3	85,4	0,89
États arabes	94,6	82,4	0,87	98,0	88,3	0,90
Asie centrale	99,2	98,2	0,99	102,3	100,9	0,99
Asie de l'Est et Pacifique	112,4	111,4	0,99	113,9	112,5	0,99
Asie de l'Est	112,8	111,7	0,99	114,2	112,8	0,99
Pacifique	94,6	93,2	0,99	99,4	96,3	0,97
Asie du Sud et de l'Ouest	102,6	84,6	0,82	114,7	104,8	0,91
Amérique latine et Caraïbes	122,6	118,8	0,97	119,7	116,1	0,97
Caraïbes	116,6	113,4	0,97	127,8	124,7	0,98
Amérique latine	122,9	119,0	0,97	119,4	115,8	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale	102,4	103,3	1,01	102,5	100,8	0,98
Europe centrale et orientale	101,6	97,5	0,96	102,8	100,1	0,97

Source : annexe, tableau statistique 5.

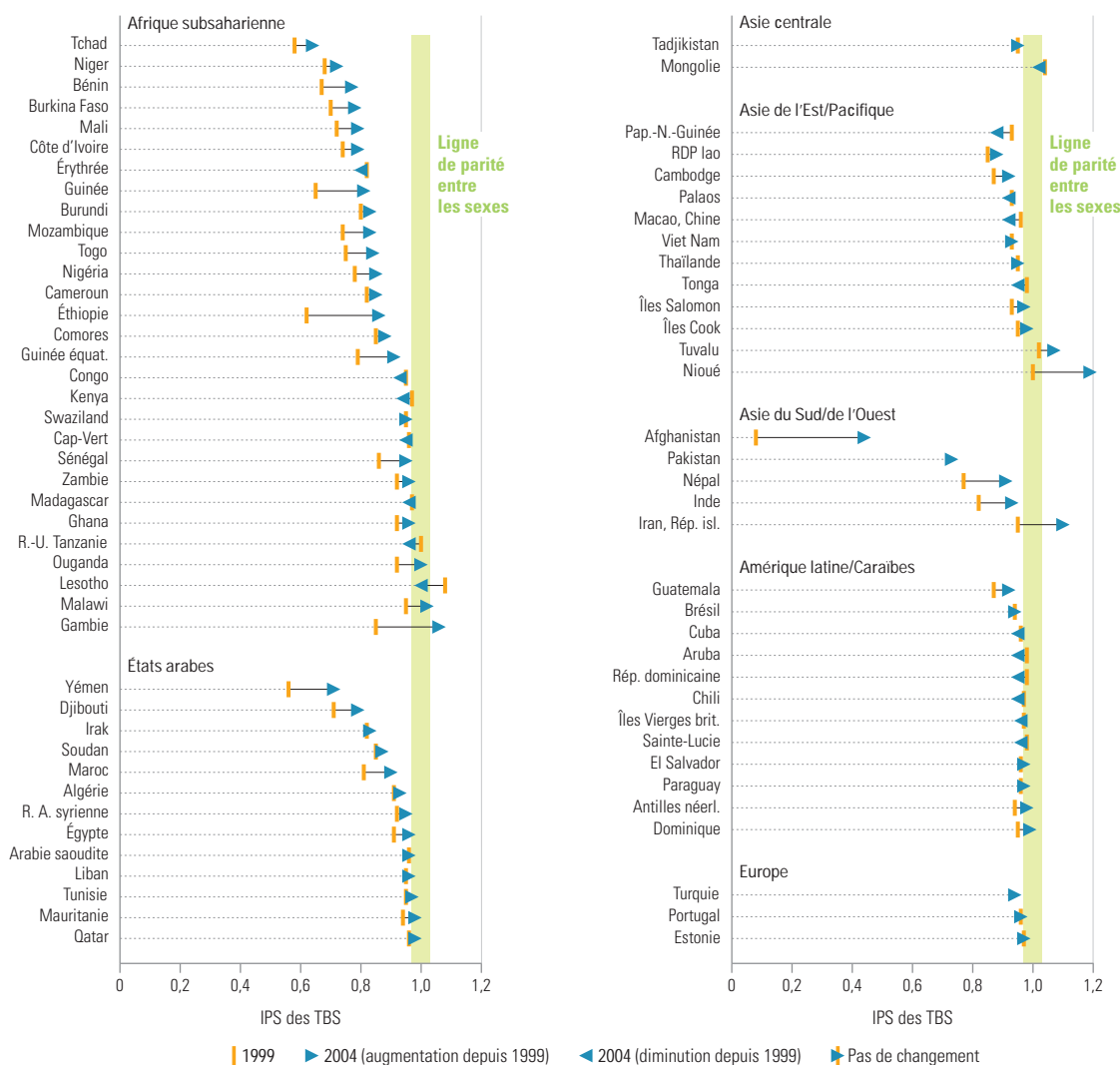
Les récents progrès de la scolarisation ont bénéficié aux filles en particulier.

Les taux de rétention et d'achèvement reflètent souvent l'état des acquis d'apprentissage. Dans certains pays, l'achèvement peut aussi refléter l'application de politiques rigoureuses de sélection dues au nombre limité de places disponibles dans le premier cycle du secondaire. Pour réaliser l'EPU dans ces pays, il faut à la fois améliorer la qualité de l'enseignement primaire et élargir l'accès à l'enseignement secondaire (UNESCO, 2005).

Disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire

Les récents progrès de la scolarisation ont bénéficié aux filles en particulier, l'indice mondial de parité entre les sexes (IPS) pour l'enseignement primaire étant passé de 0,92 en 1999 à 0,94 en 2004 (tableau 2.13). Des progrès rapides ont été enregistrés dans les pays en développement, surtout dans ceux qui présentaient à la fois de faibles taux de scolarisation et de fortes disparités entre les sexes (figure 2.14). Tel a été le cas au

Figure 2.14 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation de l'enseignement primaire entre 1999 et 2004



Les filles sont confrontées à des obstacles culturels concernant leurs rôles dans la famille et la société.

Note : ne figurent pas les pays dont l'IPS se situait entre 0,97 et 1,03 en 1998 comme en 2002. Il n'y a pas de données disponibles pour le Pakistan et la Turquie pour 1999. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe, tableau statistique 5.

Bénin, à Djibouti, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, en Guinée équatoriale, en Inde, en République islamique d'Iran¹⁴, au Maroc, au Népal et au Yémen. Globalement, environ les deux tiers des 181 pays pour lesquels on disposait de données pour 2004 avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire ; certains – Antilles néerlandaises, Dominique, îles Cook, Malawi, Mauritanie, Ouganda et Qatar – l'avaient réalisée entre 1999 et 2004. En revanche, dans certains pays, l'IPS a baissé durant cette période : Aruba, Chili, Kenya, République dominicaine, République-Unie de Tanzanie, Sainte-Lucie et Tonga.

En dépit de ces tendances globales positives, il subsiste d'importantes disparités entre les sexes, surtout au détriment des filles, qui se concentrent désormais dans les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne où, généralement, il y a environ 90 filles pour 100 garçons scolarisés à l'école primaire (tableau 2.13). En Afghanistan, au Niger, au Pakistan, en République centrafricaine, au Tchad et au Yémen, l'IPS est particulièrement bas (inférieur à 0,75). Pour ces trois régions, la parité entre les sexes dans l'éducation fait partie d'un défi commun, celui de l'élimination de la discrimi-

14. En République islamique d'Iran, la forte augmentation de la scolarisation des filles par rapport à 2003 est due essentiellement à un changement dans la notification des données : celles 2004 incluent les élèves des programmes d'alphabétisation des adultes, qui sont principalement des femmes et qui n'étaient pas pris en compte en 2003.

Une fois qu'elles ont accès à l'école, les filles y réussissent aussi bien, voire mieux, que les garçons.

nation entre les sexes et des handicaps économiques et politiques auxquels sont confrontées les filles et les femmes (UNICEF, 2005a).

Les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire résultent souvent des difficultés que rencontrent les filles pour accéder à l'école, parmi lesquelles figurent la pauvreté et la question connexe des coûts directs et indirects de l'éducation, l'éloignement de l'école, la langue et l'appartenance ethnique¹⁵, l'exclusion sociale et l'environnement scolaire¹⁶. En outre, les filles sont confrontées à des obstacles culturels concernant leurs rôles dans la famille et la société. Le défi est de mettre en œuvre des politiques visant spécialement à surmonter les multiples sources d'exclusion et à apporter aux filles le soutien éducatif et la sécurité physique dont elles ont besoin pour accéder à l'enseignement primaire et terminer le cycle correspondant (Lewis et Lockheed, 2006). Certains pays s'emploient avec succès à relever le défi. En Guinée, par exemple, le TBS des filles s'est accru de 26 points de pourcentage entre 1999 et 2004, après des investissements destinés à améliorer les installations sanitaires des écoles (UNICEF, 2005a).

Une fois qu'elles ont accès à l'école, les filles y réussissent aussi bien, voire mieux, que les garçons. Pour les pays disposant de données, le pourcentage médian de redoublants dans l'enseignement primaire était inférieur à 4 % chez les filles en 2004 tandis que, chez les garçons il était proche de 5 % (voir annexe, tableau statistique 6). Presque partout, sauf en Afrique subsaharienne, les filles ont aussi, généralement, plus de chances que les garçons de rester longtemps à l'école (voir annexe, tableau statistique 7). En Amérique latine et dans les Caraïbes, par exemple, si l'achèvement du primaire est un problème général, dans de nombreux pays, il l'est tout particulièrement pour les garçons. Au Chili, les garçons pauvres risquent 4 fois plus que les filles pauvres de quitter l'école prématurément et d'entrer dans la population active (UNICEF, 2005a, p. 46).

15. Dans la République populaire démocratique lao, par exemple, les filles des minorités ethniques ont moins de chances d'aller à l'école que les autres (ministère de l'Éducation de la RDP lao, 2004). Les obstacles de l'appartenance ethnique, de la race et de la langue sont particulièrement visibles dans la région Amérique latine et Caraïbes, où l'accent mis sur la disparité dans l'éducation en faveur des filles peut masquer l'analphabétisme et la faible participation scolaire des filles des groupes autochtones. La Bolivie, par exemple, indique qu'il y a dans ses écoles plus de filles que de garçons, et pourtant plus de la moitié des filles des groupes autochtones abandonnent l'école avant 14 ans (UNICEF, 2005a, p. 47). En Europe centrale et orientale, on trouve, dissimulées dans les statistiques relatives à l'éducation des filles, des disparités chez les minorités ethniques, les filles de ces groupes ayant moins de chances d'être scolarisées ou de fréquenter l'école régulièrement que les autres. « Elles sont confrontées à une triple discrimination, le sexe aggravant les effets du racisme et de la pauvreté » (UNICEF, 2005a, p. 39).

16. Une étude d'Oxfam aux Philippines note que malgré la réalisation de la parité entre les sexes, le parti pris contre les filles et les femmes était encore « profondément enraciné dans le système scolaire » et se reflétait dans les manuels, les politiques et les programmes scolaires. Particulièrement nocifs sont les climats scolaires qui « créent les conditions qui engendrent la violence et le harcèlement sexuel ». L'expulsion des adolescentes enceintes continue de prévaloir (Bernard, 2005).

L'enseignement secondaire continue sur sa lancée

Il est important de regarder au-delà de l'enseignement primaire, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur font partie des objectifs de l'EPT et des ODM concernant la parité et l'égalité entre les sexes. Deuxièmement, la réalisation de l'EPU non seulement crée une demande pour les niveaux d'enseignement qui suivent mais dépend elle aussi de l'enseignement secondaire et supérieur : il lui permet de disposer du nombre nécessaire d'enseignants compétents et, si le nombre de places à l'école secondaire est suffisant, d'inciter davantage les élèves à achever le cycle primaire. Enfin, dans un monde qui dépend de plus en plus de l'amélioration des niveaux de connaissances et de formation pour une intégration sociale et professionnelle réussie, de nombreux gouvernements ont fait de l'universalisation de l'éducation de base¹⁷, et non pas seulement l'enseignement primaire, un objectif à moyen terme.

La pression du niveau inférieur

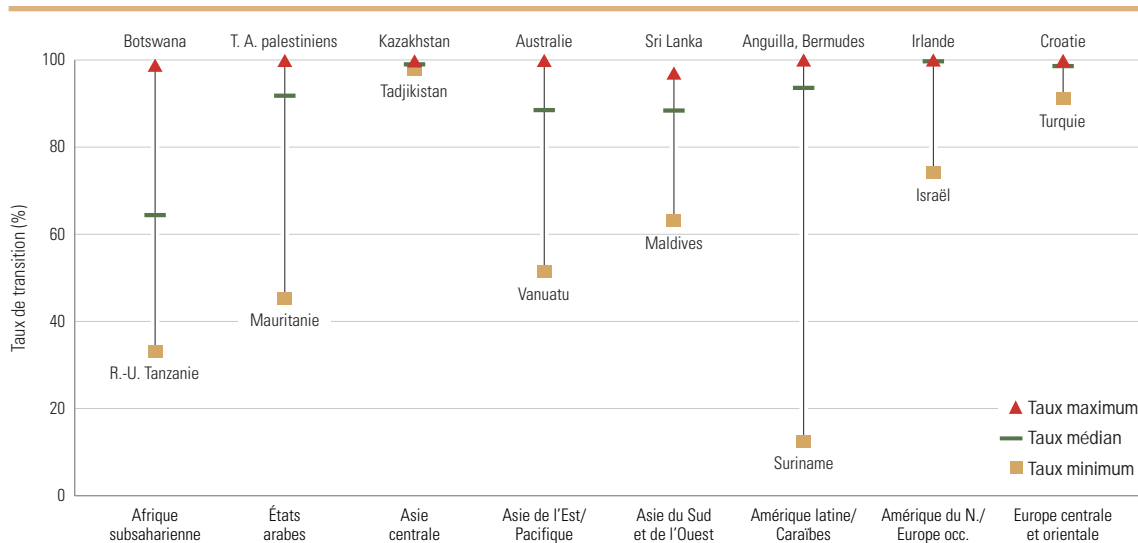
La demande d'enseignement secondaire et la participation à ce cycle scolaire s'accroissent à mesure que de nombreux pays progressent de façon satisfaisante vers la réalisation de l'EPU. En 2004, quelque 502 millions d'élèves étaient scolarisés dans des écoles secondaires, soit 14 % de plus qu'en 1999. La progression a été particulièrement forte dans les régions en développement, notamment dans les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne : dans chacune d'elles, le nombre d'élèves du secondaire a augmenté de 20 % ou plus durant la période considérée.

La transition vers l'enseignement secondaire

Les taux élevés de transition de la dernière année du primaire au premier cycle du secondaire sont chose courante non seulement dans les pays développés mais aussi dans les pays en développement. En 2003, les taux médians étaient proches de ou supérieurs à 90 % dans toutes les régions sauf une (figure 2.15), l'Afrique subsaharienne, où le taux médian était inférieur à 65 %. Les pays aux taux de transition inférieurs à 40 % comprennent le Burkina Faso, le Burundi, la Côte d'Ivoire, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie. En revanche, presque tous les élèves qui atteignent

17. Selon la définition de la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première phase) plus le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase).

Figure 2.15 : Taux de transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire général, valeurs médianes et variations régionales, 2003



Source : annexe, tableau statistique 7.

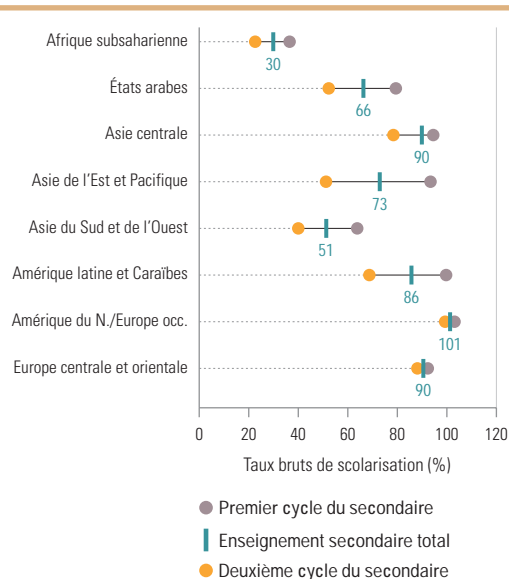
la dernière année du primaire poursuivent leurs études dans le secondaire en Afrique du Sud, au Botswana, au Ghana et aux Seychelles.

S'il y a peu de variations dans les taux de transition selon les régions, les disparités à l'intérieur de chacune d'elles sont souvent marquées. Les plus grandes différences entre les taux nationaux les plus élevés et les plus bas sont constatées en Amérique latine et Caraïbes, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, où les écarts atteignent respectivement 87, 66 et 55 points de pourcentage.

En dépit de taux de transition relativement élevés dans de nombreuses régions, le niveau de participation à l'enseignement secondaire est souvent beaucoup plus bas que dans le primaire. Globalement, le TBS moyen du secondaire était de 65 % en 2004, au lieu de 106 % dans le primaire (voir annexe, tableaux statistiques 5 et 8). Les profils régionaux des taux de scolarisation dans le primaire et le secondaire sont similaires, encore que les disparités soient plus grandes dans le secondaire. L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale ont quasiment réalisé l'enseignement secondaire universel, avec des TBS supérieurs à 100 % en moyenne et des TNS dépassant 90 % (figure 2.16).

On trouve des TBS élevés dans le secondaire (voisins de 90 %) en Europe centrale et orientale, en Asie centrale et en Amérique latine et Caraïbes. Les taux de participation à l'enseignement secondaire sont beaucoup plus bas dans les autres régions et les TBS du secondaire sont

Figure 2.16 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire par niveau et par région, 2004

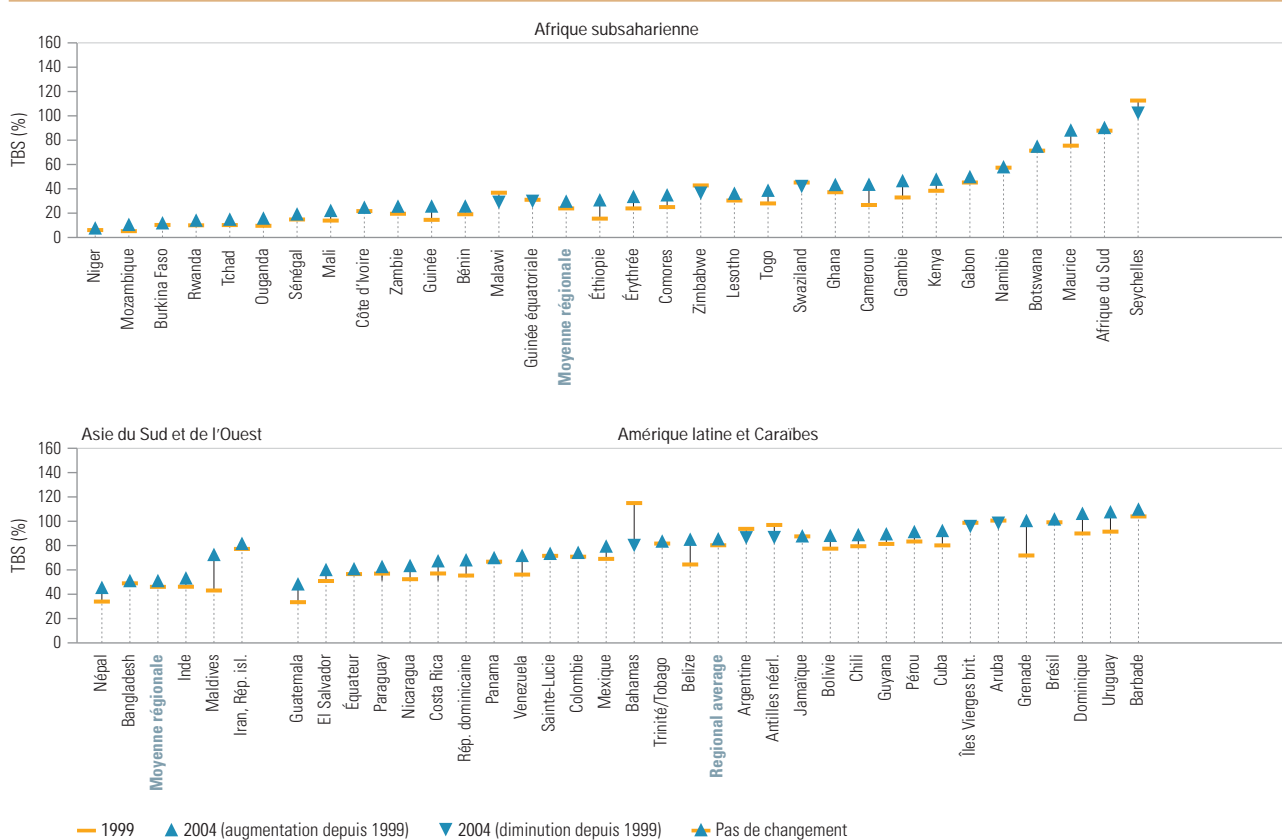


Source : annexe, tableau statistique 8.

inférieurs à 30 % en Afrique subsaharienne. Dans cette région comme dans d'autres, les taux globaux de participation masquent d'importantes variations selon les pays. L'enseignement secondaire est plus développé dans les pays africains anglophones, en particulier ceux d'Afrique australe, qu'en Afrique centrale et de l'Ouest (voir annexe, tableau statistique 8).

La demande d'enseignement secondaire et la participation à ce cycle scolaire s'accroissent.

Figure 2.17 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire entre 1999 et 2004



Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays. Sources : annexe, tableau statistique 8 ; base de données de l'UISU.

Le niveau de participation est beaucoup plus élevé dans le premier que dans le deuxième cycle du secondaire.

Entre 1999 et 2004, les TBS du secondaire ont augmenté dans 117 des 150 pays pour lesquels les données sont disponibles (figure 2.17). Les progressions ont souvent été notables, dépassant 10 points de pourcentage dans environ un tiers de ces pays. En termes relatifs, les progressions ont été plus fortes en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie de l'Est et dans la Pacifique, avec des gains de 25 % dans la première région et d'environ 13 % dans les deux autres. Les TBS du secondaire ont doublé dans certains pays, dont l'Éthiopie et le Mozambique, partis il est vrai de niveaux peu élevés. Cependant, malgré cette tendance globale, certains pays ont enregistré des baisses substantielles, notamment les Émirats arabes unis, le Malawi et le Zimbabwe, dont les TBS ont chuté de 15 % ou plus.

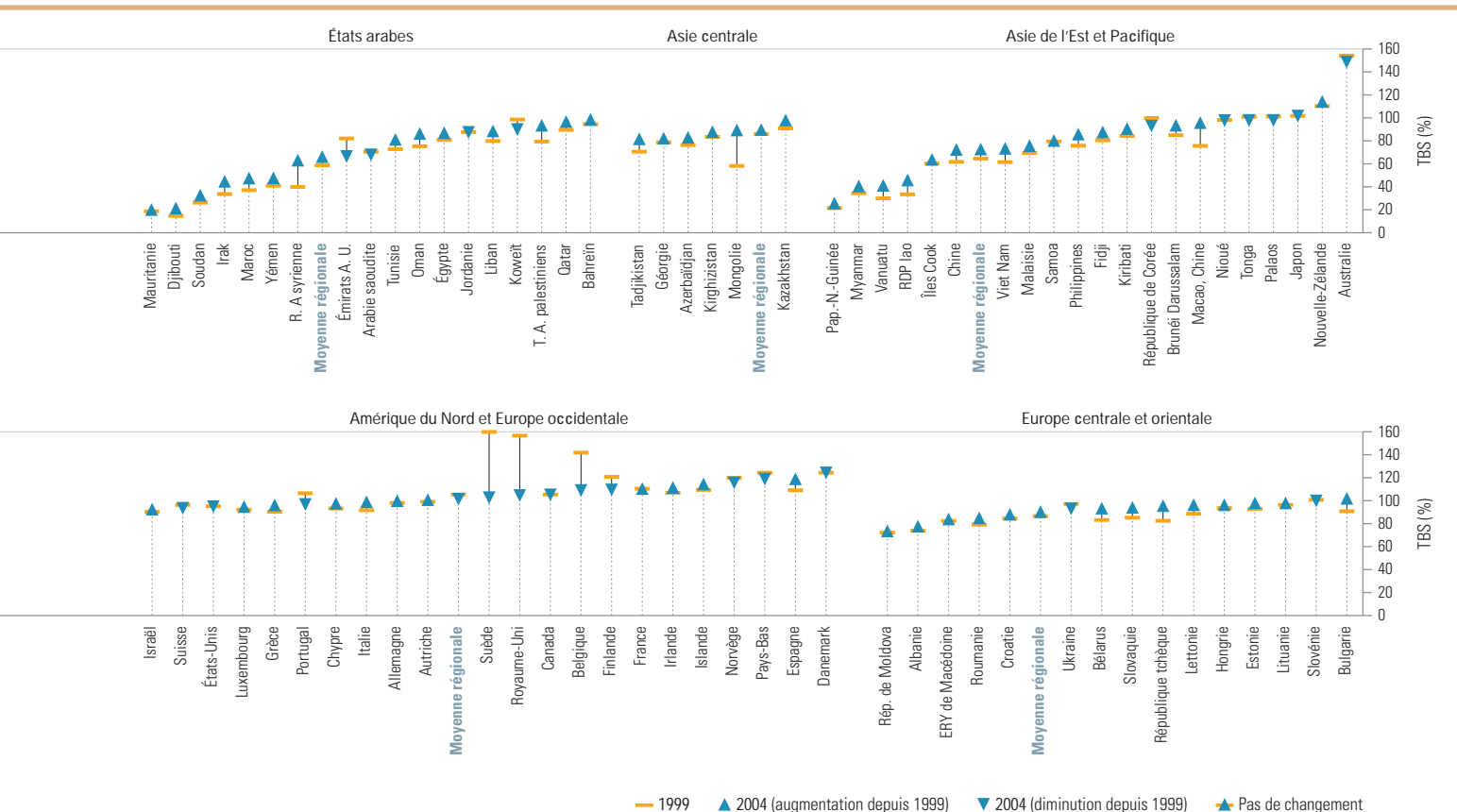
Deux phases distinctes

L'enseignement secondaire est divers. Outre qu'il est axé sur les disciplines, contrairement à l'enseignement primaire, il est divisé en deux niveaux. Le premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE), considéré comme la deuxième phase

de l'éducation de base, est généralement conçu comme le prolongement des programmes de base de l'enseignement primaire et sa dernière année coïncide souvent avec la fin de la scolarité obligatoire. Le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) sert de passerelle entre l'école et l'université ou prépare les élèves à entrer sur le marché du travail (UNESCO, 1997).

Dans les comparaisons internationales, l'enseignement secondaire est souvent considéré comme un tout. Il est néanmoins utile de mettre en lumière ce qui se passe dans chacune de ses phases du point de vue du niveau de participation et des disparités entre les sexes. Dans un contexte où la réalisation de l'éducation de base (souvent d'une durée de 9 ans) pour tous devient un objectif dans de nombreux pays, il est de plus en plus important de différencier le premier du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'examiner de plus près le premier cycle, en particulier.

Le TBS global du secondaire mentionné ci-dessus masque parfois des disparités substantielles entre les premier et deuxième cycles du secondaire. Le niveau de participation est



beaucoup plus élevé dans le premier que dans le deuxième, avec des TBS mondiaux moyens de respectivement 78 et 51 % en 2004 (voir annexe, tableau statistique 8). Comme le montre la figure 2.16, cette différence de participation existe dans toutes les régions sauf en Amérique du Nord/Europe occidentale et en Europe centrale et orientale ; là, les niveaux de participation restent très similaires dans tout l'enseignement secondaire. Les différentiels de taux de participation entre les deux niveaux sont particulièrement élevés en Asie de l'Est et Pacifique (42 points de pourcentage) et en Amérique latine et Caraïbes (31 points de pourcentage) ; en comparaison, la moyenne mondiale est de 27 points de pourcentage.

Sur les 203 pays ou territoires couverts dans les tableaux statistiques, 192 ont indiqué avoir des lois sur la scolarité obligatoire. Dans environ les trois quarts d'entre eux, la scolarité obligatoire comprend le premier cycle du secondaire (voir annexe, tableau statistique 4), ce qui veut dire que la participation à ce niveau est censée être universelle. Dans tous les pays développés, dans tous les pays en transition et dans 80 % des

pays d'Amérique latine et des Caraïbes ainsi que l'Asie de l'Est et du Pacifique, le premier cycle du secondaire est de fait obligatoire et la participation élevée, avec des TBS supérieurs à 90 % en 2004. En revanche, alors que 3 États arabes sur 4 ont rendu obligatoire le premier cycle du secondaire, les taux moyens de participation effective sont inférieurs à 80 %. À Djibouti, au Maroc, en Mauritanie et au Yémen, où le premier cycle du secondaire est officiellement obligatoire, les TBS varient entre 20 et 60 %. Cet écart entre ce qui est légalement obligatoire et la réalité amène à poser deux questions, celles de savoir si les lois sont suffisamment appliquées et s'il y a suffisamment de places dans les écoles du premier cycle pour que les lois puissent être appliquées.

L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne sont les régions aux taux de participation au premier cycle du secondaire les plus bas, avec des TBS de respectivement 64 et 35 % en 2004 (figure 2.15). Ce sont aussi les régions comptant le moins grand nombre de pays où le premier cycle du secondaire est obligatoire – moins de 40 % des pays dans chaque région.

Il y a un écart entre ce qui est légalement obligatoire et la réalité.

Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les disparités entre les sexes sont grandes.

Alors que l'éducation de base universelle (enseignement primaire plus premier cycle du secondaire) devient un objectif dans un nombre croissant de pays, la participation universelle est encore une perspective lointaine. C'est particulièrement vrai pour l'Afrique subsaharienne, où le TBS moyen dans l'éducation de base était de 73 % en 2004, contre 90 % ou plus dans les autres régions, bien que ce taux ait augmenté de 10 points de pourcentage entre 1999 et 2004¹⁸.

Enseignement technique et professionnel

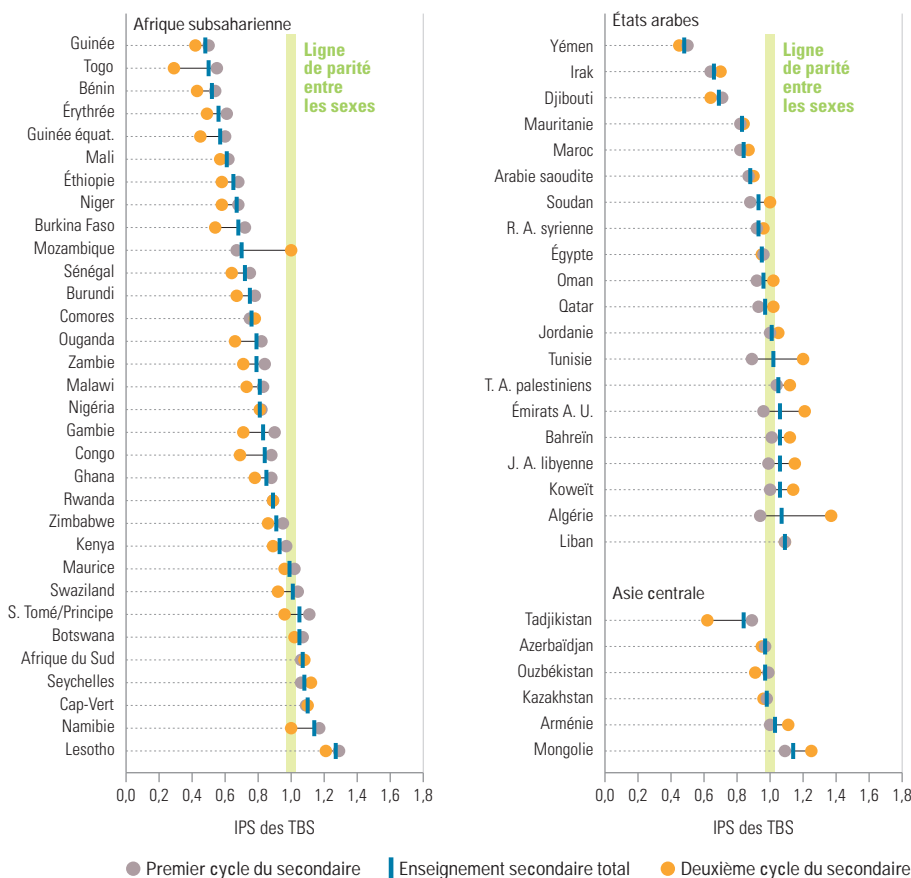
D'ordinaire, l'enseignement secondaire comprend à la fois des programmes de type académique et l'enseignement technique et professionnel (ETP). Sur les plus de 500 millions d'élèves de l'enseignement secondaire dans le monde en 2004, 10 % environ étaient inscrits dans l'ETP (voir annexe, tableau statistique 8). Dans l'ensemble, la scolarisation dans les programmes d'ETP est supérieure dans les pays développés, surtout en Europe

centrale et orientale où les élèves y représentent à peu près un cinquième de l'effectif total de l'enseignement secondaire contre 8 % dans le monde en développement. Toutefois, la situation dans les pays en développement est très diverse. L'ETP est bien établi dans nombre de pays d'Amérique latine et des Caraïbes, représentant environ 40 % de l'effectif total du secondaire dans certains d'entre eux, dont les Antilles néerlandaises, le Honduras, le Panama et le Suriname. Il est beaucoup moins répandu en Asie centrale, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne¹⁹, représentant entre 1 et 6 % de l'effectif total du secondaire en moyenne.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire

Plus le niveau d'enseignement est élevé, plus les disparités entre les sexes sont grandes. Presque invariablement, ces disparités en matière de participation sont plus fortes dans l'enseignement

Figure 2.18 : Disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation de l'enseignement



18. Ces éléments viennent de la base de données de l'ISU.

19. Parmi les pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données pour 2004, il n'y a qu'au Cameroun et au Rwanda que l'ETP représente une part significative (environ un tiers) de l'effectif total de l'enseignement secondaire.

Note : ne figurent pas les pays dont l'IPS se situe entre 0,97 et 1,03 à tous les niveaux. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe, tableau statistique 8.

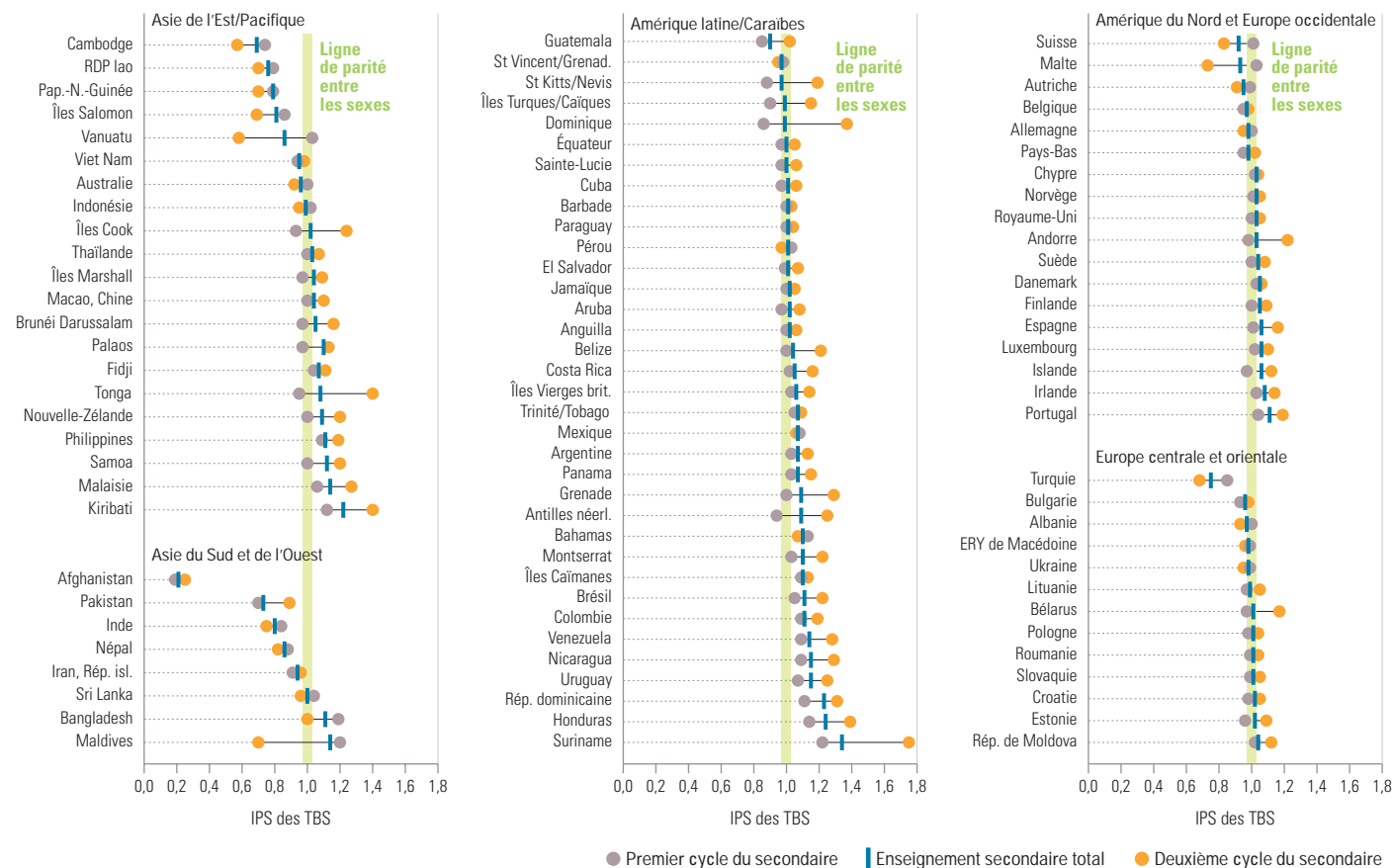
secondaire que dans l'enseignement primaire. Alors que les deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données pour 2004 ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, un tiers seulement y sont parvenus dans l'enseignement secondaire (voir annexe, tableau statistique 8). La plupart de ces pays se trouvent en Europe centrale et orientale, en Asie de l'Est et Pacifique, en Amérique latine et Caraïbes ainsi qu'en Amérique du Nord et Europe occidentale. La liste comprend aussi quelques pays d'autres régions : la Jordanie, Maurice, le Qatar, le Swaziland et la Tunisie.

Les profils des disparités entre les sexes sont plus complexes dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire. Dans le primaire, elles se manifestent presque toujours au détriment des filles. Cependant, dans le secondaire, il y a autant de pays où elles se font au détriment des garçons que des filles. Les pays aux faibles taux globaux de scolarisation dans le

secondaire sont souvent ceux où les disparités sont en défaveur des filles, tandis que les disparités au détriment des garçons sont constatées dans les pays développés ainsi que dans plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Globalement, les disparités en faveur des garçons tendent à être plus marquées que celles en faveur des filles. Dans 5 pays (Afghanistan, Guinée, Tchad, Togo et Yémen), il y a moins de 50 filles pour 100 garçons scolarisés dans le secondaire ; en revanche, dans 5 autres pays (Honduras, Kiribati, Lesotho, République dominicaine et Suriname), environ 120 filles sont scolarisées pour 100 garçons.

L'IPS moyen de l'enseignement secondaire dans son ensemble masque souvent des différences substantielles entre les premier et deuxième cycles. La figure 2.18 montre que les écarts entre les sexes, là où ils existent, sont souvent plus marqués dans le deuxième cycle que dans le premier. Dans les pays où

secondaire par niveau, 2004



**En 2004
132 millions
d'étudiants
suivaient des
études
supérieures,
soit 40 millions
de plus qu'en 1999,
les trois quarts
dans les pays en
développement.**

les disparités sont au détriment des filles, dont la plupart se trouvent dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, la proportion de filles dans les effectifs est plus faible dans le deuxième cycle. De même, les disparités en faveur des filles dans les pays développés et dans beaucoup de pays d'Amérique latine et des Caraïbes sont généralement plus prononcées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, en particulier celles qui sont au détriment des filles, ont pour origine les disparités dans le primaire. Dans les pays où les filles n'ont qu'un accès limité à l'école primaire, surtout ceux d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Afrique subsaharienne, ce désavantage persiste dans tout l'enseignement secondaire, même quand les filles réussissent aussi bien ou mieux que les garçons, comme on l'a déjà vu. De fait, l'écart tend à se creuser entre les premiers niveaux d'enseignement et le deuxième cycle du secondaire. Comme l'ont indiqué les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, des facteurs comme la puberté, les grossesses et les mariages précoces, ainsi que des facteurs familiaux et sociétaux, ont une grande influence sur les profils par sexe de la participation et de la rétention dans les écoles secondaires.

Les disparités en faveur des filles sont liées à leur tendance à mieux réussir que les garçons, au fait que leurs taux de redoublement sont inférieurs et leurs taux d'obtention du diplôme sont supérieurs, et au fait qu'elles quittent le système scolaire plus tard (UNESCO, 2005). Ce phénomène devient de plus en plus courant à travers le monde et il requiert l'attention des responsables des politiques si l'on veut que l'objectif de la parité entre les sexes soit pleinement atteint.

Enseignement postsecondaire non supérieur

Dans beaucoup de pays, en particulier développés, certains diplômés de l'enseignement secondaire s'inscrivent dans des programmes qui les préparent à des métiers spécifiques. Ces programmes, qui ne font pas partie de l'enseignement supérieur, sont classés dans le niveau 4 de la CITE et leur durée est souvent de moins de 2 ans. Dans les pays où ces programmes existent, leurs effectifs dépassent rarement 10 % de l'effectif total de l'enseignement secondaire, bien que dans certains pays en développement comme la Dominique, les îles Turques et Caïques, les îles Vierges britanniques, la Jamaïque et les Seychelles, l'effectif des programmes du niveau 4 de la CITE soit l'équivalent d'un cinquième à deux

tiers de l'effectif du secondaire. L'Irlande est le seul pays développé où l'on trouve un pourcentage similaire (20 %), du moins parmi les pays pour lesquels on dispose de données. Les femmes sont bien représentées dans ces programmes. Leur part dans l'effectif des programmes du niveau 4 de la CITE était supérieure à 50 % dans la majorité des pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2004, et dépassait 60 % dans un tiers de ces pays (voir annexe, tableau statistique 8).

Enseignement supérieur : plus d'effectifs mais accès limité

L'enseignement supérieur est lié aux objectifs de l'EPT au moins de deux façons : en tant que composante de l'objectif « égalité entre les sexes » et en tant que pourvoyeur important d'enseignants et d'administrateurs. Dans le monde, quelque 132 millions d'étudiants étaient inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur en 2004, soit environ 40 millions de plus qu'en 1999. Les trois quarts de cette croissance sont intervenus dans les pays en développement, où le nombre total des étudiants de l'enseignement supérieur est passé de 46 millions en 1999 à 76 millions en 2004 (voir annexe, tableau statistique 9). L'Asie de l'Est, menée par la Chine, compte pour environ 60 % (17 millions) de cet accroissement.

La figure 2.19 indique que la participation à l'enseignement supérieur est en augmentation dans presque tous les pays pour lesquels on dispose de données. Les TBS ont progressé de plus de 2 points de pourcentage entre 1999 et 2004 dans les deux tiers des 119 pays disposant de données. Des progressions de plus de 10 points de pourcentage ont été observées dans plus de 30 pays, principalement des pays développés et des pays en transition. Toutefois, de fortes progressions ont aussi été enregistrées dans plusieurs pays en développement, dont la Chine, Macao (Chine) et Maurice, où le niveau de participation a plus que doublé durant la période considérée.

Malgré le développement constant de l'enseignement supérieur dans le monde depuis 1999, une petite proportion seulement du groupe d'âge correspondant a accès à ce niveau d'enseignement (ISU, 2006a). Le TBS mondial dans l'enseignement supérieur était de l'ordre de 24 % en 2004, mais la participation varie considérablement selon les régions. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, le TBS moyen était d'environ 70 % ; en Europe centrale et orientale et dans le

Pacifique, il était de l'ordre de 50 %. Dans les États arabes, en Asie centrale, en Asie de l'Est et Pacifique et en Amérique latine et Caraïbes, le niveau de participation se situait entre 20 et 28 %. Il est beaucoup plus bas en Asie du Sud et de l'Ouest (10 %) et en Afrique subsaharienne (5 %).

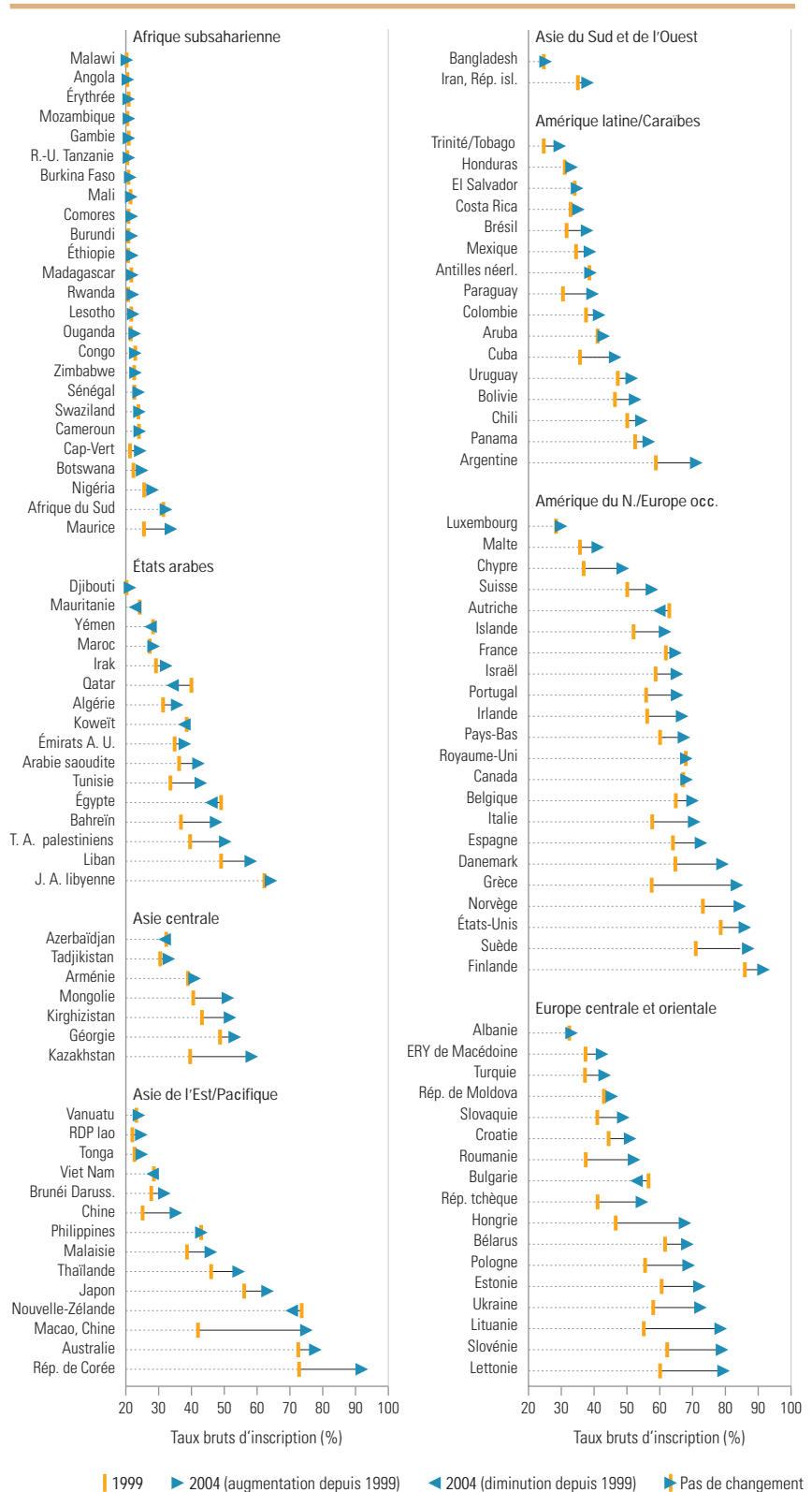
Disparités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : différents schémas selon les régions

Les disparités entre les sexes sont plus fréquentes dans l'enseignement supérieur qu'aux niveaux d'enseignement inférieurs. Sur les 148 pays pour lesquels on dispose de données pour 2004, la parité entre les sexes n'existe qu'en Andorre, à Chypre, en Géorgie, au Mexique et au Pérou (voir annexe, tableau statistique 9). Dans les pays développés et les pays en transition, la participation à l'enseignement supérieur est plus élevée chez les femmes (l'IPS moyen est de 1,27), et la situation des hommes s'est plutôt détériorée depuis 1999. À l'inverse, dans les pays en développement, malgré quelque amélioration durant la période considérée, la participation des femmes restait inférieure à celle des hommes en 2004 : l'IPS global s'établissait à 0,87, au lieu de 0,78 en 1999. Cependant, les régions en développement présentent des situations très contrastées. D'une manière générale, la situation dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes²⁰ et dans ceux du Pacifique est proche de celle des pays développés, avec des IPS généralement nettement supérieurs à 1. En revanche, des disparités en faveur des hommes sont principalement observées dans la plupart des pays d'Asie de l'Est (IPS moyen : 0,88), d'Asie du Sud et de l'Ouest (0,70) et d'Afrique subsaharienne (0,62). La présence, déjà marginale, des femmes dans l'enseignement supérieur des pays en développement se dégrade dans certains pays, dont le Burundi, le Congo, la Gambie et Macao (Chine). Cependant, d'autres pays, dont l'Éthiopie, le Malawi, le Maroc, l'Ouganda, la République démocratique populaire lao et la République-Unie de Tanzanie, permettent à beaucoup plus de femmes qu'auparavant d'accéder à l'enseignement supérieur.

Au-delà de la parité entre les sexes : qu'en est-il de l'égalité entre les sexes ?

Dans une grande partie du monde, le défi majeur reste d'accroître l'accès des filles à l'éducation, et de faire en sorte qu'il y ait à l'école autant de filles que de garçons. C'est la parité entre les sexes.

Figure 2.19 : Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1999 et 2004



20. Parmi les pays de la région pour lesquels on dispose de données, il n'y a qu'au Guatemala que l'on trouve une forte disparité au détriment des femmes (IPS de 0,72).

Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays. Source : annexe, tableau statistique 9.

Il n'y a pas non plus d'égalité entre les sexes quand les violences et le harcèlement sexuels sévissent dans les écoles.

Toutefois, comme l'a fait valoir le *Rapport 2003/2004*, la parité dans l'éducation ne signifie pas nécessairement l'égalité. Il n'y a pas d'égalité entre les sexes, par exemple, quand les femmes tendent à être concentrées dans certains domaines de l'enseignement supérieur comme l'éducation, les sciences sociales, les lettres et la santé. Il est établi que le niveau insuffisant des performances éducatives des hommes, là où tel est le cas, ne s'est pas encore traduit par une perte d'influence économique et politique, et qu'il faut peut-être encore aux femmes des qualifications plus élevées que celles qu'elles ont acquises jusqu'ici pour concourir avec succès pour les emplois, les rémunérations et les postes de direction (UNESCO, 2003a). Il n'y a pas non plus d'égalité entre les sexes quand les violences et le harcèlement sexuels sévissent dans les écoles, quand les matériels d'enseignement sont biaisés et quand les enseignants ne sont pas sensibilisés aux problèmes de genre. Les politiques publiques visant à promouvoir l'égalité entre les sexes dans l'éducation doivent donc aller au-delà des initiatives axées exclusivement sur les taux de scolarisation (UNESCO, 2005).

La qualité de l'éducation doit accompagner le développement quantitatif

Parce que l'objectif de l'EPT relatif à la qualité de l'éducation (examiné en profondeur dans le *Rapport 2005*) implique les apports, les processus et les résultats scolaires, les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ont utilisé de multiples indicateurs relatifs aux dépenses d'éducation, aux enseignants (qualifications, répartition géographique et disponibilité) et aux rapports élèves/enseignant (REE) pour suivre les schémas internationaux et les tendances longitudinales. Ces indicateurs représentent des facteurs facilitateurs clés pour faire en sorte que les élèves apprennent de manière satisfaisante à l'école et que cet apprentissage soit pertinent et leur soit utile plus tard.

Un nouveau rapport du Groupe d'évaluation indépendante de la Banque mondiale (2006) souligne le fait que les pays ont attribué une haute priorité à l'accroissement des effectifs de l'enseignement primaire mais ont accordé beaucoup moins d'attention à la question cruciale de savoir si les enfants apprennent de manière satisfaisante. Il recommande que les pays et les partenaires du développement donnent autant d'importance aux résultats d'apprentissage qu'à l'accès à l'école, dans l'idée que les actuels investissements

dans l'enseignement primaire auraient ainsi un impact beaucoup plus grand sur la réduction de la pauvreté et le développement national.

La présente section examine les résultats d'apprentissage (au moyen des nombreuses évaluations nationales ainsi que de nouvelles conclusions tirées des évaluations comparatives) et décrit les aspects concernant la répartition géographique, la formation et les qualifications des enseignants.

Les résultats d'apprentissage

L'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire ne signifie pas nécessairement qu'il faille pour autant sacrifier l'amélioration de la qualité de l'éducation et des résultats d'apprentissage²¹. Les politiques d'éducation peuvent améliorer réellement à la fois l'accès et la qualité, par exemple en orientant les dépenses publiques vers l'éducation de base, en renforçant l'efficacité de l'allocation des ressources entre les écoles et en améliorant la formation préalable et continue des enseignants.

La multiplication des évaluations nationales des acquis d'apprentissage

Depuis les années 1990, de plus en plus de gouvernements se sont engagés à évaluer l'apprentissage des élèves et à mesurer la progression des acquis d'apprentissage sur la durée. Ce suivi revêt de multiples formes, notamment la participation aux évaluations comparatives des acquis scolaires ou des compétences de base, le suivi national des acquis concernant le programme scolaire et des disciplines spécifiques, les évaluations fondées sur les normes (selon l'année d'études ou l'âge), les évaluations scolaires des progrès des élèves (sur la base de tests, des performances et de dossiers) et les examens (publics) externes aux principaux points de transition du système éducatif. Les évaluations de l'apprentissage, quelle qu'en soit la forme, peuvent servir non seulement à évaluer les forces et les faiblesses d'un système éducatif mais aussi à traiter les questions d'équité et à comparer les acquis des élèves entre les écoles, les régions et les systèmes.

Les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ont examiné les résultats des évaluations comparatives internationales et officielles, notamment celles de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), du Programme d'évaluation internationale des acquis des élèves (Programme for international student achievement, PISA), patronné par l'OCDE, et des études régionales menées en Amérique latine – par le

21. En théorie, les résultats d'apprentissage comprennent les connaissances afférentes aux disciplines, l'élargissement des compétences ainsi que les attitudes, les valeurs et les comportements. Cependant, en pratique, l'apprentissage des élèves est essentiellement évalué en termes de progrès cognitifs.

Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE) – en Afrique subsaharienne – par le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality, SACMEQ) et le Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC) – et dans les îles du Pacifique – par le Pacific Island Literacy Level (PILL). Les évaluations régionales ont l'avantage, d'une part, de fournir des tests sur les connaissances et les compétences des élèves ayant une plus grande validité culturelle que celle des évaluations internationales et, d'autre part, de mieux s'adapter aux nouveaux besoins des politiques d'éducation (Scheerens, 2006).

Comme on ne dispose pas de nouvelles évaluations comparatives, le présent *Rapport* examine les évaluations nationales des résultats d'apprentissage, élément récent particulièrement important depuis le Forum de Dakar (Encinas-Martin, 2006). Dans certains pays, ces évaluations ont été mises en place parallèlement aux évaluations comparatives régionales ou internationales, tandis que dans d'autres, elles les ont remplacées (voir ci-dessous).

Les évaluations nationales²² sont censées fournir aux parties prenantes d'un pays des informations systématiques sur l'état des résultats d'apprentissage des élèves et sur la mesure dans laquelle ces derniers satisfont aux normes définies au niveau national. Elles décrivent les niveaux d'acquis des élèves non pas pris individuellement mais de l'ensemble du système éducatif ou d'une partie clairement définie de ce système (par exemple les élèves de 4^e année d'études ou les élèves de 9 ans) (UNESCO-IIPE, 2001). La validité scientifique des évaluations nationales est très variable, il est donc difficile de comparer les acquis d'apprentissage entre les pays. Ces évaluations constituent néanmoins un outil qui peut être utile pour suivre la qualité de l'éducation, traiter les questions de politique nationale d'éducation et attirer l'attention des gouvernements sur des domaines qui doivent faire l'objet de programmes spécifiques.

L'annexe au présent *Rapport* contient un aperçu actualisé des activités nationales d'évaluation menées par les pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes, d'Asie et du Pacifique, et d'Amérique latine et des Caraïbes. Bien qu'incomplet, cet aperçu souligne la diversité des efforts des pays en développement, des définitions et des expériences dans ce domaine. Il met en évidence plusieurs tendances :

- dans de nombreux pays, les évaluations nationales de l'apprentissage ont été mises en place assez récemment (principalement depuis 1995 et surtout après 2000) ;
- la plupart des pays évaluent l'apprentissage des élèves dans le primaire seulement, bien que quelques-uns d'Asie et d'Amérique latine suivent les progrès des élèves à la fois dans le primaire et le secondaire ;
- les évaluations sont fondées sur les programmes d'enseignement et sur les matières scolaires, qui couvrent habituellement les langues officielles et étrangères, les mathématiques et parfois les sciences naturelles et les sciences sociales, au lieu d'évaluer les connaissances ou compétences transversales comme le fait par exemple le PISA ;
- les évaluations sont généralement réalisées par une unité du ministère de l'Éducation ou par un institut de recherche national.

L'annexe ne présente que les paramètres de base des évaluations nationales de l'apprentissage ; les informations fournies sont limitées en ce qui concerne les parties prenantes impliquées, la transparence des données rassemblées et la question de savoir si les évaluations influencent les initiatives en matière de politique de l'éducation et les réformes. Il paraît cependant possible de mesurer approximativement le degré d'engagement d'un pays en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves, en croisant sa participation aux évaluations régionales ou internationales, d'une part, avec ses évaluations nationales, d'autre part. Le tableau 2.14 présente un échantillon de pays fortement engagés dans les évaluations de l'apprentissage des élèves (catégorie A) ainsi que de certains des pays ayant le moins d'expérience dans ce domaine (catégorie D)²³.

Les évaluations nationales des résultats d'apprentissage se sont multipliées ces dernières années dans les pays en développement. Malgré leur extrême hétérogénéité en matière de population cible, de fréquence, de pertinence pour les politiques d'éducation, de rigueur scientifique et d'autres facteurs, elles indiquent clairement une évolution importante des activités nationales de suivi relatif à la qualité de l'éducation.

Nouvelles conclusions des évaluations comparatives : quels sont les facteurs qui comptent le plus ?

Si l'on ne dispose pas de nouvelles évaluations comparatives, de nouvelles analyses des évaluations antérieures ont été publiées, qui complètent la compréhension des facteurs contribuant le plus à un apprentissage réussi.

La plupart des pays évaluent l'apprentissage des élèves dans le primaire seulement.

22. Les évaluations nationales de l'apprentissage peuvent revêtir diverses appellations : évaluations systématiques, évaluations de l'apprentissage et évaluations des résultats d'apprentissage.

23. Le tableau 2.14 est incomplet parce que, dans certains cas, il n'y avait pas d'informations sur les évaluations nationales et que, dans d'autres, les informations disponibles étaient incomplètes, ambiguës ou les deux à la fois. Certains pays ont mené des évaluations nationales mais sans qu'aucune information ait été publiée sur les études ou mise à disposition d'une autre manière. Encinas-Martin (2006) fournit des références ou des liens à tous les documents de projet préliminaires ou finals pertinents, et il envisage les prochaines étapes de ce projet de recherche.

Tableau 2.14 : Classement des pays en fonction de leur expérience des évaluations de l'apprentissage des élèves

	A participé à une évaluation régionale ou internationale	N'a participé à aucune évaluation régionale ou internationale
A mené au moins une évaluation nationale	A : Afrique du Sud, Argentine, Bolivie, Botswana, Brésil, Colombie, Costa Rica, Cuba, Djibouti, El Salvador, Équateur, Guatemala, Inde, Jordanie, Liban, Malawi, Maroc, Mexique, Nicaragua, Nigéria, Panama, Paraguay, Pérou, Qatar, République de Corée, Rép. dominicaine, Singapour, Uruguay, Venezuela, Zambie	C : Bangladesh, Gambie, Myanmar, Pakistan, Viet Nam
Pas d'indication que le pays ait mené une évaluation nationale	B : Bahreïn, Belize, Chine, Fédération de Russie, Honduras Iran (Rép. isl.), Kenya, Malaisie, Mozambique, Philippines, R. A. syrienne, Seychelles, Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Tunisie, Turquie	D : Angola, Bahamas, Barbade, Bénin, Burundi, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, J. A. libyenne, Jamaïque, Kazakhstan, Libéria, R. D. du Congo, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie, Soudan, Sri Lanka, Suriname, Tadjikistan

Note : des données plus complètes sur les activités nationales d'évaluation de l'apprentissage modifieraient ce classement pour certains pays.

Source : Encinas-Martin (2006).

Il est important d'examiner la répartition des résultats d'apprentissage à l'intérieur des pays.

Contexte socio-économique. Les études récentes des acquis des élèves confirment une conclusion essentielle des recherches antérieures : les élèves qui viennent des milieux socio-économiques les plus favorisés (ceux qui ont un parent ayant reçu une éducation postsecondaire ou un parent jouissant d'un statut professionnel de haut niveau, ou ceux qui ont grandi dans un foyer possédant de nombreux biens matériels, en particulier des livres) tendent à mieux réussir à l'école que ceux qui viennent des milieux socio-économiques défavorisés. La relation positive entre les mesures du statut socio-économique et la réussite scolaire est validée dans tous les pays, à tous les âges et pour toutes les matières et compétences.

Certaines études récentes ont accordé une plus grande attention à l'influence d'autres caractéristiques familiales sur la réussite scolaire des élèves, en examinant le statut d'immigré, la langue parlée dans la famille, la structure familiale et l'emploi rémunéré.

Immigré ou autochtone. L'OCDE (2006) a constaté que les performances des enfants d'immigrés et des enfants d'autochtones aux tests de lecture, de mathématiques et de sciences du PISA étaient très différentes dans de nombreux systèmes scolaires nationaux²⁴. En Allemagne, en Autriche, en Belgique, au Danemark, en France, aux Pays-Bas et en Suisse, les disparités d'apprentissage entre les élèves immigrés de

15 ans et les élèves autochtones du même âge étaient substantielles, et il y avait peu de différences entre les immigrés de première et de deuxième génération. Cependant, en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, l'écart de performance entre immigrés et non immigrés était faible et non considéré comme significatif (après ajustement pour tenir compte du statut socio-économique)²⁵. Les politiques publiques ont manifestement fait une différence dans ces 3 pays.

Langue et structure familiale. Dans 18 des 20 pays à revenu élevé, les élèves qui parlaient la langue du test chez eux obtenaient des scores sensiblement meilleurs en mathématiques que ceux qui parlaient chez eux d'autres langues que celle du test²⁶ (Hampden-Thompson et Johnston, 2006). Il y avait aussi un écart sensible entre les performances des élèves venant de foyers biparentaux et les élèves vivant dans d'autres structures familiales dans 14 des 20 pays.

Emploi rémunéré. Il a été constaté qu'exercer une activité rémunérée après l'école réduisait les acquis des élèves en mathématiques et en sciences, surtout dans le cas des garçons. L'impact négatif de cette activité était commun aux pays à revenu élevé et aux pays à revenu intermédiaire (Post et Ling Pong, 2006).

Questions d'équité : dans quelle mesure les acquis des élèves varient-ils ?

Il est tout aussi important d'examiner la répartition des résultats d'apprentissage à l'intérieur des pays que de comparer ces derniers en fonction des niveaux moyens d'acquis. Si la dispersion des acquis des élèves autour d'un niveau moyen est large dans un pays donné, cela indique une faible équité dans l'éducation (Schneerens et Visscher, 2004).

Un moyen d'aborder la dimension « équité » des acquis des élèves consiste à examiner les gradients socio-économiques des acquis d'apprentissage, également dénommés « barres d'apprentissage » (OCDE, 2004b ; Willms et Somers, 2001). De récentes études comparatives montrent que le niveau, la pente et la force des gradients socio-économiques des acquis des élèves varient selon les pays et les écoles (Mullis et al., 2003 ; OCDE, 2004b ; Willms, 2006). Par exemple, parmi les pays non-membres de l'OCDE participant au Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) sur les élèves de 4^e année du primaire, certains (dont le Belize, la République islamique d'Iran, Israël, la Roumanie et Singapour) avaient des lignes de gradients présentant une forte pente, ce qui indique une inégalité marquée. Les pays ou territoires présentant des pentes relativement

24. L'étude a porté sur 17 pays et territoires comptant des populations immigrées importantes : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, États-Unis, France, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Suède et Suisse pour les pays de l'OCDE, ainsi que 3 participants au PISA ne faisant pas partie de l'OCDE : Fédération de Russie, Hong Kong (Chine) et Macao (Chine).

25. L'étude donne à penser que les disparités de performance entre adolescents immigrés et autochtones étaient plutôt le lot des systèmes éducatifs mettant fortement l'accent sur la constitution de classes homogènes.

26. Ces conclusions sont fondées sur l'étude PISA 2003 et sont valables après ajustement pour tenir compte du statut socio-économique.

faibles (c'est-à-dire peu d'inégalité) comprenaient la Colombie, la Fédération de Russie, Hong Kong (Chine), le Koweït et la Lettonie (Willms, 2006).

Utilisant les données fournies pour 14 pays d'Afrique subsaharienne par la deuxième étude du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ II), Ross *et al.* ont comparé les systèmes scolaires nationaux en fonction des performances (niveaux moyens des acquis) et de l'équité (gradients socio-économiques des acquis d'apprentissage). Comme le montre la figure 2.20, le Kenya, Maurice et les Seychelles obtenaient les meilleures performances, avec les scores moyens les plus élevés en mathématiques. Cependant, un tableau différent se dessine si l'on considère l'aspect équité des acquis (la pente et la longueur des lignes de gradients socio-économiques). De ce point de vue, c'étaient le Kenya, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie qui obtenaient les meilleurs résultats, avec des gradients relativement plats et des acquis en mathématiques supérieurs à la moyenne. En revanche, l'Afrique du Sud, Maurice et les Seychelles affichaient des gradients socio-économiques présentant de fortes pentes, indiquant des systèmes plus inéquitables avec des écarts considérables pour ce qui est des acquis en mathématiques chez les élèves venant de milieux socio-économiques différents²⁷.

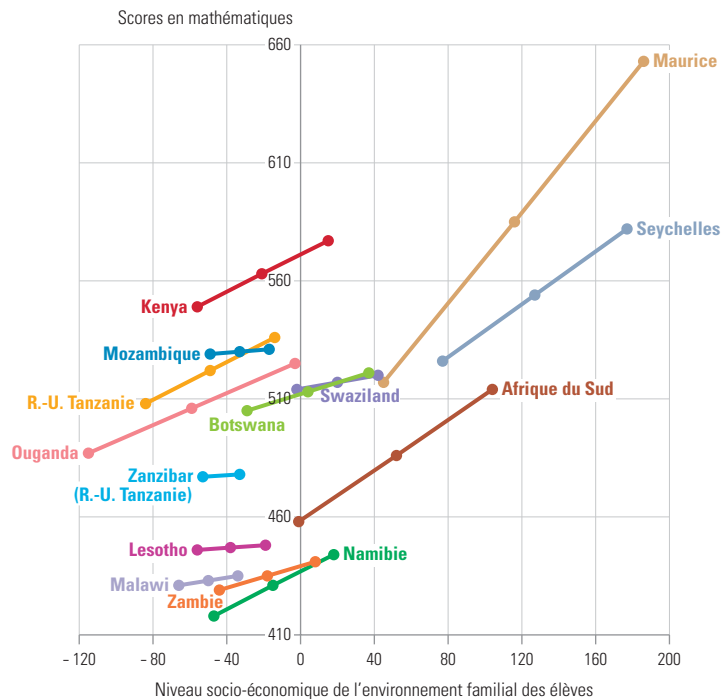
Personnel enseignant : le nombre et les qualifications comptent

Dispenser une éducation de qualité implique que les enseignants soient recrutés en nombre suffisant, formés pour être efficaces et nommés là où on en a besoin. La présente sous-section traite surtout des enseignants du primaire, mais elle souligne aussi les différences avec les enseignants du secondaire lorsqu'il y a lieu. Le personnel de l'EPPE, en particulier les enseignants du préprimaire, est traité dans les chapitres 6 et 8.

Les rapports élèves/enseignant s'améliorent dans la plupart des pays mais ils restent souvent élevés

Le rapport élèves/enseignant²⁸ (REE) mesure le nombre d'enseignants par rapport à celui des élèves et a donc des incidences sur la qualité. Généralement, des rapports de l'ordre de 40/1 compliquent la tâche des enseignants en matière de respect des normes de qualité adéquates. En 2004, le rapport était inférieur à 40/1 dans 84 % des 174 pays pour lesquels les données sont disponibles (tableau 2.15). La plupart des pays enregistrant un rapport supérieur à 40/1 se trouvent en Afrique subsaharienne, encore qu'il y en ait quelques-uns en Asie de l'Est et dans le

Figure 2.20 : Scores en mathématiques des élèves de 6^e année d'études en relation avec le statut socio-économique, SACMEQ II (2000-2002)



Note : les lignes de gradients socio-économiques résument les relations de régression entre les acquis en mathématiques des élèves de 6^e année et le niveau socio-économique de leur environnement familial. Les scores en mathématiques ont été convertis en une moyenne globale pour le SACMEQ de 500 et un écart type de 100. Le niveau socio-économique de l'environnement familial a été évalué au moyen d'un indice composite combinant des informations sur le niveau d'instruction des parents et des caractéristiques comme la construction de la maison, l'éclairage et les biens matériels de la famille. Les scores de l'indice ont été convertis en une moyenne globale pour le SACMEQ de 0 et un écart type de 100. Autrement dit, les scores de l'indice ont été « centrés » de façon que la valeur 0 représente le niveau socio-économique de l'environnement familial d'un « élève moyen du SACMEQ ».

Source : Ross *et al.* (2005).

Pacifique, ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest. Au sein des régions, c'est l'Afrique subsaharienne qui affiche le REE médian le plus élevé (44/1) et les variations selon les pays sont particulièrement frappantes : le Congo, l'Éthiopie et le Malawi, par exemple, présentent des rapports de 70/1 ou plus, tandis que celui des Seychelles n'atteint que 14/1. L'Afghanistan, le Mozambique, le Rwanda et le Tchad enregistrent aussi des rapports élevés, se situant entre 62/1 et 69/1. Des rapports aussi élevés font obstacle à l'apprentissage.

27. Ross *et al.* (2005) et Lee *et al.* (2005) examinent les raisons complexes à l'origine des fortes variations des acquis des élèves.

28. Les REE dont il est question dans le présent Rapport sont fondés sur un comptage des élèves et des enseignants. Ils sont calculés en divisant le nombre total des élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné par le nombre d'enseignants dans ce niveau. Le REE repose sur un comptage exact des enseignants qui ont la charge d'une classe. Dans certains pays, il se peut que certains enseignants travaillent à temps partiel, et on ne dispose pas toujours de chiffres pour les enseignants à plein temps. De plus, il se peut que les formes d'organisation scolaire telles que les classes multiniveaux et les classes alternées ne soient pas prises en compte lorsqu'on calcule le REE, qui est une moyenne nationale. Enfin, les données relatives aux enseignants peuvent inclure d'autres catégories de personnel de l'éducation et il est difficile de collecter des données distinctes sur celles-ci selon des modalités internationalement comparables (UNESCO, 2005).

Tableau 2.15 : Répartition des pays selon leur rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire par région, 2004

Région	Moins de 15	15-24	25-39	40-55	55 et plus
Afrique subsaharienne (37)	Seychelles (1)	Maurice (1)	Botswana, Cap-Vert, Namibie, Swaziland, Sao Tomé-et-Principe, Ghana, Afrique du Sud, Comores, Gabon, Nigéria, Gambie, Zimbabwe, Kenya (13)	Côte d'Ivoire, Sénégal, Lesotho, Niger, Togo, Guinée, Érythrée, Zambie, Burkina Faso, Ouganda, Burundi, Bénin, Mali, Madagascar, Cameroun, R.-U. Tanzanie (16)	Rwanda, Mozambique, Tchad, Malawi, Éthiopie, Congo (6)
États arabes (18)	Qatar, Arabie saoudite, Koweït, Liban (4)	Émirats A. U., Bahreïn, R. A. syrienne, Oman, Jordanie, Irak, Tunisie, Égypte (8)	Algérie, T. A. palestiniens, Maroc, Soudan, Djibouti (5)	Mauritanie (1)	
Asie centrale (7)	Azerbaïdjan, Géorgie (2)	Kazakhstan, Tadjikistan, Arménie, Kirghizistan (4)	Mongolie (1)		
Asie de l'Est/Pacifique (27)	Tokélaou, Nioué, Brunéi Darussalam (3)	Îles Cook, Nouvelle-Zélande, îles Marshall, Malaisie, Japon, Tuvalu, Vanuatu, Indonésie, Tonga, Thaïlande, Chine, Nauru, Viet Nam, Macao (Chine), Kiribati (15)	Samoa, Fidji, République de Corée, Myanmar, RDP lao, Philippines, Papouasie-Nouvelle-Guinée (7)	Timor-Leste (1)	Cambodge (1)
Asie du Sud et de l'Ouest (9)		Maldives, Iran (Rép. isl.), Sri Lanka (3)	Pakistan, Bhoutan, Népal (3)	Inde, Bangladesh (2)	Afghanistan (1)
Amérique latine/Caraïbes (37)	Bermudes, Cuba, îles Turques et Caïques, îles Caïmanes, îles Vierges britanniques, Anguilla (6)	Barbade, St Kitts/Nevis, St Vincent/Grenad., Trinité/Tobago, Grenade, Aruba, Dominique, Suriname, Bahamas, Antilles néerl. Uruguay, Montserrat, Brésil, Pérou, Costa Rica, Sainte-Lucie, Équateur, Belize, Bolivie, Panama (21)	Guyana, Chili, Jamaïque, Paraguay, Colombie, Mexique, Guatemala, République dominicaine, Honduras, Nicaragua (10)		
Amérique du Nord/Europe occidentale (22)	Suède, Norvège, Islande, Italie, Grèce, Luxembourg, Portugal, Belgique, Israël, Andorre, Suisse, Autriche, Espagne, Allemagne, États-Unis (15)	Finlande, Canada, Chypre, Royaume-Uni, Irlande, France, Malte (7)			
Europe centrale et orientale (17)	Hongrie, Pologne, Lettonie, Estonie, Lituanie (5)	Slovénie, Bélarus, Fédération de Russie, Bulgarie, Roumanie, Slovaquie, Croatie, République tchèque, Ukraine, Rép. de Moldova, ERY de Macédoine, Albanie (12)			
Total (174)	36	71	39	20	8

Note : les pays sont classés selon l'ordre croissant de leur REE. Le nombre total de pays de chaque catégorie est indiqué entre parenthèses. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe, tableau statistique 10A.

Les REE sont plus élevés dans le primaire que dans le premier cycle du secondaire (sauf en Asie de l'Est où ils sont similaires dans les deux niveaux) et ceux du premier cycle du secondaire sont souvent supérieurs à ceux du deuxième cycle du secondaire, surtout en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 10A).

Entre 1999 et 2004, les REE ont diminué dans la plupart des régions et des pays pour lesquels on dispose de données (107/146 pays). Cette diminution a été la plus marquée en Asie de l'Est, dans les États arabes et en Amérique du Nord et Europe occidentale (régions où les REE étaient déjà inférieurs à 30/1). Une légère diminution a été enregistrée en Afrique subsaharienne mais, dans

le Pacifique et en Asie du Sud et de l'Ouest, les REE ont augmenté, atteignant une médiane de 40/1 dans cette dernière région. Ils ont augmenté dans plus d'un quart des 146 pays, avec les plus fortes augmentations en pourcentage en Afghanistan (80 %), aux Bahamas (40 %), en République-Unie de Tanzanie (39 %) et au Congo (35 %). Les pays présentant des REE élevés en 2004 étaient aussi dans ce cas en 1999 (voir annexe, tableau statistique 10A).

Dans les pays pris individuellement, on constate deux tendances. En premier lieu, les augmentations substantielles des REE en Afghanistan²⁹, en République-Unie de Tanzanie, au Congo et au Kenya se sont accompagnées d'une augmentation du nombre total des enseignants, mais cette

29. Comme le *Rapport 2006 l'a fait observer* (UNESCO, 2005), le nombre d'enseignants en Afghanistan n'a pas augmenté comme il l'aurait fallu pour accompagner l'afflux de nouveaux élèves, en particulier de filles (précédemment exclues).

augmentation n'a pas été à la hauteur de la progression de la scolarisation. En second lieu, certains pays, dont le Mali et la République arabe syrienne, ont réussi à diminuer leur REE malgré une forte progression des effectifs scolaires.

Enseignantes

Dans la plupart des régions, l'enseignement dans les écoles primaires est largement féminisé. Les exceptions sont l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 10A). En Afghanistan, au Bénin, au Tchad et au Togo, les femmes représentent un cinquième ou moins de l'effectif des enseignants du primaire et les disparités entre les sexes persistent dans la participation à l'école primaire (particulièrement en Afghanistan, où il y a environ 44 filles pour 100 garçons scolarisés dans le primaire). Dans les autres niveaux, la proportion de femmes est beaucoup plus faible, surtout dans l'enseignement supérieur où les hommes prédominent (figure 2.21).

Formation et qualifications des enseignants

Formation. Les chiffres indiquant la proportion d'enseignants formés permettent d'avoir une idée de la qualité probable du personnel enseignant. Dans environ la moitié des pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2004 (76 pour le primaire et 59 pour le secondaire), un cinquième des enseignants du primaire, comme du secondaire, n'avaient pas reçu de formation pédagogique. Au Liban, au Népal et au Togo, moins de la moitié des enseignants du primaire reçoivent une formation conforme aux normes nationales. Au Liban et au Népal, cela est imputable au relèvement du niveau d'éducation requis pour

suivre une formation d'enseignant (ISU, 2006b), auquel il faut ajouter, dans le cas du Liban, un REE très bas (14/1). La plupart des 11 pays du monde où plus de la moitié des enseignants du secondaire n'ont pas reçu de formation se trouvent en Amérique latine et dans les Caraïbes³⁰ (voir annexe, tableau statistique 10B).

Le pourcentage d'enseignants du primaire ayant reçu une formation a légèrement augmenté entre 1999 et 2004 dans à peu près la moitié des 41 pays disposant de données en la matière (voir annexe, tableau statistique 10A). L'amélioration a été remarquable (progression de plus de 60 %) aux Bahamas, en Namibie et au Rwanda (figure 2.22). En Namibie, elle s'est accompagnée d'une augmentation du nombre d'enseignants disponibles et donc d'une diminution du REE, encore que la moitié des enseignants namibiens n'aient toujours pas reçu de formation. Au Rwanda et aux Bahamas, l'augmentation (de 68 et 62 % respectivement) de la proportion d'enseignants formés s'est accompagnée d'une diminution du nombre absolu d'enseignants, qui a entraîné une dégradation du REE (qui a augmenté de 14 et 40 % respectivement)³¹.

Le pourcentage d'enseignants du primaire formés a baissé dans 15 des 41 pays pour lesquels les données sont disponibles pour les deux années. La baisse a été particulièrement forte au Bangladesh, au Népal et au Niger. Au Népal et au Niger (qui a pour politique de recruter des enseignants non formés – des paraprofessionnels ou para-enseignants – pour accompagner une progression du taux de scolarisation de plus de 50 %), non seulement la proportion d'enseignants formés a diminué, mais le REE a augmenté. Au Bangladesh, en revanche, la diminution du nombre d'enseignants formés s'est accompagnée d'une légère baisse du REE.

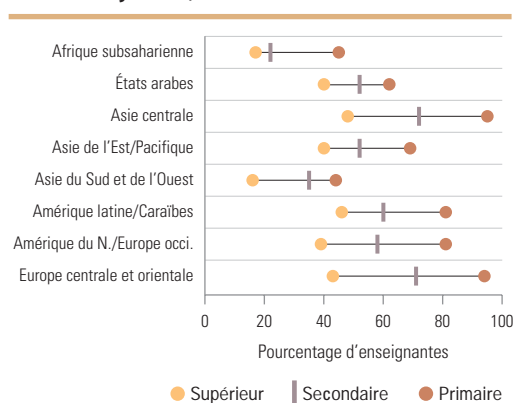
Qualifications. Les pays diffèrent aussi pour ce qui est des qualifications de leurs enseignants (encadré 2.3). En tant qu'indicateur de la qualité des enseignants, le pourcentage d'enseignants formés est donc d'une utilité limitée dans les comparaisons entre pays. De plus, comme le montre l'exemple du Liban, les changements dans le pourcentage d'enseignants formés peuvent être dus à des modifications dans les normes minimales requises pour enseigner plutôt qu'à l'évolution du nombre effectif d'enseignants formés.

Combien d'enseignants faudrait-il pour réaliser l'EPU dans chaque région ?

Les systèmes éducatifs doivent s'adapter à l'évolution des structures démographiques, qui n'est pas la même dans toutes les régions. Bien que le rythme de croissance de la population se

L'enseignement dans les écoles primaires est largement féminisé.

Figure 2.21 : Pourcentage d'enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, médianes régionales, 2004

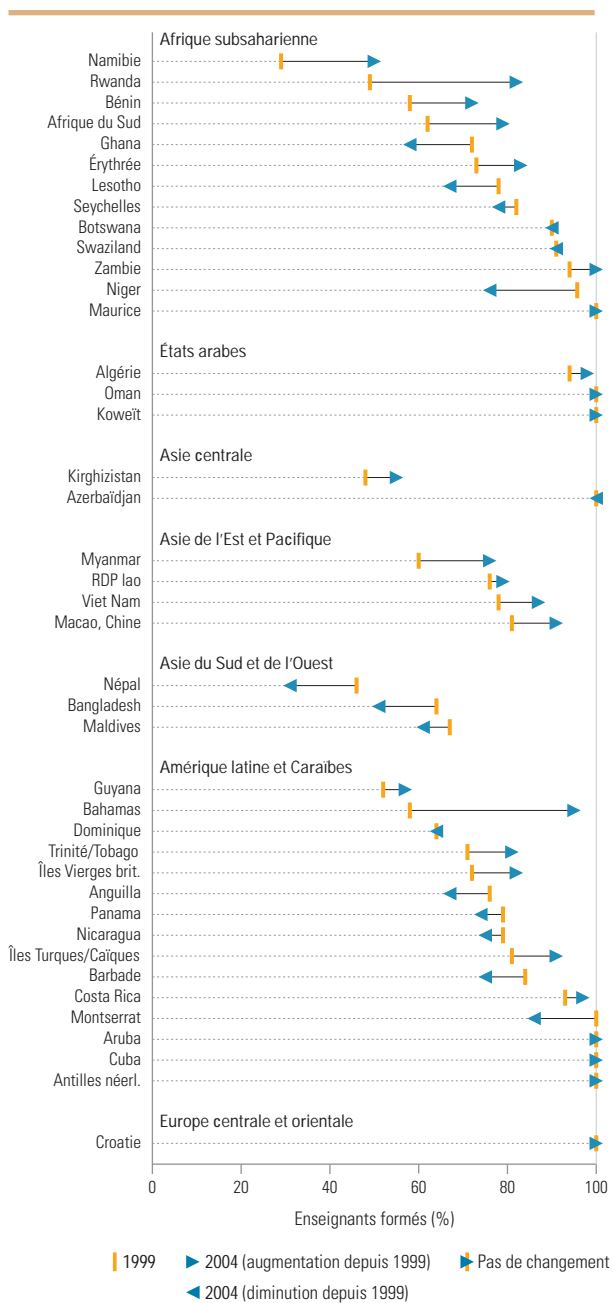


Source : annexe, tableaux statistiques 10A et 10B.

30. Ces 11 pays sont les suivants : Bangladesh, Belize, Burundi, Dominique, Émirats arabes unis, Grenade, Népal, Nicaragua, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines et Togo.

31. Le Rwanda a accru la proportion d'enseignants formés en réorganisant les instituts de formation des enseignants, en ouvrant de nouveaux établissements de formation des enseignants et en subventionnant deux instituts de formation confessionnels (UNESCO, 2005).

Figure 2.22 : Évolution du pourcentage d'enseignants du primaire formés entre 1999 et 2004



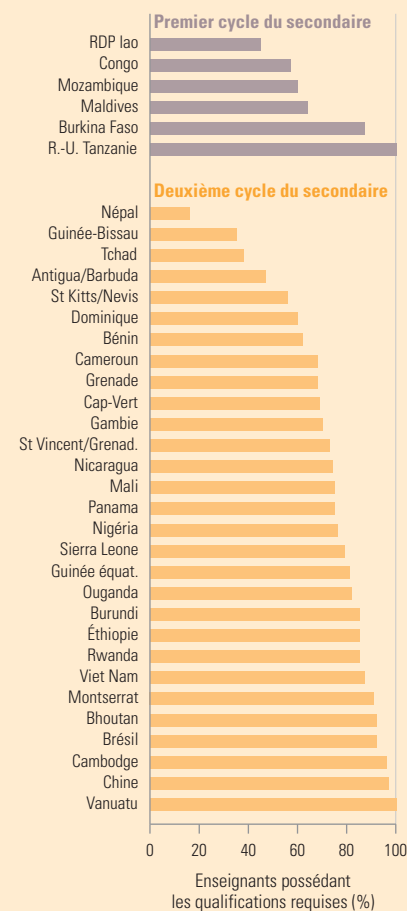
Note : dans chaque région, les pays sont rangés selon l'ordre croissant de la proportion d'enseignants formés en 1999. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.
Source : annexe, tableau statistique 10A.

soit ralenti dans le monde depuis 1990, la révision de 2004 des estimations démographiques de l'ONU indique que certains pays seront encore confrontés à une augmentation de la population en âge de fréquenter l'école primaire jusqu'à 2015, surtout en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Encadré 2.3 - Que faut-il pour être

En 2005, l'ISU a mené une enquête spéciale sur les enseignants dans laquelle il a classé les pays selon leurs normes minimales de qualification pour enseigner dans le primaire. Les résultats montrent qu'une majorité de pays exigent d'avoir fait soit des études postsecondaires non supérieures, soit des études supérieures, avec une norme minimale allant de 6 mois

Figure 2.23 : Pourcentage d'enseignants du



En Europe centrale et orientale, en Asie centrale ainsi qu'en Asie de l'Est et Pacifique, en revanche, les fortes baisses de la croissance démographique entraîneront une diminution du nombre d'enfants d'âge scolaire. En Amérique latine et Caraïbes ainsi qu'en Amérique du Nord et Europe occidentale, la population en âge de fréquenter l'école primaire restera plus ou moins stable.

enseignant ? Une perspective comparative

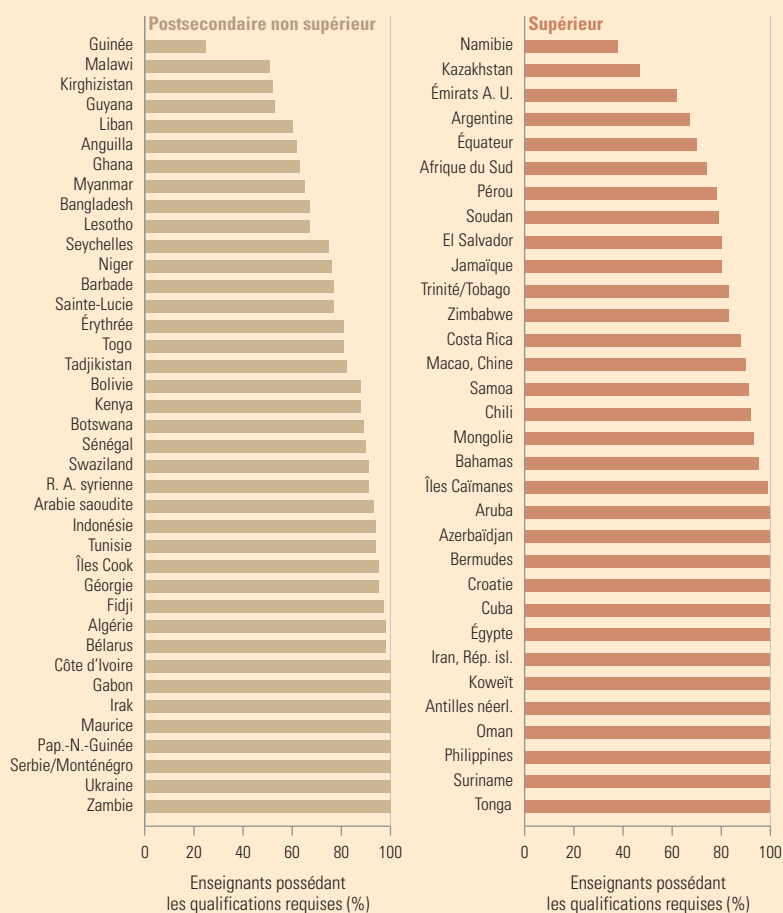
à 3 ans après la fin du deuxième cycle du secondaire (figure 2.23).

En Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est et Pacifique, quelques pays exigent des qualifications minimales de niveau moins élevé. Au Congo, au Burkina Faso, au Mozambique et en République-Unie de Tanzanie, par

exemple, il suffit d'avoir terminé le premier cycle du secondaire. Malgré cela, certains de ces pays continuent d'enregistrer de fortes proportions d'enseignants qui ne satisfont pas aux normes. Au Congo, par exemple, 57 % seulement des enseignants ont terminé le premier cycle du secondaire.

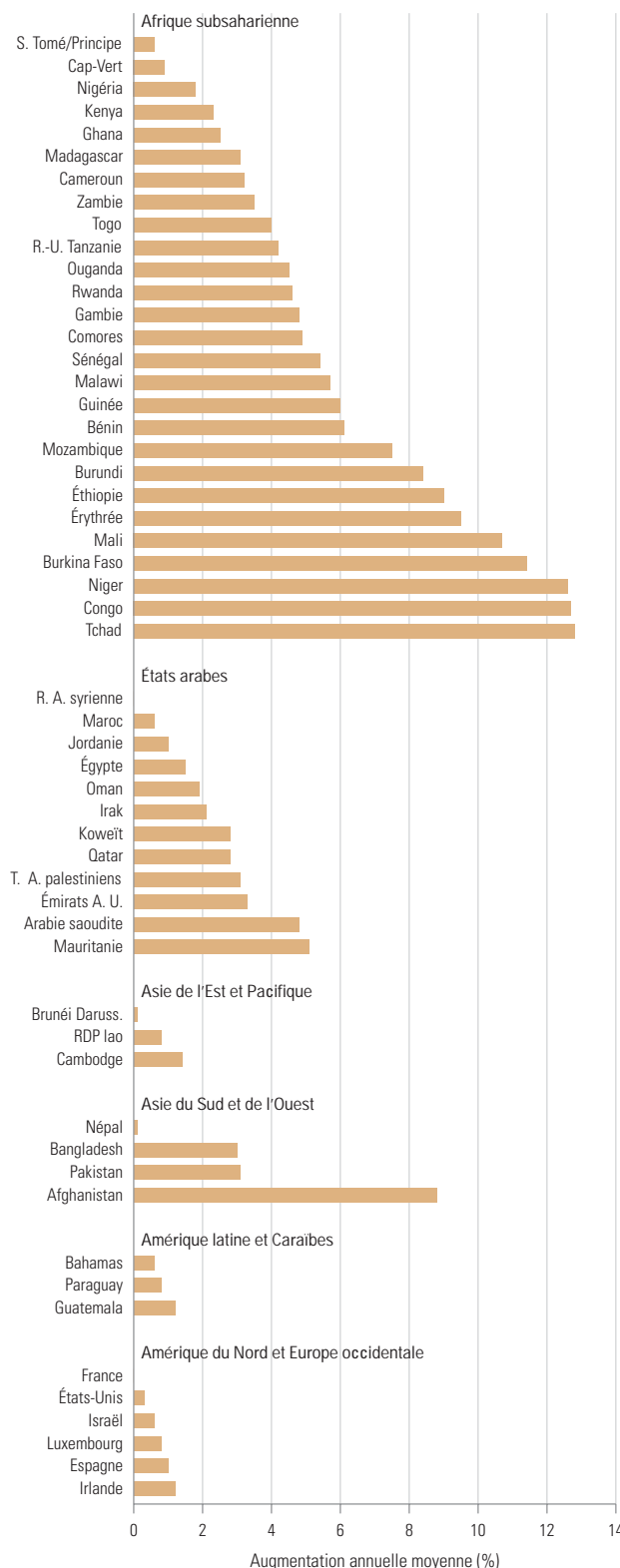
Source : ISU (2006b, p. 52).

primaire ayant le niveau académique minimum requis, 2004



Comment les corps enseignants nationaux devront-ils s'adapter pour répondre à ces défis démographiques et garantir la réalisation de l'EPU d'ici à 2015 ? La figure 2.24 montre l'augmentation en pourcentage du nombre d'enseignants que certains pays devront produire chaque année pour réaliser l'EPU tout en abaissant leur REE à 40/1. En Afrique subsaharienne, le nombre d'enseignants doit passer de 2,4 millions en 2004 à

Figure 2.24 : Augmentation annuelle, en pourcentage, du nombre d'enseignants du primaire requise pour réaliser l'EPU dans certains pays, 2004-2015



Source : ISU (2006b, tableau A.2.6).

Les enseignants plus qualifiés sont généralement plus nombreux dans les zones urbaines que dans les zones rurales.

4 millions en 2015, équivalant à une augmentation moyenne de 6 % chaque année. Certains pays, dont le Tchad, le Congo, le Burkina Faso et le Niger, devront recruter pour accroître, chaque année, d'au moins 10 % le corps professoral et atteindre l'objectif d'ici à 2015. Il ne sera peut-être pas possible de relever systématiquement ce redoutable défi, ce qui soulève d'importantes questions concernant l'éventualité d'autres modèles d'éducation. Pour d'autres pays, les augmentations en pourcentage nécessaires peuvent paraître relativement modestes, mais les chiffres absolus en cause sont très élevés : l'Arabie saoudite, le Bangladesh, l'Éthiopie, le Nigéria et le Pakistan ont besoin au total de plus de 65 000 enseignants supplémentaires par an (ISU, 2006b).

Bien que la structure démographique soit importante, le problème de la pénurie d'enseignants dépasse la démographie et amène à se demander s'il est possible d'accroître les dépenses publiques. Le marché de l'emploi s'ouvre dans le monde entier. Il offre de nouveaux débouchés aux enseignants actuels et potentiels, en particulier à ceux qui ont des qualifications. Il faudrait peut-être relever les salaires pour recruter et fidéliser les enseignants, mais le financement de ces augmentations pourrait se révéler difficile, les salaires des enseignants représentant déjà 75 % ou plus des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire

dans la majorité des pays qui ont besoin d'accroître le nombre de leurs enseignants pour réaliser l'EPT (voir annexe, tableau statistique 11). Une autre possibilité consisterait à réduire les dépenses consacrées à d'autres composantes pédagogiques comme les manuels ou les matériels scolaires, ce qui compromettrait la qualité de l'éducation.

Certains pays sont confrontés à des pénuries d'enseignants d'un type précis. Particulièrement graves sont celles concernant les enseignantes dans les pays où la scolarisation des filles est faible et celles de professeurs d'origines ethniques et sociales particulières. Dans plusieurs pays en développement, les enseignants, de surcroît plus qualifiés, sont généralement plus nombreux dans les zones urbaines que dans les zones rurales qui en manquent cruellement (Mulkeen, 2005). Dans certains pays, les taux élevés d'absentéisme des enseignants peuvent obliger des écoles à fermer et à renvoyer chez eux les élèves ou à les intégrer dans d'autres classes (encadré 2.4). D'autres pays encore sont confrontés à des problèmes de migration des enseignants (Campagne mondiale pour l'éducation, 2006). Dans plusieurs pays, la pandémie de VIH/sida a une incidence sur le nombre d'enseignants disponibles puisqu'elle accroît leur taux de mortalité et/ou leur absentéisme pour raison de santé (Philander, 2006).

Encadré 2.4 - Profils de l'absentéisme des enseignants dans 6 pays en développement

Au Bangladesh, en Équateur, en Inde, en Indonésie, en Ouganda et au Pérou, des chercheurs ont rendu visite à l'improviste à une centaine d'écoles primaires, publiques et privées, choisies au hasard dans chaque pays et ce, d'octobre 2002 à avril 2003. Ils ont compté les enseignants à plein temps qui étaient absents mais étaient censés travailler selon le tableau de service de l'école, en excluant ceux qui s'occupaient d'une autre tranche horaire.

En moyenne, 19 % des enseignants étaient absents et, dans la plupart des cas, ces absences n'étaient pas justifiées. Les chercheurs ont enregistré plus d'absences parmi les chefs d'établissement, les enseignants les plus qualifiés et les plus anciens que parmi leurs collègues moins qualifiés et plus jeunes, et il y avait plus d'hommes que de femmes parmi les enseignants absents. Les enseignants nés dans la région où ils travaillaient étaient moins absents que ceux nés

ailleurs. L'absentéisme des enseignants n'était pas corrélé avec les salaires, ni avec les possibilités d'autres emplois salariés dans la région ou de formation continue ou d'une autre formation récente, ni avec les inspections scolaires.

Les écoles dotées des meilleures infrastructures enregistraient un absentéisme plus faible, de même que celles situées près des bureaux du ministère de l'Éducation. Enfin, les enseignants contractuels risquaient plus d'être absents que les enseignants fonctionnaires, et les enseignants des écoles privées étaient aussi souvent absents que ceux des écoles publiques (sauf en Inde, où les enseignants des écoles privées avaient des taux d'absentéisme plus bas que ceux des écoles publiques du même village). Il est intéressant de noter que l'étude a aussi constaté que globalement, les enseignants étaient moins absents, en moyenne, que les agents de santé.

Source : Chaudhury *et al.* (2005).

Programmes d'apprentissage dans la vie courante

Suivre l'objectif 3 de l'EPT³² et la dernière partie de l'objectif 4³³ reste une gageure. Les deux en appellent à un « accès équitable » à des programmes d'apprentissage qui répondent aux besoins des jeunes et des adultes. Pourtant, il n'y a pas de conception commune des types d'activités d'apprentissage structurées que recouvre l'expression « programmes d'acquisition des connaissances ainsi que des compétences nécessaires dans la vie courante³⁴ ». Vu que l'échéance de 2015 approche rapidement, il est de plus en plus important d'examiner de façon plus systématique les programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante offerts aux jeunes et aux adultes, en utilisant des instruments de suivi plus interprétatifs qui reflètent une compréhension de la diversité et de la fragmentation des objectifs 3 et 4. Une telle analyse est aussi l'occasion d'examiner les liens entre éducation et apprentissage formels et non formels.

Comprendre le concept

Un moyen d'interpréter les objectifs 3 et 4 est de construire un cadre permettant de les comprendre, notamment à travers une analyse des besoins d'apprentissage, des aptitudes, des compétences clés et des résultats des activités d'apprentissage³⁵. Un deuxième moyen est de déconstruire les composantes des objectifs, en utilisant une approche à partir de la base, plus inductive. Cela implique que l'on examine les catégories d'activités d'apprentissage qui sont définies par les pays et régions eux-mêmes comme répondant aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes. Les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, tout en adoptant cette approche, ont souligné la difficulté de parvenir à une vue d'ensemble de « qui fait quoi » pour répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes (UNESCO, 2002 et 2003). En adoptant cette approche, il faudrait examiner à la fois les données qualitatives et, là où elles existent, les données quantitatives au niveau national. Un suivi plus systématique à l'échelon des pays devrait recueillir des informations sur l'apprentissage des jeunes et des adultes du point de vue des services fournis, de la participation et de l'accès, et devrait poser des questions fondamentales comme celle de savoir quels sont les résultats d'apprentissage et quelles mesures prennent les pays pour intégrer les exclus.

Les apprenants peuvent être des adultes ou des jeunes déscolarisés qui réintègrent l'éducation

de base, ou des jeunes qui ont besoin d'une éducation de base, de compétences nécessaires dans la vie courante³⁶ ou de compétences pour s'assurer des moyens d'existence. Ce qui caractérise les activités d'apprentissage structurées en question, c'est la grande diversité des services et des prestataires, dont les secteurs public et privé et la société civile en tant que prestataires uniques ou en partenariat. La figure 2.25 présente une conceptualisation de ces catégories.

Une première étape du suivi des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante consiste à examiner les aspects de la fourniture des services, de la participation et de l'accès aux activités d'apprentissage non formelles au niveau national ou sous-national. L'apprentissage non formel en Éthiopie est un exemple intéressant parce qu'il est intégré dans le Programme de développement du secteur de l'éducation du pays (encadré 2.5).

L'apprentissage non formel en Éthiopie est un exemple intéressant.

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

33. « Assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. »

34.

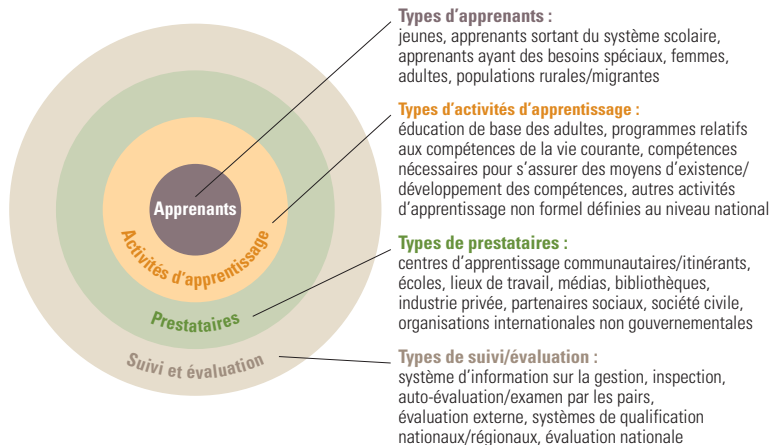
■ Sous l'objectif 3, le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar précise (paragraphe 36) : « Il faut donner à tous les jeunes la possibilité d'une éducation continue. Pour ceux qui abandonnent l'école ou achèvent leur scolarité sans avoir acquis les bases de lecture, d'écriture et de calcul et les compétences indispensables, il faut qu'il existe toute une gamme de programmes qui leur permettent de compléter leur apprentissage. Les possibilités offertes doivent être à la fois réelles et adaptées à leur environnement et à leurs besoins, pour les aider à maîtriser leur destin et acquérir des compétences utiles dans la vie active » (UNESCO, 2000a). Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* a choisi d'identifier les programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes d'une façon plus qualitative, combinant les objectifs 3 et 4 (UNESCO, 2003a).

■ Sous l'objectif 4, le Commentaire précise (paragraphe 38) : « L'éducation des adultes et la formation continue doivent être considérablement développées et diversifiées, et faire partie intégrante du système national d'éducation et des stratégies de réduction de la pauvreté. Il faut reconnaître davantage la part essentielle qui revient à l'alphabétisation dans l'éducation tout au long de la vie, la durabilité des moyens d'existence, la santé, la citoyenneté active et l'amélioration de la qualité de la vie des individus, communautés et sociétés » (UNESCO, 2000a).

35. L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) et le programme de l'OCDE sur la définition et la sélection des compétences clés (DeSeCo) sont des exemples d'instruments élaborés pour mesurer les compétences. L'enquête ELCA est fondée sur les compétences de base, dont la compréhension de textes suivis et de textes schématiques, la numération et la résolution de problèmes. Les compétences supplémentaires évaluées comprennent la connaissance et l'utilisation des techniques de l'information et de la communication (Statistique Canada/OCDE, 2005). Le cadre DeSeCo va au-delà de l'évaluation des compétences. Il définit les compétences comme « la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier ». Les compétences sont classées dans trois catégories : se servir d'outils (langue, technologie, etc.) de manière interactive, interagir dans des groupes hétérogènes et agir de façon autonome (OCDE, 2005b).

36. Les compétences nécessaires dans la vie courante peuvent être décrites comme « un ensemble de compétences psychosociales et d'aptitudes interpersonnelles qui aident les individus à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes, à établir des relations saines, à se mettre à la place d'autrui et à gérer leur vie d'une manière saine et productive » (OMS, 2003). Le Groupe de travail interinstitutions sur les compétences de la vie courante dans l'EPT est parvenu à un consensus minimum sur le fait que les compétences de la vie courante ne sont pas un domaine ou une discipline mais des applications transversales des connaissances, des valeurs, des attitudes et des compétences qui sont importantes dans le processus de développement de l'individu et dans l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2004b).

Figure 2.25 : Caractéristiques fondamentales des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante



Source : Connal et Sauvageot (2005).

Suivi des programmes dans la vie courante

Il y a de grandes disparités entre les régions, comme entre les pays, pour ce qui est de la mise en place de systèmes de suivi de l'apprentissage non formel. L'Union européenne a entrepris d'identifier les compétences clés susceptibles d'être intégrées dans les politiques de l'emploi des États membres. Les compétences sont étroitement liées à l'élaboration d'un Cadre européen de qualifications (Conseil de l'Union européenne, 2006). L'Afrique du Sud, le Botswana, le Cap-Vert et la Namibie ont des politiques d'éducation qui établissent des passerelles entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

Ces politiques ont facilité la mise en place de cadres de qualifications et de systèmes d'accréditation nationaux qui valident les apprentissages antérieurs (Katahoire, 2006).

Cependant, globalement, il est généralement difficile d'obtenir en temps voulu des données fiables et internationalement comparables sur l'éducation non formelle. Pour améliorer cette situation, un système d'information sur la gestion de l'éducation non formelle (SIG-ENF) a été mis au point et plusieurs pays l'utilisent à titre expérimental³⁷. Le SIG-ENF est conçu pour générer des statistiques fiables à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des planificateurs aux niveaux national et sous-national. La stratégie consiste à adopter une approche progressive, en commençant par l'échelon sous-national, et à fournir aux pays un outil pour définir leurs propres cadres conceptuels pour l'éducation non formelle (Connal et Sauvageot, 2005).

Deux projets pilotes, dans les États indiens de l'Andhra Pradesh et du Madhya Pradesh, ont mis au point, testé et appliqué une série de méthodes de suivi et d'évaluation internationalement comparables en vue de la production de données nationales sur l'éducation non formelle. L'exercice de cartographie de l'Andhra Pradesh a recensé de 25 à 30 organismes publics et privés offrant des activités d'apprentissage dans des domaines de l'éducation non formelle (ENF) tels que l'alphabétisation, l'éducation de base pour les enfants et les jeunes déscolarisés (éducation d'équivalence), les compétences de la vie courante, le développement rural, la formation à la génération de revenus, l'éducation supérieure non formelle, l'éducation religieuse et les loisirs. Une série d'indicateurs a été mise au point pour mesurer l'accès et la parti-

Encadré 2.5 - Les premiers efforts de l'Éthiopie pour suivre la fourniture des services et la participation

Le Programme de développement du secteur de l'éducation (ESDP III) de l'Éthiopie appelle à un élargissement de l'accès à l'éducation des adultes et à l'éducation non formelle afin de combattre le problème de l'analphabétisme des adultes. L'Éthiopie met l'accent sur trois types d'activités : les programmes alternatifs destinés aux enfants non scolarisés âgés de 7 à 14 ans, les programmes d'alphabétisation destinés aux personnes de plus de 15 ans et la formation aux compétences de base pour les jeunes et les adultes dans les Centres communautaires de formation des compétences (CSTC). Le programme d'alphabétisation fonctionnelle des jeunes et des adultes vise à atteindre 5,2 millions d'apprenants

d'ici à 2011, tandis que quelque 143 500 adultes doivent être formés à diverses compétences dans les 287 CSTC du pays. Le gouvernement formulera une politique en la matière, élaborera des programmes d'enseignement et adoptera des normes de qualité et des règles concernant l'assistance professionnelle et l'accès aux bâtiments scolaires. La société civile est encouragée à fournir des services d'éducation non formelle (Éthiopie, ministère de l'Éducation, 2005). L'ESDP III ne contient pas d'indicateurs de performance pour l'éducation non formelle, mais le ministère de l'Éducation a commencé à collecter des données sur les participants aux programmes.

Source : Shenkut (2006).

37. La méthodologie du SIG-ENF a été conçue par l'UNESCO avec le concours de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE, aujourd'hui Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (IUAVI)) et de l'ISU. Des études de diagnostic ont été menées au Cambodge, en Inde, en Jordanie et en République-Unie de Tanzanie.

ception, les apports, les processus, les produits, les résultats et l'efficacité. Une des principales conclusions a été que l'approche indienne de l'EPT péchait par défaut de vision et de politique en matière d'éducation non formelle. La leçon à tirer est qu'il serait peut-être plus réaliste de commencer modestement en mettant en place un suivi de l'ENF d'abord au niveau des districts, où il y a de multiples occasions d'utiliser les indicateurs. Beaucoup d'organismes dispensent une éducation non formelle et chacun d'eux a son propre ensemble de données. Celles-ci sont transmises verticalement aux niveaux supérieurs, mais il n'y a pratiquement pas d'échange horizontal (Mathew et Rao, 2004). Des données adéquatement collectées, ventilées, aux niveaux inférieurs, peuvent révéler des zones d'inégalité dans l'accès à l'apprentissage et à l'éducation plus facilement que les indicateurs globaux des niveaux supérieurs.

Ces exemples peuvent donner une idée de la complexité du suivi des programmes d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* apportera une évaluation plus systématique des progrès réalisés pour ce qui est de répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes.

Alphabétisation : le défi persiste

L'alphabétisation était au centre du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, qui a préconisé une stratégie à trois volets : un enseignement primaire universel de qualité, des programmes d'alphabétisation considérablement élargis à l'intention des jeunes et des adultes, et une plus grande attention aux environnements alphabètes. La présente section actualise les informations sur les profils de l'alphabétisation des jeunes et des adultes et soulève quelques questions au sujet du suivi des environnements alphabètes. Comme l'a souligné le *Rapport 2006*, les actuelles données internationales sur l'alphabétisme, qui sont fondées sur les mesures conventionnelles, doivent être traitées avec circonspection car elles tendent à surestimer les niveaux d'alphabétisme dans la plupart des pays. Aussi longtemps qu'il n'y aura pas d'évaluations plus directes des compétences d'alphabétisme des individus, cela restera un problème.

Profils mondiaux de l'alphabétisation des adultes

Dans le monde, environ 781 millions d'adultes, dont 64 % de femmes, n'ont toujours pas de compétences minimales en matière d'alphabétisme. L'accroissement par rapport au chiffre de

771 millions donné dans le *Rapport 2006* est dû à l'inclusion de données, précédemment indisponibles, concernant l'Afghanistan et à des modifications des estimations démographiques³⁸. L'immense majorité des adultes privés du droit à l'alphabétisation vivent en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est. À moins que les responsables des politiques nationales ne s'unissent pour déployer des efforts concertés en vue de développer substantiellement les programmes d'alphabétisation des adultes au cours de la décennie à venir, le nombre des adultes dépourvus de compétences de base en matière d'alphabétisme ne diminuera, d'ici à 2015, que d'environ 100 millions dans le monde, compte tenu des estimations actuelles (tableau 2.16).

Entre 1999 et 2000-2004, le taux mondial d'alphabétisme des adultes est passé de 75 à 82 %. Dans les pays en développement, le taux d'alphabétisme est passé de 67 à 77 %, principalement du fait d'une réduction marquée du nombre d'analphabètes (de 94 millions) en Chine et d'une augmentation correspondante de près de 13 points de pourcentage du taux national d'alphabétisme. Les taux moyens d'alphabétisme ont progressé dans toutes les régions, mais ils demeurent particulièrement bas en Asie du Sud et de l'Ouest (59 %), en Afrique subsaharienne (61 %), dans les États arabes (66 %) et dans les Caraïbes (70 %). Malgré leur progression de 10 points de pourcentage ou plus dans les deux premières de ces régions, le nombre absolu d'analphabètes a continué d'augmenter du fait de la croissance rapide de la population (tableau 2.17).

Pour s'approcher de la réalisation de l'objectif relatif à l'alphabétisation, il faut des changements dans les pays où il y a un nombre absolu d'analphabètes très élevé et ceux où le taux d'alphabétisme est relativement bas. La figure 2.26 examine les progrès accomplis dans 10 pays comptant plus de 10 millions d'analphabètes, qui représentent ensemble près de 70 % de la population analphabète du monde³⁹. Les taux d'alphabétisme ont augmenté dans ces 10 pays, mais la croissance démographique signifie que la population analphabète n'a diminué qu'en République islamique d'Iran, en Égypte, au Brésil, en Indonésie et en Chine, tandis qu'elle a augmenté au Maroc, en Éthiopie, au Pakistan et au Bangladesh et n'a guère changé en Inde.

Les estimations les plus récentes indiquent que dans 22 pays, le taux d'alphabétisme des adultes est inférieur à 60 %⁴⁰ (voir annexe, tableau statistique 2) : 14 d'entre eux se trouvent en Afrique subsaharienne (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Ghana, Guinée, Mali, Niger, République centrafricaine, Sénégal,

781 millions d'adultes n'ont toujours pas de compétences minimales en matière d'alphabétisme.

38. Le nombre estimé d'analphabètes adultes figurant dans le tableau 2.16 est fondé sur la révision opérée en 2004 des estimations démographiques de l'ONU, tandis que les données publiées dans le *Rapport 2006* étaient fondées sur la révision de 2002.

39. On ne trouvera pas, dans cette liste, le Nigéria, pour lequel les données observées remontent maintenant à plus de 20 ans. Certains éléments d'information donnent à penser que le nombre d'analphabètes adultes de ce pays pourrait dépasser 20 millions.

40. On ne dispose pas de taux récents pour 6 pays qu'il faudrait ajouter à cette liste : Érythrée, Gambie, Libéria, Mozambique, Nauru et Nigéria.

Tableau 2.16 : Nombre estimé d'analphabètes adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004¹, et projections pour 2015, par région

	1990		2000-2004		2015		Évolution du pourcentage	
	Total (000)	% de femmes	Total (000)	% de femmes	Total (000)	% de femmes	1990 à 2000-2004	2000-2004 à 2015
Monde	874 019	63	780 657	64	684 160	65	- 10,7	- 12,4
Pays en développement	857 407	63	770 255	64	674 244	65	- 10,2	- 12,5
Pays développés	14 855	64	9 062	63	9 318	75	- 39,0	2,8
Pays en transition	1 757	78	1 340	76	599	61	- 23,7	- 55,3
Afrique subsaharienne	132 597	61	143 885	61	168 007	59	8,5	16,8
États arabes	63 659	63	57 812	66	55 111	67	- 9,2	- 4,7
Asie centrale	569	79	382	72	232	57	- 32,8	- 39,3
Asie de l'Est et Pacifique	232 691	69	125 359	71	80 765	71	- 46,1	- 35,6
Asie de l'Est	...	...	123 758	71	78 907	71	...	- 36,2
Pacifique	...	...	1 600	57	1 858	54	...	16,1
Asie du Sud et de l'Ouest	379 849	60	399 016	63	344 529	66	5,0	- 13,7
Amérique latine et Caraïbes	41 838	57	38 572	55	26 225	54	- 7,8	- 32,0
Caraïbes	...	...	35 637	55	25 198	54	...	- 29,3
Amérique latine	...	...	2 935	51	1 027	46	...	- 65,0
Amérique du Nord et Europe occidentale	11 324	64	6 312	62	2 422	63	- 44,3	- 61,6
Europe centrale et orientale	11 494	75	9 320	79	6 871	78	- 18,9	- 26,3

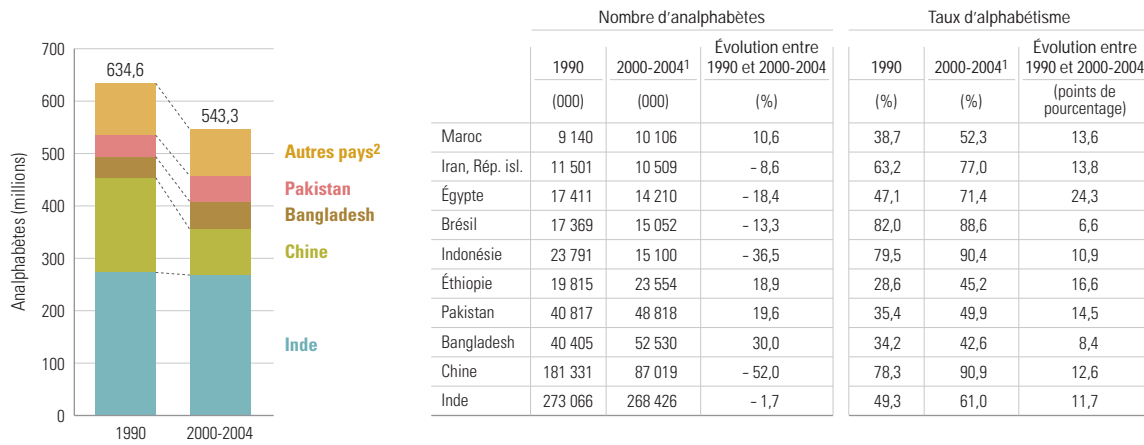
1. Les données se rapportent à l'année disponible la plus récente de la période spécifiée.
Source : annexe, tableau statistique 2.

Tableau 2.17 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1990 et 2000-2004¹, et projections pour 2015, par région

	1990				2000-2004				2015			
	Taux d'alphabétisme (%)			IPS (F/M)	Taux d'alphabétisme (%)			IPS (F/M)	Taux d'alphabétisme (%)			IPS (F/M)
	Total	Hommes	Femmes		Total	Hommes	Femmes		Total	Hommes	Femmes	
Monde	75	82	69	0,84	82	87	77	0,89	87	91	84	0,92
Pays en développement	67	76	58	0,76	77	83	70	0,84	84	88	79	0,89
Pays développés	98	99	98	0,99	99	99	99	0,99	99	100	99	0,99
Pays en transition	99	100	99	0,99	99	100	99	0,99	100	100	100	1,00
Afrique subsaharienne	50	60	40	0,67	61	70	53	0,77	67	73	61	0,84
États arabes	50	64	36	0,56	66	77	55	0,72	79	86	71	0,82
Asie centrale	99	99	98	0,99	99	100	99	0,99	100	100	100	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	0,84	92	95	88	0,93	96	97	94	0,96
Asie de l'Est	...	...	...	...	92	95	88	0,93	96	97	94	0,96
Pacifique	...	...	...	...	93	94	93	0,98	93	94	93	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	47	60	34	0,58	59	71	46	0,66	68	78	58	0,74
Amérique latine et Caraïbes	85	87	83	0,96	90	91	89	0,98	94	95	94	0,99
Caraïbes	...	...	...	...	70	70	70	1,00	97	96	97	1,01
Amérique latine	...	...	...	...	90	91	90	0,98	94	95	94	0,99
Amérique du Nord et Europe occidentale	98	98	97	0,99	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00
Europe centrale et orientale	96	98	95	0,97	97	99	96	0,97	98	99	97	0,98

1. Les données se rapportent à l'année disponible la plus récente de la période spécifiée.
Source : annexe, tableau statistique 2.

Figure 2.26 : Évolution de l’alphabétisme des adultes (15 ans et plus) entre 1990 et 2004 dans les pays comptant plus de 10 millions d’analphabètes



1. Les données se rapportent à l’année disponible la plus récente de la période spécifiée. Voir l’introduction aux tableaux statistiques pour une explication plus complète des définitions nationales de l’alphabétisme, des méthodes d’évaluation, des sources et des années des données.
 2. Brésil, Égypte, Éthiopie, Indonésie, République islamique d’Iran, Maroc.
 Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.
 Source : annexe, tableau statistique 2.

**Les femmes
représentent
64 % des adultes
qui, dans le
monde, ne peuvent
ni lire et ni écrire
un exposé simple.**

Sierra Leone, Tchad et Togo), 4 en Asie du Sud et de l’Ouest (Afghanistan, Bangladesh, Népal et Pakistan), 3 sont des États arabes (Maroc, Mauritanie et Yémen) et le dernier appartient à la région Asie de l’Est et Pacifique (Papouasie-Nouvelle-Guinée). Dans la plupart de ces pays, les taux d’alphabétisme ont progressé depuis 1990. Cependant, si les tendances actuelles se maintiennent, ils auront pour la plupart du mal à atteindre l’objectif relatif à l’alphabétisation d’ici à 2015⁴¹ (figure 2.27).

Disparités entre les sexes dans l’alphabétisme des adultes : les femmes sont le plus touchées

Les femmes représentent 64 % des adultes qui, dans le monde, ne peuvent pas lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple ayant un lien avec leur vie quotidienne. Cette proportion est pratiquement inchangée par rapport aux 63 % enregistrés en 1990. Globalement, il n’y a que 89 femmes considérées comme alphabètes pour 100 hommes considérés comme tels (autrement dit, l’IPS de l’alphabétisme des adultes est de 0,89). Les régions où les IPS de l’alphabétisme des adultes sont les plus bas sont l’Asie du Sud et de l’Ouest (0,66), les États arabes (0,72) et l’Afrique subsaharienne (0,77). L’IPS en Asie de l’Est (0,93) est supérieur à la moyenne mondiale tandis que, dans les autres régions, la parité a en moyenne été réalisée. Toutes les régions ont vu leur IPS augmenter depuis 1990. Les progressions ont été particulièrement notables dans les trois régions

où les taux d’alphabétisme, comme les disparités entre les sexes, sont les plus élevés : Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l’Ouest et États arabes (tableau 2.17).

Malgré ces progrès d’ensemble, il subsiste des disparités marquées entre les hommes et les femmes adultes dans certains pays (voir annexe, tableau statistique 2). Celles en faveur des hommes sont particulièrement répandues en Afrique de l’Ouest et en Afrique centrale, ainsi qu’en Afghanistan, au Bangladesh, en Inde, au Népal et au Pakistan pour les pays d’Asie du Sud et de l’Ouest, et qu’au Maroc et au Yémen pour les États arabes. Dans tous ces pays, le taux d’alphabétisme des femmes représente moins des deux tiers de celui des hommes. Il existe cependant plusieurs exemples de disparités en faveur des femmes, comme en Jamaïque (IPS de 1,16) et au Lesotho (1,23). Cette tendance inverse se développe ailleurs dans le monde, particulièrement dans les cohortes les plus jeunes.

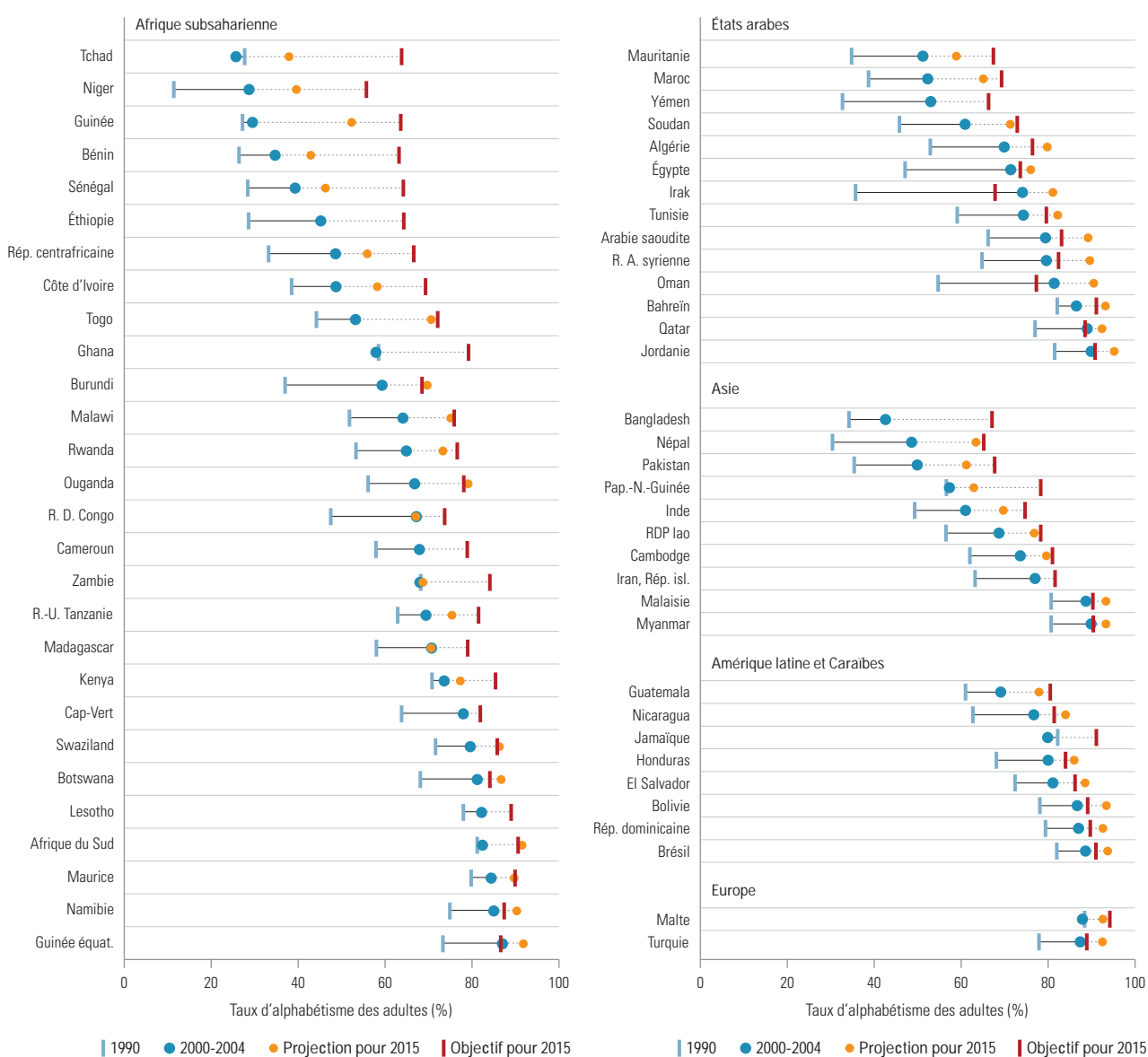
Alphabétisme des jeunes

Les taux d’alphabétisme de la population âgée de 15 à 24 ans tendent à être plus élevés que celui de l’ensemble de la population âgée de 15 ans et plus (tableaux 2.16 et 2.18), reflétant les récentes évolutions du développement de la scolarisation. Les taux d’alphabétisme des jeunes ont augmenté dans toutes les régions depuis 1990, entraînant une diminution du nombre de jeunes analphabètes, sauf en Afrique subsaharienne où la population continue de croître rapidement⁴².

41. Le précédent Rapport a considéré le fait qu’alors que les premières formulations de l’objectif relatif à l’alphabétisation par la communauté internationale mettaient l’accent sur la nécessité de réduire à la fois l’analphabétisme des adultes en général et la disparité entre les taux d’alphabétisme des hommes et des femmes, l’objectif de l’EPT formulé à Dakar se lisait comme suit : « Améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisme des adultes, notamment des femmes, d’ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d’éducation de base et d’éducation permanente. » Pour mieux suivre les progrès de tous les pays en matière d’amélioration de l’alphabétisme, l’Équipe du Rapport mondial de suivi sur l’EPT a décidé de mesurer les progrès en termes de réduction de l’analphabétisme des adultes, conformément à une formulation antérieure de l’objectif relatif à l’alphabétisation (à savoir, diminuer de moitié le niveau de l’analphabétisme au lieu d’améliorer de 50 % les niveaux d’alphabétisme des adultes) (UNESCO, 2005, p. 70).

42. Une autre exception mineure est celle de l’Amérique du Nord et de l’Europe occidentale, où le taux d’analphabétisme et le nombre de jeunes illettrés ont légèrement augmenté.

Figure 2.27 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) pour 1990 et 2000-2004¹, projections et objectifs pour 2015



1. Les données se rapportent à l'année disponible la plus récente de la période spécifiée. Voir l'introduction aux tableaux statistiques pour une explication plus complète des définitions nationales de l'alphabétisme, des méthodes d'évaluation, des sources et des années des données.

Note : ne figurent que les pays dont le taux d'alphabétisme des adultes était inférieur à 90 % en 2000-2004 ; les pays sont présentés selon l'ordre croissant des taux d'alphabétisme. Voir le tableau source pour plus de détails par pays.

Source : annexe, tableau statistique 2.

Les disparités entre les sexes dans l'alphabétisme des jeunes sont généralement moins prononcées que celles observées dans l'alphabétisme des adultes. Toutefois, les profils régionaux sont les mêmes, l'Asie du Sud et de l'Ouest (IPS de 0,79), les États arabes (0,87) et l'Afrique subsaharienne étant les régions présentant les plus grandes disparités entre les sexes dans l'alphabétisme des jeunes (voir annexe, tableau statistique 2).

Environnements alphabètes : négligés mais nécessaires

L'alphabétisme n'est pas seulement l'affaire des individus ; il s'agit aussi de mettre en place des communautés et des sociétés alphabètes. Du reste, comme l'a fait valoir le *Rapport 2006*, la motivation et la propension à devenir alphabète sont étroitement liées à la qualité des environnements alphabètes dans la famille, à l'école, sur le lieu de travail et dans la communauté

Tableau 2.18 : Taux estimés d'alphabétisme et nombre d'analphabètes parmi les jeunes adultes (15-24 ans) en 1990 et 2000-2004¹, par région

	Taux d'alphabétisme des 15-24 ans		Nombre d'analphabètes de 15-24 ans		Évolution des pourcentages entre 1990 et 2000-2004	
	(%)		(milliers)		Taux d'alphabétisme	Nombre d'analphabètes
	1990	2000-2004	1990	2000-2004		
Monde	84,3	87,3	157 212	138 973	3,6	- 11,6
Pays en développement	80,9	84,8	156 410	138 083	4,8	- 11,7
Pays développés	99,7	99,4	471	768	- 0,2	63,1
Pays en transition	99,2	99,7	332	122	0,6	- 63,2
Afrique subsaharienne	67,5	72,9	30 468	36 894	8,0	21,1
États arabes	66,6	82,5	14 426	9 426	23,7	- 34,7
Asie centrale	97,7	99,7	280	47	2,0	- 83,3
Asie de l'Est et Pacifique	95,4	98,0	17 420	6 767	2,7	- 61,2
Asie de l'Est	...	98,0	...	6 375	...	...
Pacifique	...	92,1	...	392	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	61,5	72,2	86 921	80 415	17,3	- 7,5
Amérique latine et Caraïbes	92,7	96,0	6 369	4 109	3,6	- 35,5
Caraïbes	...	76,8	...	745	...	...
Amérique latine	...	96,6	...	3 364	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	99,7	99,5	310	493	- 0,2	59,0
Europe centrale et orientale	98,3	98,7	1 019	823	0,4	- 19,3

1. Les données se rapportent à l'année disponible la plus récente de la période spécifiée.

Source : annexe, tableau statistique 2.

au sens large. La présence de matériels imprimés, écrits et visuels encourage les adultes à adopter et à intégrer un ensemble de compétences et d'activités d'alphabétisme dans leur vie quotidienne. L'accès aux livres, aux magazines et aux journaux apporte une contribution substantielle aux acquis en lecture et en langue des élèves.

De plus, en conjonction avec la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2012), la communauté internationale a souligné la dimension sociale de l'alphabétisation, reconnaissant qu'il est indispensable « de créer des environnements et des sociétés alphabétisés pour parvenir à éliminer la pauvreté, réduire la mortalité postinfantile, freiner l'expansion démographique, instaurer l'égalité entre les sexes et assurer durablement le développement, la paix et la démocratie » (ONU, 2001b). Cette initiative devrait favoriser la mise en place d'environnements alphabètes dynamiques, en particulier dans les écoles et les communautés marginalisées, de telle sorte que l'alphabétisme continuera d'être soutenu après la Décennie pour l'alphabétisation. L'encadré 2.6 traite des problèmes conceptuels et de mesure que posent ces environnements.

Progrès d'ensemble de l'éducation pour tous

Les précédentes sections de ce chapitre ont examiné l'un après l'autre les objectifs de l'EPT. La présente et dernière section vise à déterminer où en est le monde en ce qui concerne l'EPT dans son ensemble, notamment au moyen de l'indice du développement de l'éducation pour tous.

Où en sommes-nous et quel chemin nous reste-t-il à parcourir ?

Maintenant que nous disposons d'informations pour l'année scolaire qui s'est terminée en 2004, il est évident que des progrès considérables – quoique inégaux – ont été accomplis depuis Dakar :

- les effectifs de l'enseignement préprimaire sont en augmentation, mais pas très sensiblement. Dans certaines régions, l'enseignement préprimaire est devenu la norme (par exemple en Amérique du Nord et Europe occidentale ainsi qu'en Amérique latine et Caraïbes), tandis que dans d'autres il est encore très peu répandu (par exemple en Afrique subsaharienne). D'autres aspects de l'EPPE sont longuement examinés ailleurs dans le présent *Rapport* ;
- l'accès à l'école primaire s'améliore, comme en témoignent les données relatives aux nouveaux inscrits et aux effectifs du primaire, particulière-

Des progrès considérables – quoique inégaux – ont été accomplis depuis Dakar.

Encadré 2.6 - Qu'est-ce qu'un environnement alphabète ?

En dépit de l'intérêt porté aux environnements alphabètes par les responsables des politiques comme par les chercheurs, ce concept soulève deux problèmes redoutables. Le premier est conceptuel et tourne autour de la question de savoir ce qui constitue exactement un environnement alphabète. Le second concerne le suivi et l'évaluation : comment peut-on mesurer et comparer les environnements alphabètes entre les pays et sur la durée.

Un point de départ éclairant est fourni par Easton (2006a et 2006b) qui affirme que les environnements alphabètes sont des lieux (des espaces) qui offrent quatre types interdépendants d'occasions d'appliquer et d'utiliser les compétences d'alphabétisme :

- accès à des matériels de lecture intéressant directement les néoalphabètes, c'est-à-dire livres, brochures, journaux, magazines, messages, lettres et autres documents pratiques dont l'existence présuppose des moyens d'édition et l'utilisation des langues appropriées pour atteindre divers lecteurs ;
- accès à l'éducation permanente sous l'une ou l'autre des deux formes suivantes :
 - a) séquences d'éducation formelle auxquelles l'apprenant peut accéder en établissant une équivalence entre les compétences déjà acquises et un niveau donné du système – et en vertu de politiques d'inscription ouvertes ou ne tenant pas compte de l'âge,
 - b) diverses formules d'éducation non formelle organisée (par exemple formation aux compétences de la vie courante ou aux compétences nécessaires pour s'assurer des moyens d'existence, formations professionnelles de courte durée et apprentissage professionnel) qui confèrent d'autres compétences ou éléments de connaissances intéressant l'apprenant ;
- possibilités d'assumer de nouveaux rôles – et de nouvelles tâches – organisationnels, par exemple dans des collectivités locales, des coopératives agricoles ou des systèmes de vulgarisation, qui requièrent et utilisent des compétences d'alphabétisme ;
- occasions d'établir et d'aider à gérer des entreprises commerciales ou à but non lucratif qui requièrent et utilisent des compétences d'alphabétisme.

La combinaison des quatre types d'occasions – sous diverses formes et à divers degrés – constitue un environnement véritablement alphabète.

Les pouvoirs publics peuvent jouer un rôle important d'orientation en ce qui concerne les quatre types d'occasions. La politique en matière de bibliothèques, par exemple, peut accroître l'accès aux matériels de lecture et à l'éducation permanente. Des stratégies d'un bon rapport coût/efficacité visant à élargir le public des bibliothèques (« universités du peuple ») ont été lancées, avec le concours de Book Aid International,

Le nombre d'enfants non scolarisés a diminué mais il reste beaucoup trop élevé.

ment dans les trois régions qui étaient, et restent, les plus éloignées de l'objectif : Afrique subsaharienne, Asie du Sud et de l'Ouest et États arabes. La progression à travers le cycle primaire et l'achèvement de ce cycle demeurent néanmoins des motifs majeurs de préoccupation, surtout dans ces mêmes régions, mais aussi dans une certaine mesure en Amérique latine et dans les Caraïbes. Le manque de données pour un certain nombre de pays, principalement en Afrique subsaharienne, qui sont ou ont récemment été touchés par des conflits signifie aussi que le tableau d'ensemble n'est pas aussi positif que celui qu'on obtient en n'examinant que les pays pour lesquels il existe des données ;

- le nombre d'enfants non scolarisés a diminué mais il reste beaucoup trop élevé. De plus, il semble que les pays qui sont près de réaliser l'EPU aient beaucoup de mal à mener à bien la phase finale consistant à attirer et retenir à l'école les enfants les plus marginalisés afin qu'ils terminent le cycle primaire ;

- des progrès considérables sont accomplis vers la réalisation de la parité entre les sexes, en particulier dans les pays où les écarts entre les sexes dans l'éducation sont encore importants, mais les disparités restent prédominantes, surtout dans l'enseignement secondaire. Environ les deux tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2004 ont réalisé la parité dans l'enseignement primaire ; dans les autres pays, les disparités sont le plus souvent en faveur des garçons. Cependant, un tiers seulement des pays disposant de données pour l'enseignement secondaire ont réalisé la parité dans ce niveau, et les disparités sont beaucoup plus marquées dans le secondaire que dans le primaire ; elles peuvent être en faveur des filles comme des garçons ;
- on ne dispose pas d'informations nouvelles importantes sur les résultats d'apprentissage, mais de nouvelles analyses des évaluations antérieures, ainsi qu'un nouveau rapport d'évaluation de la Banque mondiale, confirment que la qualité demeure un problème majeur,

en Afrique subsaharienne. Elles consistent à relier les bibliothèques scolaires aux bibliothèques communautaires, à faire tourner des cartons de livres entre écoles par moto, à installer des tentes de lecture, à aider les enfants à produire des livres pour les jeunes et les moins jeunes, à aménager des espaces de lecture réservés aux femmes adultes et à rendre les bibliothèques mobiles au moyen de charrettes tirées par des ânes et des chameaux (Makotsi, 2005). L'existence de bibliothèques et de maisons d'édition est une condition clé de la mise en place d'environnements alphabètes durables.

Outre la clarification du concept, il est nécessaire d'élaborer des indicateurs clairs des environnements alphabètes et de leurs multiples aspects. Par exemple, alors que les politiques publiques concernant l'éducation formelle sont tout à fait explicites, les politiques officielles concernant l'environnement alphabète (ayant trait par exemple à la production et la publication de textes écrits, au stockage et à la diffusion des informations, au développement des médias et aux langues employées dans les tribunaux, les écoles et l'administration) sont moins explicites et beaucoup plus difficiles à évaluer. Les mesures de l'environnement alphabète devraient aussi aborder l'aspect de l'équité : dans quelle mesure, et pourquoi, certains se voient refuser l'accès aux possibilités qui génèrent un environnement alphabète riche ?

Sources : Easton (2006a, 2006b) ; Makotsi (2005).

particulièrement pour les enfants des milieux défavorisés. Les indicateurs clés relatifs aux enseignants le donnent aussi à penser : alors que les rapports élèves/enseignant se sont dans l'ensemble légèrement améliorés, ils restent beaucoup trop élevés, de même que la proportion d'enseignants qui ne sont pas qualifiés et formés, et l'absentéisme des enseignants. Le problème de la qualité ne concerne pas que les trois régions confrontées aux plus grands défis en matière de scolarisation. Il est aussi une source de préoccupation en Asie de l'Est et Pacifique et en Amérique latine et Caraïbes ;

- l'ampleur du défi mondial de l'alphabétisation n'a guère changé par rapport à la description qui en a été donnée dans le *Rapport 2006*, qui avait pour thème spécial l'alphabétisation : environ 1 adulte sur 5 n'est toujours pas alphabète (1 femme sur 4) et les analphabètes se trouvent principalement en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est ;

- il reste encore à mettre au point des instruments de suivi pour les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes et pour les environnements alphabètes.

L'indice du développement de l'EPT

L'indice du développement de l'EPT (IDE) est une mesure composite de la situation d'un pays quant à la réalisation de l'agenda de l'EPT. Il a été introduit dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/2004* et est actualisé chaque année. Dans l'idéal, il devrait inclure les mesures des 6 objectifs de l'EPT mais, pour le moment, il ne porte que sur les 4 objectifs les plus quantifiables :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré par le taux net de scolarisation total dans le primaire⁴³ ;
- l'alphabétisation des adultes (objectif 4), mesurée par le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus⁴⁴ ;
- la parité et l'égalité entre les sexes (objectif 5), mesurées par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), qui est la moyenne des IPS des TBS du primaire et du secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes ;
- la qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire.

L'IDE attribue un poids égal aux 4 mesures indirectes des 4 objectifs. Étant donné que chacune d'elles est exprimée sous forme de pourcentage, l'IDE d'un pays peut varier de 0 à 100 % ou, s'il est exprimé sous forme de rapport, de 0 à 1, la valeur 1 représentant la pleine réalisation de l'EPT tel que résumé par l'IDE. L'appendice 1 du présent *Rapport* donne une explication détaillée de la raison d'être de l'IDE et de la méthodologie employée, ainsi que le détail des valeurs et du classement pour 2004. L'indice couvre 125 pays, mais les insuffisances des données font que beaucoup de pays en sont exclus. Plusieurs de ces pays sont dans des situations de conflit ou de post-conflit et risquent de présenter de faibles niveaux de développement de l'éducation. C'est notamment le cas de l'Afghanistan, de l'Angola, du Congo, du Libéria, de la République centrafricaine, de la République démocratique du Congo, de la Sierra Leone, de la Somalie et du Soudan. Le tableau d'ensemble que dessine l'IDE a donc un caractère informatif mais ne rend pas compte de la situation mondiale de l'EPT de façon exhaustive.

Le tableau 2.19 récapitule les résultats des calculs de l'IDE pour 2004 par région.

Sur les 125 pays :

- 47 ont une valeur de l'IDE supérieure à 0,95 et entrent donc dans la catégorie des pays qui ont atteint les objectifs de l'EPT ou sont

L'IDE est une mesure composite de la situation d'un pays quant à la réalisation de l'agenda de l'EPT.

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

44. Les données relatives à l'alphabétisation utilisées ici sont fondées sur les méthodes d'évaluation « conventionnelles » et doivent donc être interprétées avec prudence puisqu'elles ne s'appuient sur aucun test et peuvent surestimer le niveau réel d'alphabétisme.

Tableau 2.19 : Répartition des pays en fonction des valeurs de l'IDE, par région, 2004

	Éloignés de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE compris entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE compris entre 0,95 et 0,97	EPT réalisée : IDE compris entre 0,98 et 1	Total de l'échantillon	Nombre total de pays
Afrique subsaharienne	19	8	1		28	45
États arabes	4	11	1		16	20
Asie centrale		2	3	1	6	9
Asie de l'Est et Pacifique	2	6	2	1	11	33
Asie du Sud et de l'Ouest	3	1			4	9
Amérique latine et Caraïbes		18	3	3	24	41
Amérique du N./Europe occ.		2	1	16	19	26
Europe centrale et orientale		2	8	7	17	20
Total	28	50	19	28	125	203

Source : annexe, appendice 1, tableau 1.

L'évolution de l'IDE est positive.

près de les atteindre. La plupart d'entre eux se trouvent en Amérique du Nord et en Europe, mais il y en a aussi en Amérique latine et dans les Caraïbes (6 pays, dont la Barbade, Cuba et le Chili) et en Asie centrale (4 pays, dont le Kazakhstan et le Kirghizistan) ;

- 50 affichent des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94. Dispersés dans toutes les régions, ces pays présentent de multiples combinaisons des mesures indirectes. Seize d'entre eux ont un TNS total dans le primaire d'au moins 95 %. La plupart des 15 pays d'Amérique latine appartenant à cette catégorie y sont en raison de taux de survie (mesure indirecte de la qualité) relativement faibles. Dans le cas des États arabes, c'est la faiblesse des taux d'alphabétisme des adultes qui tire vers le bas tout l'IDE. La plupart des 8 pays d'Afrique subsaharienne qui font partie de cette catégorie se trouvent en Afrique australe ou sont de petits États insulaires. Entre 2003 et 2004, l'indice a progressé dans 32 pays de cette catégorie et a régressé dans 17 autres.
- 28 enregistrent des valeurs de l'IDE comprises entre 0,43 et 0,79. Les deux tiers de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne ; certains États arabes et certains pays d'Asie du Sud et d'Asie de l'Est font aussi partie de cette catégorie. Là encore, certains pays sont très performants dans tel ou tel domaine (par exemple, le Bangladesh, le Cambodge, l'Inde et le Malawi enregistrent des TNS du primaire dépassant 95 %) mais, dans l'ensemble, de nets progrès en ce qui concerne tous les éléments de l'IDE sont nécessaires. Le Burkina Faso, la Guinée, le Mali, le Niger et le Tchad, tous en Afrique de l'Ouest francophone, présentent des scores inférieurs à 0,60.

L'évolution de l'IDE entre 2003 et 2004 a pu être évaluée pour 115 pays. Si l'on considère les pays

individuellement, les changements dans les mesures indirectes sont faibles d'une année à l'autre. Cependant, si l'on considère l'ensemble de l'échantillon de pays, l'évolution est positive et elle est la plus marquée dans les pays qui étaient les plus mal classés. De 2003 à 2004, l'indice a augmenté en moyenne de 1,6 %, mais de 4,5 % dans les pays appartenant à la catégorie enregistrant les valeurs de l'IDE les plus basses.

Il y a néanmoins des disparités importantes au sein des catégories de pays. La valeur de l'IDE a baissé dans 14 des 44 pays du groupe le mieux classé, dans 17 des 47 pays du groupe intermédiaire et, enfin, dans 9 des 24 pays du dernier groupe.

En dehors de la Zambie, tous les pays affichant les plus grands progrès (accroissement de la valeur de l'IDE de 9 % ou plus) appartenaient au dernier groupe : Bangladesh, Burkina Faso, Éthiopie, Kenya, Mauritanie, Mozambique et Niger. Les baisses les plus fortes ont été enregistrées aux Bahamas et en République dominicaine. Parmi les pays appartenant à la dernière catégorie, c'est le Rwanda qui a enregistré le recul le plus marqué, d'environ 4 % (figure 2.28).

Des progressions sensibles des mesures indirectes ont été enregistrées dans quelques pays, encore que dans certains cas, comme celui de l'alphabétisme des adultes, ces progressions résultent de nouvelles enquêtes fournissant de meilleures informations que les estimations antérieures, tandis que dans d'autres elles reflètent une évolution positive réelle au cours de l'année écoulée. Les exemples les plus notables de progrès effectifs sont les suivants :

- alphabétisme des adultes au Niger, au Burkina Faso et en Égypte ;
- TNS total du primaire au Mozambique, en Éthiopie, au Kenya et au Bangladesh ;
- IEG en Éthiopie et en Mauritanie ;

- survie en 5^e année du primaire en Mauritanie, en Afrique du Sud, en Inde, en Zambie, au Kenya, en Éthiopie et au Bangladesh.

Perspectives

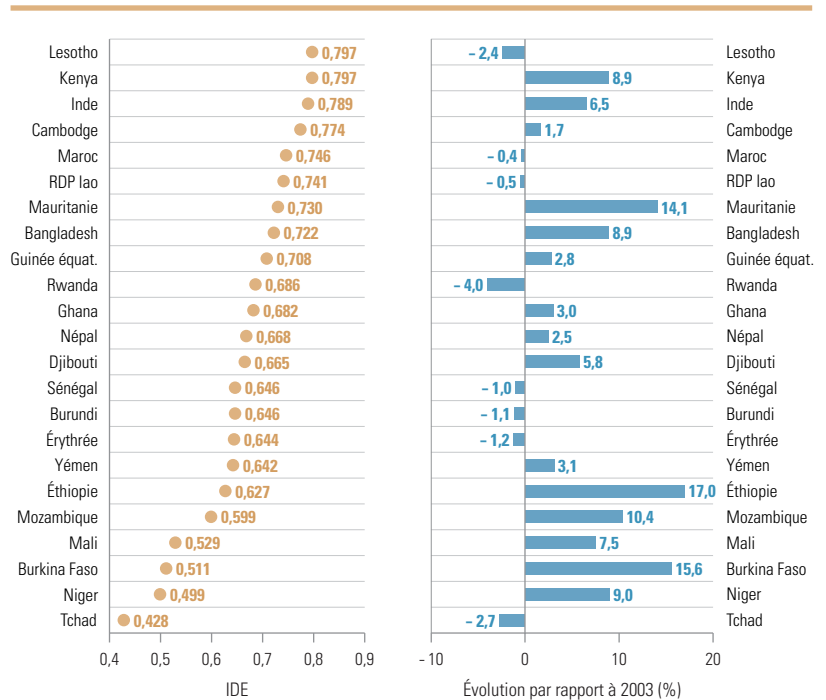
Il existe maintenant un puissant élan en faveur de la réalisation de l'EPT et, en particulier, de l'objectif de l'EPU. Pourtant, même cet objectif n'a guère de chances d'être atteint d'ici à 2015 si les efforts actuels ne sont pas encore intensifiés. L'élément le plus encourageant est que les progrès les plus marqués concernent les régions qui sont le plus éloignées des objectifs, en partie parce que nombre de pays de ces régions sont entrés dans le XXI^e siècle avec une base éducative relativement fragile.

Il n'a pas été établi de nouvelles projections pour le présent *Rapport* ; l'année supplémentaire de données qu'il contient n'a pas entraîné de modifications sensibles des projections établies pour le *Rapport* 2006. Celles-ci indiquaient que de nombreux pays avaient des chances d'atteindre les objectifs de l'EPT pour 2015, mais qu'un groupe non négligeable n'y parviendrait pas si les tendances observées ne s'accéléraient pas. Les pays risquant le plus de ne pas atteindre les objectifs⁴⁵ se trouvent en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes.

Les succès considérables obtenus jusqu'ici, particulièrement dans ces régions, prouvent qu'il est possible de faire mieux. Il faut pour cela intensifier les efforts. Il est désormais urgent de prêter attention :

- à tous les objectifs – ceux qui portent sur l'EPPE et sur l'alphabétisation des adultes continuent de bénéficier d'une moindre attention que ceux qui concernent l'école, reflétant en partie l'accent mis par les objectifs de développement du millénaire sur l'enseignement primaire et le sexe ;
- à la qualité à tous les niveaux – maintenant que la plupart des enfants du monde sont scolarisés au niveau primaire, il est indispensable qu'ils acquièrent des compétences de base ;
- à l'intégration des enfants et des adultes qui sont marginalisés ou exclus et qui ne sont donc pas scolarisés ou inscrits dans des programmes d'alphabétisation des adultes. La prise en compte des enfants défavorisés est au cœur du chapitre 3.

Figure 2.28 : L'IDE en 2004 et évolution par rapport à 2003



Note : ne figurent que les pays dont la valeur de l'IDE est inférieure à 0,800.
Source : annexe, appendice 1, tableau 3.

45. Sur les 87 pays qui n'avaient pas réalisé l'EPU en 2002 et pour lesquels des projections étaient faites, 20 étaient considérés comme ayant de bonnes chances d'y parvenir pour 2015, 44 comme faisant des progrès raisonnables mais insuffisants pour y parvenir à cette date et 23 comme risquant de ne pas y parvenir. Sur les 73 pays présentant un taux d'alphabétisme des adultes inférieur à 97 % pour lesquels des projections étaient faites, 23 seulement étaient considérés comme ayant d'assez bonnes chances d'atteindre l'objectif. Soixante-trois pays sur 149 avaient réalisé la parité entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire, ou la réaliseraient probablement pour 2015, et 86 risquaient de ne pas y parvenir.

PARTIE II. Le suivi de l'éducation pour tous

Chapitre 3

Lutter contre l'exclusion :

Tout près mais séparés par un fossé : un garçon sur le chemin de l'école à Phnom Penh, Cambodge, passe à côté d'un enfant qui récupère des déchets pour survivre.



© AFP/Tang Chhin Sothy

les leçons tirées de l'expérience des pays



L'éducation pour tous, telle qu'elle a été conçue lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, réclame une approche globale mettant l'accent sur la nécessité d'atteindre des groupes qui, autrement, n'auraient pas accès à l'éducation et à l'apprentissage. Ce chapitre donne un certain nombre d'exemples de politiques et de programmes qui se sont montrés efficaces non seulement pour promouvoir l'éducation en général mais, plus spécifiquement, pour identifier et triompher des obstacles qui privent les catégories marginalisées des mêmes possibilités d'apprentissage que les autres. Des plans d'éducation pertinents sont essentiels pour promouvoir l'intégration de ces catégories. De tels plans réclament une répartition équitable des ressources, un nombre suffisant d'enseignants formés et motivés ainsi qu'une approche globale regroupant tous les objectifs de l'EPT.

Atteindre les exclus : qu'en disent les gouvernements ?

Les plans nationaux contiennent de nombreuses propositions pour attirer davantage d'enfants à l'école.

Les plans d'éducation nationaux de 45 pays, dont ceux des 20 pays ayant le nombre le plus élevé d'enfants non scolarisés, ont été passés en revue afin de voir quelles sont, aux yeux des gouvernements, les catégories d'enfants et d'adultes qui sont marginalisées¹ (UNESCO-IIEP, 2006).

Les groupes d'enfants et d'adultes considérés par leurs gouvernements comme marginalisés diffèrent selon les régions. Les filles et les femmes sont identifiées comme une cible prioritaire dans 16 pays d'Afrique subsaharienne et 4 pays d'Asie de l'Est et du Pacifique. En Asie du Sud et de l'Ouest, dans les pays arabes et en Turquie, ce sont les filles et les femmes, les enfants ayant besoin de soins spéciaux, ceux qui travaillent, les migrants et les familles nomades vivant dans des habitats dispersés et en zone rurale qui sont considérés comme des groupes cibles. En Amérique latine et aux Caraïbes, on qualifie de marginalisés les enfants des minorités

1. Cette revue a été effectuée pour ce Rapport par l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Elle se centre uniquement sur les documents officiels qui ont été publiés et n'inclut pas nécessairement tous les documents de planification ; elle ne reflète donc pas forcément toute l'attention accordée aux marginalisés par les gouvernements des 45 pays.

Encadré 3.1 – Enfants marginalisés en Éthiopie, en Inde, au Nigéria et au Pakistan

L'Éthiopie, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan comptent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés dans le monde. Les plans d'éducation de ces pays visent certains groupes d'enfants considérés comme les plus marginalisés.

- Éthiopie : enfants en retard ; enfants des communautés de pasteurs ; enfants ayant abandonné l'école ; filles ; enfants travailleurs ; enfants de villages sans école ou très éloignés des écoles ; enfants pauvres.
- Inde : enfants travailleurs ; enfants qui ne peuvent pas payer les frais de scolarité ; groupes difficiles à atteindre (enfants vivant dans des villages très petits ou dans des zones isolées où il n'existe aucune école) ; enfants de familles de migrants ; enfants des communautés pratiquant la pêche côtière ; enfants ayant besoin de soins spéciaux ; filles ; enfants de castes/tribus ; enfants de milieux urbains défavorisés ; enfants appartenant à des groupes minoritaires ; enfants vivant sous le seuil de pauvreté.
- Nigéria : enfants des populations indigènes et nomades ; enfants des écoles coraniques ; enfants handicapés ; filles
- Pakistan : enfants défavorisés des milieux ruraux et urbains, plus particulièrement filles non scolarisées ; enfants qui travaillent.

Sources : Éthiopie : ministère de l'Éducation (2002) ; ministère des Finances et de l'Économie (2002) ; Inde : ministère du Développement des ressources humaines (2003) ; Nigéria : ministère de l'Éducation (2004) ; Pakistan : ministère de l'Éducation (2003).

ethniques et linguistiques et des populations vivant dans des habitats ruraux dispersés ainsi que d'autres catégories de filles, telles que celles qui sont enceintes. Dans la plupart des pays, les filles – 24 pays – et les enfants vivant dans des habitats ruraux dispersés – 21 pays – sont le plus souvent mentionnés comme marginalisés. En revanche, d'autres groupes potentiels, tels que les orphelins, les enfants séropositifs et les enfants exploités sexuellement, sont rarement identifiés comme ayant besoin d'une attention particulière. L'encadré 3.1 donne les caractéristiques des enfants considérés comme particulièrement marginalisés en Éthiopie, en Inde, au Nigéria et au Pakistan.

Les plans nationaux contiennent de nombreuses propositions pour attirer davantage d'enfants à l'école. Une des approches les plus préconisées (citée par 22 pays) est de réduire les dépenses directes et les coûts d'opportunité liés à l'éducation par des mesures telles que la suppression des frais d'inscription ou la fourniture de matériels d'apprentissage et d'uniformes, ou encore par des initiatives susceptibles de renforcer la demande, comme l'offre de repas gratuits ou de bourses. Dix-huit pays proposent de mettre en place des mesures visant à franchir les obstacles culturels à l'éducation, notamment à celle des filles : par exemple, accroître le nombre d'enseignantes ou encore rendre les écoles accueillantes pour les filles. Huit autres pays, situés pour la plupart en Amérique latine et aux Caraïbes, envisagent d'introduire les langues locales dans le programme scolaire. Enfin, 8 plans nationaux évoquent l'idée de campagnes d'information visant les parents et la communauté dans son ensemble.

Les plans nationaux discutent également de quelques mesures clés destinées à s'attaquer aux multiples obstacles que rencontrent les personnes vivant dans des zones reculées. Dans 15 plans, l'accroissement du nombre d'écoles accessibles dans ces zones est considéré comme une priorité. D'autres mesures concernent l'augmentation du nombre d'internats et d'établissements villageois, la création d'écoles itinérantes et le ramassage scolaire. En outre, 6 pays entendent introduire des emplois du temps et des calendriers scolaires flexibles, en particulier dans les régions où les enfants travaillent à la ferme.

Les programmes d'éducation destinés aux jeunes exclus sont de plus en plus répandus (cités par 25 pays). Ils proposent une formation accélérée aux plus âgés, généralement des jeunes de 9 à 14 ans. Le Sénégal et le Guatemala, par exemple, prévoient d'introduire des cours d'alphabétisation associés à une formation profession-

nelle ou à des activités génératrices de revenus pour permettre à ceux qui ont abandonné l'école précocement de reprendre un cursus formel au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Il subsiste encore des obstacles juridiques et constitutionnels à l'éducation dans de nombreux pays : 43 d'entre eux n'offrent aucune garantie constitutionnelle en matière d'éducation gratuite et obligatoire ; 37 limitent l'accès à l'école aux citoyens et résidents légaux, pratiquant ainsi une politique de discrimination envers les enfants de migrants, de travailleurs immigrés et de résidents temporaires². De nombreux pays réclament encore légalement un certificat de naissance pour inscrire les élèves à l'école, niant ainsi la possibilité d'être scolarisés à tous ceux qui ne possèdent pas les documents requis³ (UNESCO, 2005b). Les filles souffrent en outre de législations discriminatoires spécifiques, par exemple dans de nombreux pays africains où elles sont généralement expulsées de l'école quand elles sont enceintes.

Politiques et programmes de lutte contre l'exclusion⁴

Bien que de nombreux pays aient fait des progrès considérables en introduisant des politiques centrées sur les besoins éducatifs des enfants et des jeunes marginalisés, il existe encore de sérieux obstacles à l'entrée et à la rétention à l'école ainsi qu'à l'achèvement de la scolarité. Cette section examine les politiques clés mises en œuvre pour triompher des obstacles que doivent affronter les groupes défavorisés, plus particulièrement les très pauvres, et, parmi ceux-ci, les filles, les orphelins, les enfants malades du sida, ceux qui travaillent, les jeunes qui n'ont pas reçu d'éducation formelle, les jeunes et les enfants pris dans les conflits armés et les enfants handicapés (tableau 3.1). Certaines de ces politiques sont universelles (comme la suppression des frais de scolarité), d'autres sont ciblées. De nombreux exemples seront commentés tout au long de ce chapitre.

Tableau 3.1 : Exemples de politiques visant à lutter contre l'exclusion*

Objectif de la politique	Type d'intervention	Exemples
Réduire les coûts directs de scolarité	Supprimer les frais de scolarité ou accorder des dérogations pour ne pas les payer	En 2005, suppression par le gouvernement du Burundi des frais de scolarité dans le primaire
Mettre en œuvre des incitations financières, compenser les dépenses des ménages, pour stimuler la demande d'éducation	Offrir des bourses ou des subventions aux membres des groupes marginalisés Offrir des incitations financières aux orphelins et aux enfants vulnérables	En Gambie, Girls' Scholarship Trust Fund Programme de bourses au Swaziland
Réduire le besoin du travail des enfants par la création d'incitations	Fournir des aides en espèces et encourager les efforts des communautés en faveur des enfants qui travaillent	Programme Baljyothi dans l'État de l'Andhra Pradesh (Inde), qui permet aux enfants et aux jeunes d'aller à l'école Au Brésil, programme Bolsa Escola (fusionné en 2004 avec d'autres programmes de transfert d'argent) fournissant un supplément de revenu aux familles pauvres pour encourager l'assiduité scolaire
Offrir des possibilités de formation non formelle aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas reçu d'éducation formelle	Offrir aux jeunes et aux adultes la possibilité de combler leurs manques en matière de formation	En Indonésie, programmes de formation donnant des équivalences. Ces programmes offrent aux jeunes et aux adultes une seconde chance de s'éduquer Au Honduras, programme scolaire communautaire Educados, qui donne aux enfants et aux jeunes ayant abandonné l'école une chance de compléter leur éducation de base
Offrir des possibilités d'éducation adéquate aux enfants et aux jeunes touchés par les conflits	Offrir des programmes destinés à répondre aux besoins des enfants et des jeunes après les conflits	Initiative Healing Classroom dans le nord de l'Éthiopie offrant un soutien éducatif et psychosocial aux enfants des camps de réfugiés
Assurer une éducation appropriée aux handicapés	Offrir des possibilités d'éducation destinées à répondre aux besoins des handicapés	En Uruguay, Fonds spécial pour l'éducation intégratrice destiné à intégrer les enfants atteints de handicaps dans les écoles ordinaires

* Ce tableau donne quelques types de mesures mises en œuvre pour réduire les obstacles à l'éducation. Elles ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent être appliquées à d'autres contextes ou groupes. Par exemple, les compléments de revenu peuvent constituer une stratégie viable dans le contexte de conflits pour les enfants et les jeunes démobilisés.

2. Ces chiffres sont tirés du document du Rapporteur spécial sur l'éducation de la Commission des Nations Unies pour les droits de l'homme (HCNUDH, 2002). Il est important d'avoir à l'esprit que le manque de garantie constitutionnelle n'implique pas l'absence d'offre d'éducation. Cependant, l'existence de garanties constitutionnelles est un indicateur significatif de l'importance que les pays accordent à l'éducation en tant que droit humain fondamental devant être protégé.

3. Les enfants peuvent ne pas être en possession d'un certificat de naissance pour de nombreuses raisons qui varient selon les pays. Souvent, un tel certificat n'est pas perçu comme un droit fondamental ou bien il est payant, ce qui empêche certaines familles de se le procurer. Voir UNESCO (2005b) pour une discussion détaillée.

4. L'exclusion résulte de facteurs interreliés, tels que la pauvreté, les privations économiques, les inégalités de sexe, le lieu de résidence géographique et physique, l'environnement politique et juridique, les facteurs culturels, les maladies et les contraintes en matière de santé. Certains facteurs sont liés à l'offre d'une scolarité de qualité, à son coût et à la disponibilité de ressources éducatives. D'autres ont à voir avec les caractéristiques des ménages telles que le revenu familial et la motivation des parents. Certaines causes d'exclusion sont générales et reliées entre elles, par exemple les filles non scolarisées ont tendance à vivre en zone rurale et beaucoup d'entre elles sont séropositives ou sont malades du sida. D'autres facteurs affectent des groupes particuliers tels que les minorités ethniques ou linguistiques. Voir Sayed *et al.* (à paraître) pour une discussion du concept d'exclusion en Afrique du Sud et en Inde.

Tableau 3.2 : Frais de scolarité et autres dépenses d'éducation des ménages au Malawi (2002), Nigéria (2004), Ouganda (2001) et Zambie (2002)

	Frais de scolarité	Association parents-enseignants	Fonds de développement de l'école	Frais d'examen	Frais d'internat	Uniformes/vêtements	Livres/fournitures scolaires	Transport
Pourcentage d'élèves dont la famille paie pour un item donné durant le cycle du primaire								
Malawi	1	–	57	3	0,3	69	83	1
Nigéria	14	70	29	39	0,2	88	99	5
Ouganda	13	16	57	19	1	79	98	3
Zambie	73	67	–	2	0,2	81	98	2
Pourcentage du total des dépenses annuelles des ménages durant le cycle du primaire								
Nigéria	7	1	1	1	–	3	3	58
Ouganda	9	2	3	2	4	6	5	31
Zambie	10	1	–	2	–	8	4	–

Sources : Malawi National Statistics Office and ORC Macro (2003), Nigeria National Population Commission and ORC Macro (2004), Uganda Bureau of Statistics and ORC Macro (2001) et Zambia Central Statistics Office and ORC Macro (2003).

Baisser le coût de l'éducation pour les ménages

Entre 2000 et 2005, de nombreux pays ont supprimé les frais de scolarité.

Les enfants qui vivent dans les 20 % de ménages les plus pauvres risquent 3 fois plus de ne pas être scolarisés que ceux qui vivent dans les 20 % de ménages les plus riches (ISU/UNICEF, 2005). Dans plus de 90 pays, les dépenses directes que les ménages doivent prendre en charge restent un obstacle important à l'accès à l'enseignement primaire ainsi qu'au maintien des élèves à l'école. Ces dépenses incluent 5 types de frais (de scolarité, manuels, uniformes obligatoires, contributions aux associations parents-enseignants ou communautaires, et activités scolaires telles que les examens). L'étude de la situation de 94 pays met en évidence qu'il n'y en a que 16 où il ne faut s'acquitter d'aucune de ces charges (Banque mondiale, à paraître). Les autres frais incombant aux familles comprennent la nourriture et le transport. Le poids relatif des dépenses des ménages varie considérablement (UNESCO, 2005b). Le tableau 3.2 compare les coûts des différents items au Malawi, au Nigéria, en Ouganda et en Zambie. Au Nigéria et en Ouganda, le transport est la charge la plus importante tandis qu'en Zambie, c'est la nourriture. Au Viet Nam, les ménages contribuent pour 44 % aux dépenses totales privées et publiques d'éducation, une part importante étant consacrée aux manuels et aux uniformes. En Inde, ce pourcentage est de 43 %, les frais de scolarité et les manuels représentant la plus grande part (Bentaouet-Kattan et Burnett, 2004).

La capacité des ménages à payer peut être saisonnière. En Zambie, le pic des dépenses éducatives indispensables se situe entre janvier et mars. Or, c'est justement le moment où les revenus des ruraux sont les plus bas et où il est nécessaire d'acheter de la nourriture et des antipaludéens.

Entre 2000 et 2005, de nombreux pays ont supprimé les frais de scolarité, tels le Lesotho (2000), le Timor-Leste (2001), la République-Unie de Tanzanie (2001), le Cambodge (2001), la Zambie (2002), le Kenya (2003), Madagascar (2003), le Bénin (2004), le Mozambique (2004), le Viet Nam (2004) et le Burundi (2005). Au Kenya, l'application de cette mesure a entraîné l'arrivée de 1,2 million d'élèves supplémentaires. Au Burundi, c'est presque 500 000 élèves qui se sont présentés à l'école primaire le premier jour de classe, soit le double du nombre qui avait été prévu. Supprimer les frais scolaires résulte en une augmentation de la scolarisation et rend donc nécessaire de planifier cette poussée afin de maintenir un niveau de qualité adéquat. Pour réduire les dépenses d'éducation payées par les parents et en réponse à la disposition constitutionnelle de 1992 en faveur d'une éducation gratuite et obligatoire, le ministère de l'Éducation et des Sports du Ghana a sélectionné 40 districts défavorisés en 2004 pour y introduire un programme pilote de dotation forfaitaire par élève. Cette dotation a été donnée aux écoles pour supprimer toutes les dépenses scolaires, y compris les frais liés aux activités hors programme se déroulant dans le cadre de l'école. Ce programme a été jugé réussi, avec pour résultat d'être appliqué à l'ensemble des 138 districts du pays. Dès 2005, le nombre d'enfants scolarisés dans le primaire est passé de 3,7 à 4,3 millions, soit une augmentation d'environ 16 % (Ghana Educational Services, 2005).

Les incitations financières peuvent améliorer l'accès des marginalisés

De nombreuses études mettent en lumière les liens entre les résultats de l'éducation et la pauvreté. Les conclusions d'une étude longitudinale sur l'achèvement de l'école primaire dans

Bien ciblés, les programmes incitatifs où de l'argent est donné peuvent constituer des mesures importantes de promotion de l'équité.

	Nourriture	Cours privés	Bulletin scolaire	Financement des activités sportives	Coûts d'entretien	Meubles, outils...	Autres	
Pourcentage d'élèves dont la famille paie pour un item donné durant le cycle du primaire								
	34	4	15	–	–	–	2	Malawi
	62	23	–	–	18	14	14	Nigéria
	20	5	–	–	–	–	22	Ouganda
	24	12	–	24	10	–	4	Zambie
Pourcentage du total des dépenses annuelles des ménages durant le cycle du primaire								
	18	5	–	–	1	1	1	Nigéria
	14	17	–	–	–	–	6	Ouganda
	62	13	–	1	–	–	1	Zambie

les zones rurales du Pendjab et des provinces de la frontière nord-ouest du Pakistan montrent, par exemple, que les contraintes économiques qui pèsent sur les ménages sont un facteur clé d'explication des taux élevés d'abandon. La perte soudaine de revenu de la part d'un membre du ménage ou la naissance d'un autre enfant augmente significativement la probabilité d'abandon (Lloyd *et al.*, 2006). De même, comme l'a mis en évidence une étude de 2002 menée auprès de 1 000 ménages ruraux et urbains dans 5 régions d'Éthiopie, le degré d'aisance de la famille est le déterminant majeur du maintien à l'école des enfants de 8 ans⁵. La scolarisation des enfants est également affectée par la taille du ménage, l'ordre de naissance, la possession de bétail et la capacité de la famille à absorber les chocs économiques (Woldehanna *et al.*, 2005).

Fournir des incitations financières en faveur de la scolarisation, en compensant les dépenses des ménages, est donc une excellente stratégie pour améliorer l'accès à l'école des enfants marginalisés. De telles incitations ciblées peuvent être, par exemple, des transferts monétaires directs ou encore des sommes en espèces, des allocations ou des bourses, comme au Brésil, en Colombie, au Kenya, au Mexique, au Nicaragua et au Pakistan. Elles peuvent être conditionnées à des niveaux spécifiés de participation scolaire, d'assiduité ou d'achèvement. Elles peuvent également prendre la forme de bons à échanger contre des services spécifiques d'éducation et de santé.

Les effets de ces mesures sur l'accès et le maintien à l'école primaire sont plus importants dans les pays où le taux de scolarisation est faible, comme au Bangladesh ou au Nicaragua, que dans ceux où il est plus élevé, comme au Mexique. Les incitations financières peuvent aussi avoir un effet bénéfique sur la scolarisation dans le secondaire,

Encadré 3.2 – Allocations et bourses élargissent l'accès à l'éducation des filles

En Gambie, le Scholarship Trust Fund for Girls est destiné à accroître l'accès des filles, leur maintien et leurs performances dans les dernières années du primaire et dans le cycle secondaire. Dans les régions à faible revenu, ce fonds alloue des bourses couvrant complètement les frais de scolarité, l'achat des livres et le coût des examens, à un tiers des filles scolarisées dans des établissements à faible effectif. Dans des régions moins défavorisées, 10 % des filles qui excellent en sciences, technologie et mathématiques reçoivent des bourses leur permettant de financer tous leurs frais de scolarité. En 2004, plus de 13 800 filles du premier cycle du secondaire et plus de 2 600 du deuxième cycle du secondaire ont reçu des bourses. Un des résultats du programme est que la scolarisation des filles est passée, dans 3 régions, de 32 % en 1999 à 65 % en 2004-2005 dans le premier cycle du secondaire, et de 11 à 24 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Source : Banque mondiale (2005b).

particulièrement pour les filles. Les preuves d'un impact à grande échelle de programmes incitatifs où de l'argent est donné se limitent principalement à l'Amérique latine⁶ (Chapman, 2006). Bien ciblés, de tels programmes peuvent constituer des mesures importantes de promotion de l'équité.

Les incitations financières aident à la scolarisation des orphelins et des enfants vulnérables

La probabilité qu'un orphelin soit scolarisé est inférieure de 13 % à celle d'un enfant ayant ses parents. En Afrique subsaharienne, presque 10 % des enfants de moins de 17 ans ont perdu au moins un de leurs parents à cause du VIH/sida (ONUSIDA, 2006). Au Kenya, la scolarisation des enfants diminue de 5 % à la mort du père et de 10 % à celle de la mère (Evans et Miguel, 2005).

5. L'étude « Young Lives » sur la pauvreté des enfants en Éthiopie (Woldehanna *et al.*, 2005) analyse les données d'une enquête menée auprès d'enfants de 8 ans dans 20 sites « sentinelles » des régions d'Addis-Abeba, d'Oromia, du SNNP (Southern nations, nationalities, and people), d'Amhara et du Tigré. Ces sites, localisés dans des zones pauvres déterminées, ont été choisis selon les critères d'identification élaborés par le gouvernement en se fondant sur l'insécurité alimentaire.

6. Des preuves moins rigoureuses sont disponibles pour d'autres pays à faible revenu ; quelques programmes de recherche sur les bourses ont été conduits, entre autres, en Gambie, au Bangladesh, en Indonésie et au Malawi (Chapman, 2006).

Des programmes de « rattrapage » offrent des équivalences à ceux qui n'ont pas achevé leur enseignement.

Les gouvernements et les ONG ont introduit des mesures pour répondre aux besoins éducatifs des orphelins dans les pays où le niveau de prévalence du VIH est élevé. Le Swaziland a élaboré un vaste programme de bourses (encadré 3.3). En Zambie, où plus de 15 % des enfants de moins de 15 ans ont perdu au moins l'un de leurs parents du VIH/sida (DeStefano, 2006), un programme de transfert d'espèces aux ménages les plus vulnérables (souvent ceux où les grands-parents s'occupent des enfants touchés par le sida) a réduit l'absentéisme scolaire de 16 % en 9 mois (Chapman, 2006). Outre l'impact direct sur la fréquentation scolaire, ce type de programmes a des effets indirects importants sur l'éducation en améliorant la santé, la nutrition et les conditions de vie des jeunes enfants.

La réduction ou l'élimination du travail des enfants peut améliorer l'assiduité scolaire

Le travail des enfants⁷ est directement lié à une pauvreté chronique généralisée. Si son incidence a diminué ces dernières années, il reste environ 218 millions d'enfants qui travaillent, dont les trois quarts ont moins de 15 ans⁸ (OIT, 2006). Sur ce

total, on estime que près de 60 % d'entre eux (126 millions) sont assujettis à ce que l'on peut considérer comme les pires formes d'exploitation des enfants.

Deux principales conventions de l'Organisation internationale du travail traitent directement du travail des enfants : la Convention sur l'âge minimum de 1973, signée par 147 pays, et ses recommandations et la Convention sur les pires formes de travail des enfants de 1999, signée par 162 pays. La première est particulièrement significative parce qu'elle oblige les pays à mettre en œuvre des politiques nationales d'abolition du travail des enfants. Par ailleurs, elle donne un âge minimum à partir duquel les enfants peuvent travailler, en le définissant comme l'âge de fin d'école obligatoire de chaque pays, et en déclarant qu'aucun enfant de moins de 15 ans ne peut travailler. La Convention de 1999 contraint tous les pays signataires à éliminer le trafic d'enfants, l'esclavage pour dettes, l'esclavage, la prostitution et autres activités illicites.

De nombreux pays ont adopté des programmes de versement d'allocations pour encourager la scolarisation des enfants en faisant en sorte de réduire ou de supprimer la nécessité

Encadré 3.3 - Bourses pour les orphelins et les enfants vulnérables : l'expérience du Swaziland

C'est au Swaziland que le taux de VIH et de sida est le plus élevé au monde, avec un taux global d'infection par le VIH qui est passé de 16,1 % au milieu des années 1990 à 42,6 % en 2004 chez les adultes (âgés de 15 à 49 ans). Le pourcentage annuel d'augmentation du nombre d'orphelins a doublé depuis 2000. Il est fort probable que l'impact de la maladie sur l'éducation est considérablement plus fort que dans d'autres pays car le Swaziland prélève encore des frais de scolarité dans le primaire et le secondaire. Avec un taux de pauvreté avoisinant les 75 % dans les zones rurales et les 50 % en ville (en 2000-2001), le financement de la scolarité est une question cruciale.

Face à cette situation, le gouvernement a commencé en 2002 à distribuer des bourses aux orphelins et à d'autres enfants vulnérables de l'école primaire et secondaire. Les financements globaux sont rapidement passés de 0,22 million de dollars des États-Unis en 2002 à 7,5 millions en 2004.

Dès 2005, 5 orphelins de père et de mère sur 6 et 3 orphelins de père sur 4 ont reçu des bourses. La scolarisation et le maintien à l'école ont augmenté ou sont restés stables, alors qu'il avait été largement anticipé que la pandémie du VIH/sida aurait pour résultat une diminution significative de la scolarité.

Cependant, la question de l'efficacité et de l'efficience du programme demeure. Certains des enfants pouvant en bénéficier n'ont pas fait de demande parce qu'ils sont incapables de fournir un certificat de naissance ou de décès de leur(s) parent(s). Par ailleurs, seuls les enfants déjà scolarisés peuvent recevoir des bourses, une condition justifiée au départ par le manque de classes et d'enseignants pour prendre en charge davantage d'enfants. La mauvaise gestion ainsi que les abus sur les fonds réservés aux bourses ont été légion : demandes pour des enfants imaginaires, demandes multiples pour le même élève, doubles donateurs, duplication des pièces justificatives pour les demandes, demandes pour les enfants ne faisant pas partie de la catégorie « vulnérable » (enfants d'enseignants, d'agents du public ou de politiciens locaux), surinflation des frais scolaires de la part des directeurs d'école et, de manière générale, grande médiocrité des compétences en matière de comptabilité. De mauvais critères de sélection et de procédure ont aggravé les problèmes. En outre, certains administrateurs d'établissements scolaires et enseignants ne sont pas bien disposés à l'égard des besoins de ces enfants. Enfin, si le total des charges scolaires excède le montant des bourses, les enfants incapables de payer la différence sont susceptibles d'être renvoyés chez eux.

Source : Bennell (2005).

7. Le travail des enfants est défini par la Convention 138 de l'OIT de 1973 qui précise l'âge minimum pour travailler : il ne peut être inférieur à l'âge d'achèvement de l'école obligatoire et l'enfant doit avoir au moins 14 ans.

8. Il y avait 246 millions d'enfants qui travaillaient en 2000.

de leur travail. Le Brésil, par exemple, a élaboré plusieurs programmes pour réduire la pauvreté et les inégalités en liant le versement aux familles pauvres d'un revenu minimum à l'acceptation d'objectifs de développement humain tels que l'envoi de leurs enfants à l'école ou les visites médicales. Le programme Bolsa Escola a été mis en œuvre pour stimuler l'assiduité scolaire, réduire le travail des enfants et augmenter le niveau éducatif à travers des incitations financières accordées aux familles pauvres. Dès 2002, presque toutes les municipalités brésiliennes avaient adhéré au programme, lequel a soutenu les familles de 5 millions d'enfants (Cardoso et Portela Souza, 2003). En 2004, Bolsa Escola a fusionné avec plusieurs autres programmes de transfert de revenu pour former le programme Bolsa Família⁹. Depuis le début des années 1990, le travail des enfants a diminué et la fréquentation scolaire a augmenté. En 2000, 92 % des filles et 84 % des garçons âgés de 10 à 15 ans allaient à l'école et ne travaillaient pas, alors que 5 % des filles et 9 % des garçons allaient à l'école tout en travaillant. Le programme de transfert d'argent a permis aux enfants qui étaient auparavant non scolarisés et qui travaillaient d'aller à l'école (Cardoso et Portela Souza, 2003).

Les efforts des communautés qui proposent des formes d'enseignement flexibles et pertinentes constituent également des stratégies de lutte contre le travail des enfants, comme le montre le programme Baljyothi en Inde (encadré 3.4).

Une formation de la seconde chance pour les jeunes et les adultes

De nombreux adolescents ne vont plus à l'école et ne bénéficient d'aucune possibilité de formation non formelle. Si l'on ne considère que le Bangladesh, l'Inde, le Népal et le Pakistan, cela concerne 250 millions de jeunes âgés de 11 à 18 ans (Robinson, 2004). Les adultes et les jeunes ont besoin de pouvoir accéder à une formation de la seconde chance. Différents programmes de « rattrapage » non formels offrent des formations équivalentes à des personnes qui ont suivi un enseignement primaire mais ne l'ont pas achevé. En voici quelques exemples.

- La loi indonésienne de 2003 sur l'éducation pourvoit des formations non formelles pour remplacer, compléter et/ou améliorer l'éducation formelle. Ces formations offrent un ensemble de programmes dont le niveau est équivalent à celui du primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire. En 2005, plus de 500 000 personnes en ont bénéficié. Cependant, moins de 25 % d'entre elles ont

Encadré 3.4 - Lutter contre le travail des enfants dans l'Andhra Pradesh : le programme Baljyothi

L'Andhra Pradesh est l'État de l'Inde qui compte le plus grand nombre d'enfants qui travaillent. En 2002, 20 % des enfants de l'État âgés de 5 à 14 ans travaillaient à plein temps et 60 % d'entre eux n'étaient jamais allés à l'école. Un peu plus de la moitié étaient des filles. Le gouvernement de l'État a collaboré avec une ONG, Pratyamnya, afin de donner aux enfants de 10 à 14 ans qui travaillent des possibilités d'éducation. Le programme Baljyothi est le fruit de cette collaboration.

Ce programme a ouvert près de 250 écoles, pour les enfants qui travaillent, dans les bidonvilles où n'existe aucune école publique. Il s'appuie sur un fort soutien de la communauté et utilise des stratégies variées pour attirer les enfants. Les écoles appliquent les programmes de l'État de façon à ce que les enfants puissent éventuellement rejoindre l'école publique : 1 100 l'ont fait en 2000, après 5 ans d'application du programme. Depuis, plus de 31 000 élèves ont été scolarisés dans les écoles Baljyothi, 18 473 filles et 12 696 garçons. Dans le bidonville de Borabanda, où Baljyothi a débuté, il ne restait plus que 200 enfants non scolarisés en 2000 alors qu'on en comptait 6 000 au moment du lancement du programme.

Source : Jandhyal (2003).

passé leur examen national cette année-là¹⁰ (ministère de l'Éducation nationale indonésien, 2005 ; Yulaelawati, 2006).

- L'Ouganda a élaboré un programme d'éducation de base d'une durée de 3 ans pour les zones urbaines pauvres, qui offre un enseignement non formel de base à des enfants et adolescents âgés de 9 à 18 ans vivant en ville et non scolarisés. Ce programme est modulaire et contient des versions adaptées des principales matières enseignées aussi bien à l'école primaire qu'en formation préprofessionnelle (Katahoire, 2006).
- Depuis le milieu des années 1990 en Inde, les programmes de l'Open Basic Education (OBE) visent les néoalphabétisés qui ont achevé avec succès une formation d'alphabétisation et de postalphabétisation. Les participants peuvent choisir d'apprendre en hindi, en anglais ou dans une langue régionale ; il n'y a pas de limite d'âge. Le programme offre une formation à trois niveaux, chacun étant équivalent à un niveau d'éducation de base dans le système d'enseignement formel¹¹. Les apprenants passent leurs examens quand ils se sentent prêts. Le ministère du Développement des ressources humaines et les employeurs reconnaissent les certificats de l'OBE, lesquels peuvent par ailleurs être utilisés pour entrer dans l'enseignement secondaire ou postsecondaire.

9. Le programme Bolsa Família offre un soutien unique aux ménages pauvres qui atteignent des objectifs tels que la fréquentation scolaire. Alors que chacun des programmes antérieurs mettait l'accent sur une action particulière (par exemple, promouvoir la scolarisation, les soins de santé ou la nutrition), tous accordaient des aides financières en gros aux groupes de bas niveau de revenu. Les évaluations du nouveau programme ne sont pas encore disponibles.

10. Sur ce total en 2005, 7 290 « apprenants ciblés » ont suivi le programme A (primaire), 416 605 le programme B (premier cycle du secondaire) et 23 713 le programme C (deuxième cycle du secondaire).

11. Le niveau A de l'OBE est équivalent à celui des classes 1 à 3, le niveau B à celui des classes 4 et 5 et le niveau C à celui des classes 6 à 8 du système formel de scolarisation.

De nouvelles formes de guerre pratiquées aussi bien par les armées que par les seigneurs de guerre, visent les enfants et les jeunes pour en faire des soldats.

- En 1995, le gouvernement du Honduras a créé *Educatodos*, un programme alternatif visant 540 000 jeunes et adultes non scolarisés (âgés de 19 ans ou plus) qui n'avaient pas achevé leurs 9 années d'éducation de base. Ce programme est mis en œuvre dans différents lieux, tels qu'usines, micro-entreprises, ONG, établissements publics, centres de formation professionnelle et écoles, ce qui le rend accessible aux apprenants de tout âge. L'ensemble des apprentissages est centré sur l'élève. Flexible, le programme nécessite 2 heures 30 de travail en groupe par jour. Il s'appuie sur des facilitateurs volontaires, issus de différents milieux académiques et économiques, comme les enseignants. Ces volontaires perçoivent des appointements et des indemnités de transport et de nourriture. *Educatodos* a très bien réussi à élever le profil éducatif des jeunes et des adultes non scolarisés. Depuis sa mise en œuvre, il a touché plus de 500 000 apprenants pour le programme de niveau du primaire (années d'études allant de 1 à 6). Le taux d'achèvement de ce programme a été en moyenne de 60 % entre 1996 et 2003 (Schuh-Moore, 2005).

La force des programmes de formation non formelle pour les jeunes et les adultes réside dans le fait qu'ils s'adaptent aux contextes locaux. Ils sont efficaces quand ils se fondent sur la communauté et combinent l'utilisation de langues locales, de programmes pertinents et un travail productif. Mais ils doivent relever deux défis. Premièrement, il est important de s'assurer qu'ils n'alourdissent pas le fardeau financier des zones les plus pauvres et des catégories de la population les plus défavorisées (Rose, 2003). Deuxièmement, l'éducation non formelle est encore perçue comme une éducation au rabais, donnée par des enseignants et des équipes moins qualifiés que ceux de l'éducation formelle et bénéficiant de soutiens politiques et financiers inadaptés.

Offrir une éducation pertinente aux enfants et aux jeunes touchés par les conflits

Bien que le nombre de conflits armés¹² soit en diminution dans le monde entier et que les guerres causent moins de victimes qu'il y a 20 ans (Centre de sécurité humaine, 2005), les conflits armés continuent d'avoir des conséquences terribles sur la population civile : installation d'une situation de non-droit, insécurité totale, violations des droits de l'homme, accroissement des maladies et de la malnutrition, absence de services éducatifs et sanitaires de base. La plupart des guerres se déroulent dans les pays pauvres, l'Afrique et l'Asie

en portant le fardeau le plus lourd (Project Ploughshares, 2005). Depuis le début de ce siècle, le nombre de victimes liées aux combats en Afrique subsaharienne a été plus élevé que le nombre de morts et de blessés dans le reste du monde (Centre de sécurité humaine, 2005).

Alors que la tendance à la diminution des conflits militaires a provoqué une réduction continue de la population des réfugiés dans le monde, estimée actuellement à 19 millions (HCR, 2006), elle n'a pas eu le même effet à l'échelle des déplacements internes. Depuis décembre 2005, quelque 24 millions de personnes ont été déplacées dans leur propre pays à la suite d'un conflit (Centre pour la surveillance des déplacements internes, 2006).

La nature des conflits est en train de changer. De nouvelles formes de guerre (Singer, 2004), pratiquées aussi bien par les armées que par les seigneurs de guerre, visent les enfants et les jeunes pour en faire des soldats (carte 3.1). Comme toujours plus de jeunes sont entraînés dans des conflits à long terme, l'éducation offre une voie de plus en plus efficace pour réduire les tensions et promouvoir la tolérance et d'autres valeurs menant à la paix.

L'offre de services d'éducation de base pendant et après les conflits doit prendre en compte les expériences très spécifiques de la guerre et préparer les enfants et les jeunes à la paix et à la réconciliation nationale. Au Burundi, un programme d'éducation à la paix a pour objectif d'apprendre aux enseignants et aux élèves des valeurs telles que la confiance, le respect, la tolérance et la solidarité. Cet apprentissage est intégré aux programmes du primaire dans des matières comme la langue kirundi, l'art, l'éducation à l'environnement, la musique et les sports, et, au niveau du secondaire, dans l'éducation civique (Rwatabagu, 2006).

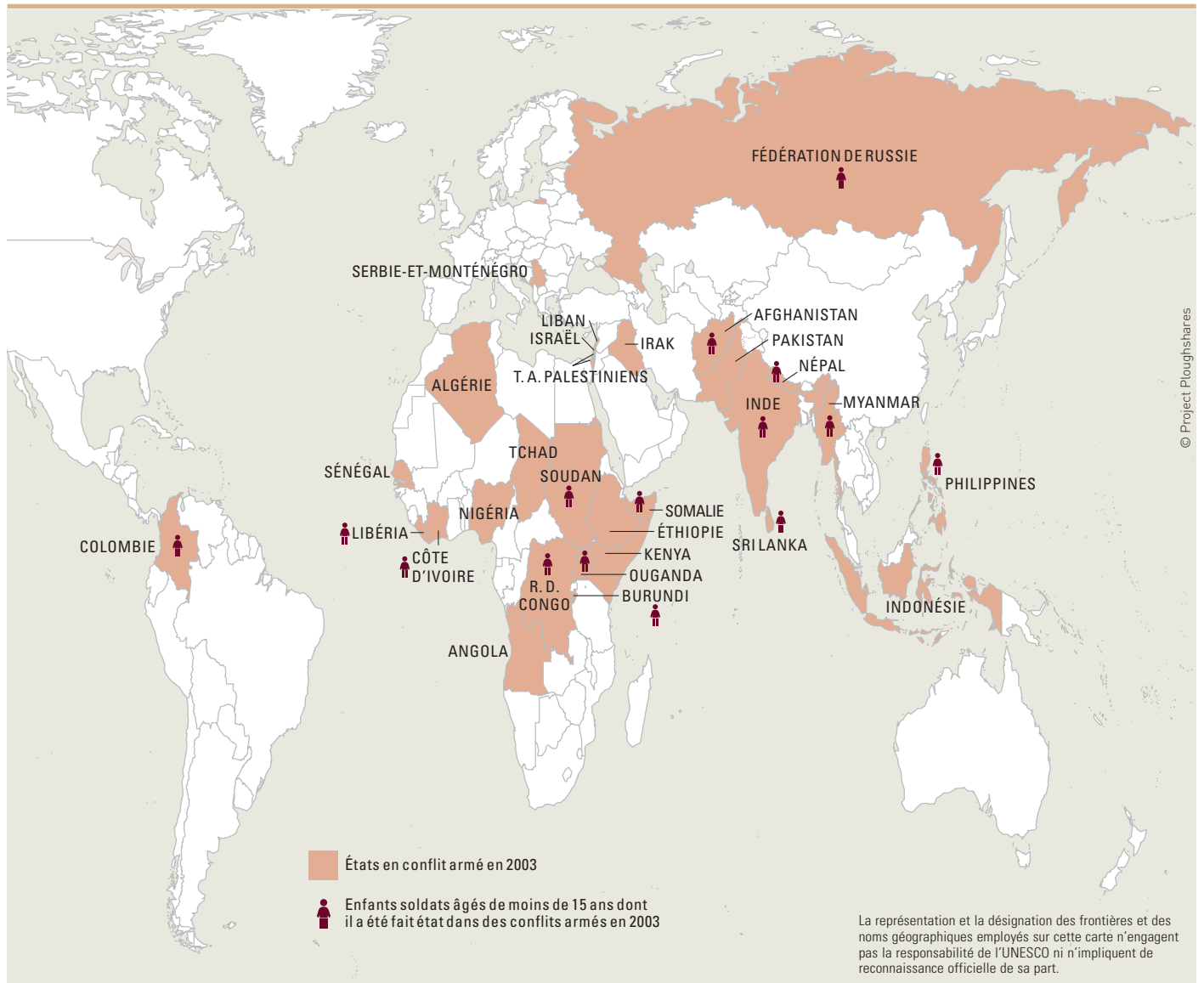
Un autre enjeu est celui des enfants soldats. En Sierra Leone par exemple, les Nations Unies ont désarmé et démobilisé quelque 48 000 anciens combattants, dont près de 7 000 enfants (Becker, 2004) : les anciens enfants soldats ont été conduits dans des camps de démobilisation puis ont été immédiatement transférés dans des centres de soins intermédiaires où ils ont reçu des soins médicaux et psychologiques et une formation, tandis que tout était mis en œuvre pour qu'ils puissent réintégrer leur famille. Des enfants âgés de 10 à 14 ans ont suivi un programme d'éducation à « réponse rapide » qui leur a permis de reprendre une formation de niveau du primaire. Un programme communautaire, intitulé Community Education Investment Programme et lancé par l'UNICEF, a soutenu les écoles communautaires

12. Un conflit armé est défini comme un conflit politique dans lequel les combats impliquent les forces armées d'au moins 1 État (une ou plusieurs factions armées cherchant à contrôler tout ou partie de l'État) et le nombre de tués est d'au moins 1 000 personnes lors des combats ayant lieu pendant toute la durée du conflit (Project Ploughshares, 2005).

Carte 3.1 : Enfants et conflits armés en 2003

La grande majorité des conflits armés implique le recrutement d'enfants soldats de moins de 18 ans.

En 2003, il a été fait état de la présence d'enfants de moins de 15 ans dans plus de la moitié des pays en guerre.



D'après la carte des Nations Unies.

Sources : Project Ploughshares (2003) ; Coalition to Stop the Use of Child Soldiers (2004). L'existence d'un conflit armé dans un pays ne veut pas forcément dire que tous les enfants sont concernés.

pour qu'elles puissent recevoir des enfants soldats. Les organisations de protection des enfants ont contrôlé le processus¹³ (Caramés *et al.*, 2006).

Un nombre significatif de filles sont impliquées dans de nombreux conflits armés mais elles sont peu intégrées aux programmes de démobilisation. Elles sont peut-être négligées parce qu'elles n'ont pas directement participé aux combats. Elles-mêmes peuvent se montrer réticentes à suivre des activités de réhabilitation du fait du stigmate de l'abus sexuel qui pèse sur elles, un point

commun à tous les conflits (Becker, 2004). Des 6 845 enfants soldats démobilisés en Sierra Leone, seuls 506 étaient des filles (Caramés *et al.*, 2006).

Atteindre le monde des handicapés

Les handicapés, au nombre de 600 millions dans le monde selon les estimations, sont limités par des barrières à la fois physiques et sociales dans leur capacité à participer pleinement à la vie sociale et culturelle. Près de 80 % des handicapés vivent dans les pays en développement. Selon les

13. Le Disarmament, Demobilization and Reintegration Programme décrit ici a été géré par l'UNICEF et mis en œuvre en collaboration avec Caritas, l'International Rescue Committee, Handicap International et Save the Children UK. Il a été financé par l'Irlande, le Japon, les Pays-Bas, la Norvège, la Suisse et l'UNICEF.

En 2004, plus de la moitié des 124 pays en développement pour lesquels on dispose de données ont dépensé moins de 4,8 % de leur PNB.

estimations, plus d'un tiers des enfants non scolarisés sont infirmes et, en Afrique, moins de 10 % d'entre eux vont à l'école (Balescut et Eklind, 2006). Seuls 45 pays environ au monde ont des législations garantissant les droits des personnes souffrant de handicaps (Schindlmayr, 2006).

Les enfants infirmes ont les mêmes droits à l'éducation que tous les enfants, comme le stipulent la Convention relative aux droits de l'enfant, les Règles pour l'égalité des chances des handicapés et la Déclaration de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux (Balescut et Eklind, 2006). Un groupe de travail est en train d'élaborer un avant-projet de convention sur les droits humains pour promouvoir et protéger les droits et la dignité des personnes handicapées, un processus présenté dans la résolution 56/168 de l'Assemblée générale des Nations Unies le 19 décembre 2001. Si cette convention est adoptée et ratifiée, la première convention sur les droits de l'homme du XXI^e siècle garantira aux personnes handicapées les mêmes droits que tout un chacun (Schindlmayr, 2006).

Les vues divergent sur les meilleures façons de venir à bout de l'exclusion des handicapés. Certains éducateurs du système ordinaire et certaines organisations de handicapés plaident

pour des services séparés et spécialisés. Ils suggèrent que pour des personnes atteintes de certains types d'infirmités (par exemple les personnes sourdes, aveugles ou les deux), de petites unités et écoles spécialisées sont nécessaires. Les partisans d'une éducation inclusive font remarquer que les enfants infirmes réussissent mieux dans les établissements ordinaires que dans les établissements spécialisés. L'Uruguay est un exemple de pays promouvant une politique d'intégration (encadré 3.5).

Élaborer des plans d'éducation pertinents

La section précédente a mis en lumière des exemples prometteurs de politiques et de programmes destinés à supprimer les barrières qui empêchent les enfants les plus pauvres et les plus défavorisés du monde d'accéder à l'éducation. Parmi les difficultés que les pays affrontent, lorsqu'ils mettent en œuvre de tels programmes, figurent les coûts administratifs élevés liés à une gestion efficace et les risques de corruption et d'abus. Plus important encore, le succès de tels programmes dépend de leur intégration dans une sorte de plan d'éducation d'ensemble susceptible d'entraîner un remaniement complet du système éducatif lui-même. Pour répondre avec succès aux besoins éducatifs des handicapés, il faut mettre en œuvre des stratégies multiples. Le Bangladesh, par exemple, a accru la scolarisation des filles par un ensemble de mesures telles que l'accroissement des places à l'école, l'encouragement du pluralisme dans l'offre éducative (écoles gérées par l'administration publique ou par des religieux ou encore par les ONG) et la mise en place d'interventions ciblées incitatives à leur égard – comme le versement d'indemnités – afin de réduire des contraintes telles que les coûts d'éducation perçus comme élevés ou réellement élevés. Le Bangladesh a été capable de développer l'éducation des filles parce que sa stratégie est globale, plurielle et couplée à un engagement de réforme de l'éducation dans son ensemble (UNESCO, 2005b).

Mettre fin à l'exclusion ne peut se faire par un seul type d'intervention. Il faut une approche intégrée et globale en termes de planification de l'éducation. Quels sont donc les traits clés d'un plan d'éducation pertinent ? Un cadre financier et des fonds adéquats, le recrutement d'enseignants efficaces et la capacité à développer l'éducation secondaire sont discutés ci-dessous.

Encadré 3.5 - Intégration des enfants atteints de handicaps dans les classes ordinaires : l'exemple de l'Uruguay

En Amérique latine, l'Uruguay est considéré comme pionnier en matière d'intégration des enfants handicapés physiques dans les classes ordinaires. Il a formulé sa politique d'éducation spéciale en 1985, ce qui l'a amené à lancer des initiatives novatrices et modernes telles que la suppression des classes spécialisées pour les handicapés. Ces classes ont été remplacées par des classes ordinaires offrant un soutien individuel. Des enseignants itinérants spécialisés ont été embauchés pour répondre aux besoins éducatifs des handicapés dans ces classes. Grâce à cette initiative, 3 900 enfants handicapés ont intégré avec succès les classes normales, dans lesquelles ils bénéficient d'une aide personnalisée.

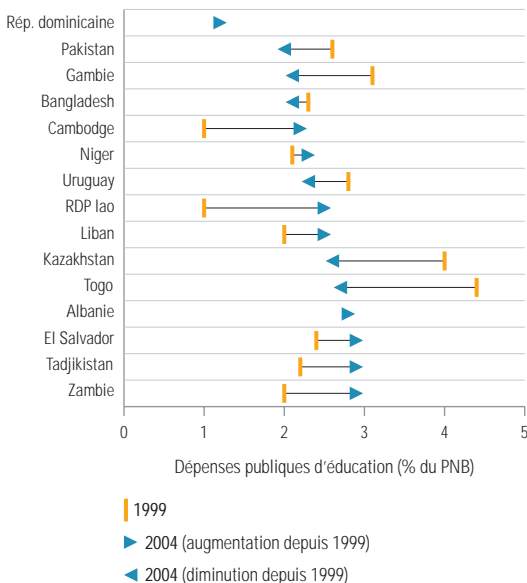
L'Uruguay a créé un fonds spécial pour l'éducation intégratrice, qui promeut des pratiques d'intégration dans les classes ordinaires pour aider celles-ci à prendre en charge les enfants handicapés. La politique globale du pays a pour but de garantir que tous les enfants reçoivent une éducation de base de qualité. Malgré des problèmes économiques récents, l'Uruguay continue de financer cette politique d'intégration.

Source : Skipper (2005).

Financer l'EPT : davantage de dépenses mieux ciblées

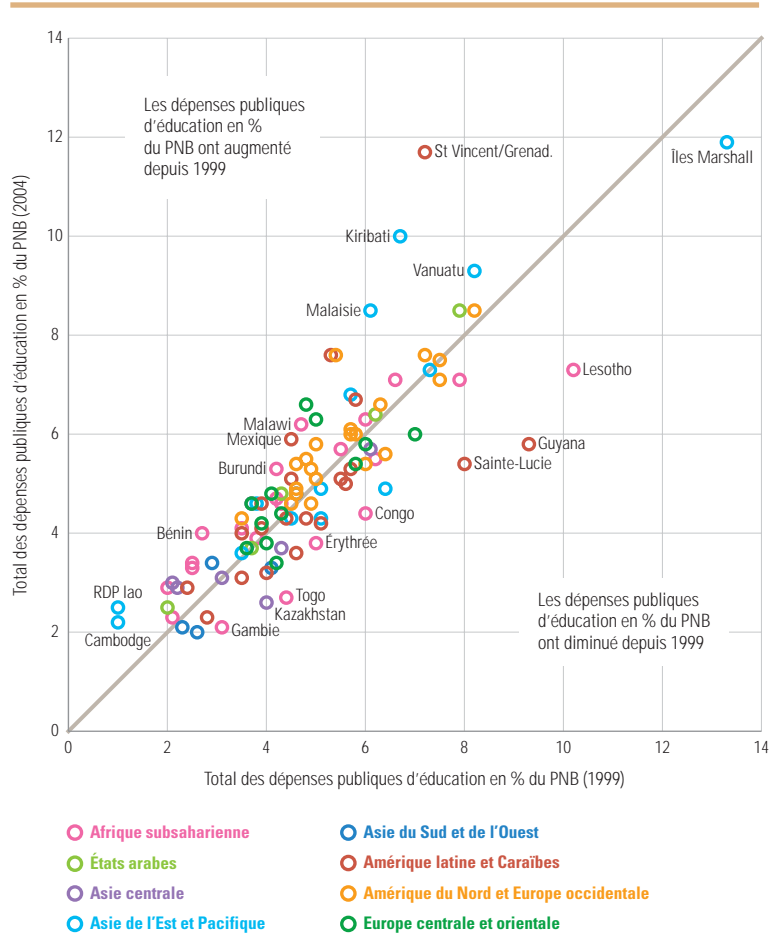
Les niveaux de financement de l'enseignement en général et du primaire en particulier sont des indicateurs clés de l'engagement d'un gouvernement dans la réalisation de l'objectif de l'éducation pour tous. S'il n'existe pas de comparaisons globales claires, on sait que les pays les plus développés dotés de systèmes éducatifs avancés dépensent généralement entre 5 et 6 % de leur PNB pour l'éducation. En 2004, plus de la moitié des 124 pays en développement pour lesquels on dispose de données ont dépensé moins de 4,8 % de leur PNB. Dans 15 de ces pays – dont plusieurs sont loin de réaliser les objectifs de l'EPT, tels que le Niger ou le Pakistan –, cette part était en dessous de 3 % et pour 6 d'entre eux, elle avait même diminué par rapport à 1999 (figure 3.1). Il y a pourtant des exceptions. La part du PNB a dépassé les 7 % au Cap-Vert, au Kenya, au Koweït, au Lesotho, en Malaisie, en Namibie et en Tunisie. On voit donc que l'évolution générale des dépenses depuis 1999 est contrastée. Des 106 pays présentant des données comparables à la fois en 1999 et en 2004, environ les deux tiers ont augmenté la part du PNB consacrée aux dépenses publiques d'éducation, certains de façon considérable (figure 3.2). Des progressions de 30 % ou plus ont été enregistrées dans 18 pays¹⁴. À l'inverse, cette part a régressé dans 41 pays, en particulier en Amérique latine (où elle a chuté

Figure 3.1 : Pays consacrant moins de 3 % de leur PNB à l'éducation, 2004



Source : annexe, tableau statistique 11.

Figure 3.2 : Total des dépenses publiques d'éducation en part du PNB



Source : annexe, tableau statistique 11.

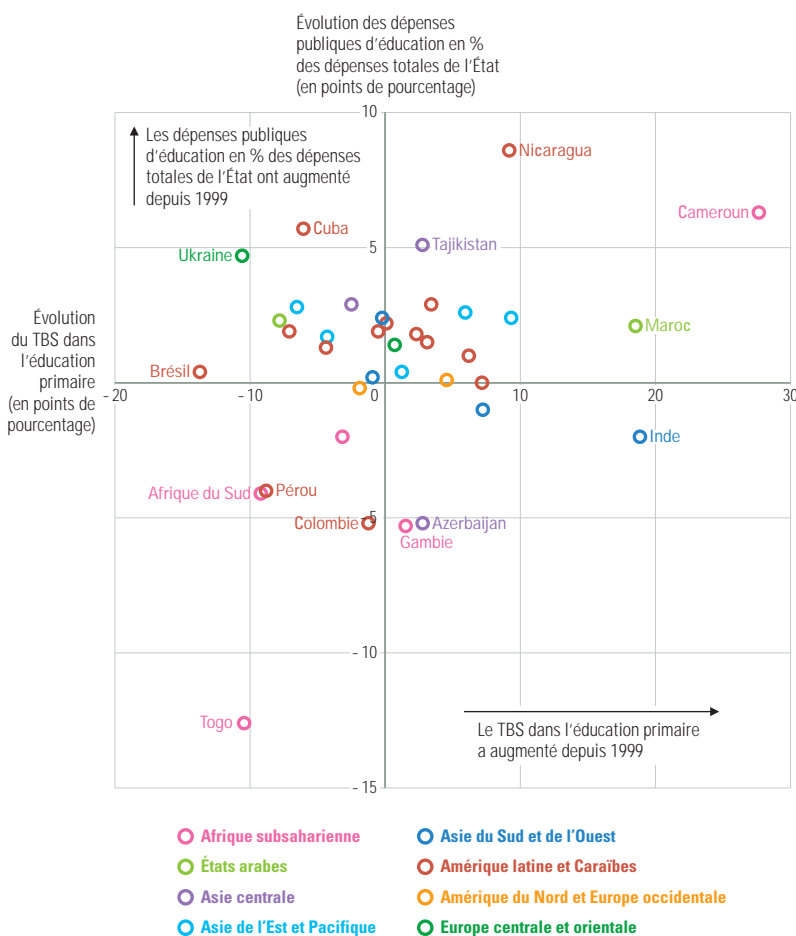
dans 12 des 21 pays pour lesquels on dispose de données) et en Asie du Sud et de l'Ouest (dans 3 des 5 pays où les données sont disponibles).

La part des dépenses publiques dévolues à l'éducation est un indicateur de l'importance portée au secteur en relation avec les autres priorités nationales. Cette part va de 10 % à plus de 40 % dans la grande majorité des pays disposant de données pour 2004 (voir, en annexe, le tableau statistique 11). L'éducation représente plus d'un quart du budget de l'État aux Comores, au Kenya, en Malaisie, au Maroc, en Oman, en Thaïlande et au Tuvalu. À l'autre bout du spectre, on trouve des pays tels que la République dominicaine, la Gambie, l'Indonésie, la Jamaïque et Panama qui consacrent moins de 10 % des dépenses du gouvernement central à l'éducation.

Pour à peu près trois quarts des 36 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 1999 et 2004, la part de l'éducation dans le budget global de l'État s'est accrue (figure 3.3). Au Cameroun,

14. Barbade, Bénin, Burundi, Cambodge, Chypre, Géorgie, Kenya, République démocratique populaire lao, Liban, Madagascar, Malawi, Malaisie, Mexique, Pologne, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Tadjikistan, Vanuatu et Zambie.

Figure 3.3 : Évolution des dépenses publiques d'éducation dans une sélection de pays et évolution du TBS dans l'éducation primaire entre 1999 et 2004



Source : annexe, tableaux statistiques 5 et 11.

à Cuba, en Géorgie, au Nicaragua, au Tadjikistan et en Ukraine, ces augmentations ont atteint 30 %, voire plus. Des diminutions substantielles (plus de 15 % de réduction de la part réservée à l'éducation) ont été enregistrées en Azerbaïdjan, en Colombie, en Gambie, en Inde et au Pérou.

Dans la majorité des pays qui ont accordé une priorité relativement élevée à l'éducation dans les dépenses publiques depuis 1999, le résultat a été positif pour le système éducatif, comme le montre l'accroissement du TBS dans l'enseignement primaire. D'autres pays, tels que l'Inde, ont réussi à accroître la couverture sans changements majeurs dans la part des financements publics alloués à l'éducation ; d'autres, au contraire, ont vu leur TBS diminuer alors que la part du budget consacré à l'éducation a augmenté. Au total, l'efficacité de la dépense publique est aussi importante que la part du budget allouée à l'éducation.

La section précédente a mis l'accent sur la nécessité, pour les gouvernements, de supprimer ou de réduire les dépenses des ménages pour l'éducation telles que les frais scolaires. De nombreux gouvernements l'ont fait. Cependant, ce type d'initiatives peut avoir des répercussions sérieuses sur les finances publiques (encadré 3.6).

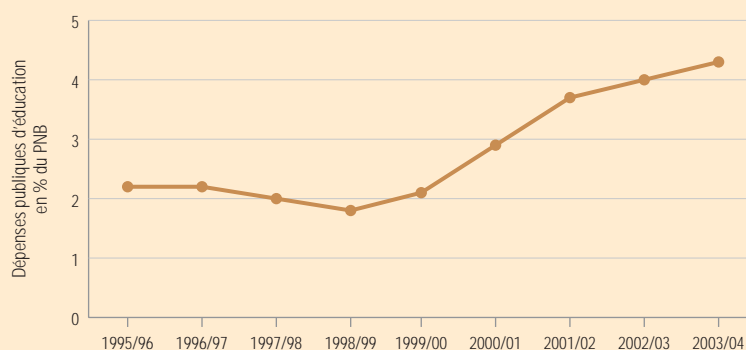
Trouver un juste équilibre des dépenses entre cycles scolaires et entre régions

Alors que le pourcentage du PNB et le montant total des dépenses consacrées par les gouvernements à l'éducation sont des indicateurs importants de leur engagement, la répartition des dépenses entre les différents échelons du système et entre régions et subrégions est également significative.

Encadré 3.6 - Financement de l'éducation et suppression des frais de scolarité : l'expérience tanzanienne

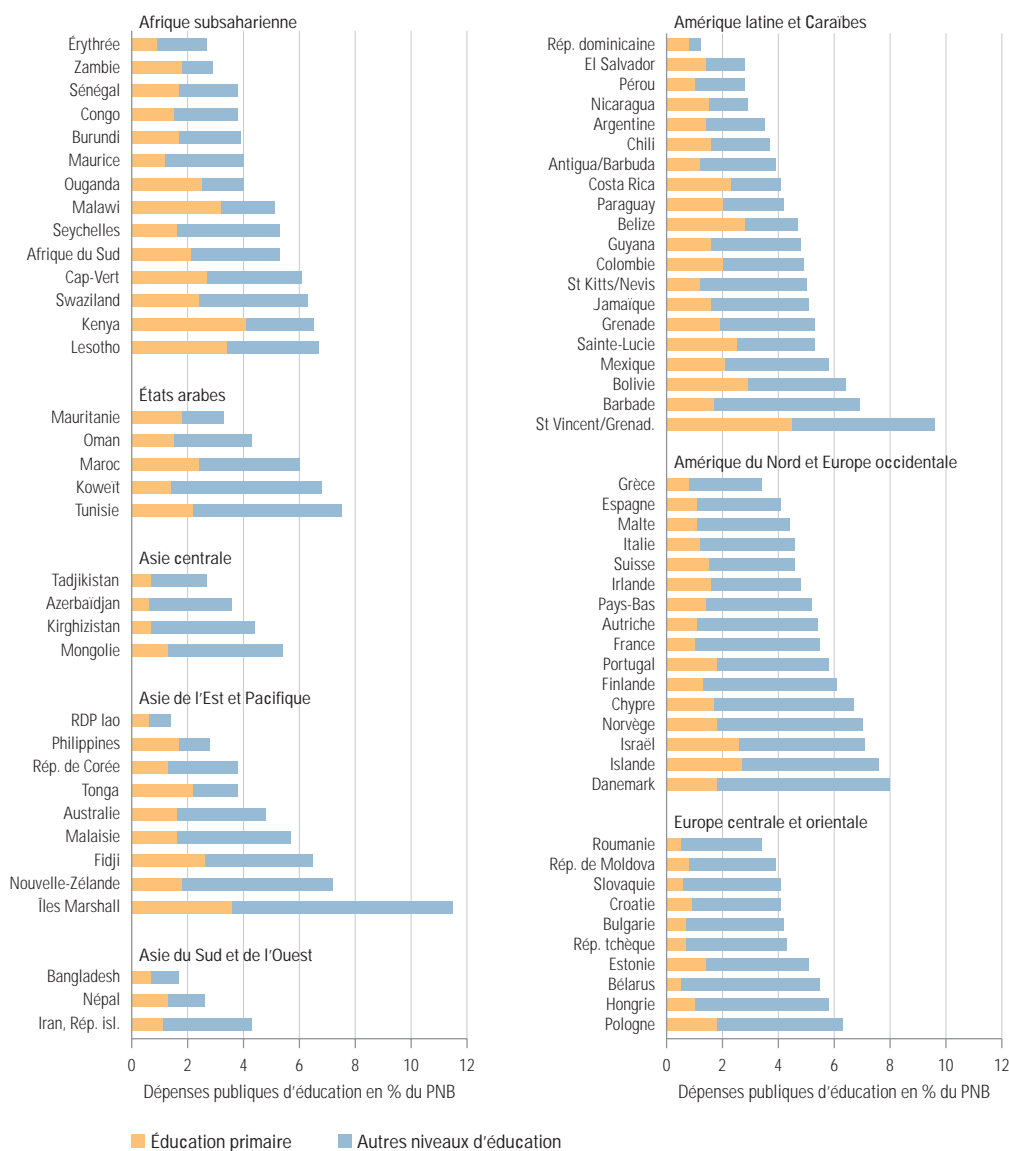
La République-Unie de Tanzanie a supprimé les frais de scolarité en 2001, ce qui a causé une forte augmentation de la scolarisation et a fait monter très rapidement les dépenses publiques pour compenser la perte de recettes qui en a découlé. Les dépenses publiques d'éducation sont passées de 2,1 % du PIB en 2000 à 4,3 % en 2004 (figure 3.4). La part des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB et du total des dépenses publiques montre l'importance croissante accordée par la Tanzanie à l'éducation dans ses priorités nationales, comme en témoigne tout particulièrement la suppression des frais de scolarité.

Figure 3.4 : Priorité donnée aux dépenses publiques d'éducation par la République-Unie de Tanzanie (1995/96-2004/05)



Source : République-Unie de Tanzanie (2005).

Figure 3.5 : Part de l'éducation primaire dans le total des dépenses publiques d'éducation dans une sélection de pays



La plupart des pays ont consacré moins de 50 % de leur budget total d'éducation au primaire en 2004.

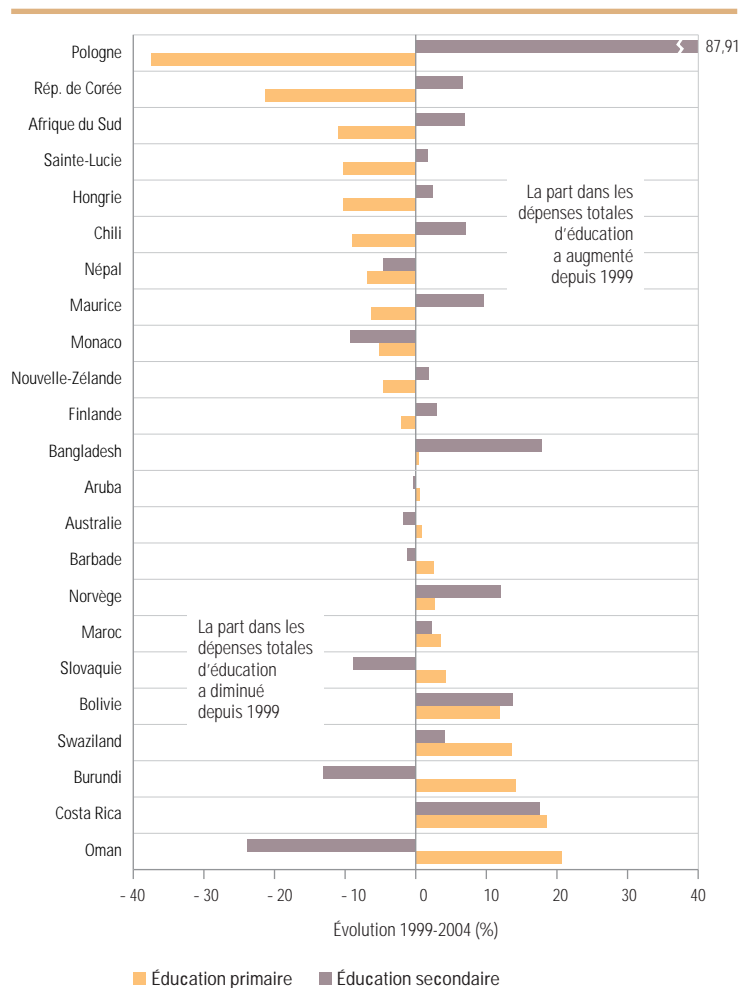
Note : les pays sont classés selon l'ordre croissant des dépenses publiques d'éducation en % du PNB.
Source : base de données de l'Institut statistique de l'UNESCO.

La plupart des pays pour lesquels on dispose de données ont consacré moins de 50 % de leur budget total d'éducation au primaire en 2004 (figure 3.5). Ceci est particulièrement préoccupant pour ceux qui sont encore loin des objectifs de l'EPT, tels que l'Érythrée ou le Koweït. En pourcentage du PNB, cela veut dire que la dépense publique en matière d'éducation primaire est inférieure à 2 % dans les trois quarts des 90 pays disposant de données, un tableau alarmant pour des pays encore assez loin de réaliser l'EPU. Parmi les pays qui consacrent

moins de 2 % au primaire figurent le Bangladesh, la République islamique d'Iran et le Népal pour l'Asie du Sud et de l'Ouest ainsi que 16 pays d'Afrique subsaharienne (parmi ceux pour lesquels on dispose de données).

La course aux fonds entre le primaire et le secondaire en particulier risque de s'intensifier, du fait que la progression de l'EPU va nécessiter l'expansion de l'enseignement secondaire (un point discuté plus loin dans ce chapitre). Ce changement est déjà perceptible dans les pays qui ont atteint ou sont proches de l'EPU (figure 3.6).

Figure 3.6 : Dépenses en faveur de l'éducation primaire et secondaire, en % du total des dépenses ordinaires d'éducation. Évolution de 1999 à 2004 pour une sélection de pays



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

Cependant, même dans des pays où l'enseignement primaire n'est pas encore universel, comme au Bangladesh et au Népal, la part consacrée à cet enseignement a diminué depuis 1999. Même si l'éducation primaire est la priorité de la plupart des États, le montant des financements qui lui sont attribués au niveau mondial semble être encore loin de ce qui est nécessaire pour accélérer les progrès vers l'EPT.

Des enseignants pour l'EPT : une ressource cruciale mais sous-évaluée

Le chapitre 2 a montré comment le manque alarmant d'enseignants formés est un obstacle à la réalisation des objectifs de l'EPT, surtout en Afrique subsaharienne. Des stratégies clés existent pour augmenter la motivation des

enseignants, particulièrement de ceux qui travaillent dans les zones rurales.

Motivation des enseignants et incitations

Les préoccupations se font toujours plus vives quant à la profonde inadéquation des incitations existantes (monétaires ou pas) destinées au recrutement d'enseignants pleinement impliqués dans leur travail et à leur maintien dans des régions où les défis de l'EPT sont les plus grands. C'est là le principal résultat de recherches menées au Ghana, en Inde, au Lesotho, au Malawi, en Sierra Leone, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie (Bennell et Akyeampong, 2006). Dans 5 de ces pays, plus d'un tiers des enseignants interrogés ont indiqué que leurs collègues d'école étaient « peu » ou « très peu » motivés. Le niveau de motivation des instituteurs du primaire varie beaucoup à l'intérieur de chaque pays. Ce qui s'apparente à une crise de vocation a des conséquences d'une portée considérable sur l'EPT. Un résultat clé est qu'enseigner dans les zones rurales est plus difficile qu'en ville, principalement à cause des conditions de travail et de vie médiocres. Ce manque d'attractivité de la vie et du travail dans les zones rurales signifie que les enseignants s'opposent fortement à leur affectation dans des postes à la campagne. En conséquence, les écoles rurales recrutent moins d'enseignants qualifiés et expérimentés (tableau 3.3), leur taux de remplacement est plus élevé et ils travaillent plus que leurs collègues des villes. L'encadré 3.7 décrit des mesures destinées à accroître les incitations pour aller enseigner dans une zone rurale.

Plusieurs pays latino-américains ont introduit des stratégies d'incitations pour augmenter le recrutement des enseignants et améliorer leurs performances, globalement et non pas juste dans les zones rurales. La réforme financière brésilienne de péréquation fournit des financements aux États et aux gouvernements locaux pour embaucher, former et améliorer les salaires

Tableau 3.3 : Enseignants du primaire non qualifiés selon le pays* (pourcentage arrondi)

Pays	Milieu rural	Milieu urbain
Ghana	18	4
Lesotho	35	5
Malawi	77	86
R.-U. Tanzanie	62	29
Sierra Leone	43	11
Zambie	29	9

* En pourcentage du nombre total d'enseignants dans les écoles sur lesquelles porte cette enquête.
Source : Bennell et Akyeampong (2006).

Encadré 3.7 - Incitations pour les enseignants du milieu rural : ce qui fonctionne

Il est possible de pourvoir les postes dans les zones reculées et en milieu rural quand les enseignants sont convenablement indemnisés et leurs conditions de travail améliorées. Parmi les stratégies efficaces, on note :

- l'offre d'un logement de bonne qualité, avec eau courante et électricité. C'est certainement la mesure offrant le meilleur rapport coût/bénéfice pour attirer et maintenir les enseignants dans les écoles rurales où le recrutement est difficile ;
- un complément de salaire, tel que les 20 % et les 5 % d'aide pour cause de vie difficile en milieu rural qui ont été respectivement accordées au Kenya et au Nigéria. Ces aides doivent être suffisamment élevées pour produire des effets, ce qui peut poser des problèmes budgétaires ;
- des carrières plus attractives pour les enseignants du primaire, avec des promotions régulières fondées sur des critères de performance clairement spécifiés et transparents. Les enseignants qui travaillent dans les écoles rurales où le recrutement est difficile peuvent, par exemple, bénéficier de promotions accélérées et/ou d'un accès préférentiel au perfectionnement professionnel.

Source : Bennell et Akyeampng (2006).

(Gordon et Vegas, 2005). Le Chili et le Mexique ont des systèmes d'incitation fondés sur les performances (McEwan et Santibañez, 2005 ; Mizala et Romaguera, 2005). La décentralisation et les politiques de gestion fondées sur l'école introduites au Salvador et au Honduras ont accru la participation des enseignants à la prise de décisions et amélioré leur statut professionnel (di Gropello et Marshall, 2005 ; Sawada et Ragatz, 2005). En 1996, le Chili a introduit une politique d'incitations financières pour les écoles et les enseignants, le Sistema nacional de evaluación del desempeño (Système national d'évaluation des performances des écoles). Les premières observations montrent un effet positif sur les performances des élèves. La politique d'incitations destinée aux enseignants a été introduite après des augmentations d'environ 156 % de leur salaire de base, ce qui s'est traduit par des candidats de meilleure qualité pour les programmes de formation des maîtres. Un effet important de cette politique est que les enseignants sont plus réceptifs à un système de salaire lié aux performances (Mizala et Romaguera, 2005).

Améliorer le recrutement des enseignants en réformant leur formation

Une stratégie pour accroître le nombre d'enseignants consiste à raccourcir la durée de formation préalable. De plus en plus de pays se tournent vers des programmes de formation de courte durée et axés sur l'école. Au Royaume-Uni, les enseignants stagiaires peuvent maintenant passer les deux tiers de leur temps de formation dans les écoles. À Cuba, toute la formation préalable se déroule dans le cadre scolaire (UNESCO, 2005). Cependant, l'articulation entre formation et travail n'est pas simple. Un tel système requiert des ressources importantes pour soutenir ceux qui sont en formation, suffisamment d'écoles pour servir de lieux de formation et assez d'enseignants pour servir de mentors. Les formations moins longues ont tendance à augmenter, particulièrement en Afrique subsaharienne où des pays tels que le Ghana, la Guinée, le Malawi, le Mozambique, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie se sont engagés sur cette voie. En Guinée, un programme de formation des enseignants du primaire entamé en 1998 a ramené de 3 à 2 ans la durée du cycle initial, ce qui a permis une forte augmentation du nombre des nouveaux enseignants – qui est passé de 200 par an avant la réforme à plus de 1 500 depuis. Les enseignants formés dans ce nouveau système sont aussi efficaces que ceux qui l'ont été en 3 ans ; du fait du rapport élèves-enseignants/enseignants-formateurs plus élevé, le programme est considéré d'un bon rapport coût/efficacité (Dembélé, 2004).

Éducation secondaire et agenda de l'EPT : intensification des pressions

Alors que la plupart des pays sont en train de réaliser l'EPU, on assiste à une intensification spectaculaire des pressions visant à développer l'enseignement secondaire, ce qui met au tout premier plan de nouvelles questions d'équité¹⁵.

Enseignement secondaire : inadéquation entre offre et demande

De nombreuses études ont mis en évidence les effets bénéfiques de l'enseignement secondaire. Il favoriserait la démocratie (Bregman et Bryner, 2006), l'augmentation de la cohésion sociale (Lewin, 2006) et la réalisation des Objectifs de développement du millénaire, particulièrement ceux liés à la santé (Banque mondiale, 2005a), il inciterait les ménages à inscrire leurs enfants à l'école primaire (Lewin, 2006) et contribuerait à la compétitivité des pays dans une économie de plus en plus globale (Banque mondiale, 2005a).

Ce qui s'apparente à une crise de vocation a des conséquences d'une portée considérable sur l'EPT.

15. Il n'y a pas d'approche unique de l'organisation de l'enseignement secondaire. De manière générale, les pays font la distinction entre primaire et premier et second cycles du secondaire, entre éducation de base et secondaire ou encore entre primaire et secondaire. L'âge auquel l'éducation obligatoire débute et finit diffère également entre les pays. En Afrique, les élèves sont tenus de rester à l'école jusqu'à l'âge de 13 ans en moyenne, contre 16 ans en Europe. Dans cette section, on considère que l'enseignement secondaire débute au-delà de 5 ou 6 années d'école primaire. Lorsqu'il s'agit de distinguer entre premier et second cycles du secondaire, les définitions de l'Institut de statistique de l'UNESCO sont utilisées.

L'insuffisance du nombre de places dans le secondaire est un problème majeur.

Le chapitre 2 a fait l'état des lieux de l'enseignement secondaire en y distinguant un premier et un second cycle. La comparaison du taux d'élèves du secondaire dans les pays développés et en développement entre 1960 et 2000 montre qu'il n'a pas augmenté au même rythme que l'accroissement de la demande¹⁶. L'écart entre les pays développés et les pays en développement s'accroît pour ce qui est du nombre de jeunes ayant suivi une partie de l'enseignement secondaire. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud sont loin derrière ; le niveau de participation n'a ainsi que faiblement augmenté dans l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne.

L'insuffisance du nombre de places dans le secondaire est probablement un problème majeur par rapport à la croissance du nombre d'enfants terminant le cycle du primaire. Les projections montrent qu'en Afrique subsaharienne, région dont le taux de scolarisation est le plus faible, la demande d'enseignement secondaire pourrait augmenter rapidement – par exemple de 0,4 à 1 million en Ouganda entre 2002 et 2008 et de 0,5 à 1,2 million en République-Unie de Tanzanie où aucun nouvel établissement secondaire totalement financé par le gouvernement n'a été construit depuis 1980 (Lewin, 2006). Le niveau médiocre d'offre couplé à une demande croissante va imposer des contraintes fortes sur les systèmes d'enseignement. Il est urgent que les gouvernements commencent à élaborer des politiques et des programmes pour relever ce défi.

Répondre à la demande croissante d'enseignement secondaire va nécessiter des augmentations substantielles des financements aux niveaux national et international dans les pays en développement. Les estimations de ces coûts varient ; selon une étude concernant l'Afrique subsaharienne, les dépenses pour le secondaire devraient passer à 2,3 % du PIB en moyenne pour que le taux de transition du primaire au secondaire puisse atteindre 50 %¹⁷ (Lewin, 2004).

Réduire les inégalités en matière d'accès et de couverture

Alors que la demande s'accroît, l'accès à l'enseignement secondaire demeure très inéquitable. Les enfants marginalisés (les pauvres, certains groupes ethniques, les handicapés et, souvent, les filles) sont les principaux exclus (Bloom, 2004). En Afrique subsaharienne, les exclus se rencontrent, de manière disproportionnée, parmi les pauvres, les ruraux et les filles. Environ 50 % des garçons du quintile de revenu le plus élevé terminent la 7^e année d'études, contre seulement 4 % des filles du dernier quintile. De même, près de 50 % des garçons vivant en ville terminent leur 7^e année d'études contre 7 % des filles habitant dans des zones rurales (Lewin, 2004).

De nombreux pays ont fait des efforts importants pour augmenter le niveau de participation dans l'enseignement secondaire. La République de Corée en est un exemple. Des politiques fortes ont mis la priorité sur l'expansion de tous les niveaux d'enseignement, en augmentant les dépenses publiques d'éducation (grâce, entre autres, à des initiatives de financement supplémentaire telles que des loteries destinées à aider les enfants pauvres à poursuivre leurs études après le primaire) et en encourageant la participation du secteur privé dans un cadre réglementaire solide (Banque mondiale, 2005a).

Un autre exemple est donné par le Bangladesh qui a fait des progrès significatifs durant la dernière décennie en doublant le taux de scolarisation et en faisant passer le pourcentage de filles de 33 à 50 % dans le secondaire. Ces progrès sont attribuables aux politiques d'incitation mises en place par le gouvernement pour offrir aux familles défavorisées des repas et verser des bourses aux filles. Ils sont également le résultat de la mise en place de partenariats entre le public et le privé grâce auxquels 95 % d'écoles privées reçoivent un financement public (les financements publics servant à payer 90 % du salaire des enseignants

16. Cette analyse se fonde sur Bloom (2004) qui a effectué une revue sur la scolarisation secondaire entre 1960 et 2000 et des projections jusqu'à 2010.

17. Lewin fait remarquer que les calculs effectués ne tiennent pas compte des évolutions des coûts unitaires qui peuvent résulter de différentes réformes, telles que les modifications des programmes scolaires ou les changements du taux d'abandon ou de redoublement.

Encadré 3.8 – En Afrique du Sud, accroissement de la scolarisation des enfants pauvres grâce aux subventions accordées aux écoles privées

Le gouvernement d'Afrique du Sud finance les écoles secondaires privées qui offrent une éducation de qualité et combattent le racisme. Bien que limités, ces financements publics constituent un apport très significatif pour les prestataires les moins chers qui ne pourraient sans cela joindre les deux bouts. La politique sud-africaine reconnaît que les écoles privées sont efficaces par rapport à leur coût pour l'État : « Si tous les apprenants devaient aller à l'école

publique, l'augmentation des coûts de l'éducation publique dans certaines provinces pourrait aller jusqu'à 5 % » (South Africa Department of Education, 1998, section 56). Pour recevoir des subventions, les écoles doivent être à but non lucratif et bien gérées, offrir une éducation de qualité et se préoccuper des communautés et des personnes pauvres (South Africa Department of Education, 1998, section 64).

Source : Lewin et Sayed (2005).

de toutes les écoles agréées). Par ailleurs, la gestion des établissements secondaires est décentralisée pour garantir des réponses adéquates aux besoins locaux (Banque mondiale, 2005a).

L'Afrique du Sud a mis en place un type différent de partenariat public-privé pour augmenter l'accès à l'enseignement secondaire (encadré 3.8).

Conclusion

Ce chapitre a montré qu'il n'y a pas une seule et même voie pour réaliser les objectifs de l'EPT. Les stratégies pour y parvenir sont aussi nombreuses et diverses que les communautés qu'elles visent, particulièrement lorsqu'il s'agit d'atteindre les marginalisés. Les programmes qui réussissent en matière de lutte contre l'exclusion sont ceux qui :

- combinent des interventions ciblées avec des réformes de l'ensemble du système éducatif lui-même ;
- sont viables et inscrits dans la durée ;
- sont suivis et évalués avec soin ;
- sont soutenus par des engagements budgétaires.

Les exemples qui viennent d'être présentés illustrent le potentiel créatif des alliances avec les communautés locales et la société civile, le pouvoir des incitations – entre autres financières – pour surmonter des obstacles spécifiques, motiver les enseignants pour qu'ils travaillent dans des zones isolées ou encore faciliter l'accès des pauvres, des orphelins, des filles, des femmes, des handicapés et des autres groupes d'exclus à une éducation de qualité qui réponde à leurs besoins.

À l'heure où de nombreux pays accroissent les effectifs du primaire, il est plus important que jamais de mettre en œuvre des politiques et programmes de bonne qualité pour tous – particulièrement pour les marginalisés – dont l'équité, l'efficacité et l'impact soient évalués. C'est seulement de cette façon que les ressources peuvent être attribuées aux priorités nationales, que les financements disponibles peuvent être utilisés au mieux et que des progrès durables vers la réalisation de l'EPT peuvent avoir lieu. ■

Il est plus important que jamais de mettre en œuvre des politiques et programmes de bonne qualité pour tous.

Serrés les uns contre les autres dans une école de village de la province d'Ha Nam, Viet Nam.

© Francis Fanelli



PARTIE II. Le suivi de l'éducation pour tous

Chapitre 4

L'aide internationale : mieux utiliser des financements plus abondants

Dans l'idéal, les programmes destinés à atteindre les objectifs de l'EPT devraient être financés entièrement par des ressources nationales. Cependant, si l'on veut que ces objectifs soient atteints d'ici à 2015, l'aide internationale est essentielle. Environ 11 milliards de dollars EU sont nécessaires chaque année, et ce dès aujourd'hui, pour développer les programmes consacrés à la petite enfance et à l'alphabétisation des adultes et permettre à tous les enfants d'achever le cycle de scolarité primaire. Les promesses d'aide supplémentaire formulées récemment sont encourageantes, mais les ressources correspondantes doivent encore se matérialiser. Dans l'intervalle, l'aide à l'éducation de base est encore inférieure à la moitié du montant nécessaire chaque année. En outre, les contraintes sont nombreuses : une part insuffisante de l'aide atteint les pays à faible revenu et son volume n'est pas assez prévisible ; le regain d'attention dont bénéficie la croissance économique entraîne une concurrence accrue de la part des autres secteurs et le manque de capacités dans le secteur éducatif se traduit par des taux de décaissement relativement faibles. Dans le même temps, les donateurs et les gouvernements des pays en développement ont commencé d'adopter de nouvelles méthodes de travail pour accroître l'efficacité de l'aide.

Le Royaume-Uni a promis 15 milliards de dollars EU d'aide à l'éducation.

Attentes et promesses

En 2005, plusieurs rapports et réunions très remarqués ont suscité de fortes attentes quant à une accélération des engagements en faveur d'un plus grand volume et d'une plus grande efficacité de l'aide au développement, notamment par l'allègement de la dette. En particulier, le Sommet du G8 de juillet 2005 a confirmé les promesses formulées antérieurement par les membres de l'Union européenne et s'est traduit par d'autres promesses, représentant un montant de 50 milliards de dollars EU, soit 60 % d'augmentation annuelle de l'aide publique au développement¹ (APD) d'ici à 2010 – avec, notamment, un doublement de l'aide totale destinée aux pays africains – et d'autres augmentations jusqu'en 2015. Simultanément, l'engagement a été pris d'effacer toutes les dettes d'un groupe important de pays parmi les plus pauvres envers le Fonds monétaire international, l'Association internationale de développement (AID) de la Banque mondiale et le Fonds africain de développement.

Plus tard dans l'année, le sommet du « Millénaire + 5 » de l'Assemblée générale des Nations Unies et les réunions annuelles du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale ont fait progresser cette initiative. Les décisions prises aux sommets du G8 et des Nations Unies n'ont pas précisé de quelle manière les nouveaux flux d'aide accroîtraient les ressources destinées à l'éducation, bien que le communiqué final du G8 se réfère à l'Initiative de mise en œuvre accélérée, décrite plus loin dans ce chapitre, et à l'enseignement primaire universel.

Plus récemment, en mars 2006, le gouvernement du Royaume-Uni a promis l'équivalent de 15 milliards de dollars EU sur les 10 prochaines années pour l'éducation et a appelé les autres gouvernements à fournir des contributions du même ordre pour apporter l'aide extérieure nécessaire à la réalisation des objectifs de l'EPT. À Saint-Pétersbourg, en juillet 2006, les participants à la réunion du G8 se sont engagés à contribuer à « identifier les ressources nécessaires » pour permettre aux pays de « poursuivre leurs stratégies éducatives durables ».

Le sommet des Nations Unies a également abordé la question de l'efficacité de l'aide. Ce faisant, il s'est référé à la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, adoptée par plus de 100 pays industrialisés et en développement en mars 2005. Cette déclaration contient des obligations concrètes visant à structurer et à coordonner plus étroitement l'aide en cohérence avec les stratégies des pays bénéficiaires, à réduire les coûts de transaction et de traitement,

à délier l'aide et à renforcer la responsabilité des gouvernements donateurs et bénéficiaires envers leurs citoyens et leurs parlements. Les donateurs ont accepté le principe de ces obligations et les participants ont adopté 12 objectifs cibles pour 2010. Le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE assurera le suivi des progrès.

Les promesses d'aide seront-elles tenues ? À ce jour, les meilleures nouvelles concernent l'allègement de la dette en faveur des pays les plus pauvres. En janvier 2006, le Fonds monétaire international a accordé 3,4 milliards de dollars EU d'allègement à 19 pays et, en mars, le Comité du développement de la Banque mondiale a conclu des accords qui se traduiront par une économie estimée à 37 milliards de dollars EU sur 40 pour 17 pays. Ce montant augmentera à mesure que les pays seront plus nombreux à se qualifier pour en bénéficier². Outre ces modalités particulières d'allègement de la dette et les allègements importants consentis à l'Irak et à l'Afghanistan, il faut encore évoquer l'accord signé à la fin de 2005 entre le gouvernement nigérian et ses créanciers. Dans l'ensemble, selon le CAD de l'OCDE, tandis que l'aide s'accroîtra au cours des 5 prochaines années, la pleine concrétisation des promesses d'aide « ne peut pas être considérée comme une affaire réglée » (OCDE-CAD, 2006b, p. 18). Il faudrait en effet pour cela que la croissance de l'APD réelle soit de 50 % plus rapide entre 2004 et 2010 qu'elle ne l'a été en moyenne entre 2001 et 2004 (Banque mondiale, 2006a). En outre, il est difficile de prédire la ventilation de l'augmentation de l'aide. Entre 2001 et 2004, l'allègement de la dette, la coopération technique et l'aide d'urgence et alimentaire représentaient 70 % de l'augmentation, et plus de la moitié du total de celle-ci était destinée à l'Afghanistan et à l'Irak (Banque mondiale, 2006a). Par ailleurs, si l'on veut que l'aide ainsi accrue profite aux efforts des pays les plus pauvres pour atteindre les objectifs de l'EPT, elle sera nécessaire sous une forme permettant l'augmentation non seulement des dépenses d'éducation mais également de la part de l'aide destinée aux pays les plus pauvres.

Quoi de neuf dans l'aide à l'éducation depuis Dakar ?

L'aide totale aux pays en développement augmente

Les décaissements de l'APD pour l'ensemble des pays en développement ont chuté au début et au milieu des années 1990, se sont stabilisés jusqu'en 2000, puis ont augmenté (figure 4.1). Entre 2000 et 2004, ces décaissements sont passés de

1. L'explication de nombreux termes utilisés ici figure dans l'introduction aux tableaux relatifs à l'aide internationale de l'annexe. Le présent chapitre n'examine que les flux d'aide publique officielle provenant des pays donateurs de l'OCDE et des organisations multilatérales. Les évolutions importantes de l'aide et de la coopération Sud-Sud ainsi que les flux d'aide internationale privée destinés à l'éducation de base seront examinés dans le prochain *Rapport de mondial de suivi sur l'EPT*.

2. L'allègement de la dette est inclus dans l'APD et représente environ 10 % de son montant. Il a pour effet de permettre aux pays de conserver les ressources nationales qui seraient consacrées au service de la dette et d'accroître ainsi les dépenses nationales, notamment pour l'éducation de base.

57 milliards à près de 72 milliards de dollars EU (en prix constants de 2003). En 2004, les bailleurs de fonds bilatéraux ont fourni près des trois quarts de l'aide totale et les organisations multilatérales un quart. La part de l'APD totale destinée aux 72 pays classés par le CAD de l'OCDE comme à faible revenu est restée stable pour la période 2000-2004, à près de 46 %, alors que la part destinée aux plus pauvres d'entre eux, les 50 pays les moins avancés (PMA), passait de 26 à 32 %³ (figure 4.2). Plus de la moitié de l'aide totale est affectée à des pays à revenu moyen inférieur et moyen supérieur, ce qui est révélateur des considérations politiques qui prévalent dans la répartition de l'aide.

La figure 4.3 montre la répartition de l'APD par région en 2000 et 2004. L'Afrique subsaharienne a maintenu sa position de bénéficiaire principal en 2004, avec un tiers du total, mais l'Asie du Sud et de l'Ouest a également bénéficié de fortes augmentations. Cependant, la région où l'aide a connu la plus forte augmentation est celle des États arabes, du fait principalement de l'augmentation de l'aide destinée à l'Irak. Les flux d'aide en direction de toutes les autres régions ont été constants et ont donc diminué en proportion du total. Pour ce qui est des engagements et des flux d'APD à venir, 32 % de l'augmentation observée entre 2000 et 2004 était destinée aux 50 PMA et 45 % aux 22 autres pays à faible revenu. L'augmentation des engagements multilatéraux était, quant à elle, presque entièrement destinée à ces groupes.

L'APD est un composite :

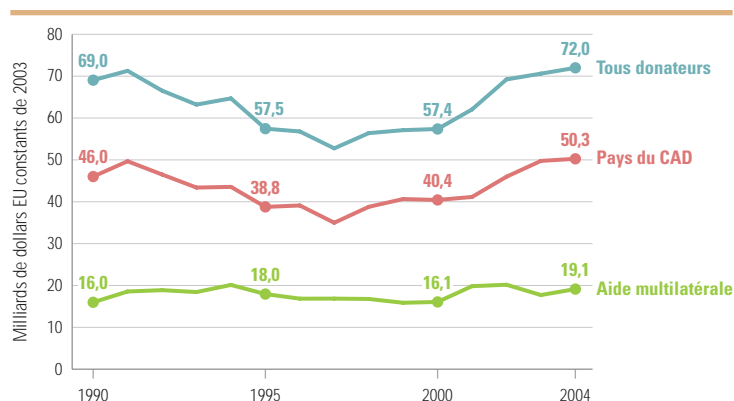
- des ressources financières réparties entre des secteurs tels que l'éducation, la santé, l'agriculture et les routes ;
- du soutien budgétaire direct ;
- de l'effacement de la dette et de l'aide d'urgence et alimentaire ;
- de la coopération technique pure.

En 2004, près des trois quarts du total de l'APD ont été affectés à des secteurs (dont la coopération technique sectorielle), tandis qu'au cours des dernières années, la part de l'aide sectorielle a diminué à mesure que l'augmentation de l'allègement de la dette et de l'aide d'urgence s'accélérait (figure 4.4).

L'aide totale à l'éducation – et à l'éducation de base – augmente également

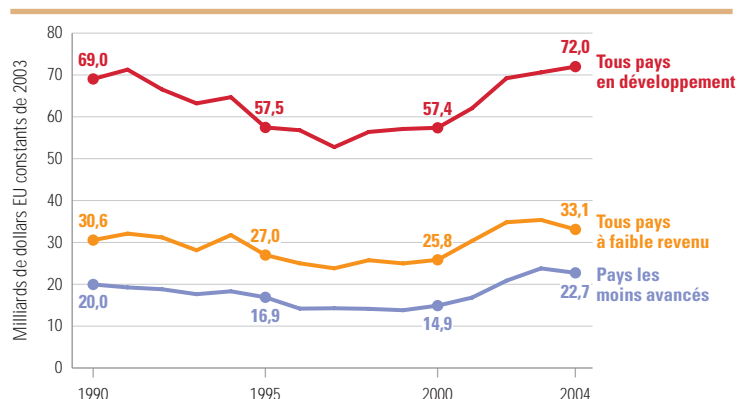
Les engagements d'aide en faveur de l'éducation pour tous les pays en développement ont connu une croissance importante entre 2000 et 2004,

Figure 4.1 : APD totale, 1990-2004 (décaissements nets en milliards de dollars EU constants de 2003)



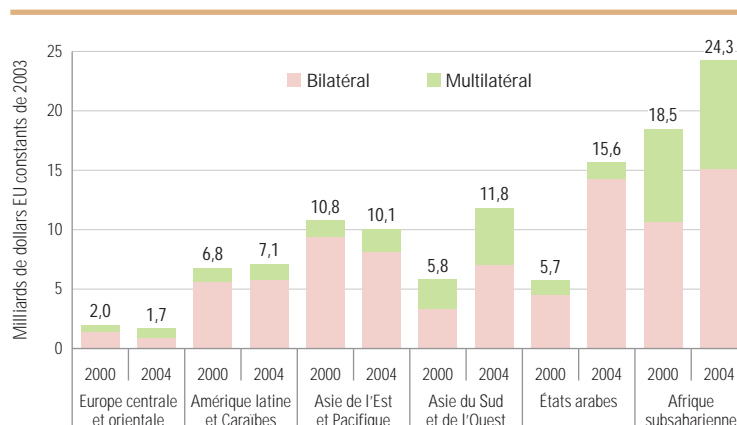
Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2a.

Figure 4.2 : Répartition du total des décaissements de l'APD par groupe de revenu, 1990-2004



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2a.

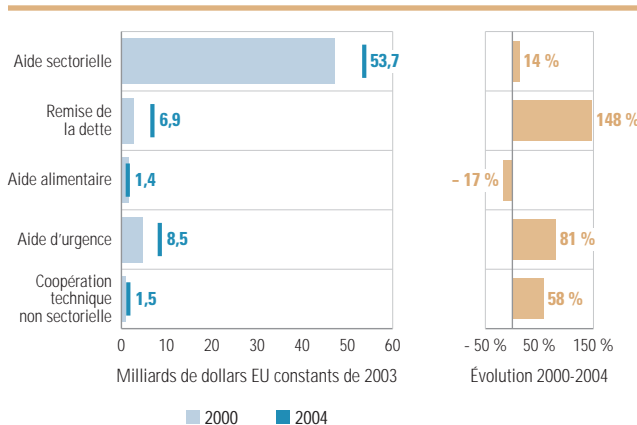
Figure 4.3 : Répartition du total des décaissements de l'APD pour un choix de régions, 2000 et 2004 (milliards de dollars EU constants de 2003)



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2a.

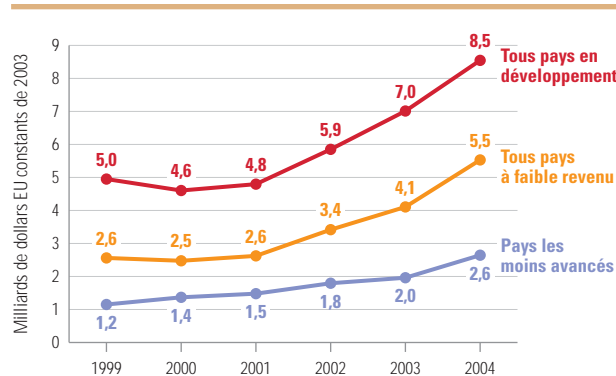
3. Les statistiques du CAD de l'OCDE différencient 3 groupes de pays (et territoires) en développement : 50 PMA, 22 « autres pays à faible revenu » et 79 pays à revenu moyen.

Figure 4.4 : Total des déboursments de l'APD par type, 2000 et 2004



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2a.

Figure 4.5 : Répartition des engagements d'aide à l'éducation par groupe de revenu, 1999-2004



Source : Base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

passant de 4,6 à 8,5 milliards de dollars EU (en prix de 2003)⁴ – ce qui représente une augmentation de 85 % (figure 4.5). Les flux destinés aux pays à faible revenu ont connu une croissance encore plus importante, passant de 2,5 à 5,5 milliards de dollars EU pour représenter, en 2004, près des deux tiers du total de l'aide à l'éducation. Ces augmentations ont fait passer la part de l'aide destinée à l'éducation dans l'ensemble des secteurs, pour tous les pays en développement, de 10,6 % en 2000 à 13,6 % en 2004 (figure 4.6). Il est plus significatif, en termes de soutien aux objectifs de l'EPT, que la part de l'éducation dans le total de l'aide sectorielle destinée aux PMA soit passée de 12,7 à 17,3 %. Ces augmentations, tant en valeur absolue qu'en pourcentage de l'aide à l'éducation, laissent à penser que ceux qui plaident en faveur de l'éducation ont sensibilisé assez efficacement la communauté internationale à l'importance de ce secteur.

Dans les PMA, une grande partie de l'augmentation de l'aide à l'éducation est allée à l'éducation de base (figure 4.7), pour laquelle les engagements ont augmenté de 0,5 à 1,6 milliard de dollars EU, cette croissance se manifestant principalement depuis 2002. Une tendance semblable s'exprime dans l'ensemble des pays en développement, où les engagements directs en matière d'aide à l'éducation de base ont augmenté à un rythme plus élevé que l'aide totale à l'éducation, passant de 1,4 milliard de dollars EU en 2000 à 3,3 milliards de dollars EU en 2004. Cette tendance positive de ces dernières années s'est traduite par le fait que l'éducation de base est devenue le bénéficiaire principal de l'aide directe à l'éducation avec, en 2004, une part de 39 % pour l'ensemble des pays en développement, contre 30 % en 2000⁵. L'évolution est encore plus impor-

tante pour les PMA, pour qui la part de l'aide totale à l'éducation consacrée à l'éducation de base est passée de 37 % en 2000 à 59 % en 2004 (figures 4.5 et 4.7). Ces évolutions soulignent en outre l'attention accrue que les donateurs et les gouvernements des pays pauvres accordent à l'EPT.

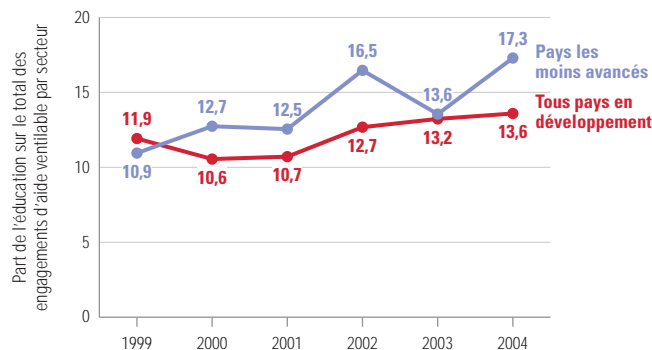
Outre les allocations directes à chaque niveau de l'éducation, des montants importants sont affectés à la catégorie « niveau non spécifié ». Entre 2000 et 2004, ces sommes ont représenté un total annuel de 1 à 1,5 milliard de dollars EU. Cette catégorie comprend un soutien à l'éducation de base – dont la part est toutefois inconnue, comme l'expliquait le *Rapport* de l'an dernier. On suppose ici que la moitié environ de l'aide relevant de la catégorie « niveau non spécifié » est destinée à l'éducation de base : l'aide totale à l'éducation de base pour l'ensemble des pays en développement aurait alors augmenté d'environ 0,6 milliard de dollars EU en 2004 et, pour l'ensemble des pays à faible revenu, de quelque 0,3 milliard de dollars EU.

Qu'en est-il du soutien budgétaire général ? Au cours des dernières années, en particulier dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, une part de l'aide aux projets et aux programmes sectoriels a été remplacée par un soutien budgétaire direct, sur lequel le gouvernement bénéficiaire dispose d'un plus grand contrôle⁶. En 2004, le soutien budgétaire direct à l'ensemble des pays en développement représentait 4,7 milliards de dollars EU, dont 4,2 milliards pour l'ensemble des pays à faible revenu. Le Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée estime que 20 % du soutien budgétaire général va au secteur de l'éducation et que la moitié environ de ces sommes sont affectées

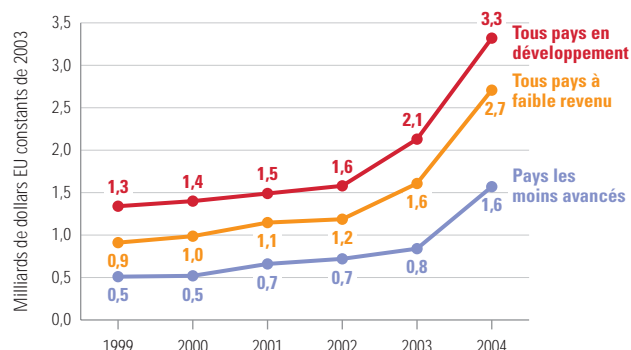
4. Dans ce chapitre, tous les chiffres de l'aide à l'éducation sont exprimés en prix de 2003.

5. Dans les statistiques du CAD de l'OCDE, l'aide à l'éducation comprend l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les savoir-faire élémentaires nécessaires à la vie quotidienne pour les jeunes et les adultes. L'aide à l'éducation de la petite enfance est examinée en détail dans le chapitre 8.

6. Le CAD de l'OCDE définit le soutien budgétaire direct comme « une méthode de financement du budget d'un pays partenaire via un transfert de ressources d'une agence de financement externe au Trésor public du gouvernement partenaire. Les fonds ainsi transférés sont gérés conformément aux procédures budgétaires du bénéficiaire » (OCDE-CAD, 2005a).

Figure 4.6 : Part de l'éducation sur le total des engagements d'aide ventilable par secteur, 1999-2004

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

Figure 4.7 : Répartition des engagements d'aide à l'éducation de base par groupe de revenu, 1999-2004

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

Tableau 4.1 : Estimations du total des engagements de l'APD destinées à l'éducation et à l'éducation de base par groupe de revenu, 2000 et 2004 (en milliards de dollars EU constants de 2003)

Secteur de l'éducation	Pays en développement		Pays à faible revenu	Éducation de base		
	Pays en développement	Pays à faible revenu		Pays en développement	Pays à faible revenu	Pays à faible revenu
2000				2000		
Aide directe	4,60	2,48		1,40	0,98	
Aide au titre du soutien budgétaire	1,00	0,93		0,68	0,38	
Total	5,60	3,41		2,59	1,83	
2004				2004		
Aide directe	8,55	5,53		3,32	2,70	
Aide au titre du soutien budgétaire	0,94	0,85		0,56	0,29	
Total	9,49	6,38		4,35	3,42	
Évolution depuis 2000	69,3 %	87,2 %		68,1 %	86,6 %	

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

à l'éducation de base (Secrétariat de l'IMOA, 2006). Le soutien budgétaire direct à l'éducation aurait donc été, en 2004, de l'ordre de 0,9 milliard de dollars EU dans les pays en développement, dont 0,8 milliard pour l'ensemble des pays à faible revenu, et la moitié de ces sommes auraient été affectées à l'éducation de base.

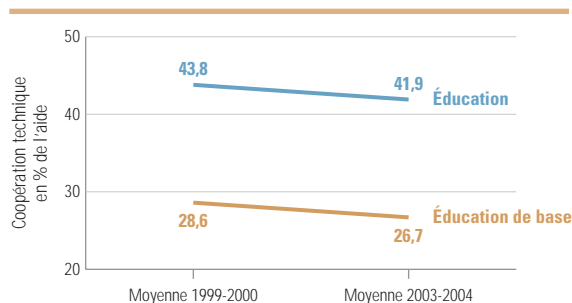
Toutes catégories d'aides confondues, on estime que, pour l'ensemble des pays en développement, les sommes destinées à l'éducation sont passées de 5,6 milliards de dollars EU en 2000 à 9,5 milliards en 2004 et, pour les pays à faible revenu, de 3,4 à 6,4 milliards (tableau 4.1). Quant à l'éducation de base, on estime que, pour l'ensemble des pays en développement, l'aide est passée de 2,6 à 4,4 milliards de dollars EU, tandis que, pour les pays à faible revenu, elle est passée

de 1,8 à 3,4 milliards. On peut comparer ces montants aux engagements totaux de l'APD en 2004, qui étaient de 91 milliards de dollars EU (OCDE-CAD, 2006c, tableau 3a).

Bien que la part de la coopération technique dans les engagements de l'APD pour l'éducation ait chuté, elle demeure très importante : 42 % pour l'ensemble de l'éducation et 27 % pour l'éducation de base en 2004 (figure 4.8). Cette proportion est bien supérieure pour les pays en développement à revenu élevé, où elle finance principalement des bourses et des stages, que pour les pays à faible revenu. En Afrique subsaharienne, par exemple, la coopération technique ne représente qu'un peu plus de 20 % de l'APD totale, contre plus de 60 % en Asie de l'Est (OCDE-CAD, 2006b).

L'éducation de base est devenue le bénéficiaire principal de l'aide directe à l'éducation avec une part de 39 %.

Figure 4.8 : Part de la coopération technique dans les engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, moyennes 1999-2000 et 2003-2004



Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.1.

En somme, depuis 2000, l'APD a augmenté et une plus grande part de son volume a été affectée aux pays les plus pauvres. En outre, des évolutions positives se sont produites dans le secteur de l'éducation. Ont ainsi augmenté, notamment :

- la part de l'éducation dans le montant total de l'aide promise aux secteurs ;
- la part de l'aide à l'éducation directement affectée à l'éducation de base.

Dans l'ensemble, cependant, la part de l'APD qui va directement à l'éducation de base ne représente que 3,6 % du total – 4,8 % si on la définit au sens large – et un tiers est destiné aux pays à revenu moyen.

À chaque donateur ses priorités

Les donateurs ne constituent pas un groupe homogène. Le tableau 4.2 présente la contribution de chaque donateur à l'aide bilatérale totale destinée à l'ensemble du secteur de l'éducation et à l'éducation de base. Dans les deux cas, un petit nombre seulement de donateurs se détachent. En 2003-2004, la France, l'Allemagne, le Japon, le Royaume-Uni et les États-Unis ont contribué ensemble pour 72 % du total de l'aide bilatérale à l'éducation. Pour l'éducation de base, plus des deux tiers de l'aide a été fournie par le Canada, le Japon, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis. Si l'on veut que l'aide à l'éducation de base augmente dans une proportion significative, il faudra qu'un plus grand nombre de donateurs s'impliquent plus fortement ou que les 3 donateurs les plus importants augmentent leur contribution – ou les deux à la fois.

Dans l'ensemble, un tiers environ du total de l'aide à l'éducation va aux PMA, un tiers à d'autres pays à faible revenu et le reste à des pays en développement à revenu moyen (figure 4.5). La répartition de l'aide entre ces groupes varie fortement d'un donateur à l'autre. Malgré des

Tableau 4.2 : Part des bailleurs de fonds dans les engagements d'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base, moyenne 2003-2004

Donateur	Part du pays dans l'aide à l'éducation fournie par les pays du CAD (%)	Part du pays dans l'aide à l'éducation de base fournie par les pays du CAD (%)
Luxembourg	0,4	0,5
Nouvelle-Zélande	0,6	0,4
Suisse	0,7	1,0
Irlande	0,8	1,1
Finlande	0,9	0,9
Portugal	1,0	0,2
Italie	1,0	0,6
Danemark	1,1	1,7
Grèce	1,3	1,9
Autriche	1,3	0,2
Australie	1,7	3,2
Suède	1,9	2,9
Belgique	2,1	0,6
Espagne	2,1	1,6
Norvège	2,9	5,6
Canada	3,9	7,4
Pays-Bas	4,1	8,0
États-Unis	7,3	21,0
Royaume-Uni	8,6	26,0
Allemagne	16,9	5,4
Japon	19,1	6,7
France	20,3	3,3
Tous pays du CAD	100	100

Note : pays membres du CAD seulement.

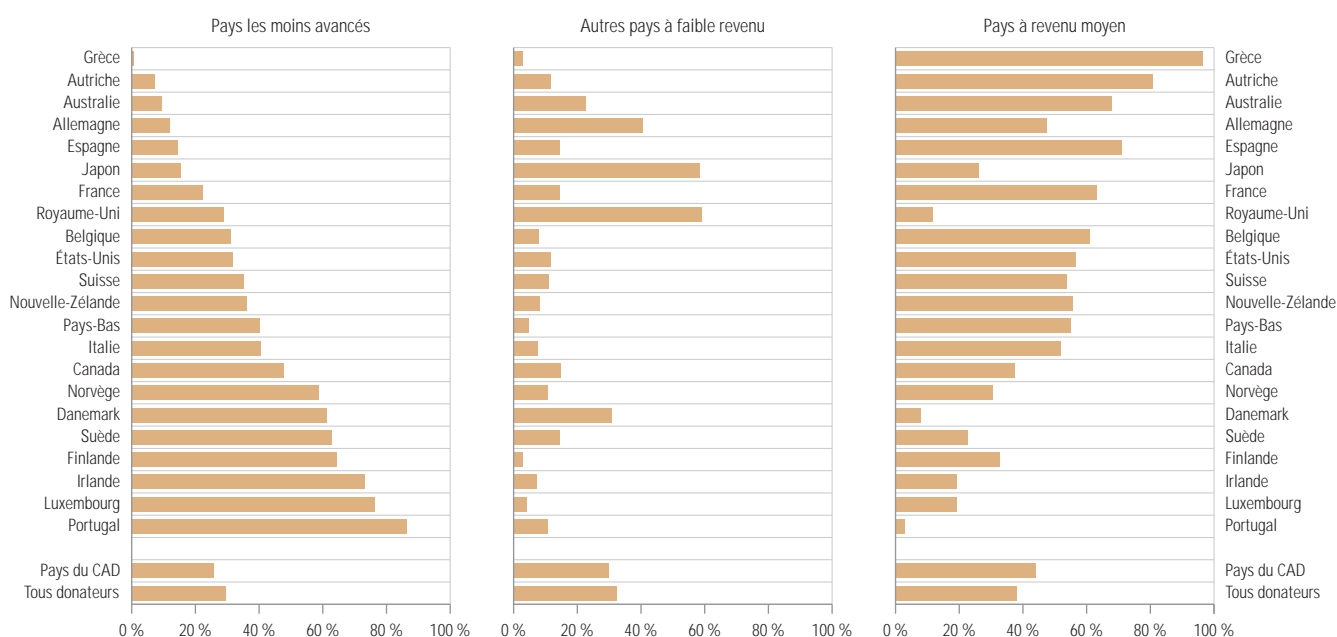
Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

appels répétés en faveur d'une plus grande concentration de l'aide à l'éducation dans les pays les plus pauvres, la moitié des donateurs bilatéraux apparaissant dans la figure 4.9 dirigent plus de la moitié de leur aide à l'éducation vers des pays à revenu moyen. À l'inverse, 8 donateurs en attribuent moins de 30 % aux pays de ce groupe.

Les priorités des donateurs varient également beaucoup d'un niveau d'éducation à l'autre, comme le montre la figure 4.10. Dans l'ensemble, près de 40 % du total de l'aide à l'éducation disponible est destinée à l'éducation de base. Pour le groupe des donateurs bilatéraux, la proportion est légèrement inférieure et, pour 9 des 22 donateurs du CAD, elle est inférieure à 25 %, tandis que pour 6 donateurs, en revanche, elle est supérieure à 60 %. Cette situation est compliquée par la part importante affectée par plusieurs donateurs au « niveau non spécifié ». Sous l'impulsion du CAD, les donateurs cherchent en permanence à désagréger davantage ces allocations.

Les subventions et les prêts concessionnels des organisations d'aide multilatérale étant dans une large mesure financés par les bailleurs de

Les priorités des donateurs varient également beaucoup d'un niveau d'éducation à l'autre.

Figure 4.9 : Part de l'aide à l'éducation selon les groupes de revenu par bailleur, moyenne 2003-2004

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

fonds bilatéraux et, à ce titre, évoqués dans l'analyse de l'aide totale présentée ci-dessus, il est intéressant d'analyser la priorité que les bailleurs multilatéraux donnent à l'éducation dans l'ensemble de leurs programmes de coopération (tableau 4.3). D'une manière générale, la part qu'ils consacrent à l'éducation en 2003-2004 (11,8 %) est comparable à celle que lui allouent les bailleurs bilatéraux et la réduction de la part de l'aide ventilable par secteur pour l'éducation observée entre 1999 et 2001 a été substantiellement renversée, pour atteindre 13,5 % en 2004 (voir annexe, tableau relatif à l'aide n° 4). La part de l'aide multilatérale à l'éducation affectée à l'éducation de base (52 %) est supérieure à celle que lui consacrent les bailleurs bilatéraux (38 %).

Après l'Association internationale de développement, la Commission européenne est le donateur multilatéral le plus important pour l'éducation. Son soutien prend la forme de subventions. Les données provisoires disponibles pour 2005 indiquent que près de la moitié de ses décaissements destinés à l'éducation ont été consacrés à l'éducation de base et que le « niveau non spécifié » comptait encore pour 13 %. L'enseignement postsecondaire en a reçu, quant à lui, 27 %. Les engagements les plus importants étaient destinés à l'Afrique subsaharienne (30 %) et à l'Asie du Sud et centrale (19 %), les pays européens hors Union européenne en recevant,

pour leur part, 13 %. Les pays bénéficiant des engagements les plus importants étaient le Bangladesh, l'Érythrée, l'Inde, le Pakistan, la Papouasie-Nouvelle-Guinée et la Turquie. L'aide à l'éducation se répartissait presque également entre les projets spécifiques (37 %), la coopération technique (33 %) et les programmes sectoriels (30 %). La Commission affecte une part plus importante de son aide à l'éducation à l'Afrique subsaharienne et à l'éducation de base que ne le font l'ensemble des bailleurs de fonds.

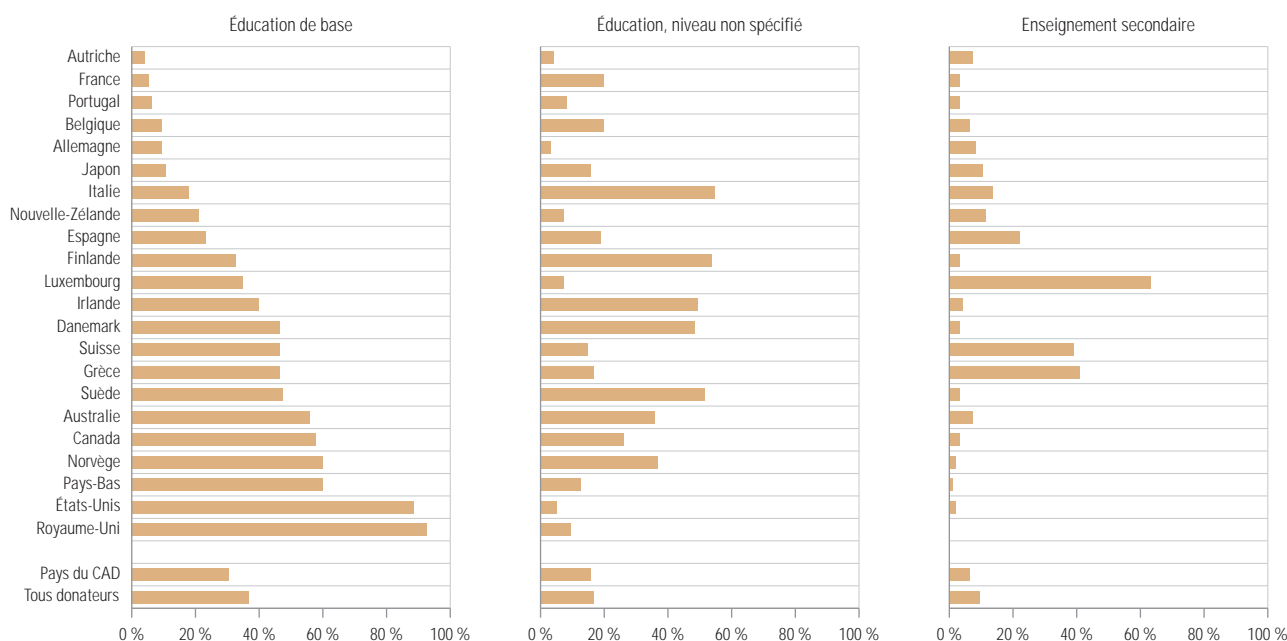
L'aide à l'éducation du point de vue des pays en développement

Cette section sera particulièrement consacrée aux pays recevant de l'APD pour leur secteur éducatif. Trois questions se posent. Tout d'abord, quels sont les pays qui reçoivent les volumes les plus importants d'aide à l'éducation et quelles sont leurs caractéristiques ? Ensuite, quelle est, pour chaque pays, l'importance de l'aide au secteur éducatif et à l'éducation de base par rapport aux recettes totales de l'aide, et comment ce rapport varie-t-il entre les pays et entre les régions ? Enfin, à quel point ces pays deviennent-ils dépendants de l'aide au secteur éducatif ?

Le tableau 4.4 présente les 20 pays ayant bénéficié des engagements les plus importants en matière d'aide éducative en 2003-2004 (le montant indiqué est la moyenne de ces 2 années). Ces pays

La Commission européenne est un donateur multilatéral important pour l'éducation.

Figure 4.10 : Répartition par niveau d'éducation du total de l'aide à l'éducation par bailleur de fonds, moyenne 2003-2004



Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

Tableau 4.3 : APD multilatérale : engagements des principaux donateurs en faveur de l'éducation, moyenne 2003-2004

	APD totale	Aide à l'éducation		Aide à l'éducation de base	
	Millions de dollars EU constants de 2003	Volume (millions de dollars EU constants de 2003)	Éducation en % de l'APD totale	Volume (millions de dollars EU constants de 2003)	Éducation de base en % de l'aide à l'éducation
Association internationale de développement	9 590,4	1 023,6	14,0	676,7	66,1
Commission européenne	8 083,5	469,5	8,4	155,5	33,1
Fonds asiatique de développement	1 629,9	243,5	16,1	94,4	38,8
Fonds africain de développement	1 397,9	164,7	13,8	49,8	30,3
UNICEF	618,2	55,7	15,1	55,2	99,0
BID (Fonds spécial)	431,9	36,7	9,6	4,6	12,5
Aide multilatérale totale	21 751,8	1 993,6	11,8	1 036,2	52,0

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

Jusqu'à présent, on n'observe pas de concentration très significative de l'aide à l'éducation en faveur des pays les plus pauvres.

sont très divers sur le plan géographique : 8 sont situés en Afrique subsaharienne, 5 en Asie du Sud et de l'Ouest, 3 en Afrique du Nord, 3 en Asie de l'Est et 1 en Europe centrale et orientale. Sept de ces 20 pays sont des PMA, 7 d'autres pays à faible revenu et 6 des pays à revenu moyen inférieur, dont 4 se situant parmi les 10 premiers. Parmi les 20 pays suivants, la moitié des bénéficiaires sont des pays à revenu moyen inférieur. On ne peut donc observer, jusqu'à présent, de concentration très significative de l'aide à l'éducation en faveur des pays les plus pauvres. Les tableaux relatifs à l'aide proposés en annexe fournissent des informations plus détaillées sur l'aide à l'éducation

reçue chaque année par 148 pays, indiquant les montants totaux pour la période 1999-2004 et la moyenne annuelle par habitant pour la période 2003-2004.

D'un pays à l'autre, le nombre de donateurs bilatéraux apportant une contribution au secteur de l'éducation est très variable. Le tableau 4.5, qui présente ces informations pour les 72 pays les plus pauvres, révèle des différences importantes. Trente-six de ces pays ont 2 donateurs ou moins, 25 en ont entre 3 et 6, et 11 entre 7 et 12. Les pays ayant le plus grand nombre de donateurs bilatéraux sont l'Éthiopie, le Mali, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie. Parmi les pays

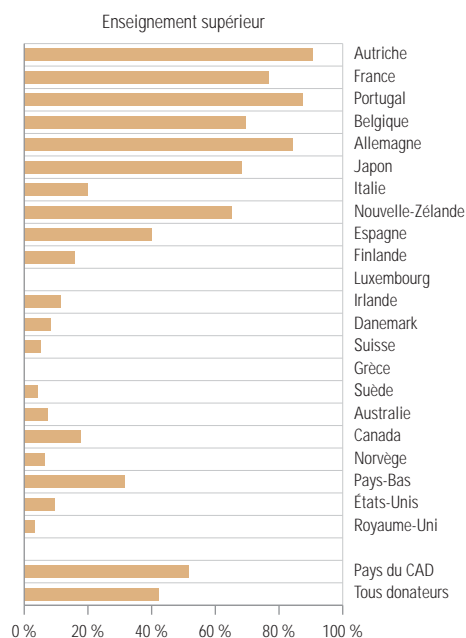


Tableau 4.5 : Nombre de donateurs bilatéraux pour l'éducation dans les 70 pays bénéficiaires les plus pauvres

Nombre de donateurs	Nombre total de pays	Exemples
12	1	R.-U. Tanzanie
11	2	Éthiopie, Mozambique
10	1	Mali
9	3	Bangladesh, Burkina Faso, Zambie
8	2	Ouganda, Pakistan
7	2	Indonésie, Nicaragua, Sénégal
6	5	Afghanistan, Bénin, R. D. Congo, Rwanda, Viet Nam
5	4	Angola, Kenya, Niger, Soudan
4	8	Érythrée, Ghana, Guinée, Inde, Malawi, Népal, Timor-Leste, Yémen
3	8	Bhoutan, Burundi, Cambodge, Cameroun, Haïti, RDP lao, Tchad, Vanuatu
2	11	Cap-Vert, Djibouti, Géorgie, Lesotho, Madagascar, Mauritanie, Mongolie, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Somalie, Togo
1	14	Congo, Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Guyana, îles Salomon, Kiribati, Libéria, Myanmar, République centrafricaine, République de Moldova, Sao Tomé-et-Principe, Sri Lanka, Tadjikistan, Tonga
0	11	Arménie, Azerbaïdjan, Comores, Gambie, Kirghizistan, Maldives, Ouzbékistan, Sierra Leone, Sainte-Lucie, St Vincent/Grenad., Zimbabwe

Source : Secrétariat de l'IMOA (2005).

Tableau 4.4 : Les 20 pays recevant les volumes totaux les plus élevés d'aide à l'éducation, moyenne 2003-2004

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU constants de 2003)
Chine	826,2
Bangladesh	516,0
Inde	472,1
Maroc	280,2
Viet Nam	244,2
R.-U. Tanzanie	189,3
Pakistan	150,4
Algérie	143,2
Ghana	131,9
Tunisie	119,7
Cameroun	114,9
Népal	114,5
Indonésie	113,6
Zambie	113,2
Afrique du Sud	110,5
Turquie	108,1
Kenya	107,0
Éthiopie	104,6
Afghanistan	104,1
Sénégal	99,3

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

ayant 2 donateurs ou moins, 15 sont également privés de toute présence des donateurs multilatéraux, à l'exception de l'UNICEF et/ou de l'UNESCO. Cette répartition révélatrice pose des questions importantes quant à la capacité de l'aide mondiale à améliorer le niveau de l'éducation dans un grand nombre de pays, question sur laquelle on reviendra dans la dernière section du présent chapitre.

Le secteur de l'éducation est de plus en plus en concurrence avec les autres secteurs et les autres formes d'APD pour un soutien financier externe. En 2004, dans les pays en développement, l'éducation a reçu 10,2 % du total de l'APD et environ 13,6 % de l'APD sectorielle. La part de cette aide destinée à l'éducation de base était de l'ordre de 40 %. Ces moyennes sont cependant très influencées par la situation de quelques grands pays recevant de l'aide et elles dissimulent des situations très diverses selon les pays et les régions. Le tableau 4.6 fournit des informations plus détaillées. Pour un échantillon de 79 pays pauvres et à revenu moyen (ici agrégés par région), la part moyenne de l'APD totale directement affectée au secteur de l'éducation en 2004 était de 12,4 % et la part de l'éducation dans l'APD, tous secteurs confondus, de l'ordre de 16,1 %. Cependant, pour près de la moitié de ces pays (35), la part de l'APD ventilable par secteur destinée à l'éducation était inférieure à 10 %, alors qu'elle était supérieure à 25 % pour 14 pays.

Le secteur de l'éducation est de plus en plus en concurrence avec les autres secteurs et les autres formes d'APD pour un soutien financier externe.

Tableau 4.6 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage de l'aide totale et de l'aide sectorielle dans 79 pays, moyenne régionale 2003-2004

Moyenne régionale	Part de l'éducation dans l'aide totale (%)	Part de l'éducation dans le total de l'aide ventilable par secteur (%)	Part de l'éducation de base dans l'aide totale (%)	Part de l'éducation de base dans le total de l'aide ventilable par secteur (%)
Afrique subsaharienne (22 pays)	11,0	16,2	2,5	3,6
Amérique latine et Caraïbes (23 pays)	8,6	9,8	1,5	1,9
Asie centrale (7 pays)	7,1	8,9	1,7	2,1
Asie de l'Est et Pacifique (8 pays)	14,2	15,8	1,2	1,4
Asie du Sud et de l'Ouest (5 pays)	21,1	31,5	10,0	12,4
États arabes (9 pays)	24,0	31,8	1,1	1,5
Europe centrale et orientale (5 pays)	11,0	12,5	1,7	2,0
Tous pays en développement	12,4	16,1	2,3	2,9

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2 : annexe, tableau statistique 11.

L'importance accordée à l'éducation dans l'aide totale n'est pas identique dans toutes les régions.

La relative importance accordée à l'éducation dans l'aide totale n'est pas identique dans toutes les régions. Dans les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes, la part consacrée à l'éducation en 2003-2004 était bien plus importante (plus de 20 % de l'aide totale et plus de 30 % de l'aide ventilable par secteur) que dans les pays des autres régions. Dans 22 pays d'Afrique subsaharienne, la part moyenne de l'éducation n'était que de 11 % de l'aide totale et 16 % de l'aide ventilable par secteur. La répartition de l'aide entre les différents niveaux d'éducation varie également selon le pays et les régions. En Asie du Sud et de l'Ouest, les pays ont utilisé en moyenne près de 50 % de l'aide à l'éducation pour l'éducation de base, contre à peine plus de 20 % en Afrique subsaharienne et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Dans les États arabes, ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, la proportion était inférieure. Les très grandes différences observées quant à l'importance accordée, d'un pays à l'autre, à l'éducation doivent être étudiées plus en détail si l'on veut mieux comprendre quelle incidence pourrait avoir une augmentation du volume total de l'APD sur les objectifs de l'EPT.

Quelle est l'importance de l'aide pour le financement des systèmes éducatifs des pays ? Il est difficile de répondre à cette question, car les rapports fournis par les différents pays sur l'aide et les dépenses financées par le revenu national sont très divers et l'incidence du soutien budgétaire direct sur l'éducation ne peut être qu'une approximation. Les informations fournies tant par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur les dépenses nationales d'éducation que par le CAD de l'OCDE sur les décaissements de l'aide à l'éducation pour 60 pays permettent quelques estimations approximatives. Dans 24 de ces pays, l'aide représente plus de 10 % des dépenses

courantes totales d'éducation et, dans 7 autres, plus de 20 % (figure 4.11). On évoquera, dans le présent chapitre, certaines des conséquences de ces chiffres, notamment l'impossibilité de prévoir l'aide sur le long terme. La contribution de l'aide extérieure aux dépenses d'éducation de base est généralement moindre que pour l'ensemble du secteur de l'éducation (figure 4.12).

Harmoniser l'aide à l'éducation

Les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ont soutenu l'idée que toute analyse de l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation doit être envisagée dans le contexte général des efforts internationaux visant à améliorer la qualité et l'efficacité de l'aide dans son ensemble, comme l'illustre la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, coordonnée par l'OCDE (voir page 86).

Les efforts visant à donner corps à la déclaration de Paris sont coordonnés par le groupe de travail de l'OCDE-CAD sur l'efficacité de l'aide, créé en 2003. Le suivi des progrès réalisés pour 12 indicateurs qualitatifs et quantitatifs prévoit notamment une enquête internationale qui doit être menée tous les 2 ans de 2006 à 2010. Des projets de questionnaires ont été testés en Afrique du Sud, au Cambodge, au Ghana, au Nicaragua, en Ouganda et au Sénégal, avant le lancement de l'étude en mai 2006 dans tous les pays manifestant leur intérêt. L'OCDE doit en publier les résultats consolidés en décembre 2006. L'étude comporte un questionnaire adressé aux donateurs, un autre destiné aux gouvernements et une fiche pour chaque pays participant. Outre cette étude, des ateliers consultatifs sous-régionaux sont organisés, par exemple en Ouganda et au Mali.

Figure 4.11 : Parts respectives de l'aide et de la dépense nationale dans le total des dépenses d'éducation, 2004

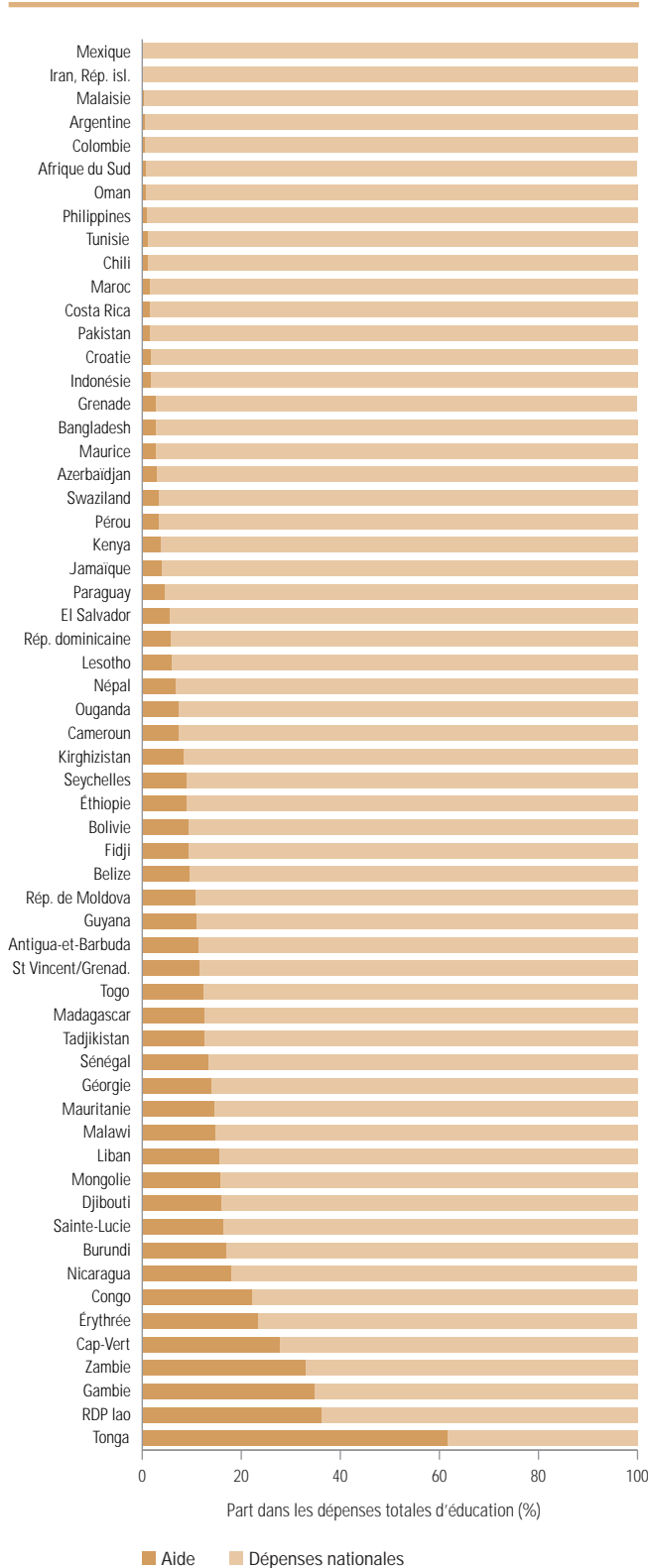
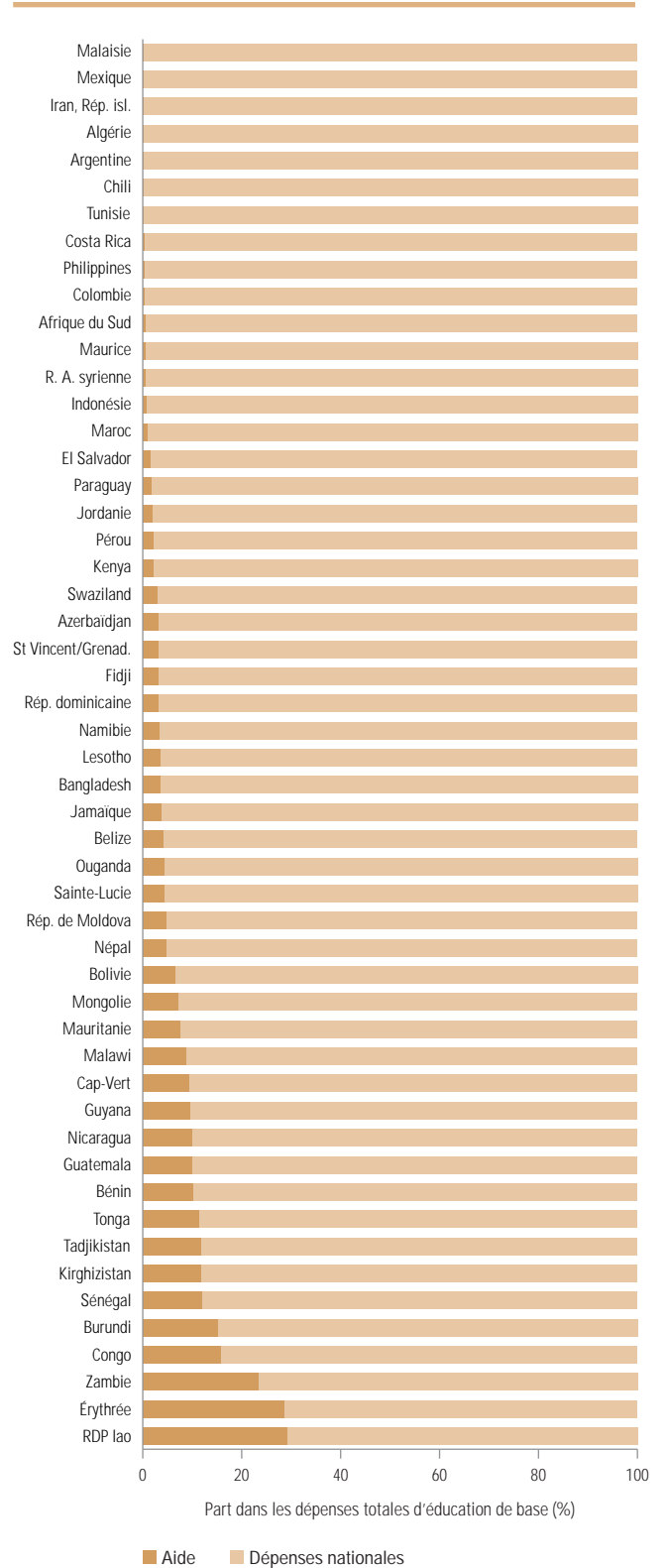


Figure 4.12 : Parts respectives de l'aide et de la dépense nationale dans le total des dépenses d'éducation de base, 2004



Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2 ; annexe, tableau statistique 11.

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2 ; annexe, tableau statistique 11.

L'Éthiopie, l'Inde et l'Ouganda sont des exemples de la forte appropriation des politiques sectorielles d'éducation par le gouvernement.

En mars 2006, le CAD a publié *Les bonnes pratiques émergentes pour une gestion axée sur les résultats de développement* (OCDE-CAD, 2006d), ouvrage qui présente des exemples du travail mené à l'échelle nationale et sectorielle ainsi que dans les institutions de développement. L'instrument de suivi de la mise en œuvre au niveau des pays, autre initiative du CAD, mesure les efforts réalisés à l'échelle nationale pour harmoniser les politiques et les pratiques, notamment au niveau sectoriel (OCDE-CAD, 2006a), dans plus de 60 pays. Dans certains de ces pays (comme l'Éthiopie, l'Inde et l'Ouganda), qui ont jusqu'à 10 ans d'expérience des programmes sectoriels, le respect de bon nombre des principes figurant parmi les indicateurs de la Déclaration de Paris est déjà attesté. Ces principes sont notamment une forte appropriation des politiques éducatives sectorielles de la part du gouvernement, l'affectation de l'aide aux budgets sectoriels publics, la réduction des efforts redondants (« unités parallèles de mise en œuvre des projets ») et la réalisation de missions conjointes sur le terrain, d'analyses communes et d'évaluations mutuelles des progrès.

Il existe jusqu'à présent peu d'études portant sur les évolutions et les enseignements que retirent les donateurs et les gouvernements des efforts qu'ils déploient pour maximiser les bénéfices des nouvelles procédures. Les études réalisées sont principalement concentrées sur le soutien budgétaire direct, dont les flux tendent à être déclenchés par des indicateurs d'action ou de résultats dans plusieurs secteurs, parmi lesquels figure souvent l'éducation (IDD and Associates, 2006 ; Lawson *et al.*, 2005 ; USAID, 2005). En général, les évaluations sont positives, mais les études sont relativement peu disertes sur les expériences sectorielles. L'une d'elles, consacrée au Mozambique, indique les problèmes qui surgissent lorsque tous les bailleurs de fonds participent mais que certains d'entre eux ne souscrivent pas réellement au programme d'harmonisation (Killick *et al.*, 2005).

Avant d'examiner des mécanismes qui pourraient être prometteurs pour une gestion plus efficace de l'aide dans le secteur de l'éducation, il est utile d'évoquer rapidement la complexité et la diversité des modalités actuelles de cette aide. En général, les financements extérieurs destinés à l'éducation sont fournis directement à une série limitées d'activités identifiées à l'avance – le traditionnel projet à financement extérieur. Les fonds peuvent aussi, à l'inverse, s'ajouter au budget du gouvernement tout en étant réservés à un sous-secteur donné, comme l'enseignement primaire ou secondaire, et répartis dans l'ensemble d'un

programme. Ils peuvent encore être employés pour apporter un soutien complémentaire à un programme d'ensemble qui concerne le secteur de l'éducation dans sa totalité. Enfin, l'aide peut n'être nullement spécifique à un secteur mais être versée au gouvernement comme un soutien au budget général, afin que le gouvernement puisse la répartir comme il le juge utile. Dans certains cas, toutes ces dispositions, et d'autres encore, coexistent : c'est par exemple le cas de l'Éthiopie, que présente le tableau 4.7. De fait, le cas d'une aide multiforme est particulièrement courant dans des pays soutenus par plusieurs donateurs et de tels exemples expliquent l'urgence d'une plus grande harmonisation. Celle-ci prendra du temps et, dans l'intervalle, les gouvernements ont besoin d'encouragements et d'exemples d'expériences réussies dont ils puissent s'inspirer dans leurs efforts de coordination.

Les examens conjoints de suivi : de petits pas dans la bonne direction ?

Le processus des examens conjoints de suivi est un caractère commun aux efforts réalisés récemment pour simplifier les mesures d'aide dans le secteur de l'éducation et pour accroître l'harmonisation des donateurs avec les gouvernements et entre eux. Ces examens s'inscrivent dans le cadre des efforts visant à encourager les donateurs à conjuguer leur soutien autour de programmes sectoriels et à adopter des pratiques communes de gestion de l'aide, en premier lieu (mais pas exclusivement) dans les pays fortement dépendants de l'aide. Les examens conjoints offrent une enceinte permettant un meilleur dialogue entre le gouvernement et les donateurs. Ils permettent également une évaluation périodique de la performance du secteur éducatif (ou d'un sous-secteur, ou d'un grand projet) compte tenu d'un ensemble d'objectifs, de cibles et d'indicateurs de performance prédéterminés. Ces examens doivent permettre :

- une meilleure appropriation par le pays et un soutien plus efficace aux priorités nationales ;
- la promotion d'une division plus efficace du travail entre les institutions d'aide ;
- une plus grande efficacité et une plus grande transparence des cadres (harmonisés) de suivi et d'évaluation ;
- une meilleure reddition de comptes vis-à-vis des sources de financement et des partenaires gouvernementaux.

Bien qu'elle ne soit pas dépendante de l'aide, l'Inde est le pays qui dispose de l'expérience la plus longue de ces examens conjoints dans le secteur de l'éducation, car elle en a réalisé plus

de 20 depuis 1995. Dans le cas de ce pays, il est évident que la responsabilité revient au gouvernement. Dans certains autres pays, il semble que l'initiative du processus appartienne plutôt aux bailleurs de fonds.

Les examens conjoints de suivi sont-ils courants ?

Au moins 40 pays ont ou devraient avoir mis en place des programmes sectoriels d'éducation en 2006 (Packer, 2006). Trente d'entre eux sont situés en Afrique subsaharienne. Les pays possédant des mécanismes réguliers d'examen conjoint sont, notamment, le Bangladesh, le Bénin, le Burkina Faso, le Cambodge, l'Éthiopie, le Ghana, l'Inde, le Kenya, Madagascar, le Malawi, le Mali, le Mozambique, la Namibie, le Népal, le Niger, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie, le Rwanda, le Viet Nam et la Zambie.

Quels sont les partenaires impliqués ?

Un échantillon des examens conjoints entrepris en 2005 fait apparaître que le nombre de participants à cet exercice est très variable. En Inde, pour un programme soutenu par 3 donateurs en 2005, 10 membres ont été nommés par le gouvernement et 10 autres par les donateurs. Des équipes de 2 ou 3 personnes ont visité 8 États. À l'autre extrême, au Rwanda, 121 personnes ont participé à la mission d'examen conjoint, qui s'est entièrement déroulée dans la capitale, Kigali. Les participants étaient très divers et comprenaient, notamment, des représentants des échelons inférieurs de l'administration du système éducatif et de la société civile. En Éthiopie, 60 membres, répartis en 6 groupes, ont visité des régions sélectionnées. Au Malawi, un tiers environ des 68 participants étaient issus des institutions donatrices ou d'ONG internationales. Ces examens requièrent de nombreuses personnes. Dans la plupart des cas, ils impliquent toutes les institutions travaillant dans le secteur éducatif, qu'elles fournissent un soutien budgétaire, travaillent dans le cadre des projets ou contribuent sous forme d'assistance technique.

La préparation des examens conjoints de suivi requiert une documentation très spécifique, compte tenu des demandes formulées lors de l'examen précédent et pour permettre l'analyse de thèmes particuliers à l'occasion du nouvel exercice. Ainsi, en 2004 au Ghana, un rapport de performance de 131 pages a été préparé, ainsi qu'un cadre de progrès et d'évaluation de 51 pages fournissant des données sur chaque série d'activités relevant des principaux chapitres de la politique. En outre, des résumés budgétaires trimestriels ont été fournis, ainsi

Tableau 4.7 : Donateurs soutenant le système éducatif éthiopien, par sous-secteur et par type d'aide, de 2004-2005 à 2009-2010

	Sous-secteur	Type de soutien
Belgique	Formation des enseignants	Subvention (communes)
États-Unis	Formation des enseignants	Subvention
	Primaire Éducation non formelle	Subvention Subvention
Finlande	Formation des enseignants	Subvention (communes)
	Primaire	Subvention et assistance technique
France	Supérieur	Subvention aux projets et assistance technique
	Primaire	Subvention
	Secondaire	Subvention
Irlande	Formation des enseignants	Subvention (communes)
	Primaire	Subvention (communes)
	Multisectoriel	Subvention (communes)
Italie	Primaire	Subvention et projets
	EFTP	Subvention et projets
	Supérieur	Subvention et assistance technique
Japon	Primaire	Projets et assistance technique
	EFTP	Assistance technique
Pays-Bas	Formation des enseignants	Subvention (communes)
	Supérieur	Projets
	Primaire	Projets et subvention
	Éducation non formelle Multisectoriel	Projets Subvention (communes)
Royaume-Uni	Supérieur	Projets
	Multisectoriel	Assistance technique
	Éducation non formelle	Subvention
	Formation des enseignants Multisectoriel	Projets et subvention (communes) Subvention (communes)
Suède	Primaire	Subvention (communes)
	Formation des enseignants	Subvention (communes)
	Multisectoriel	Subvention
Banque mondiale (AID)	Supérieur	Prêt concessionnel
	EFTP	Prêt concessionnel
Commission européenne	Supérieur	Subvention aux projets
	Primaire	Subvention aux projets
	Multisectoriel	Subvention (communes)
Fonds africain de développement	Primaire	Prêt concessionnel et assistance technique
	Multisectoriel	Prêt concessionnel
PNUD	Multisectoriel	Subvention
UNESCO	Formation des enseignants	Assistance technique
	Supérieur	Assistance technique
	EFTP	Assistance technique
UNICEF	Primaire	Subvention

Notes :

EFTP : éducation et formation techniques et professionnelles.

Les « subventions communes » sont principalement destinées au Fonds de perfectionnement des enseignants. Les « subventions » financent principalement le programme de développement du secteur de l'éducation et sont perçues directement par le ministère de l'Éducation.

Les « subventions aux projets » sont généralement gérées par des unités uniques de mise en œuvre des projets.

Source : Yizengaw (2006).

qu'un classement des résultats de chaque district, en fonction de critères de résultats spécifiques. En Inde, lors du premier examen d'un nouveau programme national, en 2005, le gouvernement a fourni une documentation et des rapports très complets élaborés par chacun des 8 États qui devaient être visités, en se concentrant particulièrement sur les principaux objectifs de développement du programme.

Processus et problèmes

Les examens suivent différentes approches. Certains insistent sur un contrôle systématique des progrès au regard des objectifs nationaux, d'autres sur la pratique et la gestion de la mise en œuvre. Il apparaît ainsi qu'en Éthiopie, en Inde et en Ouganda, par exemple, les examens ont davantage porté sur les objectifs, tandis qu'à Madagascar et au Rwanda, ils ont été davantage centrés sur la mise en œuvre. Certains examens comprennent des visites sur le terrain, d'autres non. Si les visites sur le terrain sont complexes, consommatrices de temps et relativement coûteuses, elles peuvent néanmoins permettre d'identifier plus facilement les inégalités de financement et de performance dans un pays et de mettre en lumière les bonnes pratiques locales.

La consultation des aide-mémoire relatifs à l'Éthiopie, à l'Inde et au Rwanda indique également quels problèmes étaient considérés comme les plus importants. Pour le Rwanda, l'aide-mémoire situe explicitement le processus de l'examen dans le contexte plus large de la réduction de la pauvreté. En Inde, les examens sont clairement structurés autour d'un petit nombre de résultats éducatifs nationaux d'un ordre plus élevé, liés à l'accès, à l'équité et à la qualité dans l'enseignement élémentaire. Les besoins et les attentes des enfants les plus défavorisés font l'objet d'une attention considérable dans les 3 cas, ainsi que la gestion financière et la reddition de comptes. Pour les 3 pays, les rapports font apparaître de façon récurrente que la capacité à introduire des réformes, améliorer la qualité et gérer les systèmes est faible ou limitée par de nombreuses contraintes. En Éthiopie, le rapport indique que l'absence de plan à long terme permettant un renforcement complet des capacités au niveau des régions et des *woreda* (districts) est un obstacle majeur et que le renforcement des capacités ne se voit pas affecter les ressources adéquates. Dans les deux autres pays, le développement des capacités est plutôt traité en lien avec des questions particulières telles que la formation des maîtres.

Quelle est l'influence de ces examens ?

L'influence des examens conjoints de suivi et les évolutions qu'ils induisent sont difficiles à évaluer. Du fait peut-être du caractère général de l'exercice, il est fréquent que les rapports ne parviennent pas à transmettre des informations permettant de hiérarchiser les besoins et d'identifier les solutions possibles ou pratiques. Des études à long terme sont nécessaires pour examiner dans quelle mesure les recommandations des rapports ont été acceptées, mises en pratique et suivies d'effet. Pour les examens menés en Inde et en Éthiopie, les participants représentant les pouvoirs publics ont indiqué que les rapports se traduisaient par des actions et, qu'en Ouganda, la manière dont les subventions parviennent aux écoles et sont utilisées par les communautés locales a évolué en partie à la suite des conclusions de ces examens. Il est moins certain que les examens alimentent des processus nationaux de plus grande ampleur, tels que ceux qui sont liés aux stratégies de réduction de la pauvreté. On ne sait pas encore non plus dans quelle mesure ils influent sur la pratique des donateurs. Une étude systématique des processus et des résultats des examens pourrait aider tant les gouvernements que les donateurs à améliorer l'efficacité de l'aide dans le secteur de l'éducation.

Intensifier l'aide à l'éducation

L'un des facteurs qui influenceront à l'avenir le montant de l'aide et sa répartition entre les secteurs sera que les gouvernements des pays en développement puissent faire la preuve qu'ils ont la capacité de dépenser ces fonds conformément aux accords conclus. Les taux de décaissement sont relativement faibles dans le secteur de l'éducation pour l'ensemble des pays en développement, plus faibles pour l'éducation de base et plus faibles encore pour l'éducation de base dans les PMA (Secrétariat de l'IMOA, 2006).

Capacité

Certaines institutions ont fait valoir que les limites de la capacité d'absorption ne devaient pas être un obstacle à l'intensification de l'aide, dès lors que l'on engageait simultanément des efforts pour améliorer cette capacité (PNUD, 2005). D'autres sont moins optimistes, soulignant la complexité croissante des programmes à un moment où les gouvernements détournent leur attention de la stratégie relativement simple consistant à accroître largement l'accès et commencent à se concentrer davantage sur les enfants les plus difficiles à atteindre, les mesures visant à retenir

Les taux de décaissement sont relativement faibles dans le secteur de l'éducation.

tous les enfants à l'école et l'amélioration des résultats scolaires. Par nécessité, toutes ces mesures devront être appliquées dans le contexte d'une demande croissante d'expansion de l'enseignement secondaire et supérieur. Pour avancer efficacement sur tous ces fronts, il faut renforcer la capacité tant à définir des politiques qu'à les mettre en œuvre.

Une manière pour les donateurs de contribuer consiste à renforcer les capacités des gouvernements en améliorant la qualité de leur soutien technique ainsi que le contenu et les formes de leur coopération technique. Malheureusement, alors que les engagements de l'APD en faveur de l'éducation augmentent, les donateurs réduisent les effectifs de leur personnel disposant de compétences sectorielles. Cette tendance, qui se manifeste à la fois dans les institutions bilatérales et multilatérales et qui témoigne également d'une évolution croissante vers l'aide aux programmes et le soutien budgétaire direct, n'est pas sans risques. Certains des bénéfices obtenus en privilégiant l'utilisation maximale des systèmes nationaux et le soutien à l'échelle des secteurs pourraient être fragilisés. Qui plus est, cette forme de contribution pourrait se traduire par de moindres efforts de renforcement des capacités dans des pays où de tels efforts ne se voient pas accorder une priorité budgétaire nationale. Toute évolution consistant à réduire le renforcement des capacités tout en augmentant le soutien à l'échelle du secteur se condamnerait vraisemblablement elle-même à l'échec.

Les changements susceptibles d'aider les bailleurs de fonds à minimiser ces effets potentiellement négatifs consistent notamment à (Frederiksen, 2005) :

- utiliser, maintenir et renforcer les capacités nationales et régionales existantes, plutôt que de créer de nouvelles capacités par une assistance technique à long terme et une formation externe ;
- soutenir l'échange de connaissances permettant aux praticiens de bénéficier des bonnes pratiques internationales ;
- attribuer des subventions à des équipes nationales ;
- améliorer la coordination entre les institutions donatrices ;
- contribuer au traitement des causes de la fuite des cerveaux, tant à l'échelle du secteur de l'éducation qu'à celle du pays.

Compte tenu de la diminution, dans l'aide à l'éducation, de la part de la coopération technique, notamment de celle destinée au renforcement des capacités, il est urgent de réexaminer l'utilisation des ressources restantes.

Dépendance à l'égard de l'aide

L'ampleur et les implications de la dépendance à l'égard de l'aide soulèvent des problèmes très variés. Le fait de recevoir de l'aide suppose un arbitrage : si elle permet d'atteindre plus rapidement un objectif, l'aide réduit potentiellement l'influence du gouvernement sur l'utilisation des ressources et la fiabilité. Jusqu'en 1993, le gouvernement de l'Inde a refusé des offres substantielles d'aide à l'enseignement primaire par crainte de perdre sa souveraineté dans les décisions relatives aux politiques. Par la suite, l'aide est restée inférieure à 2 % du total des dépenses d'enseignement primaire.

Dans plusieurs pays, les donateurs fournissent plus de 20 % du budget total de l'éducation (figure 4.11). Pour les 20 plans nationaux validés à ce jour par l'Initiative de mise en œuvre accélérée, un quart des coûts en moyenne devra être couvert par l'aide, proportion qui peut atteindre jusqu'à 63 %. En 2002, un premier calcul de la Banque mondiale visant à évaluer le financement restant à trouver pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 a conclu que l'aide devrait atteindre en moyenne 42 % des dépenses totales d'enseignement primaire, et beaucoup plus dans certains pays. De tels niveaux de dépendance mettent en lumière l'importance des efforts visant à mieux harmoniser les activités des donateurs et les programmes nationaux.

Prévisibilité

Cependant, même lorsque l'aide est mieux harmonisée, les pays qui en sont fortement dépendants sont encore confrontés au problème de sa volatilité et de son imprévisibilité. Une analyse des flux d'aide sur la période 1975-2003 dans 76 pays a fait apparaître que l'aide reçue par les pays en développement était bien plus volatile que le revenu créé dans le pays et que les décaissements de l'aide n'étaient que faiblement corrélés aux engagements (Bulir et Hamann, 2006). Cette volatilité et l'écart entre les engagements et les décaissements se sont accentués au cours des dernières années. Entre 2000 et 2003, les prêteurs ont promis 50 % de plus qu'il n'a été effectivement décaissé. Il est plus préoccupant encore de noter que les différences tendent à être plus marquées dans les pays à faible revenu par habitant.

Ces tendances sont dues en partie aux blocages et aux contraintes qui freinent la mise en œuvre dans les pays bénéficiaires. En outre, « dans les pays donateurs, les institutions de développement qui formulent les engagements d'aide sont différentes de celles qui approuvent le financement de l'aide (Parlement) et de celles

Réduire le renforcement des capacités tout en augmentant le soutien à l'échelle sectorielle serait voué à l'échec.

Peu de pays ont bénéficié du Fonds catalytique de l'IMOA.

qui procèdent au décaissement (ministère des Finances) » (Bulir et Hamann, 2006, p. 4). Les donateurs doivent s'attacher davantage à garantir une aide financière à plus long terme et donc plus prévisible, afin que les pays puissent prendre les décisions nécessaires pour accroître tant la demande que l'offre d'éducation sans craindre de devoir renverser ce mouvement en cas de réduction de l'aide. Il peut également être prudent que les gouvernements des pays en développement, fortement dépendants de l'aide, déterminent les activités qu'il est le plus important de maintenir et qui doivent, pour ce faire, être financées à l'échelle nationale.

L'Initiative de mise en œuvre accélérée : favoriser un pacte mondial

L'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) a été instaurée en 2002 pour favoriser un pacte mondial destiné à l'application de plans sectoriels d'éducation « crédibles » et à un soutien financier extérieur plus important – et plus prévisible – qu'auparavant. La Banque mondiale abrite son Secrétariat et plus de 30 bailleurs de fonds participent à sa gouvernance et à ses coûts. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'année dernière a conclu que les progrès substantiels de la visibilité politique de l'IMOA et du soutien rhétorique qui lui était accordé ne s'étaient accompagnés d'aucune augmentation significative des ressources allouées à son Fonds catalytique ou au Fonds de développement des programmes d'éducation⁷. L'IMOA ne pourrait pas non plus se prévaloir de plus de succès dans la mobilisation d'un montant supplémentaire significatif des fonds externes destinés à l'éducation de base. En outre, le *Rapport 2006* a souligné qu'il arrivait souvent que les conseillers d'éducation représentant les bailleurs de fonds dans les pays s'interrogent sur la valeur ajoutée de cette initiative, que ce soit pour fournir des financements supplémentaires ou pour améliorer le dialogue sur les politiques, en particulier dans les pays où ce dernier est bien établi. D'une manière plus positive, le *Rapport* a reconnu que l'IMOA était devenue un important mécanisme de coordination pour les institutions donatrices et qu'elle exerçait une influence positive sur l'harmonisation des donateurs.

Au cours de l'année dernière, l'IMOA a poursuivi son évolution. Un appui technique revêtant différents aspects a été apporté à 60 pays afin de les aider à élaborer des plans sectoriels d'éducation ; des notes conceptuelles consacrées au renforcement des capacités, aux États fragiles, au VIH/sida et à un mécanisme de financement élargi ont été préparées et les directives d'évaluation des plans d'éducation et des documents

cadres ont été révisées pour offrir une approche plus holistique des questions d'égalité entre les sexes. Les plans sectoriels ont été validés par les groupes locaux de donateurs pour 20 pays et ceux de 12 autres pays devraient l'être avant la fin de 2006⁸. Selon le Secrétariat de l'IMOA, les plans de 59 pays auront pu bénéficier de ce processus d'ici à la fin de 2008.

En outre, l'IMOA a créé une valeur ajoutée en affectant des ressources supplémentaires à l'amélioration de la qualité de la planification du secteur de l'éducation et du développement des programmes et, parfois, en assurant des financements supplémentaires, par l'intermédiaire du Fonds catalytique, aux plans validés. À ce jour, cependant, les montants disponibles au titre du Fonds catalytique restent plutôt faibles – bien que les promesses se soient récemment accélérées – et peu de pays en ont bénéficié. En août 2006, le total des paiements des donateurs à ce fonds s'élevait à 230 millions de dollars EU, à quoi s'ajoutent 450 millions de dollars EU de promesses supplémentaires, de la part de 11 donateurs, pour la période courant jusqu'à la fin de 2008. Six donateurs avaient promis plus de 10 millions de dollars EU chacun. Dans ce groupe, la Commission européenne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni représentaient 85 % du total des promesses. En août 2006, les décaissements s'élevaient à 96 millions de dollars EU pour 11 pays, à quoi s'ajoutaient des engagements formels pour un montant de 130 millions de dollars EU. Le nombre des donateurs au Fonds de développement des programmes d'éducation est passé de 2 à 8 au cours de l'année dernière et les engagements pour 2005-2007 s'élèvent au total à 46 millions de dollars EU, dont près de la moitié formulés par la Norvège.

Malgré une certaine croissance des ressources disponibles, il est désormais évident que le Fonds catalytique, tel qu'il a été initialement conçu, n'est pas durable. Il a en effet été pensé comme une source de financement temporaire pour des pays comptant un petit nombre de donateurs, dans l'espoir que ses bonnes performances en attireraient d'autres, mais, en pratique, il n'en est pas venu de nouveaux et, compte tenu de la tendance qui se fait jour chez les donateurs à réduire le nombre de pays qu'ils soutiennent, il est vraisemblable que ce problème s'accroîtra. De même, les formules de « partenariats silencieux » que l'on espérait, et qui devaient permettre à des donateurs n'ayant pas de programme dans un pays d'allouer des fonds pour l'éducation de base par l'intermédiaire d'un donateur déjà présent, se sont révélées plus compliquées que prévu. Pour

7. Le Fonds catalytique apporte une aide d'une durée maximale de 3 ans aux plans du secteur de l'éducation de pays bénéficiant de l'aide de 4 donateurs ou moins, apportant chacun une contribution d'au moins 1 million de dollars EU sous forme d'aide. Le Fonds de développement des programmes d'éducation finance une assistance technique pour aider les pays à élaborer leurs plans.

8. Les pays ayant validé les plans sont le Burkina Faso, Djibouti, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée, le Guyana, le Honduras, le Kenya, le Lesotho, Madagascar, la Mauritanie, le Mozambique, le Nicaragua, le Niger, la République de Moldova, le Tadjikistan, le Timor-Leste, le Viet Nam et le Yémen. Ceux pour lesquels la validation est attendue d'ici à la fin de 2006 sont l'Albanie, le Bénin, le Bhoutan, le Burundi, le Cambodge, le Cameroun, le Mali, la Mongolie, le Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal et la Sierra Leone.

surmonter le risque de coupure subite auquel est exposé un pays recevant des paiements du Fonds, les donateurs envisagent aujourd'hui d'étendre la période de financement. Bien que cette démarche se justifie, elle altérerait fortement la nature du Fonds et, sans une augmentation importante des contributions, une extension en faveur des bénéficiaires existants réduirait le nombre de nouveaux bénéficiaires potentiels.

Bien que les récentes augmentations des engagements de l'APD en faveur de l'éducation de base ne puissent être attribuées à la seule influence de l'IMOA, elles sont cohérentes avec l'attention accrue suscitée par celle-ci, à l'échelle internationale, en faveur du financement de l'éducation de base. Les augmentations commencent à démontrer la faisabilité du modèle de « fonds virtuel » de l'IMOA, en accroissant l'ensemble des ressources destinées à l'éducation de base selon une approche pays par pays plutôt que par l'intermédiaire d'un unique « fonds mondial » tel que celui qui est consacré à la lutte contre la malaria, la tuberculose et le VIH/sida. En outre, les efforts considérables qui ont présidé à la conception des processus de l'IMOA ont placé le secteur de l'éducation dans une position favorable pour le cas où les récentes promesses d'aide supplémentaire seraient tenues.

L'impact potentiel de l'IMOA ne se limite pas à susciter des financements extérieurs. On peut également espérer qu'à mesure que les pays prendront en compte les indicateurs et les références figurant dans le cadre indicatif qui sous-tend la conception des plans d'éducation et leur validation par les donateurs locaux, la conception des politiques progressera et les pays s'achemineront plus rapidement vers les objectifs de l'EPT. À en juger par certains signes, c'est peut-être là ce qui est en train de se produire. Bien que la période soit brève, l'analyse de l'expérience des 8 premiers pays validés par l'IMOA fait apparaître des progrès pour ce qui est de la conformité aux montants de référence applicables aux salaires des enseignants, du pourcentage des dépenses récurrentes consacrées à l'éducation, de la proportion des dépenses récurrentes non destinées aux salaires et du taux moyen de redoublement (Umansky et Crouch, 2006). D'autre part, le rapport élèves/enseignant et la part du total des dépenses d'éducation consacrée à l'enseignement primaire n'ont connu aucun progrès. La comparaison, pour plusieurs indicateurs, des performances de ces 8 pays et d'un groupe de pays de référence montre que les taux bruts de scolarisation y ont augmenté plus rapidement et il y a lieu de penser que l'efficacité interne est plus grande dans les pays relevant de l'IMOA.

Au bout du compte, cependant, les efforts visant à améliorer le cadre de l'IMOA et à accroître son efficacité n'auront que peu d'incidence sur les efforts en faveur de l'EPT si les donateurs ne donnent pas une violente impulsion au mécanisme destiné à prendre les engagements permettant à l'IMOA de devenir pleinement un pacte mondial. Les évolutions que cela pourrait exiger sont notamment les suivantes (Sperling, 2006) :

- engagement de fonds en faveur de l'EPT selon des méthodes comparables à celles qui s'appliquent au modèle de l'allègement de la dette, celle-ci étant automatiquement effacée pour les pays remplissant une série d'obligations spécifiques ;
- financement plus prévisible et à plus long terme, prévoyant notamment que les programmes de financement actuels de 3 à 5 ans seront reconduits si les résultats convenus sont atteints ;
- apport de financements, par l'intermédiaire de l'IMOA ou sur une base bilatérale, afin de permettre une réaction rapide lorsque les gouvernements prennent des mesures d'ampleur telle que la suppression des frais de scolarité, afin d'éviter que ces mesures ne se traduisent par une augmentation spectaculaire des effectifs des classes et une baisse de la qualité de la scolarisation ;
- prise en compte plus cohérente des pays à forte population tels que l'Inde, le Nigéria et le Pakistan.

L'efficacité interne est plus grande dans les pays relevant de l'IMOA.

Coordination mondiale de l'EPT : le rôle de l'UNESCO

Chaque année, le *Rapport* présente et commente les activités de l'UNESCO liées à son mandat de coordination de l'EPT. Celui de 2006 a suggéré que l'appel du Conseil exécutif en faveur d'un « plan d'action global concis, y compris pour la mobilisation des ressources, en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT », par l'intermédiaire d'un dialogue avec les autres institutions présentes au Forum mondial de l'éducation (Dakar), exprimait des attentes élevées – et probablement irréalistes (UNESCO, 2006). Dans le même temps, il soulignait des occasions qui se présenteraient, l'année suivante, de placer l'EPT au premier plan du dialogue international sur le développement : il s'agissait ainsi de plaider sa cause au sommet du Millénaire + 5, de renforcer les liens entre l'UNESCO, l'IMOA, les pays de l'E-9 et le Groupe de haut niveau, d'exercer un leadership pour la promotion des bonnes pratiques de coopération technique et d'une plus grande harmonisation,

**L'UNESCO
a préparé un
Plan d'action
global pour l'EPT.**

de poursuivre les actions en cours dans les domaines de l'alphabétisation, de l'éducation au service du développement durable, de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne ainsi que de l'éducation en matière de VIH/sida.

Bien que des activités soient en cours dans chacun de ces domaines, l'UNESCO doit encore atteindre la position de leadership central pour l'EPT qui avait été envisagée initialement. Même si les gouvernements des pays en développement font généralement confiance à l'Organisation, celle-ci a eu peu d'incidence directe sur la capacité des pays à atteindre les objectifs de l'EPT, notamment dans le domaine du renforcement des capacités, où l'on aurait pu s'attendre à ce qu'elle excelle. Le programme de réformes institutionnelles actuellement en cours pourrait inverser cette situation. La réforme vise à mettre l'EPT au cœur de toutes les activités de l'UNESCO dans le domaine de l'éducation et à renforcer considérablement la présence et le rôle de conseil de l'UNESCO sur le terrain :

- en décentralisant l'autorité et les ressources vers le terrain (en particulier vers les quatre bureaux régionaux existants, auxquels un cinquième a été adjoint, à Bucarest, pour l'Europe et l'Amérique du Nord) ;
- en réduisant les doubles emplois et en assurant une claire reddition de comptes à propos des domaines thématiques et des programmes ;
- en faisant évoluer la culture interne de l'Organisation afin qu'elle soit génératrice d'ouverture et de souplesse dans un contexte d'alignement clair des programmes avec les priorités institutionnelles et mondiales.

Les résultats de la réforme lancée en juin 2006 peuvent conditionner la capacité de l'UNESCO à devenir efficace, au cours des prochaines années, dans deux domaines particuliers liés à l'EPT : la poursuite de la mise en place d'un plan d'action global et les examens régionaux de l'EPT.

La demande d'un plan d'action global exprimée par les membres du Conseil exécutif de l'UNESCO en mars 2005 procède d'un désir d'accroître la coordination entre les partenaires du mouvement de l'EPT, notamment entre ceux qui se sont réunis à Dakar en 2000 : l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD, le Fonds des Nations Unies pour la population (FNUAP) et la Banque mondiale. En réponse à cette demande, l'UNESCO a lancé un processus consultatif visant à harmoniser les approches de ces organisations multilatérales dans leur soutien à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans nationaux d'EPT. À cette fin, elle a préparé un Plan d'action global pour l'EPT, dont les responsables des quatre agences des Nations Unies coordonnatrices de l'EPT et un représentant de la Banque

mondiale ont examiné le projet lors d'une réunion des responsables du Groupe des Nations Unies pour le développement en juillet 2006. La finalisation de ce plan a été soutenue par le Sommet du G8 de Saint-Pétersbourg. Une version plus complète sera présentée lors de la réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous en novembre 2006.

D'une manière générale, le plan est conçu pour atteindre une plus grande cohérence au niveau mondial et fournir un soutien plus efficace à l'EPT au niveau national. Ses éléments essentiels sont le concept « un pays, un plan », une priorité stratégique pour les pays ayant les plus grands besoins, un souci du programme d'ensemble de l'EPT et l'intention de clarifier la division du travail dans le soutien qu'apportent les institutions internationales aux plans et aux efforts nationaux en faveur de l'EPT.

Au-delà de l'organisation des réunions du Groupe de haut niveau, du Groupe de travail sur l'EPT et de l'E-9 et d'autres réunions liées à l'EPT, les propres contributions de l'UNESCO porteront sur l'alphabétisation, la formation au travail, la formation des enseignants, les technologies et les résultats de l'apprentissage. Les activités se concentreront sur le renforcement des capacités, le suivi et l'évaluation, et les processus nationaux de planification. Le rôle global de leadership qui incombe à l'UNESCO consiste notamment :

- à soutenir le leadership national en affermissant le rôle de son Secteur de l'éducation en tant que centre d'échanges d'idées et en renforçant ses opérations sur le terrain afin de mieux soutenir les gouvernements ;
- à promouvoir la coopération Sud-Sud, en particulier par l'intermédiaire des pays de l'E-9, en matière de bonnes pratiques d'enseignement et d'apprentissage, de financements novateurs et d'innovations dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, ainsi que par la recherche de financements pour cette coopération auprès de donateurs potentiels ;
- à coordonner les activités visant à réduire les déficits de financement et de capacités, à l'échelle nationale, des pays les moins en mesure de parvenir à l'EPT ;
- à promouvoir une analyse des politiques fondée sur les faits et sur la recherche en rassemblant, collationnant et diffusant l'information par l'intermédiaire du personnel du Siège et des Instituts de l'UNESCO.

On ne sait pas bien encore si le Plan d'action global pour l'EPT se traduira par une plus grande coordination interinstitutions ou s'il orientera principalement les destinées de l'UNESCO.

Dans les deux cas, il importera de réformer également le mécanisme international de soutien, en particulier le Groupe de haut niveau, afin qu'il soit davantage tourné vers l'action et moins vers des débats d'ordre général dont les résultats ne peuvent faire l'objet d'un suivi.

L'UNESCO a également fait connaître son intention de coordonner à mi-parcours, avant la date butoir de 2015, les évaluations des progrès réalisés par les pays en direction des objectifs de l'EPT. Le Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique a entrepris un suivi des progrès des pays en se concentrant sur l'impératif d'« atteindre les exclus ». Le Bureau régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes travaillera dans le cadre du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (PRELAC), qui prévoit de faire un rapport, en mars 2007, sur la pertinence des services éducatifs, l'équité et le droit à l'éducation, l'efficacité dans la réalisation des buts éducatifs et l'efficacité de la gestion. Les Caraïbes envisagent également la rédaction d'un rapport régional sur l'EPT d'ici à la fin de 2007. De même, le Bureau régional pour l'Afrique prévoit de réaliser une analyse de substance en 2007 en se concentrant sur « l'efficacité externe de l'éducation ». Bien que ces évaluations par pays puissent se révéler très utiles, on ne voit pas encore clairement ce qui pourrait, en l'état, inciter les pays à y participer, faute d'indications quant aux bénéfices qu'ils pourraient tirer de leurs résultats. Enfin, il n'existe à ce jour aucun mécanisme permettant de réunir les pays pour favoriser la définition de priorités au niveau mondial, que ce soit pour l'EPT en général ou pour les programmes de l'UNESCO en particulier.

11 milliards de dollars par an sont nécessaires

L'étude de Bruns *et al.* (2003) est la référence la plus complète et la plus fiable pour évaluer le coût, à l'échelle mondiale, d'un enseignement primaire universel de qualité et le financement extérieur indispensable. En calculant le nombre des enfants d'âge scolaire d'ici à 2015 et les apports nécessaires pour assurer leur scolarisation, puis en conjecturant l'augmentation des ressources nationales que les gouvernements devraient prendre en charge, les auteurs ont estimé à 3,7 milliards de dollars EU par an, en moyenne, le financement externe essentiel pour les pays à faible revenu.

Une analyse de cette étude dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002* est parvenue à un chiffre substantiellement plus élevé (UNESCO,

2002a). Cette analyse a tout d'abord relevé, en effet, que l'étude avait adopté une valeur excessivement optimiste du taux annuel de croissance implicite des dépenses publiques d'éducation sur la période de 15 ans qu'elle couvrait. En outre, des ressources supplémentaires seraient importantes pour :

- inciter les familles à accroître leur demande de scolarisation des filles et, plus généralement, inciter les familles les plus pauvres à le faire pour tous leurs enfants, en réduisant les coûts qui restent à leur charge ;
- faire face à toutes les incidences de la pandémie de VIH/sida sur les systèmes éducatifs, en particulier dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ;
- remettre en état les systèmes des pays affectés par des conflits, des catastrophes naturelles ou l'instabilité générale.

Selon le *Rapport*, ces contraintes exigeraient un financement externe supplémentaire de 3,1 milliards de dollars EU par an, ce qui porte le total annuel à 6,8 milliards de dollars EU.

Les estimations initiales ont pris 2000 pour année de référence (ministère du Développement international du Royaume-Uni, 2005). Entre 2001 et 2004, les engagements supplémentaires d'APD en faveur de l'éducation de base dans les pays à faible revenu étaient bien inférieurs au niveau requis. Pour rattraper ce manque, le niveau annuel du financement extérieur devrait progresser à partir de 2005 pour atteindre environ 9 milliards de dollars EU d'ici à 2015 (en prix de 2003). En outre, le fait de permettre à chaque garçon et à chaque fille d'achever une scolarité primaire d'une qualité décente n'épuise pas l'ensemble des objectifs de l'EPT : affecter 1 milliard de dollars EU à chacun des autres objectifs que sont l'alphabétisation et l'éducation de la petite enfance se traduirait par un besoin annuel moyen de financement extérieur de quelque 11 milliards de dollars EU⁹.

À quel point ces estimations sont-elles réalistes ? Les plans sectoriels d'éducation préparés pour l'IMOA et validés par celle-ci permettent en partie de le vérifier (Secrétariat de l'IMOA, 2005). D'ici à 2008, le total des dépenses indispensables pour l'enseignement primaire au titre des 20 plans actuellement validés est estimé à 4,9 milliards de dollars EU. En moyenne, les gouvernements nationaux espèrent financer 76 % de ce montant à l'échelle nationale (cette proportion varie de 37 à 83 %). Au total, le soutien extérieur nécessaire est estimé à 1,2 milliard de dollars EU par an. Cependant, seuls 3 de ces 20 pays ont une population supérieure à 20 millions d'habitants. L'IMOA espère que

Il faut faire face à toutes les incidences de la pandémie de VIH/sida sur les systèmes éducatifs.

9. Le *Rapport 2006* a évalué à 771 millions le nombre minimal d'adultes analphabètes et a estimé que les programmes permettant d'alphabétiser 550 millions d'entre eux d'ici à 2015 exigeraient environ 2 milliards de dollars EU par an. Nous supposons ici que la moitié de cette somme sera financée par l'aide internationale.

25 autres pays soumettront leurs plans et les verront valider d'ici à la fin de 2008. Les besoins externes annuels pour ces pays sont estimés à 2,7 milliards de dollars EU.

Sur les 27 pays restants de la catégorie à faible revenu de la liste du CAD de l'OCDE, plusieurs comptent une population très importante (Bangladesh, Inde, Indonésie, Nigéria, Ouganda, Pakistan, République-Unie de Tanzanie et Zambie). D'autres, tels que la Côte d'Ivoire, Haïti, la Somalie et le Soudan, sont dans une situation de conflit ou considérés comme « fragiles » à divers titres. La combinaison de plusieurs pays à forte population et à faible revenu avec de nombreux pays dont les infrastructures éducatives sont en mauvais état se traduira par de très grands besoins en termes de dépenses. Ces estimations « révisées » – au moins 9 milliards de dollars EU par an pour se rapprocher de l'enseignement primaire universel dans tous les pays d'ici à 2015, et au moins 11 milliards de dollars EU par an en intégrant les autres objectifs de l'EPT – semblent donc prudentes.

La part de l'éducation de base dans le total de l'APD pour les pays à faible revenu devra plus que doubler si l'on veut progresser plus vite vers les objectifs fixés. Une telle augmentation ne se produira pas automatiquement. Comme l'a montré la figure 4.6, la part de l'éducation dans le total de l'APD affectée au secteur a augmenté, passant de 10,6 à 13,6 % entre 2000 et 2004. Pour la même période, la part de l'éducation de base dans le total des fonds affectés au secteur de l'éducation est passée de moins d'un tiers à près de deux cinquièmes. En conséquence, les sommes affectées à l'éducation de base dans les pays à faible revenu en 2004 ont connu une augmentation importante par rapport aux années précédentes, mais n'ont atteint que le chiffre de 2,7 milliards de dollars EU, soit environ 3,4 milliards de dollars EU si l'on intègre la moitié de l'ensemble des flux destinés au secteur éducatif au titre du « niveau non spécifié » et une partie du soutien budgétaire. Si, comme le suggèrent les récents engagements internationaux, le montant total de l'aide augmente de 60 % d'ici à 2010 par rapport à son niveau de 2004 et que la part de l'éducation de base reste constante, le total des fonds affectés

à l'éducation de base s'élèvera à 5,4 milliards de dollars EU, soit moins de la moitié du montant nécessaire, estimé à 11 milliards de dollars EU.

Si les perspectives d'augmentation des montants de l'APD sont dans l'ensemble favorables, notamment pour la part destinée au soutien des activités sectorielles, la concurrence pour ce soutien se fait plus vive et revêt différentes formes. D'abord, l'examen des programmes gouvernementaux de réduction de la pauvreté révèle que, parallèlement à l'importance accordée à l'éducation, à la santé, à l'eau et à d'autres dépenses sociales, la priorité est de plus en plus souvent donnée aux infrastructures et à d'autres activités supposées contribuer plus directement à la croissance économique. En outre, l'accent est mis de façon croissante sur l'enseignement secondaire et supérieur. Alors qu'à l'échelle internationale l'attention se porte particulièrement sur la réalisation des objectifs de l'EPT, plusieurs pays, présentant encore de faibles taux d'achèvement de l'enseignement primaire, prévoient une expansion importante de leurs sous-secteurs secondaire et supérieur. Près de la moitié de l'aide bilatérale à l'éducation est déjà affectée à l'enseignement supérieur, mais une bonne partie de cette aide consiste en bourses pour des établissements des pays donateurs.

L'ampleur du déficit de financement et la concurrence croissante ne sont pas les seuls problèmes. Tandis que les banques multilatérales de développement, les institutions des Nations Unies et, dans une moindre mesure, l'Union européenne travaillent presque exclusivement avec des pays à faible revenu, les donateurs bilatéraux, dont les programmes représentent les trois quarts du total de l'APD, répartissent très inégalement leurs ressources. Si certains pays comptent 10 donateurs actifs ou davantage dans le secteur de l'éducation, bien plus nombreux sont ceux qui en ont 2 ou moins (tableau 4.5) et les donateurs bilatéraux tendent à réduire le nombre de pays dans lesquels ils financent des programmes. Huit des 20 premiers pays dont les plans ont été validés par l'IMOA comptent au maximum 2 bailleurs de fonds. Dans l'hypothèse où les donateurs bilatéraux continueraient à réduire le nombre de pays qu'ils soutiennent,

La part de l'éducation de base dans le total de l'APD pour les pays à faible revenu devra plus que doubler.

des ressources plus importantes devraient être affectées au Fonds catalytique de l'IMOA, à un nouveau mécanisme d'ampleur mondiale ou aux institutions multilatérales si l'on veut que l'aide disponible pour l'éducation soit utilisée dans les pays où les besoins sont les plus importants.

On a évoqué plus haut la volatilité et l'horizon à court terme de l'aide internationale. Il importe particulièrement que les gouvernements puissent compter sur des ressources pérennes pour soutenir leurs initiatives en faveur du secteur éducatif. Les pays ont besoin d'aide pour accroître rapidement la scolarisation, tout en assurant les conditions propres à réduire les taux d'abandon et à améliorer les résultats scolaires. C'est *maintenant* qu'il faut construire des écoles et d'autres infrastructures ; c'est *maintenant* qu'il faut mettre en place des établissements de formation des maîtres et les faire fonctionner ; c'est *maintenant* qu'il faut entreprendre une réforme des programmes scolaires et concevoir du matériel didactique. Le récent engagement pris par le Royaume-Uni de consacrer à l'éducation 15 milliards de dollars EU au cours de la prochaine décennie est encourageant. Ce geste a inspiré aux ministres des Finances et de l'Éducation de 20 pays africains, réunis à Abuja (Nigéria) en juin 2006, l'idée de mettre en place d'ici à septembre 2006 des programmes décennaux d'éducation. Plusieurs de ces programmes ont déjà été préparés en vue de l'IMOA et, dans l'ensemble, la meilleure solution consisterait probablement à continuer d'utiliser l'IMOA plutôt que d'élaborer des processus et mécanismes nouveaux.

Outre l'augmentation des montants de l'aide et une gestion plus efficace des mécanismes régissant cette dernière, il faut insister davantage sur l'évaluation des activités et des programmes d'éducation financés par les donateurs. Il est de l'intérêt des gouvernements de comprendre plus systématiquement la nature, l'ampleur et les causes des évolutions induites par les dépenses. Quant aux pays donateurs, il est vraisemblable que, face aux augmentations proposées des budgets de l'aide internationale, leurs citoyens exigeront de plus en plus de preuves des résultats obtenus.

Conclusion

À 11 milliards de dollars EU par an, l'addition correspondant au programme de l'EPT est plus élevée qu'on ne l'attendait initialement. Même si les promesses d'aide sont tenues, les ressources affectées à l'éducation de base ne suffiront pas si la part qui revient actuellement à l'éducation dans l'aide totale et sa répartition entre les différents niveaux et les différents groupes de revenus restent inchangées et si l'harmonisation ne progresse pas. La part de l'aide totale consacrée à l'éducation de base doit au moins doubler et être plutôt concentrée sur les pays à faible revenu que sur les pays à revenu moyen. Le recentrage des modalités de l'aide doit se poursuivre et le problème de la concurrence avec l'ensemble des Objectifs de développement du millénaire et avec le lobby des infrastructures doit être résolu. Les pays en développement doivent faire la preuve que leurs secteurs de l'éducation sont capables d'absorber l'aide demandée.

Un alignement plus étroit des activités des donateurs sur les programmes nationaux et d'autres évolutions des modalités d'assistance sont nécessaires pour réduire les risques liés à une dépendance croissante à l'égard de l'aide. L'IMOA continue à élaborer les cadres propres à assurer la convergence des plans sectoriels d'éducation crédibles et des ressources externes supplémentaires. De plus grands efforts seront nécessaires à l'échelle internationale pour convaincre les donateurs d'accroître le volume et la prévisibilité de l'aide à l'éducation de base. Il importe de convaincre les gouvernements des pays à faible revenu d'accorder, dans leurs discussions avec les donateurs, une plus grande priorité à l'éducation et d'affecter à celle-ci une plus grande part des économies réalisées grâce à l'allègement de la dette. ■

Pour le programme de l'EPT, l'addition s'élève à 11 milliards de dollars EU par an.

L'alimentation favorise l'apprentissage :
l'heure du repas dans un établissement
préscolaire de Johannesburg,
Afrique du Sud.



PARTIE III. Éducation et protection de la petite enfance

Chapitre 5

Les arguments décisifs en faveur de l'EPPE

Les premières années de l'enfance posent des bases pour la vie. Faire en sorte que les enfants acquièrent des expériences positives, que leurs droits soient garantis et que leurs besoins en matière de santé, de stimulation et de soutien soient satisfaits est crucial pour leur bien-être et leur développement. Dans un contexte où les structures familiales et communautaires changent et où les pays connaissent des transformations sociales et économiques rapides, les programmes pour la petite enfance complètent les rôles des parents et des autres personnes qui ont pour tâche d'élever les enfants durant les premières années de leur existence. Après avoir abordé les droits des enfants, le présent chapitre passe en revue les éléments d'information dont on dispose sur les multiples bienfaits des programmes destinés aux jeunes enfants : meilleure transition vers l'école primaire, accroissement des taux d'achèvement, réduction de la pauvreté, amélioration de l'égalité sociale et retours sur investissements élevés. Il présente des arguments en faveur du développement et de l'amélioration des programmes d'EPPE afin d'atteindre l'objectif 1 de l'EPT.

La petite enfance dans un monde qui change

Les tendances sociales et économiques actuelles perturbent nombre de dispositifs existants de prise en charge des enfants.

Toutes les sociétés ont des dispositifs de protection et d'éducation pour leurs jeunes enfants. Ces dispositifs ont évolué avec le temps et varient selon les cultures, en fonction des différences de structures familiales et communautaires et des rôles sociaux et économiques des hommes et des femmes (Blumberg, 2006). Cependant, les tendances sociales et économiques actuelles perturbent nombre de dispositifs existants de prise en charge des enfants. En Europe centrale et de l'Ouest et en Asie centrale, la transition d'économies planifiées à des économies de marché a entraîné l'effondrement des institutions qui s'occupaient des jeunes enfants quand leurs parents étaient au travail. Dans les pays en développement, l'urbanisation, les migrations dues au travail et l'arrivée croissante des femmes sur le marché de l'emploi sont en train de transformer les structures familiales. La prévalence des familles nucléaires, dans lesquelles il y a moins d'adultes disponibles pour s'occuper des jeunes enfants qu'auparavant, s'accroît, tandis que les familles élargies sont en déclin. Les conflits armés, la pandémie de VIH/sida et la dégradation de l'environnement ont créé de nombreux orphelins et, plus généralement, ont fait que bien des familles sont confrontées à des difficultés majeures pour élever les jeunes enfants¹.

Le développement et l'amélioration de systèmes d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE) couvrant tous les jeunes enfants, et particulièrement les enfants les plus vulnérables et défavorisés, peuvent aider à surmonter ces difficultés. Les programmes pour la petite enfance peuvent inclure des interventions de santé et de nutrition de base, comme des campagnes de vaccination, des programmes d'éducation des parents (permettant aux parents de bénéficier d'un soutien et de conseils) et diverses activités organisées dans des centres, allant de crèches pour les très jeunes enfants à des écoles préprimaires qui posent les bases de l'éducation scolaire. Ces programmes peuvent aider à compenser la dislocation des dispositifs sociétaux et à promouvoir les droits et les intérêts des jeunes enfants ; ils peuvent aussi contribuer au bien-être des familles et des sociétés. Leur but devrait être non pas de se substituer à la prise en charge assurée par les premiers responsables de la protection des enfants – qui peuvent inclure les parents et d'autres membres de la famille ou de la communauté – mais de les améliorer et de les compléter lorsqu'il le faut.

Parmi les responsables des politiques, le consensus sur la nécessité des programmes destinés aux jeunes enfants est moins net que celui de la réalisation de l'enseignement primaire universel. Alors que les 738 millions d'enfants âgés de 0 à 5 ans représentaient 11 % de la population mondiale en 2005 (voir chapitre 6), les programmes pour la petite enfance ne sont universels ou ne couvrent au moins les deux tiers de la population concernée que dans une minorité de pays, essentiellement développés et en transition². De plus, certains pays développés, notamment les États-Unis, n'assurent pas une couverture universelle. Dans de nombreux pays en développement, surtout ceux d'Afrique subsaharienne, une petite fraction seulement de la population – généralement les familles urbaines aisées – peut avoir accès aux programmes pour la petite enfance. Par exemple, la République démocratique du Congo, avec 12 millions d'enfants âgés de 0 à 6 ans, n'a que 1 200 établissements préprimaires, dont 60 % sont des écoles privées situées dans la province de la capitale, Kinshasa, où ne vit que 10 % de la population du pays (Youdi, 2005).

Ce chapitre présente des arguments en faveur des programmes pour la petite enfance. Premièrement, les jeunes enfants ont des droits et les programmes qui leur sont destinés sont un moyen de garantir leur respect. Deuxièmement, la recherche sur le développement humain souligne que les jeunes enfants ont des besoins spécifiques et que la mesure dans laquelle ceux-ci sont satisfaits a une incidence sur les résultats de leur développement en tant qu'adolescents et adultes. Dans cette perspective développementale, la participation à des programmes destinés à la petite enfance est bénéfique car elle conduit à de meilleurs résultats, y compris à une meilleure nutrition, une meilleure santé et une meilleure éducation, à court et long termes. De plus, du point de vue économique, les investissements dans les programmes destinés aux jeunes enfants sont très rentables en termes de capital humain et l'intervention des pouvoirs publics est éminemment souhaitable. Ces programmes non seulement sont bénéfiques pour les enfants et les familles mais ils réduisent aussi l'inégalité sociale et profitent aux communautés et aux sociétés dans leur ensemble. La plupart des éléments d'information présentés dans ce chapitre viennent de programmes influencés par les conceptions de la petite enfance en usage en Europe et en Amérique du Nord ; il faudrait des recherches beaucoup plus empiriques sur les programmes influencés par d'autres traditions.

1. Selon l'ONUSIDA (2006), il y avait en 2005 15,2 millions d'orphelins du sida âgés de 0 à 17 ans, dont 12 millions en Afrique subsaharienne.

2. Il convient pourtant de noter que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire pour la région Amérique latine et Caraïbes s'établit à 62 %, soit près des deux tiers.

Garantir les droits intrinsèques des jeunes enfants

Il existe plusieurs instruments internationaux qui intéressent spécifiquement les droits des enfants. En 1959, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Déclaration des droits de l'enfant. Bien qu'elle ne soit pas contraignante sur le plan juridique, elle affirme quelques-uns des principes les plus fondamentaux des droits intrinsèques de l'enfant, dont le droit à des services de santé de base et les droits au logement, à la sécurité sociale, à l'éducation et à être protégé contre le défaut de soins, la cruauté et l'exploitation.

En 1989, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention relative aux droits de l'enfant, traité relatif aux droits de l'homme le plus largement ratifié dans le monde. En tant qu'instrument juridiquement contraignant, la Convention marque le début d'une nouvelle ère des droits de l'enfant durant laquelle les nouvelles normes internationales doivent être transposées dans les lois et les pratiques nationales³. La Convention a depuis lors servi de modèle pour des instruments relatifs aux droits de l'homme tels que la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant (1990) et la Convention européenne sur l'exercice des droits des enfants (1996).

La Convention repose sur quatre principes majeurs interdépendants :

- le droit à la vie, à la santé et au développement (articles 6 et 24) ;
- la non-discrimination (article 30) ;
- la prise en considération de l'intérêt supérieur de l'enfant (article 3) ;
- le droit d'être entendu (article 12).

La Convention met l'accent sur le bien-être de l'enfant ainsi que sur son développement et engage tous les États parties à faire en sorte que les opinions de l'enfant soient dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité (article 12). Les enfants doivent être orientés et conseillés dans l'exercice de leurs droits d'une manière qui corresponde « au développement de ses capacités » (article 5). La Convention souligne le droit de tous les enfants à l'éducation et demande que l'enseignement primaire soit rendu obligatoire et gratuit pour tous (article 28). Elle engage aussi les États parties à accorder l'aide appropriée aux parents et aux représentants légaux de l'enfant dans l'exercice de la responsabilité qui leur incombe d'élever l'enfant et à assurer la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants, en particulier de ceux dont les parents travaillent (article 18) (HCNUDH, 1989).

Dispenser une EPPE de qualité est un puissant moyen de garantir les droits des jeunes enfants, en particulier de ceux qui sont vulnérables et défavorisés.

Utiliser la Convention relative aux droits de l'enfant afin de promouvoir les programmes pour la petite enfance

La Convention même contient peu de dispositions concernant spécifiquement les enfants les plus jeunes. Toutefois, récemment, un débat plus large s'est instauré sur les moyens d'appliquer les droits de l'enfant durant la petite enfance. En 2005, le Comité des droits de l'enfant⁴ a inscrit à son ordre du jour la petite enfance, notant que les jeunes enfants ont des besoins particuliers en matière de protection, de soins et de guidance. Le document de travail qui est issu de ces travaux (HCNUDH, 2005) donne une idée plus claire des droits humains de tous les jeunes enfants et des obligations des États parties d'assurer leur respect⁵. Il définit de manière pragmatique la petite enfance comme la période qui va de la naissance à l'âge de 8 ans, englobant « tous les jeunes enfants à partir de la naissance et durant toute la prime enfance, les années préscolaires, ainsi que la transition vers l'école ».

Le Comité dénonce en particulier la discrimination exercée contre les jeunes enfants par des pratiques telles qu'une alimentation inadéquate, les avortements sélectifs, les mutilations génitales et le défaut de soins. Il mentionne aussi la discrimination contre les enfants handicapés et les enfants infectés ou touchés par le VIH/sida et celle exercée en raison de l'origine ethnique, de la classe ou de la caste (paragraphe 11, a et b). Il rappelle aux États parties leur obligation d'élaborer des politiques globales couvrant la santé, la protection et l'éducation des jeunes enfants. Le document dit aussi que les parties doivent aider les parents et les personnes s'occupant des enfants, notamment en dispensant une éducation parentale, en donnant des conseils et en assurant des services de prise en charge des enfants de qualité, appuyés par des systèmes de suivi (paragraphe 20 et 21) (HCNUDH, 2005).

Le document précise que l'éducation de la petite enfance doit être directement liée au droit de l'enfant de développer sa personnalité, ses dons et ses aptitudes mentales et physiques dès sa naissance. Les programmes de développement de la petite enfance sont une des activités destinées à assurer le respect du droit de l'enfant à l'éducation. Ces activités peuvent être organisées dans le cadre familial ou le cadre communautaire, ou il peut s'agir de programmes préscolaires. Elles doivent permettre l'autonomisation et l'éducation des parents et autres personnes qui s'occupent des enfants.

La Convention relative aux droits de l'enfant est le traité relatif aux droits de l'homme le plus largement ratifié dans le monde.

3. C'est par sa résolution 44/25, du 20 novembre 1989, que l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté la Convention, qui est entrée en vigueur le 2 septembre 1990, après avoir été ratifiée par 20 États. Deux protocoles facultatifs [concernant l'un la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants et l'autre l'implication d'enfants dans les conflits armés] sont entrés en vigueur en 2004. En mai 2006, 192 pays et territoires avaient ratifié la Convention, le dernier en date étant le Timor-Leste (2003).

4. Chargé de suivre l'application de la Convention, le Comité se réunit trois fois par an pour examiner les rapports des États parties. Les ONG et les organismes nationaux des droits de l'homme sont encouragés à présenter des observations sur les rapports nationaux.

5. Une « observation générale » non contraignante intitulée « Mise en œuvre des droits de l'enfant dans l'éducation de la petite enfance » appelle l'attention sur les droits et les besoins des jeunes enfants et commente la nécessité de formuler des politiques et des lois et de mettre en œuvre des pratiques qui soient spécifiquement axées sur la petite enfance.

Le Comité suit activement les progrès accomplis par les pays en matière de droits de l'enfant, y compris durant la période de la petite enfance (encadré 5.1).

Encadré 5.1 – Le suivi des progrès accomplis en matière de droits de l'enfant : l'exemple du Ghana

En 2005 et 2006, les politiques de la petite enfance au Ghana ont fait l'objet d'un échange entre le gouvernement ghanéen, les ONG locales et le Comité des droits de l'enfant. Les ONG ont présenté leurs arguments concernant des points aussi fondamentaux que l'enregistrement des naissances, la collecte des données et la mise en place de mécanismes administratifs efficaces pour la petite enfance. Le rapport que le gouvernement a ensuite soumis au Comité soulignait :

- l'amélioration de la gestion des données pour établir des statistiques relatives aux enfants, grâce en particulier à une augmentation du nombre des auxiliaires qui rendent régulièrement visite aux communautés pour enregistrer les naissances et les décès ;
- la formulation d'une politique générale de développement de la petite enfance et la constitution de 37 comités de district, ainsi que du Comité national de coordination jouant un rôle consultatif et de coordination de la mise en œuvre ;
- l'inclusion de cette politique générale dans l'éducation de base ordinaire ; le plan stratégique 2003 du ministère de l'Éducation a intégré les établissements préscolaires (à partir de 4 ans) dans le Service d'éducation du Ghana et les a rattachés à chaque école primaire.

La Coalition des ONG ghanéennes sur les droits de l'enfant (2005) a présenté les observations suivantes :

- les données dans les domaines intéressant les droits de l'enfant sont inadéquates ou indisponibles parce que les systèmes de collecte, de compilation et d'analyse des données ne sont pas en place ;
- un chevauchement entre les mandats des ministères (par exemple, tant le ministère de l'Enfant et de la Femme que celui de l'Éducation contribuent à l'élaboration de la politique de la petite enfance) a pour effet de retarder l'adoption des mesures.

Enfin, le Comité des droits de l'enfant a fait les recommandations suivantes :

- le Ghana devrait renforcer son système de collecte des données, par exemple en mettant en place un système efficace d'enregistrement des naissances couvrant l'ensemble du territoire et accordant une attention particulière aux enfants abandonnés, demandeurs d'asile ou réfugiés ;
- des priorités devraient être définies pour les crédits budgétaires et ceux-ci devraient être augmentés pour que la Convention relative aux droits de l'enfant puisse être mise en œuvre à tous les niveaux ;
- une coordination interministérielle efficace des activités relatives à la mise en œuvre de la Convention devrait être assurée (le Comité a noté qu'au niveau local, le peu de moyens dont disposent les assemblées de district fait obstacle à la mise en œuvre).

Sources : Comité des droits de l'enfant (2006a, 2006b, 2006c et 2006d) ; Coalition des ONG ghanéennes sur les droits de l'enfant (2005) ; République du Ghana (2005b).

Les tensions entre une norme universelle et les contextes culturels spécifiques

La Convention relative aux droits de l'enfant établit une norme universelle. Si elle reconnaît que les parents sont responsables au premier chef de leurs enfants, elle affirme aussi qu'ils sont censés donner l'orientation et les conseils « appropriés » à l'exercice des droits qu'elle reconnaît aux enfants. Cela a été interprété par certains comme signifiant que les parents sont présumés adapter leurs actes pour qu'ils reflètent les droits de l'enfant tels qu'ils sont exprimés dans la Convention, et que la capacité croissante de l'enfant d'exercer un pouvoir autonome sur sa vie et d'exercer ses droits a plus de poids que le droit des parents de décider de ce qui relève de l'intérêt supérieur de l'enfant.

La Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant ajoute une dimension supplémentaire en imposant à l'enfant le devoir d'œuvrer « pour la cohésion de sa famille, de respecter ses parents, ses supérieurs et les personnes âgées en toutes circonstances et de les assister en cas de besoin » [Organisation de l'unité africaine, 1990]. Une disposition similaire a été proposée pour la Convention, mais cette proposition a été rejetée pour le motif que la Convention n'était pas un instrument approprié pour imposer des devoirs aux enfants (Alston *et al.*, 2005).

La Convention établit aussi une relation directe entre l'enfant et l'État. L'État a le pouvoir d'intervenir en faveur de l'enfant si l'intérêt supérieur de celui-ci est en jeu. Bien que la Convention souligne l'importance du rôle des parents, certains pays, dont les États-Unis, ont contesté ces dispositions, tirant argument de la nécessité de trouver un équilibre entre les droits des enfants et des parents, d'une part, et le risque d'une intrusion des pouvoirs publics dans la sphère privée, de l'autre. De fait, la Somalie et les États-Unis sont les seuls États signataires à ne pas avoir ratifié la Convention (Alston *et al.*, 2005).

Ces exemples illustrent les difficultés que soulève l'adoption d'un cadre normatif universel. Cependant, l'adoption quasi universelle de la Convention et ses procédures de responsabilisation au moyen du suivi périodique assuré par l'ONU donnent à la Convention un statut que peuvent lui envier la plupart des autres traités internationaux. Malgré ses imperfections et ses généralités, la Convention relative aux droits de l'enfant a indéniablement contribué à façonner les politiques de protection des droits de l'enfant, y compris, très récemment, ceux des enfants les plus jeunes.

La petite enfance : une période délicate

Le développement physique et psychologique de l'enfant est déterminé par ses expériences durant les premières années de sa vie. Cette intuition est amplement confirmée par la recherche. Du reste, la philosophie et la science s'intéressent depuis longtemps à la petite enfance et à son impact sur le développement humain, dans des domaines aussi divers que la biologie, la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et l'économie, ainsi que dans les recherches appliquées sur l'éducation, la politique sociale, la santé, le droit et le développement⁶. Un large consensus s'est fait jour parmi ceux qui partagent cette « perspective développementale » sur la petite enfance :

- le fonctionnement physique, mental, social et affectif des jeunes enfants diffère de celui des enfants plus âgés et des adultes, et il comprend diverses étapes de développement ;
- de nombreuses transformations progressives se produisent dans les facultés physiques, mentales, cognitives et socio-affectives de la prime enfance au début de la scolarisation. Ces transformations marquent l'acquisition de compétences et de capacités, de modes relationnels, de façons de communiquer, d'apprendre et de jouer ;
- la petite enfance est la période durant laquelle les êtres humains sont les plus dépendants de relations sûres, réactives, avec les autres (adultes, frères et sœurs et pairs) pour assurer non seulement leur survie mais aussi leur sécurité affective, leur intégration sociale et leurs capacités cognitives ;
- le développement des jeunes enfants est particulièrement sensible aux effets négatifs d'une sous-alimentation précoce, du défaut de soins et d'attention parentale, et de la maltraitance ;
- si les besoins fondamentaux des enfants ne sont pas satisfaits, ou si ceux-ci sont maltraités ou brutalisés, les répercussions se font souvent ressentir durant toute l'enfance et jusqu'à l'âge adulte ;
- si le développement des jeunes enfants peut être résumé en termes de principes généraux universels, les chemins qu'il emprunte sont variés et sont liés aux capacités individuelles et aux besoins spéciaux, au sexe, à l'origine ethnique et aux circonstances économiques, sociales et culturelles.

La neurobiologie et autres domaines de la recherche sur le cerveau ont exercé une particulière influence, ces dernières décennies, en mettant en évidence le rôle des premières années de la vie sur la formation du cerveau humain

(Center for Early Education and Development, 2002 ; Mustard, 2002 et 2005). Les connecteurs des neurones (synapses) se forment rapidement durant les premières années de la vie : leur densité atteint son maximum à l'âge de 3 ans, après quoi viennent un plateau puis une période d'élimination, lorsque la densité décroît pour s'établir au niveau qui est le sien chez les adultes. En raison de ce profil de la formation des synapses, les trois premières années de la vie sont les plus importantes pour le développement du cerveau. De plus, la recherche a montré que :

- l'environnement général (physique et affectif) dans lequel l'enfant est élevé a un impact sur le développement du cerveau ;
- l'exposition précoce à des substances toxiques comme la nicotine, l'alcool et les drogues peut avoir des effets dévastateurs sur le cerveau en développement, particulièrement durant la grossesse, période de formation du cerveau ;
- une expérience négative ou l'absence de stimulation appropriée risque davantage d'avoir des effets graves et durables sur un jeune enfant que sur un enfant plus âgé.

Pour des aspects très spécifiques du développement du cerveau, il existe certaines « périodes critiques » avant l'âge de 3 ans, durant lesquelles le cerveau doit recevoir une stimulation adéquate, faute de quoi le développement est perturbé, parfois de manière permanente. Par exemple, l'absence d'une quantité raisonnable de lumière dans les premières semaines qui suivent la naissance altère le développement du système visuel (celui de la vision binoculaire, par exemple, devient impossible). De même, un enfant qui n'entend jamais parler ou qui reçoit des soins de très mauvaise qualité (comme dans certains orphelinats) risque de souffrir de déficits de développement. Ces effets ont conduit certains à envisager les premières années de la vie comme une longue période critique, une fenêtre de possibilités pour le développement qui se referme à l'âge de 3 ans.

Les chercheurs ont encore beaucoup à apprendre, néanmoins, sur la persistance de ces effets et l'aptitude du cerveau à les surmonter. En outre, ce dernier continue à se développer, y compris pendant l'adolescence. Aussi l'idée d'une fenêtre de possibilités qui se refermerait à l'âge de 3 ans est-elle difficile à accepter. En général, bien qu'il existe assurément quelques périodes critiques, le concept de « périodes sensibles » est plus approprié si l'on veut comprendre la petite enfance (Bailey, 2002 ; Horton, 2001). Les périodes sensibles sont les moments du développement où l'absence d'une forme de stimulation a pour résultat de perturber le développement. Elles sont

Les trois premières années de la vie sont les plus importantes pour le développement du cerveau.

⁶. Voir Woodhead (2006), sur lequel est fondée la présente section, pour un compte rendu critique des recherches, et Chartier et Geneix (2006) pour un compte rendu historique du développement des programmes pour la petite enfance, lié à l'évolution de la conception de l'enfance en Europe.

généralement plus longues que les périodes critiques et se caractérisent par une plus grande flexibilité dans le phasage des apports et des expériences dans le cerveau et dans l'aptitude du cerveau à apprendre et à se développer sur la durée. Il n'est donc peut-être jamais trop tard pour acquérir une compétence (contrairement à ce qu'implique la notion de période critique), mais il est préférable de l'acquérir tôt. Par exemple, les adultes sont certainement capables d'apprendre une autre langue que la leur, mais cet apprentissage est moins intuitif pour eux qu'il ne l'est pour de jeunes enfants et ils ne l'apprennent généralement pas aussi bien.

Les programmes pour la petite enfance peuvent favoriser le développement

La conception de la petite enfance comme une époque de périodes sensibles conduit naturellement à l'idée que les programmes qui lui sont destinés peuvent compléter les soins et l'éducation que les enfants reçoivent chez eux, dans leur famille et leur communauté. De plus, des publications récentes (France et Utting, 2005 ; Luthar, 2003 ; Masten, 2001) soulignent la flexibilité et l'adaptabilité des êtres humains, ainsi que leur résilience face au trauma. Cela veut dire que les programmes pour la petite enfance peuvent non seulement être bénéfiques pour tous les enfants mais aussi compenser les expériences négatives que de jeunes enfants connaissent par suite de conflits (dans la famille ou la société) et d'une privation nutritionnelle ou affective. En bref, la participation à des programmes pour la petite enfance qui ont un caractère global et sont de bonne qualité peut sensiblement modifier la trajectoire de développement d'un enfant. La santé, la nutrition et l'éducation sont des domaines où ces bienfaits ont été régulièrement identifiés.

Une bonne santé et une bonne nutrition : à la base du développement

Les jeunes enfants sont particulièrement fragiles⁷. La réduction de la mortalité infantile et juvénile est depuis longtemps une priorité de santé publique. Les campagnes de vaccination ont considérablement réduit la mortalité infantile, mais il y a encore plus de 10 millions d'enfants de 0 à 5 ans qui meurent chaque année, notamment des suites, pour plus de la moitié d'entre eux, d'une des cinq maladies transmissibles qu'il est possible de prévenir ou de traiter : diarrhée, pneumonie, paludisme, rougeole et VIH/sida (l'encadré 5.2

Encadré 5.2 - Les ravages du VIH/sida chez les jeunes enfants

Chaque jour, 1 800 enfants sont infectés par le VIH (ONUSIDA, 2006). Ils peuvent attraper le virus durant la grossesse de leur mère, le travail, l'accouchement ou l'allaitement. Les autres modes d'infection sont la transfusion sanguine, l'utilisation de seringues et d'aiguilles contaminées et les violences sexuelles. Les enfants séropositifs souffrent plus fréquemment que les autres enfants des maladies infantiles courantes, lesquelles sont chez eux plus virulentes et souvent moins réactives aux médicaments. Des maladies qui sont rarement mortelles chez les enfants en bonne santé sont à l'origine d'une forte mortalité chez les enfants séropositifs. Sans accès aux thérapies antirétrovirales, la maladie progresse rapidement et 45 % des enfants infectés meurent avant l'âge de 2 ans. Pour réduire l'impact de l'infection par le VIH, un diagnostic précoce est indispensable et l'enfant devrait bénéficier d'une bonne nutrition, des vaccinations appropriées et d'un traitement médicamenteux des maladies infantiles courantes.

La recherche a établi l'impact négatif du VIH/sida sur l'éducation des enfants.

- *Développement cognitif* : les recherches menées dans les pays à revenu élevé montrent que l'infection par le VIH est associée à un QI et des acquis scolaires inférieurs, avec des compétences linguistiques plus faibles durant les années préscolaires et le début de la scolarité ainsi qu'un fonctionnement visuel et moteur plus médiocre chez les enfants plus âgés. Ces conséquences sont dues en partie aux effets du VIH sur le développement cognitif avant que les enfants entrent à l'école. Les études portant sur des enfants de la prime enfance à l'âge scolaire concluent que ces déficits de la fonction cognitive peuvent être réduits ou supprimés par une thérapie antirétrovirale.

traite de l'impact de ce dernier sur les jeunes enfants). Le développement de l'approvisionnement en eau potable et des services d'assainissement réduirait spectaculairement la mortalité infantile et juvénile, surtout si cette action était complétée par des programmes d'éducation parentale destinés à faciliter l'amélioration des pratiques d'allaitement et de sevrage. Qu'elles soient ou non officiellement considérées comme relevant de l'EPPE, les mesures visant à réduire la mortalité constituent certainement un premier pas vers l'établissement de programmes d'ensemble pour la petite enfance.

Assurer la survie des enfants n'est pas la seule raison pour laquelle il faut inclure la santé et la nutrition dans les programmes pour la petite

7. Ces considérations sont fondées sur Jukes (2006).

- **Développement socio-affectif** : le comportement adaptatif (compétences requises pour les activités quotidiennes) des enfants séropositifs s'améliore après traitement.
- **Assiduité scolaire** : on dispose de plus en plus d'informations en ce qui concerne l'impact de la pandémie de VIH/sida sur la scolarité des enfants. Ceux de familles touchées par le sida souffrent de la stigmatisation liée à la maladie et certains se voient refuser l'accès à l'école. Il est vraisemblable que l'effet majeur de la maladie sur l'éducation des enfants se produit lorsque l'un de leurs parents ou les deux meurent. On dispose de peu de données concernant l'impact de la condition d'orphelin sur la participation aux programmes destinés aux jeunes enfants, mais il est probablement similaire à celui qui est constaté à l'école primaire (voir encadré 3.3). De fait, comme les frais de scolarité sont plus fréquents dans le cas des programmes destinés aux jeunes enfants que dans l'enseignement primaire, l'impact économique de la mort des parents sur la fréquentation de l'école peut être plus net.

L'accès aux traitements est donc crucial pour les jeunes enfants. Les programmes pour la petite enfance peuvent jouer un rôle dans la lutte contre la pandémie en leur en offrant un ainsi qu'en s'efforçant d'inclure les enfants touchés et de compenser les conséquences affectives et autres de la maladie.

Source : Jukes (2006).

enfance. Par exemple, la sous-alimentation – le manque sévère ou chronique de nutriments essentiels, entraînant un déficit de croissance ou un déficit pondéral – compromet le développement de nombreux enfants. La sous-alimentation a un impact négatif sur le développement cognitif, y compris les compétences linguistiques, à court terme mais aussi jusqu'à l'adolescence ou à l'âge adulte, sur le développement moteur et sur le développement socio-affectif.

Des études expérimentales rigoureuses ont identifié quatre types d'interventions qui ont un impact majeur sur l'attention, le quotient intellectuel (selon ses diverses définitions) et le développement du langage, entre autres. Il s'agit des apports en fer, du déparasitage, des compléments

nutritionnels et de la stimulation psychosociale des enfants souffrant de malnutrition. Leurs effets ont été mesurés sur le court terme et essentiellement chez les enfants qui souffraient initialement d'une carence en fer ou de sous-alimentation et non auprès de l'ensemble des enfants. Toutefois, certaines études, moins nombreuses que les précédentes, font aussi état d'un impact à plus long terme des interventions de santé préscolaire sur la cognition. Par exemple, une étude pionnière menée en Jamaïque (Grantham-McGregor *et al.*, 1991) a conclu que l'impact de la stimulation psychosociale sur les aptitudes cognitives pouvait être décelé jusqu'à l'adolescence.

Nutrition et éducation se renforcent mutuellement

Les interventions combinant nutrition et éducation ont de meilleures chances de succès que celles qui sont axées exclusivement sur la nutrition. Des études réalisées au Guatemala et au Viet Nam (Watanabe *et al.*, 2005) ont conclu que les programmes nutritionnels avaient un impact beaucoup plus grand et plus durable sur les enfants bénéficiant d'une stimulation cognitive suffisante que sur ceux qui n'en bénéficiaient pas. Cela signifie, et c'est important de le souligner, que là où les problèmes de santé et de nutrition sont récurrents (par exemple avec des variations saisonnières des apports nutritionnels ou de la transmission des maladies, ou là où les communautés sont constamment exposées à des maladies pour lesquelles il n'existe pas de mesures préventives simples), les interventions éducatives sont aussi importantes que celles qui concernent la santé.

La sous-alimentation a un impact négatif sur la participation et la réussite scolaires. Des études menées au Pakistan (Alderman *et al.*, 2001), aux Philippines (Mendez et Adair, 1999) et en République-Unie de Tanzanie (Jukes, à paraître) montrent que les enfants souffrant d'un retard de croissance (ceux qui sont petits pour leur âge) ont moins de chances d'être scolarisés et risquent plus d'entrer à l'école tardivement et d'abandonner l'école que les autres. La pauvreté explique en partie cette corrélation – les enfants de familles pauvres risquent davantage à la fois d'être sous-alimentés et de rester à l'écart de l'école – mais la sous-alimentation a également un impact direct sur la scolarité. Les parents d'enfants souffrant d'un retard de croissance peuvent les considérer comme moins matures et favorisent plutôt leurs frères et sœurs mieux portants lorsqu'ils décident d'inscrire leurs enfants à l'école. Les enfants souffrant d'un retard de croissance risquent aussi d'avoir plus de mal

La sous-alimentation a un impact négatif sur le développement cognitif.

à marcher jusqu'à l'école et, une fois à l'école, de subir discrimination et stigmatisation.

Étant donné les liens entre santé et nutrition, d'une part, et éducation, d'autre part, une vision holistique du développement de l'enfant est en train de gagner du terrain, avec des programmes pour la petite enfance conçus pour les aborder de front. Par exemple, un programme prévoyant des apports en fer et un déparasitage s'est traduit par une augmentation de la fréquentation des établissements préscolaires à Delhi, en Inde (Bobonis *et al.*, à paraître). Un programme d'alimentation préscolaire mis en œuvre au Kenya a eu un impact similaire (Vermeersch et Kremer, 2004).

La participation à l'EPPE améliore l'assiduité et les résultats à l'école primaire

L'impact positif de la participation aux programmes d'EPPE sur l'éducation dans le primaire et au-delà est bien documenté⁸ (Arnold, 2004 ; Bertrand et Beach, 2004 ; Mustard, 2005 ; Young, 1996 et 2002). Ces programmes peuvent favoriser le bien-être physique et le développement moteur, le développement social et affectif, le développement du langage et les compétences cognitives de base. Les programmes d'EPPE peuvent améliorer l'état de préparation à l'entrée à l'école, augmenter la probabilité de l'inscription en 1^{re} année de l'école primaire, réduire les scolarisations tardives, les redoublements et les abandons scolaires, et accroître l'achèvement du cycle et la réussite scolaire. Les effets de la participation aux programmes d'EPPE sur l'acquisition des compétences cognitives et non cognitives ont aussi été établis.

Les éléments d'information les plus solides viennent de l'évaluation de programmes particuliers dans des pays aussi bien développés qu'en développement. Il a été constaté, au Royaume-Uni, qu'une expérience préscolaire se traduisait par une amélioration du développement intellectuel, une plus grande indépendance, une plus grande concentration et une plus grande sociabilité durant les trois premières années de l'école primaire (Sylva *et al.*, 2004). Les bienfaits de cette expérience étaient proportionnels à la durée de participation des enfants à l'éducation préscolaire.

Dans un district défavorisé du Népal, plus de 95 % des enfants ayant participé à un programme d'EPPE ont été scolarisés dans le primaire, contre 75 % de ceux qui n'y avaient pas participé ; le taux de redoublement de la 1^{re} année parmi les participants représentait le septième de celui des non-participants, et les premiers obtenaient des notes nettement supérieures aux examens de 1^{re} année que les seconds (Arnold *et al.*, 2000). Le projet turc

d'enrichissement précoce dans les quartiers pauvres et défavorisés sur le plan de l'éducation, comprenant compétences parentales et éducation préscolaire, a permis à 86 % des participants d'être encore scolarisés au bout de 7 ans, contre 67 % des non-participants. À plus long terme, les enfants du premier groupe avaient une plus grande réussite scolaire et plus de chances d'aller à l'université, commençaient à travailler plus tard et avaient un statut professionnel plus élevé que ceux du second groupe (Kagitcibasi *et al.*, 2001).

Les participants à un programme d'EPPE au Myanmar avaient plus de chances d'être scolarisés à l'école primaire et obtenaient de meilleurs résultats aux examens et aux tests durant les trois premières années de scolarité que les autres (Lwin *et al.*, 2004). Les enfants qui avaient fréquenté des établissements préscolaires au Kenya, en Ouganda et à Zanzibar (en République-Unie de Tanzanie) possédaient de meilleures compétences linguistiques que les non-participants et obtenaient de meilleurs résultats à l'école jusqu'à la 4^e année du primaire (Mwaura, 2005 et 2006). Compte tenu du PIB, plus le taux d'inscription dans l'enseignement préprimaire est élevé dans un pays africain, plus son taux d'achèvement du primaire l'est également et plus son taux de redoublement dans le primaire est bas (Mingat et Jaramillo, 2003 ; Arnold, 2004). L'impact de l'EPPE est plus marqué en termes de réduction des taux d'abandon et de redoublement chez les enfants de familles pauvres que chez les enfants plus favorisés (Arnold, 2004).

L'avantage qu'il y a à préparer les jeunes enfants à l'école primaire en les faisant participer à des programmes pour la petite enfance est encore plus grand si les écoles primaires reconnaissent que les élèves des deux premières années sont encore de jeunes enfants et qu'elles adoptent en conséquence des méthodes et des programmes d'enseignement qui leur sont adaptés. Le chapitre 7 examine de plus près l'état de préparation des enfants à l'entrée à l'école et envisage comment faire en sorte que les écoles primaires soient préparées à recevoir les enfants.

Il est rentable d'investir dans la petite enfance

Les programmes d'EPPE peuvent donc améliorer les résultats dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'éducation, résultats qui se maintiennent dans une certaine mesure à long terme. Du point de vue économique, il est donc naturel de les considérer comme des investisse-

L'impact de l'EPPE est plus marqué chez les enfants de familles pauvres.

8. Ces considérations sont fondées sur Arnold *et al.* (2006).

Encadré 5.3 - Le rendement économique des programmes d'EPPE aux États-Unis

Une évaluation rigoureuse des retours sur investissements dans les programmes pour la petite enfance requiert des données longitudinales (permettant de suivre les participants sur le long terme) associées à un cadre d'intervention dans lequel les comparaisons entre participants et non-participants ne soient pas faussées par des effets de sélection. Bien des éléments d'information cités dans les publications viennent d'un petit nombre d'expériences menées aux États-Unis. La plus connue est le programme High/Scope Perry Preschool de 1962-1967 mis en œuvre à Ypsilanti, Michigan (Schweinhart *et al.*, 2005). Dans l'étude, 58/123 enfants afro-américains à faible revenu, jugés présenter un fort risque d'échec scolaire, ont été assignés aléatoirement à un groupe qui a participé à un programme préscolaire de grande qualité aux âges de 3 et 4 ans, les 65 autres enfants servant de groupe témoin. Tous ont été évalués chaque année jusqu'à l'âge de 11 ans, puis à plusieurs reprises, l'évaluation la plus récente ayant été faite quand ils avaient 40 ans. Les comparaisons entre les deux groupes indiquent que la participation au programme a eu pour résultats un QI plus élevé à l'âge de 5 ans (67 % contre 28 % au-dessus de 90), une plus grande réussite scolaire, y compris des taux plus élevés d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (65 % contre 45 %) et des revenus supérieurs à l'âge de 40 ans (60 % contre 40 % gagnant plus de 20 000 dollars EU par an). Une analyse coûts/avantages détaillée indique

que le programme a coûté 15 166 dollars EU par participant et produit un rendement de 258 888 dollars EU (en dollars constants de 2000) – soit un rapport bénéfice/coût de 17,1/1.

Une réserve majeure est que ce rapport très élevé n'est pas représentatif de la généralité des programmes pour la petite enfance aux États-Unis. Il concerne une expérience à petite échelle menée dans les années 1960 qui a dispensé des soins et une éducation de grande qualité à des enfants d'un milieu social particulièrement défavorisé. Par exemple, 66 % du retour sur investissement a consisté en « économies pénales », en ce sens que le coût de procédures judiciaires et d'incarcérations a été évité du fait que les participants ont commis moins d'infractions que les non-participants. Cependant, même si l'on exclut ces économies, les autres retours publics du programme (économies sur l'éducation et sur les prestations sociales, accroissement des recettes fiscales attribuable à des revenus supérieurs) et les retours privés ont suffi à produire un rapport bénéfice/coût de 5,8/1.

Parmi les autres programmes des États-Unis qui ont fait l'objet d'études approfondies, on trouve le Carolina Abecedarian Project (Barnett et Masse, à paraître), les Chicago Child-Parent Centers (Temple et Reynolds, à paraître) et l'Infant Health and Development Program (McCormick *et al.*, 2006).

Les retours sur investissements dans les programmes d'EPPE sont positifs.

ments en termes de capital humain et de tenter de comparer leurs bénéfices et leur coût. Les programmes d'EPPE sont-ils des investissements rentables ? Jusqu'à quel point peuvent-ils être comparés aux autres investissements dans le capital humain, notamment à ceux qui concernent les autres niveaux d'enseignement ?

Les études des coûts et des avantages de programmes spécifiques menées aux États-Unis (encadré 5.3) montrent que les retours sur investissements dans les programmes d'EPPE sont positifs. De fait, ils sont supérieurs à ceux des autres interventions éducatives : la durée pendant laquelle ils sont récoltés est plus longue que pour les investissements visant les enfants plus âgés, les jeunes ou les adultes, et les compétences acquises grâce à la participation aux programmes d'EPPE forment la base des apprentissages ultérieurs. C'est ce qu'a fait remarquer maintes fois ces dernières années l'économiste et prix Nobel James Heckman (Heckman, 2000 et 2006 ; Heckman et Carneiro, 2003).

On dispose de moins d'évaluations aussi rigoureuses des programmes pour la petite

enfance dans les pays en développement, mais les données ont commencé à s'accumuler durant la décennie écoulée⁹. Un programme de santé préscolaire exécuté à Delhi a accru en moyenne la participation scolaire de 7,7 points de pourcentage pour les filles et de 3,2 points pour les garçons (Bobonis *et al.*, à paraître). En Inde, avec une production par travailleur estimée à 1 037 dollars EU et un rendement de chaque année supplémentaire de scolarité évalué à 5 % pour les filles et 9 % pour les garçons, entre autres considérations, le programme de Delhi accroîtrait la valeur actuelle nette des salaires de la vie entière de 29 dollars EU par enfant tout en ne coûtant que 1,70 dollar EU par enfant, ou 2,06 dollars EU si l'on tient compte des 36 cents par enfant correspondant aux traitements des enseignants nécessités par la demande additionnelle d'éducation qu'entraînerait le programme de santé préscolaire. Le retour sur le marché de l'emploi serait donc de 14,07 dollars par dollar dépensé.

Les autres études sur les pays en développement, malgré les défauts conceptuels des expériences, semblent elles aussi indiquer des

⁹ Les considérations qui suivent sont fondées sur Jukes (2006).

Les programmes pour la petite enfance peuvent aussi réduire l'inégalité entre les sexes.

retours élevés. En Bolivie, le Proyecto Integral de Desarrollo Infantil, programme de développement et de nutrition des jeunes enfants à domicile, présentait des rapports bénéfice/coût se situant entre 2,4 et 3,1/1, avec des rapports supérieurs dans le cas des enfants de groupes enregistrant une forte mortalité infantile, des niveaux élevés de malnutrition et une faible scolarisation (Van der Gaag et Tan, 1998). D'autres analyses économiques faites en Colombie et en Égypte concluent à des rapports d'environ 3/1 et les bénéfiques, en Égypte, pourraient atteindre 5,8/1 si les programmes visent les enfants les plus à risque (Arnold, 2004).

En résumé, si les recherches rigoureuses (c'est-à-dire s'appuyant sur une expérience structurée et des données longitudinales) sur les rapports bénéfice/coût des programmes d'EPPE sont encore limitées, les études existantes indiquent des rendements substantiels. Les programmes des États-Unis étudiés ont révélé des rendements plus élevés que ceux des autres interventions éducatives. Les éléments dont on dispose sur les pays en développement semblent eux aussi indiquer des rendements élevés mais ils ont jusqu'à présent été fondés sur des analyses moins rigoureuses.

Les interventions précoces peuvent réduire les inégalités

Avant même qu'aient commencé à s'accumuler les données quantitatives concernant l'impact des programmes de qualité pour la petite enfance sur le développement des enfants, ceux qui proposaient de tels programmes se préoccupaient de la possibilité de réduire les inégalités sociales. Leur argumentation, aujourd'hui étayée par la recherche, est que les interventions durant les premières années de la vie des enfants peuvent compenser la vulnérabilité et le désavantage, abstraction faite de facteurs de fond tels que la pauvreté, le sexe, l'origine raciale/ethnique, la caste ou la religion. Ainsi, aux États-Unis, le grand projet Head Start a été lancé en 1964 dans le cadre de la « Guerre contre la pauvreté »,

sur la base de travaux théoriques contestant les idées reçues concernant les aptitudes héréditaires et mettant l'accent sur l'importance de la formation des premières années de la vie (Hunt, 1961). L'hypothèse sous-jacente était qu'une intervention ciblée pouvait compenser l'appartenance à un milieu familial et communautaire peu favorable. Cette hypothèse a, depuis, été vérifiée empiriquement.

L'étude High/Scope citée dans l'encadré 5.3 est un exemple de programme ayant permis à des enfants défavorisés d'effacer les inégalités dont ils souffraient lorsqu'ils entraient à l'école primaire. Parmi les autres études réalisées aux États-Unis qui démontrent que les bienfaits des programmes pour la petite enfance sont particulièrement notables dans le cas des enfants marginalisés figure l'expérience STAR au Tennessee (Krueger et Whitmore, 2001 et 2002). Bien que la plupart des études menées dans les pays en développement n'aient pas utilisé de concept expérimental, les recherches dans des pays aussi divers que le Cap-Vert, l'Égypte, la Guinée, la Jamaïque et le Népal ont toutes conclu que les enfants les plus défavorisés tirent profit des programmes d'EPPE¹⁰.

Les programmes pour la petite enfance peuvent aussi réduire l'inégalité entre les sexes. Il a été constaté, dans certains cas, que l'impact de la participation sur la santé est plus grand chez les filles que chez les garçons (Jukes, 2006) ; en fait, ces programmes peuvent compenser la priorité donnée aux garçons pour ce qui est de l'accès aux soins de santé de base dans certaines sociétés. De même, les filles qui participent à ce type de programmes ont beaucoup plus de chances de commencer l'école à l'âge approprié et de terminer le cycle primaire que les non-participantes (Arnold, 2004). Parmi les enfants népalais qui ont participé à un programme d'EPPE, autant de filles que de garçons ont commencé la 1^{re} année du primaire, au lieu de 39 % de filles et 61 % de garçons parmi ceux qui n'avaient pas participé (Arnold *et al.*, 2000). L'accès aux programmes pour la petite enfance respecte relativement l'égalité entre les sexes dans une majorité de pays (voir chapitre 6).

10. Voir Arnold (2004) pour un compte rendu.

Il est important de préserver cette égalité, notamment quand on étend la portée de projets qui ont précédemment touché essentiellement les familles de milieux privilégiés. Et surtout, l'impact des programmes pour la petite enfance sur les inégalités entre les sexes dépend de la façon dont les enfants sont socialisés dans ces programmes, ainsi que de la pédagogie et du programme d'enseignement (voir chapitre 7).

L'impact différentiel des programmes d'EPPE sur les défavorisés, qu'il s'agisse des enfants pauvres ou des filles, est un argument important en faveur de programmes ciblés, surtout quand les ressources sont limitées. Cependant, cette notion peut prêter à controverse. Elle n'est pas toujours exempte de l'idée paternaliste selon laquelle les pauvres sont incapables de bien élever leurs enfants, ou de la conviction que seule l'ingénierie sociale fondée sur la science peut résoudre les problèmes politiques qui génèrent la vulnérabilité et le désavantage. Pourtant, il est tout à fait possible d'égaliser les chances par des programmes universels offrant les mêmes services de santé et de nutrition, les mêmes expériences éducatives et la même socialisation à tous les jeunes enfants, quelle que soit leur origine sociale.

Le choix exercé par les pays en faveur d'interventions ciblées ou d'une couverture universelle de l'EPPE dépend probablement de facteurs politiques et culturels (voir chapitre 8). Quelle que soit la politique, il est solidement établi que les bienfaits des programmes pour la petite enfance sont considérables dans le cas des enfants vulnérables et défavorisés, ce qui facilite la réduction des inégalités sociales. Du reste, nombre des études qui apportent des éléments d'information sur les bienfaits de ces programmes, y compris plusieurs des études susmentionnées, résultent de politiques ou d'expériences destinées à venir en aide aux jeunes enfants de milieux défavorisés. Comme le fait observer James Heckman, « il est rare qu'une initiative de politique publique qui promeut l'équité et la justice sociale promeuve en même temps la productivité de l'économie et de la société dans son ensemble. C'est le cas d'une politique d'investissement dans les jeunes enfants défavorisés » (Heckman, 2006).

Conclusion

Le présent chapitre a passé en revue les bienfaits des programmes pour la petite enfance. Il conclut que les arguments en faveur « [du développement et de l'amélioration] sous tous leurs aspects [de] l'éducation et [de] la protection de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés », selon les termes de l'objectif 1 de l'EPT, sont décisifs : les programmes de grande qualité peuvent améliorer la santé et la nutrition des jeunes enfants, les préparer à l'école élémentaire, garantir le respect de leurs droits et réduire les inégalités. À l'évidence, il est temps de consacrer plus d'attention à l'EPPE. Le chapitre 6 passe en revue les services d'EPPE dans le monde et les chapitres 7 et 8 examinent comment les programmes d'EPPE sont conçus, comment ils fonctionnent et comment ils sont gérés, tout en examinant aussi les cadres directeurs plus larges en place pour atteindre l'objectif 1. ■

Il est temps de consacrer plus d'attention à l'EPPE.

Dans le temps, une école maternelle publique de Budapest, Hongrie, 1948.

© David Seymour / Magnum Photos



PARTIE III. Éducation et protection de la petite enfance

Chapitre 6

Les progrès de l'éducation et de la protection de la petite enfance dans le monde

Ce chapitre examine d'abord les changements – réduction de la taille des ménages, travail des femmes, congés de maternité, modification des rôles sexuels – qui, historiquement, ont contribué à l'essor des services d'éducation et de protection de la petite enfance. Il évalue ensuite les progrès accomplis par les pays vers la réalisation de l'objectif d'EPPE pour trois catégories d'enfants : les enfants de moins de 3 ans, ceux qui ont entre 3 ans et l'âge de l'entrée à l'école primaire et les enfants défavorisés et vulnérables. Enfin, il s'interroge sur le type, la composition et le statut professionnel des membres du personnel employés par les services de la petite enfance. Les conclusions du chapitre sont les suivantes : de nombreux pays manquent de programmes qui subviennent aux besoins complexes (santé, nutrition, soins, éducation) des enfants de moins de 3 ans ; peu de pays disposent de mécanismes de coordination des programmes d'EPPE ; l'accès à l'enseignement préprimaire s'est amélioré partout dans le monde, mais la couverture reste faible en Afrique subsaharienne et dans les États arabes ; les enfants des familles pauvres et rurales ont un moins bon accès aux services d'EPPE que ceux des ménages riches et urbains.

L'évolution du rôle social des femmes a influencé l'offre de services d'EPPE.

Les ménages, les enfants et l'accueil de la petite enfance

L'organisation des soins et de l'éducation des jeunes enfants varie considérablement d'un pays à l'autre, si bien qu'on ne peut en établir une typologie claire et précise. Il est plus juste de parler d'arrangements et de programmes qui, sous l'effet des processus historiques, ont pris des formes diverses dans chaque pays ou région. Les changements survenus dans la structure des ménages, les niveaux de fécondité et le rôle social des femmes ont tout particulièrement influencé l'offre de services destinés à la petite enfance.

Des ménages et des familles dont la structure change

Les ménages et les familles sont les premiers organisateurs des soins et de l'éducation des jeunes enfants. Depuis le milieu du XIX^e siècle, la taille moyenne des ménages a diminué de moitié en Europe et en Amérique du Nord, pour atteindre 2,5 à 3,0 personnes par ménage ces dernières années. Le nombre d'enfants et d'adultes par ménage a baissé, de pair avec le recul de la natalité et le passage d'une structure familiale plus complexe à la famille nucléaire. Selon des études menées dans 43 pays en développement au cours des années 1990, la taille moyenne des ménages va de 4,8 membres en Amérique latine à 5,6 au Moyen-Orient et en Afrique du Nord (Bongaarts, 2001). Cette évolution quantitative reflète aussi un changement de composition. Plus la famille est nombreuse, moins elle a de chances d'être une famille nucléaire et – dès qu'elle compte plus de 5,5 personnes – plus le rapport adultes/enfant est faible. Outre la taille et la composition, un facteur clé est le travail des parents à l'extérieur. Lorsque les enfants de moins de 6 ans sont élevés dans des ménages où tous les adultes en âge de travailler sont actifs, la disponibilité des autres membres du ménage devient cruciale pour la prise en charge de la petite enfance (Heymann, 2002).

L'autre évolution notable est l'augmentation des ménages monoparentaux, en particulier des familles avec une mère seule. Dans l'Union européenne (UE) par exemple, le nombre de familles monoparentales a progressé de 58 % entre 1983 et 1996, et il a même doublé dans certains pays comme l'Irlande et le Royaume-Uni (Prud'homme, 2003). Dans tous les pays d'Amérique latine, le nombre de ménages dirigés par une femme a augmenté au cours des années 1990 dans les zones urbaines (Chant, 2004). Dans la majeure partie de l'Afrique subsaharienne, les enquêtes indiquent un recul de la nuptialité

et la prédominance des mères célibataires (Mookodi, 2000). Lorsque le ménage est dirigé par une mère seule, la nature et la logique des relations entre parents et enfants sont souvent différentes de celles des familles biparentales, ce qui n'est pas sans incidence sur le développement futur des enfants.

Les changements démographiques et la diversité régionale de la petite enfance

C'est le nombre d'enfants n'ayant pas encore atteint l'âge scolaire primaire qui détermine l'ampleur potentielle de la demande de programmes destinés aux jeunes enfants¹. De 1970 à 1990, la population mondiale des enfants de 0 à 5 ans est passée de 617 millions à 744 millions. Elle a ensuite diminué progressivement, pour se fixer à 738 millions aujourd'hui. Une reprise est attendue, cependant, si bien qu'il devrait y avoir 776 millions d'enfants en 2020 (tableau 6.1). Dans les pays développés et les pays en transition, de même qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, la réduction de la population infantile était déjà évidente dans les années 1970. En Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi que, dans une moindre mesure, en Asie du Sud et de l'Ouest, les chiffres se sont stabilisés. Par contre, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, le nombre de jeunes enfants continue de croître, quoiqu'à un rythme plus modéré depuis 1990.

La stabilisation et, selon le cas, la diminution de la population infantile sont le reflet à la fois d'une baisse des taux de fécondité et de l'élévation de l'âge moyen du premier mariage, eux-mêmes influencés par le développement de la planification familiale, l'arrivée des femmes sur le marché du travail et l'élévation de leur niveau d'études. Les projections démographiques de l'ONU font présager une croissance modérée ou une baisse de la population infantile au cours des prochaines décennies, à l'exception de l'Afrique subsaharienne où le nombre de jeunes enfants devrait progresser de 35 millions d'ici à 2020.

Ces changements démographiques sont perceptibles non seulement en termes absolus mais aussi lorsqu'on les rapporte à la population totale (tableau 6.2). La part des enfants de moins de 6 ans dans la population mondiale est passée de 17 % en 1970 à 11 % aujourd'hui². Cette diminution s'observe dans l'ensemble des régions, notamment en Asie de l'Est et dans le Pacifique où la part relative de la population infantile a baissé de 19 à 9 % en même temps que les taux de fécondité chutaient dans les zones urbaines de la Chine. Un recul moins prononcé s'est produit dans toutes les autres régions en développement, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où la

1. Sur 203 pays et territoires, les trois quarts fixent à 6 ans au plus tard l'âge officiel de l'entrée à l'école primaire ; dans le quart restant, l'école débute à 7 ans (à 8 ans dans un seul cas). Dans les pays les plus pauvres, où les taux d'admission dans l'enseignement primaire sont faibles et l'offre préscolaire limitée, les enfants de moins de 6 ans sont la cible principale des programmes d'EPPE. Bien que le Rapport mondial de suivi sur l'EPT définisse la « petite enfance » comme la période qui s'étend de 0 à 8 ans, ce chapitre porte principalement sur la tranche de 0 à 5 ans dans la mesure où elle correspond à la période précédant normalement l'entrée à l'école primaire.

2. La part des jeunes enfants dans la population totale est modifiée par l'allongement de la durée de vie. Les adultes vivant plus longtemps, même si les naissances augmentent, la proportion de jeunes enfants par rapport à la population totale peut se stabiliser ou diminuer.

Tableau 6.1 : Évolution de la population âgée de 0 à 5 ans depuis 1970, projections pour 2020 et répartition régionale

	Population âgée de 0 à 5 ans (millions)							
	1970	1980	1990	2000	2005	Projections		
						2010	2015	2020
Monde	617	646	744	735	738	755	774	776
Pays développés et pays en transition	108	103	105	88	87	88	88	86
Pays en développement	509	543	639	646	650	667	686	690
<i>dont :</i>								
Afrique subsaharienne	63	84	110	135	147	161	173	182
États arabes	26	34	42	44	47	49	51	52
Asie de l'Est et Pacifique	222	194	216	188	175	173	177	174
Asie du Sud et de l'Ouest	141	173	199	205	206	214	217	215
Amérique latine et Caraïbes	54	62	67	68	68	68	67	66

Note : dans les tableaux 6.1 et 6.2, les données de l'Asie de l'Est et du Pacifique correspondent aux pays en développement uniquement : l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande figurent parmi les pays développés. Le total pour les pays en développement est plus élevé que la somme des 5 régions parce qu'il inclut également les Bermudes, Chypre, Israël, la Mongolie et la Turquie.

Source : Nations Unies, Division de la population (2005).

La part des enfants de moins de 6 ans dans la population mondiale est passée de 17 % en 1970 à 11 % aujourd'hui.

Tableau 6.2 : Part des enfants âgés de 0 à 5 ans dans la population mondiale et régionale, 1970-2020

	Population âgée de 0 à 5 ans (pourcentage de la population totale)							
	1970	1980	1990	2000	2005	Projections		
						2010	2015	2020
Monde	17	15	14	12	11	11	11	10
Pays développés et pays en transition	10	9	9	7	7	7	7	6
Pays en développement	19	16	16	13	13	12	12	11
<i>dont :</i>								
Afrique subsaharienne	21	22	21	20	20	19	18	18
États arabes	21	21	19	16	15	14	13	13
Asie de l'Est et Pacifique	19	14	13	10	9	8	8	8
Asie du Sud et de l'Ouest	19	18	18	15	13	13	12	11
Amérique latine et Caraïbes	19	17	15	13	12	11	11	10

Note : voir tableau 6.1.

Source : Nations Unies, Division de la population (2005).

proportion est restée pratiquement inchangée à environ un jeune enfant pour cinq habitants.

L'emploi des femmes et les soins aux enfants

Dans bien des cultures, les soins et l'éducation des enfants sont considérés comme une tâche féminine, relevant de la sphère familiale. La compatibilité entre les activités productrices des femmes et la part qui leur revient dans le soin des enfants diffère selon le système économique (Blumberg, 2006). Dans de nombreux ménages, partout dans le monde, les soins aux jeunes enfants sont organisés avec le soutien des parents ou de proches de sexe féminin. Tout comme l'éducation centrée sur la mère, ce mode de prise en charge est de type informel.

Depuis les années 1950, un nombre croissant de femmes des pays en développement comme des pays développés exercent une activité économique. En 2005, le taux de participation des femmes à la main-d'œuvre était supérieur à 55 % en Asie de l'Est, en Asie du Sud-Est et en Afrique subsaharienne, et proche de 50 % en Amérique latine et dans les Caraïbes (OIT, 2004). La participation était bien plus faible en Asie du Sud (35 %) et dans les États arabes (28 %). L'extension de l'emploi des femmes dans les secteurs non agricoles s'est limitée, pour l'essentiel, à certains secteurs – administratif, commercial et autres services – où elles occupent des emplois relativement peu rémunérés et précaires. Aux postes de spécialistes et de direction, y compris l'exercice des responsabilités politiques, la discrimination

sexuelle reste tenace. Les femmes sont ainsi surreprésentées dans les emplois non qualifiés ou semi-qualifiés et perçoivent des salaires inférieurs à ceux des hommes, aussi bien dans les régions développées qu'en développement. De plus, un pourcentage non négligeable de femmes sont employées dans le secteur informel, dans lequel l'emploi stable, les perspectives d'avancement et la protection sociale sont rares, pour ne pas dire inexistantes (OIT, 2006a).

Comme le révèlent les enquêtes sur l'emploi du temps réalisées depuis le milieu des années 1990, les femmes effectuent plus d'heures de travail que les hommes, mais leur travail reste concentré dans des activités moins visibles et non marchandes (dont les soins aux jeunes enfants), si bien que leur contribution aux revenus du ménage revêt une plus faible valeur monétaire (PNUD, 2002 et 2005). En outre, dans certains pays (comme Singapour ou la Thaïlande), les jeunes femmes sont censées reverser une part importante de leur salaire à leurs parents. Ces tendances illustrent la situation complexe des femmes actives dont les activités restent inscrites dans de solides réseaux familiaux.

Bien qu'elles soient de plus en plus souvent engagées dans la vie active, les mères continuent d'être les premières à se charger directement des soins aux enfants. Les pères, et les hommes en général, ont toujours pris une part plus limitée aux soins et à l'éducation des plus jeunes. Depuis peu, des politiques de congé parental (voir plus loin) s'efforcent de corriger ce déséquilibre et d'encourager les pères à s'occuper davantage des enfants.

Dans les pays les plus développés, l'afflux des femmes sur le marché du travail est étroitement associé à une participation plus élevée des enfants aux programmes préscolaires. La relation entre structures de l'emploi et éducation préprimaire est par contre plus faible dans les pays en développement (O'Connor, 1988). Lorsque les mères sont majoritairement employées dans l'agriculture, elles confient généralement la garde des enfants aux autres femmes de la communauté (tantes, grand-mères, coépouses et filles). Dans certains pays, l'exode des hommes vers les centres urbains entraîne pour les femmes une surcharge de travail tant agricole que domestique. Cette surcharge leur laisse rarement le temps d'envisager d'autres modes de garde et d'éducation pour leurs enfants, dont la présence à la maison s'avère en tout état de cause plus nécessaire. Dans certains cas, la féminisation de l'agriculture va de pair avec une augmentation du travail des enfants.

Un facteur d'égale importance, dans la croissance de l'emploi des mères, est l'impact sur la petite enfance du contrôle qu'elles exercent sur les ressources économiques. Plus le contrôle relatif exercé par les femmes sur les revenus et le degré d'égalité entre adultes des deux sexes au sein de la famille sont grands, plus il y a de chances que le bien-être des enfants soit considéré comme prioritaire dans les décisions du ménage et que garçons et filles bénéficient sur un pied d'égalité des services destinés aux jeunes enfants (Blumberg, 2006).

Dans l'ensemble, les modèles historiques suggèrent que les mères qui travaillent dans le secteur informel ou qui ont un pouvoir économique limité font appel à des parentes pour les soins aux enfants ou qu'elles prennent leurs enfants avec elles pendant les heures de travail. Dans ce cas, le bien-être des garçons prend souvent le pas sur celui des filles. Les mères employées dans le secteur formel ont en revanche un meilleur accès à l'information et sont mieux à même de recourir à un plus large éventail de solutions pour assurer le bien-être de leurs jeunes enfants. Elles ont aussi plus de chances de recourir à des services structurés d'éducation de la petite enfance, lorsqu'ils sont disponibles, et d'accorder un traitement égal aux garçons et aux filles.

Les politiques en matière de congés de maternité et parental et leur influence sur les soins aux enfants

Historiquement, l'instauration du congé de maternité et du congé parental a fait beaucoup pour la protection et le bien-être du nouveau-né. Les premières lois en la matière, d'abord solidaires du congé de maladie des salariés, ont été promulguées il y a plus d'un siècle afin de protéger la santé des femmes qui travaillent et de leurs bébés à la naissance³. Les partisans du congé de maternité estimaient qu'en soulageant les femmes des pressions exercées par le lieu de travail pour une courte période avant et après l'accouchement, tout en protégeant leur situation économique, on favoriserait le bon état de santé des mères autant que des enfants.

Le premier congé de maternité rémunéré a été instauré en Allemagne par le gouvernement Bismarck en même temps qu'un vaste système de protection sociale. Lorsque la Première Guerre mondiale éclate, 13 pays sont dotés de politiques garantissant l'octroi d'un congé de maternité rémunéré et 8 autres ont institué un congé maternel sans solde (Gauthier, 1996). Dans les années 1970, tous les grands pays industrialisés, à l'exception de l'Australie, de l'Autriche, des

Les mères continuent d'être les premières à se charger directement des soins aux enfants.

3. Pour plus d'informations, voir Kamerman (2000b), Berkowitch (1999) et US Social Security Administration (2004). Voir Moss et Deven (1999) pour les développements au sein de l'Union européenne.

États-Unis et de la Suisse, ont des lois prévoyant un congé de maternité pendant lequel tout ou partie du salaire de l'employée est remplacé par une indemnité. Ce congé payé pouvait éventuellement être prolongé par un congé sans solde (ou plus faiblement indemnisé). Il bénéficiait d'abord aux mères occupant certains types d'emplois, puis sa couverture a été étendue à d'autres professions, voire même, dans certains pays, aux employées du secteur informel et aux femmes sans emploi⁴.

L'Organisation internationale du travail (OIT) a joué un grand rôle dans la promotion des politiques de congé de maternité (OIT, 1980 et 1985). En 1919, elle a adopté la Convention sur la protection de la maternité, qui a été largement révisée en 1952 et en 2000. Cette convention s'appliquait à toutes les femmes employées dans l'industrie et le commerce⁵ et donnait droit à un congé de 12 semaines (6 avant et 6 après l'accouchement, ce dernier congé étant obligatoire). Elle stipulait que pendant leur congé, les femmes devaient recevoir une indemnité égale au moins aux deux tiers de leur salaire. Selon l'OIT, le droit à un congé de maternité rémunéré existait dans 59 pays en 1960 et dans plus d'une centaine dans les années 1980 (OIT, 1980 et 1985). En 1999, une enquête de l'Association internationale de la sécurité sociale indiquait que 128 pays sur les 172 qui y avaient participé disposaient d'une forme de congé de maternité⁶ (US Social Security Administration, 1999). Au cours des années 1960 et 1970, la tendance dans la plupart des pays de l'OCDE était à l'allongement des congés et à leur meilleure indemnisation, la totalité ou une bonne part du salaire perdu étant compensée par une allocation. La situation actuelle des congés de maternité dans les pays en développement sera examinée plus avant dans ce chapitre.

En 1974, la Suède crée le congé parental qui permet à la mère ou au père (au choix du couple) de se mettre en congé de son travail. Il a été adopté ensuite par d'autres pays nordiques. Les pays en transition prévoient également un congé parental rémunéré, avec garantie de retour à l'emploi, ainsi qu'un congé prolongé d'éducation diversement indemnisé. Par rapport à la situation qui prévaut dans la plupart des pays de l'OCDE, la durée de ces congés est longue : 3 ans en Hongrie et Slovaquie, 4 ans en République tchèque.

Les politiques en matière de congé n'ont pas toujours pour objet de répondre aux besoins des mères ou des parents qui travaillent. Dans un nombre non négligeable de pays (comme l'Arménie, la Géorgie, l'Ouzbékistan ou la Pologne et, dans une certaine mesure, l'Allemagne, l'Autriche et la Finlande), les politiques de congé

rémunéré ont été conçues pour encourager les femmes peu qualifiées à se retirer du marché du travail pendant les périodes de pic du chômage. Dans bien des cas, ces politiques consistaient à subventionner la garde des nourrissons et des jeunes enfants par leurs mères, au détriment d'investissements plus coûteux dans des centres spécialisés en la matière (Kammerman et Kahn, 1991).

L'émergence et la formalisation de l'accueil de la petite enfance

L'Europe et l'Amérique du Nord

C'est à partir du XIX^e siècle que, en Europe et en Amérique du Nord, les arrangements formels visant à assurer les soins, la socialisation et l'éducation des jeunes enfants ont commencé à se multiplier. La formalisation des services répondait à plusieurs nécessités. Il fallait, notamment :

- recueillir les enfants abandonnés, défavorisés ou délaissés et les enfants des travailleuses pauvres ;
- dispenser une éducation préscolaire enrichissante aux enfants des classes moyennes ;
- offrir un environnement sain et à portée de la bourse des travailleuses à leurs enfants.

Plus récemment, une quatrième nécessité s'est ajoutée : la préparation des jeunes enfants à la scolarisation primaire. Cet objectif, qui nécessite du personnel qualifié et une homologation officielle, n'a pu émerger que lorsque la satisfaction des besoins primaires (nutrition, sécurité, soins) de la plupart des enfants a été assurée de façon régulière (Chartier et Geneix, 2006).

Jusqu'au XVIII^e siècle, les seules institutions s'occupant de l'éducation de la petite enfance étaient les Églises, qui condamnaient l'infanticide et fondèrent des ordres charitables afin de recueillir, baptiser et élever les enfants abandonnés et les orphelins. Constatant la remarquable amélioration de l'espérance de vie de ces enfants par rapport à ceux qui étaient exclus de ces dispositifs (et qui, généralement, mouraient dans leur première année de vie), les pouvoirs publics de certains pays d'Europe organisèrent l'accueil des enfants abandonnés, qu'ils plaçaient dans des familles rurales, jusqu'à l'âge de 13 ans généralement (Jablonka, 2006). On ne trouve pas d'établissements accueillant tous les jeunes enfants jusqu'à ce que l'invention du biberon, au milieu du XIX^e siècle, permette de se passer des nourrices. Des pouponnières sont créées pour les enfants abandonnés ou malades, tandis que des crèches (*nido* en Italie, *Krippe* en Allemagne et *nursery* en Angleterre) assurent l'accueil à la journée des enfants bien portants (Chartier et Geneix, 2006).

L'Organisation internationale du travail (OIT) a joué un grand rôle dans la promotion des politiques de congé de maternité.

4. Le congé de maternité résultant de conventions collectives ou volontairement octroyé par l'employeur peut remplacer les services prévus par la loi ; il a pour effet d'élever le niveau de prestation ou d'allonger la durée du congé, ou les deux.

5. La convention a été étendue en 1954 aux femmes employées dans l'agriculture.

6. La durée moyenne de ce congé rémunéré était de 16 semaines, généralement réparties sur 6 à 8 semaines avant et après l'accouchement. Dans près de la moitié des pays, une indemnité remplace l'intégralité du salaire (ou le maximum couvert par la sécurité sociale). Cette norme s'applique dans l'ensemble de l'UE, avec quelques variations dans les niveaux d'indemnisation. Dans 95 pays (dont l'Europe tout entière), la couverture s'étend aux soins médicaux et de santé. En Europe, l'adoption est de manière croissante comprise dans ces mesures.

En Europe, des établissements modèles ont été fondés par des éducateurs de renom.

En Europe, les premières expériences d'éducation de la petite enfance sont incarnées par les établissements modèles fondés par des éducateurs de renom. Citons, à titre d'exemple, J. H. Pestalozzi et l'Institut d'Yverdon (1805-1815), les expériences d'Andrew Bell et Joseph Lancaster sur le *monitorial system* (1798-1810), l'*infant school* fondée en Écosse par Robert Owen (1816), le *Kindergarten* de Friedrich Fröbel à Blankenburg (1837) et les *scuole infantili* du père Ferrante Aporti à Crémone (1828). Au cours du ^{XX}^e siècle, plusieurs établissements exemplaires – la Casa dei bambini de Maria Montessori à Rome (1909), l'École de l'Ermitage d'Ovide Decroly à Bruxelles, la Maison des petits de Roger Cousinet et Jean Piaget à Genève et la célèbre école d'A. S. Neill à Summerhill – ont attiré les éducateurs du monde entier. Elles accueillaient presque exclusivement des enfants de plus de 3 ans ayant acquis leur autonomie – c'est-à-dire des enfants propres et sevrés, sachant marcher, parler et se nourrir seuls (Chartier et Geneix, 2006).

Tout au long du ^{XIX}^e siècle, l'essor des institutions d'éducation de la petite enfance dans les différentes régions européennes obéit aux grands mouvements de l'histoire : industrialisation, demande de main-d'œuvre féminine, débat idéologique et politique (opposant, par exemple, la garderie à l'apprentissage précoce, ou l'accueil social sélectif à l'accès universel aux services). Les structures les plus diverses fleurissent : garderies en France, écoles gardiennes en Belgique, *Spielschule* en Allemagne, *speelscholen* aux Pays-Bas, *dame schools* en Grande-Bretagne et *scuole delle maestre* en Italie offrent des services de base aux plus jeunes enfants. D'autres écoles, fondées par des institutions caritatives, religieuses ou philanthropiques, ont une portée plus pédagogique. Ce sont les *infant schools* au Royaume-Uni, les salles d'asile en France, les *Kleinkinder-Bewahranstalen* en Allemagne, les *bewaarscholen* aux Pays-Bas, les *escuelas de párvulos* en Espagne et les *scuole infantili* en Italie. Beaucoup passeront ensuite dans le giron de l'État. D'autres jardins d'enfants non confessionnels, portés par les courants libéraux ou progressistes, s'écartent de la notion d'apprentissage précoce pour mettre l'accent sur le jeu libre et s'ouvrir aux enfants de toute origine sociale (Chartier et Geneix, 2006).

Aux États-Unis, les institutions d'éducation de la petite enfance trouvent leur origine dans deux innovations : les *day nurseries* (équivalent de nos crèches ou garderies actuelles), créées dans les années 1830 sur une base volontaire pour accueillir les enfants « infortunés » des mères qui travaillent, et les *nursery schools*, sortes d'écoles

maternelles mises au point à partir des programmes d'éducation précoce lancés dans le Massachusetts autour de 1830 et des premiers jardins d'enfants inspirés ensuite des travaux de Fröbel. Les *day nurseries* – qui ont surtout une fonction de garderies d'enfants auxquels sont prodigués des soins et une surveillance de base – se multiplient dès la fin du ^{XIX}^e siècle avec les progrès de l'industrialisation et l'afflux d'immigrés. Les jardins d'enfants et les écoles maternelles se développent quant à eux tout au long du ^{XIX}^e siècle, mais la grande percée a lieu dans les années 1920, avec la demande d'une forme d'expérience plus riche pour les enfants des classes moyennes (Kamerman et Gatenio Gabel, 2003 ; Kamerman et Kahn, 1976).

Pendant et après la Seconde Guerre mondiale, les pays d'Europe et d'Amérique du Nord commencent à reconsidérer le rôle traditionnel des politiques et des programmes de la petite enfance (Berkovitch, 1999). Outre la volonté d'apporter une protection aux enfants délaissés et d'enrichir l'éducation des enfants des classes moyennes, un troisième objectif se fait jour. Les femmes, qui occupent de plus en plus d'emplois formels, sont à la recherche d'un accueil abordable et de qualité pour leurs jeunes enfants. Progressivement, les établissements préscolaires évoluent pour subvenir aux besoins des parents travailleurs en fournissant des soins de base pendant la journée et la semaine de travail (Kamerman, 2005). Dans certains cas, les gouvernements facilitent l'afflux des femmes sur le marché de l'emploi en mettant au point des systèmes préscolaires publics. Les politiques de congé maternel et parental (voir plus haut) visent à accompagner le droit de la mère à s'occuper de son enfant. En Suède, l'intensification du travail féminin provoqua, à la fin des années 1970, une forte expansion des structures d'accueil des enfants qui, à son tour, réduisit l'inégalité des sexes face à l'emploi et aux salaires (OCDE, 2005a). À la fin du ^{XX}^e siècle, le modèle public de l'école maternelle, comme lieu dispensant une éducation aux enfants de tous les milieux dirigé par du personnel hautement qualifié, l'avait emporté partout, compte tenu des spécificités nationales (emplois du temps, niveau d'intervention de l'État et organisation des activités).

Le modèle historique dominant – du moins en Europe et en Amérique – est donc le mouvement qui part de l'œuvre de bienfaisance privée, à partir du ^{XIX}^e siècle, vers la prise en charge publique, et qui se développe largement après la Seconde Guerre mondiale. Bien que la participation de l'État soit variable d'un pays à l'autre, un facteur distinctif dans une majorité de pays est l'intérêt

porté, dans les politiques, à la garde des enfants défavorisés dont les mères travaillent, d'une part, et à l'éducation et à la socialisation de tous les enfants, d'autre part.

Les pays en développement

Dans les pays en développement, les services d'accueil de la petite enfance sont apparus plus récemment qu'en Europe (en gros depuis 1970) et pour des raisons différentes. Face à une immense population de jeunes enfants laissés pour compte, nombreux ont été les pays en développement et les organismes d'aide à avoir mis l'accent sur la santé du nourrisson et de l'enfant, la lutte contre la pauvreté, la création d'environnements sains et peu coûteux pour la garde des enfants en bas âge et la transition vers la scolarisation primaire.

La formalisation de l'accueil de la petite enfance présente des variations régionales considérables. La plupart des pays d'Afrique ont élaboré un paradigme fondé sur la segmentation selon l'âge : programmes de soins pour les moins de 3 ans et services éducatifs après 3 ans jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire. L'accueil en centre a été développé pour le second groupe d'âge (bien qu'il ne s'adresse qu'à un faible pourcentage d'enfants) tandis que les plus jeunes sont gardés par les parents ou les réseaux familiaux. Dans certains pays postcoloniaux, les établissements préscolaires ont conservé la structure mise en place par l'ancien pouvoir colonial, complétée par des éléments nationaux. Dans le Maroc d'après l'indépendance, par exemple, les *kouttab* (écoles coraniques) ont survécu en tant que source d'apprentissage précoce pour les garçons de 4 à 7 ans (Chartier et Geneix, 2006).

Dans l'ensemble des Caraïbes, les services et soutiens apportés à la petite enfance ont connu le même type d'évolution. Les soins de santé nécessaires à la naissance et la vaccination sont considérés comme relevant traditionnellement de la responsabilité de l'État, alors que la prise en charge dans tous les autres domaines est laissée à l'initiative des citoyens et/ou des organisations concernés tels que l'UNICEF, la Fondation Bernard van Leer ou les institutions religieuses. À l'exception de la Barbade, de la Grenade et de Saint-Kitts-et-Nevis, la prédominance des initiatives privées ou caritatives est un trait distinctif des programmes d'éducation de la petite enfance dans la sous-région (Charles et Williams, 2006).

L'Amérique latine comptait peu de programmes d'éducation de la petite enfance avant 1970. Historiquement, les gouvernements n'ont manifesté qu'un faible intérêt pour la protection du jeune enfant ou pour l'enseignement

préprimaire, qu'ils ont donc confiés à des organismes privés (Myers, 1983). Les établissements préscolaires s'adressaient pour l'essentiel aux enfants des ménages urbains, ainsi qu'aux classes supérieures et moyennes. Cependant, au début des années 1970, les pressions pour l'élargissement de l'accès à l'éducation de la petite enfance se sont peu à peu intensifiées et de nombreux gouvernements ont mis en place et multiplié des programmes formels pour les enfants de 3 à 5 ans (ISU, 2001).

La région Asie et Pacifique présente une grande diversité. Dans les décennies suivant la Seconde Guerre mondiale, les programmes d'éducation de la petite enfance étaient relativement peu développés. En Asie de l'Est et du Sud-Est, l'enseignement préprimaire a émergé lentement, d'abord dans les zones urbaines et aisées et à l'initiative de fournisseurs privés. Les enfants des familles pauvres et marginalisées sont largement exclus de cette EPPE institutionnalisée (Kammerman, 2005).

Ce que révèlent les enquêtes internationales

Trois enquêtes parrainées par l'UNESCO en 1961, 1974 et 1988 fournissent des informations comparatives et historiques sur l'accompagnement de la petite enfance. La première, une synthèse des résultats obtenus dans 65 pays, indiquait que si l'enseignement préprimaire visait rarement à « saper ou usurper » la primauté des soins dispensés par les parents ou la famille, les nouveaux programmes mis en place pour soulager les mères qui travaillent allaient en se multipliant. Tant la création que la mise en œuvre de services préscolaires s'avéraient coûteuses ; dans certains cas, les enfants défavorisés bénéficiaient d'une priorité d'accès. Le manque d'enseignants qualifiés, souffrant souvent d'un faible statut, se faisait sentir dans tous les pays (UNESCO-BIE, 1961).

L'enquête menée en 1974 partait d'une définition élargie des activités préscolaires pour englober les crèches, les jardins d'enfants, les pouponnières, les foyers pour jeunes enfants, les centres éducatifs, les établissements pour enfants handicapés et les institutions religieuses (Mialaret, 1976). Plus de la moitié des 78 pays qui s'étaient prêtés à l'enquête disposaient de programmes préscolaires ouverts aux enfants de 2 ans et la quasi-totalité de programmes accueillant ceux de 3 ans. La couverture était faible et irrégulière dans la plupart des pays en développement. De nombreux organes, gouvernementaux ou non, participaient à l'éducation préscolaire, mais la coordination nationale des programmes restait limitée. L'enquête proposait également une classi-

Les politiques de congé maternel et parental visaient à accompagner le droit de la mère à s'occuper de son enfant.

Le xx^e siècle a été marqué par l'expansion significative des programmes d'accueil de la petite enfance.

fication de l'éducation préscolaire en quatre catégories : (1) établissements publics administrés par un ministère, généralement le ministère de l'Éducation ; (2) établissements privés gérés par des personnes, de petits groupes, des organisations officiellement reconnues ou des organisations religieuses ; (3) établissements administrés par les autorités locales ou provinciales ; (4) établissements semi-privés gérés par une personne, un groupe ou une association, sous le contrôle de l'État.

L'étude de 1988, réalisée à partir des réponses fournies par 88 pays, porte pour la première fois sur les programmes d'EPPE⁷ et distingue cinq types d'institutions : les jardins d'enfants, les écoles maternelles, les services d'EPPE rattachés aux écoles primaires, les garderies et les autres structures d'accueil⁸. Près de la moitié des pays indiquaient posséder des jardins d'enfants ; 40 % environ avaient des établissements rattachés aux écoles primaires. La moitié des programmes d'EPPE étaient payants et les deux tiers accueillaient les enfants toute la journée pour soulager les mères qui travaillaient (Fisher, 1991).

En définitive, le xx^e siècle a été marqué par l'expansion significative des programmes d'accueil de la petite enfance, bien souvent à l'initiative et avec le soutien d'organismes privés et d'institutions caritatives. On note une forte augmentation non seulement du nombre d'enfants pris en charge à l'extérieur de la sphère familiale (en crèche ou garderie) mais aussi du nombre

d'enfants participant à des activités d'apprentissage structurées et constructives aussi bien avant l'âge de 3 ans que, plus généralement, après 3 ans. Les programmes destinés au second groupe d'âge – éducation préscolaire, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance – ont fini par porter l'étiquette d'enseignement préprimaire correspondant au niveau 0 de la CITE⁹ (UNESCO, 1997).

Les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif 1 de l'EPT

Les défis posés en matière de données et de suivi

La grande diversité, sur le plan tant organisationnel que financier, des services offerts par les programmes d'EPPE pose des problèmes redoutables en matière de suivi. L'encadré 6.1 revient sur les récents efforts de compilation des données transnationales concernant ces services.

Il n'est pas facile, au niveau national, d'évaluer les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif d'EPPE. En effet :

- cet objectif ne contient pas de repère ou de cible quantitative permettant d'évaluer les progrès accomplis (ou l'absence de progrès) ;
- les rapports nationaux sur la nature et la qualité des services destinés aux jeunes enfants sont moins standardisés que ceux qui portent sur l'éducation, dans la mesure où, généralement,

7. L'enquête donnait des programmes d'EPPE la définition suivante : programmes de soins et/ou d'éducation destinés aux enfants de la naissance à l'âge de 6 ou 7 ans (âge de l'entrée à l'école primaire) dispensés dans différents établissements ou contextes, et organisés soit par des ministères, soit par des ONG.

8. Crèches, pouponnières, établissements pré-scolaires, groupes de jeu, établissements accueillant les enfants malades ou handicapés, écoles dispensant à la fois des services de santé et des programmes éducatifs, écoles coraniques, centres *anganwadi* de l'Inde, etc.

9. La définition de l'enseignement préprimaire est la suivante : « Programmes qui se situent au stade initial de l'éducation et qui sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. » Sous différentes appellations – éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance –, ces programmes constituent la composante formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (voir glossaire).

Encadré 6.1 – Vers une base de données mondiale des schémas nationaux d'EPPE

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), en collaboration avec l'UNICEF, a travaillé à l'établissement de schémas de l'offre faite à la petite enfance dans 175 pays hors OCDE. Élaborés en vue du présent *Rapport*, ces schémas rassemblent des informations portant sur la législation, la supervision officielle et la coordination des programmes d'EPPE, les fournisseurs de services, les catégories de personnel et leur niveau de qualification, l'enseignement et les programmes, ainsi que les politiques mises en œuvre et les programmes spéciaux (destinés, notamment, aux enfants vulnérables et désavantagés). Ils contiennent également des données recueillies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) portant sur les définitions officielles de l'enseignement préprimaire, l'âge d'entrée et la durée du niveau 0 de la CITE, les taux de scolarisation (TBS, TNS, ventilés selon le sexe), les enseignants et leur niveau de formation, le financement (dépenses moyennes par enfant, sources) et la durée hebdomadaire des programmes d'EPPE.

L'UNICEF a ajouté une section sur les services en milieu familial et les systèmes nationaux de suivi du développement de l'enfant et de sa préparation à l'école. Les projets de schémas ont été adressés aux ministères nationaux de l'Éducation et aux bureaux hors siège de l'UNICEF pour qu'ils soient vérifiés, révisés et complétés. En juin 2006, 94 pays avaient révisé leurs schémas d'évaluation de l'EPPE.

Des informations complémentaires sur 23 pays de l'OCDE ont été réunies à partir de la base de données mondiales de l'éducation du BIE (UNESCO-BIE, 2005) et des études de l'OCDE dans le domaine de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants et des politiques favorables à la famille. Au total, ce sont donc 198 schémas d'EPPE qui ont été établis pour les besoins du présent rapport (www.efareport.unesco.org). Cette base de données, encore incomplète et imprécise, est une nouvelle source d'information majeure sur les services destinés aux jeunes enfants dans le monde.

ils font appel à une pléiade d'acteurs non gouvernementaux et d'autorités gouvernementales et traitent d'enfants d'âges différents sans pour autant ventiler les données en fonction de l'âge ;

- trop peu de pays collectent les informations concernant les « autres programmes d'EPPE », bien que cette catégorie ait pour vocation de compléter les données concernant l'enseignement « préprimaire »¹⁰ ;
- le cadre des rapports ne prévoit pas d'information concernant l'éducation parentale, qui est un élément important de l'objectif global.

Pour bien faire, les rapports nationaux devraient comporter des informations détaillées sur les lieux d'accueil et les membres du personnel des programmes destinés à la petite enfance. Ils devraient également donner des indications sur la qualité des soins et des expériences éducatives procurés aux jeunes enfants, accompagnées, si possible, d'une évaluation dans la durée. Ces informations figurent pour partie dans les résultats du Projet transnational sur le préprimaire de l'IEA¹¹. Mais il faudrait que d'autres études de ce genre soient réalisées à plus grande échelle.

Pour l'instant, les chiffres internationaux sur le volet « éducation » de l'objectif d'EPPE demeurent disparates et, parfois, impossibles à comparer. Qui plus est, les indicateurs concernant le volet « puériculture » de cet objectif (à savoir, l'attention portée à la santé et à l'alimentation ainsi qu'au développement cognitif, social et affectif de l'enfant) sont quasi inexistantes. On ne s'étonnera donc pas, dans ces conditions, que le présent *Rapport mondial de suivi de l'EPT* (également dans le chapitre 2) ait évalué les progrès réalisés en direction de l'objectif d'EPPE en s'appuyant sur les mesures relatives aux établissements préprimaires. Des efforts soutenus pour enrichir et améliorer les données existantes sur l'EPPE sont donc nécessaires (voir chapitre 9).

Le Cadre d'action de Dakar de 2000 (paragraphe 30 et 31) énonce quelques-unes des qualités nécessaires aux programmes destinés à la petite enfance. Ceux-ci doivent être « adaptés aux jeunes enfants au lieu d'être de simples modèles réduits des systèmes scolaires formels », ils doivent être « globaux, mettre l'accent sur l'ensemble des besoins de l'enfant et prendre en compte la santé, la nutrition et l'hygiène ainsi que le développement cognitif et psychosocial ». Le Cadre d'action de Dakar notait aussi l'importance de « l'éducation des parents et des autres partenaires en vue de favoriser une meilleure prise en charge de l'enfant en s'appuyant sur les pratiques traditionnelles et le recours systématique aux tests de suivi de la petite enfance ».

Dans cette optique, le présent chapitre étendra le compte rendu du suivi de l'objectif d'EPPE de trois manières : en examinant séparément trois groupes d'enfants (les moins de 3 ans, le groupe d'âge allant de 3 ans à l'âge scolaire primaire et les enfants vulnérables et défavorisés) ; en élargissant le nombre et le type d'indicateurs utilisés pour mesurer les progrès accomplis pour chaque groupe d'enfants ; en accordant une plus grande attention au volet « puériculture » des services à la petite enfance.

L'organisation des soins et de l'éducation des enfants de moins de 3 ans

Dans les pays développés et dans ceux en transition, la demande de services structurés d'accueil de la petite enfance a grandi largement en réponse à l'essor de l'emploi des femmes. Dans les pays en développement, par contre, les mères étaient censées travailler à la maison, ou bien dans l'agriculture ou le secteur informel, par exemple dans la vente ou le commerce. Dans les zones rurales, les enfants étaient supposés s'occuper des travaux ménagers dès le plus jeune âge. Conscients de ces « réalités », rares ont été les gouvernements à privilégier la prise en charge publique des programmes de soins ou d'éducation des jeunes enfants. Pour répondre à la demande existante, qui émane principalement des classes moyennes et des familles urbaines, ce sont les initiatives privées qui ont été encouragées.

De plus en plus, l'emploi des mères est une réalité qui s'impose et les parents se mettent à la recherche de programmes de soins et d'éducation convenables et abordables pour leurs enfants. En outre, un nombre croissant de familles migre vers les zones urbaines (ou vers d'autres pays) en quête d'un emploi rétribué, se coupant souvent du soutien que pouvaient leur apporter les réseaux familiaux dans l'éducation et le soin des enfants. Les migrations couplées au travail des femmes encouragent ainsi la demande de prestations de congé maternel (et parental) et de services à la petite enfance.

Les congés maternel et parental

Les données mondiales sur les congés maternel et parental ont fait l'objet d'enquêtes comparatives et de compilations internationales¹². Dans presque tous les pays de l'OCDE, un congé parental rémunéré, avec garantie de retour à l'emploi, permet au père ou à la mère (ou plus rarement aux deux parents) de s'absenter de son travail pour une période de temps limitée allant de quelques mois à quelques années pour s'occuper d'un nouveau-né. De manière croissante, les politiques prévoient – et, dans certains pays,

De plus en plus, l'emploi des mères est une réalité qui s'impose.

10. Par « autres programmes d'EPPE », on entend les programmes de développement non formels destinés aux enfants de plus de 3 ans, comprenant des activités d'apprentissage organisé dont la durée équivaut à un minimum de 2 heures par jour et de 100 jours par an. Cette catégorie a été créée après le Forum de Dakar afin de doter le suivi des programmes d'EPPE de mesures supplémentaires. Les données sur ces « autres programmes d'EPPE », qui ont commencé à être recueillies en 2000, manquent encore pour de nombreux pays.

11. Voir Olmsted et Montie (2001). Les pays participant à cette phase du projet sont la Belgique, la Chine, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Grèce, Hong Kong (Chine), l'Indonésie, l'Irlande, l'Italie, le Nigéria, la Pologne, la Roumanie, la Slovénie et la Thaïlande.

12. Cette section s'inspire de Kamerman (2005). On trouvera aussi des informations complémentaires dans US Social Security Administration (1999) et Moss et Deven (1999).

Les pays en développement et les pays en transition n'ont pas tous de politiques de congés de maternité.

prescrivent – un congé prénatal. Bien que les paramètres de ce congé légal (durée, montant de l'indemnisation et extension aux enfants adoptés) varient dans les pays développés, les nouveaux parents bénéficient la plupart du temps d'une aide publique leur permettant de prendre soin de leurs enfants durant cette période essentielle de leur développement.

Dans les pays d'Europe centrale et orientale, qui fournissaient autrefois tout un ensemble de prestations, de services et de congés aux enfants et aux familles, le passage à l'économie de marché a apporté le chômage, des réductions importantes dans les prestations et les services sociaux, une hausse des prix des services et une baisse des aides à la consommation (Kammerman, 2003 ; Rostgaard, 2004). Dès la fin des années 1990, cependant, la plupart de ces pays avaient redressé leur situation, bien que ce ne fût pas toujours au niveau précédent, et le modèle historique de services à la petite enfance subventionnés et dispensés par l'État a été réaffirmé.

Les pays en développement et les pays en transition n'ont pas tous de politiques de congés de maternité et, lorsqu'elles existent, elles sont inégalement appliquées ou limitées à certains segments du marché du travail. L'absence de mécanismes d'application efficaces est générale. Sur les 126 pays pour lesquels on dispose de données récentes, 80 % environ signalent l'existence d'un congé de maternité. La pratique en est courante en Amérique latine et aux Caraïbes, en Europe centrale et orientale et en

Asie du Sud et de l'Ouest (tableau 6.3). Elle l'est moins dans les États arabes, en Asie de l'Est et Pacifique et en Asie centrale. Les trois cinquièmes des pays d'Afrique subsaharienne accordent un congé, mais seul un très faible pourcentage de femmes, employées dans le secteur formel, sont aptes à en bénéficier. Si la durée totale du congé de maternité varie de 1 semaine à 1 an, la médiane est de 12 semaines dans la plupart des régions, et un peu plus en Europe centrale et orientale (18 semaines), en Asie centrale (17 semaines) et en Afrique subsaharienne (14 semaines). Dans la plupart des régions, les indemnités sont censées remplacer entre 75 et 90 % du salaire de la mère. En outre, dans certaines régions (comme l'Amérique latine), les mères qui travaillent peuvent bénéficier d'un congé d'allaitement (Linnekar et Yee, 2006).

Les politiques nationales : trop peu de cadres intégrés

Dans l'ensemble, rares sont les pays disposant de cadres nationaux visant à financer, coordonner et superviser les programmes d'EPPE destinés aux plus jeunes enfants. Les ministères de la Santé ou les ministères de la Petite Enfance s'emploient à satisfaire les besoins de santé et de bien-être spécifiques des jeunes enfants, mais ne maîtrisent pas les dimensions plus générales de l'offre à la petite enfance. Les ministères de l'Éducation ont, quant à eux, tendance à considérer l'éducation des enfants de moins de 3 ans comme relevant de la responsabilité des parents, des associations privées ou des agences non gouvernementales. Même lorsque le ministère de l'Éducation se voit attribuer la responsabilité administrative du groupe des moins de 3 ans (par exemple au Brésil, et certains pays, comme le Botswana, évoluent dans ce sens), les informations concernant les programmes et services existants demeurent insuffisantes.

Les programmes de soins et d'éducation destinés aux moins de 3 ans¹³

Comme l'indiquent les schémas nationaux, dans un peu plus de la moitié des pays (53 %), il existe au moins un programme formel d'EPPE antérieur à l'enseignement préprimaire qui accepte les très jeunes enfants (dès la naissance ou à partir de 1 an). Ces programmes proposent généralement des services de garde organisés et, dans certains cas, des services de santé et des activités éducatives. Les appellations les plus courantes pour désigner ce type de programme sont *day care services*, *crèches*, *centros infantiles*, *nurseries* et programmes de développement de la petite enfance.

13. Les informations contenues dans cette section sont tirées des schémas et des données d'EPPE fournis par des responsables éducatifs lors d'un atelier de renforcement des capacités organisé par l'ISU en Afrique (2005).

Tableau 6.3 : Politiques relatives aux congés de maternité dans les pays en développement et les pays en transition, par région, 1999-2002¹

Régions	% de pays prévoyant un congé légal	Durée du congé de maternité ² (semaines)			Taux moyen de compensation du salaire ² (%)
		Médiane	Minimale	Maximale	
Afrique subsaharienne	76	14	4	26	74
États arabes	50	12	4	14	92
Asie centrale	67	17	16	20	100
Asie de l'Est et Pacifique ³	50	12	8	20	83
Asie du Sud et de l'Ouest	86	12	8	16	93
Amérique latine et Caraïbes	94	12	8	24	76
Europe centrale et orientale	94	18	1	52	90

1. Les données correspondent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

2. Seuls les pays prévoyant un congé légal sont pris en compte dans les calculs de la durée des congés et du niveau de compensation du salaire. Dans les pays où s'appliquent différents régimes d'indemnisation, c'est la période de compensation maximale qui a été choisie. Dans tous les pays, celle-ci correspond à la première période de congé pris avant et après la naissance, généralement appelé congé de maternité. Plusieurs pays prévoient d'autres périodes de congé légal (congé de maternité supplémentaire, congé parental ou congé d'éducation) pendant lesquelles la compensation du salaire par une indemnité est plus faible ou inexistante. Il s'agit, en Asie centrale, de la Géorgie (jusqu'à 3 ans de congé sans solde), en Europe centrale et orientale, de la Croatie (congé rémunéré jusqu'aux 12 mois de l'enfant), de la Hongrie (congé rémunéré jusqu'aux 3 ans de l'enfant), de la Lituanie (jusqu'à 1 an de congé rémunéré), de la Pologne (jusqu'aux 3 ans de l'enfant), de la République tchèque (jusqu'aux 4 ans de l'enfant), de la Roumanie (jusqu'aux 2 ans de l'enfant) et de la Slovaquie (jusqu'aux 4 ans de l'enfant).

3. À l'exception de l'Australie, du Japon et de la Nouvelle-Zélande.

Source : Kamerman (2005).

Une mesure de base de la prévalence des programmes formels destinés aux moins de 3 ans est donnée par le tableau 6.4, qui indique pour chaque région le pourcentage de pays dans lesquels il en existe au moins un. Les résultats montrent que la prévalence est la plus élevée en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Asie centrale, en Amérique latine et aux Caraïbes.

On manque d'informations concernant la durée (en heures par jour et par semaine) des programmes destinés aux enfants de moins de 3 ans. Les uns sont à plein temps, tandis que d'autres proposent des horaires flexibles. Ainsi, au Burkina Faso, en Gambie, au Kazakhstan, en Mozambique et aux Pays-Bas, les jeunes enfants peuvent être accueillis à la crèche entre 10 et 12 heures par jour. En Slovénie et au Viet Nam, la flexibilité des horaires permet l'accueil des enfants de moins de 6 ans de 4 heures à plus de 8 heures par jour. En Namibie, les services de garde à domicile et les programmes de nourrices itinérantes sont assurés de 6 à 10 heures par semaine.

Le Bélarus, le Kazakhstan et Singapour, entre autres, ont des programmes conçus pour les mères travaillant à temps partiel. En Finlande et en Suède, où elles sont nombreuses dans ce cas, les municipalités ont l'obligation légale de fournir des services de garde adaptés aux horaires de travail complexes des parents. Au Cambodge, en Érythrée, au Liban, en Malaisie, au Panama, en République arabe syrienne, en Uruguay et au Vanuatu, les moins de 3 ans peuvent être accueillis 4 heures par jour, et même moins.

Des programmes intégrés d'EPPE : les services de garde, de santé et d'éducation

Les pays dans lesquels l'offre aux moins de 3 ans prend en charge, de manière intégrée, le bien-être global de l'enfant sont particulièrement intéressants pour le suivi des objectifs. La création de structures nationales réunissant non seulement la garde des enfants mais aussi l'éducation des parents et la satisfaction des besoins du jeune enfant en matière de santé, de développement physique et de capacité d'apprentissage constitue en effet un progrès essentiel pour le développement de services globaux de soins et d'éducation des jeunes enfants.

La politique nationale de l'éducation, adoptée par l'Inde en 1974, a servi de point de départ à une série de programmes axés sur l'enfant et la mère, notamment les Integrated Child Development Services (ICDS), un programme fondé sur l'approche par le cycle de vie qui fut lancé dès 1975 et touche aujourd'hui 23 millions d'enfants¹⁴.

Tableau 6.4 : Prévalence des programmes d'EPPE destinés aux enfants de moins de 3 ans par région, vers 2005

	Pays situés dans une région disposant de programmes ouverts aux enfants de moins de 3 ans ¹ (%)	Nombre de pays où cette information est disponible
Monde	53	198
Afrique subsaharienne	42	45
États arabes	35	20
Asie centrale	89	9
Asie de l'Est et Pacifique	43	30
Asie du Sud et de l'Ouest	44	9
Amérique latine/Caraïbes	61	41
Amérique du Nord/Europe occidentale	92	24
Europe centrale et orientale	35	20

1. Proportion de pays au sein d'une région qui font état d'un programme destiné à une population incluant les enfants de moins de 3 ans (par exemple un programme accueillant les enfants de 2 à 6 ans).

Source : UNESCO-BIE (2006).

Depuis 1999, un consortium africain, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, offre un soutien technique aux pays membres pour l'élaboration de politiques nationales transsectorielles d'éducation de la petite enfance intégrant les questions relatives à la santé, à l'alimentation, à l'approvisionnement en eau et en sanitaires, à la protection de l'enfant et à l'éveil de la petite enfance. Dix pays africains sont à différents stades d'application ; parmi eux, Maurice a préparé un projet de politique intégrée, le Ghana et la Namibie ont ratifié des politiques nationales d'EPPE et l'Érythrée pilote un programme (Ashby, 2002 ; Boakye *et al.*, 2001 ; Moti, 2002 ; Torkington, 2001).

En général, les cadres intégrés d'EPPE sont gérés par les gouvernements nationaux (avec des degrés variés de décentralisation) en collaboration avec des prestataires locaux, des leaders communautaires, des organisations d'enseignants et autres parties prenantes. Des organisations internationales et, dans certains cas, des partenariats entre public et privé apportent un soutien financier (par exemple, la Fondation Bernard van Leer à la Jamaïque et l'Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en Colombie). Les modèles de soins intégrés sont nombreux et variés, qu'ils s'appuient sur les programmes d'assistance parentale (Colombie et Jamaïque), les modules communautaires et axés sur la famille (PROMESA en Colombie), la formation des enseignants (Inde et Maurice), les activités de soins collectives (Educa a tu Hijo à Cuba) ou l'éducation holistique initiale (Érythrée et Haïti). Les informations permettant d'évaluer la couverture et les résultats de ces

Rares sont les pays disposant de cadres nationaux visant à financer, coordonner et superviser les programmes d'EPPE destinés aux plus jeunes enfants.

14. Voir encadré 8.7.

services intégrés sont limitées et souvent contradictoires. En Dominique, à la Grenade, en Jamaïque, à Sainte-Lucie et à Saint-Vincent-et-les-Grenadines, le programme d'éducatrices itinérantes Roving Caregivers est perçu comme un moyen efficace d'encadrer les parents dans les zones reculées (Initiative de soutien aux Caraïbes, 2006).

L'état de santé, le niveau nutritionnel et la survie de l'enfant

Trop d'enfants dans le monde grandissent dans de mauvaises conditions, sans accès suffisant aux services de santé, dans des foyers livrés à la pauvreté. Ces enfants sont tout particulièrement exposés aux maladies véhiculées par l'eau, courent un plus grand risque d'avoir une alimentation déficiente et de voir leur croissance retardée plus que les autres, et ont moins de chances de survivre jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école (UNICEF, 2006). Dans une majorité de pays, la santé des enfants de la naissance à 3 ans est du ressort exclusif du ministère de la Santé. Nous examinerons ici une série d'indicateurs de l'état sanitaire et nutritionnel de l'enfant, qui jouent un rôle crucial dans son bien-être et sa bonne participation à l'école.

Les indicateurs de l'état de santé et du niveau nutritionnel présentés dans le tableau 6.5 permettent d'évaluer les niveaux régionaux de développement de l'enfant. Bien que les campagnes de vaccination se soient multipliées partout dans le monde, leur couverture laisse

toujours à désirer, notamment dans les régions les plus pauvres. En Afrique subsaharienne, par exemple, un quart des enfants de 1 an ne sont pas vaccinés contre la tuberculose, un tiers n'ont jamais été vaccinés contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos, et les deux tiers n'ont pas été vaccinés contre l'hépatite B. Dans les États arabes et en Asie de l'Est et Pacifique, les niveaux de vaccination contre l'hépatite sont également extrêmement bas.

La sous-alimentation et la malnutrition sont les principales responsables de l'insuffisance pondérale dont souffrent, avec plus ou moins de sévérité, plus du quart des enfants de moins de 5 ans en Afrique subsaharienne. En outre, un tiers des enfants africains de ce groupe d'âge ont un retard de croissance modéré ou sévère. Ces deux problèmes affaiblissent les enfants et les rendent plus vulnérables à la maladie. La faim chronique et les retards de croissance affectent directement la capacité d'apprentissage de l'enfant mais, du fait du caractère limité de la couverture des services de la petite enfance en Afrique subsaharienne, la détection précoce et le traitement des problèmes de santé dus à la sous-alimentation sont insuffisants. En revanche, dans de nombreux pays en développement, notamment en Amérique latine et aux Caraïbes, les programmes d'éducation de la petite enfance ont réduit l'incidence de la malnutrition et des retards de croissance, et contribué au bon développement de l'enfant et à sa préparation à la scolarité (voir le chapitre 5).

La faim chronique et les retards de croissance affectent directement la capacité d'apprentissage de l'enfant.

Tableau 6.5 : Quelques indicateurs de l'état sanitaire et nutritionnel des enfants par région, 1996-2004¹

	Vaccination des enfants de 1 an (%)			% de moins de 5 ans souffrant :		Taux de mortalité des moins de 5 ans (%)
	Tuberculose	DPT3	HépB	d'une insuffisance pondérale modérée ou sévère	d'un retard de croissance modéré ou sévère	
	2004	2004	2004	1996-2004 ¹	1996-2004 ¹	2000-2005
Monde	84	78	49	26	31	86
Pays en développement	84	76	46	27	31	95
Pays développés	...	96	63	...	...	8
Pays en transition	93	93	90	5	14	46
Afrique subsaharienne	76	65	33	28	38	176
États arabes	88	88	77	14	21	65
Asie centrale	...	...	...	...	...	79
Asie de l'Est et Pacifique	92	86	71	15	19	44
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	101
Amérique latine et Caraïbes	96	91	83	7	16	35
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	7
Europe centrale et orientale	...	...	...	...	...	19

1. Les données sont celles de l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
 Note : DPT3 : trois doses de vaccin contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos. HépB : vaccin contre l'hépatite B.
 Source : annexe, tableau statistique 3A.

Le taux de mortalité des moins de 5 ans – c'est-à-dire le nombre d'enfants pour 1 000 naissances vivantes qui meurent avant l'âge de 5 ans – est généralement considéré comme l'indicateur le plus fiable de la survie de l'enfant. Plus que le taux de mortalité infantile (voir le glossaire), la mortalité des moins de 5 ans reflète l'impact cumulé de la qualité de l'accouchement, des soins néonataux, des handicaps, de l'allaitement et de la vaccination, ainsi que les effets de la discrimination sexuelle, de la malnutrition ou de la sous-alimentation et de l'insuffisance des soins de santé. Statistiquement, cet indicateur saisit 90 % de la mortalité des moins de 18 ans dans le monde.

Comme le montre le tableau 6.5, près de 86 % des enfants nés ces dernières années dans le monde n'atteindra pas l'âge de 5 ans. Il existe toutefois de fortes variations régionales : les taux sont plus élevés en Afrique subsaharienne (176 ‰) et en Asie du Sud et de l'Ouest (101 ‰), et ils sont plus faibles en Europe et en Amérique du Nord (moins de 30 ‰). Certains pays ont réalisé d'immenses progrès depuis 1990, réduisant la mortalité chez les moins de 5 ans de près de la moitié ou davantage. Citons le Bangladesh, le Bhoutan, la Bolivie, le Brésil, l'Égypte, le Guatemala, l'Indonésie, la Jamahiriya arabe libyenne, le Nicaragua, le Pérou, la République arabe syrienne et la Turquie. Dans certains autres pays, cependant, les conditions générales de survie des enfants se sont aggravées. Ainsi, au Cambodge, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en Irak, au Kazakhstan, au Kenya, au Rwanda, au Swaziland, au Turkménistan et au Zimbabwe, les taux de mortalité des moins de 5 ans ont augmenté depuis 1990. Selon l'UNICEF (2005a), de tous les objectifs de développement du millénaire, la réduction de la mortalité infantile demeure le plus inaccessible¹⁵.

L'accueil des enfants de 3 ans et plus Le rôle actif des gouvernements

Par rapport à leur engagement limité auprès des moins de 3 ans, les gouvernements jouent un rôle plus actif dans la mise en œuvre et la supervision de programmes destinés aux enfants de 3 ans et plus. Toutefois, dans bien des cas, plusieurs instances officielles se trouvent sollicitées. Dans environ 60 % des 172 pays pour lequel les profils d'EPPE fournissent cette information, ce sont les ministères nationaux qui supervisent ou coordonnent les programmes destinés aux enfants de plus de 3 ans ; dans 30 % des pays, cette fonction est partagée avec un autre organe officiel ; dans les 10 % restants, des organisations non gouvernementales, des autorités sous-

nationales ou des organes sociopolitiques sont les seuls chargés de la supervision. Dans la troisième catégorie, on trouve, par exemple, des organismes privés à la Dominique, en République arabe syrienne et en République démocratique du Congo, des ONG au Burundi, en Côte d'Ivoire et en République démocratique populaire lao, une organisation politique au Viet Nam, des organisations à base communautaire aux Comores, en Côte d'Ivoire et à Cuba, et des gouvernements régionaux en Autriche et en Bulgarie.

Dans à peu près 85 % des 154 pays où la supervision et/ou la coordination des programmes relèvent au moins d'un ministère, il s'agit principalement du ministère de l'Éducation¹⁶. Dans les autres pays, il s'agit des ministères chargés de : (a) la question féminine, la famille, l'égalité entre les sexes, l'enfance et/ou la jeunesse ; (b) les affaires sociales ou le bien-être social ; (c) la santé. Plus rarement, les ministères du Travail, du Développement, de la Planification ou des Collectivités locales sont également amenés à superviser les programmes destinés à la petite enfance.

L'âge d'admission dans l'enseignement préprimaire et la durée de la scolarisation

Tous les pays possèdent au moins un ou plusieurs programmes d'enseignement préprimaire. Ceux-ci portent les noms les plus divers : éducation préscolaire (93 pays), jardin d'enfants (66 pays), enseignement préprimaire (50 pays), éducation de la petite enfance (34 pays), éducation maternelle (28 pays), termes que l'on retrouve aussi sous différentes combinaisons¹⁷ (UNESCO-BIE, 2006).

Les autorités nationales fixent généralement un âge officiel auquel les enfants ont la possibilité d'intégrer ce niveau d'éducation. Dans environ 85 % des pays, la participation à l'éducation préprimaire n'est pas obligatoire et les enfants peuvent s'y inscrire à tout moment entre l'âge d'admission officiel dans le préprimaire et le début de la scolarisation primaire obligatoire. C'est l'âge de 3 ans qui est retenu comme l'âge d'admission théorique dans le préprimaire dans 70 % des 203 systèmes éducatifs mondiaux (tableau 6.6). Dans à peu près un quart des pays, notamment dans les États arabes, l'Afrique subsaharienne et l'Amérique latine et les Caraïbes, les enfants sont admissibles à l'âge de 4 ans. Dans une douzaine d'autres pays, l'éducation préprimaire débute à 5 ou 6 ans¹⁸.

Depuis 1998, l'âge prescrit pour l'entrée dans l'enseignement préprimaire est resté stable. Seuls 16 systèmes éducatifs dans le monde ont modifié leurs règles d'admissibilité : 7 pays ont élevé l'âge d'admission officiel dans le préprimaire et 9 autres l'ont abaissé. Ces modifications ont renforcé la

Dans certains pays, les conditions générales de survie des enfants se sont aggravées.

15. Pour plus de détails sur le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans, voir Banque mondiale (2004). Les analyses factorielles indiquent que parmi les variables que sont le retard de croissance, l'insuffisance pondérale, la carence en vitamines, l'allaitement et la vaccination, le taux de mortalité des moins de 5 ans dépend surtout d'un facteur sous-jacent. L'objectif 4 de développement du millénaire (Nations Unies, 2005) appelle les pays à réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des moins de 5 ans.

16. Sous ses différents titres : ministère de l'Éducation, ministère de l'Éducation et de la jeunesse, ministère de l'Éducation, des Sports et de la Culture, etc.

17. On parle aussi de centres pour enfants (Érythrée et Grèce), de cycle de transition (Costa Rica), d'éducation préparatoire (Algérie, Macao [Chine] et Papouasie-Nouvelle-Guinée) et d'éducation initiale (Argentine, Bolivie, République dominicaine, Panama, Pérou et Venezuela).

18. Afrique du Sud, Équateur, Érythrée, îles Salomon, Indonésie, Malaisie, Nauru, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République islamique d'Iran, République-Unie de Tanzanie et Suisse.

Tableau 6.6 : Âge officiel prescrit pour l'entrée dans l'enseignement préprimaire par région, 2004

	Âge d'admission prescrit dans l'enseignement préprimaire, 2004				Total
	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	
Monde	142	48	11	2	203
<i>Pourcentage du total</i>	70	24	5	1	100
Afrique subsaharienne	29	13	2	1	45
États arabes	9	11	0	0	20
Asie centrale	9	0	0	0	9
Asie de l'Est et Pacifique	19	7	6	1	33
Asie du Sud et de l'Ouest	6	2	1	0	9
Amérique latine et Caraïbes	28	12	1	0	41
Amérique du Nord et Europe occidentale	22	3	1	0	26
Europe centrale et orientale	20	0	0	0	20

Source : annexe, tableau statistique 3B.

Tableau 6.7 : Durée des systèmes éducatifs préprimaires selon l'âge d'admission officiel, 2004

Âge d'admission dans l'enseignement préprimaire	Durée (nombre de pays)				Total
	1 an	2 ans	3 ans	4 ans et plus	
3 ans	1	24	86	31	142
4 ans	5	31	12	0	48
5 ans ou plus	9	4	0	0	13
Total	15	59	98	31	203

Source : annexe, tableau statistique 3B.

norme mondiale qui situe à 3 ans le début de l'éducation préprimaire.

La durée prévue pour l'éducation préprimaire est de 3 ans dans près de la moitié des pays du monde. Une scolarisation plus courte – de 1 ou 2 ans – prévaut dans une bonne partie de l'Amérique latine et des Caraïbes, dans les États arabes et en Asie de l'Est ainsi que dans le Pacifique. Dans un petit groupe de pays, situés pour l'essentiel en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, elle est de 4 ans. Comme on peut s'y attendre, il y a une relation inverse entre l'âge d'admission officiel dans le préprimaire et la durée de la scolarisation : plus l'âge prescrit est élevé, plus la durée de la scolarisation est courte (tableau 6.7).

Au niveau mondial, les groupes d'âges visés par les pays pour la scolarisation dans le préprimaire sont moins standardisés que pour l'éducation primaire et secondaire. Dans l'ensemble, les programmes préprimaires sont prévus pour les 3 à 5 ans (86 pays), mais les groupes d'âge visés sont les 4-5 ans dans 31 pays, les 3-6 ans dans 30 pays et les 3-4 ans dans 24 pays¹⁹.

La scolarisation obligatoire et la couverture universelle dans l'enseignement préprimaire

De plus en plus, les pays adoptent des législations rendant la scolarisation obligatoire pour les enfants d'âge préprimaire (tableau 6.8). Les raisons en sont variables : on cherche, par exemple, à souligner l'engagement des gouvernements vis-à-vis de l'offre à la petite enfance, à étendre et améliorer la qualité de l'éducation préscolaire, à améliorer la préparation des enfants à l'enseignement primaire et leur transition vers ce niveau d'éducation. Les structures présentent en revanche bien des similitudes. Les enfants doivent généralement suivre une année d'enseignement préscolaire, qui commence à 4 ou 5 ans (dans quelques cas à 6 ans). Sur les 30 pays qui ont légiféré dans ce sens, 26 sont situés en Amérique latine et dans les Caraïbes (10 pays), en Europe centrale et orientale (9 pays), en Europe de l'Ouest (4 pays) ou en Asie de l'Est et dans le Pacifique (3 pays)²⁰.

Les lois instaurant la scolarité obligatoire sont plus souvent le reflet des intentions politiques que des réalités éducatives, qui dépendent de la disponibilité des ressources et du sérieux de la mise en application (Benavot *et al.*, 2005). L'adoption de la loi n'entraîne pas nécessairement l'augmentation de la scolarisation préprimaire. Ainsi, le taux net de scolarisation (TNS) dans le préprimaire des 10 pays d'Amérique latine et des Caraïbes dotés de ce type de législation tourne en moyenne autour de 47 %. Or, dans les pays de cette région qui en sont dépourvus, le TNS moyen dans l'enseignement préprimaire s'avère supérieur (58 %, n = 21). En Europe centrale et orientale, on obtient, respectivement, 62 % (n = 8) et 67 % (n = 7)²¹. Ces chiffres font naître des doutes sur la réelle mise en application des lois de scolarité obligatoire et sur l'empressement (ou la capacité) des parents à envoyer leurs enfants dans des établissements préprimaires.

En outre, les lois sur la scolarisation obligatoire ne contribuent pas nécessairement au développement d'une politique intégrée d'EPPE qui vise tous les enfants et couvre l'intégralité de la période, de la naissance à l'entrée à l'école primaire. Dans plusieurs pays d'Amérique latine où la scolarisation préprimaire est obligatoire (comme l'Argentine ou l'Uruguay), l'attention politique et les ressources se concentrent presque exclusivement sur la dernière année de l'enseignement préprimaire, au détriment des programmes destinés aux plus jeunes enfants et axés sur leur développement global (Umayahara, 2005 ; UNESCO-OREALC, 2004). Enfin, un nombre élevé de pays approchent de la couverture universelle de l'éducation préprimaire (TNS

19. Les autres groupes cibles sont les 4-6 ans (12 pays) et les 5-6 ans (4 pays). En outre, certains pays disposent de programmes d'une année destinés aux enfants de 3 ans (1 pays), de 4 ans (5 pays), de 5 ans (7 pays) et de 6 ans (2 pays).

20. En outre, une province canadienne, l'Île-du-Prince-Édouard, prévoit une année de scolarisation préprimaire obligatoire pour les enfants de 5 ans.

21. La prise en compte des données pour la Turquie ferait passer à 60 % le TNS moyen des pays dépourvus d'obligation préprimaire de cette région.

supérieur à 90 %) sans qu'il y ait obligation (tableau 6.9). Par conséquent, si pareille législation peut contribuer à cristalliser la volonté politique et l'engagement des parties prenantes de façon à subvenir aux besoins des jeunes enfants, d'autres conditions sont nécessaires pour garantir la fréquentation réelle des programmes et des établissements d'éducation de la petite enfance.

Quelle est la durée hebdomadaire des programmes d'EPPE ?

Plus de 85 pays ont fourni, dans leurs schémas nationaux d'EPPE, des indications récentes concernant la durée (en heures par semaine) de 118 programmes destinés aux jeunes enfants²². La fourchette est de 5 à 60 heures par semaine, la moyenne se situant aux alentours de 27 heures²³. La figure 6.1 donne la répartition régionale de la durée des programmes en heures de scolarisation hebdomadaires²⁴. La majeure partie fluctue entre 15 et 40 heures. En Europe centrale et orientale, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et aux Caraïbes, et en Afrique subsaharienne, certains programmes ne dépassent pas 10 heures par semaine. Les programmes de plus de 40 heures sont plus fréquents en Europe centrale et orientale, et en Amérique du Nord et en Europe occidentale.

Compte tenu de l'importance des services destinés aux jeunes enfants pour les femmes qui travaillent, une autre façon d'évaluer leur disponibilité est de vérifier s'ils fonctionnent à plein temps (en l'occurrence, plus de 4 heures par jour) ou à temps partiel au cours de la semaine. Les résultats montrent que les programmes d'éducation préprimaire et d'EPPE sont ouverts pendant la majeure partie de la semaine de travail et que la moitié environ fonctionne à plein temps. Près de 88 % des programmes pour lesquels on dispose de données fonctionnent 5 jours par semaine. Cette disponibilité peut dépendre du fournisseur, y compris dans un même pays et pour le même groupe d'âge. Au Cambodge, par exemple, les établissements préscolaires de l'État

Tableau 6.8 : Les 30 pays où l'éducation préprimaire est officiellement obligatoire

Pays	Année de l'adoption de la loi	Âge où commence l'éducation obligatoire	Nombre d'années d'éducation préprimaire obligatoire
États arabes			
Soudan ¹	1992	4	...
Asie centrale			
Kazakhstan ²	1999	5	1
Asie de l'Est et Pacifique			
Brunéi Darussalam	1979	5	1
Macao, Chine ³	1995	5	1
RPD Corée	...	5	1
Asie du Sud et de l'Ouest			
Iran, Rép. isl.	2004	5	1
Sri Lanka	1997	5	...
Amérique latine et Caraïbes			
Argentine	1993	5	1
Colombie	1994	5	1
Costa Rica ⁴	1997	4 ou 5	1 ou 2
El Salvador	1990	4	3
Mexique ⁵	2002	5	1
Panama	1995	4	1
Pérou ⁶	2004	3	3
République dominicaine	1996	5	1
Uruguay	...	5	1
Venezuela	1999	4	2
Amérique du Nord et Europe occidentale			
Chypre	2004	4 ^{2/3}	1
Danemark	...	6	1
Israël	1949	3	...
Luxembourg	1963	4	2
Europe centrale et orientale			
Bulgarie	2002/2003	6	1
Hongrie	1993	5	1
Lettonie	2002	4	2
ERY de Macédoine	2005	6	1
Pologne	2004	6	1
République de Moldova	...	5	1
Roumanie	...	6	1
Serbie-et-Monténégro ⁷	2003	5 ^{1/2}	1
Slovénie ⁸	2001	6	0

1. Cette mesure n'est que rarement appliquée.

2. Selon la loi, l'enseignement préscolaire peut être dispensé par la famille, par un organisme préscolaire ou par l'école.

3. Le schéma d'EPPE indique qu'à partir de 2006, le pays prévoit de faire commencer l'éducation préscolaire gratuite à l'âge de 3 ans (au lieu de 5 ans) pour une durée de 3 ans. Aucune modification de l'âge d'admission obligatoire n'est mentionnée.

4. Le schéma d'EPPE parle d'obligation pour l'intégralité de l'enseignement préscolaire. Après vérification, il s'avère que seule la dernière année est obligatoire, à l'âge de 5 ans.

5. L'obligation scolaire préprimaire devait être introduite progressivement (à partir du 1^{er} septembre) pour les âges suivants : 5 ans (2004-05), 4 ans (2005-06) et 3 ans (2008-09).

6. Selon le schéma d'EPPE, la loi prévoit que les enfants fréquentent un programme formel ou non formel d'éducation initiale à partir de 3 ans.

7. Les données concernent uniquement la Serbie.

8. L'enseignement préprimaire, qui était obligatoire pendant 1 an avant l'entrée à l'école primaire, a été supprimé et l'âge de l'entrée dans l'enseignement primaire obligatoire a été abaissé de 1 an, passant à 6 ans.

Sources : UNESCO-BIE (2006) ; base de données de l'ISU ; El Salvador et le Panama : Elvir et Asensio (2006) ; Roumanie : McLean (2006).

22. Cette section couvre à la fois l'enseignement préprimaire et les autres programmes d'EPPE destinés aux enfants de 3 ans et plus. Des estimations nationales de la durée hebdomadaire de l'enseignement préprimaire ont été fournies dans le *Rapport 2003/4* (UNESCO, 2003a, p. 36). Dans les pays en développement, celle-ci s'échelonnait d'à peine 7 heures en Irak, aux Maldives et au Tadjikistan à plus de 32 heures à Cuba, au Maroc, en République arabe syrienne et à Saint-Kitts-et-Nevis. Dans une majorité de pays pour lesquels ces données étaient disponibles, la fourchette se situait entre 20 et 25 heures par semaine.

23. Les programmes de plus longue durée ne sont pas nécessairement de meilleure qualité. Une bonne part de leur impact dépend du soutien apporté par la famille et de la qualité des activités proposées.

24. Dans certains pays, comme le Bélarus, la Finlande, la Lettonie, la République tchèque et la Suède, les programmes peuvent être dispensés en internat ou disponibles 24 heures sur 24, selon les besoins des parents. Ces exceptions ne figurent pas ici.

Tableau 6.9 : Pays présentant des taux nets de scolarisation dans le préprimaire d'au moins 90 % alors que l'enseignement préprimaire n'est pas obligatoire

	TNS des enfants de 4 ans ¹	Année de l'estimation pour l'inscription
France	102	2002
Italie	102	2002
Espagne	101	2002
Belgique	100	2002
Royaume-Uni	100	2002
Pays-Bas	99	2002
Islande	93	2002
Malte	93	2002
Danemark	92	2002
	TNS ²	Année de l'estimation pour l'inscription
Cuba	100	2004
Bélarus	92	2004
Guyana	92	2004
Jamaïque	91	2004
Nouvelle-Zélande	91	2004
Suriname	91	2004
Aruba	90	2004
Seychelles	90	2004

1. En Irlande, les enfants de 4 ans sont censés être scolarisés dans le primaire (niveau 1 de la CITE). Le TNS selon l'âge mesuré pour les enfants de 4 ans y est de 50 %. La France, l'Italie et l'Espagne ont des TNS présentés comme supérieurs à 100 % parce qu'ils ont été calculés à partir de séries de données séparées (population et éducation) tirées d'enquêtes réalisées à deux dates différentes.

2. Les groupes d'âge concernés varient selon les pays, au gré des définitions nationales.

Sources : Commission européenne (2005) ; annexe, tableau statistique 3B (pays non européens).

destinés aux enfants de 3 à 5 ans sont ouverts 5 heures de plus par semaine que les établissements communautaires, et 38 semaines par an – soit de 2 à 14 semaines de plus que les écoles communautaires.

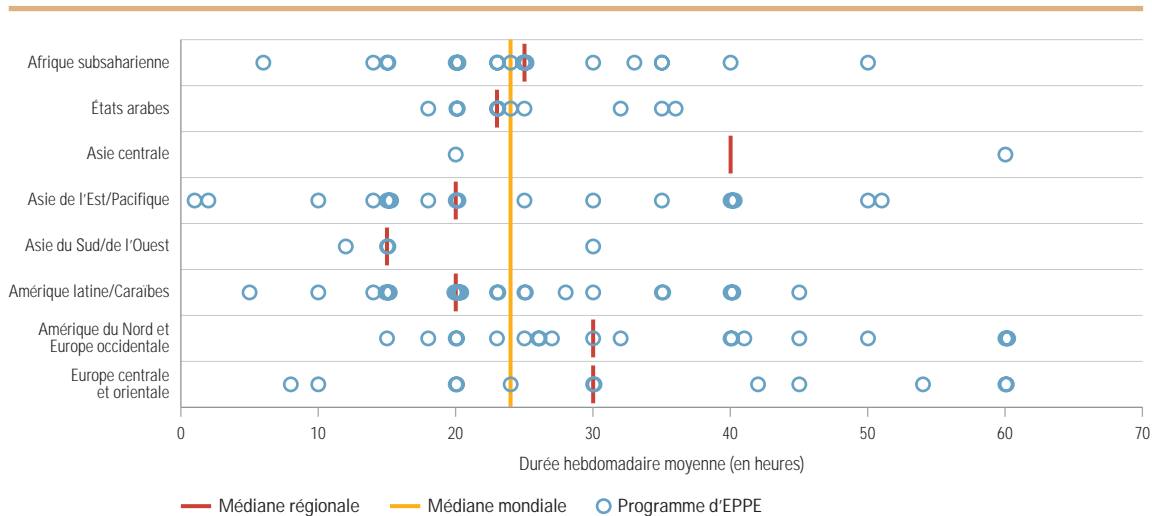
L'enseignement préprimaire entre secteur public et secteur privé

Le tableau 6.10 classe les pays en trois catégories selon la part (faible, moyenne ou forte) de scolarisation préprimaire qui s'effectue dans le secteur privé²⁵. Dans environ la moitié des 154 pays pour lesquels les données sont disponibles, les inscriptions dans des établissements privés représentent moins du tiers du total. Dans 30 % des pays, le secteur privé représente plus de 66 %. Dans les 20 % pays restants, enfin, les proportions s'équilibrent. Les variations régionales sont prononcées. Dans les pays développés et les pays en transition (Amérique du Nord et Europe occidentale, Europe centrale et orientale), les pays se situent soit dans la catégorie faible soit dans la catégorie moyenne²⁶. En revanche, dans la majeure partie de l'Afrique subsaharienne, des États arabes, des Caraïbes et de l'Asie de l'Est, le secteur privé est particulièrement développé.

Des analyses complémentaires ont mesuré l'évolution de la scolarisation préprimaire privée entre 1999 et 2004. Dans les pays développés et les pays en transition, la scolarisation dans le privé gagne du terrain : la part de scolarisation privée a augmenté de plus de 2 points de pourcentage dans 22 pays et reculé d'autant dans 8 pays

Dans les pays développés et les pays en transition, la scolarisation dans le privé gagne du terrain.

Figure 6.1 : Durée hebdomadaire moyenne de l'enseignement préprimaire et des autres programmes d'EPPE par région, vers 2005



25. Les établissements préprimaires privés sont définis comme « ne relevant pas administrativement d'une autorité publique mais contrôlés et gérés, que ce soit ou non dans un but lucratif, par un organisme privé tel qu'une organisation non gouvernementale, une institution religieuse, un groupe d'intérêt, une fondation ou une entreprise commerciale ». Une institution publique est une institution contrôlée et gérée par une autorité ou une agence d'éducation publique (nationale ou fédérale, étatique, provinciale ou locale), quelle que soit l'origine de ses ressources financières.

26. Les Pays-Bas font exception, avec une forte proportion d'établissements privés.

Note : chaque point représente un type de programme dans un pays de la région spécifiée. La durée moyenne correspond au nombre d'heures pendant lesquelles le jeune enfant a la possibilité d'y participer. Il n'a pas été tenu compte des programmes proposés 24 heures sur 24, car les enfants n'y participent généralement pas de bout en bout. Source : UNESCO-BIE (2006).

Tableau 6.10 : Classement des pays selon la proportion de la scolarisation préprimaire effectuée dans le secteur privé, 2004

Régions	Proportion de la scolarisation effectuée dans les établissements privés		
	Faible (de 0 à 32 %)	Moyenne (de 33 à 66 %)	Forte (plus de 66 %)
Afrique subsaharienne	Cap-Vert, S. Tomé/Principe, R.-U. Tanzanie, Seychelles, Afrique du Sud, Bénin, Niger, Kenya	Ghana, Guinée équatoriale, Côte d'Ivoire, Togo, Burundi, Comores, Cameroun	Gabon, Sénégal, Érythrée, Congo, Maurice, Madagascar, Guinée, Ouganda, Éthiopie, Lesotho, Namibie, Rwanda
États arabes	Algérie, Irak, J. A. libyenne	Koweït, Égypte, Yémen, Arabie saoudite	Émirats A. U., R. A. syrienne, Soudan, Liban, Djibouti, Mauritanie, Tunisie, Qatar, Jordanie, Bahreïn, T. A. palestiniens, Maroc, Oman
Asie centrale	Géorgie, Tadjikistan, Ouzbékistan, Azerbaïdjan, Kirghizistan, Mongolie, Arménie, Kazakhstan		
Asie de l'Est et Pacifique	Tokélaou, Tonga, Nauru, Îles Marshall, Îles Cook, Thaïlande, RDP lao, Cambodge	Malaisie, Nouvelle-Zélande, Philippines, Viet Nam, Japon	Australie, Brunéi Darussalam, Rép. de Corée, Macao (Chine), Indonésie, Fidji
Asie du Sud et de l'Ouest	République islamique d'Iran	Maldives, Bangladesh	Népal
Amérique latine et Caraïbes	Bermudes, Montserrat, Cuba, Guyana, Mexique, Costa Rica, Nicaragua, Barbade, Panama, Venezuela, Uruguay, El Salvador, Guatemala, Pérou, Honduras, Bolivie, Paraguay, Argentine, Brésil	Colombie, Rép. dominicaine, Suriname, Chili, Équateur, Grenade, St Kitts/Nevis, Îles Turques/Caïques	Antilles néerl., Aruba, Bahamas, Jamaïque, îles Caïmanes, Anguilla, Belize, Îles Vierges brit., Dominique, Sainte-Lucie, St Vincent/Grenad., Trinité/Tobago
Amérique du Nord et Europe occidentale	Andorre, Grèce, Israël, Luxembourg, Suisse, Canada, Finlande, Islande, Royaume-Uni, France, Suède	Espagne, Malte, États-Unis, Chypre, Norvège, Portugal, Belgique, Allemagne	Pays-Bas
Europe centrale et orientale	Bélarus, ERY de Macédoine, Lituanie, Ukraine, Bulgarie, Slovaquie, Rép. de Moldova, Roumanie, Slovénie, Estonie, Rép. tchèque, Féd. de Russie, Lettonie, Turquie, Hongrie, Albanie, Pologne, Croatie		
Total des pays : 155	76	34	45

Note : dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant de participation du secteur privé.

Source : annexe, tableau statistique 3B.

seulement. La tendance est moins nette dans les pays en développement (augmentation dans 33 pays et diminution dans 35 pays) alors que, sur le plan régional, la scolarisation publique augmente dans les États arabes mais régresse en Asie de l'Est et dans le Pacifique.

Globalement, les chiffres suggèrent que l'offre publique d'éducation préprimaire est une partie intégrante de l'évolution récente des programmes d'EPPE presque partout en Europe, alors que dans une bonne part du monde en développement, le secteur privé a joué un rôle plus important. Dans certains cas, comme en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, des organismes privés ont créé des écoles préprimaires qui se sont étendues modestement au fil des ans. Partout ailleurs, comme dans la plupart des pays des Caraïbes et en République de Corée, le secteur privé a été à l'origine de services préprimaires plus dynamiques.

L'expansion de l'éducation préprimaire

La situation aux niveaux mondial et régional

Dans le monde, le nombre des enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire a presque triplé au cours des trois dernières décennies, passant de près de 44 millions au milieu des années 1970 à environ 124 millions en 2004²⁷ (tableau 6.11). Les tendances régionales sont particulièrement révélatrices. Dans les pays développés et les pays en transition (y compris l'ex-URSS), la scolarisation dans le préprimaire a atteint son plus haut niveau au début des années 1990, pour régresser ensuite avec la baisse de la natalité et les difficultés économiques qu'ont traversées les pays en transition. En revanche, du milieu des années 1970 à la fin des années 1990, la scolarisation a progressé dans l'ensemble des régions en développement, et tout particulièrement en Asie de l'Est et dans le Pacifique et en Asie du Sud et

La scolarisation dans le préprimaire a progressé dans l'ensemble des régions en développement.

27. Il convient de traiter avec prudence les estimations mondiales et régionales de la scolarisation préprimaire. Après le Forum de Dakar, qui a suscité un regain d'intérêt pour l'enseignement préprimaire, certains pays ont commencé à publier les données de la scolarisation préprimaire plus systématiquement que dans le passé. En outre, l'adoption de la CITE 97, qui offre une définition élargie de l'éducation, peut avoir encouragé la prise en compte des programmes informels, si bien que l'accroissement des taux de scolarisation ne traduit sans doute pas entièrement une réelle expansion de ces programmes. Par ailleurs, les changements dans les taux de scolarisation peuvent provenir à la fois de cette modification des estimations et des mesures démographiques.

Tableau 6.11 : Scolarisation dans l'éducation préprimaire par région, 1970-71/2003-04 (millions)

	1970/71	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1998/99	2003/04
Monde	...	43,7	58,4	72,5	85,4	111,8	123,7
Pays développés et pays en transition	23,9	30,0	33,2	35,6	37,4	31,7	32,6
Pays en développement	...	13,7	25,2	37,0	48,0	80,1	91,1
dont :							
Afrique subsaharienne	0,2	0,5	1,5	1,8	2,4	5,1	7,4
États arabes	0,3	0,8	1,2	1,6	1,9	2,4	2,6
Asie de l'Est et Pacifique	...	8,1	15,2	19,7	25,9	33,3	29,9
Asie du Sud et de l'Ouest	0,8	1,4	2,3	4,1	5,4	22,2	31,2
Amérique latine et Caraïbes	1,8	2,8	4,7	9,4	11,9	16,4	19,1

Note : au cours des années 1970, certains pays, notamment en Afrique subsaharienne, n'ont pas transmis de données concernant la scolarisation préprimaire. Il est donc probable que celle-ci soit sous-estimée dans les totaux régionaux correspondant à cette période. Les données de l'Asie de l'Est et du Pacifique correspondent aux pays en développement uniquement ; l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande figurent parmi les pays développés. Le total pour les pays en développement est plus élevé que la somme des 5 régions parce qu'il inclut également les Bermudes, Chypre, Israël, la Mongolie et la Turquie.

Sources : 1970-71/1990-91 : UNESCO (1999) ; 1998-99/2003-04 : base de données de l'ISU.

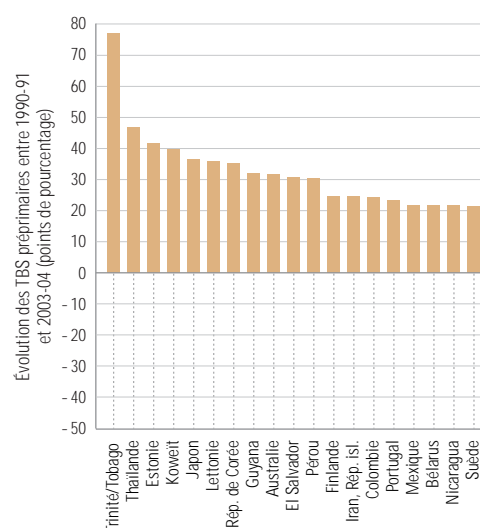
de l'Ouest²⁸. Cette croissance doit beaucoup au développement de l'éducation préprimaire en Chine, où les effectifs sont passés de 6,2 millions en 1975-76 (UNESCO, 1999) à 24 millions en 1998-99, avant de se stabiliser à leur niveau actuel à 20 millions²⁹.

La normalisation de la scolarisation préprimaire sur la base de la population d'âge scolaire concernée permet de mesurer la couverture de l'éducation préprimaire et de la calculer aux niveaux national, régional et mondial. Entre 1975 et 2004, le taux brut de scolarisation (TBS) mondial dans l'enseignement préprimaire a plus que doublé, passant de 17 à 37 %. Dans les pays développés et les pays en transition,

28. Pour l'Asie de l'Est et le Pacifique, une part de cette expansion tient à la prise en compte, pour l'Inde, de données de scolarisation dans des programmes d'EPPE qui n'avaient pas été signalés à la fin des années 1990.

29. Selon la Division de la population des Nations Unies, la population chinoise âgée de 0 à 5 ans a également baissé, passant de 140 millions en 1990 à 103 millions en 2005. Par conséquent, le TBS a augmenté de 6 % du groupe des 3 à 6 ans en 1975 à 36 % du groupe des 4 à 6 ans en 2003-2004.

Figure 6.3 : Évolution des TBS préprimaires entre 1990-91 et 2003-04 (points de pourcentage)

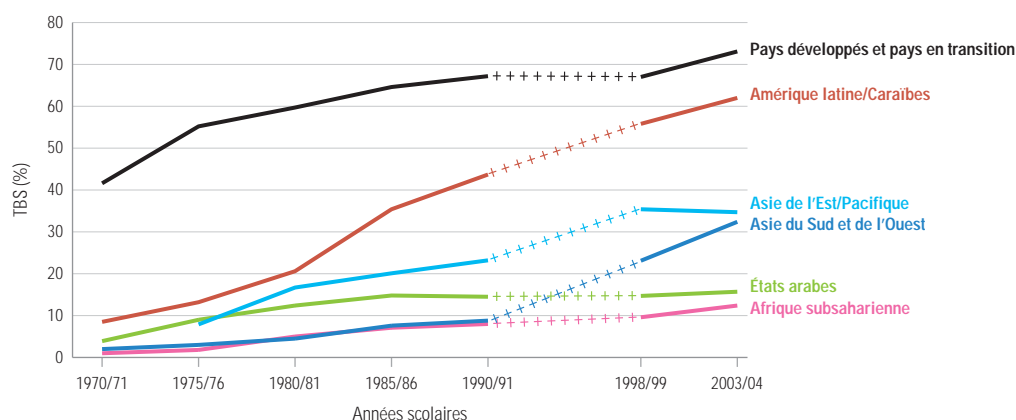


Note : ne figurent que les pays dans lesquels le groupe d'âge officiellement visé est resté inchangé. Pour l'Éthiopie, la République de Corée et la Thaïlande, il s'agit des TBS de 2004-05.

40 % environ de la population d'enfants considérée était scolarisée dans le préprimaire en 1970 et le TBS avait atteint 73 % en 2004. Dans les pays en développement, la couverture préprimaire est nettement plus faible : en moyenne, en 1975, moins de 1/10 enfants était scolarisé dans un établissement préprimaire ; en 2004, ce taux était monté à environ 32 %, soit 1/3 enfants.

Les différences sont particulièrement marquées entre régions en développement (figure 6.2).

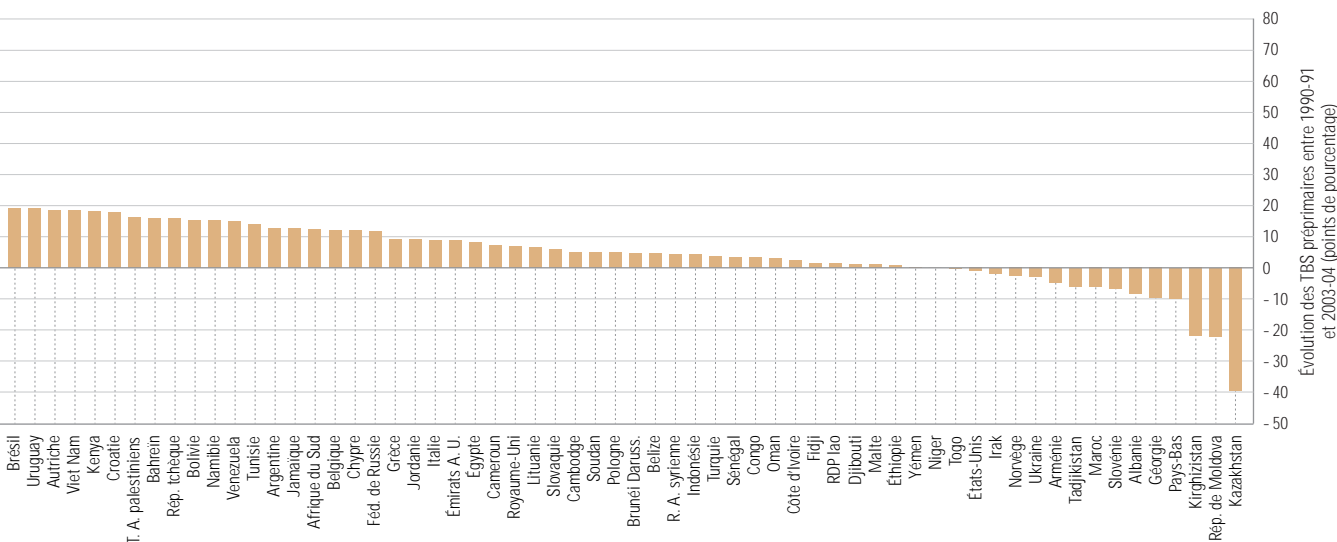
Figure 6.2 : Tendances régionales des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire, indiquant une nette progression en Amérique latine et dans les Caraïbes



Note : les données de l'Asie de l'Est et du Pacifique correspondent aux pays en développement uniquement ; l'Australie, le Japon et la Nouvelle-Zélande figurent parmi les pays développés. La ligne en pointillés signifie une solution de continuité dans la série de données (nouvelle classification).

Sources : 1970-71, 1975-76, 1980-81 : UNESCO (1991) ; 1985-86 : UNESCO (1998) ; 1990-91 : UNESCO (2000) ; 1998/99, 2003-04 : base de données de l'ISU.

1990-91 et 2003-04 dans 81 pays : augmentation de la couverture dans les quatre cinquièmes



Source : annexe, tableau statistique 12.

C'est en Amérique latine et dans les Caraïbes que les TBS sont les plus élevés et en Afrique subsaharienne qu'ils sont les plus faibles. L'éducation préprimaire a nettement progressé en Asie de l'Est et dans le Pacifique dans les années 1980 et 1990, et en Asie du Sud et de l'Ouest dans les années 1990 et 2000. Dans les États arabes, en revanche, la couverture préprimaire, certes en augmentation depuis les années 1970, est plutôt stagnante.

Des disparités intrarégionales

En matière de couverture préprimaire, il existe des écarts considérables entre pays d'une même région³⁰. En Afrique subsaharienne, la moitié des pays affichent des TBS inférieurs à 10 % alors qu'à Maurice et aux Seychelles, on est proche de la couverture universelle. De même, si l'on prend l'Asie de l'Est et le Pacifique, le Cambodge et la République démocratique populaire lao enregistrent des TBS inférieurs à 10 % alors que la Chine, les Philippines et le Viet Nam ont des taux compris entre 36 et 47 %, et l'Australie, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande, la République de Corée et la Thaïlande approchent de la scolarisation universelle. Les trois quarts des pays d'Amérique latine et des Caraïbes présentent des TBS supérieurs à 75 %, le taux le plus faible étant de 28 %. En Asie du Sud et de l'Ouest, les pays scolarisent dans le préprimaire entre le tiers et la moitié des jeunes enfants. En Asie centrale, bien qu'il y ait des signes de reprise

après le recul des années 1990, aucun pays n'a de TBS supérieur à 50 %. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, la quasi-totalité des pays affichent des TBS supérieurs à 60 % qui, dans la moitié des pays, plafonnent à 100 %. Dans tous les pays d'Europe centrale et orientale, à l'exception de l'Albanie, de la Croatie, de l'ex-République yougoslave de Macédoine et de la Turquie, plus de la moitié des enfants sont scolarisés ; au Bélarus, en Estonie, en République tchèque et en Slovaquie, la couverture est quasiment universelle (voir annexe, tableau statistique 3B).

Les progressions nationales de 1991 à 2004

Dans l'ensemble, entre 1991 et 2004 (figure 6.3), la couverture préprimaire a augmenté dans les quatre cinquièmes des 81 pays et territoires pour lesquels on dispose de données comparables. Sur ces 68 pays où les TBS ont progressé, l'augmentation a été supérieure à 20 points de pourcentage dans 19 pays, elle a été de 6 à 20 points de pourcentage dans 28 pays et de 1 à 5 points de pourcentage dans 16 pays³¹. Par contre, les TBS ont diminué en Albanie, en Arménie, en Géorgie, au Kazakhstan, au Kirghizistan et au Tadjikistan (voir ci-dessous), de même qu'en Irak, au Maroc et au Togo. Plusieurs pays et territoires, dont les îles Fidji, le Koweït, les Territoires autonomes palestiniens et le Royaume-Uni, ont vu leur couverture préprimaire s'étendre entre 1991 et 1999, puis se réduire³².

Au Bélarus, en Estonie, en République tchèque et en Slovaquie, la couverture est quasiment universelle.

30. Parmi les facteurs qui nuisent à la comparabilité des taux de scolarisation nationaux figurent la durée des programmes, le groupe d'âge visé, l'obligation scolaire, les conditions d'entrée et les taux de natalité.

31. En Australie, en Estonie, au Guyana, au Japon, au Koweït, en Lettonie, au Pérou, en République de Corée, au Salvador, en Thaïlande et à Trinité-et-Tobago, les TBS du préprimaire ont augmenté d'au moins 30 points de pourcentage.

32. La figure 6.3 ne tient pas compte des données utilisées pour cette analyse intrapériode.

Dans les pays en transition, environ 1,5 million d'enfants font l'objet d'un placement extrafamilial.

Les analyses transnationales suggèrent que le développement de l'enseignement préprimaire n'est pas sans rapport avec la disponibilité des enseignants. En particulier, les effectifs enseignants rapportés au nombre d'élèves avant 1999 sont associés au taux net de scolarisation (TNS) dans l'éducation préprimaire en 2004³³. Les pays présentant des rapports élèves/enseignant (REE) plus faibles tendent à avoir des TNS plus élevés³⁴ (figure 6.4).

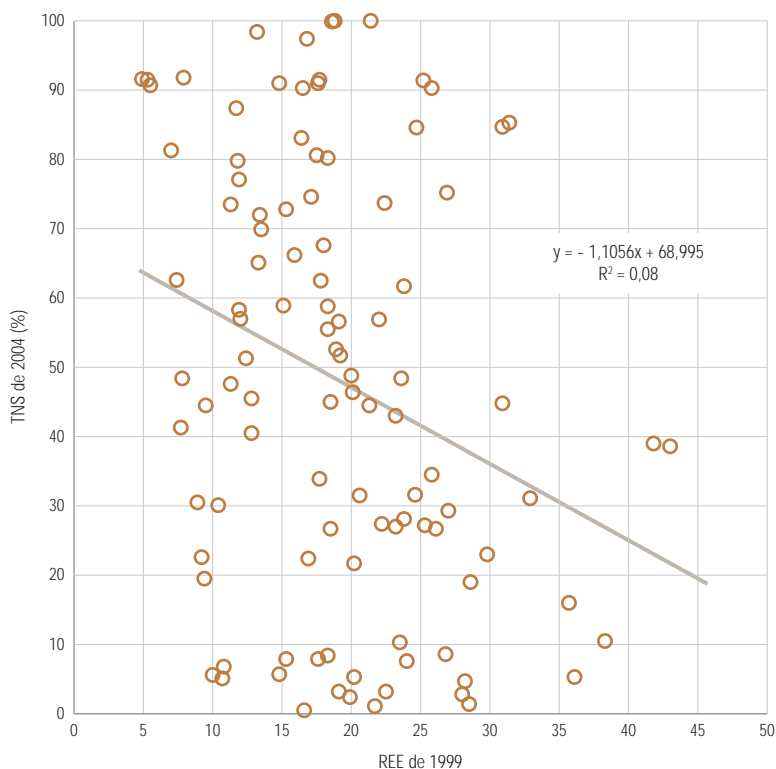
Les pays en transition rattrapent leur retard

Alors que l'éducation préprimaire gagne du terrain dans une bonne partie du monde, de nombreux pays en transition ont connu une baisse et/ou des fluctuations importantes après le démembrement de l'Union soviétique (voir UNESCO, 2003a,

33. Les analyses multivariées confirment cet impact négatif des REE de 1999 sur l'expansion des TNS du préprimaire entre 1999 et 2004.

34. Au niveau mondial, le REE préprimaire médian était d'environ 18/1 en 2004, et donc légèrement plus faible que le REE médian dans le primaire, de 21/1 (en Amérique du Nord et en Europe occidentale, la médiane préprimaire était légèrement supérieure à la médiane primaire ; voir annexe, tableau statistique 10A). La variation transnationale est faible : sur les 157 pays pour lesquels les données sont disponibles, le REE du préprimaire était inférieur à 25/1 dans 78 % des pays et supérieur à 35/1 dans 9 %.

Figure 6.4 : Corrélation négative entre le rapport élèves/enseignant de 1999 et le taux net de scolarisation de 2004



Source : annexe, tableau statistique 10A.

p. 37-38). La figure 6.5 donne les taux nets de scolarisation préprimaires annuels pour les enfants de 3 à 6 ans entre 1989 et 2003. En Europe centrale et orientale et dans les États baltes, les niveaux de scolarisation préprimaire ont d'abord chuté – parfois de manière abrupte – avant de regagner du terrain à la fin des années 1990. En Albanie, en Bosnie-Herzégovine, en Serbie-et-Monténégro et en ex-République yougoslave de Macédoine, où les taux étaient relativement faibles au début des années 1990, les gouvernements ont pris différentes mesures pour améliorer l'accès aux écoles maternelles et aux autres programmes d'EPPE (ministère des Finances de l'Albanie, 2004 ; Zafeirakou, 2005).

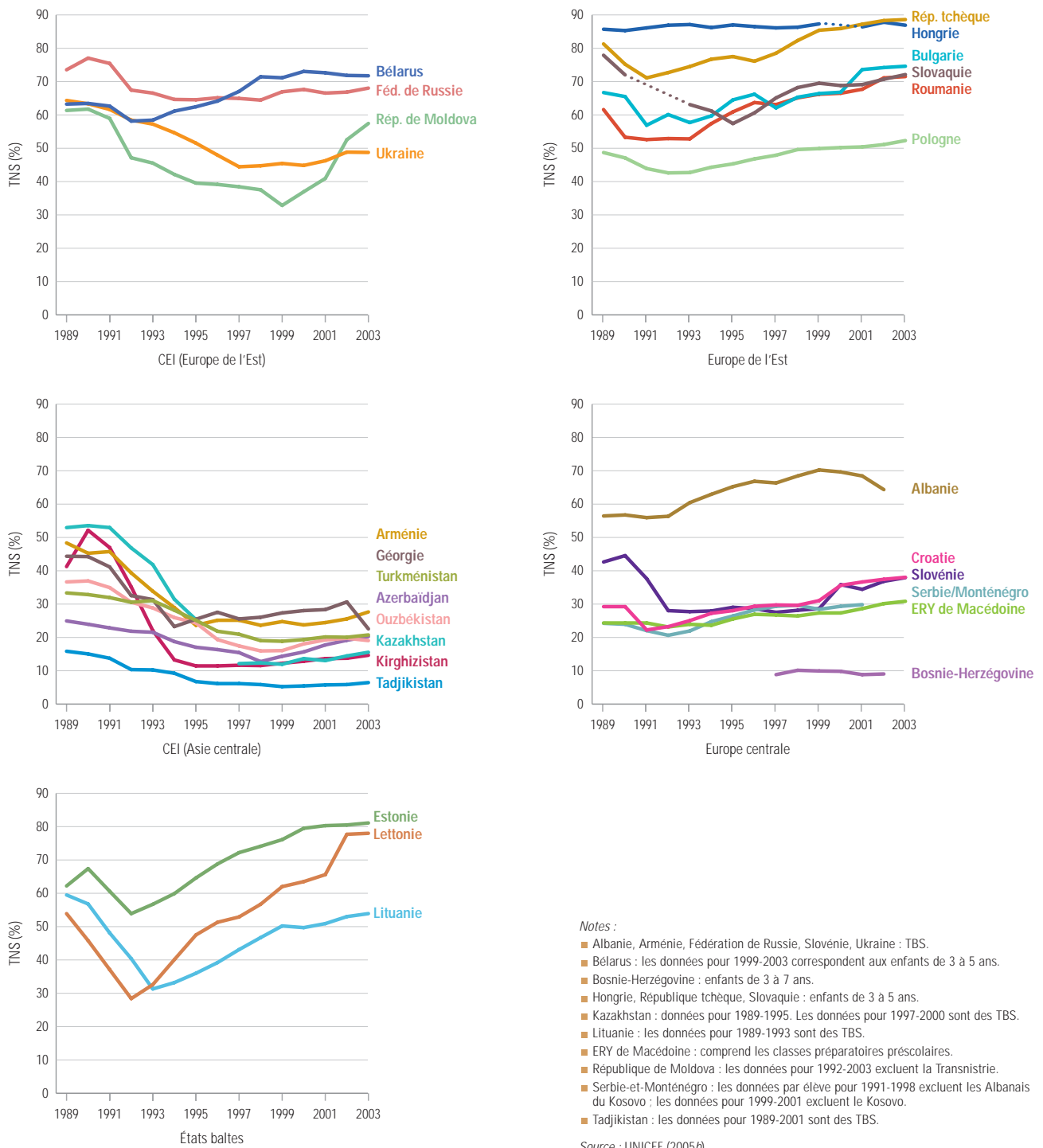
Dans les pays de la Communauté d'États indépendants (CEI), notamment en Asie centrale, les taux de scolarisation dans l'éducation préprimaire ont fléchi rapidement au début des années 1990 et n'ont pas encore retrouvé leur niveau antérieur. Cette baisse est intervenue en dépit d'initiatives et de politiques gouvernementales visant à accroître le rôle des prestataires et des établissements privés. Le Kazakhstan, par exemple, a introduit de nouvelles formes d'EPPE, dont des « complexes scolaires » regroupant préprimaire, primaire et secondaire, ainsi que des écoles maternelles et d'autres établissements préscolaires financés par le secteur privé ou les collectivités locales. Les gouvernements du Kirghizistan et de l'Ouzbékistan ont créé de nombreuses écoles maternelles sur une base communautaire en vue d'encourager la scolarisation (Tabuslatova, 2006).

Les défis auxquels sont confrontés les pays en transition sont encore aggravés par le nombre considérable de jeunes enfants qui vivent séparés de la famille dans laquelle ils sont nés, qu'ils soient placés en institution ou dans des familles d'accueil, mis sous tutelle ou adoptés. L'UNICEF (2005b) estime que dans ces pays, environ 1,5 million d'enfants font l'objet d'un placement extrafamilial. Ces « orphelins sociaux » – dont les parents sont vivants mais incapables de s'occuper d'eux ou ne le souhaitant pas – sont particulièrement vulnérables et ont souvent un accès limité, lorsqu'il existe, aux programmes d'éducation de la petite enfance.

La scolarisation sur la base de l'âge et les niveaux de participation aux programmes d'EPPE

L'évaluation des progrès nationaux en matière de couverture d'EPPE à partir de l'examen des taux de scolarisation bruts ou nets soulève deux problèmes. Premièrement, les données de scolarisation préprimaire publiées par les ministères

Figure 6.5 : Taux nets de scolarisation du préprimaire des enfants de 3 à 6 ans dans les pays en transition, de 1989 à 2003



de l'Éducation peuvent fort bien sous-estimer la participation des enfants aux programmes d'éducation de la petite enfance financés par d'autres ministères, par des groupes privés ou par les communautés locales. L'absence de

consensus sur la composition des programmes d'EPPE et l'incertitude quant à la conformité des programmes vis-à-vis des normes internationales favorisent également la sous-évaluation. Deuxièmement, si une majorité de pays place entre 3 et

5 ans ou 3 et 6 ans l'âge normal de la scolarisation dans les établissements préprimaires, dans la pratique, la structure de la scolarisation est loin d'être uniforme au sein de chacun de ces groupes d'âge. Ces importantes variations liées à l'âge ne sont donc pas prises en compte par les statistiques traditionnelles.

Pour y remédier, cette sous-section fournit les données de participation selon l'âge collectées, d'une part, lors de trois enquêtes sur les ménages (encadré 6.2) et, d'autre part, tirées d'une compilation spéciale de l'ISU. Ces deux nouvelles sources offrent une image plus précise et plus juste des disparités observées, sur le plan national, dans la participation des enfants de 3 ans et plus aux programmes d'EPPE. Il arrive aussi

que les enfants d'une tranche d'âge donnée soient scolarisés tantôt dans le préprimaire tantôt dans le primaire. Cette « mixité » – la présence d'enfants du même âge à la fois dans le préprimaire et dans le primaire – est due pour partie aux décisions administratives et pour partie aux préférences parentales et aux décisions des ménages³⁵.

La figure 6.6 indique, pour les enfants de 3 et 4 ans, les taux de participation selon l'âge dans les centres organisés de puériculture et d'apprentissage³⁶. Chez les enfants de 3 ans, les niveaux de participation vont de moins de 3 % dans certains pays (comme l'Égypte, le Guatemala, l'Irak, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, la République-Unie de

Encadré 6.2 - Quelques précisions sur les trois enquêtes auprès des ménages

La suite de ce chapitre s'appuie en grande partie sur les informations tirées de la deuxième vague d'enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS-2), des enquêtes démographiques et sanitaires (EDS) et des enquêtes sur la mesure des niveaux de vie (LSMS, life standard measurement surveys). Les données collectées par les MICS-2¹ et les EDS² l'ont été entre 1999 et 2003, et celles des LSMS³ entre 1995 et 2003. Ces trois séries d'enquêtes s'appuyaient sur des échantillons nationaux représentatifs de ménages des pays en développement. Les chercheurs ont interrogé les parents ou les tuteurs d'enfants de 3 à 6 ans sur la participation de leurs enfants aux programmes d'EPPE. Soixante-cinq pays ont pris part aux enquêtes des MICS-2, et on dispose de données d'EPPE pour 45 d'entre eux⁴. Des données d'EPPE pertinentes ont été obtenues dans 8 pays concernés par les EDS et dans les 10 pays étudiés par les LSMS.

Selon l'âge de l'enfant, chaque enquête a appliqué un questionnaire différent pour collecter l'information sur la participation aux programmes d'EPPE. Les MICS-2 ont par exemple demandé aux parents des enfants de 3 et 4 ans si leur enfant « participait à un programme organisé d'apprentissage ou d'éducation de la petite enfance, tel qu'un centre d'accueil privé ou public, y compris un jardin d'enfants ou une crèche communautaire », alors que la question posée aux parents des enfants de 5 ans ou plus portait sur leur éventuelle scolarisation dans un programme préscolaire. Les questions posées par les EDS et les LSMS étaient également formulées différemment selon l'âge de l'enfant⁵. Strictement parlant, les questions posées aux parents des deux tranches d'âge (3-4 ans et 5-6 ans) n'ont donc rien de comparable et les réponses sont donc analysées séparément.

À l'exception de quelques pays étudiés par les LSMS (tels que l'Équateur, le Guatemala et le Nicaragua), la plupart des pays concernés par ces trois enquêtes n'établissaient aucune distinction entre les différents services préscolaires – crèches, jardins d'enfants ou écoles préparatoires. Malgré quelques variations dans les questions posées, la qualité générale des données recueillies est bonne, avec un nombre réduit de non-répondants.

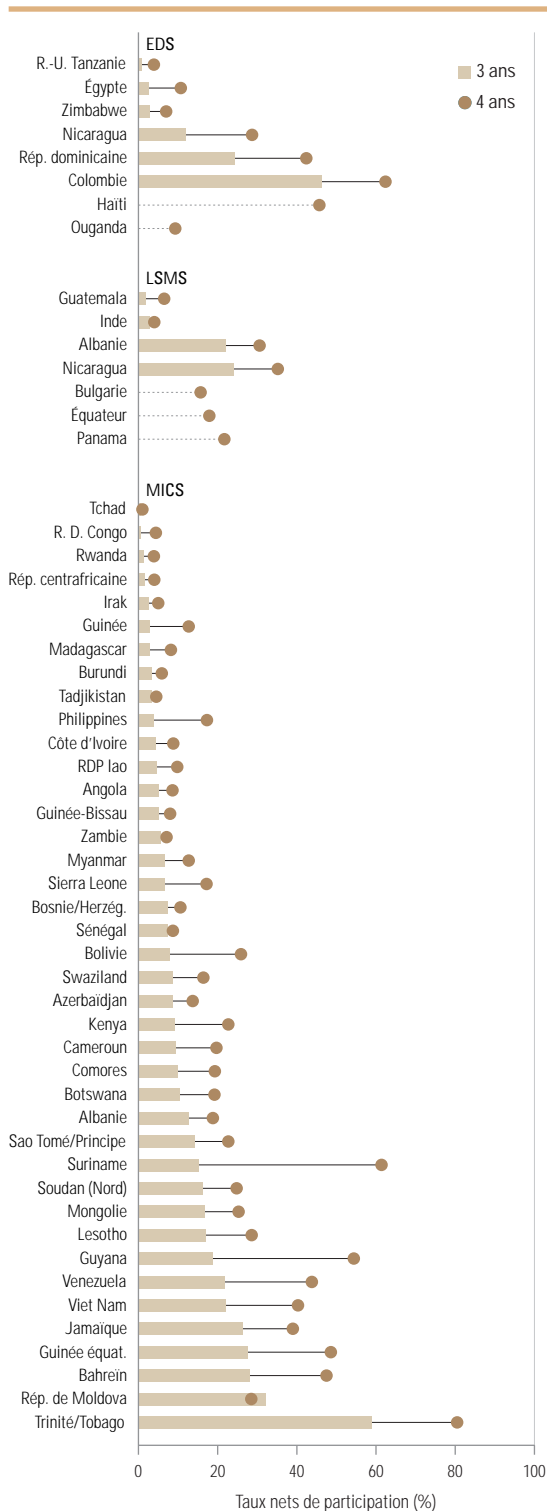
1. Les MICS-2 visaient à évaluer les progrès accomplis vers les objectifs du Sommet mondial pour les enfants. La méthodologie a été élaborée et les enquêtes effectuées par l'UNICEF en coopération avec l'OMS, l'UNESCO, l'OIT, l'ONUSIDA et la Division des statistiques des Nations Unies. Les enquêtes étaient conçues pour collecter des données dans plusieurs domaines, tels que l'alimentation, la santé, l'éducation, l'enregistrement des naissances, l'environnement familial, le travail des enfants et les connaissances et attitudes relatives au VIH/sida.
2. Les EDS ont été conçues pour mesurer la santé et l'état nutritionnel des femmes et des enfants dans le monde en développement. Elles fournissent des données sur les indicateurs démographiques et sanitaires standard, ainsi que sur des sujets particuliers (dont l'EPPE dans les enquêtes effectuées, à ce jour, en Colombie, en Égypte, à Haïti, au Nicaragua, en Ouganda, en République dominicaine, en République-Unie de Tanzanie et au Zimbabwe). Les enquêteurs ont interrogé les parents et tuteurs d'enfants âgés de 2 à 6 ans, sur la participation des enfants à l'éducation de la petite enfance, entre autres sujets. Jusqu'en 2004, 10 de ces enquêtes comportaient des questions intéressantes sur l'EPPE.
3. Les LSMS ont été effectuées en Albanie, en Bosnie, au Brésil, en Bulgarie, en Équateur, au Guatemala, en Inde (États du Bihar et de l'Uttar Pradesh), au Nicaragua, au Panama et en Papouasie-Nouvelle-Guinée. En Albanie, en Équateur, au Nicaragua et au Panama, le groupe d'âge concerné était les 3-5 ans, et non les 3-6 ans.
4. Dans les 20 autres pays, soit le module concernant l'EPPE n'était pas inclus, soit, dans un petit nombre de cas, les données n'étaient pas disponibles.
5. Comme dans le cas des MICS-2, les participants de certains pays étudiés par les LSMS (comme l'Albanie et le Brésil) ont été interrogés sur la scolarisation préscolaire pour l'année en cours, alors que dans d'autres (comme la Papouasie-Nouvelle-Guinée), la question portait sur la scolarisation au cours de l'année précédant l'enquête.

Sources : Nonoyama *et al.* (2006) ; Education Policy and Data Center (2006) ; Carr Hill (2006).

35. Les conditions officielles d'admission, par exemple, peuvent déterminer les dates utilisées pour décider quels enfants de quel âge peuvent être scolarisés dans les établissements préprimaires et primaires. Tous les pays n'appliquent pas ces conditions à la lettre. De plus, dans les pays fédéraux et les systèmes décentralisés, les règles d'admission ne sont pas nécessairement uniformes dans tout le pays.

36. Les enquêteurs de l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS, *multiple indicator cluster survey*) posaient cette question à la mère ou au tuteur des enfants de 3 et 4 ans : « Est-ce que [nom de l'enfant] participe à un programme organisé d'apprentissage ou d'éducation de la petite enfance, tel qu'un centre d'accueil privé ou public, y compris un jardin d'enfants ou une crèche communautaire ? » Cette question englobe des services d'EPPE qui peuvent être exclus de la définition officielle de l'éducation préprimaire. Les résultats obtenus offrent de ce fait une image plus précise du volet « puériculture » de l'objectif d'EPPE.

Figure 6.6 : Taux nets de participation des enfants de 3 et 4 ans dans les programmes organisés de puériculture et d'apprentissage, montrant une plus forte participation des enfants de 4 ans, vers 2000



Note : les données relatives aux enfants de 3 ans en Bulgarie, en Équateur, à Haïti, en Ouganda et au Panama n'étaient pas disponibles.
Sources : trois enquêtes auprès des ménages (encadré 6.2).

Tanzanie, le Rwanda ou le Tchad) à plus de 20 % dans d'autres (comme l'Albanie, Bahreïn, la Colombie, la Guinée équatoriale, la Jamaïque, le Nicaragua, la République dominicaine, la République de Moldova, Trinité-et-Tobago, le Venezuela et le Viet Nam). Chez les enfants de 4 ans, les niveaux de participation sont relativement élevés (plus de 25 %) en Albanie, à Bahreïn, en Guinée équatoriale, au Lesotho, en Mongolie, en République de Moldova, au Viet Nam et dans les trois quarts des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Au niveau régional, les taux de participation sont plus faibles en Afrique subsaharienne et plus élevés en Amérique latine et aux Caraïbes. À l'exception de la République de Moldova, les niveaux de participation sont plus élevés chez les enfants de 4 ans que chez ceux de 3 ans, notamment en Bolivie, en Guyana, au Nicaragua, aux Philippines, au Suriname et au Venezuela, comme le montre la figure 6.6.

La figure 6.7 donne les taux de scolarisation des enfants de 5 et 6 ans dans les établissements préprimaires³⁷. Dans le premier groupe d'âge, l'écart entre les pays est gigantesque : on passe de 2 % au Burundi, au Myanmar, en République centrafricaine, au Rwanda et au Tchad à plus de 55 % en Colombie, en Équateur, en Guyana, en Haïti, au Nicaragua, au Panama, au Suriname, au Venezuela et au Viet Nam. Chez les enfants de 6 ans, les niveaux de participation sont dans certains cas plus élevés, mais ils sont comparables ou inférieurs dans beaucoup d'autres. Cette tendance à la diminution de la couverture est le reflet, pour une bonne part, du début de la scolarisation obligatoire et de l'entrée des enfants à l'école primaire dans de nombreux pays, comme la Bolivie, le Cameroun, le Guyana, le Nicaragua, les Philippines, la République démocratique du Congo, le Suriname, Trinité-et-Tobago, le Viet Nam et le Zimbabwe.

Somme toute, les pays diffèrent sur deux plans : selon que la participation des enfants aux programmes d'EPPE augmente significativement avec l'âge ou reste relativement stable, et selon que la transition vers le primaire modifie les niveaux de participation au préprimaire. Pour y voir plus clair dans ces différences nationales, on peut détailler selon l'âge les taux de scolarisation des enfants de 3 à 7 ans dans 60 pays³⁸ (figure 6.8). Les taux sont indiqués séparément pour le préprimaire (barres sombres) et le primaire (barres claires). On observe pour certains âges des cas de transition « mixte », représentée par la coexistence des barres sombres et claires – autrement dit, là où les taux de scolarisation dans le préprimaire et dans le primaire sont imbriqués pour la même tranche d'âge.

La participation des enfants de 5 et 6 ans varie de 2 % au Burundi à 55 % au Viet Nam.

37. Comme Nonoyama *et al.* (2006) le soulignent, il convient d'être prudent lorsqu'on compare les taux nationaux correspondant à ces âges dans chaque série d'enquêtes sur les ménages et entre enquêtes distinctes.

38. On trouvera des informations complémentaires concernant les pays de l'Union européenne dans Commission européenne (2005, p. 128-130).

Figure 6.7 : Taux nets de participation des enfants de 5 et 6 ans aux programmes d'EPPE, montrant de fortes variations d'un pays à l'autre, vers 2000

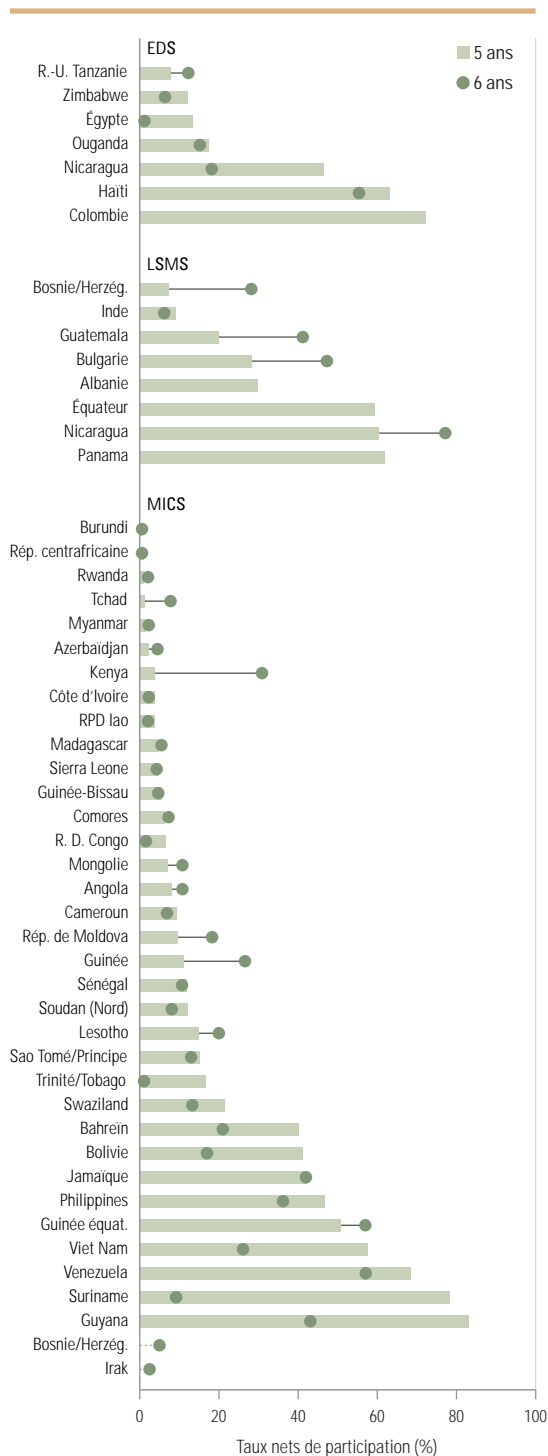
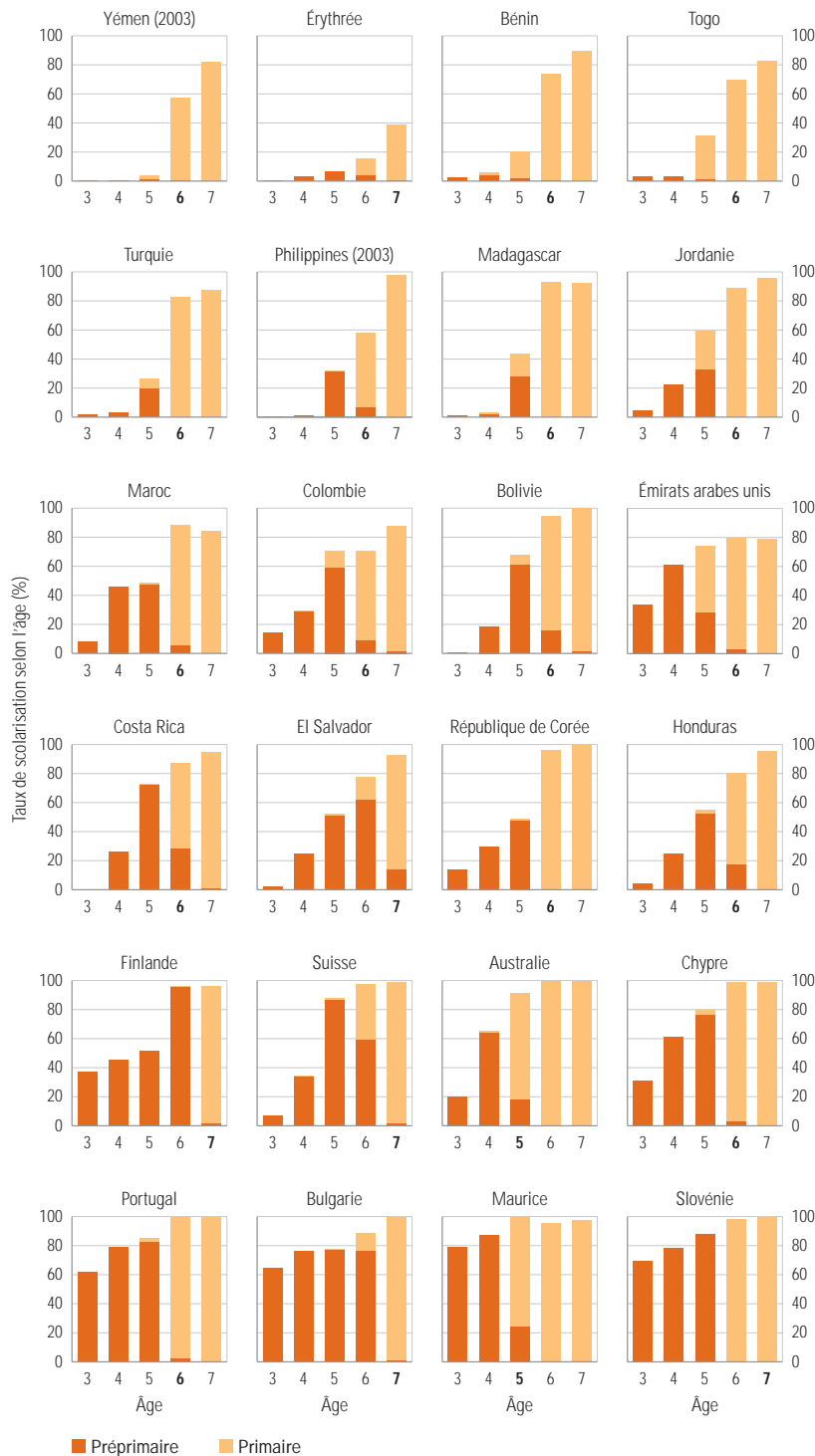


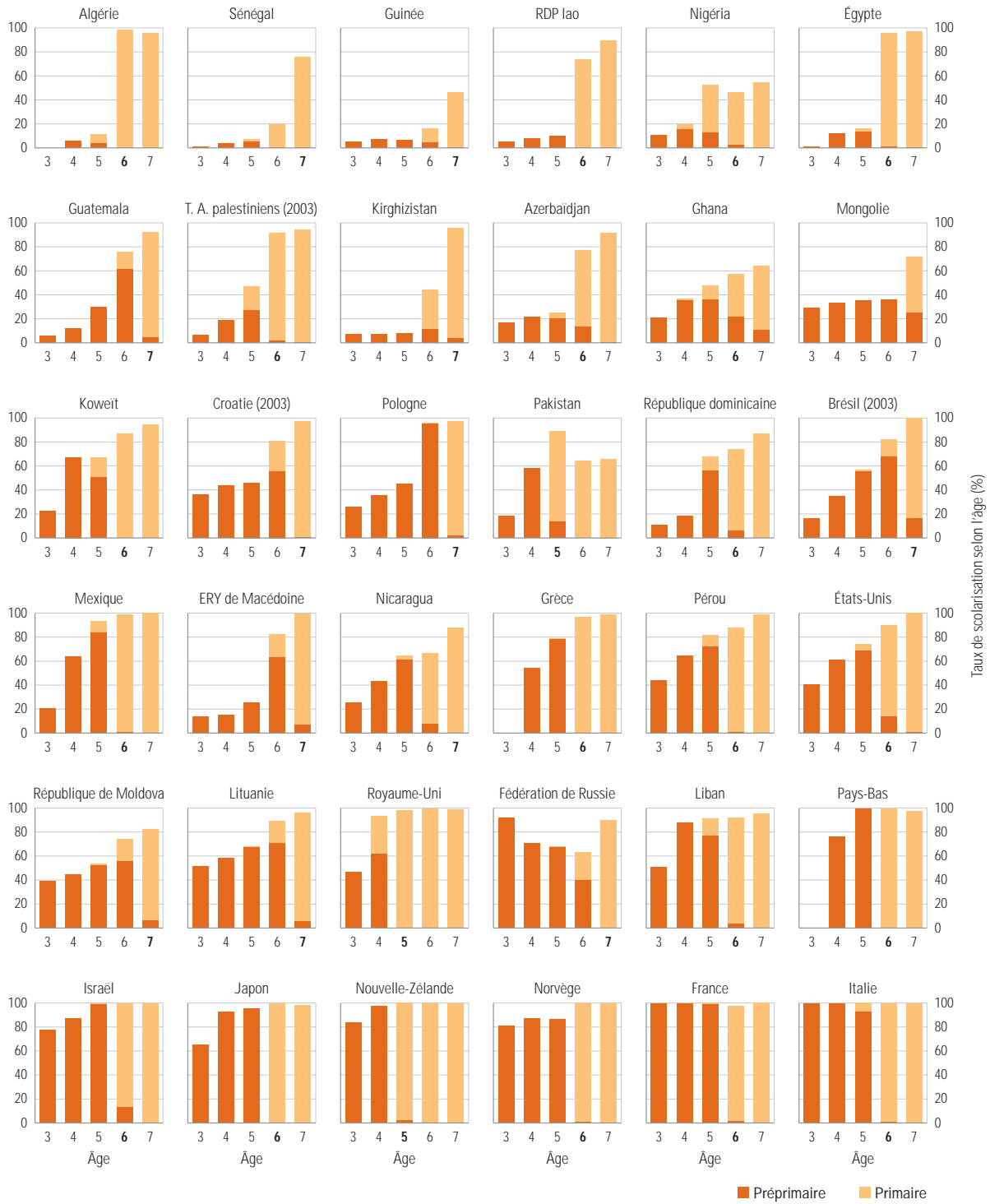
Figure 6.8 : Taux de scolarisation dans l'éducation préprimaire et primaire des enfants de 3 à 7 ans, selon l'âge, 2004



Note : les données ne sont pas disponibles dans certains pays pour les enfants de 5 ans (Bosnie-Herzégovine, Irak) ou de 6 ans (Albanie, Colombie, Equateur, Panama).

Sources : trois enquêtes auprès des ménages (encadré 6.2).

Note : L'âge légal d'entrée à l'école primaire est indiqué en gras pour chaque pays, sauf pour la Mongolie où il est de 8 ans. Dans les pays suivants, l'éducation obligatoire commence à un âge antérieur à l'âge officiel d'entrée à l'école primaire : Colombie, El Salvador, Fédération de Russie, Guinée, Israël, Nicaragua, République dominicaine et République de Moldova. Source : base de données de l'UIS.



Des millions d'enfants défavorisés ou vulnérables se voient refuser l'accès à l'EPPE.

La comparaison des profils de scolarisation selon l'âge fait ressortir les tendances suivantes :

- le classement des pays va de ceux dans lesquels très peu d'enfants sont scolarisés dans l'éducation préprimaire dans chaque catégorie d'âge (comme au Sénégal ou au Yémen) à ceux dans lesquels la quasi-totalité des enfants sont scolarisés (comme en France ou en Italie) ;
- dans certains pays, les taux de scolarisation dans l'éducation préprimaire connaissent une hausse brutale avec l'âge (comme au Brésil, à Chypre ou au Guatemala) alors que dans d'autres on ne note guère d'évolution d'un âge à l'autre (comme en Azerbaïdjan ou en Mongolie). Dans la Fédération de Russie, les taux de scolarisation baissent même lorsque l'âge augmente ;
- dans un nombre assez important de pays, pour la plupart développés, la transition vers le primaire intervient très précisément à l'âge légal ou théorique de l'entrée à l'école primaire, sans catégories d'âge mixtes (comme au Japon ou en Norvège) ;
- dans d'autres pays, de nombreux enfants intègrent le primaire avant l'âge théoriquement prescrit (comme au Bénin, à Madagascar et en Turquie) ;
- un autre cas de figure comprend les pays dans lesquels les enfants ayant atteint l'âge pour entrer au primaire restent scolarisés dans le préprimaire (comme à Maurice ou au Pakistan) ;
- enfin, dans quelques pays, coexistent les deux derniers cas de figure : des enfants d'âge officiel préprimaire sont déjà scolarisés dans le primaire, tandis que d'autres, qui ont l'âge légal de la scolarisation primaire, sont encore dans l'éducation préprimaire (comme la Colombie ou la Lituanie).

Pour conclure, une comparaison rigoureuse des chiffres de la participation et de la scolarisation des jeunes enfants dans les programmes d'EPPE serait susceptible d'améliorer l'évaluation de la couverture des programmes ainsi que les progrès accomplis vers l'objectif d'EPPE.

Enfants défavorisés et vulnérables : un accès limité

Parce qu'ils appartiennent à des groupes défavorisés ou sont en position de vulnérabilité, des millions d'enfants dans le monde se voient refuser l'accès aux programmes d'EPPE, alors même que de nombreuses études soulignent les bénéfices considérables qu'ils tireraient de cette participation (voir chapitre 5). Cette section identifie les groupes sociodémographiques les plus défavorisés et les situations de vulnérabilité qui contribuent le plus à les exclure des

programmes d'EPPE. Elle évalue l'influence relative de certains facteurs sociodémographiques – sexe, lieu de résidence, revenus du ménage et niveau d'instruction des parents – sur la probabilité de participer à un programme d'EPPE. Elle prend aussi en considération l'incidence de certaines variables de substitution comme le retard de croissance ou l'absence de carnet de vaccination ou de certificat de naissance. Bien qu'ils ne renseignent pas sur toutes les catégories de désavantage et de vulnérabilité, ces facteurs donnent une idée des disparités les plus criantes dans l'accès aux programmes d'EPPE³⁹.

Peut-on dire que les filles, les enfants résidant dans les zones rurales ou les enfants issus de milieux plus pauvres ont un accès plus limité aux services d'EPPE que ceux qui sont de sexe masculin, vivent en zone urbaine ou appartiennent à des familles plus riches ? La figure 6.9 illustre les disparités tenant au sexe et la figure 6.10 celles tenant au lieu de résidence (urbain ou rural) dans les taux de participation aux programmes de puériculture et d'apprentissage des enfants de 3 à 4 ans dans les pays pour lesquels ces données sont disponibles. La figure 6.11 présente les disparités tenant à la richesse des ménages dans les taux de participation, également pour les enfants de 3 et 4 ans⁴⁰.

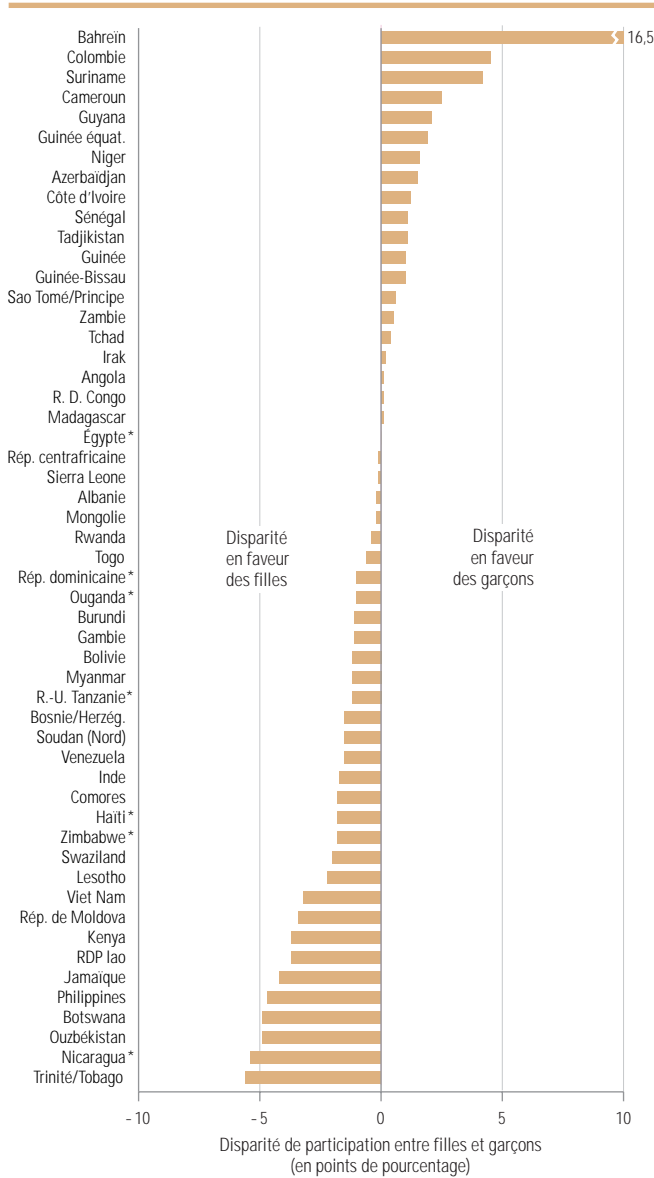
La comparaison entre les taux de participation des garçons et des filles révèle que, dans beaucoup de pays, l'écart entre les sexes reste faible (moins de 10 %). À Bahreïn, en Colombie, en Guinée équatoriale et au Suriname, il est en faveur des garçons, alors qu'en Bolivie, aux Philippines et à Trinité-et-Tobago, il est en faveur des filles (figure 6.9). Les différences entre zones urbaines et zones rurales sont nettement plus accusées et (sauf à la Jamaïque) toujours en défaveur des enfants ruraux (figure 6.10). Dans beaucoup de pays, la proportion des enfants ruraux ayant accès à des programmes destinés aux jeunes enfants est inférieure de 10 à 30 points de pourcentage à celle des enfants des zones urbaines. Le lieu de résidence est un facteur plus important que le sexe dans la mesure des disparités entre taux de participation.

La figure 6.11 compare les taux de participation des 40 % de ménages les plus riches et des 40 % de ménages les plus pauvres. Dans l'ensemble, les enfants des ménages les plus pauvres sont nettement moins scolarisés que ceux des ménages les plus riches. La pauvreté, comme le lieu de résidence, est donc un facteur important d'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance. Il n'en reste pas moins qu'en Albanie, en Bolivie et au Suriname, les taux de participation des ménages plus pauvres sont en fait plus élevés

39. Les enfants souffrant de handicap et ceux vivant dans des situations d'urgence sont traités aux chapitres 3 et 7.

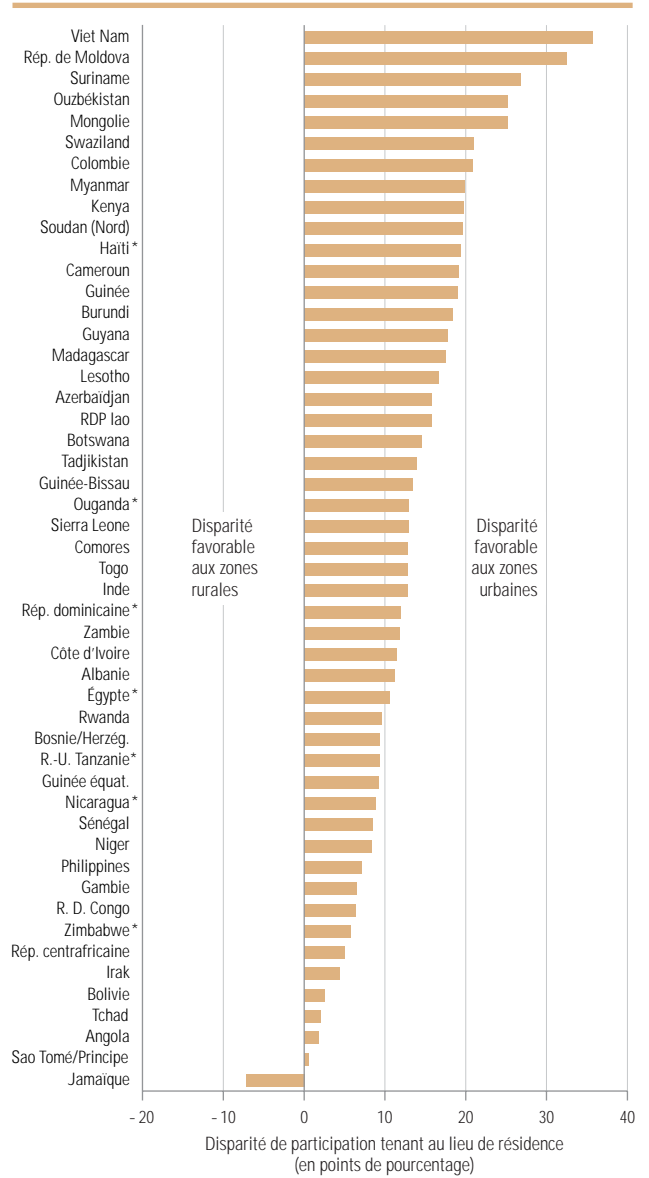
40. Nonoyama *et al.* (2006), Education Policy and Data Center (2006) et Carr-Hill (2006) examinent également les différences dues au sexe, à la fracture entre zones urbaine et rurale et aux niveaux de revenu dans les taux de participation des enfants de 5 et 6 ans. Les résultats sont largement similaires à ceux observés pour les enfants de 3 et 4 ans.

Figure 6.9 : Disparités tenant au sexe dans les taux de participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes de puériculture et d'apprentissage, 1999-2003



* Enquêtes nationales EDS.
Sources : trois enquêtes auprès des ménages (voir encadré 6.2).

Figure 6.10 : Disparités tenant au lieu de résidence urbain/rural dans la participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes de puériculture et d'apprentissage, 1999-2003



* Enquêtes nationales EDS.
Sources : trois enquêtes auprès des ménages (voir encadré 6.2).

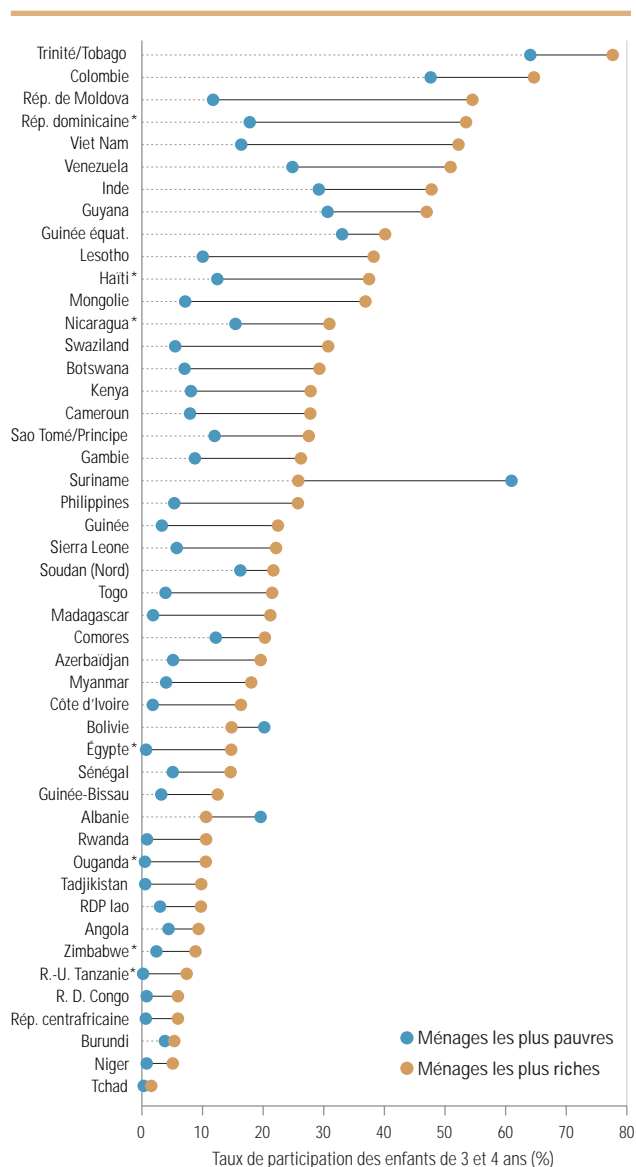
que ceux des ménages plus riches et que, dans certains pays (comme l'Angola, la Guinée équatoriale et Trinité-et-Tobago), l'écart créé par les niveaux de revenus est relativement faible compte tenu des taux globaux de participation. Les chiffres suggèrent que les politiques adoptées dans ces deux groupes de pays ont porté leurs fruits auprès des enfants défavorisés.

Des analyses multivariées ont été effectuées afin de mettre en évidence les facteurs socio-démographiques autres que le sexe, le lieu de

résidence ou la richesse du ménage qui pouvaient avoir une incidence sur la probabilité de participer à un programme d'EPPE. Ces analyses, réalisées séparément pour les 62 pays où ces données avaient été collectées auprès des ménages, portent là encore sur la participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes organisés de puériculture et d'apprentissage⁴¹. Elles ont évalué l'effet net de cinq variables – l'âge de l'enfant et le niveau d'études de la mère s'ajoutant aux facteurs du sexe, du lieu de résidence et des revenus du

41. Nonoyama *et al.* (2006) et Education Policy and Data Center (2006) examinent également la participation des enfants de 5 et 6 ans au préprimaire dans 41 pays.

Figure 6.11 : Disparités tenant à la richesse des ménages dans les taux de participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes de puériculture et d'apprentissage, 1999-2003



* Enquêtes nationales EDS.

Note : taux de participation à des programmes organisés d'apprentissage précoce pour les 40 % de ménages les plus riches et les 40 % de ménages les plus pauvres parmi les enfants âgés de 3 et 4 ans.

Sources : trois enquêtes auprès des ménages (voir encadré 6.2).

ménage – sur la participation des enfants à l'EPPE. Le tableau 6.12 montre la corrélation positive, négative ou non significative entre chaque variable indépendante et la probabilité de participer au programme d'EPPE.

Globalement, les analyses multivariées étendent et confirment les résultats présentés plus haut. Elles démontrent que si l'âge est un facteur déterminant dans la plupart des pays

Tableau 6.12 : Résultats des analyses multivariées de la participation à l'EPPE des enfants de 3 et 4 ans¹

Variable ³	Résultats de la régression logit (nombre de pays) ²		Non significative	Données non disponibles
	Significative à p = 0,05 ⁴			
	Positive	Négative		
Sexe				
Féminin	10	3	48	1
Âge				
4 ans	50	1	8	3
Lieu de résidence				
Zone urbaine (non standardisé)	25	3	30	4
Niveau d'études de la mère				
Primaire	19	1	31	11
Secondaire ou supérieur	40	0	13	9
Revenus du ménage				
2 ^e quintile	8	3	43	8
3 ^e quintile	18	3	33	8
4 ^e quintile	29	1	25	7
5 ^e quintile	37	2	16	7
Autres variables⁵				
Taille du ménage	0	5	5	0
Famille biparentale	0	1	7	2
Région du pays	4	0	4	2
Centre d'EPPE dans le village	1	0	0	9

1. Ce tableau synthétique indique le nombre de pays dans lesquels chaque variable indépendante a ou n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de participer aux programmes de puériculture et d'apprentissage. L'effet net de chaque variable est analysé en maintenant constantes les autres variables. Les chiffres en gras indiquent les tendances principales.

2. La partie supérieure du tableau porte sur 62 des pays concernés par les enquêtes auprès des ménages évoquées dans l'encadré 6.2 : les 45 pays où ont été effectuées les MICS-2 (2000-2003) ayant fourni des données d'EPPE, les 7 pays des EDS (1999-2002) et les 10 pays des LSMS (1995-2003 ; s'agissant de l'Inde, deux États sont utilisés dans l'échantillon).

3. Les analyses de régression logit sont employées lorsque la variable dépendante est dichotomique – en l'occurrence, selon qu'un enfant d'âge préscolaire a ou n'a pas participé à un programme organisé d'apprentissage précoce ou à un programme préprimaire. Les catégories de référence des variables indépendantes sont (entre parenthèses) : le sexe (masculin), l'âge (3 ans), le lieu de résidence (rural), le niveau d'études de la mère (aucun) et le niveau de revenu du ménage (quintile du plus faible revenu).

4. En utilisant un niveau de signification légèrement inférieur (c'est-à-dire p < 0,10), on parvient aux mêmes résultats, mais avec un nombre de cas entrant dans les catégories de la tendance dominante légèrement supérieur.

5. Les analyses présentées dans cette section s'appuient sur les LSMS et portent sur les enfants âgés de 3 à 6 ans. Dix pays seulement disposaient de variables utilisables pour les analyses multivariées.

Sources : Nonoyama et al. (2006) ; Education Policy and Data Center (2006).

(les enfants de 4 ans ayant des taux de participation plus élevés que ceux de 3 ans), il n'en va pas de même pour le sexe. L'effet net du lieu de résidence est mitigé : dans moins de la moitié des pays, les enfants des zones rurales accusent des taux de participation inférieurs à ceux des enfants des zones urbaines, alors que dans plus de la moitié des cas, cet effet disparaît et devient non significatif. Le niveau d'études secondaire de la mère et la richesse relative du ménage – surtout dans les ménages appartenant aux 4^e et au 5^e quintiles – augmentent considérablement la probabilité pour les enfants de participer à des programmes d'EPPE dans une majorité de pays.

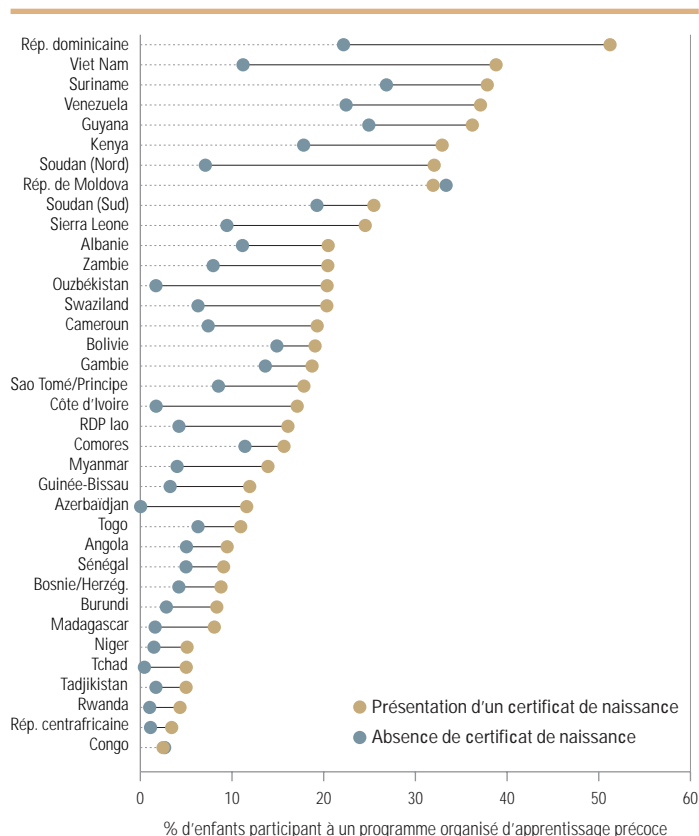
Les résultats obtenus sur des variables complémentaires et fondés sur un échantillon restreint de pays (partie inférieure du tableau 6.12), produisent les conclusions suivantes.

- **Taille du ménage** : dans 5 pays, les enfants vivant dans des familles nombreuses (c'est-à-dire de 3 enfants ou plus) ont nettement moins de chances de fréquenter des programmes d'EPPE que ceux des ménages de petite taille. Plus un ménage compte d'enfants, moins la famille est susceptible de les confier à des programmes d'EPPE. Dans certains cas, certains membres du ménage peuvent prendre soin des enfants pendant que d'autres travaillent, aussi les parents ne jugent pas nécessaire de scolariser leurs enfants dans des structures d'accueil.
- **Familles biparentales** : la présence des deux parents au foyer ne semble pas modifier les chances de participation aux programmes d'EPPE, même après contrôle des autres variables socio-économiques. L'Équateur, où l'effet est négatif et significatif, constitue une exception.
- **Régions sous-nationales** : le Brésil et le Guatemala présentent de larges disparités régionales dans la probabilité de la fréquentation de l'EPPE, même après contrôle de la richesse du ménage et de la résidence urbaine. C'est peut-être le signe que certaines régions de ces pays manquent de centres d'EPPE ou le reflet de spécificités tenant à la culture, à la géographie et à l'accessibilité.
- **Disponibilité d'un centre** : en Inde, la disponibilité des centres d'EPPE a une incidence positive sur la participation. La présence d'un centre d'apprentissage précoce dans le village où vit le ménage augmente considérablement la probabilité de la participation⁴².

Des désavantages cumulés

On a largement démontré que le faible poids à la naissance, la brièveté de l'allaitement, les retards de croissance et les carences en fer et en iode sont associés aux déficits à long terme dans le développement cognitif et moteur de l'enfant ainsi qu'à la mauvaise préparation à l'école (voir chapitre 5). L'examen de l'incidence supplémentaire de ces facteurs sur la participation aux programmes d'éducation de la petite enfance suggère que les désavantages socio-économiques issus de la pauvreté, de l'exclusion sociale, de la sous-alimentation et de l'exposition aux maladies tendent à s'additionner au cours des premières années de la vie et que ce désavantage cumulé entrave considérablement l'accès aux programmes d'EPPE des enfants les plus

Figure 6.12 : Disparités dans les taux de participation des enfants de 3 et 4 ans aux programmes organisés de puériculture et d'apprentissage tenant à la possession d'un certificat de naissance, 1999-2003



Note : l'enquête comportait une troisième catégorie en cas de non-présentation du certificat de naissance (lorsque les répondants affirmaient détenir celui de l'enfant sans le présenter à l'enquêteur). Sources : trois enquêtes auprès des ménages (voir encadré 6.2).

vulnérables de la société. L'impact de ces facteurs est encore accentué lorsque l'enfant parvient à accéder à l'éducation primaire.

Afin d'examiner l'influence de certaines variables sur la participation aux programmes d'éducation de la petite enfance, on a poursuivi l'analyse des enquêtes MICS-2 effectuées auprès des ménages. On a observé les tendances suivantes⁴³.

- **Certificat de naissance** : dans presque tous les pays concernés par l'enquête, les enfants dont le certificat de naissance avait été vu par l'enquêteur avaient beaucoup plus de chances de fréquenter des programmes organisés de puériculture et d'apprentissage que les enfants privés de ce document (figure 6.12).
- **Vaccination** : l'influence de la vaccination est similaire à celle de la possession d'un certificat de naissance. Les enfants privés de carnet de vaccination présentent des taux de participation à l'EPPE inférieurs à ceux des enfants qui en

42. Si l'effet de la disponibilité d'un centre d'EPPE sur les niveaux de participation n'a été examiné que dans le contexte indien, d'autres études fournissent des indications confirmant ce résultat.

43. Voir aussi Carr-Hill (2006) pour des résultats supplémentaires.

Au Malawi, on enseigne aux parents la puériculture et les activités préscolaires au sein de groupes d'accueil des enfants régis par la communauté.

sont dotés. Les enfants en meilleure santé, en l'occurrence ceux qui ont été vaccinés, ont plus de chances de participer aux programmes d'EPPE.

- *Retards de croissance* : dans tous les pays concernés par l'enquête, les enfants souffrant d'un retard de croissance ont des taux de participation à l'EPPE inférieurs à ceux des autres enfants. Cet effet est plus visible chez les garçons que chez les filles.

Pour résumer, ces résultats suggèrent que des variables comme la possession d'un certificat de naissance et, dans une moindre mesure, d'un carnet de vaccination ont une incidence sur la participation de l'enfant aux programmes de puériculture et d'apprentissage. Les retards de croissance, liés à la pauvreté, ont une influence dans certains contextes et pour certains enfants mais ils constituent un facteur moins précis de prédiction de la participation. Autrement dit, la grande pauvreté et l'exclusion sociale constituent clairement des obstacles à la participation à l'EPPE.

Qui sont les professionnels de la petite enfance ?

Éducateurs de jeunes enfants, pédagogues, puériculteurs, gardes d'enfants, employés des crèches, infirmières auxiliaires, assistants bénévoles, ce ne là sont que quelques-uns des titres employés pour décrire les membres du personnel des établissements destinés à la petite enfance. Cette section s'intéresse au type, aux caractéristiques et au statut professionnel des diverses catégories de personnel employé par les programmes d'EPPE à travers le monde. Une étude mondiale et globale reste difficile à réaliser dans la mesure où les données comparables concernant le personnel, rémunéré ou non, travaillant auprès des nouveau-nés et des jeunes enfants (de moins de 3 ans) sont rares, surtout pour les pays en développement. L'accent est donc mis ici sur les enseignants des établissements préprimaires accueillant des enfants plus âgés (de 3 ans et plus), sur lesquels on a beaucoup plus d'informations.

L'enquête de l'UNESCO de 1988 distingue trois grandes catégories de personnel d'EPPE : les enseignants (environ 67 % du personnel), le personnel des crèches (8 %) et les autres (25 %) (Fisher, 1991). La troisième catégorie regroupe le personnel administratif, les assistants, les animateurs et le personnel de service, tels les cuisiniers, les agents de ménage et les surveillants.

Les parents (et en particulier les mères) peuvent également figurer parmi le personnel d'EPPE. En plus d'être les premiers éducateurs de leurs enfants, certains parents participent activement à l'élaboration, à l'organisation, à la gestion et au financement des programmes locaux d'EPPE (tableau 6.13). Dans les pays en développement et dans les zones rurales, de nombreux programmes, notamment ceux destinés aux enfants défavorisés, n'existeraient pas sans la collaboration des parents et des membres de la communauté (Fisher, 1991).

Dans beaucoup de pays où les parents ont un accès limité aux programmes formels d'EPPE, les gouvernements et les ONG élaborent des programmes d'éducation parentale afin d'améliorer la qualité des soins et de l'éducation que reçoivent les jeunes enfants (Evans, 2006). Par exemple, le programme international HIPPI (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters – programme d'éducation parentale à domicile pour les enfants d'âge préscolaire) apporte aux parents un soutien et des informations pour les aider à mieux jouer leur rôle de premier éducateur (Westheimer, 2003). Dans les contextes plus favorables, les établissements

Tableau 6.13 : Collaboration parentale aux programmes d'EPPE

Type de collaboration	Pays ¹
Gestion/administration des écoles et des centres	Bénin, Bolivie, Fidji, Côte d'Ivoire, Maurice, RDP lao, Rwanda, Saint-Marin, Suède, Thaïlande, Yougoslavie
Comités et conseils de parents	Cameroun, Émirats A. U., Malawi, Nicaragua, Pérou, Sénégal, R. A. syrienne, RSS d'Ukraine, URSS
Contribution à la construction ou à l'installation des centres	Congo, Dominique, Ghana, Grenade, Maurice, RDP lao, Trinité/Tobago, Zambie
Fabrication de jouets, d'équipements et autres matériels ou aménagement des centres	Albanie, Belize, Bénin, Fidji, Thaïlande, Trinité/Tobago
Collaboration au lancement, à l'assistance ou à l'élaboration des programmes d'EPPE	Cameroun, Espagne, Suriname, Suède, Thaïlande, Yougoslavie
Recherche de financements	Belize, Dominique, Fidji, Maurice, Papouasie-Nouvelle-Guinée
Collaboration avec les enseignants et autres personnels d'EPPE (dont participation au transport et à l'encadrement pendant les sorties scolaires)	Belize, Bénin, Congo, Tchécoslovaquie, Ghana

1. Cette enquête ayant été réalisée en 1988, les noms de pays sont ceux qui étaient en usage à cette époque.
Source : Fisher (1991).

préscolaires intègrent l'éducation parentale à leurs environnements d'apprentissage. En Suède, des établissements préscolaires ouverts offrent aux parents des conseils en matière d'éducation et de développement de l'enfant tandis que leurs enfants participent aux activités du centre (à partir de l'âge de 1 an). Au Malawi, on enseigne aux parents la puériculture et les activités préscolaires au sein de groupes d'accueil des enfants régis par la communauté.

Quelles qualifications et quelle formation possèdent les enseignants du préprimaire ?

Les qualifications requises pour faire partie du personnel enseignant du préprimaire sont très variables d'un pays à l'autre, comme le montre le tableau 6.14 pour 23 pays en développement pour lesquels les données étaient disponibles. Dans 4 d'entre eux, seul un diplôme de premier cycle du secondaire est exigé (l'équivalent, peu ou prou, de 9 à 11 ans d'études formelles⁴⁴). Dans 8 pays, un niveau de fin du second cycle des études secondaires est nécessaire. Dans les 11 pays restants, il faut un diplôme du post-secondaire ou du niveau supérieur pour exercer.

Dans les pays de l'OCDE, les qualifications requises sont généralement des études supérieures et une formation spécifique. En France, les enseignants du préprimaire doivent réussir un examen national accessible uniquement aux titulaires d'un diplôme postsecondaire de 3 ans (OCDE, 2004c). En Allemagne, en Belgique, au Danemark, en Finlande, en Grèce, en Irlande, au Luxembourg et au Portugal, les enseignants du préprimaire doivent achever au moins 3 ans d'études postsecondaires. En Espagne, le mastère est exigé (OCDE/UNESCO, 2005). La Suède a récemment allongé le cursus de formation universitaire destiné aux enseignants du préscolaire et aux « pédagogues du temps libre » de 3 ans à 3,5 ans, ce qui le place au même niveau que ce qui est exigé pour le primaire (UNESCO, 2002c).

Les États-Unis constituent un cas à part au sein des pays de l'OCDE. Aucun diplôme supérieur n'est généralement exigé pour travailler dans une crèche ou une garderie (Ackerman, 2006) : 14 États seulement exigent des enseignants des établissements préscolaires de l'État qu'ils détiennent à la fois un *bachelor's degree* (l'équi-

Tableau 6.14 : Diplômes exigés dans quelques pays pour exercer dans l'enseignement préprimaire et comparaison avec l'enseignement primaire, 2000-2005

Qualification requise pour enseigner dans le préprimaire	Pays	Année	% répondant aux prescriptions	Qualification requise pour enseigner dans le primaire ¹
Premier cycle secondaire	Burkina Faso	2002	98	Identique
	Tchad	2003	...	Supérieure*
	Guinée	2003	...	Supérieure**
Premier cycle secondaire/technique	RDP lao	2002	59	Identique
Second cycle secondaire	Équateur	2000	84	Supérieure**
	Niger	2003	85	Supérieure*
	R. A. syrienne	2003	87	Supérieure*
	Cambodge	2003	93	Identique
	Oman	2004	...	Supérieure**
	Bangladesh	2003	...	Supérieure*
	Mali	2003	...	Identique
Second cycle secondaire/technique	Ouganda	2004	81	Identique
Postsecondaire non tertiaire	Kazakhstan	2004	36	Supérieure*
	Liban	2003	52	Identique
	Bolivie	2003	84	Identique
	Kenya	2003	...	Identique
	Lesotho	2003	...	Identique
	Sénégal	2003	...	Identique
Tertiaire	El Salvador	2003	76	Identique
	Cuba	2003	100	Identique
	Samoa	2005	...	Identique
	Afrique du Sud	2003	...	Identique
	Zimbabwe	2004	...	Identique

1. Le nombre d'astérisques indique combien de degrés supplémentaires de la CITE sont requis pour enseigner à l'école primaire : * = 1 degré supplémentaire ; ** = 2 degrés supplémentaires. Au Tchad, par exemple, la qualification requise pour enseigner dans le primaire est le second cycle du secondaire, soit 1 degré de plus que pour les enseignants du préprimaire ; en Équateur, c'est le niveau tertiaire, soit 2 degrés supplémentaires.

Source : base de données de l'ISU.

valent de la licence) et une formation en éducation de la petite enfance (Barnett *et al.*, 2004). Dans la majeure partie du pays, aucune formation préalable n'est par ailleurs requise pour enseigner dans le privé (Ackerman, 2004).

Il est fréquent que les prescriptions officielles ne soient pas respectées, ce qui a pour effet d'élargir l'éventail des qualifications observées chez les enseignants du préprimaire. Ainsi à Cuba, où la loi est strictement appliquée, 100 % des enseignants ont les qualifications requises ; le pourcentage est nettement plus faible au Kazakhstan (36 %), en République démocratique populaire lao (59 %) et au Liban (52 %).

Les niveaux de qualification exigés varient aussi en fonction du type de personnel d'EPPE et de la nature des tâches effectuées (encadré 6.3). Dans la plupart des pays industrialisés, les volets puériculture et éducation de l'offre destinée à la petite enfance sont distincts, conduisant à des politiques distinctes de dotation en personnel et

44. Les informations recueillies auprès de responsables de l'éducation lors d'un atelier de renforcement des capacités organisé par l'ISU en Afrique subsaharienne en août 2005 indiquent qu'au Burkina Faso, au Lesotho, au Malawi, en Mauritanie et en Namibie, les qualifications exigées pour le personnel de direction et de soutien d'EPPE peuvent éventuellement être inférieures à celles qui sont exigées pour enseigner dans le préprimaire.

Encadré 6.3 - Le personnel de puériculture de 6 pays de l'UE

Une étude comparative récente du personnel de puériculture employé au Danemark, en Espagne, en Hongrie, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suède décrit les caractéristiques des salariés des services de la petite enfance et des services extrascolaires, ainsi que du personnel des foyers d'accueil et du placement familial. Les agents informels et les employés de maison étaient exclus de l'étude*.

Comme l'indique l'étude, les postes et les qualifications requises du personnel de puériculture varient selon le lieu de travail (garde à domicile, centre d'accueil de jour ou internat) et parfois aussi selon le pays. Les services à domicile emploient (a) des assistantes maternelles accueillant l'enfant à leur domicile, (b) des nourrices et autres employés salariés exerçant au domicile de l'enfant et (c) des assistants familiaux (placement familial). La garde en centre d'accueil de jour est assurée par des puéricultrices, des aides-soignantes et des auxiliaires de puériculture, et parfois par des éducateurs. Quant aux postes en foyers d'accueil, ils sont habituellement occupés par des travailleurs sociaux, des pédagogues et des éducateurs.

Le niveau de formation des intervenants en milieu familial est faible ou inexistant. Au Royaume-Uni, par exemple, les qualifications exigées pour exercer comme assistante familiale, parent d'accueil, nourrice

ou garde d'enfants sont pratiquement nulles.

Par contre, les agents des centres de jour et des foyers d'accueil doivent avoir un niveau de formation plus élevé et détenir, par exemple, un certificat de formation professionnelle. En Espagne, un niveau de formation intermédiaire est exigé des *canguros* (« kangourous », nourrices ou autres assistantes maternelles employées au domicile de l'enfant), des aides-ménagères, des éducateurs des haltes-garderies et des animateurs d'activités périscolaires et de loisirs pour jeunes enfants. Enfin, s'agissant des éducateurs, des pédagogues et des travailleurs sociaux, une formation supérieure est indispensable.

L'étude révèle une omniprésence de l'emploi à temps partiel dans le secteur de la puériculture, ce qui est dû, en partie, aux fortes proportions de femmes employées dans la profession. L'auto-emploi reste extrêmement réduit par rapport aux autres secteurs. Bien que le personnel employé à plein temps ait un salaire annuel inférieur à la moyenne nationale, les employés à temps partiel dans les services de puériculture ont des salaires supérieurs à la moyenne de ceux de l'ensemble des travailleurs à temps partiel.

* Cette étude parrainée par l'UE porte également sur le personnel intervenant auprès de la jeunesse, des adultes handicapés et des personnes âgées, qui ne sont pas abordés dans ce chapitre, ni même, s'agissant des deux dernières catégories, dans les pages du présent Rapport.

Source : Van Ewijk et al. (2002).

L'emploi à temps partiel est omniprésent dans le secteur de la puériculture.

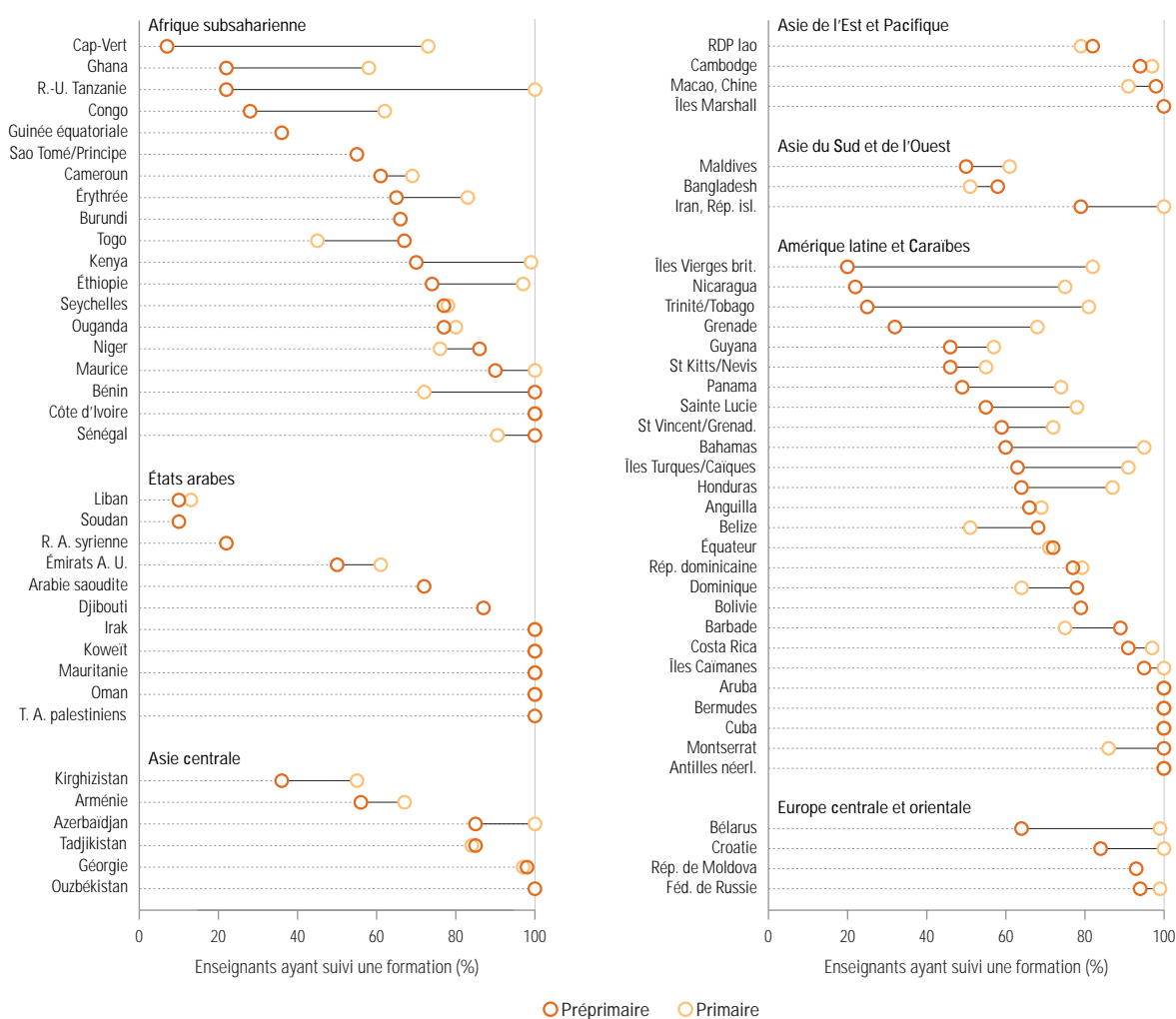
à une « division de la main-d'œuvre » (Moss, 2004). Des éducateurs ou des pédagogues ayant reçu une formation approfondie travaillent avec des employés dépourvus de formation, beaucoup d'entre eux à temps partiel. Certains personnels d'EPPE sont formés pour exercer dans l'ensemble du spectre, de l'accueil du nouveau-né à l'éducation préprimaire ; d'autres se spécialisent dans des tranches d'âge ou des types d'établissements particuliers – crèches, jardins d'enfants ou établissements préscolaires (Moss, 2000). Les chercheurs distinguent plusieurs catégories de personnel d'EPPE communes à de nombreux pays développés (Moss, 2000 et 2004 ; Oberhuemer, 2000 ; Oberhuemer et Ulich, 1997) :

- *les pédagogues*, qui suivent une formation théorique et pratique approfondie en pédagogie de la petite enfance et exercent dans les contextes les plus divers de la naissance de l'enfant à l'âge de l'entrée dans l'enseignement obligatoire ;
- *les éducateurs de la petite enfance ou enseignants de préprimaire*, qui sont formés

pour enseigner et interviennent auprès des enfants d'âge préprimaire, essentiellement dans un cadre institutionnel ;

- *le personnel des garderies ou des crèches*, qui reçoit généralement une formation paramédicale de base et est employé dans les centres d'accueil de la petite enfance, mais peut l'être également dans les services à la petite enfance des systèmes d'aide sociale ;
- *les auxiliaires qualifiés ou formés* comme les infirmières – des membres du personnel semi-qualifiés généralement employés à temps partiel ;
- *les employés des services de garde à domicile*, généralement dépourvus de qualifications formelles ou n'ayant guère reçu de formation, qui exercent plutôt hors du cadre institutionnel ; leur statut n'est pas le même selon qu'il s'agit d'auto-employés ou de prestataires indépendants ;
- enfin *les auxiliaires non qualifiés* ou *les bénévoles*, par exemple les mères des enfants accueillis, qui assurent de nombreux programmes d'EPPE.

Figure 6.13 : Pourcentage d'enseignants du préprimaire et du primaire ayant bénéficié d'une formation, par région, 2004



Source : annexe, tableau statistique 10A.

En général, les enseignants du préprimaire ne reçoivent guère de formation – ils sont presque toujours moins formés que leurs homologues de l'école primaire, comme l'indique la figure 6.13. Dans 60 % des pays pour lesquels les données de 2004 sont disponibles, plus de 20 % des enseignants n'avaient reçu aucune formation, un pourcentage légèrement supérieur à celui de l'enseignement primaire. Dans certains pays (comme le Bangladesh, la Guinée, Oman, la République arabe syrienne et le Tchad), il n'existe pas de programme de formation pour les enseignants du préprimaire ; seuls quelques pays (comme le Sénégal) exigent expressément une formation préalable. Le Lesotho et l'Ouganda ont récemment mis en place des cours de formation pour les enseignants du préprimaire : une formation diplômante spécialisée dans la petite

enfance dispensée par le Lesotho College of Education et un certificat d'enseignement à l'école maternelle qui doit être homologué par le ministère ougandais de l'Éducation (Wallet, 2006).

L'âge et le sexe du personnel d'EPPE correspondent au rôle traditionnel des mères et des femmes. Dans bien des sociétés, les soins et l'éducation des jeunes enfants sont depuis toujours considérés comme des activités intuitives et maternelles ne requérant guère de compétences formelles et se contentant d'une formation réduite. Aussi la prépondérance des femmes dans le personnel des programmes d'EPPE reflète, pour beaucoup, un prolongement du rôle traditionnel des mères (Moss, 2000). Presque tous les enseignants du préprimaire sont des femmes : la médiane mondiale du pourcentage de femmes au sein de la profession

Presque tous les enseignants du préprimaire sont des femmes.

En Jordanie près de 80 % des enseignants du préprimaire ont moins de 30 ans.

est de 99 %, alors qu'elle est de 74 % chez les enseignants du primaire. Sur 151 pays pour lesquels les données sont disponibles, les hommes ne sont majoritaires dans le préprimaire qu'au Népal, au Pakistan et en Papouasie-Nouvelle-Guinée, alors qu'ils représentent la majorité des enseignants du primaire dans 38 pays situés essentiellement en Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 10A). La prépondérance des femmes parmi les enseignants du préprimaire influence aussi la conception des programmes d'EPPE (voir le chapitre 7).

Dans les pays de l'OCDE, où l'éducation préprimaire existe depuis des décennies, l'âge des enseignants connaît une répartition comparable à celle du primaire. Dans la plupart de ces pays, la proportion d'enseignants du préprimaire de plus de 50 ans dépasse 20 %, sauf en République de Corée (où cette tranche d'âge représente moins de 1 % du personnel) et au Japon (moins de 6 %). Cela a des implications financières, dans la mesure où des enseignants en fin de carrière sont en droit d'exiger des salaires plus élevés. En outre, lorsque les niveaux de salaire dans le secteur public progressent plus lentement que les salaires des autres secteurs ou que le PNB par habitant, les pays peinent à attirer de nouvelles recrues vers cette profession (OCDE, 2003).

Dans les pays à revenu intermédiaire et dans les pays à faible revenu, le récent essor de l'enseignement préprimaire se traduit par une plus forte proportion de jeunes enseignants que dans le primaire. En Jordanie, par exemple, près de 80 % des enseignants du préprimaire ont moins de 30 ans, et ils sont 52 % au Paraguay. L'Indonésie et le Niger, qui ont procédé dans le primaire à des recrutements massifs de jeunes enseignants (et de para-enseignants) afin d'élargir l'accès à l'école et de relever les taux d'achèvement, constituent des cas d'exception⁴⁵.

La nécessaire revalorisation de la fonction de personnel d'EPPE

Dans l'optique de l'expansion du personnel d'EPPE et de la revalorisation de la fonction, plusieurs tendances se font jour ; elles ont des implications pour le développement de programmes d'EPPE de qualité⁴⁶.

Premièrement, de nombreux pays sont en train d'élaborer, de réviser ou d'améliorer les programmes de formation dans le cadre desquels les enseignants du préprimaire acquièrent leurs qualifications. Certains ont recours aux universités et aux établissements de formation professionnelle pour améliorer l'offre des formations à l'EPPE. En 1997, par exemple, la Nouvelle-Zélande a augmenté l'éventail et le nombre des presta-

taires de formation initiale, introduisant entre autres des programmes de formation de 3 ans en éducation de la petite enfance. Singapour lui a emboîté le pas en 2001. En Égypte, plusieurs universités ont mis au point des programmes de formation initiale et de formation continue pour les enseignants des maternelles. D'autres pays, comme l'Albanie ou les îles Marshall, viennent d'inaugurer leurs premiers programmes de formation des enseignants du préscolaire.

Deuxièmement, de nombreux pays européens (comme le Danemark, la Finlande, l'Italie et la Norvège) s'efforcent d'uniformiser les qualifications exigées dans le primaire et le préprimaire de façon à obtenir les mêmes niveaux de qualification minimale, même si les spécialisations diffèrent (voir le chapitre 8). Notons que la revalorisation des qualifications du personnel d'EPPE ne signifie nullement que le contenu éducatif de l'enseignement primaire, inadapté au développement du jeune enfant, est en train de prendre le pas sur les méthodes ou les programmes pédagogiques de l'EPPE.

Troisièmement, dans plusieurs pays en développement, la formation des enseignants bénéficie des résultats de la recherche en matière de croissance et de développement de l'enfant. En Libye, depuis la réforme de 1995 par exemple, 30 % de la formation des enseignants de maternelle est consacrée aux sciences de l'éducation, à la psychologie et aux disciplines professionnelles. Au Mexique, l'échelle de qualité pour les centres préscolaires, instaurée en vue d'évaluer les programmes nationaux d'EPPE, comporte 7 dimensions appuyées sur la recherche, dont la participation des communautés au processus éducatif (Myers, 2006). Singapour a de son côté adopté un outil national d'auto-évaluation nommé PEAK (*pursuing excellence at kindergartens*) utilisé pour la résolution des problèmes auxquels est confronté le personnel des maternelles.

Quatrièmement, plusieurs pays étudient les moyens d'intégrer davantage d'hommes dans le personnel des services d'EPPE afin de renforcer le rôle des pères dans les soins et l'éducation des enfants. En Norvège, un décret ministériel vise à faire passer à 20 % la part d'hommes dans le personnel des maternelles, mais les bas salaires et les conditions générales de travail sont perçus comme un obstacle majeur à la réalisation de cet objectif (encadré 6.4). Quelques autres pays envisagent d'adopter des mesures similaires.

Enfin, de nombreux pays renforcent la formation professionnelle ou la formation continue en tant que moyen d'améliorer la qualité et la qualification du personnel existant. Depuis 2003,

45. Pour plus de détails sur le Niger, voir L'Écuyer (2004).

46. Cette section s'appuie pour l'essentiel sur les schémas d'EPPE.

Encadré 6.4 - Salaires et temps de travail des enseignants du préprimaire

L'amélioration des conditions de travail est un facteur important pour le recrutement des membres du personnel d'EPPE partout dans le monde. Cependant, par manque de données, la question des traitements et du temps de travail officiel des enseignants du préprimaire ne peut être évoquée ici que pour un nombre limité de pays.

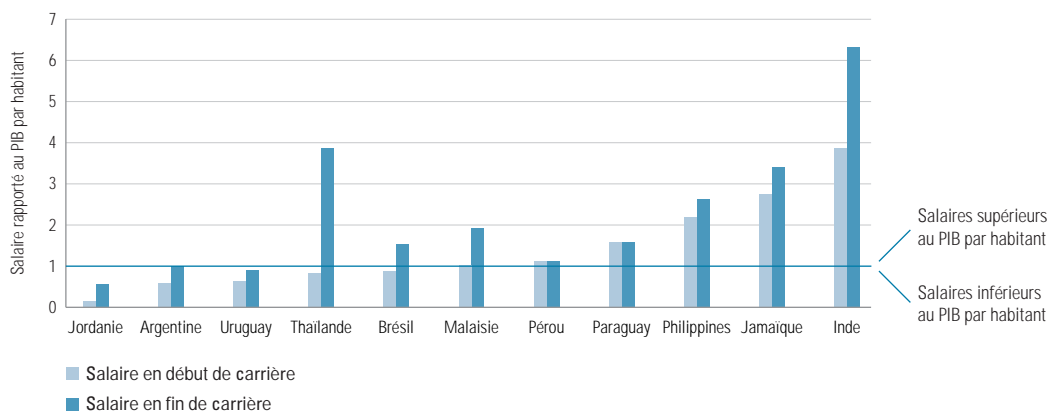
Certaines informations sont disponibles pour 11 pays. En Argentine, au Brésil, en Jordanie, en Thaïlande et en Uruguay, les enseignants du préprimaire perçoivent en début de carrière des traitements inférieurs au PIB par habitant (figure 6.14). En Argentine, en Jordanie et en Uruguay, le salaire moyen demeure équivalent ou inférieur au PIB par habitant en fin de carrière, même en tenant compte des augmentations dues à l'expérience ou à l'ancienneté. Dans les autres pays, les enseignants du préprimaire faisant état du minimum requis en matière de qualification s'en sortent généralement mieux : leur traitement de départ est supérieur au PIB par habitant et, dans certains pays (par exemple en Inde et en Thaïlande), les augmentations dues à l'ancienneté entraînent des salaires équivalant

à plus du double du PIB moyen par habitant. Au Mexique (absent dans la figure), certains enseignants désireux d'accroître leurs revenus font une double journée, tandis que d'autres prennent un second emploi hors éducation (OCDE, 2004a). Des données supplémentaires pour les 11 pays représentés ici n'indiquent pas de différences salariales majeures entre les enseignants du préprimaire et ceux du primaire dotés de qualifications minimales, à l'exception du Brésil (Wallet, 2006).

Le nombre d'heures officielles travaillées dans le préprimaire et le primaire dans 14 pays pour lesquels ces données étaient disponibles ne trahit pas de relation visible avec la structure des salaires lorsqu'on compare les pays entre eux (figure 6.15). Dans les pays où les enseignants du préprimaire perçoivent un traitement équivalent à celui des enseignants du primaire, alors que leur temps de travail est moindre (comme c'est le cas en Inde et aux Philippines), les coûts unitaires sont généralement plus élevés au niveau du préprimaire dans la mesure où les traitements des enseignants représentent une part très importante du total des coûts.

Le programme SERVOL à Trinité-et-Tobago organise des formations pour les autres îles des Caraïbes.

Figure 6.14 : Salaires moyens en début et en fin de carrière des enseignants du préprimaire dotés de qualifications minimales par rapport au PIB par habitant dans quelques pays, 2002-2003



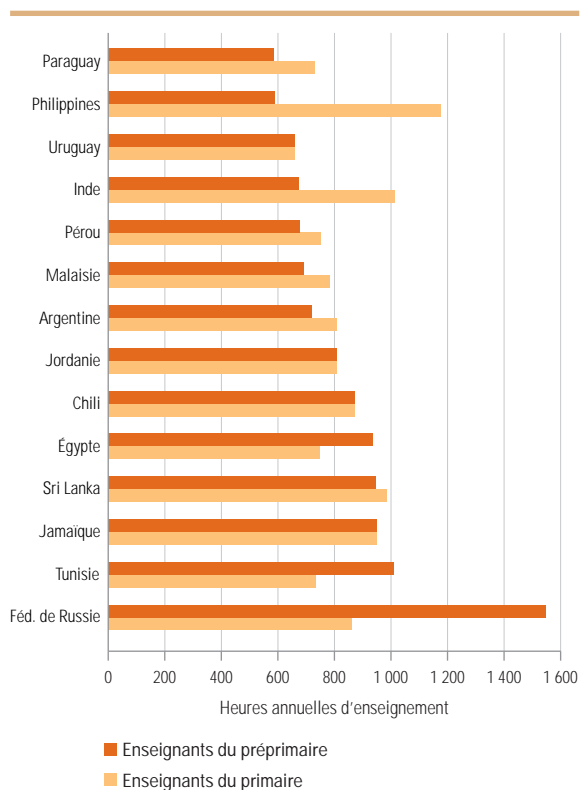
Note : les données sur les salaires de la Thaïlande correspondent à la période 2003-2004. Ce sont les qualifications minimales qui ont été retenues pour le calcul des salaires de début et de fin de carrière parce qu'elles permettaient d'obtenir les données les plus complètes (voir glossaire).
Source : Wallet (2006).

L'Estonie impose aux enseignants du préscolaire de solides formations initiales et des remises à niveau régulières. Chaque province marocaine est dotée d'un centre de documentation sur l'éducation préscolaire qui offre une formation

continue et un soutien pédagogique aux enseignants.

Le centre de formation SERVOL, à Trinité-et-Tobago, organise des sessions de formation continue pour les autres îles des Caraïbes.

Figure 6.15 : Nombre total d'heures annuelles d'enseignement des enseignants du préprimaire et du primaire dans quelques pays, 2002-2003



Note : ces pays sont classés par ordre croissant du nombre d'heures d'enseignement dans le préprimaire.
Source : Wallet (2006).

En définitive, la présence d'un personnel compétent et expérimenté – qui fait défaut dans bon nombre de pays – est la garantie indispensable pour assurer des programmes d'EPPE de qualité (voir chapitre 7).

L'objectif d'EPPE : des progrès lents, mais inégaux

Historiquement, l'Europe et l'Amérique du Nord ont multiplié les services à la petite enfance plus tôt et plus rapidement que les autres régions. La réduction de la taille des ménages, l'évolution des rôles sexuels, l'entrée des femmes sur le marché du travail et l'augmentation des migrations ont gonflé la demande de programmes d'accueil institutionnel de la petite enfance et d'éducation préprimaire. Dans les pays en développement, la présence traditionnelle des femmes dans l'agriculture et le secteur informel s'est traduite par une plus forte dépendance à l'égard des arrangements familiaux et communautaires informels pour les soins et l'éducation des jeunes enfants.

Cette situation est en train de changer. L'accès aux services de puériculture et d'éducation préprimaire s'élargit en effet partout dans le monde. Les TBS dans l'éducation préprimaire sont en augmentation dans l'ensemble des régions, même si la couverture reste extrêmement faible en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Après un très net recul de l'éducation préprimaire

L'Europe et l'Amérique du Nord ont multiplié les services à la petite enfance plus tôt et plus rapidement que les autres régions.

par suite du démembrement de l'Union soviétique, les pays en transition ont rattrapé une bonne partie du terrain perdu.

Il n'en reste pas moins que dans une part importante du monde en développement, si la couverture progresse, les enfants des ménages les plus pauvres et des familles rurales ont un accès aux programmes d'éducation de la petite enfance nettement inférieur à celui des enfants des familles riches et des zones urbaines. En outre, les handicaps socio-économiques découlant de la pauvreté et de l'exclusion sociale (telle que l'impossibilité d'obtenir un certificat de naissance) s'additionnent au cours des premières années de la vie et constituent des obstacles supplémentaires à la participation aux programmes d'EPPE des enfants les plus vulnérables.

Les politiques gouvernementales sont donc appelées à jouer un rôle majeur dans l'accession aux programmes d'EPPE des enfants défavorisés, vulnérables et handicapés. Or, rares sont les pays à avoir mis en place des cadres nationaux visant à coordonner ou à financer des programmes abondant, de manière globale, l'intégralité des besoins (en matière de santé, de nutrition, de soins, d'éducation, de développement psychosocial) des enfants au cours des trois premières années de leur vie. Dans le cas des enfants défavorisés, vulnérables et handicapés, l'absence de politique nationale d'EPPE représente véritablement une occasion manquée. Pour ce qui est des plus de 3 ans, on compte beaucoup plus

d'organes officiels (il s'agit le plus souvent, mais pas exclusivement, du ministère de l'Éducation) impliqués dans les politiques nationales et dans l'offre à la petite enfance.

Les membres du personnel des programmes et des établissements d'EPPE, puériculteurs ou éducateurs, qui sont majoritairement des femmes, présentent des caractéristiques remarquablement uniformes en termes de qualifications, de formation et d'expérience. Dans les pays industrialisés, les personnels qualifiés côtoient les employés dépourvus de formation et les bénévoles à temps partiel. Dans les pays en développement, le personnel d'EPPE ne possède généralement qu'une qualification minimale et peu de formation initiale. De nombreux pays ont mis en œuvre des politiques destinées à multiplier les membres de ce personnel et à revaloriser leur fonction, mais les progrès restent lents et inégaux.

Les moyens susceptibles d'améliorer la portée, la couverture et l'encadrement des programmes d'EPPE pour une bonne prise en charge de tous les enfants, de la naissance à l'entrée à l'école primaire, sont examinés aux chapitres 7 et 8. ■

Dans le cas des enfants défavorisés, vulnérables et handicapés, l'absence de politique nationale d'EPPE représente véritablement une occasion manquée.

Un père fier de son fils
à Bagdad (Irak).



PARTIE III. Éducation et protection de la petite enfance

Chapitre 7

Concevoir des programmes efficaces

Les programmes en faveur de la petite enfance assurent le développement holistique de l'enfant : ils appuient et complètent le travail accompli pendant les toutes premières années par les parents et les autres personnes qui s'occupent des enfants et facilitent la transition vers l'école primaire. Ces programmes présentent une très grande diversité, aucun modèle n'étant applicable à tous les pays. Cependant, tous les programmes efficaces garantissent la continuité du soutien à partir du moment où l'enfant quitte sa famille pour être pris en charge en dehors de la maison et, plus tard, entrer à l'école primaire. L'un des moyens de garantir une transition en douceur est d'impliquer les parents. Les programmes dispensés dans des établissements destinés aux enfants de 3 ans à l'âge de la scolarisation, dans les maternelles par exemple, exigent une pédagogie et un contenu d'enseignement qui tiennent compte de la spécificité du développement de l'enfant et du contexte social dans lequel il vit. Étant donné la participation relativement faible à ces programmes et la médiocre qualité de beaucoup d'entre eux dans les pays en développement, il pourrait être utile, pour surmonter les difficultés qu'impliquent le développement et l'amélioration de l'éducation et de la protection de la petite enfance, de s'inspirer des expériences menées dans d'autres pays et de les adapter. Le présent chapitre est illustré d'exemples provenant du monde entier.

Il n'existe pas de modèle universel de services à la petite enfance qui soit applicable à tous les pays.

S'inspirer de l'expérience des pays

Il n'existe pas de modèle universel de services à la petite enfance qui soit applicable à tous les pays : il appartient à chaque État de définir ses propres solutions ; cependant, les expériences menées dans les autres pays sont riches d'enseignements. Une EPPE de qualité s'ancre dans l'expérience nationale tout en profitant, et en les adaptant, des leçons que d'autres ont apprises. Ainsi, les systèmes d'EPPE bien établis et quasi universels d'Europe de l'Ouest, qui sont financés par le secteur public, ne conviennent pas forcément, dans l'immédiat, aux pays d'Afrique subsaharienne, où le rôle du secteur privé est prépondérant. Abstraction faite du mode de financement, ces systèmes peuvent cependant être une source d'inspiration, par exemple en matière de continuité du programme d'enseignement. Bien que la conception et la mise en œuvre de programmes d'EPPE holistiques et de qualité soient particulièrement délicates, les programmes efficaces partagent un certain nombre de caractéristiques communes, quel que soit le contexte envisagé :

- accorder une grande importance aux parents et leur proposer un soutien pendant les premières années de l'enfant ;
- intégrer les activités éducatives dans d'autres services comme la santé, la nutrition et la protection sociale ;
- offrir une expérience d'apprentissage appropriée durant les années précédant l'entrée à l'école et faciliter la transition vers le primaire.

Le présent chapitre fait le point sur les pratiques qui facilitent la transition du milieu familial vers les programmes de prise en charge de la petite enfance jusqu'à l'entrée à l'école primaire tout en garantissant la continuité entre les deux.

Diversité des concepts de la petite enfance

Le concept de prise en charge de la petite enfance et les pratiques qui s'y rattachent varient considérablement à l'intérieur des pays et d'un pays à l'autre, comme l'indique l'un des instruments de mesure de l'environnement familial les plus utilisés dans les pays développés comme dans les pays en développement, le Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory. À partir de visites à domicile, cet instrument se fonde sur l'observation et les entretiens pour mesurer, d'un point de vue qualitatif et quantitatif, le soutien et la stimulation

dont bénéficie l'enfant chez lui ainsi que les interactions avec la famille élargie et la communauté qui ont une influence sur lui. Il est axé sur trois aspects caractéristiques de l'interaction parents-enfant : chaleur et tendresse, sévérité et discipline, stimulation et éducation. Certains résultats méritent d'être relevés :

- bien que le contact physique constitue une forme quasi universelle de tendresse à l'égard des tout-jeunes enfants, les manifestations de celle-ci varient d'un pays à l'autre en fonction des différences culturelles et socio-économiques. Ainsi, dans certaines sociétés, le « mauvais œil » est une croyance profondément ancrée qui a une influence certaine sur les attitudes physiques individuelles dénotant une forme de tendresse à l'égard de l'autre. Dans les sociétés où, avant l'âge de la scolarisation, les enfants passent la majeure partie de leur temps en compagnie de leurs frères et sœurs, les marques de la tendresse parentale sont plus limitées qu'ailleurs ;
- le recours au châtimement corporel comme moyen de contrôler le comportement de l'enfant suscite des attitudes très diverses. De façon générale, le châtimement corporel semble mieux accepté culturellement dans les sociétés qui attachent un grand prix au respect des anciens et de l'autorité parentale, comme c'est le cas dans certaines sociétés africaines. Dans d'autres contextes culturels, comme dans les familles mayas en Amérique latine, on estime que la capacité du jeune enfant à comprendre les conséquences de ses actes est limitée et les parents se montrent donc moins enclins à punir les tout-petits. En général, dans les sociétés où l'enfant est censé être respectueux, les parents ne l'encouragent pas à participer aux conversations entre adultes et répondent à ses besoins affectifs de façon non verbale plutôt que verbale. Quel que soit le contexte culturel, on constate généralement un lien entre des châtimements corporels sévères et des résultats négatifs chez les tout-petits ;
- l'importance donnée à la stimulation des jeunes enfants a pris un relief tout particulier à la fin du XX^e siècle, notamment dans les sociétés industrielles. Les acquis de l'enseignement préscolaire sont très valorisés en Amérique du Nord, en Europe et dans certaines régions d'Asie comme au Japon, dans la République de Corée et à Taiwan (Chine). En Amérique latine, en revanche, les parents n'accordent généralement qu'une attention limitée aux résultats scolaires des tout-petits car ils considèrent que l'enfant se développe lentement. Dans certaines sociétés d'Afrique, les enfants sont censés

apprendre par l'observation davantage que par l'enseignement direct et l'acquisition du sens des responsabilités revêt une importance majeure.

Dans toutes les sociétés, toutefois, on constate une forte corrélation entre le milieu socio-économique des ménages et les scores obtenus au HOME Inventory. Indépendamment des différences culturelles, le niveau de revenu et d'instruction des parents a un impact déterminant sur l'éducation des enfants. Dans toutes les régions, les modèles de parentalité évoluent et les parents instruits ont tendance à miser sur la stimulation plutôt que sur la punition (Bradley et Corwyn, 2005).

Le travail anthropologique de terrain effectué dans une perspective qualitative montre clairement que les pratiques parentales présentent des différences marquées selon les pays et à l'intérieur d'un même pays. Au Kenya, par exemple, les enfants assistent sans y prendre part aux situations dominées par les interactions entre adultes ; ils ne sont pas nécessairement le centre de l'attention des adultes mais ils sont rarement, voire jamais, livrés à eux-mêmes. En Amérique du Nord et en Europe occidentale, en revanche, entre les longues périodes pendant lesquelles les jeunes enfants sont laissés seuls et les moments d'interactions avec leurs parents où ils sont l'objet de beaucoup d'attention et de stimulations, la rupture est importante. Alors qu'au Kenya les jeunes enfants n'ont pas beaucoup de jouets ni même d'objets considérés comme leur appartenant en propre, en Amérique du Nord, ils reçoivent en grandissant une profusion de cadeaux toujours plus nombreux et plus variés et sont encouragés à affirmer leurs propres goûts ; il en résulte que le sentiment d'individualité n'est pas le même chez les enfants du Kenya et chez ceux d'Amérique du Nord (LeVine, 2003).

Dans les petites communautés rurales de Côte d'Ivoire, la prise en charge des jeunes enfants n'est pas le fait d'un seul individu : dès qu'ils savent marcher (entre 18 et 30 mois), les enfants vont et viennent à leur guise et tous les adultes s'occupent de tous les enfants qui se trouvent dans leur champ de vision (Gottlieb, 2004).

L'éducation précoce se fait donc par l'expérience, au milieu de groupes d'enfants qui ont des interactions avec la plupart des adultes de la communauté, qu'ils soient ou non les parents d'un enfant donné. De façon générale, dans de nombreuses sociétés d'Afrique subsaharienne, les jeunes enfants sont censés être « plus obéissants, moins exigeants, plus serviables et plus attentifs et plus prompts à répondre aux attentes d'autrui ;

ils sont moins précoces du point de vue du langage, bien qu'ayant de plus grandes chances d'être bilingues ; mais ils sont aussi plus indépendants et autonomes, et trouveront plus facilement à s'amuser » que les enfants d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (Penn, 2006, p. 41).

Le nouveau champ de recherche que constitue l'étude de l'enfance place l'observation des pratiques parentales dans une perspective élargie et met l'accent sur les points suivants² :

- le développement des jeunes enfants est un processus social. Les enfants apprennent à réfléchir, à ressentir, à communiquer et à agir grâce aux interactions avec autrui dans des contextes spécifiques (Richards et Light, 1986 ; Schaffer, 1996 ; Woodhead *et al.*, 1998) ;
 - les cultures de la petite enfance sont elles aussi profondément sociales et s'expriment au travers du jeu au sein des groupes de pairs, des styles vestimentaires et comportementaux, des modèles de consommation de jouets commerciaux, de la télévision et des autres médias (Kehily et Swann, 2003) ;
 - les contextes et les pratiques liés à l'enfance sont des constructions sociales. La plupart des enfants d'aujourd'hui font l'expérience du monde par l'intermédiaire d'un environnement construit : salles de classe, cours de récréation, voitures, autobus et autres moyens de transport, supermarchés, etc. Ce sont des créations humaines qui gouvernent la vie de l'enfant (Maybin et Woodhead, 2003 ; Qvortrup, 1994) ;
 - selon les sociétés et les époques, l'enfance a été comprise, institutionnalisée et réglementée de diverses manières. La petite enfance a été réinventée et caractérisée en fonction, entre autres facteurs, de l'origine sociale et géographique de l'enfant, de son sexe, de son origine ethnique, de sa richesse ou de sa pauvreté (Cunningham, 1991 ; Hendrick, 1997) ;
 - la petite enfance est aussi une question politique, elle est caractérisée par des disparités marquées (ressources, accès, perspectives) déterminées par des facteurs de portée internationale ou locale (Montgomery *et al.*, 2003 ; Stephens, 1995).
- Ces perspectives mettent en évidence la façon dont la petite enfance est construite et reconstruite, elles montrent comment la pédagogie et la pratique sont façonnées par les circonstances, les possibilités et les contraintes et influencées par les nombreux débats sur les besoins et la nature de l'enfant.

Les programmes destinés à la petite enfance devraient tenir compte de ces conclusions. Or, aujourd'hui, la plupart des pays en développement

Selon les sociétés et les époques, l'enfance a été comprise de diverses manières.

1. Voir également Penn (2005).

2. La discussion qui suit est fondée sur Woodhead (2006).

et des modèles que préconisent les organisations multilatérales et les ONG internationales sont fortement influencés par les évolutions qui se sont produites en Europe depuis le XIX^e siècle (chapitre 6). C'est rarement la compréhension de la réalité de la petite enfance dans un pays donné qui préside à la conception des programmes ; le plus souvent, celle-ci est guidée par des idées venues de l'extérieur. Les pratiques parentales des familles occidentales (ou occidentalisées) de la classe moyenne sont généralement considérées comme étant la norme de ce qui convient au développement du jeune enfant partout dans le monde, ce qui risque de mettre en péril les pratiques observées dans d'autres classes sociales ou dans d'autres régions du monde. Lorsque des normes qui trouvent leur origine dans les institutions des pays développés sont utilisées pour mesurer les éléments constitutifs d'un programme d'EPPE de qualité dans les pays en développement, les contraintes et les possibilités de ces pays risquent de ne pas être prises en considération³.

Certaines initiatives destinées à promouvoir l'adaptation des programmes au contexte culturel sont exposées dans la section suivante, qui fait le point sur les bonnes pratiques.

Travailler avec les familles et les communautés

La période pendant laquelle la croissance de l'enfant est la plus rapide se situe pendant les toutes premières années et jette les bases du bien-être ultérieur. Pendant cette période, il importe que l'enfant soit pris en charge en termes de protection, de santé, de nutrition, de stimulation, de développement du langage et, plus encore, sur le plan des interactions avec les adultes qui s'occupent de lui et de l'affection qu'il leur porte (Evans, 2000). Les parents⁴ ou toute autre personne qui s'occupe de lui sont ses premiers éducateurs et, dans le cas des plus jeunes, la maison est le centre de la prise en charge. Les personnes qui ont l'enfant en charge et les familles peuvent également bénéficier des ressources que la communauté locale met à leur disposition pour les aider à remplir leurs fonctions de parents.

Soutien parental

Les résultats de la recherche confirment que l'environnement familial exerce une influence majeure sur le développement de l'enfant. Ainsi, la possession de matériel de lecture, de dessin et d'art ainsi que de jouets (en particulier s'ils

sont fabriqués à la maison) est considérée comme étant un bon indicateur de l'intérêt et de la sensibilité des parents à l'égard du jeu et du développement ainsi que de la qualité de l'environnement familial (Illtus, 2006).

Aux États-Unis, les résultats d'une enquête portant sur 700 élèves de 1^{re} année du primaire montrent que la stimulation et les soins prodigués par le milieu familial ont des effets bénéfiques plus importants sur le plan de l'attention et de la mémoire que lorsque ces interactions se produisent dans des contextes institutionnels de prise en charge des enfants (Institut national de la santé de l'enfant et du développement humain, 2005). En République de Moldova, la présence de jouets, de matériel de dessin et de jeux au domicile familial est un bon indicateur de scores de développement cognitif élevés chez l'enfant de 1 à 3 ans, quel que soit le milieu socio-économique de la famille (UNICEF Moldova Country Office, 2005).

Dans la plupart des sociétés, la prise en charge de l'enfant est considérée comme relevant de la famille proche ou élargie et non de personnes extérieures (Evans, 2000). Toutefois, et comme nous l'avons vu ci-dessus, de nombreux environnements ont une influence sur l'apprentissage et le développement. Le meilleur moyen de privilégier l'environnement familial est de travailler avec les parents des tout jeunes enfants. Au cours de la décennie qui vient de s'écouler, les programmes de soutien aux parents d'enfants de moins de 3 ans se sont multipliés⁵. Ils sont généralement proposés par le secteur de la santé mais les ministères de l'Éducation, à qui l'on confie de plus en plus souvent la responsabilité de l'éducation à partir de la naissance, réfléchissent eux aussi aux façons les plus appropriées de travailler avec les parents.

Les programmes en faveur des parents sont essentiellement de deux types :

- *les programmes d'éducation parentale*, qui proposent aux parents des activités de formation ou d'éducation. Ils permettent certes d'acquérir des compétences parentales mais, parfois aussi, des compétences pour subvenir aux besoins de sa famille, des compétences pratiques, etc. ;
- *les programmes de soutien aux parents*, qui expliquent à ces derniers (ou aux autres personnes principalement responsables des enfants) comment offrir aux enfants les soins dont ils ont besoin pour exprimer pleinement leurs capacités.

Les programmes de soutien aux parents se déclinent à leur tour en de nombreux modèles. Ils peuvent comporter des visites à domicile, comme

Au cours de la dernière décennie, les programmes de soutien aux parents d'enfants de moins de 3 ans se sont multipliés.

3. Pour une discussion plus approfondie, voir Nsameng (2006).

4. Comme l'indique le chapitre 1, la famille peut revêtir des formes multiples : on entend par « parent » la personne qui est principalement responsable de l'enfant, quel que soit son lien biologique avec lui.

5. Ces programmes comportent des éléments susceptibles d'avoir une utilité pour la plupart des familles, quel que soit leur milieu socio-économique.

Encadré 7.1 – Soutenir les nouveaux parents : le Community Mothers Programme de Dublin

Dublin a conçu un programme de soutien en faveur des parents ayant un premier ou un deuxième enfant de moins de 2 ans. Il s'adresse aux familles monoparentales, aux adolescents, aux gens du voyage, aux demandeurs d'asile, aux réfugiés et aux personnes vivant dans les quartiers défavorisés. Ce sont les *community mothers* (mères de la communauté) qui soutiennent les parents et leur donnent des conseils ; ces mères expérimentées sont des bénévoles ayant reçu une formation paramédicale et sont elles-mêmes soutenues par des infirmières spécialisées dans le développement familial. Les *community mothers* rendent visite aux parents une fois par mois et appliquent un programme de développement de l'enfant spécialement conçu, axé sur les soins de santé, le soutien nutritionnel et le développement global. En 1990, des essais randomisés et contrôlés ont mis en évidence des effets positifs sensibles tant pour les mères que pour les enfants de 1 an participant au programme (Johnson *et al.*, 1993).

Une étude de suivi a été réalisée en 1997-1998 pour déterminer si les effets positifs étaient durables (Johnson *et al.*, 2000). Environ un tiers des mères qui faisaient initialement partie des groupes tests et des groupes témoins ont été localisées et interrogées en détail sur l'état de santé de l'enfant, l'alimentation de la mère et de l'enfant, le développement de l'enfant, les compétences parentales et l'estime de soi de la mère. De façon générale, les mères ayant participé au programme manifestaient une plus grande estime d'elles-mêmes et un enthousiasme plus prononcé pour l'état de mère que celles qui n'y avaient pas participé. Cet effet a été mis en évidence par le type de relations que les mères entretenaient avec leur enfant et la façon dont elles le stimulaient en matière d'éducation et de scolarité.

Source : Molloy (2002).

Les programmes de visites à domicile, en raison de leur coût, doivent viser les familles à risque.

dans les programmes « parents-éducateurs » qui apportent un soutien direct aux parents pris individuellement. Depuis quelques années, on constate une évolution du modèle didactique vers un modèle plus participatif (Evans, 2006).

Les programmes de visites à domicile sont coûteux en raison de l'importance des efforts engagés, il est donc préférable qu'ils visent les familles à risque (encadré 7.1). Les visites devraient être hebdomadaires : moins fréquentes, elles semblent perdre en efficacité. Pour que les résultats positifs aient un effet durable, l'attention doit être continue. Les bons résultats obtenus dans le cadre des programmes proposés aux enfants de moins de 2 ans s'estompent si l'enfant cesse de bénéficier d'une prise en charge appropriée dans les domaines de la santé, de la nutrition, des soins et de la stimulation psychosociale (Evans, 2000).

Les groupes de parents constituent une autre forme courante de soutien parental. Les parents ayant des enfants du même âge ou des centres d'intérêt et des préoccupations communs se réunissent pour s'informer et partager leurs expériences. Bien que ces groupes soient généralement mis en place par des professionnels, il n'est pas rare que les parents continuent à se réunir une fois achevée la phase de soutien professionnel. En raison de la grande diversité que présentent les programmes de soutien parental, il est difficile d'établir des comparaisons entre les pays. L'analyse d'ouvrages consacrés à l'évaluation du soutien parental qui a été réalisée en 2004⁶

montre toutefois que les interventions produisent des effets plus durables et plus bénéfiques chez les enfants lorsqu'elles ont lieu à un stade précoce ; elle indique également que les interventions destinées tout particulièrement à des groupes spécifiques ou à des individus à risque au regard de la fonction parentale semblent être le plus efficaces lorsqu'elles concernent les formes les plus complexes de la difficulté parentale (Moran *et al.*, 2004).

Les programmes collectifs de prise en charge et de soutien à la petite enfance sont variés ; ils comprennent les modèles en milieu familial (encadré 7.2), les approches communautaires (encadré 7.3) et les programmes plus formels appliqués dans les établissements évoqués ci-dessous.

Les établissements d'EPPE

La prise en charge et l'éducation de la petite enfance dans des établissements spécialisés constituent la forme la plus courante de services d'EPPE et bénéficient d'un soutien croissant de la part des pouvoirs publics (chapitre 6). Les établissements d'EPPE accueillent généralement les enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à l'entrée à l'école primaire. Ils proposent un large éventail d'activités et de possibilités éducatives destinées à les aider à acquérir des compétences linguistiques et sociales et à stimuler leur enthousiasme, éléments essentiels à leur bien-être présent et futur.

6. Menée par le Policy Research Bureau du Royaume-Uni, cette analyse s'appuie sur l'étude de plus de 2 000 publications, ouvrages et rapports ainsi que sur l'évaluation des résultats des programmes parentaux de portée générale ou plus précise.

Encadré 7.2 - Hogares Comunitarios : en Colombie, les mères ouvrent les portes de leur maison

Dans les années 1980, le gouvernement colombien a conçu un programme ciblé destiné à améliorer l'alimentation des familles pauvres. Hogares Comunitarios, qui intervient auprès de plus de 1 million d'enfants en milieu urbain et rural, est aujourd'hui l'une des initiatives de protection sociale les plus importantes du pays. Ce programme de crèche communautaire qui s'adresse aux enfants de la naissance à 6 ans englobe désormais la nutrition et la puériculture, ce qui permet aux mères de rejoindre le marché de l'emploi. Les familles qui réunissent les conditions requises pour bénéficier du programme forment des associations de parents et élisent une « mère de la communauté » qui doit satisfaire aux conditions minimales fixées par les pouvoirs publics. La mère de la communauté ouvre sa maison (*hogar*) où elle peut accueillir jusqu'à 15 enfants. Elle leur sert 3 repas par jour équivalant à 70 % des apports caloriques journaliers recommandés. Bien que les premières évaluations n'aient pas été concluantes, une étude récente s'est intéressée à la participation, aux mesures anthropométriques et à la protection sociale des enfants ainsi qu'à d'autres critères tels que le taux de chômage féminin et les heures de travail des femmes. Les résultats montrent que le programme permet de toucher les enfants les plus démunis et qu'il semble correctement ciblé. La prévalence du retard de croissance a été réduite : les enfants de 6 ans ayant participé à Hogares depuis leur plus jeune âge mesuraient entre 3,78 et 3,83 centimètres de plus que les autres. Les enfants âgés de 13 à 17 ans ayant participé au programme avaient plus de chances que les non-participants d'être encore scolarisés et de n'avoir pas redoublé de classe l'année précédente.

Source : Attanasio et Vera-Hernandez (2004).

Favoriser le développement linguistique et cognitif

Les établissements d'EPPE représentent, pour les jeunes enfants, une expérience très différente de la prise en charge dans le milieu familial ou dans les structures communautaires. Les programmes qu'ils appliquent, généralement plus organisés et plus structurés, ont une composante éducative plus forte. Les recherches menées dans les pays en développement et dans les pays développés commencent à recenser les principales caractéristiques d'une éducation de qualité dispensée dans des établissements d'EPPE qui ont un effet positif sur le développement linguistique et cognitif du jeune enfant (Arnold *et al.*, 2006 ; Shonkoff et Phillips, 2000).

Au Royaume-Uni par exemple, le projet *Effective provision of pre-school education* (Enseignement préscolaire effectif) montre une forte corrélation entre un programme préscolaire de grande qualité (qui favorise des relations interactives et chaleureuses avec les enfants et qui est géré par un enseignant formé) et un meilleur développement intellectuel et social (Sylva *et al.*, 2004). L'analyse de recherches conduites aux États-Unis révèle que le développement et le bien-être des enfants sont considérablement liés à la qualité des programmes. Elle établit notamment que les interactions entre adultes et enfants déterminent l'amélioration du bien-être de l'enfant dans une plus large mesure que les éléments

Encadré 7.3 - L'EPPE dans les sociétés traditionnelles : le programme Loipi chez les peuples de pasteurs du Kenya

En raison de la politique nationale kenyane sur l'enseignement primaire universel gratuit, les communautés de pasteurs du district de Samburu, dans le nord du pays, ont été contraintes de se sédentariser et de s'installer dans les zones périurbaines. La prise en charge des enfants est une nécessité pour que les parents puissent vaquer à leurs occupations quotidiennes, s'occuper du bétail, aller chercher du bois pour le feu et cultiver leur jardin. Les *loipi* – « ombre » dans la langue samburu –, sont des enclos où les enfants se trouvent à l'abri du danger et du soleil. C'est là qu'autrefois les grand-mères gardaient les enfants, à qui elles transmettaient traditions orales et savoir-faire.

Depuis 1997, les Samburu, les Turkana et les Pokot ont mis leurs ressources en commun pour assurer la garde des enfants âgés de 2 à 5 ans dans le cadre d'un programme intégré de développement de la petite enfance. Le programme Loipi est ancré dans les approches traditionnelles de l'éducation des enfants mais il propose également des services de santé, des formations aux activités génératrices de revenus et des informations sur les pratiques

dangereuses comme les mutilations génitales féminines. Le District Centre for Early Childhood Education (Centre de district pour l'enseignement préscolaire) et l'Institut kenyan de l'éducation apportent des conseils professionnels, le soutien technique et financier étant fourni par le Christian Children's Fund et la Fondation Bernard van Leer.

En 2004, plus de 5 200 enfants (dont un peu moins de 50 % de filles) ont été inscrits à ce programme dans quelque 70 enclos spécialement préparés et choisis par la communauté. Les matériaux de construction et les équipements de jeu ont été fournis par les membres de la communauté, qui ont construit les enclos. Certains *loipi* proposent également un service d'éducation des adultes, des services sanitaires maternels et infantiles, des compléments nutritionnels et des informations sur la santé. Le système a permis d'améliorer la nutrition, le taux de vaccination et le contrôle de la croissance ; les enseignants du préscolaire ont observé que les *loipi* avaient une influence positive sur la transition vers l'école primaire.

Source : Pennels (2005).

structurels tels que le nombre d'élèves par classe, les rapports enfants/personnel et la formation de ce dernier (Love *et al.*, 1996). Le projet de l'IEA sur le préprimaire, l'une des études internationales sur les programmes d'EPPE des plus concluantes, a tenté de déterminer si et comment l'expérience acquise à l'âge de 4 ans avait une influence sur le développement linguistique et cognitif à l'âge de 7 ans (Weikart, 2005). Dix-sept pays⁷ ou régions présentant d'importantes différences en termes de taille, d'organisation politique et de niveau de développement ont pris part à ce projet en utilisant des instruments communs élaborés conjointement. S'agissant du développement linguistique, certaines conclusions méritent d'être citées :

- dans tous les pays, les enfants qui, à l'âge de 4 ans, se sont trouvés dans des contextes caractérisés par la prépondérance des activités libres obtiennent aux tests de langage effectués à l'âge de 7 ans des scores nettement ou sensiblement plus élevés que les enfants placés dans des contextes caractérisés par les activités préscolaires, comme la lecture, l'écriture et le calcul ;
- la fréquence des interactions entre les adultes et les enfants de 4 ans est liée par une relation positive aux performances linguistiques à l'âge de 7 ans dans les pays où les approches directives sont relativement peu courantes et par une relation négative dans les pays où elles sont plus communes ;
- le niveau d'instruction des enseignants est directement proportionnel à la performance linguistique de l'enfant de 7 ans, contrairement à la taille du groupe et à la quantité et à la diversité des matériels ;
- dans les pays où les adultes participent souvent aux activités des enfants, les scores obtenus aux tests de langage à l'âge de 4 ans sont plus proches de ceux obtenus à l'âge de 7 ans que dans les pays où la participation des adultes est moins importante.

En ce qui concerne le développement cognitif :

- les enfants qui participent davantage à des activités de groupe à l'âge de 4 ans risquent plus que les autres d'obtenir des performances cognitives moins élevées à l'âge de 7 ans ;
- dans les pays où les activités libres sont plus courantes, la fréquence des interactions entre les enfants de 4 ans et les adultes est reliée positivement à la performance cognitive à l'âge de 7 ans, la relation étant négative dans les pays où les activités libres sont moins communes ;
- une plus grande disponibilité de matériels à l'âge de 4 ans est associée à une meilleure performance cognitive à l'âge de 7 ans, alors

que le niveau d'instruction des enseignants et la taille du groupe ne le sont pas.

L'EPPE : un catalyseur de l'équité

Outre leur capacité à améliorer la vie de tous les jeunes enfants, les programmes d'EPPE de qualité peuvent compenser les désavantages et les difficultés. Ils peuvent également avoir un effet positif sur l'équité en encourageant l'éducation multilingue, en luttant pour l'égalité entre les sexes et en favorisant l'accès des handicapés et des enfants se trouvant dans des situations d'urgence ou de précarité.

Les atouts dédaignés de l'éducation multilingue⁸

La fréquence avec laquelle les personnes exerçant la garde des enfants leur font la lecture et le nombre de livres présents à la maison sont des facteurs déterminants du développement du langage, de la performance en lecture et de la réussite scolaire (Whitehurst et Lonigan, 1998). Une étude longitudinale de grande ampleur sur les enfants menée au Royaume-Uni montre que le plus grand facteur de réussite en matière d'apprentissage de la lecture à l'école primaire tient à la familiarisation de l'enfant avec l'écrit au cours des années précédant la scolarisation (Wells, 1985).

La pauvreté affecte le développement du langage. Aux États-Unis, à l'âge de 4 ans, l'enfant d'un cadre a entendu 50 millions de mots, contre 30 millions dans une famille de la classe ouvrière et 12 millions seulement dans les familles vivant des aides sociales. À l'âge de 3 ans, un enfant de cadre a un vocabulaire plus étendu que le parent d'un enfant dont la famille vit des aides sociales. La nature des interactions verbales varie elle aussi en fonction du milieu socio-économique. À l'âge de 3 ans, un enfant de cadre a reçu 700 000 encouragements, contre 60 000 dans le cas d'un enfant dont la famille vit des aides sociales. Plus tard, la scolarisation parvient difficilement à atténuer de telles disparités (Hart et Risely, 2003). Ces résultats montrent clairement à quel point il est important que, dès leur plus jeune âge, et plus particulièrement encore dans les milieux socio-économiques les plus défavorisés, les enfants se familiarisent avec les environnements où le langage tient une grande place. Si les difficultés liées au développement du langage et à la communication ne reçoivent pas toute l'attention voulue à un stade précoce, il est probable que les enfants éprouvent par la suite de plus grandes difficultés d'apprentissage et d'adaptation à l'environnement (Cohen, 2005).

Les programmes d'EPPE de qualité peuvent compenser les désavantages.

7. Allemagne (ex-République fédérale), Belgique (franco-phonie), Chine, Espagne*, États-Unis*, Finlande*, Grèce*, Hong Kong (Chine)*, Indonésie*, Irlande*, Italie*, Nigéria, Pologne*, Portugal, Roumanie, Slovaquie*, Thaïlande*. Les résultats présentés ici concernent les 10 pays signalés par un astérisque qui ont pris part aux phases 2 et 3 du projet.

8. Cette section s'appuie sur Arnold *et al.* (2006).

L'utilisation des langues locales enrichit les contenus d'apprentissage au profit de l'ensemble des enfants.

Au cours des premières années de l'enfance, l'apprentissage des langues est un processus rapide. Les programmes d'EPPE offrent à l'enfant la possibilité d'avoir une meilleure estime de soi quand il utilise sa langue maternelle tout en apprenant une seconde langue (et parfois une troisième) (UNESCO Bangkok, 2005). Bien que, depuis 1953, l'UNESCO encourage l'usage de la langue maternelle⁹ dans l'enseignement préscolaire et primaire, le monolinguisme au profit de la langue dominante ou officielle reste la norme partout dans le monde (Arnold *et al.*, 2006 ; Wolff et Ekkehard, 2000). Dans la plupart des programmes d'EPPE, l'une des difficultés consiste à répondre aux besoins des enfants de diverses origines linguistiques et culturelles et à ceux de leur famille.

Selon les spécialistes du langage, les enfants qui s'instruisent dans leur langue maternelle jusqu'à l'âge de 6 ou 8 ans (approche connue sous le nom de modèle bilingue additif¹⁰) obtiennent de meilleurs résultats aux tests et manifestent une plus grande estime d'eux que les enfants qui s'instruisent exclusivement dans la langue officielle (modèle soustractif) ou qui passent de la langue maternelle à la langue officielle à un stade prématuré (avant l'âge de 6 ou 8 ans) (modèle de transition) (Thomas et Collier, 2002). Il est plus facile de bien savoir lire et de communiquer dans sa langue maternelle. Dès lors qu'un enfant sait lire et écrire dans une langue, il peut appliquer ses compétences à d'autres langues. Les enfants se sentent généralement plus à l'aise dans les environnements d'apprentissage bilingues que dans les contextes monolingues. En Bolivie, en Guinée-Bissau, au Mozambique et au Niger, certains indicateurs montrent que lorsque les langues locales sont employées, il y a de plus grandes chances que les parents communiquent avec les enseignants et s'investissent dans l'éducation de leurs enfants (Benson, 2002).

L'instruction dans la langue maternelle joue également un rôle important dans la promotion de l'égalité entre les sexes et de l'intégration sociale. Dans certaines sociétés, les filles ont beaucoup moins de chances que les garçons d'être en contact avec la langue officielle parce qu'elles passent plus de temps à la maison ou en famille. En général, celles qui reçoivent un enseignement dans leur langue maternelle poursuivent leurs études plus longtemps, obtiennent de meilleurs résultats aux tests de performance et redoublent moins souvent que les autres (UNESCO Bangkok, 2005). L'éducation multilingue a également des effets bénéfiques pour d'autres catégories défavorisées comme les enfants vivant dans les communautés rurales (Hovens, 2002).

Pourquoi, en dépit des conclusions unanimes de la recherche, l'enseignement multilingue pendant la petite enfance est-il encore si rare ? Les raisons sont nombreuses. D'aucuns soutiennent que l'opposition à l'enseignement multilingue est une conséquence du colonialisme, là où les élites politiques et les organisations internationales ont favorisé les langues coloniales au détriment des langues locales¹¹. Les raisons le plus souvent invoquées comprennent l'argument selon lequel, dans les sociétés multilingues, l'enseignement bilingue est généralement trop difficile et trop coûteux à mettre en œuvre, qu'il empêche les enfants d'apprendre d'autres langues et qu'il est facteur de dissensions sociales et politiques (Robinson, 2005). Or, en réalité, l'éducation multilingue peut promouvoir une plus grande tolérance sociale entre les divers groupes linguistiques. En outre, en favorisant l'intégration de cultures et de traditions variées dans le programme d'enseignement, l'utilisation des langues locales enrichit les contenus d'apprentissage au profit de l'ensemble des enfants (Benson, 2002).

Le lien entre langue et pouvoir est difficile à appréhender : la petite enfance constitue pour cela un bon point de départ. De fait, les programmes préscolaires bilingues mis en place au Cambodge, en Malaisie, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en Thaïlande et au Viet Nam ont donné des résultats prometteurs et ont eu un impact sur les politiques et les pratiques linguistiques relatives aux premières années du primaire (encadré 7.4) (Kosonen, 2005).

Les programmes destinés à la petite enfance peuvent adopter des pratiques qui valorisent les langues locales, favorisent le bilinguisme et combattent les préjugés contre les minorités linguistiques et culturelles. Deux exemples méritent d'être cités.

■ *Concevoir des pratiques et des matériels multilingues.* Les activités fondées sur l'expression et l'écoute, notamment le récit et la lecture bilingues¹², peuvent être utilisées dans divers contextes linguistiques afin de donner aux enfants la possibilité d'améliorer leurs compétences en lecture et en écriture, ces compétences pouvant être transférées à une autre langue. Les livres et les matériels d'apprentissage bilingues ou écrits dans d'autres langues (y compris ceux qui sont fabriqués à la maison) jouent un rôle important dans la promotion du bilinguisme et de la tolérance envers les minorités linguistiques et culturelles ; ils permettent en outre de valoriser les langues parlées par les enfants et leur famille.

9. La langue maternelle est également appelée langue parlée à la maison ou langue locale.

10. Dans un tel modèle, soit la langue maternelle est la langue d'instruction, la seconde langue étant alors enseignée comme une discipline à part entière par un enseignant spécialisé, soit la langue maternelle est enseignée jusqu'à la 5^e année environ, après quoi la seconde langue est introduite progressivement mais elle n'est pas utilisée pendant plus de la moitié de la journée.

11. Voir, par exemple, Atidou *et al.* (2005).

12. L'enseignant ou la personne exerçant la garde de l'enfant peut, par exemple, lire une histoire du début à la fin dans une langue puis dans une autre ; il peut aussi changer de langue à chaque page. Les enseignants unilingues peuvent associer leurs collègues ou des membres de la famille bilingues à ces activités.

■ *Recruter des enseignants multilingues.* La mise en œuvre de programmes d'EPPE bilingues s'appuie nécessairement sur un personnel multilingue (Benson, 2002). Les enseignants et les élèves communiquent mieux lorsqu'ils connaissent tous les langues utilisées dans l'enseignement. Lors d'observations effectuées dans des classes du primaire dans l'ensemble du continent africain¹³, les chercheurs se sont rendu compte que l'emploi de langues mal maîtrisées obligeait les enseignants à recourir à des méthodes pédagogiques centrées sur l'enseignant et inefficaces qui sont pour les élèves autant de freins à l'apprentissage (Alidou *et al.*, 2005). Ceux qui parlent le mieux les langues ne sont pas forcément des enseignants qualifiés et peuvent avoir besoin d'un soutien en matière d'enseignement bilingue (Johnston et Johnson, 2002). Pour remédier à la pénurie d'enseignants bilingues en Europe de l'Ouest (au Danemark, aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni, par exemple) des « assistants bilingues » interviennent dans les établissements préscolaires auprès des élèves issus de l'immigration récente et de leurs parents afin de consolider la langue maternelle et d'aider parents et enfants à se familiariser avec la langue officielle (OCDE, 2001). Il est en outre indispensable de recruter plus activement des candidats multilingues pour les programmes de formation du personnel de l'EPPE et de former les enseignants unilingues au plurilinguisme. Les membres de la famille et de la communauté ont beaucoup à apporter. Ils peuvent participer bénévolement aux programmes d'EPPE et contribuer à favoriser l'apprentissage de la langue, de la lecture et de l'écriture à la maison : les aînés peuvent faire la lecture aux plus jeunes, par exemple (Bloch et Edwards, 1999).

Lutter contre les stéréotypes sexistes dès la petite enfance

En matière d'accès, les disparités entre les sexes sont beaucoup moins fréquentes dans les programmes préscolaires qu'aux autres niveaux d'enseignement, qu'à celui du primaire en particulier. Dans le préprimaire, les disparités entre les sexes aux dépens des filles surviennent principalement dans les pays où le taux brut de scolarisation est très faible, bien qu'il y ait des exceptions (voir les chapitres 2 et 6). La lutte contre ces disparités contribuerait à résorber les inégalités entre les sexes dans l'éducation en général. En particulier, les parents dont les filles ont suivi des programmes d'EPPE ont davantage tendance que les autres à les inscrire dans le primaire (chapitre 5).

Encadré 7.4 – Appui aux initiatives locales : les « nids de langues » en Papouasie-Nouvelle-Guinée

Les initiatives locales peuvent entraîner de grands changements dans les pratiques linguistiques. En Papouasie-Nouvelle-Guinée, qui est le pays du monde offrant la plus grande diversité linguistique, une initiative informelle partie des villages afin de promouvoir l'usage des langues vernaculaires dans le préscolaire a conduit le gouvernement central à engager des efforts ambitieux pour protéger les langues autochtones dans l'ensemble du système éducatif. Aucune des 823 langues vivantes de Papouasie-Nouvelle-Guinée n'est numériquement ou politiquement dominante. L'anglais avait été la langue de l'enseignement depuis les années 1950, bien que n'étant la langue maternelle que de 1 % des habitants du pays où vivent 5,2 millions d'individus. Dans les années 1970, un groupe de parents a travaillé en collaboration avec les pouvoirs locaux et des ONG pour mettre en place des programmes préscolaires d'une durée de 2 ans employant les langues vernaculaires : les « nids de langues ». Cette innovation s'est rapidement étendue à l'ensemble du pays. Dans le cadre de la réforme de l'enseignement de 1995, le gouvernement a incité le système scolaire formel à utiliser les langues vernaculaires durant les trois premières années du primaire, avant de passer progressivement à l'anglais. Aujourd'hui, plus de 350 langues sont employées dans le système éducatif du pays. L'exemple de la Papouasie-Nouvelle-Guinée montre que les enfants qui commencent leur apprentissage dans leur langue maternelle peuvent ensuite transférer les compétences cognitives, les acquis du développement et les compétences scolaires à des contextes scolaires anglophones.

Source : Wroge (2002).

Même lorsque l'égalité d'accès est une réalité, il n'est pas rare que les programmes destinés à la petite enfance favorisent les modèles fondés sur la répartition des rôles en fonction du sexe, tendance que l'on observe également dans le milieu familial et les communautés (Chartier et Geneix, 2006 ; Golombok et Fivush, 1994). Les programmes d'enseignement ont beau souligner l'importance de l'égalité des sexes, dans la pratique il en va souvent autrement. Les matériels pédagogiques ont souvent tendance à promouvoir une répartition des rôles en fonction du sexe : les personnages masculins sont décrits comme étant puissants et dynamiques, les personnages féminins comme des créatures douces, faibles, craintives et démunies. Les jeux ne font souvent que reproduire ces stéréotypes : les garçons jouent aux cubes, les filles à la « maison », celles-ci ayant moins souvent accès aux jouets les plus gros, aux jeux actifs et aux espaces de jeux (Evans, 1998). Plus important encore, les enseignants ne traitent généralement pas les filles et les garçons de façon identique, ce qui peut être source d'inégalités. Dans les établissements préscolaires, les enseignants consacrent davantage d'attention aux garçons qu'aux filles, en partie parce qu'ils passent plus de temps à discipliner les premiers (Chartier et Geneix, 2006 ; Lockheed, 1982 ; Sadker et Sadker, 1994). Ils font plus souvent appel aux

Les programmes d'enseignement ont beau souligner l'importance de l'égalité des sexes, dans la pratique il en va souvent autrement.

13. Afrique du Sud, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Éthiopie, Ghana, Guinée-Bissau, Mali, Mozambique, Niger, République-Unie de Tanzanie et Togo.

La réforme du programme d'enseignement ne sera efficace que si elle s'accompagne d'une évolution des attitudes et du comportement de l'enseignant.

garçons, que ces derniers se portent volontaires ou non ; ils sont plus enclins à les écouter et à leur répondre, à utiliser leurs idées pendant les discussions de classe et à leur poser plus de questions ; ils leur donnent souvent, davantage qu'aux filles, des instructions personnalisées, leur témoignent leur appréciation, ils les complimentent, les encouragent, les corrigent et leur donnent l'occasion de répondre correctement aux questions ; enfin, ils nouent plus volontiers des relations sociales avec les garçons qu'avec les filles. Les filles, elles, sont complimentées pour leur aspect soigné, parce qu'elles suivent bien les instructions données et qu'elles lèvent la main (Schau et Tittle, 1985 ; Vogel *et al.*, 1991).

À cela s'ajoute le fait que les enseignants punissent les garçons et les filles pour différents types d'écarts de conduite, tolérant l'agressivité de la part des premiers mais pas des secondes. C'est ainsi que sont inculqués aux filles et aux garçons des attitudes et des comportements stéréotypés¹⁴.

Les programmes d'EPPE bien conçus peuvent mettre en question les stéréotypes sexistes (encadré 7.5). Ils se caractérisent par des programmes d'enseignement neutres du point de vue des relations entre les sexes. En France et en Suède, par exemple, dans les établissements préscolaires, les jouets et les jeux sont généralement unisexes (jeux créatifs, cubes). Les jouets que l'on trouve ordinairement au domicile familial y sont rares : dans 96 % des établissements préscolaires suédois et dans 70 % des écoles

maternelles françaises, on ne trouve aucun jouet de guerre (armes, pistolets, véhicules militaires, tanks, petits soldats), pourcentages qui s'établissent à respectivement 96 et 89 % pour ce qui est des poupées mannequins, comme les poupées Barbie (Rayna et Brougère, 2000).

La réforme du programme d'enseignement ne sera efficace que si elle s'accompagne d'une évolution des attitudes et du comportement de l'enseignant, ce qui implique de modifier les programmes de formation des enseignants ; il s'agit notamment de leur donner une formation qui soit sensible et attentive à l'exigence d'égalité entre les sexes et de leur proposer des approches qui les incitent à réfléchir davantage à leurs propres pratiques et à l'environnement dans lequel ils travaillent (Evans, 1998). Il convient également de revoir les politiques et les pratiques de dotation en personnel dans les programmes destinés à la petite enfance. Les femmes sont en effet massivement représentées dans les professions relevant de ce domaine (chapitre 6).

La prise en charge des tout-petits a longtemps été identifiée à la maternité et donc considérée comme une activité féminine et associée à une faible rémunération et à un statut professionnel peu élevé. On suppose généralement qu'il n'est pas nécessaire d'avoir suivi une formation particulière pour s'occuper des enfants. À l'inverse, les hommes qui travaillent avec les jeunes enfants éveillent souvent les soupçons et les préjugés, ou même la crainte de voir mise en péril la sphère de pouvoir de la femme au sein des institutions de la petite enfance, voire au sein de la famille (Murcier, 2005).

Encourager un plus grand nombre d'hommes à travailler dans les programmes d'EPPE pourrait mettre en question de façon plus générale les idées reçues sur le partage des responsabilités en fonction du sexe dans la société¹⁵ (Cameron et Moss, 1998). Les hommes qui travaillent dans le domaine de la petite enfance peuvent offrir des modèles auxquels les garçons et les filles pourront s'identifier (Cameron, 2001). Il y a, là encore, des implications pour la famille, dans la mesure où le personnel de l'EPPE considère souvent en priorité la mère comme la personne responsable de l'enfant au premier chef (Bloch et Buisson, 1998 ; Blöss et Odena, 2005). Si les hommes étaient plus nombreux à travailler dans ce domaine, des relations plus étroites pourraient peut-être s'établir avec les pères. Bien entendu, il n'y aurait d'effet sur les disparités entre hommes et femmes que si les hommes s'engageaient en faveur de l'égalité des sexes et que s'ils recevaient une formation adéquate afin de ne pas perpétuer les pratiques sexistes.

14. Le comportement des enseignants varie également en fonction du niveau d'instruction de l'enfant et de son milieu socio-économique. Les enseignants accordent généralement une attention plus soutenue aux « bons » élèves, aux élèves les plus actifs et aux enfants issus des classes moyennes, qui répondent aux attentes du système scolaire (Sirota, 1998).

15. Dans les pays nordiques, les hommes ont fait l'objet d'un recrutement actif dans le domaine de la petite enfance. Le Danemark affiche à cet égard une grande réussite : ils représentent près de 20 % des éducateurs. Ils travaillent auprès des jeunes enfants dans les jardins d'enfants et avec les enfants plus âgés dans les programmes post-scolaires (OCDE, 2001). Les démarches adoptées dans d'autres pays ne sont pas aussi proactives.

Encadré 7.5 - En Suède, le gouvernement pilote la lutte en faveur de l'égalité des sexes dans le préscolaire

En 2003, le ministre chargé de l'éducation préscolaire a formé une délégation afin d'étudier la question de l'égalité des sexes dans les établissements préscolaires suédois et, en particulier :

- a) de promouvoir un apprentissage tout au long de la vie qui tienne compte de l'exigence d'équité entre les sexes ;
- b) de lutter contre la répartition des rôles en fonction du sexe et contre les modèles sexistes ;
- c) de stimuler le débat sur la promotion de l'égalité des sexes dans les établissements préscolaires ;
- d) d'encourager les solutions pratiques. La délégation donne une formation aux élèves enseignants et aux responsables politiques dans tous ces domaines et octroie des aides financières aux établissements préscolaires dont le personnel souhaite élaborer de nouvelles méthodes pour travailler sur l'égalité des sexes.

Source : Wetterberg (2004).

Bien que le personnel de l'EPPE soit massivement féminin, dans les institutions de la petite enfance, les femmes sont sous-représentées dans les fonctions administratives et aux postes à responsabilité. Il ne faut donc pas se contenter d'accroître la présence masculine au sein du personnel de l'EPPE mais veiller également à ce que la répartition des postes à responsabilité entre les hommes et les femmes soit plus équilibrée (Cameron, 2001 ; Sumision, 2005).

Répondre aux besoins éducatifs des jeunes enfants dans les groupes vulnérables

Le chapitre 3 présente une analyse détaillée des politiques et des programmes destinés à combattre l'exclusion dans l'éducation formelle. Comme l'objectif 1 de l'EPT l'indique clairement, la lutte contre l'exclusion doit commencer avant même l'entrée des jeunes enfants dans l'enseignement formel ; en effet, elle peut contribuer à compenser les désavantages et la vulnérabilité. La pauvreté constitue la forme la plus courante du désavantage ; une grande partie des mesures décrites au chapitre 3 concernant le niveau scolaire peuvent être appliquées à la petite enfance. La présente section est consacrée aux programmes d'éducation préscolaire destinés à deux groupes vulnérables souvent laissés pour compte : les enfants handicapés et les enfants vivant dans des situations d'urgence.

Approches intégratrices : l'accès des handicapés à l'éducation préscolaire. Dans les pays en développement, le handicap est fréquent chez les jeunes enfants. Des recherches dans le cadre desquelles plus de 22 000 enfants ont fait l'objet de tests de dépistage du même type ont fait apparaître un taux de prévalence du handicap élevé au Bangladesh (8,2 %), à la Jamaïque (15,6 %) et dans la ville de Karachi, au Pakistan (14,7 %) pour un ensemble de troubles comprenant les attaques, les troubles cognitifs, le handicap moteur et les troubles de la vision et de l'audition (Durkin *et al.*, 1994). Selon une étude menée au Nigéria, le taux de prévalence de la perte auditive neuro-sensorielle atteint 13 % des enfants qui entrent à l'école (Olunsanya, 2001). En Afrique du Sud, un dépistage portant sur 2 000 enfants de moins de 2 ans a mis en évidence un taux de prévalence du handicap de 60 %, lequel comprenait les troubles légers de l'apprentissage ou de la perception, l'infirmité motrice cérébrale, la perte d'audition, les troubles de la perception modérés à sévères et l'épilepsie (Couper, 2002).

L'éducation préscolaire de qualité est importante pour les enfants souffrant d'un

Encadré 7.6 - Au Chili, premières étapes vers l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux

Au Chili, 5,8 % des enfants de moins de 16 ans souffrent d'un handicap physique, psychologique, mental ou sensoriel. La loi de 1994 sur l'intégration des personnes ayant des besoins spéciaux, qui couvre l'ensemble des secteurs de la protection sociale, oblige les instituts d'enseignement ordinaires, qu'ils soient publics ou privés, à prendre des mesures innovantes et à adapter les programmes d'enseignement de façon à être accessibles aux personnes ayant des besoins spéciaux. Créée en 1970, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Conseil national des jardins d'enfants, JUNJI) gère les services d'EPPE en faveur de plus de 120 500 enfants. Depuis 1995, elle procède à l'intégration des crèches et du préscolaire en visant les enfants ayant des besoins spéciaux qui vivent dans les milieux les plus démunis. Ses établissements sont destinés aux enfants de 3 mois à 5 ans ayant des besoins spéciaux (handicap physique ou mental, troubles visuels ou auditifs), qu'elle intègre dans des programmes éducatifs ordinaires. L'adaptation des programmes d'EPPE aux enfants ayant des besoins spéciaux passe notamment par la sensibilisation et la formation des enseignants au moyen de cours auxquels le Département de l'éducation spéciale du ministère de l'Éducation apporte son soutien. Le Fonds national pour l'éducation spéciale finance l'achat d'équipements tels que fauteuils roulants, prothèses et appareils auditifs. Des directives et des principes techniques ont été adoptés afin de recenser les enfants ayant des besoins spéciaux et d'adapter les structures de manière à pouvoir accueillir les enfants souffrant d'un handicap physique. Les organisations privées qui travaillent avec la JUNJI ont la possibilité de parrainer des projets. Bien que le taux de couverture reste peu élevé, les initiatives prises au Chili par la JUNJI et par d'autres institutions spécialistes de la petite enfance constituent un bon exemple de promotion des pratiques intégratrices en faveur des enfants qui risquent l'exclusion ou la marginalisation.

Sources : Chili FONADIS (2005) ; Larraguibel Quiroz (1997) ; Umayahara (2006).

handicap car elle permet de diagnostiquer les troubles et d'y remédier à un stade précoce ; dans certains cas, elle peut faciliter la transition des enfants handicapés vers les écoles ordinaires. L'encadré 7.6 décrit l'œuvre pionnière accomplie au Chili pour promouvoir l'approche intégratrice dans les programmes d'EPPE¹⁶.

Soutenir les enfants dans les situations d'urgence. La mise en œuvre d'une éducation appropriée et flexible est indispensable pour soutenir les nombreux jeunes enfants qui vivent dans des situations d'urgence à travers le monde (chapitre 3). L'EPPE joue là un rôle prépondérant car elle peut contribuer à compenser une partie des effets préjudiciables de la crise et des conflits. L'analyse des expériences et des publications révèle que les principes recensés ci-dessous sont applicables partout (Kamel, 2005).

16. La première étude nationale sur le handicap menée au Chili a été publiée en 2005. Elle recensait 129 994 élèves handicapés dans l'enseignement primaire et secondaire. Parmi eux, 100 521 étaient scolarisés dans des établissements spécialisés et 29 473 suivaient des programmes intégrés dans les écoles ordinaires (de Bonadona, 2005).

Encadré 7.7 – Espaces accueillants pour les enfants : des refuges pour les mères et les enfants dans les situations d'urgence

Dans les situations d'urgence, l'UNICEF, souvent en collaboration avec les associations locales, met en place les *child friendly spaces* (espaces accueillants pour les enfants) dans les camps de réfugiés, les écoles et autres espaces protégés. Ces espaces remplissent des fonctions importantes en permettant aux enfants d'avoir accès aux services d'EPPE et en regroupant plusieurs composantes de la prise en charge, notamment en donnant un sentiment de sécurité aux mères et aux enfants. Au Libéria, les espaces créés par l'UNICEF comprenaient des lieux où les mères pouvaient confortablement allaiter leur enfant, des cours sur le développement de la petite enfance englobant l'hygiène, la nutrition, l'importance du jeu, etc., et enfin des services dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'éveil et de l'apprentissage précoces, de l'eau, de l'hygiène et du nettoyage, et de la protection des tout-petits. Des espaces semblables ont été créés dans la République démocratique du Congo, dans des centres communautaires de développement de la petite enfance. En Angola, au terme d'une guerre civile interminable, des ONG nationales et internationales ont encouragé la création d'espaces accueillants pour les enfants où plus de 30 000 d'entre eux ont été reçus dans 17 provinces touchées par le conflit. Dans le cadre des espaces accueillants pour les enfants et grâce à l'appui de l'UNICEF, deux ONG internationales ont pu former des formateurs qui ont également travaillé sur le développement des enfants avec les parents. Ces formateurs ont à leur tour formé plus de 450 bénévoles au sein des populations déplacées afin de mettre en place des activités axées sur le développement de l'enfant.

Source : Kamel (2005).

Activités/programme d'enseignement

- Les politiques relatives au programme d'enseignement doivent favoriser le développement à long terme et encourager les solutions durables.
- Les programmes d'EPPE doivent être globaux et inclure des composantes telles que la santé et la nutrition, l'eau et l'hygiène.
- Ils devraient en outre être étendus de manière à promouvoir la tolérance, les droits de l'homme et la citoyenneté dans le contexte des crises politiques et des situations d'urgence complexes.

Les *child friendly spaces* (espaces accueillants pour les enfants) que l'UNICEF a créés dans des pays comme l'Angola, le Burkina Faso, la République démocratique du Congo et le Libéria sont fondés sur ces principes (encadré 7.7).

L'EPPE, pour une transition en douceur vers le primaire

Une EPPE de qualité n'est pas seulement une fin en soi ; c'est aussi, comme le reconnaissent les objectifs de l'EPT, une base importante de l'apprentissage ultérieur. La présente section examine comment les programmes d'EPPE peuvent préparer les enfants à l'école primaire et comment les écoles primaires elles-mêmes peuvent s'adapter aux jeunes enfants.

S'agissant de la transition vers l'école primaire, les deux approches prépondérantes peuvent être résumées comme suit : « préparation à l'école » et « préparation de l'école » (Fabian et Dunlop, 2006). La première approche souligne l'importance de l'EPPE, qui stimule le développement de l'enfant et prépare celui-ci à entrer à l'école ; elle s'attache à répertorier les éléments censés caractériser l'état de préparation à la scolarité chez l'enfant. Les recherches montrent de façon unanime que l'état de préparation à l'école englobe le développement dans cinq domaines distincts quoique interdépendants¹⁷ (Arnold *et al.*, 2006 ; Copple, 1997 ; Offord Center for Child Studies, 2005) :

- bien-être physique et développement moteur (mesurés en termes de santé, de croissance et de handicap) ;
- développement social et affectif (capacité à maîtriser son propre comportement ou à jouer et à travailler avec d'autres enfants, etc.) ;
- approche de l'apprentissage (enthousiasme, curiosité, persévérance et tempérament, etc.) ;
- développement du langage (vocabulaire, grammaire, aptitude à apprendre et à communiquer, etc.) ;

Accès

- Le droit d'accéder à l'éducation, aux loisirs et autres activités similaires pendant la petite enfance doit être garanti y compris dans les situations de crise.
- L'accès précoce aux activités éducatives, récréatives ou autres doit être garanti ; la qualité et le taux de couverture doivent faire l'objet d'une amélioration régulière.
- L'EPPE doit être un outil au service de la protection de l'enfance et de la prévention du risque.

Ressources

- Les programmes d'EPPE devraient adopter une approche participative à l'échelle de la communauté en mettant l'accent sur le renforcement des capacités.
- Ils devraient englober une forte composante « formation des enseignants » et offrir des mesures incitatives afin de freiner la rotation du personnel enseignant.
- Les programmes destinés aux contextes de crise et de reconstruction devraient élaborer et fermement étayer des objectifs de financement qui soient en adéquation avec les objectifs éducatifs et psychosociaux.

17. L'état de préparation à l'école est déterminé par les mêmes facteurs que le développement global de l'enfant. Il est lié par une relation positive à la participation aux programmes préscolaires et à la familiarisation avec les activités de transition, mais il est aussi fonction du revenu de la famille, de la langue parlée à la maison, du niveau d'instruction des parents et de la taille de la famille. Des différences entre établissements préscolaires publics et privés ont également pu être mises en évidence, de même qu'entre milieux ruraux et urbains. Des disparités apparaissent en outre selon le lieu géographique et le quartier (Kohen *et al.*, 1998 ; Magnuson, Meyers *et al.*, 2004 ; Magnuson, Ruhm *et al.*, 2004 ; Margetts, 1999 ; Centre national pour le développement des relations humaines, 2005 ; Ngaruiya, 2006). Certains ont également montré les effets adverses du programme prénatal (Magnuson, Ruhm *et al.*, 2004).

- développement cognitif et connaissances générales (compétences cognitives, aptitude à résoudre les problèmes – par exemple, apprendre à observer et à distinguer les ressemblances et les différences).

Dans l'ensemble de ces domaines, les différences entre les enfants sont considérables. Le concept de « préparation de l'école », par ailleurs, concerne essentiellement les caractéristiques de l'environnement scolaire qui favorisent ou freinent l'apprentissage¹⁸. Les chercheurs ont recensé plusieurs facteurs susceptibles d'avoir un effet négatif sur la préparation à l'école : des classes surchargées, la « barrière de la langue » (quand la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'enfant), l'absence d'enseignants qualifiés et expérimentés en 1^{re} année et des matériels pédagogiques inadaptés (Arnold *et al.*, 2006). Ces problèmes s'avèrent particulièrement difficiles à résoudre dans les pays en développement.

L'importance relative de « la préparation à l'école » et de « la préparation de l'école » fait l'objet d'un vaste débat et les stratégies de transition sont difficiles à évaluer¹⁹ ; il apparaît cependant de plus en plus clairement que le meilleur moyen de garantir l'efficacité des services à la petite enfance est d'assurer la continuité entre certains éléments qui caractérisent tous les programmes d'EPPE de qualité (Fabian et Dunlop, 2002 ; Kagan et Neuman, 1998). Les stratégies comprennent notamment l'intégration de l'EPPE dans l'enseignement primaire, la continuité du programme d'enseignement, la continuité entre la maison et l'école et enfin, dans le cas des enfants défavorisés qui n'ont pas eu accès aux programmes d'EPPE, des activités spécialement conçues pour faciliter l'entrée à l'école primaire.

La continuité au moyen de l'intégration de l'EPPE dans l'enseignement primaire

La stratégie consistant à intégrer l'EPPE dans l'éducation primaire formelle a pour but de mettre en place un système plus cohérent en matière de politique, de gouvernance, d'administration et de suivi pour l'EPPE et les écoles primaires. C'est en Europe (Belgique, Danemark, Espagne, France, Norvège, Portugal, Royaume-Uni, République tchèque et Suède) que la tendance consistant à intégrer l'EPPE au système éducatif est la plus nette, mais elle est également observable dans d'autres pays comme l'Afrique du Sud, le Brésil, le Kazakhstan et le Viet Nam.

La mise en œuvre d'une telle stratégie implique de créer des structures administratives qui permettent de réunir des structures d'EPPE et d'enseignement primaire jusque-là séparées.

À cette fin, certains pays ont placé l'enseignement préprimaire et primaire sous l'autorité unique du système éducatif public en regroupant l'ensemble des services en faveur de l'enfance, à partir de la naissance et pendant toute la durée de la scolarité obligatoire : il arrive même que les classes de maternelle se situent dans l'enceinte de l'école primaire. Dans certains cas, les pays ont abaissé l'âge de la scolarité obligatoire afin d'inclure les élèves du préprimaire (Argentine, Costa Rica, Équateur, El Salvador, Norvège, Pérou, République dominicaine, Uruguay et Venezuela).

Bien que l'intégration structurelle puisse avoir des effets positifs, le risque est que la composante éducative de l'EPPE éclipse les composantes protection sociale, santé et puériculture, ce qui aboutirait à une conception exclusivement scolaire de l'enseignement préprimaire et de l'ensemble des services d'EPPE. Poussé à l'extrême, un tel système ferait subir très tôt aux enfants des pressions scolaires excessives (Shaeffer, 2006 ; Shore, 1998).

La continuité du programme d'enseignement

Dans la plupart des pays, le développement des programmes d'EPPE et du système d'enseignement primaire a été motivé par des raisons, des objectifs et des philosophies différentes. La réalisation de l'objectif que constitue la continuité du programme d'enseignement ne va donc pas de soi. Voici quelques exemples de stratégies :

- concevoir et appliquer un programme intégré dans les établissements préprimaires et primaires en organisant les cycles d'apprentissage en fonction des cycles de développement de l'enfant. C'est l'approche retenue dans le Projet de transitions du préprimaire au primaire à la Jamaïque, dans le Projet de transition de la crèche à l'école primaire en Guyane et, en France, dans le cycle de programme intégré. La Suède a élaboré deux programmes interdépendants sur le plan conceptuel ;
- établir un lien délié, voire des chevauchements, entre les styles et les matériels pédagogiques du préprimaire et du primaire. Au Pakistan, le Programme pour l'épanouissement de la confiance et de la créativité fournit aux deux niveaux des matériels d'enseignement similaires ;
- veiller à ce que les élèves qui sont ensemble au préscolaire se retrouvent dans la même classe quand ils entrent à l'école primaire, comme c'est le cas dans le programme de transition vers l'école primaire Step by Step (Pas à pas) mis en œuvre dans 30 pays d'Europe centrale et orientale et d'Asie centrale ;

Le meilleur moyen de garantir l'efficacité des services à la petite enfance est d'assurer la continuité entre certains éléments qui caractérisent tous les programmes d'EPPE de qualité.

18. Cette analyse s'appuie sur Arnold *et al.* (2006).

19. Rares sont les programmes et les écoles qui accordent une attention soutenue à la transition. Ceux qui le font intègrent les activités axées sur la transition dans des initiatives de portée plus générale, d'où la difficulté d'en évaluer l'impact.

En France, des médiateurs de proximité favorisent le dialogue entre l'école et les quartiers défavorisés.

■ regrouper les apprenants non pas en fonction de l'âge mais par niveaux de développement. Que ce soit en Inde (programme Bodh Shiksha Samiti) ou en Colombie (Escuela Nueva), des classes multiniveaux utilisent un programme d'enseignement actif, des méthodes et des plans de cours qui tiennent compte des différentes aptitudes et des différents centres d'intérêt des enfants (de même que le programme Step by Step évoqué ci-dessus). Les stratégies moins intégrées peuvent elles aussi contribuer à garantir la continuité pédagogique et à favoriser une expérience d'apprentissage intégrée. Au Portugal, les enfants peuvent être « suivis » d'année en année par le même enseignant ou par le même groupe d'enseignants (pratique connue sous le nom de « *looping* ») ; à Sydney, Australie, les « *buddy programmes* » (programmes copains), dans lesquels des élèves plus âgés et de nouveaux élèves forment des binômes, reconnaissent l'importance du soutien par les pairs à un stade précoce (Docket et Perry, 2005).

La continuité maison-école et l'implication des parents

Les barrières du langage et les difficultés de communication entre parents et enseignants posent des problèmes difficiles à résoudre. Elles peuvent être surmontées, la transition s'en trouvant alors facilitée pour l'enfant, au moyen du partage de l'information et de l'implication des parents, en tenant compte des préférences et des valeurs des parents ainsi que des différences ethniques, culturelles, linguistiques, religieuses et d'autres formes de diversité (Docket *et al.*, 2000 ; Margetts, 1999).

Diverses solutions existent : mettre en place des programmes d'EPPE et d'enseignement primaire bilingues ; établir des réseaux de communication et de participation efficaces entre l'école et les parents ; associer les parents aux activités de classe ; proposer des activités à faire à la maison susceptibles d'aider les enfants à mieux se préparer à l'école. Dans le programme Step by Step mis en œuvre dans les pays en transition, les parents et les enseignants du préscolaire étudient ensemble le programme d'enseignement du primaire et discutent de l'état de préparation de l'enfant. Dans les communautés rurales et défavorisées du Pakistan, les parents font office de personnes-ressources : ils enseignent aux élèves des chants et des récits locaux et leur montrent leurs compétences, par exemple dans le domaine de la construction. En France, pour surmonter les problèmes de communication, l'initiative adulte-relais utilise des médiateurs de proximité pour

favoriser le dialogue entre l'école et les quartiers défavorisés (Neuman et Peer, 2002).

Au Kazakhstan, les enfants de 5 et 6 ans qui n'ont pas eu accès à l'enseignement préscolaire (en particulier dans les régions rurales) suivent pendant 32 semaines un cours intensif de préparation à la scolarité formelle. D'aucuns craignent que ce type de classe n'accorde une importance trop exclusive aux compétences scolaires ; il convient de privilégier également le bien-être affectif des enfants, élément vital de leur adaptation à l'école primaire (Choi, 2006).

En France, les « lieux passerelles », destinés aux enfants qui n'ont aucune expérience des activités préprimaires à l'extérieur du foyer familial, ont été conçus pour favoriser la socialisation avec les pairs et la transition de la maison à l'établissement préscolaire en utilisant à la fois les activités structurées et le jeu libre. Les parents, souvent des personnes démunies issues de l'immigration, bénéficient d'un soutien professionnel pour les accompagner dans la séparation d'avec leurs enfants, ils rencontrent d'autres parents et s'investissent dans l'éducation de leurs enfants (Neuman et Peer, 2002). Bien que l'accent soit mis sur la transition de la maison à l'école maternelle – qui, pour de nombreuses familles d'immigrés, représente le premier contact avec le système éducatif –, ces activités peuvent être adaptées à la transition vers l'école primaire.

Là où la télévision est largement accessible, dans les maisons ou les centres communautaires, il a été établi que les émissions radiotélévisées, à l'instar de celles produites par Sesame Workshop (encadré 7.8), contribuaient efficacement à préparer les enfants à la scolarité et à faciliter la transition.

Faciliter la transition des enfants défavorisés vers le primaire

Jusque-là, cette section s'est intéressée aux enfants ayant eu accès à l'EPPE sous une forme ou une autre. La réalité veut que pour la grande majorité des enfants à travers le monde, en particulier pour les plus défavorisés d'entre eux, l'entrée dans le primaire constitue le premier contact avec l'école, en général vers l'âge de 6 ans (voir annexe, tableau statistique 4). Lorsque l'école maternelle n'est pas obligatoire ou que le taux de couverture du préprimaire est faible, diverses initiatives contribuent à préparer les enfants au primaire, même sans l'appui de programmes d'EPPE formels : des visites dans les écoles primaires pour que les enfants se familiarisent avec l'environnement scolaire (comme au Népal), des visites des enseignants de 1^{re} année dans les structures d'EPPE en milieu familial ou en établis-

sements, un rapport élèves/enseignant faible dans les premières années du primaire et des programmes ou tutorats axés sur la préparation à la scolarité avant l'entrée à l'école primaire ou pendant les premiers mois suivant la rentrée (comme au Cambodge).

Au Guatemala, les Centros de Aprendizaje Comunitario en Educación Preescolar (Centres d'apprentissage communautaire dans l'enseignement préscolaire, CENACEP), proposent un cours intensif de 35 jours de préparation à la scolarité aux enfants d'origines ethniques diverses qui n'ont pas eu accès au préscolaire. Parrainé par le ministère de l'Éducation et l'UNICEF et faisant intervenir des bénévoles locaux, le cours est dispensé pendant les 3 mois précédant la rentrée scolaire à des groupes comprenant de 35 à 40 enfants de moins de 6 ans. Les participants sont ainsi mieux préparés au primaire aux plans social et scolaire et les taux de redoublement et d'abandon scolaire sont en régression alors qu'ils atteignaient auparavant des proportions inquiétantes (Elvir et Asensio, 2006).

Conclusion

Bien que les programmes d'EPPE efficaces présentent une très grande diversité, tant à l'échelle nationale qu'internationale, il est possible de tirer un certain nombre d'enseignements de portée générale. Premièrement, les programmes d'EPPE doivent s'enraciner dans l'environnement culturel des tout-petits, il faut donc veiller à ne pas simplement importer des modèles de l'étranger sans les adapter de façon appropriée. Deuxièmement, les programmes d'éducation parentale peuvent promouvoir des pratiques de puériculture positives qui, elles aussi, doivent être replacées dans le contexte social et culturel. Troisièmement, la qualité des relations entre les élèves et le personnel et les enseignants de l'EPPE est essentielle à celle des programmes et revêt une importance bien supérieure à celle des éléments structurels. Quatrièmement, les programmes d'EPPE intégrateurs peuvent contribuer à compenser les désavantages, qu'il s'agisse de pauvreté, de situations d'urgence ou de besoins spéciaux. Ils peuvent également promouvoir tant l'égalité des sexes que d'autres formes d'intégration en proposant des modèles de rôles appropriés et en favorisant la diversité linguistique. Cinquièmement, le meilleur moyen de faciliter la transition du préprimaire vers le primaire est de garantir la continuité ; des approches efficaces existent, même pour ceux qui n'ont pas eu la possibilité de fréquenter les institutions d'EPPE

Encadré 7.8 - Quand la télévision favorise la préparation à l'école partout dans le monde

Sesame Workshop illustre la capacité des médias radiotélévisés à contribuer à ce que les jeunes enfants, y compris ceux qui n'ont pas eu accès aux programmes d'EPPE formels, soient préparés à la scolarisation. Créé en 1968, Sesame Workshop est à l'origine de la légendaire *Rue Sésame*, série télévisée américaine destinée aux enfants. Aujourd'hui présent dans 120 pays, Sesame Workshop fait équipe avec des écrivains, des artistes, des chercheurs et des éducateurs locaux pour élaborer des programmes de radio et de télévision adaptés à la culture locale où les personnages, les décors et les contenus sont spécialement conçus pour répondre aux besoins éducatifs des enfants du pays. Des livres de contes et autres matériels sont distribués aux enfants d'âge préscolaire et les enseignants et les parents bénéficient d'une formation pour les aider à utiliser les matériels de façon à favoriser l'apprentissage des enfants. Voici des exemples de programmes de radio et de télévision sélectionnés dans divers pays :

- en Égypte, *Alam Simsim* accorde une attention particulière à l'éducation des filles. Khokha, une marionnette représentant un personnage féminin, encourage les jeunes filles à avoir un sens pratique illimité ;
- en Afrique du Sud, dans *Takalani Sesame*, Kami, une marionnette séropositive vive et affectueuse, aide les enfants et les personnes de leur entourage à surmonter la stigmatisation liée à la maladie ;
- au Bangladesh, *Sisimpur* met en scène la marionnette Halum, un tigre du Bengal végétarien et parlant bengali. Une fois par semaine, des appareils de télévision, des lecteurs DVD et des groupes électrogènes sont apportés par triporteurs dans les villages sans électricité pour permettre aux enfants de regarder l'émission ;
- en Israël et dans les Territoires autonomes palestiniens, le *Rechov Sumsum/Shara'a Simsim*, programme destiné aux enfants arabes et juifs d'âge préscolaire, encourage au respect et à la compréhension entre les cultures. L'émission lutte contre les stéréotypes et les préjugés en faisant découvrir aux enfants la vie de tous les jours des personnes de cultures différentes.

Les enfants du monde entier sont attachés aux personnages de *Rue Sésame*, ils acquièrent des compétences scolaires qui les aident à se préparer à l'école et tirent des enseignements des sujets relatifs à la santé ou à la vie en société traités dans l'émission. Des évaluations conduites dans la Fédération de Russie, au Mexique, au Portugal et en Turquie ont mis en évidence des différences sensibles sur le plan des acquis cognitifs – en particulier la lecture, l'écriture et le calcul – entre les enfants qui regardent l'émission et les autres. S'agissant des attitudes et des comportements sociaux, les résultats sont constants mais moins concluants.

Sources : Cole et al. (2001 et 2003) ; de los Angeles-Bautista (2006) ; Fisch (2005).

telles que les écoles maternelles. Le chapitre 8 examine à présent les questions d'ordre politique qu'impliquent le développement et l'amélioration de l'EPPE tels qu'ils sont envisagés dans l'objectif 1 de l'EPT. ■

PARTIE III. Éducation et protection de la petite enfance

Chapitre 8



© EPA/NIC BOTHMA/SIPA

Une enseignante capte l'attention des enfants dans une maternelle de Toubab Dialao, Sénégal, village de pêcheurs dont la plupart des habitants vivent en dessous du seuil de pauvreté.

Encourager des politiques d'EPPE vigoureuses

Bien que les pays doivent encore faire face à de nombreuses difficultés pour développer et améliorer leurs programmes d'EPPE, un environnement politique plus favorable est en train de se mettre en place. Les gouvernements peuvent contribuer à façonner cet environnement en garantissant un niveau de ressources adéquat, notamment grâce au financement public. Ils peuvent également jouer un rôle déterminant en élaborant des politiques nationales vigoureuses, en renforçant la coordination entre les secteurs et les parties

prenantes, en réglementant et en contrôlant la qualité et, enfin, en déployant des efforts concertés en faveur des enfants défavorisés et de ceux qui n'ont qu'un accès limité à l'EPPE. Le présent chapitre s'appuie sur des exemples tirés de l'expérience nationale afin de mettre en évidence les pratiques politiques prometteuses en matière de gouvernance, de qualité et de financement. Parce que les ressources publiques font l'objet de demandes concurrentes, il est particulièrement important de fixer des priorités et des objectifs clairs.



La plupart des plans d'éducation n'ont pas adopté l'approche holistique de l'EPPE préconisée par Dakar.

Pourquoi les politiques nationales d'EPPE sont-elles nécessaires ?

Les politiques en place et l'action législative

Une politique nationale d'EPPE incarne l'engagement d'un pays en faveur des jeunes enfants. À ce jour, toutefois, les gouvernements nationaux n'accordent à l'EPPE qu'une importance limitée par rapport à l'attention qu'ils portent à deux autres objectifs de l'EPT : l'accès universel à l'enseignement primaire et l'équité entre les sexes. L'analyse des principaux documents d'orientation¹ (UNESCO-IIPE, 2006), indique que, bien que les plans d'éducation fassent tous référence à la petite enfance, la plupart d'entre eux n'ont pas adopté l'approche holistique de l'EPPE que préconise le Cadre d'action de Dakar. L'UNESCO, l'UNICEF, l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) et plusieurs réseaux pour la petite enfance encouragent les pays à élaborer des politiques d'EPPE holistiques qui traitent de tous les aspects de la prise en charge, de l'éducation, de la santé et de la nutrition des enfants de moins de 8 ans. Dans la pratique, toutefois, beaucoup de pays consacrent l'essentiel de leurs efforts à l'enseignement préprimaire, de l'âge de 3 ans au début de l'enseignement primaire, reléguant au second plan les composantes non éducatives de l'EPPE et les besoins des enfants de moins de 3 ans. Bien que les plans des secteurs de la santé et de l'éducation et les documents stratégiques pour la réduction de la pauvreté (DSRP) couvrent parfois la vaccination, la santé maternelle et le préprimaire, ils sont souvent parcellaires et n'abordent que rarement le bien-être et le développement de l'enfant comme faisant partie d'un tout intégré (Aidoo, 2005).

Certains signes indiquent toutefois que l'approche holistique gagne du terrain. Afin de jeter des ponts entre les différents domaines politiques qui ont une incidence sur la vie des jeunes enfants, quelques gouvernements, souvent en partenariat avec l'UNICEF, ont commencé à élaborer des politiques nationales de la petite enfance qui englobent la santé, la nutrition, l'éducation, l'eau, l'hygiène, la propreté et la protection juridique des jeunes enfants².

Une politique englobant tous les aspects de la petite enfance confère au gouvernement l'autorité et les directives lui permettant de mettre en œuvre des programmes en faveur des jeunes enfants. L'élaboration d'une politique consacrée à la petite enfance ne va pas sans risque : l'EPPE peut se retrouver isolée des secteurs connexes comme la santé ou l'éducation, avec pour conséquence

un niveau de financement et d'attention insuffisant pour une mise en œuvre effective. Une politique explicitement consacrée à l'EPPE peut donc être inefficace, à moins d'être accompagnée par une stratégie plus large impliquant les autres secteurs responsables de la petite enfance. Un exposé de la vision nationale des objectifs peut aider les pays à mettre en œuvre les droits des jeunes enfants et à répondre à leurs besoins. Une telle vision doit définir clairement les attributions des secteurs de l'éducation, de la santé et de la protection sociale, tout en exigeant des ministères et organismes concernés qu'ils prélèvent les fonds nécessaires sur leur budget en cours³.

Il est également important que les mesures à prendre pour traduire en actes les politiques de la petite enfance soient définies par la législation. Dans 24 pays au moins, la législation aborde certains aspects de l'EPPE. Parmi ces pays, beaucoup considèrent celle-ci comme la première étape du système éducatif, lui conférant ainsi, en théorie du moins, une place dans la politique de l'éducation globale (UNESCO-BIE, 2006). Trente pays ont instauré 1 an au moins d'enseignement préprimaire obligatoire ; dans les deux tiers d'entre eux, des lois ont été adoptées à cet effet depuis 1990 (tableau 6.8). En 2002, par exemple, le Mexique a élevé au rang de droit constitutionnel les 3 années d'enseignement préscolaire obligatoires et a adopté des dispositions pour que ce droit soit mis en application d'ici à 2008 (UNESCO-BIE, 2006). Toutefois, même lorsque la loi ouvre droit à plusieurs années d'EPPE, les effectifs sont généralement regroupés sur l'année ou les 2 années antérieures à l'entrée à l'école primaire (UNESCO-OREALC, 2004b). Dans 9 pays en transition, la législation prévoit 1 an d'enseignement préprimaire gratuit, en général dans un effort de reconstruction des vastes systèmes qui existaient pendant la période communiste (Agranovitch, 2005). La scolarisation des tout jeunes enfants demeure peu élevée.

Pour une large part, ces politiques et leur cadre légal de référence relèvent davantage de la déclaration d'intention que de la réalité : les législations nationales qui intègrent les dispositions du droit international relatives à l'enfance sont trop rarement étayées par une mise en œuvre vigoureuse (Vargas-Barón, 2005). De même, les engagements officiels pris au niveau national sous la forme de déclarations ou d'orientations politiques ne sont généralement pas assortis de stratégies détaillées ou d'un financement public approprié. Certaines conditions peuvent toutefois faciliter ou entraver l'élaboration efficace des politiques en faveur des jeunes enfants ; nous y reviendrons dans la section suivante.

1. Sur la méthodologie utilisée dans cette étude, voir le chapitre 3.

2. Les pays ayant publié des documents d'orientation sur la petite enfance comprennent le Burkina Faso, le Cambodge, le Chili, Djibouti, la Gambie, le Ghana, la Guinée, l'Indonésie, la Jamaïque, la Jordanie, le Malawi, la Mauritanie, la Mongolie, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Philippines, le Sénégal, la République arabe syrienne, la Thaïlande et le Viet Nam. Le Cameroun, le Cap-Vert, le Tchad et le Niger travaillent actuellement à l'élaboration de documents d'orientation (Diawara, 2006 ; Pressoir, 2006 ; UNESCO-BIE, 2006).

3. Approche intégrée ou dissociée, ce dilemme s'est posé lorsque les premiers travaux sur la parité et l'égalité des sexes ont été entrepris : certains pays ont commencé par créer un ministère de la Parité ou de la Condition féminine, mais sans lui donner les moyens d'être efficace. Une politique et un ministère *ad hoc* ayant été institués, les autres secteurs se sont désintéressés des questions d'égalité entre les sexes. Résultat, cet aspect des choses a fini par être écarté des priorités nationales. Les orientations ont changé, il s'agit désormais de mesurer l'égalité entre les sexes dans tous les secteurs concernés pour que cette question reste à l'ordre du jour.

La mise en place d'un environnement politique favorable

Pour que les gouvernements puissent élaborer des politiques solides en faveur des jeunes enfants, il faut que des conditions politiques, sociales et économiques favorables soient réunies. Depuis une dizaine d'années, plusieurs faits nouveaux témoignent d'une évolution en ce sens.

- *Des recherches mettant en évidence les effets bénéfiques de l'EPPE.* Un corpus croissant de recherches a mis en évidence les effets bénéfiques d'une EPPE de qualité, notamment pour les plus démunis. Bien que pour l'essentiel ces travaux proviennent de pays de l'OCDE, le nombre d'études réalisées en Asie, en Afrique et en Amérique latine est en progression (voir le chapitre 5). Les résultats de ces travaux permettent aux responsables politiques de prendre des décisions en connaissance de cause, contribuant ainsi à générer une volonté politique de soutien à l'EPPE.
- *Les tendances du marché de l'emploi.* La part grandissante des mères de jeunes enfants dans la population active, associée au recul de la prise en charge traditionnelle des enfants en milieu familial (voir le chapitre 6), amène certains gouvernements à se montrer plus réceptifs aux politiques visant à développer et à améliorer l'EPPE.
- *L'attention croissante accordée à l'EPPE dans les réformes nationales en vue du développement.* Bien qu'on ne dispose que de peu d'éléments, il semblerait que les plans d'EPT, les plans des secteurs de l'éducation et de la santé, les DSRP, les textes de loi et autres instruments de même nature fassent une place grandissante à l'EPPE.
- *L'appui international.* Les agences d'aide, les organismes des Nations Unies, les fondations et les ONG internationales apportent leur appui au renforcement des capacités et financent des projets d'EPPE susceptibles d'être appliqués à grande échelle. Ainsi, l'UNESCO soutient l'élaboration de politiques nationales d'EPPE par le biais des examens par pays, des notes d'orientation sur les problèmes d'actualité et des séminaires de renforcement des capacités organisés sur le terrain à l'échelle régionale.
- *Des réseaux dynamiques en faveur de l'EPPE.* À l'échelle locale, les représentants d'organismes internationaux, les ONG, les chercheurs et les prestataires de services visant les enfants et les familles constituent des réseaux de partage d'informations et d'expériences à l'échelle nationale et internationale⁴ (encadré 8.1). Ces partenaires mettent leurs compétences au service de la conception des

Encadré 8.1 – Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance

Créé en 1984, le Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance est un réseau international composé d'organisations internationales, de fondations, de chercheurs et de prestataires de services qui interviennent sur les questions de la petite enfance dans une centaine de pays. Le Groupe consultatif publie périodiquement le *Carnet du coordinateur*, où figurent un dossier d'analyse sur les questions clés de la petite enfance (qualité, enfants face au VIH/sida, transitions et liens, enfance et situations d'urgence, enfants de 0 à 3 ans, etc.) et des études de cas sur les initiatives engagées dans les pays en développement. Cette publication est diffusée auprès de quelque 3 000 individus, réseaux et organisations. Le Groupe consultatif a également produit un manuel de programmation, *Early childhood counts (L'Importance de la petite enfance)* (Evans et al., 2000) à l'usage des professionnels du développement, des responsables de la planification des programmes, des formateurs, des responsables politiques et des défenseurs des droits de l'enfant. Les réunions annuelles sont pour les membres du Groupe l'occasion d'échanger des informations et d'engager des débats sur le développement de la petite enfance et les droits de l'enfant. Le secrétariat du Groupe tient à jour une liste d'adresses électroniques et anime un site Internet. Le Groupe consultatif mène des actions de sensibilisation tant à l'échelle mondiale que locale pour que l'objectif 1 de l'EPT bénéficie d'une attention accrue et met ses ressources à la disposition de l'UNESCO et des autres organisations internationales qui œuvrent à la réalisation de l'EPT.

Source : Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance, www.ecdgroup.com.

programmes, du renforcement des capacités, de la formation, de la recherche et de l'évaluation afin de soutenir les efforts d'élaboration des politiques et de planification déployés à l'échelle nationale.

Malgré ces éléments positifs, un examen par pays montre que pour favoriser la mise en place d'un environnement politique propice au développement et à l'amélioration de l'EPPE, il est nécessaire de s'attaquer aux obstacles suivants.

- *Ambiguïté quant au rôle du gouvernement dans la vie familiale.* Les limites entre sphère publique et sphère privée sont souvent floues. La politique publique intervient peu en faveur des enfants de moins de 3 ans, sauf dans les cas particulièrement graves de mauvais traitements et de négligence, bien que sur le long terme, les investissements publics puissent produire des effets bénéfiques et qu'ils permettent de réaliser des économies.
- *Sensibilisation insuffisante du public aux bienfaits de l'EPPE.* Une plus grande sensibilisation du public au rôle potentiel de l'EPPE dans la réalisation de l'EPT et des objectifs

4. Citons, entre autres, le groupe de travail de l'ADEA sur le développement de la petite enfance, International Step by Step Association (et Open Society Network) ainsi que les réseaux comprenant des organisations comme l'UNICEF, l'UNESCO, Plan International, la Fondation Aga Khan et la Fondation Bernard van Leer.

Dans les pays à faible revenu, les choix politiques ont des répercussions immédiates sur la survie des enfants.

de développement du millénaire peut renforcer l'engagement en faveur des jeunes enfants à l'échelle nationale. Les résultats des travaux de recherche doivent être portés à la connaissance des principales parties prenantes, en particulier les parents, qui peuvent faire beaucoup pour que l'EPPE soit davantage prise en compte dans les politiques publiques.

- *Des ressources financières et humaines limitées.* La plupart des gouvernements consacrent l'essentiel du budget de l'éducation à l'enseignement obligatoire tandis que l'aide bilatérale privilégie surtout l'enseignement supérieur (voir le chapitre 4). Le manque de personnel formé dans le domaine de la petite enfance, en raison notamment d'une rémunération et d'un statut professionnel peu élevés, est un frein supplémentaire au développement d'une EPPE de qualité. Même lorsqu'il existe une politique nationale d'EPPE, le succès de la mise en œuvre dépend dans une large mesure des capacités des pouvoirs publics et des partenaires à l'échelle locale.
- *Des priorités politiques concurrentes.* Dans les pays à faible revenu, les choix politiques ont des répercussions immédiates sur la survie des enfants. Le VIH et le sida, le paludisme et autres maladies bénéficient d'une grande attention, ce qui est bien compréhensible. Pour ce qui concerne l'éducation, les gouvernements sont placés devant des choix difficiles : faut-il par exemple développer le système éducatif en descendant du primaire vers l'EPPE ou au contraire en remontant vers le premier cycle de l'enseignement secondaire ?

L'appui à l'élaboration des politiques

L'EPPE est bien ancrée dans les pays développés et, dans le monde en développement, le climat politique devient plus favorable, même si les obstacles demeurent nombreux. Pour aider les pays à profiter de cette dynamique, il n'est pas inutile de s'inspirer de l'exemple de ceux qui ont réussi à générer une volonté politique et à formuler une politique nationale d'EPPE. Bien que devant nécessairement être ajustées aux contextes culturels, politiques et économiques, ces stratégies ont apparemment des caractéristiques communes :

Un appui politique de haut niveau peut permettre d'inscrire l'EPPE à l'ordre du jour. Dès les années 1980, bien avant d'être élu à la présidence du Sénégal en 2000, Abdoulaye Wade a fait de la petite enfance une priorité : il voyait en elle le levier qui permettrait d'améliorer l'environnement des enfants et leurs conditions de vie tout en élevant le niveau de qualification et d'ins-

truction de la population (Hyde et Kabiru, 2006). Une fois devenu président, il a créé les cases des tout-petits, des centres communautaires flexibles qui accueillent les enfants de la naissance à 6 ans et qui interviennent dans les domaines de la santé, de l'éducation et de la nutrition. Ces structures viennent remplacer les écoles maternelles françaises, plus chères et moins bien adaptées au contexte culturel (Kammerman, 2005 ; Rayna, 2002). La longue tradition de l'EPPE au Chili, pour citer un autre exemple, a récemment reçu un appui politique au plus haut niveau. Depuis son élection à la présidence au début 2006, Michelle Bachelet a pris une série d'engagements destinés à renforcer l'EPPE : distribuer des « chèques éducation préprimaire » aux 40 % des familles les plus pauvres pour les enfants de la naissance à 3 ans, faire passer à 60 % le taux de scolarisation à l'école maternelle et étendre la couverture du système de garderies pour favoriser le travail des femmes⁵ (Umayahara, 2006).

Une large participation des parties prenantes contribue à mobiliser le soutien public. Les efforts visant à impliquer celles-ci augmentent les chances d'une mise en œuvre réussie et placent la petite enfance au cœur du débat public (Addison, 2006). Inciter les parents à plaider la cause de l'EPPE est un moyen particulièrement efficace de promouvoir des programmes viables. Il arrive que de telles consultations ralentissent le processus d'élaboration des politiques : au Ghana, par exemple, il aura fallu plus de 10 ans pour que la politique nationale de la petite enfance soit conçue puis adoptée. Ces longues consultations ont fait de l'élaboration de la politique un processus aussi participatif que possible.

Les partenariats forgés avec des organisations internationales ou des organismes d'aide peuvent générer des fonds de lancement pour des projets susceptibles d'être ensuite appliqués à grande échelle, tout en fournissant une assistance technique dans le domaine de la planification nationale. Au Kenya, l'assistance financière et technique fournie pendant 10 ans (de 1972 à 1982) par la Fondation Bernard van Leer a débouché sur le Projet d'éducation préscolaire, centré sur les questions de qualité et les programmes communautaires en faveur des enfants de 3 à 5 ans. La Banque mondiale a apporté son soutien à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques en Égypte et en Érythrée. L'UNICEF a constitué des partenariats avec de nombreux pays partout dans le monde.

L'alignement stratégique des politiques d'EPPE sur les autres politiques de développement nationales et sectorielles permet de mobiliser des ressources pour la petite enfance

5. La Présidente du Chili Michelle Bachelet a créé une commission consultative technique composée de 14 experts venus de diverses disciplines ainsi qu'un comité interministériel représentant 7 ministères, et ce afin d'ébaucher une proposition de réforme de la politique d'EPPE du Chili (Présidence du Chili, 2006).

et de promouvoir une approche intersectorielle plus holistique. De plus en plus, dans les pays les plus pauvres, le financement du développement privilégie les stratégies de grande envergure pour la réduction de la pauvreté et les programmes sectoriels. Le Ghana, l'Ouganda et la Zambie, par exemple, ont inclus la petite enfance dans le texte révisé de leur DSRP (Aidoo, 2005).

Les plans d'action détaillés facilitent la mise en œuvre des politiques d'EPPE en déterminant le partage des responsabilités, la répartition des ressources et le calendrier. Au Malawi, le plan d'action a joué un rôle prépondérant dans la mise en œuvre de la politique nationale relative à la petite enfance. En Jordanie, le plan national d'action pour les enfants (2004-2013) s'appuie sur cinq composantes majeures : garantir une existence en bonne santé, développer et renforcer les aptitudes des enfants, protéger les enfants dans les situations difficiles, renforcer le rôle des médias et, enfin, assurer le suivi et l'évaluation⁶ (UNESCO-BIE, 2006). Les plans d'action ont tout intérêt à faire l'objet d'un suivi et d'une mise à jour en fonction des difficultés et des possibilités qui se présentent.

L'utilisation stratégique des campagnes publiques permet d'attirer l'attention sur l'EPPE et d'informer les personnes qui ont la charge des enfants. Aux Maldives, l'UNICEF a lancé une campagne radiotélévisée de 52 semaines afin de sensibiliser le public aux pratiques de puériculture et d'améliorer la qualité des soins prodigués aux enfants. Selon l'évaluation de la campagne, le public a acquis une meilleure connaissance des questions liées au développement de l'enfant (aptitudes des nouveau-nés, importance de l'allaitement maternel et de la lecture pour les enfants, rôle du père, etc.), les avancées étant particulièrement sensibles là où, dans le sillage de la campagne, les parents ont été conviés à participer à des ateliers (UNICEF, 2004). Les campagnes médiatiques permettent en outre de faire découvrir aux parents l'existence de programmes et de projets d'EPPE.

Les éléments d'une politique nationale d'EPPE

Bien que les politiques nationales d'EPPE soient nécessairement spécifiques à chaque pays, les gouvernements ont tous à répondre aux mêmes questions, qui ont essentiellement trait à trois domaines.

La gouvernance

- À quel âge la scolarité est-elle obligatoire ?
- Quels sont les groupes d'âge couverts par l'EPPE ?

- Quelle est l'organisation chargée de l'élaboration des politiques, de la coordination et de la supervision de l'EPPE ?
- Les groupes d'âge 0-2 ans et 3-6 ans sont-ils pris en charge par des organisations distinctes ?
- Quelles sont les compétences et les responsabilités relatives à l'EPPE à tous les niveaux de gouvernement ?
- Quels sont les groupes autorisés à fournir des services d'EPPE (pouvoirs publics, écoles publiques, écoles privées, parents, ONG reconnues ou accréditées, organisations professionnelles, etc.) ?
- Quels sont les thèmes couverts par les activités menées dans le cadre de ces programmes (soins, éducation, nutrition, santé, etc.) ?
- Dans quelle mesure les activités se différencient-elles en fonction de l'âge ?

La qualité

- Quels sont les programmes qui font l'objet d'une réglementation et d'un contrôle de la qualité ?
- Quelles sont les normes relatives : au rapport enfants/personnel et au nombre d'enfants par groupe ; à l'espace dont dispose chaque enfant ; aux services tels que l'eau et les infrastructures sanitaires ; aux programmes d'alimentation ; à la qualification et à la formation du personnel ; à la durée des programmes ?
- Ces normes sont-elles fixées à l'échelle nationale ou locale ?
- Quels résultats attend-on des enfants sur le plan de l'apprentissage et du développement précoces ?
- Existe-t-il un cadre national pour les programmes d'enseignement ?
- Quels sont les thèmes et les contenus de ce cadre ?
- Quelles sont les approches pédagogiques préconisées ?
- L'assurance de qualité se fonde-t-elle sur l'inspection ou sur l'accréditation ?
- Quelles sont les stratégies utilisées pour faire la liaison entre l'EPPE et l'école primaire ?

Le financement

- Quels sont les objectifs fixés à court et moyen termes pour étendre la couverture de l'EPPE, considérée sous tous ses aspects, aux moins de 3 ans et aux enfants plus âgés ?
- Quels sont les services obligatoires (comme la vaccination) et facultatifs (comme les programmes préscolaires) ?
- Quelles sont les parts respectives du public et du privé (les ménages) dans le financement de l'EPPE ?

Le Sénégal a fait de la petite enfance une priorité dès les années 1980.

⁶. Chaque composante est assortie d'objectifs et définit les activités qui permettront de les atteindre. Chaque activité est reliée aux principaux partenaires coopérant à la mise en œuvre, à des indicateurs, aux moyens de vérification des indicateurs, à des coûts et à un calendrier.

Par définition, l'EPPE fait intervenir une multitude de secteurs, de programmes et d'acteurs.

- Comment les frais de scolarité à la charge des familles sont-ils fixés ?
- Quel est l'objectif fixé concernant la part de l'EPPE dans le total des dépenses publiques d'éducation ?
- Comment le financement public est-il réparti entre les différents niveaux gouvernementaux (subventions globales, aides catégorielles), les prestataires (contrats, subventions) et les parents (chèques éducation, allègements fiscaux) ?
- Qui a droit aux services publics qui n'ont pas encore été rendus accessibles à tous ?
- Quels enfants considère-t-on comme étant vulnérables et défavorisés ?
- Dans quelle mesure les enfants ayant des besoins spéciaux sont-ils intégrés aux programmes ordinaires d'EPPE ?
- Comment les programmes ciblés sont-ils administrés ?
- Faut-il solliciter l'aide internationale pour les programmes d'EPPE et, le cas échéant, dans quel cadre ?

Il est indispensable de trouver une réponse à ces questions si l'on veut élaborer une politique nationale d'EPPE vigoureuse. Le tableau 8.1 montre comment nombre de ces questions ont été abordées dans 6 pays en développement dotés de politiques d'EPPE bien établies. La section suivante est consacrée à la gouvernance, à la qualité et au financement de l'EPPE, et concerne également le ciblage des enfants défavorisés et le rôle de l'aide. Il s'agit là, dans une certaine mesure, de la composante politique des caractéristiques des programmes évoqués au chapitre 7.

Institutionnaliser la bonne gouvernance

La gouvernance – ou le partage des responsabilités à chaque niveau de gouvernement, entre les différents niveaux de gouvernement et entre les acteurs publics et privés – détermine si les services d'EPPE satisfont aux normes de qualité, s'ils sont d'un coût raisonnable, s'ils répondent à la demande locale, s'ils favorisent l'efficacité par rapport au coût et s'ils atteignent les objectifs fixés en matière d'équité (Hodgkin et Newell, 1996 ; Kagan et Cohen, 1997). Les différences entre les pays concernent essentiellement trois aspects de la gouvernance (Kammerman, 2000a ; Neuman, 2005) :

- *l'organisation administrative*, c'est-à-dire les organismes responsables de l'EPPE à l'échelle nationale ainsi que le degré d'intégration de la prise en charge et de l'éducation ;

- *la décentralisation*, en d'autres termes dans quelle mesure la responsabilité en matière d'EPPE est confiée aux autorités sous-nationales ;
- *le rôle des acteurs privés*, c'est-à-dire jusqu'à quel point l'élaboration de la politique de la petite enfance et la prestation des services qui s'y rattachent font intervenir les acteurs non gouvernementaux.

Cette section aborde tous ces aspects en accordant une attention toute particulière aux difficultés liées à la coordination entre les secteurs et entre les différents niveaux de gouvernement.

L'organisation administrative : qui prend la direction des opérations ?

Par définition, l'EPPE fait intervenir une multitude de secteurs, de programmes et d'acteurs. À l'échelle nationale, dans la plupart des pays, les politiques et les programmes d'EPPE sont du ressort d'au moins deux ministères ou entités administratives. La plupart des pays, mais plus particulièrement en Europe et en Amérique latine, proposent 1 ou 2 ans de préprimaire dans le cadre du système éducatif, et ce afin de mieux préparer les enfants à la transition vers l'école primaire. Les autres formes d'EPPE (pour les enfants de moins de 3 ans notamment) relèvent des ministères chargés de la santé, de la protection sociale, des femmes, des enfants, etc. (Kammerman, 2005).

Le partage des responsabilités entre plusieurs secteurs présente un aspect positif dans la mesure où il permet de rassembler des organismes ayant des domaines de compétences variés (santé, nutrition, éducation) et favorise la mise en commun des ressources. Sous d'autres aspects cependant, cette forme d'organisation pose problème car elle peut provoquer des conflits entre les ministères⁷. Sur le terrain, la fragmentation des responsabilités peut entraîner des disparités d'accès et de qualité. De façon générale, les services qui relèvent du système éducatif tendent à être accessibles à tous, ils sont souvent gratuits et ouverts une partie de la journée, alors que les services d'EPPE rattachés au secteur social ou à celui de la santé ont des critères d'accès plus restrictifs (des parents qui travaillent, des enfants vulnérables ou défavorisés, etc.). Moins répandus, ils sont souvent payants.

Si plusieurs ministères sont impliqués, les responsabilités doivent être clairement délimitées. Aux États-Unis, où à l'échelle nationale neuf agences fédérales ont des attributions touchant à l'EPPE, doublons, doubles emplois et gaspillage des ressources sont monnaie courante (US General Accounting Office, 2000). Dans certains

7. Au Ghana, par exemple, le ministère de l'Éducation et des Sports et celui du Développement de la Main-d'œuvre, de la Jeunesse et de l'Emploi ont l'un et l'autre brigué la fonction de chef de file de l'EPPE au niveau national. En guise de compromis, le rôle de coordinateur a été confié à la Commission nationale pour les enfants, placée sous l'autorité du ministère des Femmes et des Enfants, mais les tensions entre les différentes institutions persistent.

pays, aucun organe n'a à lui seul la responsabilité principale ; il arrive alors que le gouvernement se désintéresse de l'EPPE. Ainsi, dans les années 1990, pendant la période de transition vers l'économie de marché, le ministère de la Santé roumain ayant renoncé à ses responsabilités en matière de financement et de supervision des crèches, le système public de protection de l'enfance s'est littéralement effondré (McLean, 2006).

Conscients de ces difficultés et dans un effort de cohérence, un petit groupe de pays – dont le nombre va croissant –, ont décidé de placer toutes les formes d'EPPE sous l'autorité d'un seul ministère. Ce sont les pays nordiques qui ont été les pionniers de l'approche « *educare* » (édu-soins) à l'époque où, dans les années 1970, leurs systèmes connaissaient un formidable développement en raison du nombre croissant des mères qui rejoignent le marché du travail. La responsabilité de l'EPPE pour les enfants de moins de 6 ans a ainsi été confiée au ministère de la Protection sociale au Danemark et au ministère de la Protection sociale et de la Santé en Finlande. (Ces deux pays ont institué 1 année de préprimaire relevant du ministère de l'Éducation.) Dans les pays nordiques, comme partout où les responsabilités ont été unifiées, les normes de qualité telles que les rapports enfants/personnel ou les qualifications des enseignants sont généralement homogènes dans l'ensemble du système d'EPPE (OCDE, 2001).

Depuis la fin des années 1980, selon la tendance qui se dégage, c'est le ministère de l'Éducation qui est généralement désigné pour prendre la direction de la petite enfance dès la naissance. Cette approche prévaut notamment au Brésil, à la Jamaïque, au Kenya, en Nouvelle-Zélande, en Afrique du Sud, en Espagne, en Suède et, depuis peu, en Norvège. Au Viet Nam, où le ministère de l'Éducation et de la Formation est chargé de la petite enfance depuis 1986, les décideurs se sont aperçus que la désignation d'un ministère chef de file unique facilitait l'élaboration et la mise en œuvre des politiques et le suivi des progrès et qu'elle permettait en outre de réduire le temps passé à coordonner les initiatives au sein des différents secteurs (Choi, 2005). En Suède, la responsabilité de l'EPPE a été transférée du ministère des Affaires sociales à celui de l'Éducation en 1996 afin de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie de 1 à 18 ans. Le gouvernement a par la suite conçu un programme d'enseignement pour la petite enfance en appliquant les principes directeurs de l'enseignement primaire et secondaire ; il a également généralisé les programmes préscolaires gratuits

à temps partiel pour les étendre à tous les enfants de 4 et 5 ans (Lenz Taguchi et Munkammar, 2003).

Le choix du ministère de l'Éducation comme organisme chef de file permet d'accorder une attention accrue à l'apprentissage des enfants et à la transition vers l'école primaire. Comme c'est le cas en Suède, dès lors que l'éducation pré-primaire est intégrée au système scolaire, elle est plus volontiers considérée comme un bien public, ce qui peut se traduire par une augmentation des ressources et une généralisation de l'accès. L'implication accrue du système éducatif dans la petite enfance n'est cependant pas sans risque. N'étant généralement pas obligatoire, l'EPPE doit parfois se battre avec la bureaucratie de l'éducation pour obtenir une attention et des ressources adéquates. De même, comme l'ont récemment illustré les cas de la Belgique, de la France et de la Suède, l'enseignement primaire fait pression pour que l'EPPE devienne plus formelle et plus scolaire (OCDE, 2001 ; Lenz Taguchi et Munkammar, 2003).

Abstraction faite de qui prend la direction des opérations, il est nécessaire de renforcer la coordination entre les institutions et les secteurs qui interviennent sur les questions de la petite enfance et de la famille. Dans plusieurs pays, l'expérience montre qu'un organe interministériel peut contribuer à renforcer la coordination des politiques et des actions à l'échelle nationale⁸ (encadré 8.2). Ainsi, en Afrique du Sud, le Comité national de coordination, placé sous l'autorité du ministère de l'Éducation, réunit les représentants de plusieurs ministères (Santé, Éducation, Protection sociale et Démographie), d'autres instances gouvernementales, de centres de ressources et d'instituts de formation, d'universités et d'ONG. Ce comité a joué un rôle prépondérant dans la mise en place de l'année d'enseignement préprimaire de niveau « R » pour les enfants de 5 et 6 ans (Hyde et Kabiru, 2006).

En général, les organes de coordination (conseils, comités ou commissions, selon le nom qu'on leur donne) permettent aux parties prenantes d'échanger leurs connaissances et leurs points de vue afin d'élaborer une vision commune englobant la mobilisation des ressources, la définition des normes et des réglementations, la formation et la dotation en personnel dans l'optique d'un système de la petite enfance intégré. En Afrique subsaharienne, ces organes sont relativement bien parvenus à coordonner des projets pilotes, à formuler des politiques ou à mener des analyses de situation. Ces structures africaines se heurtent toutefois à de multiples difficultés : le personnel est souvent peu nombreux ou peu qualifié ; instances consul-

La fragmentation des responsabilités peut entraîner des disparités d'accès et de qualité.

8. En Afrique, des mécanismes similaires ont été créés au Kenya, au Mali, en Namibie, au Sénégal et en Afrique du Sud (Hyde et Kabiru, 2006).

Tableau 8.1 : Exemples de politiques d'EPPE dans 6 pays en développement

Pays	Historique	Gouvernance	Accès
Chili	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'EPPE date du début des années 1970. ■ Taux de couverture élevé chez les 4-6 ans, faible chez les moins de 4 ans. ■ Réforme de l'enseignement de 1996 : améliorations pédagogiques, innovations au moyen de la réforme du programme d'enseignement et du perfectionnement professionnel. ■ Depuis 2001, les politiques englobent : 1) couverture plus étendue, en particulier au profit des enfants issus des familles les plus pauvres ; 2) amélioration de la qualité et travail avec les enfants, les familles, les communautés et les éducateurs ; 3) renforcement du système de gestion. ■ En 2006, la présidente a créé une commission consultative technique afin de fixer les grandes orientations des politiques de la petite enfance. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le ministère de l'Éducation est chargé de l'élaboration des politiques, de la planification, de la supervision, de la coordination et de l'évaluation. Il donne la priorité aux 4-6 ans. ■ Les municipalités financent et administrent les structures publiques et les structures privées subventionnées. ■ Le Conseil national des écoles maternelles (JUNJI), organisme public autonome responsable des maternelles pour les enfants pauvres, supervise les centres privés payants. ■ INTEGRA, fondation privée à but non lucratif, est également chargée des enfants défavorisés (principalement les moins de 4 ans). ■ En 1990, une Commission nationale pour la petite enfance a été créée afin d'améliorer la coordination entre les institutions qui interviennent auprès des enfants de moins de 6 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 93 % environ des enfants de 5 ans, 51 % des enfants de 4 ans, 26 % des enfants de 3 ans et 18 % des enfants de 2 ans participent à l'EPPE. ■ Le JUNJI a créé des jardins d'enfants dans les zones touchées par la pauvreté. ■ En 2006, la présidente s'est engagée à prendre des mesures immédiates : fournir des chèques éducation aux 40 % des familles les plus pauvres pour les enfants de la naissance à 3 ans ; ouverture d'écoles maternelles pour accueillir 20 000 enfants de 4 et 5 ans et de 800 crèches pour accueillir 20 000 enfants.
Ghana	<ul style="list-style-type: none"> ■ Malgré l'essor rapide des services d'EPPE et d'éducation préscolaire, la qualité laisse à désirer. ■ Un nombre relativement limité d'enfants participent à l'EPPE. ■ Le document d'orientation sur l'EPPE (2004), élaboré à l'issue de consultations approfondies, traite des questions d'accès et de qualité. Ce document est actuellement distribué via les équipes multisectorielles des districts. ■ Il existe depuis 2005 des principes directeurs nationaux sur les orphelins du VIH/sida et autres enfants vulnérables. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le ministère de la Protection sociale est chargé de l'inscription et de la réglementation dans les crèches et autres centres d'accueil pour les enfants de moins de 2 ans. ■ Le Service éducatif du Ghana applique les politiques du ministère de l'Éducation concernant la conception des programmes d'enseignement pour les enfants de 3 à 5 ans. ■ La coordination de ces deux institutions est parfois difficile. ■ La Commission nationale pour les enfants, placée sous l'autorité du ministère des Femmes et des Enfants, est désormais chargée de coordonner l'EPPE. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Environ 40 % des enfants de 5 ans et 35 % des enfants de 4 ans participent à l'EPPE. ■ Selon un récent livre blanc sur l'éducation, le jardin d'enfants devrait être intégré à l'éducation de base universelle, gratuite et obligatoire. Le gouvernement s'est fixé comme objectif pour 2010 d'atteindre un TBS de 100 % et de réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation de base, y compris dans les jardins d'enfants dans les districts les plus défavorisés.
Jamaïque	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'EPPE remonte aux années 1970, époque où la Jamaïque a adopté et appliqué à grande échelle un projet de la Fondation Bernard van Leer ayant donné des résultats satisfaisants. ■ Plus récemment, les efforts politiques ont privilégié l'approche intégrée et l'amélioration de la qualité du personnel pour la tranche d'âge 0-6 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture est chargé depuis 1998 de l'Unité des crèches (responsabilité qui incombait auparavant au ministère de la Santé), en plus de sa propre unité sur la petite enfance. ■ Au terme d'une étude stratégique, la Commission de la petite enfance a été créée en 2002 afin de coordonner les services d'EPPE et d'en assurer le suivi. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Environ 60 % des enfants de 3 ans et plus de 95 % des 4 et 5 ans participent à l'EPPE. ■ Il est nécessaire de rendre l'EPPE plus accessible aux enfants de moins de 4 ans et à ceux issus des familles les plus pauvres et des régions les plus rurales.
Jordanie	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'équipe nationale des parties prenantes publiques et privées a conçu une stratégie nationale pour le développement de la petite enfance, de la grossesse à l'école élémentaire. Cette stratégie préconise le développement holistique de l'enfant et la multiplication des maternelles. ■ Le plan national d'action pour les enfants, qui englobe la petite enfance, s'appuie sur cette stratégie. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le ministère du Développement social est responsable des programmes d'éducation parentale et supervise les services formels de prise en charge des enfants. Il travaille en partenariat avec le ministère de la Santé. ■ Le ministère de l'Éducation supervise l'ensemble du secteur préscolaire, il est chargé des jardins d'enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Objectifs : faire passer le taux de scolarisation de 28 à 35 % d'ici à 2008 et à 50 % d'ici à 2013 pour les enfants de 4 ans et de 47 à 52 % d'ici à 2008 et à 70 % d'ici à 2013 pour les enfants de 5 ans. ■ Le ministère de l'Éducation axe sa politique sur la création de maternelles dans les régions reculées et défavorisées. Les plans préconisent l'ouverture de 50 nouvelles écoles maternelles par an ; ils prévoient de servir un repas par jour aux enfants des familles défavorisées et de leur fournir des vêtements chauds.

Qualité	Financement	Attention portée aux moins de 3 ans ¹
<p><i>Programme d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Le cadre des programmes d'enseignement de base pour les enfants de la naissance à 6 ans (2001) définit les acquis d'apprentissage multidimensionnels attendus et propose une orientation pédagogique pour les enfants autochtones et les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux. <p><i>Formation des enseignants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Des cours de 1^{er} et 2^e cycles de l'enseignement supérieur pour les éducateurs de la petite enfance ont été institués vers 1995. Nécessite un diplôme universitaire en éducation sanctionnant 5 années d'études. Le personnel de l'EPPE reçoit une formation progressive sur l'application du programme d'enseignement aux enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> Le financement public de l'EPPE est une priorité de longue date. Le total des dépenses d'éducation préprimaire par élève est plus élevé que dans d'autres pays d'Amérique latine, bien qu'il s'agisse pour une large part de dépenses privées. 	<ul style="list-style-type: none"> Par souci de diversification de l'offre et pour toucher les enfants vivant dans les régions pauvres et rurales, le ministère de l'Éducation, le JUNJI et INTEGRA soutiennent des programmes non formels. Ainsi, « Connais ton enfant » donne des cours de puériculture aux mères et à d'autres membres de la communauté. Le programme parents-enfants permet de mieux comprendre le développement de l'enfant, l'objectif de l'éveil à tous les âges et l'importance de la famille.
<p><i>Normes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Avec l'aide de l'UNICEF, le gouvernement a mis au point des normes relatives au développement et à l'éducation des tout-petits. <p><i>Programme d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Compétences psychosociales, acquisition du langage et de l'alphabétisme, mathématiques, études environnementales, activités créatives, santé, nutrition et sécurité. Met l'accent sur l'apprentissage par le jeu, encourage l'utilisation des langues locales. <p><i>Formation des enseignants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> L'Association nationale des enseignants propose des ateliers visant à améliorer le statut professionnel des éducateurs de l'EPPE et à sensibiliser davantage les responsables politiques. 	<ul style="list-style-type: none"> Le gouvernement s'est engagé à soutenir la création de jardins d'enfants par les assemblées de districts, les ONG, les organisations professionnelles et les communautés. 	<ul style="list-style-type: none"> La déclaration des naissances a augmenté de 65 % grâce aux campagnes publiques et à la formation de 1 000 infirmières originaires de 10 régions.
<p><i>Programme d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Approche éclectique centrée sur le développement affectif, psychomoteur et cognitif. <p><i>Formation des enseignants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture nomme un enseignant formé dans chaque école élémentaire comptant plus de 100 élèves inscrits. Le projet Child Focus (Priorité enfant) et le Conseil national sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels ont mis en place des normes de certification de l'EPPE. <p><i>Évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluation de l'état de préparation du Programme national d'évaluation pour que les enseignants sachent quelles sont les compétences des enfants qui entrent en 1^{re} année. 	<ul style="list-style-type: none"> Plus de 80 % des enfants d'âge préscolaire fréquentent des écoles élémentaires communautaires ; près de 20 % d'entre eux vont dans les crèches publiques ou dans des établissements privés subventionnés par le gouvernement, ces subventions couvrant la rémunération des enseignants, les matériels scolaires et les cantines. Les frais de scolarité payés par les parents contribuent à la rémunération des enseignants et à l'entretien de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> Roving Caregivers va à la rencontre des mères d'enfants de moins de 4 ans dans les quartiers ou à domicile, en particulier dans les zones rurales dépourvues de crèches. L'objectif est de donner aux parents les compétences qui leur permettront d'accompagner le développement et l'apprentissage de leurs jeunes enfants et de constituer une équipe d'éducateurs afin d'appliquer le programme à grande échelle.
<p><i>Normes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Participe au projet sur les normes de l'UNICEF. <p><i>Évaluation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Applique l'instrument Early Years Evaluation (EYE) pour mesurer l'état de préparation des enfants à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> Le gouvernement s'est engagé à affecter des ressources humaines et financières à la réalisation de ses objectifs et à chercher des sources de financement complémentaires si nécessaire. Le Projet de réforme de l'enseignement pour l'économie du savoir (2003-2008) aide le ministère de l'Éducation à développer et à améliorer les services à la petite enfance, en partenariat avec des bailleurs de fonds internationaux ou locaux, des ONG et le secteur privé. 	<ul style="list-style-type: none"> De récentes études ont mis en évidence des lacunes dans l'état des connaissances des parents concernant l'éducation des enfants. La Jordanie a conçu un programme d'éducation parentale dans le cadre de l'EPPE afin de donner aux parents et aux éducateurs les compétences et les connaissances qui leur permettront d'accompagner le développement des enfants de la naissance à 8 ans ; 70 000 familles en bénéficient par le biais de 200 centres.

Tableau 8.1 (suite)

Pays	Historique	Gouvernance	Accès
Thaïlande	<ul style="list-style-type: none"> ■ Forte tradition d'éducation parentale, forte participation et accès accru à l'EPPE. ■ En vertu de la Constitution de 1997, il incombe au gouvernement de fournir les services de base aux tout-petits et aux familles, y compris les soins et le développement. ■ La politique et la stratégie nationales pour le développement de la petite enfance pour 2006-2008 concernent les parents, les personnes qui ont la charge des enfants, les communautés et les entreprises locales et nationales. ■ L'offre de programmes d'EPPE est inadaptée. Les communautés locales et les zones rurales n'ont pas les ressources nécessaires à la mise en œuvre des programmes de qualité. ■ Il est indispensable de lancer une campagne d'information afin de sensibiliser le public à l'importance des premières années de la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ En 1999, le ministère de l'Éducation a confié la responsabilité du préscolaire aux organisations administratives au niveau du sous-district et aux communautés locales. ■ Le ministère de l'Administration locale aide les sous-districts à améliorer l'accès à une EPPE de qualité en milieu rural et urbain. ■ Le département de la santé, le ministère de la Santé publique et celui du Développement social et de la Sécurité humaine sont eux aussi partenaires. ■ Le Projet de politique et de stratégie nationales prévoit la création d'un comité de coordination composé des parties prenantes publiques et privées. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La quasi-totalité des enfants de 5 ans, environ 90 % des enfants de 4 ans et 22 % des enfants de 3 ans participent à l'EPPE : établissements préscolaires, écoles maternelles, jardins d'enfants et garderies. ■ Orientations actuelles : transformer les programmes préscolaires d'une durée de 1 an en écoles maternelles d'une durée de 2 ans dans l'ensemble du pays. ■ Au cours des dernières années, l'Office de la Commission nationale sur l'enseignement primaire (ONPEC) du ministère de l'Éducation a amélioré l'accès pour les enfants des zones rurales en ouvrant 67 200 classes préscolaires dans 29 410 écoles primaires situées en milieu rural, ce qui permet d'accueillir plus de 1,4 million d'enfants supplémentaires par an.
Viet Nam	<ul style="list-style-type: none"> ■ Vise les 3 à 5 ans mais offre inadaptée dans les zones rurales, pour les familles pauvres et pour les enfants de moins de 3 ans. ■ Entre les zones urbaines et rurales, fortes disparités d'accès et de qualité. ■ En 2002, le Premier ministre a décidé d'accroître les investissements, de multiplier les crèches et les maternelles, de privilégier les plus défavorisés et d'informer les familles sur les soins à donner aux enfants. Le projet national sur l'EPPE (2006-2013) s'appuie sur cette décision. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Depuis 1999, le ministère de l'Éducation et de la Formation est chargé des programmes destinés aux enfants de moins de 6 ans. Le ministère de la Santé et le Comité de la population, de la famille et de l'enfance sont eux aussi partenaires. ■ La loi sur l'éducation de 2005 définit l'éducation de la petite enfance comme faisant partie intégrante du système éducatif national. ■ Services décentralisés comprenant des crèches pour les enfants âgés de 3 mois à 3 ans et des jardins d'enfants pour les 3 à 6 ans. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Environ 92 % des enfants de 6 ans, 63 % des 3 et 4 ans et 16 % des moins de 3 ans participent à l'EPPE. ■ Le Projet national sur l'EPPE (2006-2015) donne la priorité à la construction de jardins d'enfants dans les régions pauvres ou habitées par les minorités. ■ Orientations actuelles : concernant les maternelles, accroître l'offre et faire passer à 70-80 % le taux de couverture ; augmenter le nombre de crèches familiales pour les moins de 3 ans ; stimuler l'investissement, tant public que privé.

1. Pour une évaluation des politiques sur les congés parentaux dans les pays en développement, se reporter au chapitre 6.

Sources : De los Angeles-Bautista (2004) ; Charles et Williams (2006) ; Umayahara (2006) ; UNESCO-BIE (2006) ; UNESCO-OREALC (2004b).

Encadré 8.2 - La rationalisation de la politique d'EPPE à la Jamaïque

L'approche retenue par la Jamaïque pour créer une vision à long terme de la mise en œuvre globale et intégrée des programmes et des services d'EPPE est riche d'enseignements. Tout d'abord, en 1998, le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture, qui supervisait déjà l'Unité de la petite enfance, a pris en charge l'organisation des crèches, qui relevait jusqu'alors de la responsabilité du ministère de la Santé. Un groupe interinstitutions représentant la santé, l'éducation, le développement communautaire, la planification, les ONG, les clubs de service et l'Université des Indes occidentales a été constitué afin de guider le processus d'intégration. Une loi portant création de la Commission de la petite enfance a été adoptée en 2002 afin que l'ensemble des politiques, des normes et des réglementations concernant les crèches et le développement de la petite enfance soient chapeautées par une institution unique. Des réglementations exhaustives couvrant désormais les besoins en matière de santé, de sécurité et de nutrition et des principes directeurs ont été mis en place afin de promouvoir l'épanouissement social de l'enfant et l'instauration d'un climat d'apprentissage positif. Dans l'ensemble, l'approche intégrée adoptée par la Jamaïque permet d'exploiter au mieux des ressources limitées en évitant les doubles emplois et l'éparpillement.

Source : ministère jamaïquin de l'Éducation et de la Jeunesse (2003).

Qualité	Financement	Attention portée aux moins de 3 ans ¹
<p><i>Programme d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ L'ONPEC a préparé le Programme d'étude commun pour la petite enfance et l'a transmis à tous les services éducatifs décentralisés pour qu'ils le diffusent auprès des parents et des enseignants, leur permettant ainsi de travailler ensemble à l'amélioration de la qualité. ■ Dans chaque province, les écoles maternelles où le programme est appliqué constituent des « laboratoires d'apprentissage pour l'EPPE ». ■ Les efforts visant à tester et à promouvoir les pratiques innovantes bénéficient d'un appui constant. <p><i>Formation des enseignants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Le ministère de l'Éducation a organisé des ateliers de formation destinés aux dirigeants techniques de l'EPPE. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le budget annuel des classes préprimaires de l'ONPEC s'élève à 9,41 millions de dollars EU. ■ Pour la plupart des familles, les écoles maternelles publiques financées par le gouvernement sont plus abordables et plus faciles d'accès que les écoles privées. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le ministère de la Santé gère le Projet d'éducation parentale, le Projet salle de naissance sans risque, le Coin nutrition et développement mental ainsi que le Coin développement sain de l'enfant. ■ Les parents des nouveau-nés se voient remettre un coffret contenant un guide de l'allaitement, des jouets, des livres et une couverture aux couleurs vives.
<p><i>Programme d'enseignement</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Une révision du programme national est actuellement en cours afin de favoriser le développement des enfants sur les plans physique, affectif, intellectuel et artistique et de mieux préparer à l'entrée en 1^{re} année. <p><i>Formation des enseignants</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Amélioration de la rémunération et des conditions de vie des enseignants. Plus de 70 % des enseignants du système non formel bénéficient aujourd'hui d'une couverture sociale et d'une assurance maladie. ■ Le pourcentage d'enseignants et de chefs d'établissement ayant au moins une formation minimale a doublé depuis 2000. ■ Dans les régions isolées, la pénurie d'enseignants continue d'être problématique. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Depuis 2002, le gouvernement impose que 10 % du budget de l'éducation soit consacré à l'EPPE, décision qui n'a toutefois été suivie d'effet que dans 18 provinces et municipalités sur 64 ; dans 17 provinces, de 5 à 7 % des dépenses d'éducation vont à l'EPPE ; certaines provinces ne financent pas du tout l'EPPE. ■ Dans leur immense majorité, les programmes sont soit publics soit subventionnés par l'État ; 1 % seulement des programmes sont privés. ■ Même allégés, les frais de scolarité demeurent trop élevés pour les enfants d'origine modeste. De nouveaux efforts ont été déployés afin d'impliquer davantage le secteur privé. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le gouvernement a tenté de stimuler la demande au moyen de programmes d'éducation parentale et de campagnes médiatiques.

tatives plutôt que décisionnaires, ces structures ont généralement du mal à impliquer toutes les parties prenantes (Hyde et Kabiru, 2006).

Que ce soit au Chili, en Colombie, au Costa Rica, à Cuba ou au Mexique, les organes de coordination intersectorielle ont permis de sensibiliser davantage le public à l'EPPE, d'étendre la couverture de toutes les formes d'EPPE et de mettre en place à la fois une vision commune de l'EPPE prise dans sa globalité et un processus collectif de formulation des politiques. À quoi ces mécanismes doivent-ils leur succès ? Les éléments suivants méritent d'être cités :

- la reconnaissance des droits, des besoins et des capacités de l'enfant ;
- une vision commune de l'EPPE sous tous ses aspects ;
- une volonté politique durable et un leadership technique ;
- une prise de décision responsable et collective au niveau national ;
- la participation pleine et entière de la société civile et l'implication des familles et des communautés (UNESCO-OREALC, 2004b).

L'efficacité de la coopération intersectorielle dépend également du ministère choisi pour diriger les opérations et de l'attribution éventuelle d'un pouvoir de décision à l'organe de coordination. Le ministère chef de file doit être perçu par les autres ministères concernés comme ayant le pouvoir de rassembler et d'agir. Lorsqu'il s'agit du ministère des Finances ou du Premier ministre, par exemple, les autres ministères et départements se montrent généralement plus réactifs. Il y a peu de chances pour qu'une commission n'ayant qu'un rôle consultatif parvienne à faire progresser la cause de la petite enfance, alors qu'un organe ayant un pouvoir décisionnel en matière de dépenses, par exemple, suscitera une participation beaucoup plus active et plus efficace.

La décentralisation : la précaution est de rigueur

La décentralisation de l'EPPE est une stratégie généralement destinée à améliorer la transparence à l'échelle locale et à adapter les services et les ressources aux besoins de la communauté et au contexte particulier qui est le sien⁹.

9. S'agissant de domaines de compétence comme l'administration, la réglementation, l'assurance de qualité et les services d'EPPE, la décentralisation à partir des plus hautes autorités de l'État vers les autorités situées à des échelons inférieurs forme un continuum allant de la déconcentration (faible) à la délégation (moyenne) et au transfert des pouvoirs (forte). La privatisation, ou le transfert des pouvoirs du public vers le privé, peut également être considérée comme une forme de décentralisation ; ce point sera abordé dans la section suivante.

Au cours des années 1990, la décentralisation dans les pays en transition a entraîné une détérioration rapide des maternelles et des crèches.

Cependant, qu'il s'agisse de l'EPPE ou d'autres services publics, la décentralisation peut aggraver les inégalités d'accès et de qualité si les politiques nationales ne sont pas mises en œuvre de façon uniforme ou si le gouvernement central renonce à certaines de ses responsabilités. Les raisons invoquées pour justifier la décentralisation dans les pays en transition, par exemple, masquent souvent des coupes dans le budget de l'EPPE en général et le désengagement financier et administratif de l'État vis-à-vis de l'éducation préscolaire en particulier (McLean, 2006).

De fait, au cours des années 1990, la décentralisation engagée dans les pays en transition a entraîné, s'agissant des maternelles et des crèches, une détérioration rapide de la qualité, de l'accès, de l'offre et de la couverture. Le nombre d'établissements a baissé : certains ont fusionné, d'autres ont été fermés ; ailleurs, la réduction des effectifs et des financements a amené certaines structures à ne plus ouvrir que quelques heures par jour ou pendant certaines périodes de l'année (voir le chapitre 6). En Arménie, au Kirghizistan, en Ukraine et dans d'autres pays encore, l'absence de suivi de la part des autorités régionales, la disparition de l'aide pédagogique et la pénurie de matériels d'enseignement n'ont fait qu'exacerber ces problèmes tout en contribuant à accroître le nombre d'enfants considérés comme n'étant pas suffisamment préparés à l'école (McLean, 2006).

Lorsque les transferts de compétences vers les autorités locales ne sont pas assortis de financements publics, les municipalités les plus pauvres ne parviennent généralement pas à maintenir des services d'EPPE de qualité. Le départ des bons enseignants, une formation continue des enseignants inadéquate et l'insuffisance des capacités d'entretien peuvent exacerber le problème. En Arménie, en Chine, en Roumanie, dans la Fédération de Russie et en Ukraine, la décentralisation a creusé l'écart entre les communautés urbaines, plus riches, et rurales, plus pauvres, ainsi qu'entre les classes socio-économiques (McLean, 2006 ; Corter *et al.*, 2006 ; Taratukhina *et al.*, 2006). En Inde, en raison de capacités locales limitées et d'une répartition inégale des ressources, l'objectif des services n'a pas été bien déterminé, ce qui a entraîné des inégalités d'accès et de qualité entre les régions et les milieux socio-économiques (Banque mondiale, 2004).

Les difficultés liées à la réalisation de l'égalité au sein des systèmes décentralisés ont conduit le gouvernement central à accorder une attention accrue à l'EPPE (McLean, 2006). Ainsi, en Slovaquie, les autorités responsables de l'éducation à l'échelle locale ont été chargées de

l'EPPE de 1990 à 1996, année où les autorités de la région et du district ont pris le relais (UNESCO-BIE, 2006). En Suède, la déréglementation des années 1990 ayant entraîné des disparités marquées dans le domaine des frais de scolarité et des normes de qualité, le gouvernement a imposé un plafond des frais de scolarité dans tous les établissements préscolaires et adopté un nouveau cadre pour les programmes d'enseignement afin de mettre en place des principes directeurs de la qualité (Skolverket, 2004). Ces exemples montrent qu'il est nécessaire de renforcer la coordination tant horizontale, entre les ministères, que verticale, entre les différents niveaux de gouvernement.

Les acteurs privés : des partenaires potentiels

Les organisations communautaires, les ONG, les organisations confessionnelles et les entités à but lucratif, soit l'ensemble des acteurs non gouvernementaux, peuvent renforcer les efforts du gouvernement visant à développer, à améliorer et à coordonner les services d'EPPE. Comme nous l'avons vu au chapitre 6, le secteur privé joue un grand rôle dans de nombreux pays. Dans certaines régions d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Amérique latine, les organisations confessionnelles fournissent des services d'EPPE tout en permettant à d'autres intervenants d'utiliser leurs établissements à cette fin. Le secteur privé joue un rôle prépondérant en Afrique subsaharienne, dans les États arabes, dans les Caraïbes et en Asie de l'Est. Au cours des dernières années, en Gambie, en Indonésie, au Kenya, au Maroc, en Tunisie, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, des communautés musulmanes ont créé des établissements préscolaires pour que les enfants aient la possibilité de suivre le programme d'enseignement national dans un contexte favorable à la foi, aux valeurs et aux pratiques de l'islam. Dans certains pays, les prestataires religieux contribuent de façon spectaculaire à la généralisation de l'accès à l'EPPE : à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie), le TBS total dans le préscolaire atteint 87 % mais tombe à 9 % seulement si l'on exclut les écoles coraniques. Afin de promouvoir la qualité et le caractère durable des services proposés par les organisations confessionnelles, la Fondation Aga Khan a créé les Madrasa Resource Centres (centres de ressources destinés aux madrasas) (encadré 8.3) (Hyde et Kabiru, 2006 ; Issa, 2006).

Dans de nombreux pays en transition, les prestataires privés (à but lucratif ou non) se sont multipliés dans un contexte de désengagement de l'État, de contraintes financières et de décentralisation. La diversification des prestataires favorise

les pratiques novatrices tout en creusant les inégalités d'accès. Alors que le système public est dans l'ensemble fermé aux non-professionnels, certains prestataires privés encouragent la participation des parents et des communautés. Les familles voient généralement d'un bon œil les solutions proposées par les programmes d'EPPE privés, qui rompent avec la pédagogie traditionnelle en vigueur dans le secteur public. C'est ainsi qu'en encourageant une approche centrée sur l'enfant susceptible d'être adaptée aux divers styles d'apprentissage des enfants (voir le chapitre 7), le programme Step by Step (Pas à pas), conçu par l'Open Society Institute, a eu une influence déterminante sur la réforme des programmes d'enseignement en Europe centrale et orientale et en Asie centrale. Cependant, les conditions d'admission et, plus encore, les frais de scolarité élevés qu'imposent les prestataires privés dans les pays en transition excluent un grand nombre d'enfants vulnérables et défavorisés (McLean, 2006).

Le rôle des acteurs à but lucratif, notamment, est quelque peu sujet à controverse. Les partisans des services d'EPPE à but lucratif soutiennent que, de même que pour les autres niveaux d'enseignement, les approches fondées sur la loi du marché stimulent la concurrence, renforcent l'efficacité et donnent aux parents la possibilité de faire des choix. La loi néerlandaise de 2005 sur la protection de l'enfance, par exemple, a fait d'un système jusqu'alors fondé sur l'offre une approche axée sur la demande. Au lieu de subventionner directement les prestataires, le gouvernement verse des subventions aux familles pour leur permettre de payer les services proposés par le marché¹⁰. Dans une telle situation, toutefois, si les subventions à l'éducation ne couvrent pas l'intégralité du coût d'une EPPE de qualité, les familles à revenus modestes risquent de voir leurs choix réduits à des services de moins bonne qualité. En 2002, au Maroc, le programme préscolaire pour les enfants de 4 et 5 ans a été séparé du système de l'éducation nationale et mis entre les mains du secteur privé, les frais de scolarité n'étant soumis à aucune réglementation. Le gouvernement est aujourd'hui très attentif aux réglementations, à la formation et aux innovations pédagogiques (les programmes d'enseignement). Les familles les plus modestes se retrouvent exclues des services les plus onéreux (Choi, 2004). La répartition des services peut elle aussi être source de problèmes : lorsque l'approche fondée sur la demande prédomine, les écarts se creusent au détriment des zones rurales et pauvres, moins rentables et plus complexes à satisfaire pour les prestataires que les zones urbaines (OCDE, 2001).

Encadré 8.3 - Les centres de ressources enrichissent les madrasas préscolaires en Afrique de l'Est

Grâce au soutien de la Fondation Aga Khan, les centres de ressources destinés aux madrasas interviennent dans les communautés musulmanes urbaines, périurbaines et rurales les plus défavorisées pour mettre en place des établissements préscolaires appartenant à la communauté et gérés par elle. Adaptés au contexte culturel, ces établissements sont d'un coût raisonnable et présentent un caractère durable. Ce programme fournit ainsi une aide à 203 établissements préscolaires en Afrique de l'Est (66 au Kenya, 53 en Ouganda et 84 à Zanzibar, République-Unie de Tanzanie). Depuis 1986, quelque 30 000 enfants ont bénéficié de ce programme, qui a également permis de former plus de 4 000 enseignants communautaires. Aujourd'hui, 153 communautés disposent d'une structure préscolaire opérationnelle et 50 autres reçoivent un soutien intensif pour finaliser le programme. Les madrasas préscolaires obtiennent de bien meilleurs résultats que les autres établissements préscolaires en ce qui concerne, d'une part, les interactions enfants-adultes et, d'autre part, les trois quarts des caractéristiques environnementales évaluées par l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire. Les scores obtenus par leurs élèves sont en moyenne supérieurs de 42 % à ceux des enfants ne participant à aucun programme préscolaire. Le programme a renforcé l'autonomisation et l'autonomie des enseignants et des membres de la communauté. La participation des femmes à la vie de la communauté et à la prise de décisions en dehors de la famille a elle aussi progressé, et ce même dans les communautés les plus traditionnelles. Les coûts directs du programme sont modestes, soit 15 dollars EU environ par enfant ; ils sont financés pour deux tiers par le programme Madrasa Resource Centres et pour le reste par la communauté.

Sources : Issa (2006) ; Mwaura (2005 et 2006).

Pour résumer, les pays se différencient les uns des autres en fonction du degré de réglementation imposé par l'État aux prestataires privés, facteur lourd de conséquences pour l'accès et la qualité. Les prestataires privés qui opèrent en dehors du système public disposent souvent de toute latitude pour fixer les conditions d'admission, les normes de qualité et les frais de scolarité. Le risque est de voir se développer un système à deux vitesses, où les enfants des familles les plus favorisées ont accès à des programmes privés plus chers et de meilleure qualité, les familles plus modestes n'ayant d'autre choix que d'opter pour le système public, moins coûteux et de moins bonne qualité. Pour promouvoir l'égalité, les gouvernements devraient faire en sorte que des réglementations existent, qu'elles soient appliquées uniformément dans le public et dans le privé et que, dans la mesure du possible, le système n'institue pas de ségrégations socio-économiques entre les enfants (McLean, 2006 ; Corter *et al.*, 2006 ; Taratukhina *et al.*, 2006).

Pour contrer les effets néfastes de la déréglementation, la Suède a mis en place des principes directeurs de la qualité.

10. Pour de plus amples informations, consulter <http://internationalezaken.szw.nl/index.cfm>

La qualité : réglementation, responsabilité et personnel

Si l'objectif 1 de l'EPT ne se réfère pas explicitement à la question de l'équité, le Cadre d'action de Dakar (Commentaire élargi, paragraphe 30) souligne qu'une « prise en charge et une éducation satisfaisantes de la petite enfance, tant au sein de la famille que dans le cadre de programmes plus structurés, ont un impact positif sur la survie, la croissance, le développement et les capacités d'apprentissage des enfants ». Les résultats des recherches montrent systématiquement que la qualité des premières expériences d'un enfant a une incidence sur presque tous les aspects de son développement (OCDE-CERI, 1999 ; Shonkoff et Phillips, 2000). Les jeunes enfants qui bénéficient d'une protection, d'une attention et d'une stimulation appropriées au cours des trois premières années de leur vie ont de grandes chances de manifester de plus grandes aptitudes cognitives et linguistiques et d'avoir des interactions sociales plus positives que ceux qui n'auront eu accès qu'à des programmes de moins bonne qualité (Institut national de la santé de l'enfant et du développement humain, 2001). Les effets bénéfiques des formes d'EPPE intensives et bien conçues risquent moins de « s'estomper » que ceux des programmes qui relèvent davantage de la simple garderie (Barnett, 1995).

Rejetant l'approche normative de la définition et du suivi de la qualité, certains universitaires soutiennent que celle-ci est une construction sociale et qu'elle ne saurait être mesurée au moyen de critères « objectifs » comme les échelles normalisées ou les rapports enfants/personnel (Dahlberg *et al.*, 1999). Bien que la qualité soit subjective, cela ne signifie nullement qu'elle soit arbitraire ou que l'on puisse tout tolérer (Woodhead, 1996).

Dans une certaine mesure, l'objection à la définition normative de la qualité a poussé les chercheurs et certains responsables politiques à privilégier une approche de l'assurance de qualité dans les systèmes de la petite enfance qui soit plus participative et qui permette aux administrateurs, au personnel, aux parents et parfois aux enfants de définir ensemble les objectifs et les moyens pour les atteindre. De fait, Myers (2006) appelle les parties prenantes de la petite enfance à concilier des points de vue multiples.

Réglementer la qualité des programmes

La plupart des gouvernements réglementent les programmes d'EPPE afin de contrôler la qualité de l'environnement et des pratiques qui contribuent au développement et à l'apprentissage

des enfants. Ces réglementations s'appuient habituellement sur des indicateurs de la qualité structurelle faciles à mesurer comme la taille de la classe, les rapports enfants/personnel, la disponibilité des matériels et la formation du personnel. Les indicateurs de la qualité du processus revêtent une importance au moins aussi grande : des relations chaleureuses et interactives entre les éducateurs et les enfants, l'intégration des familles et la réceptivité à la diversité culturelle et aux enfants ayant des besoins spéciaux.

De fait, certains résultats indiquent que les interactions entre adultes et enfants déterminent l'amélioration du bien-être de l'enfant dans une plus large mesure que les éléments structurels (voir le chapitre 7) (Love *et al.*, 1996). Il s'agit là d'un résultat encourageant pour tous ceux qui travaillent dans des situations où les éléments structurels pâtissent du manque de moyens (Arnold *et al.*, 2006).

Dans le monde en développement, 5 pays d'Amérique latine (Chili, Colombie, Costa Rica, Équateur et Mexique) ont mis au point des normes nationales de la qualité pour les programmes d'EPPE et 7 pays des Caraïbes évaluent cette qualité au moyen d'un instrument standardisé. Plusieurs projets d'évaluation de la qualité ont également été réalisés en Inde, au Kenya, au Pakistan, à Singapour et au Viet Nam (Myers, 2006). Nombre d'instruments nationaux ont été élaborés avec le concours d'organisations multilatérales, d'ONG et de fondations, souvent pour servir de base à l'évaluation de programmes d'EPPE bénéficiant de financements externes. C'est le cas, par exemple, au Bangladesh et au Viet Nam (Plan International), au Kenya (Fondation Aga Khan), au Pakistan (USAID et Fondation Aga Khan), en Équateur (Banque mondiale), ainsi que dans plusieurs régions d'Amérique latine (Christian Children's Fund) et d'Europe de l'Est (International Step by Step Association).

Récemment, un certain nombre d'instruments internationaux (tableau 8.2) et nationaux ont été mis au point afin d'évaluer la qualité du processus dans les programmes d'EPPE. S'ils ne poursuivent pas les mêmes objectifs, ces deux types d'instruments visent généralement à évaluer la qualité de l'environnement qui sert de cadre à la prise en charge et aux activités d'apprentissage des enfants, la qualité des interactions entre adultes et enfants et, enfin, le degré de participation des parents. Étant donné la grande diversité des programmes d'EPPE, les comparaisons entre pays s'avèrent particulièrement difficiles à établir. Ces instruments sont toutefois utiles pour mesurer la qualité d'un programme sur la durée dans un pays donné.

Certains universitaires rejettent l'approche normative de la définition et du suivi de la qualité.

Tableau 8.2 : Instruments internationaux d'évaluation de la qualité de l'EPPE

Désignation de l'instrument d'évaluation	Principales catégories (nombre d'indicateurs)	Objectif	Pays/régions participants
International Step by Step Association, normes relatives aux programmes et aux enseignants	Normes relatives aux programmes : <ul style="list-style-type: none"> ■ interactions enseignant-enfant (4) ■ participation de la famille (9) ■ planification d'un programme centré sur l'enfant (5) ■ stratégies en vue d'un bon apprentissage (4) ■ environnement d'apprentissage (3) ■ santé et sécurité (4) Normes relatives aux enseignants : <ul style="list-style-type: none"> ■ individualisation (4) ■ environnement d'apprentissage (3) ■ participation de la famille (6) ■ stratégies d'enseignement pour un bon apprentissage (5) ■ planification et évaluation (7) ■ perfectionnement professionnel (4) 	Instrument de planification et d'amélioration. Accréditation pour le programme Step by Step	29 pays : Albanie, Arménie, Azerbaïdjan, Bélarus, Bosnie/Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, ERY de Macédoine, Féd. de Russie, Géorgie, Haïti, Hongrie, Kazakhstan, Kosovo, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Mongolie, Monténégro, République de Moldova, Rép. tchèque, Ouzbékistan, Roumanie, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Tadjikistan, Ukraine
Self-Assessment Tool (Instrument d'auto-évaluation), Association for Childhood Education International	<ul style="list-style-type: none"> ■ Environnement et espace physique (17) ■ Contenu des programmes d'enseignement et pédagogie (39) ■ Éducateurs et puériculteurs (13) ■ Jeunes enfants ayant des besoins spéciaux (24) ■ Partenariat avec les familles et les communautés (5) 	Auto-évaluation par les centres	26 pays ont participé à la mise au point de cet instrument dont : Botswana, Chili, Chine, Équateur, États-Unis, Japon, Kenya, Mexique, Nigéria
Projet préprimaire de l'IEA	Le système d'observation est centré sur un processus tridimensionnel : <ul style="list-style-type: none"> ■ gestion du temps (le temps dans trois catégories d'activités proposées, structure du groupe, espacement des activités) ■ activités des enfants (verbalisation, interactions entre enfants, interactions adultes-enfants, participation non active des enfants, temps passé à effectuer une tâche) ■ comportement de l'adulte (comportement dans les principales catégories, enseignement directif, degré d'implication, comportement d'écoute, gestion de l'enfant) 	Recherche	17 pays et territoires : Allemagne (ex-Rép. fédérale), Belgique (francophone), Chine, Espagne, États-Unis, Finlande, Grèce, Hong Kong (Chine), Indonésie, Irlande, Italie, Nigéria, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovénie, Thaïlande
Échelle d'évaluation, Save the Children, Royaume-Uni	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pratique professionnelle (clarté des objectifs, politique de protection, bonne pratique, orientation, plan de prise en charge, examen périodique, continuum de la prise en charge) (7) ■ Prise en charge personnelle (santé et nutrition, loisirs, vie privée, choix en connaissance de cause, respect, relations, sentiment d'identité, contrôle et sanctions, expression des opinions, enseignement adapté aux besoins) (12) ■ Puériculteurs (4) ■ Ressources (accessibles/adéquates, contribuent à la santé/au développement) (2) ■ Administration (archives, confidentialité, responsabilité) (3) 	Instrument de planification et d'amélioration (développement du personnel, évaluation, suivi) Sensibilisation et élaboration des politiques	7 pays : Éthiopie, Kenya, R. D. Congo, R.-U. Tanzanie, Rwanda, Somalie, Soudan (Nord)
Échelle d'évaluation de l'environnement préprimaire, édition révisée, élaborée aux États-Unis Des instruments semblables ont été conçus pour les programmes concernant les nourrissons et les tout-petits ainsi que pour les crèches familiales	<ul style="list-style-type: none"> ■ Espace et mobilier scolaire (8) ■ Hygiène corporelle (6) ■ Langage-raisonnement (4) ■ Activités (10) ■ Interactions (5) ■ Structure du programme (4) ■ Parents et personnel (6) 	Recherche et amélioration des programmes. Désormais utilisée comme critère de qualification pour certains programmes.	7 pays des Caraïbes : Bahamas, Dominique, Grenade, Jamaïque, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines

Note : indépendamment de ces instruments, qui s'appuient sur des études et des projets internationaux, certains pays ont mis au point un système national d'évaluation de la qualité (voir document source, appendice 1).

Sources : Myers (2006), appendice 1.

Savoir dans quelle mesure les diverses formes de services doivent être soumises à des réglementations est une décision politique capitale. Ainsi, dans la plupart des pays, les services financés par l'État doivent satisfaire à des normes de qualité, contrairement à la prise en charge informelle par la famille, les amis ou les voisins. Comme nous l'avons noté précédemment, les services privés ne sont généralement

pas soumis à réglementation, sauf s'ils sont subventionnés par l'État. La raison invoquée pour justifier de telles exceptions a trait à la nécessaire limitation de l'intervention de l'État dans les sphères privées comme la famille. Si l'on se place du point de vue de l'équité, toutefois, on peut difficilement justifier que seules certaines formes d'EPPE, à l'exclusion des autres, soient soumises au contrôle de la qualité.

Étant donné la grande diversité des programmes d'EPPE, les comparaisons entre pays s'avèrent particulièrement difficiles à établir.

Encadré 8.4 - Approche normative du suivi de l'apprentissage précoce

Depuis 2003, le projet Going Global, fruit d'un partenariat entre l'UNICEF, l'Université de Columbia et celle de Yale, aide les pays à mettre au point des normes nationales relatives à l'apprentissage et au développement précoces dans des domaines comprenant l'acquisition du langage et l'alphabetisation, le développement social et affectif, le développement moteur, la logique et le raisonnement ainsi que les approches de l'apprentissage (voir le tableau 8.3). Going Global soutient les processus participatifs associant des experts nationaux du développement de la petite enfance, des responsables politiques, des planificateurs, des parents et des enfants afin de définir des normes de l'apprentissage précoce qui reflètent les attentes culturelles et sociales dans un lieu donné quant à ce qu'un enfant d'un âge donné est censé savoir et pouvoir faire. Ces normes, fondées sur les résultats de la recherche et la connaissance scientifique que l'on a de l'apprentissage précoce, tiennent compte de la diversité culturelle, linguistique et socio-économique et accordent une attention particulière aux enfants ayant des besoins spéciaux. Après une phase de projets pilotes au Brésil, au Ghana, en Jordanie, au Paraguay, aux Philippines et en Afrique du Sud, Going Global a été étendu à d'autres pays en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et en Europe centrale. Les pays concernés utilisent ces normes pour procéder à la réforme des programmes d'enseignement préscolaire, des modèles de formation des enseignants et du suivi à l'échelle nationale.

Pour les gouvernements, il ne suffit pas d'énoncer des réglementations qui favorisent la qualité : encore faut-il les appliquer. Or, de nombreux pays ne disposent pas des moyens suffisants pour réaliser un contrôle et un suivi adéquats. Certains pays ont opté pour une autre approche : l'accréditation. C'est notamment le cas de l'Australie, du Royaume-Uni et des États-Unis. L'accréditation encourage le personnel de l'EPPE à faire le point sur ses pratiques et à traiter les problèmes avant toute validation de son travail par un expert externe. En Australie, le National Childcare Accreditation Council (Conseil national pour l'accréditation de la prise en charge de la petite enfance) a mis au point un système d'évaluation de la qualité pour l'accréditation, l'auto-évaluation et l'amélioration des programmes. L'octroi d'un financement public dépend de la participation des programmes à ce processus (Press et Hayes, 2000).

Le recentrage sur les résultats de l'enfant

Suivant une approche préconisée par plusieurs organisations internationales, les gouvernements choisissent de plus en plus fréquemment d'évaluer la qualité des programmes en se fondant sur les résultats de l'enfant – normes communes ou attentes quant à la performance et au comportement de l'enfant (encadré 8.4). Dans une approche axée sur les résultats, on considérera en priorité l'apprentissage et le développement de l'enfant plutôt que les caractéristiques du programme d'EPPE. Ce processus incite les parties prenantes à l'échelle nationale et sous-nationale à définir des normes d'apprentissage précoce dans plusieurs domaines – qui concernent généralement l'état de préparation à l'école au sens large. Ces normes sont fondées sur l'observation directe des enfants¹¹. Utilisées pour rendre compte des compétences d'un enfant à un moment donné, elles servent souvent de lignes directrices de la pédagogie et de l'instruction, elles aident les familles à comprendre et à favoriser le développement de l'enfant et elles fixent les orientations de la formation des enseignants. Des efforts récents ont été déployés pour que les normes de l'apprentissage précoce soient alignées sur le programme d'enseignement et sur les évaluations centrées sur l'enfant, et ce dans le cadre d'une stratégie plus vaste visant

Tableau 8.3 : Échantillon de norme utilisée dans le projet Going Global : acquisition du langage et de l'alphabetisme

Indicateur	Comment mesurer/ repères	Activités d'apprentissage préliminaires
L'enfant peut suivre des instructions portant sur une succession d'actions à effectuer en deux ou trois étapes.	Demander à l'enfant d'aller chercher un vêtement, de l'enfiler et de se diriger vers un lieu précis, comme la porte de la pièce (à l'extérieur, vers un arbre).	Donner des instructions par oral et jouer à un jeu comme « Jacques a dit » (Le maître a dit). Demander aux enfants de se donner des instructions simples les uns aux autres.
L'enfant montre qu'il a compris ce qui est dit dans une conversation.	Chanter une comptine qui s'accompagne de gestes, comme désigner des parties de son corps. Demander à l'enfant de réagir à la comptine par l'action et par le geste.	Expliquer à l'enfant comment recueillir des informations précises au cours de conversations avec autrui. En écoutant la radio, discuter du sujet traité avec l'enfant.
L'enfant montre qu'il a obtenu une information au moyen de l'écoute.	Engager une conversation avec l'enfant. Voir si l'enfant est capable de développer une idée que vous avez exprimée.	En racontant une histoire ou en lisant un livre, aider l'enfant à suivre l'idée maîtresse de l'histoire.

Source : Kagan et Britto (2005).

11. Afin de mesurer l'état de préparation des enfants à l'école, les tests standardisés étaient autrefois d'un usage courant en Amérique du Nord et en Europe. On préfère aujourd'hui recourir à l'observation directe et à d'autres formes d'évaluation continue, mieux adaptées au développement par étapes des jeunes enfants (Neuman, 2001 ; Shepard *et al.*, 1996). Pour une synthèse des instruments d'évaluation de l'état de préparation à l'école aux États-Unis, voir Mehaffie et McCall (2002).

à rendre les prestataires comptables de leurs actes devant les responsables politiques¹² (Kagan et Britto, 2005).

L'approche fondée sur les normes n'est pas sans risque. D'aucuns redoutent notamment que des normes « mondiales » imposent le point de vue de l'Occident au reste du monde sans tenir compte, entre autres, de la diversité culturelle et linguistique. Les résultats de l'EPPE doivent être considérés dans leur contexte, notamment à la lumière des valeurs énoncées dans les textes et les programmes d'enseignement nationaux. Il n'est pas non plus aisé d'élaborer des normes qui reflètent les différences entre les enfants en termes de rythmes d'apprentissage et d'approches de l'apprentissage.

En outre, les normes peuvent être utilisées à mauvais escient. Bien que le but visé consiste à favoriser l'apprentissage et à mettre en évidence les difficultés éventuelles, elles peuvent être utilisées pour stigmatiser les enfants et les ranger dans la catégorie des « échecs ». Les normes sont parfois improprement utilisées pour évaluer les enfants et déterminer s'ils sont capables d'entrer à l'école. En outre, « qualité » ne veut pas dire grand-chose si elle est utilisée pour qualifier un programme d'EPPE qui parvient aux résultats souhaités à l'aide de méthodes peu recommandables (comme la peur ou le châtement) (Myers, 2006).

Promouvoir la qualité au moyen de politiques de dotation en personnel

Étant donné l'importance que revêtent les interactions positives entre les enfants et le personnel pour l'éveil des tout-petits, certaines tendances et questions récentes concernant la dotation en personnel méritent d'être relevées. Premièrement, il s'agit de l'évolution, déjà évoquée, vers un système intégré de services et de réglementations de l'EPPE de la naissance à l'entrée à l'école. Cette tendance qui, à ce jour, concerne essentiellement les pays développés, encourage les pays à procéder à la restructuration des qualifications et de la formation du personnel.

Ces pays ont également été amenés à réunir les composantes éducation et prise en charge de l'EPPE. À Singapour, par exemple, les puériculteurs et le personnel du préscolaire suivent désormais une même formation et sont assujettis aux mêmes règles d'accréditation, mesure qui a permis d'augmenter le nombre d'équipes formées (Choo, 2004). Au Royaume-Uni, où les puériculteurs étaient traditionnellement moins bien rémunérés que le personnel enseignant du préscolaire, le gouvernement a fixé un salaire minimum pour les personnels de l'EPPE de l'ensemble du pays.

Deuxièmement, afin d'attirer davantage de candidats, certains pays assouplissent les modalités d'accès à l'enseignement supérieur et à la formation des enseignants (Oberhuemer et Ulich, 1997). C'est ainsi que la Grenade, la Jamaïque et Saint-Vincent-et-les-Grenadines valident les connaissances fondées sur les compétences (Charles et Williams, 2006). En Inde et dans la République arabe syrienne, les étudiants ont la possibilité de suivre des cours de formation sur la petite enfance sur Internet (Faour, 2006 ; NIPCCD, 2006). L'Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (encadré 8.5), initiative visant à promouvoir la formation au leadership et le renforcement des capacités dans le domaine de l'EPPE, utilise à la fois la formation en ligne et l'enseignement en direct. Au Pakistan, le Centre de ressource destiné aux enseignants et le ministère de l'Éducation travaillent en partenariat afin d'étoffer le personnel formé : ils ont créé le Programme de certificat d'aptitude à l'enseignement de la petite enfance, premier programme pakistanais axé sur la formation et l'aide pédagogique aux enseignants du préprimaire, et organisent en outre des ateliers dans le cadre de la formation continue (Teachers Resource Centre Online, 2006a et 2006b).

Troisièmement, afin de faciliter la transition des enfants de l'EPPE vers l'enseignement primaire, plusieurs pays ont mis en œuvre des stratégies destinées à garantir la continuité professionnelle. En voici quelques exemples :

- en France, en Irlande, à la Jamaïque et au Royaume-Uni, les enseignants de l'EPPE et ceux du primaire suivent la même formation. Les diplômés sont qualifiés pour travailler dans les établissements préprimaires et les écoles primaires avec les enfants de 2 à 12 ans ;
- la Chine propose à tous les enseignants des approches générales d'apprentissage actif conviviales pour l'enfant, en accordant une attention toute particulière à ceux qui interviennent dans les premières années de l'enseignement primaire (encadré 8.6) ;

À Singapour, les puériculteurs et le personnel du préscolaire suivent désormais une même formation.

12. La Banque mondiale préconise d'évaluer l'état de préparation à la 1^{re} année dans certains pays comme l'Inde, la Jordanie et la Turquie (Centre national pour le développement des ressources humaines, 2005). Au Canada, l'instrument de mesure du développement précoce (*early development instrument*), mis au point par l'Offord Center for Child Studies (2005), donne des renseignements sur des groupes d'enfants issus de diverses communautés, évalue les atouts et les points faibles des enfants et anticipe leurs résultats à l'école élémentaire. Cet instrument a été utilisé au Canada auprès de plus de 290 000 enfants ainsi que, dans le cadre d'un projet pilote, en Australie, au Chili, à la Jamaïque, au Kosovo et aux États-Unis. Un projet pilote mené en Colombie utilise un instrument d'évaluation permettant de mesurer les compétences et les connaissances des enfants qui entrent au jardin d'enfants. Le Viet Nam est en train de valider des normes d'apprentissage et de développement précoces afin d'évaluer l'état de préparation des enfants à l'école (UNESCO-BIE, 2006).

Encadré 8.5 - Le développement de la petite enfance : étudier en travaillant

L'Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (Early Childhood Development Virtual University, ECDVU), initiative de formation et de renforcement des capacités, vise à répondre au besoin de leadership et de développement dans le domaine de la petite enfance en Afrique et au Moyen-Orient. Au moyen de l'enseignement en direct et de l'enseignement à distance, elle offre aux étudiants la possibilité de continuer à travailler dans leur pays tout en poursuivant leurs études, leur permettant ainsi d'appliquer leurs nouvelles connaissances à leur travail quotidien. Chaque participant à l'Université virtuelle permet de constituer en outre, à l'échelle nationale, un réseau intersectoriel composé de militants et de praticiens de la petite enfance.

Les cours sont dispensés par des universitaires du monde entier et les étudiants travaillent avec un tuteur dans chaque pays ou région. En 2004, sur 30 étudiants ayant participé à l'Université virtuelle dans 10 pays d'Afrique subsaharienne, 27 ont été diplômés d'un Master of Arts de l'Université de Victoria (Canada). En 2003, 5 pays du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord ont participé à un programme d'études universitaires supérieures d'une durée de 1 an. L'Université virtuelle reçoit le soutien de la Banque mondiale, de l'UNICEF, de l'UNESCO, d'ONG et d'agences d'aide au développement.

Source : Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (2005).

Encadré 8.6 - Réforme de la formation des enseignants afin de renforcer les pratiques novatrices dans les maternelles chinoises

En 1989, le gouvernement chinois a adopté une politique visant à définir les profils publics et politiques de l'EPPE et à accroître les niveaux de participation. Cette politique privilégie l'application de principes novateurs à l'école maternelle en mettant l'accent sur le développement de l'enfant, l'apprentissage actif, la réceptivité aux différences entre individus et à la dynamique de groupe, l'instauration de relations de respect mutuel entre le personnel et les enfants et l'évaluation holistique de l'enfant. Cette remise en cause des pratiques pédagogiques traditionnelles n'a pas manqué de freiner leur mise en œuvre. Le gouvernement a donc proposé de mettre en place de nouvelles qualifications, en particulier pour les enseignants, les chefs d'établissement et les autres catégories de personnel intervenant auprès des jeunes enfants. Ces qualifications ont été adoptées en 1996. En 2001, le gouvernement a publié des directives sur la mise en application progressive des idées novatrices, en soulignant l'importance que revêtent l'évaluation holistique de l'enfant au moyen d'entretiens et de l'observation directe ainsi que la poursuite de l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants.

Le pays s'est ainsi doté d'un système de formation professionnelle intégré présentant des formes variées et adapté à plusieurs niveaux (formation initiale, formation continue, sanctionnée ou non par un diplôme, de courte ou longue durée). Les enseignants des écoles maternelles doivent désormais être diplômés de l'enseignement secondaire et être reçus

à un examen qui leur permet d'obtenir un certificat obligatoire d'aptitude à l'enseignement préprimaire. Les universités proposent en outre une formation initiale destinée aux diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire. Les directeurs des écoles maternelles doivent également avoir une grande expérience professionnelle et suivre une formation sur l'administration des écoles maternelles dans le cadre de la formation continue.

Malgré ces avancées, des difficultés subsistent. Comme le montrent les enquêtes menées dans les principales villes du pays comme Beijing et Shanghai, les diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire sont nombreux à ne pas avoir les connaissances et les compétences professionnelles requises pour procéder à l'observation et à l'évaluation des enfants conformément aux directives novatrices relatives aux écoles maternelles. Les directeurs d'études n'ont qu'une expérience limitée de l'école maternelle, les possibilités d'accès à la formation dans les zones rurales sont insuffisantes et la formation continue est souvent peu conforme aux nouveaux principes directeurs des programmes d'enseignement. Pour renforcer davantage encore la formation des enseignants, le gouvernement travaille à la conception de cadres pour les programmes d'enseignement de la formation initiale, il prépare des manuels scolaires et encourage les autorités locales responsables de l'éducation à réglementer les instituts de formation des enseignants.

Sources : Corter *et al.* (2006) ; ministère chinois de l'Éducation (2003) ; Wong et Pang (2002).

- dans le programme Madrasa Resource Center, les enseignants des premières années du primaire sont en contact avec les enseignants de l'école maternelle d'où viennent leurs élèves. En Guyana, c'est ensemble que les enseignants de l'EPPE et du primaire travaillent à l'école, effectuent des visites à domicile et participent à des programmes postsecondaires. De telles stratégies favorisent le rapprochement et la cohérence des styles d'enseignement de deux niveaux ordinairement séparés ;
- au Portugal, les spécialistes de la petite enfance et les enseignants du primaire suivent une formation distincte mais bénéficient du même niveau de formation et d'une égalité de qualifications et de statut professionnel.

Malgré ces avancées, certains aspects de la formation initiale et de la formation continue exigent une attention accrue, et ce partout dans le monde. Il s'agit notamment d'inciter les parents et les éducateurs à prendre une part plus active au développement et à l'apprentissage de l'enfant, d'adopter des pratiques intégratrices en faveur des handicapés ou des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, de travailler avec des enfants issus de contextes culturels et linguistiques variés et, enfin, de répondre aux besoins des orphelins, des enfants vulnérables (en particulier les enfants touchés par le VIH et le sida) et de ceux qui vivent dans des situations d'urgence et de crise.

Le coût et le financement des programmes d'EPPE

Nous avons vu, dans les chapitres précédents, que les programmes d'EPPE varient selon les pays et à l'intérieur même des pays, qu'ils sont mis en œuvre par une multitude de prestataires publics et privés et qu'ils sont financés, à des degrés divers, par les ménages, les pouvoirs publics et autres sources de revenu. En raison de la complexité de cette situation, il est difficile d'évaluer le montant total des dépenses publiques d'EPPE ou même de déterminer combien coûtent certains programmes spécifiques ; il est plus difficile encore d'établir des comparaisons entre les pays. Par conséquent, outre que l'objectif 1 de l'EPT n'est assorti d'aucun objectif quantitatif, il n'est même pas possible d'estimer le coût total du développement et de l'amélioration de l'éducation et de la protection de la petite enfance « sous tous leurs aspects ». Cette section présente donc des données internationales concernant le total des dépenses publiques d'éducation préprimaire, seule composante de l'EPPE pour laquelle il est possible d'établir des comparaisons, et cite en

exemple les coûts unitaires de quelques programmes mis en œuvre dans divers pays. Elle fait également le point sur les diverses sources de revenus et approches du financement de l'EPPE, en accordant une attention toute particulière au ciblage et au rôle des donateurs extérieurs.

Les dépenses publiques d'enseignement préprimaire

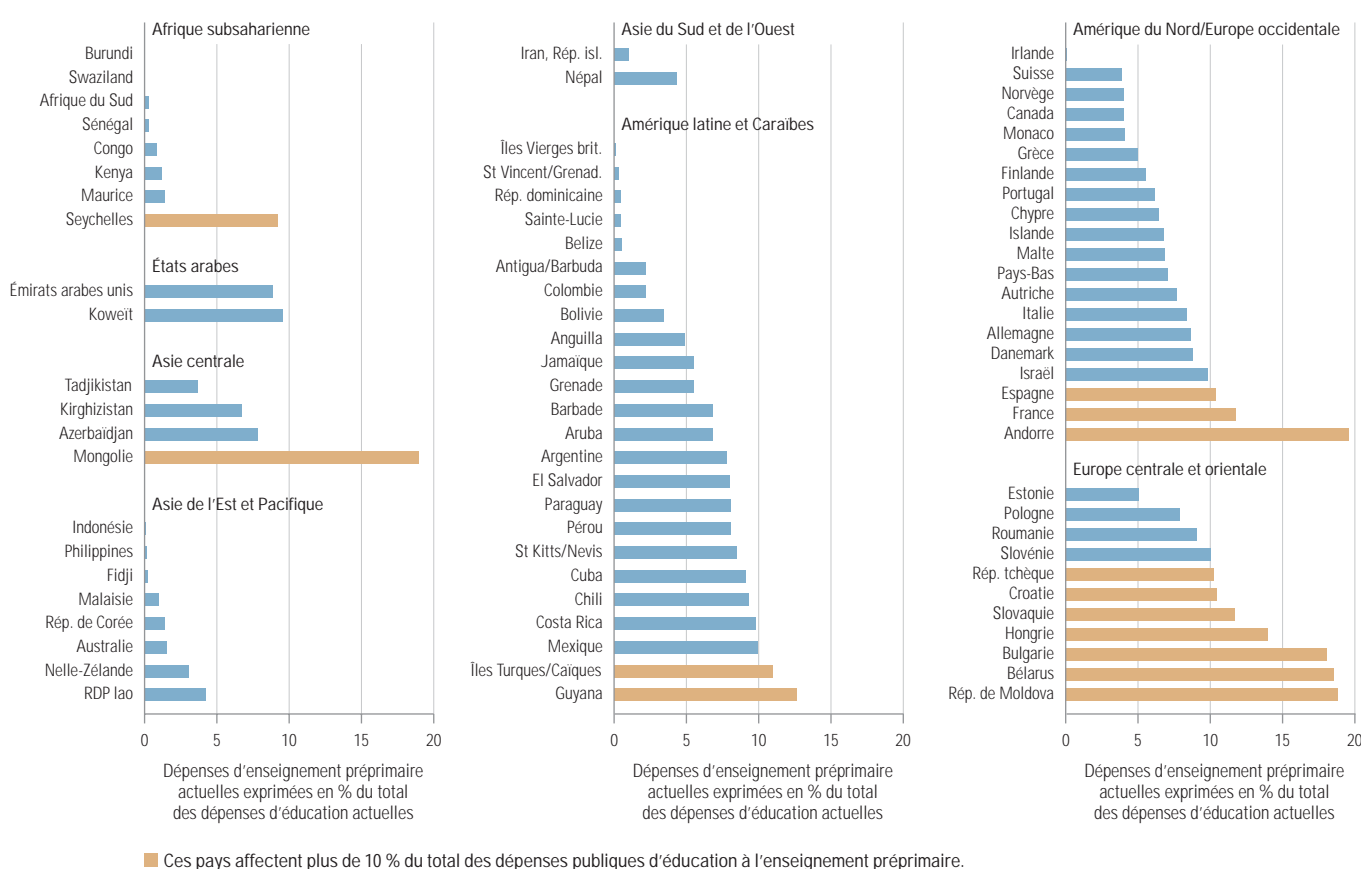
En règle générale, les pays ne consacrent qu'une part relativement faible des dépenses publiques à l'éducation préprimaire. Sur les 79 pays pour lesquels nous disposons de données, 65 allouent à l'éducation préprimaire moins de 10 % du total des dépenses publiques d'éducation (figure 8.1). Dans plus de la moitié de ces pays, cette part est inférieure à 5 %. La majorité des 14 pays qui allouent plus de 10 % au préprimaire se situent en Europe. C'est en Europe centrale et orientale que la part des dépenses publiques affectées à l'éducation préprimaire rapportée au PNB est la plus élevée : elle s'établit à 0,5 %, contre 0,4 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale et 0,2 % en Amérique latine (voir, en annexe, le tableau statistique 11). Les données sur la part de l'EPPE dans les dépenses publiques sur la durée ne sont disponibles que pour un petit nombre de pays. Aucune tendance forte ne se dégage. Dans les pays d'Europe centrale et orientale, il semblerait que cette part soit en régression depuis 1999 (à partir de niveaux relativement élevés).

Les mêmes tendances régionales se dessinent en comparant les dépenses publiques affectées à l'éducation préprimaire à celles qui le sont à l'éducation primaire, ce qui n'a rien d'étonnant. En Europe centrale et orientale, pour 100 dollars EU consacrés à l'éducation primaire, 67 dollars EU vont aux programmes préprimaires. D'autres pays, à l'instar de la République de Moldova, allouent le même budget au primaire et au préprimaire.

En Amérique du Nord et en Europe occidentale, en revanche, les dépenses publiques d'enseignement préprimaire représentent près de 26 % des dépenses d'enseignement primaire, bien que cette part atteigne 60 % en France et en Allemagne. En Amérique latine et dans les Caraïbes, les dépenses consacrées au préprimaire représentent en moyenne 14 % de celles destinées au primaire, avec de grandes disparités selon les pays allant de 1 % en Bolivie à 37 % en Guyana. Dans les quelques pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et des États arabes pour lesquels les données sont disponibles, les dépenses d'enseignement préprimaire ne représentent qu'un très faible pourcentage de celles d'enseignement primaire (voir, en annexe, le tableau statistique 11).

Dans le préprimaire, la dépense publique moyenne par enfant représente 85 % de celle du primaire.

Figure 8.1 : Part de l'enseignement préprimaire dans le total des dépenses publiques d'éducation actuelles, 2004



Source : base de données de l'ISU.

Combien coûtent les programmes d'EPPE¹³

La petitesse de la part de l'enseignement préprimaire dans le total des dépenses publiques d'éducation reflète davantage la faiblesse des taux d'inscription que la modicité du coût par enfant. Dans tous les pays pour lesquels les données sont disponibles, la dépense publique moyenne par enfant correspond à 85 % de celle du primaire (voir, en annexe, le tableau statistique 11). De fait, lorsque les coûts de l'enseignement primaire sont intégralement pris en charge par l'État, comme c'est encore bien souvent le cas dans les anciens pays socialistes d'Europe centrale et orientale, les coûts unitaires des programmes du préprimaire sont supérieurs de près de 25 % à ceux du primaire, essentiellement parce que le rapport enfants/enseignant y est moins élevé (voir le chapitre 6). Que ce soit en Amérique du Nord, en Europe occidentale, en Amérique latine ou dans les Caraïbes, la part de la dépense publique par enfant dans le préprimaire représente en moyenne 70 % de celle du primaire, bien qu'elle

atteigne près de 90 % en France, en Allemagne et en Grèce (voir, en annexe, le tableau statistique 11).

La dépense par élève dans le préprimaire est obtenue en divisant le total des dépenses publiques affectées au préprimaire par le nombre d'élèves inscrits à ce degré d'enseignement dans les établissements publics¹⁴. On peut également déterminer les coûts à partir des programmes eux-mêmes. En principe, la méthode est simple : une fois les programmes inventoriés, les contributions au financement de chacun de ces programmes sont recensées et évaluées, les coûts totaux et unitaires sont calculés et les contributions respectives du gouvernement, des ménages, des employeurs et autres sont départagées. Dans la pratique cependant, plusieurs problèmes se posent en ce qui concerne les données, par exemple la grande variété des types de programmes d'EPPE ou la difficulté d'obtenir des informations sur le financement des programmes privés.

Si l'on peut difficilement se risquer à faire des généralisations quant au coût des programmes

13. Cette sous-section s'appuie notamment sur Levin et Schwartz (2006).

14. Une telle méthode sous-estime les coûts unitaires parce que les familles paient des frais de scolarité et d'autres frais et que les fonds publics peuvent être en partie utilisés pour subventionner des programmes privés, les enfants inscrits dans le privé n'étant alors pas comptabilisés dans le nombre total d'enfants.

d'EPPE, il est toutefois possible d'indiquer quels en sont les principaux déterminants et de recenser les domaines dans lesquels les choix peuvent avoir une incidence sur les coûts. Les facteurs déterminants du coût par élève comprennent :

- la nature et l'éventail des services proposés (programmes préscolaires ; programmes préscolaires et soins de santé primaires ; programmes préscolaires, soins de santé primaires et programmes d'alimentation, etc.) ;
- les installations (structure spécialement conçues, bâtiment communautaire, domicile du prestataire, etc.) ;
- la durée des sessions (journée complète, demi-journée, nombre de journées par an, etc.) ;
- les rapports enfants/personnel ;
- les niveaux de qualification et de rémunération du personnel.

Le coût total est fonction du nombre d'enfants participants qui, lui-même, dépend de la structure démographique de la population, de la demande émanant des parents et de l'offre de programmes dans le public et dans le privé.

Bien qu'il soit impossible de donner une estimation réaliste du coût total de la réalisation de l'objectif relatif à l'EPPE, l'exercice a été tenté dans quelques pays à partir d'un ensemble d'hypothèses concernant la couverture et le contenu. On a par exemple calculé le budget nécessaire à la mise en place de cinq scénarios au Burkina Faso (Mingat, 2006), pays caractérisé par un très faible taux de couverture des enfants de la naissance à 6 ans (1,2 % en 2005). Les structures existantes, privées pour la plupart, se concentrent dans deux centres urbains, les coûts étant presque intégralement à la charge des parents et des communautés. Les cinq scénarios varient en termes de qualité et de couverture. Le scénario le plus ambitieux couvre 40 % des enfants âgés de 0 à 6 ans d'ici à 2015 au moyen de l'éducation parentale et de programmes institutionnels ; il comprend un soutien nutritionnel et la fourniture de matériels d'enseignement. On suppose que 75 % des enfants de 4 à 6 ans fréquentent des structures communautaires et que les 25 % restant suivent des programmes préscolaires plus institutionnels. Selon les estimations, le montant des ressources nécessaires pour mettre en place un tel scénario est supérieur de près de 60 % aux ressources anticipées pour 2015. Ce type d'exercice est utile si l'on veut déterminer les implications financières de certains choix spécifiques et analyser les arbitrages nécessaires entre les différentes options, par exemple, étendre la couverture, rogner sur la qualité et accroître ou diminuer la contribution financière des familles.

Éléments fondamentaux du financement des programmes¹⁵

S'agissant du financement des programmes d'EPPE, quatre éléments fondamentaux sont à prendre en considération : les sources de financement disponibles, les circuits utilisés pour mobiliser et répartir les ressources, le degré de ciblage et, enfin, les possibilités de partenariat avec les agences d'aide et les ONG internationales.

Le financement public ou privé

Les parts relatives du public et du privé dans le financement de l'EPPE varient considérablement selon les pays¹⁶. S'agissant des pays de l'OCDE, par exemple, la contribution des parents peut atteindre 60 % du total aux États-Unis mais elle avoisine les 20 % en France et en Suède¹⁷. Ces écarts sont encore plus prononcés entre les pays en développement. En Indonésie, l'EPPE est considérée comme relevant essentiellement de la responsabilité des familles et l'État ne contribue à son financement qu'à hauteur de 5 % du total, généralement sous la forme de subventions versées à des crèches privées situées en milieu urbain. À Cuba, en revanche, la mise en œuvre et le financement de l'EPPE sont intégralement pris en charge par l'État. Souvent, le financement privé vient en complément du financement public afin d'améliorer les services : les familles peuvent par exemple financer des heures d'ouverture supplémentaires qui ne sont pas couvertes par le budget de l'État. Les programmes d'EPPE peuvent également être financés par d'autres sources privées – les organisations confessionnelles ou caritatives, les ONG et les entreprises.

Les fonds publics proviennent généralement de plusieurs niveaux de gouvernement, directement ou par le biais de subventions d'un niveau à l'autre. En France, dans les écoles maternelles, qui accueillent les enfants de 3 à 5 ans, c'est le gouvernement qui paie les salaires des enseignants, tandis que les installations, l'administration et les autres services sont à la charge des pouvoirs publics locaux (Neuman et Peer, 2002). Dans les crèches, le financement public est réparti entre le gouvernement (36 %), le département (47 %) et la municipalité (17 %). En Suède, le financement public de l'EPPE incombe essentiellement à la municipalité (60 %) et provient de l'impôt local sur le revenu. Pour combler le solde, le gouvernement national verse aux autorités locales des subventions globales et des financements additionnels (Gunnarsson *et al.*, 1999). Aux États-Unis, le gouvernement fédéral contribue au financement public des programmes

En Indonésie, l'EPPE relève de la responsabilité des familles et l'État ne contribue à son financement qu'à hauteur de 5 %.

15. Cette section s'appuie essentiellement sur Belfield (2006).

16. Dans plusieurs pays, l'EPPE est également financée par des agences d'aide et des ONG internationales, point qui sera abordé ci-après.

17. Ces estimations concernent les programmes de prise en charge payants, essentiellement destinés aux nourrissons et aux tout-petits. Les programmes préscolaires à temps partiel pour les 3 à 5 ans en France et les 4 à 6 ans en Suède sont gratuits.

d'EPPE à hauteur de 60 %, le reste étant à la charge des États et des autorités locales (Belfield, 2006).

Les mécanismes de financement

À l'échelon le plus élevé, les pouvoirs publics (au niveau du gouvernement, de la région ou de l'État) financent et mettent en œuvre les programmes d'EPPE de manière directe ou en versant des subventions aux autorités locales à cet effet. Dans certains cas, l'octroi d'un financement public dépend du versement de subventions en contrepartie. En échange, les autorités locales sont habilitées à collecter des fonds au sein de la communauté locale de manière directe, qui prennent la forme de dons effectués par des groupes d'intérêt ou des clubs.

Une autre solution pour le financement direct des programmes d'EPPE consiste, pour les gouvernements, à verser des subventions aux parents pour leur permettre d'acheter des services en choisissant parmi divers prestataires. C'est notamment l'approche retenue à Taiwan (Chine), où les familles utilisent les chèques éducation pour payer les frais de scolarité dans les établissements préscolaires habilités (Ho, 2006). Aux États-Unis, les États ont la possibilité de verser aux familles remplissant certaines

conditions une aide fédérale à la prise en charge de la petite enfance également sous forme de chèques éducation. Les familles peuvent également bénéficier de subventions pour la garde des enfants à domicile (Waiser, 1999) ou recevoir des compensations si elles optent pour un système de garde privé. Ainsi, en France, les parents ayant le statut de salariés bénéficient de tout un assortiment d'aides directes et d'allègements fiscaux pour compenser le coût des crèches et de la garde d'enfant à domicile. Les entreprises sont en outre tenues de financer le système en payant des cotisations obligatoires à la Caisse nationale d'allocations familiales (Belfield, 2006).

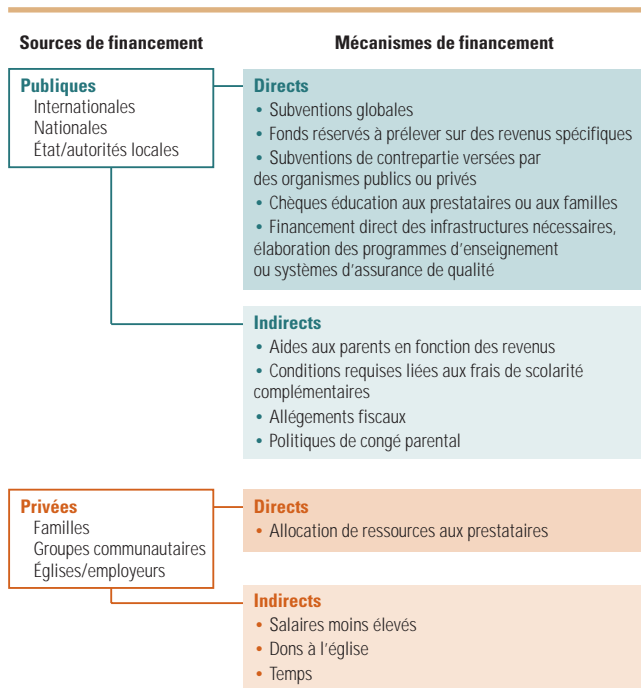
Indépendamment des divers mécanismes de financement direct de l'EPPE, les orientations politiques du gouvernement ont des répercussions sur les dépenses des ménages affectées à l'EPPE, qu'il s'agisse des conditions à remplir pour avoir droit aux programmes d'EPPE publics, du montant des frais et du prix des programmes publics ou de la réglementation du congé parental¹⁸ (Waldfogel, 2001).

Les entreprises et l'ensemble des employeurs peuvent contribuer à l'EPPE soit directement, en finançant une crèche d'entreprise, soit indirectement, en intégrant le coût de la prise en charge des enfants aux salaires et aux avantages annexes perçus par les salariés et en permettant à ces derniers de prendre des congés parentaux rémunérés pour s'occuper de leurs enfants. Les gouvernements peuvent encourager les employeurs à adopter ce type de mesures par des incitations fiscales. En Colombie, par exemple, depuis plus de 30 ans, les employeurs du privé et du public ont tous l'obligation de verser l'équivalent de 3 % de leur masse salariale sur un compte bancaire spécial qui permet à l'Institut du bien-être familial, qui est un organisme semi-autonome, de fournir un ensemble de services (crèches communautaires, éducation parentale, soutien nutritionnel, cantines et services de protection de l'enfance) directement ou par l'intermédiaire de sous-traitants comme des ONG ou autres entités. Cette stratégie de financement a permis à 21 % de la population d'avoir accès aux services d'EPPE (Vargas-Barón, à paraître).

Lorsque le financement public n'est pas suffisant pour que l'EPPE formelle atteigne le niveau souhaité, d'autres solutions appropriées peuvent être envisagées, par exemple, des micro-crédits pour aider à la mise en place de services de garde à domicile (Blumberg, 2006) ou encore l'intégration des crèches à d'autres structures, établissements d'enseignement primaire ou centres de soins. La figure 8.2 fait la synthèse

18. La plupart des pays ont institué des congés parentaux rémunérés après la naissance d'un enfant, bien que dans les pays en développement, cette mesure ne concerne parfois que les employés du secteur formel ou ceux du secteur public. Les congés parentaux rémunérés donnent aux parents la possibilité de s'occuper eux-mêmes de leurs enfants (voir le chapitre 6).

Figure 8.2 : Exemples de sources et de mécanismes de financement de l'EPPE



Source : Belfield (2006).

Encadré 8.7 – Des services pour venir en aide aux enfants vulnérables d'Inde

En 1975, le gouvernement indien a créé les Services intégrés pour le développement de l'enfant (Integrated Child Development Service, ICDS) afin d'offrir un ensemble de services (soutien nutritionnel, vaccination, examens médicaux et consultations médicales, éducation préscolaire et participation communautaire) aux enfants vulnérables de moins de 6 ans, aux femmes enceintes et aux mères allaitantes dans les bidonvilles situés en milieu urbain, les zones tribales et les régions rurales reculées. Ce sont les femmes des communautés locales qui fournissent ces services par l'intermédiaire des *anganwadi*, terme qui désigne les crèches informelles de villages établies dans les cours des maisons. Les ICDS viennent aujourd'hui en aide à 23 millions d'enfants (presque 15 % des enfants d'âge préscolaire), pour un coût annuel moyen compris entre 10 et 22 dollars EU par enfant, ainsi qu'à 4,8 millions de femmes enceintes et de mères allaitantes.

Bien qu'inégal, l'impact positif des ICDS sur la survie, la croissance et le développement des enfants a conduit le gouvernement fédéral à renouveler son engagement pour permettre à tous les enfants de bénéficier de ce programme et de l'égalité des chances. Les ICDS ont contribué à faire reculer la mortalité infantile et la malnutrition sévère, à augmenter le taux de vaccination, à faire progresser

le taux de scolarisation et à faire régresser l'abandon scolaire. Dans les États ruraux du Tamil Nadu, de l'Andhra Pradesh et du Karnataka, par exemple, les ICDS ont contribué à améliorer le développement psychosocial des garçons et des filles. Ainsi, grâce à l'aide des ICDS, même des enfants souffrant de malnutrition obtiennent de meilleurs résultats sur le plan du développement que ceux qui n'y ont pas accès.

Malgré ces avancées, l'incidence des naissances prématurées, du faible poids à la naissance, de la mortalité néonatale et infantile et de la malnutrition infantile et maternelle reste préoccupante dans les régions où interviennent les ICDS. Des réformes pourraient être entreprises pour renforcer leur impact : accorder une importance accrue aux enfants de moins de 3 ans ; effectuer un ciblage plus précis (les filles et les enfants des familles les plus pauvres et des basses castes, par exemple) ; encourager plus énergiquement les changements de comportement en matière d'alimentation des tout-petits ; accroître les subventions versées aux États les plus pauvres et à ceux où les taux de sous-alimentation sont les plus élevés.

Sources : Chandrasekhar et Ghosh (2005) ; Gragnolati *et al.* (2005) ; Kamerman (2005) ; Institut national pour la coopération publique et le développement de l'enfant (2006).

En Colombie, 3 % de la masse salariale publique et privée est destinée au financement de l'EPPE.

des sources de revenu et des mécanismes de financement de l'EPPE les plus importants.

Cibler les plus défavorisés

L'objectif relatif à l'EPPE privilégie les jeunes enfants vulnérables et défavorisés. Lorsque les ressources sont limitées, comment les distribuer à ceux qui en ont le plus besoin ? On a habituellement recours à deux types de ciblage : un ciblage géographique et un ciblage en fonction du revenu. Certains gouvernements visent des groupes bien précis, handicapés ou enfants vivant dans des situations d'urgence. D'autres favorisent l'intégration en recourant à des instruments non financiers, par exemple en mettant en place et en encourageant l'enseignement multilingue (voir le chapitre 7).

Le ciblage géographique est l'approche retenue en Inde, où les Services intégrés de développement de l'enfant concentrent leur attention sur les bidonvilles en milieu urbain, les zones tribales et les régions rurales isolées (encadré 8.7). Depuis 2002, le Viet Nam affecte en priorité ses ressources aux régions de montagne isolées et défavorisées, à la formation des

enseignants pour les enfants ayant des besoins spéciaux et aux programmes alimentaires scolaires, en soutenant que si l'on veut attaquer efficacement le problème de l'égalité, l'État doit faire un effort d'investissement (Choi, 2005). Le ciblage en fonction du revenu, qui représente une solution plus répandue, passe notamment par une définition plus stricte des conditions ouvrant droit à certains avantages, par la prise en charge des frais d'inscription des plus démunis et par la distribution de chèques éducation.

Il en va de l'EPPE comme des autres services publics, le ciblage comporte des risques. Les approches ciblées ne suscitent pas toujours une adhésion suffisamment large, notamment chez les électeurs des classes moyennes, pour que tous les enfants qui remplissent les conditions requises puissent accéder à des programmes de qualité. Le ciblage peut provoquer une ségrégation entre les enfants et entraîner une concentration des plus défavorisés dans certaines structures, ce qui peut être préjudiciable à l'apprentissage des enfants. Enfin, le ciblage précis est une opération délicate.

Les pays européens associent généralement la couverture universelle à la mise en place d'un

Les pays à faible revenu reçoivent souvent moins de fonds pour l'EPPE que les pays à revenu intermédiaire.

soutien supplémentaire, plus intensif, en faveur des enfants vulnérables et désavantagés. La Belgique, la France et les Pays-Bas ont des programmes préscolaires financés sur fonds publics qui sont destinés à tous les enfants et, en même temps, ces pays affectent des ressources supplémentaires aux communautés les plus défavorisées (OCDE, 2001). Une telle approche est plus difficilement applicable dans les pays en développement où la plupart des enfants sont de toute façon exclus de l'EPPE. L'approche progressive constitue peut-être la solution la plus réaliste : les pays adoptent une politique nationale d'EPPE applicable à tous les enfants et à tous les contextes mais les financements publics vont en priorité aux plus défavorisés.

Les partenariats internationaux

La faiblesse des ressources disponibles pour l'EPPE conduit les gouvernements de nombreux pays en développement à forger des partenariats avec des ONG et des agences d'aide au développement internationales susceptibles de leur fournir à la fois une aide financière et des conseils techniques¹⁹ (Hyde et Kabiru, 2006). Un tel appui peut jouer un rôle déterminant dans la conception de projets pilotes relatifs à l'EPPE qui pourront ensuite être appliqués à grande échelle ; il revêt également une grande importance sur le plan de l'assistance technique et du renforcement des capacités. Toutefois, l'EPPE n'occupe pas un rang de priorité très élevé sur l'agenda international du développement de l'éducation, c'est en tout cas ce que montrent l'enquête réalisée dans la perspective du présent *Rapport* auprès de 68 donateurs bilatéraux et organismes multilatéraux²⁰ (parmi lesquels 17 seulement ont répondu) et l'analyse des données sur l'aide fournies par les bailleurs de fonds au Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE.

Les organismes d'aide privilégient les établissements d'enseignement préprimaire

Les résultats de l'enquête réalisée auprès des bailleurs de fonds montrent que très peu d'organismes, soit 4 seulement, considèrent l'EPPE comme une composante spécifique de leur stratégie globale d'aide ; 7 organismes incluent toutefois l'EPPE dans leur stratégie concernant le secteur de l'éducation et 8 autres dans celle du secteur de la santé²¹. Dans le cadre de ces stratégies élargies, l'aide internationale à l'EPPE vise généralement des groupes bien précis d'enfants marginalisés et vulnérables : les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux, ceux qui sont le plus touchés par la faim et la pauvreté, qui sont victimes de discriminations fondées

sur le sexe ou l'origine sociale et, enfin, qui sont le plus affectés par la pandémie de VIH/sida.

En règle générale, les bailleurs de fonds bilatéraux donnent la priorité aux programmes institutionnels d'EPPE destinés aux enfants à partir de 3 ans et jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école primaire. L'aide à la prise en charge en milieu familial est plus modeste et se limite le plus souvent aux programmes destinés aux enfants de plus de 3 ans.

Ces priorités de financement ne correspondent pas forcément aux besoins des pays ; des solutions moins formelles et moins onéreuses que les établissements préprimaires permettent souvent de toucher un plus grand nombre d'enfants de tous âges, y compris les moins de 3 ans. Les organismes des Nations Unies tels que le Programme alimentaire mondial, l'OMS, l'UNICEF et l'UNESCO sont plus enclins que les donateurs bilatéraux à privilégier les enfants de moins de 3 ans et à soutenir les programmes informels.

La part de l'EPPE dans l'aide à l'éducation est très inférieure à celle des autres niveaux d'enseignement

Le montant de l'aide allouée à l'EPPE est difficile à évaluer à partir de la principale base de données sur l'aide internationale, le Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'OCDE-CAD. Dans leurs rapports, les bailleurs de fonds ne font pas toujours la distinction entre l'éducation de la petite enfance et l'éducation de base. De plus, certaines composantes de l'EPPE sont intégrées à d'autres secteurs comme la santé, la sécurité sociale ou les affaires rurales. Les données présentées dans cette section ne concernent que la composante éducative de l'EPPE, elles sous-estiment donc le total de l'aide attribuée à l'EPPE. Les donateurs qui affectent à l'enseignement préprimaire une part de l'aide à l'éducation n'ont pas tous les mêmes priorités (figure 8.3). Certains, comme la Grèce, privilégient les pays à revenu intermédiaire, d'autres, comme l'Australie, les Pays-Bas et l'UNICEF, visent le plus souvent les pays à bas revenu.

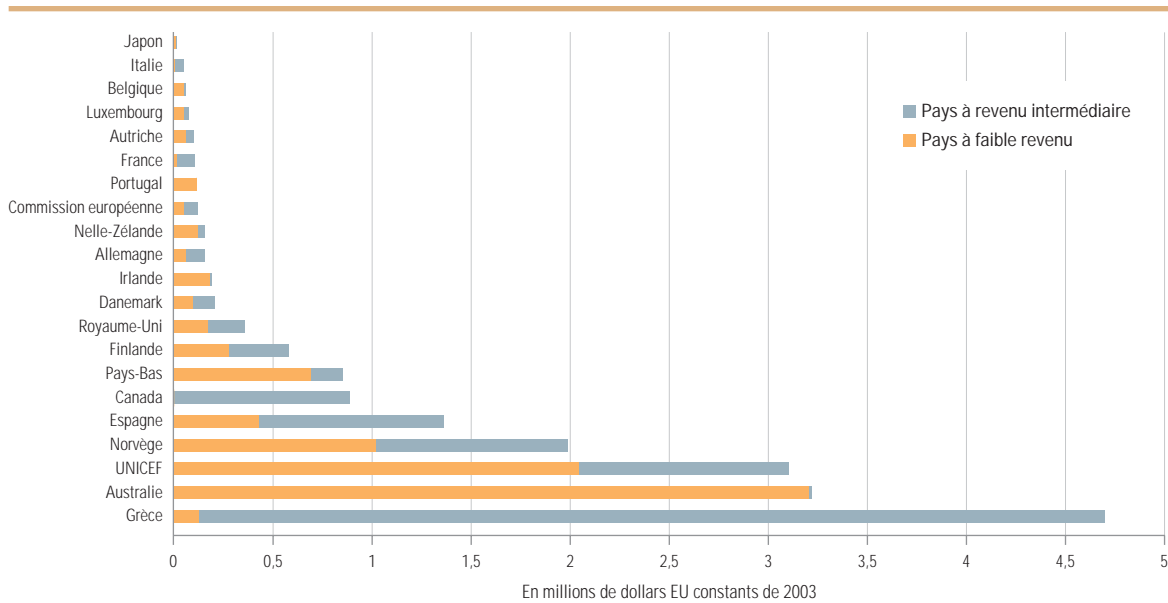
Les pays à faible revenu reçoivent souvent moins de fonds pour l'EPPE que les pays à revenu intermédiaire. Ainsi, sur les 63 pays qui ont reçu moins de 100 000 dollars EU par an pour l'éducation de la petite enfance entre 1999 et 2004, 37 sont des pays à faible revenu. Sur les 32 pays qui ont reçu une somme d'un montant plus élevé, 15 sont des pays à bas revenu et 17 des pays à revenu intermédiaire. Le volume de l'aide destinée à l'éducation de la petite enfance étant en partie déterminé par la demande des pays en développe-

19. Entre 1990 et 2005, le portefeuille de prêt de la Banque mondiale pour le développement de la petite enfance s'élevait au total à 1,6 milliard de dollars EU pour l'ensemble du monde (Young, 2006).

20. Pour un exposé plus détaillé de la méthodologie et des résultats de l'enquête, consulter www.efareport.unesco.org.

21. Les stratégies du secteur de la santé englobent le VIH et le sida, la gynécologie/obstétrique, les soins de santé primaires, l'autonomisation des femmes dans le domaine de la santé, les orphelins et autres enfants vulnérables et, s'agissant des enfants en bas âge, la survie et le développement, la nutrition, la supplémentation vitaminique, le déparasitage et la prévention du paludisme.

Figure 8.3 : Aide à l'enseignement préprimaire, moyenne annuelle pour 1999-2004, par pays regroupés en fonction de leur niveau de revenu (millions de dollars EU constants de 2003)



Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 1.

ment, cette situation est cohérente avec le fait que la demande d'éducation préprimaire émane surtout des pays où l'enseignement primaire est relativement bien développé (voir le chapitre 6).

Le tableau 8.4 montre que l'éducation de la petite enfance ne figure pas au rang des priorités. Sur 22 donateurs pour lesquels des données sont disponibles, 19 consacrent à l'éducation préprimaire moins de 10 % de la part affectée au primaire – moins de 2 % pour la majorité d'entre eux. Pour la majorité des bailleurs de fonds, la part attribuée au préprimaire représente moins de 0,5 % du total de l'aide à l'éducation.

Et demain ? Augmenter les financements et renforcer la coordination de l'aide en faveur de l'EPPE

Comment convaincre les organismes d'aide de consacrer davantage de ressources à l'EPPE ? Selon les réponses à l'enquête réalisée auprès des bailleurs de fonds, l'idéal serait que les gouvernements des pays en développement manifestent un engagement renforcé en faveur de l'EPPE : qu'ils donnent la preuve d'un soutien financier réel, qu'ils agissent pour que l'EPPE fasse partie intégrante des plans sectoriels nationaux, qu'ils définissent des stratégies en sa faveur impliquant tous les acteurs clés du pays (y compris le secteur privé et la société civile) et qu'ils stimulent la coordination intersectorielle des initiatives en faveur des jeunes enfants. L'appui

politique international de l'OCDE-CAD, du Groupe de haut niveau sur l'EPT et d'autres instances similaires, de même que l'intensification des recherches mettant en évidence les effets bénéfiques de l'EPPE contribueraient à sensibiliser les organismes multilatéraux et bilatéraux aux questions relatives à l'EPPE tout en renforçant leur engagement. L'aide à l'EPPE doit être considérée dans le contexte élargi des mécanismes de coordination de l'aide à l'éducation et à la santé. Pour que l'aide à la petite enfance bénéficie d'une attention accrue, il pourrait être utile d'établir, au niveau des pays, des groupes de travail thématiques de donateurs impliqués dans l'EPPE.

La planification, la participation, le ciblage et le leadership

Pour garantir l'accès et la participation à des programmes d'EPPE de bonne qualité, il est nécessaire d'instaurer un environnement politique favorable. Une politique de la petite enfance ou un cadre pour cette politique contribue à garantir que les droits des jeunes enfants sont protégés et que les secteurs dont l'action a une incidence sur la petite enfance répondent aux besoins des tout-petits. Un ministère chef de file est un facteur de cohérence politique mais il est important que l'EPPE ne soit pas trop étroitement associée à

Il est nécessaire d'instaurer un environnement politique favorable.

Tableau 8.4 : L'aide à l'enseignement préprimaire est inférieure à l'aide au primaire

	Aide à l'enseignement préprimaire	Aide à l'enseignement primaire	Aide à l'enseignement préprimaire exprimée en pourcentage de l'aide à l'enseignement primaire
	Moyenne 1999-2004 (millions de dollars EU constants de 2003)	Moyenne 1999-2004 (millions de dollars EU constants de 2003)	
Japon	0,02	88,15	0,0
Commission européenne	0,12	155,79	0,1
Royaume-Uni	0,37	228,80	0,2
Allemagne	0,16	50,00	0,3
France	0,17	34,66	0,5
Pays-Bas	1,09	160,88	0,7
Danemark	0,20	23,66	0,9
PNUD	0,00	0,24	1,2
Italie	0,05	3,59	1,4
Canada	0,88	61,34	1,4
Irlande	0,19	10,16	1,8
Belgique	0,06	3,14	1,9
Luxembourg	0,08	3,82	2,0
Portugal	0,11	3,98	2,8
Norvège	2,01	60,38	3,3
Nouvelle-Zélande	0,16	2,80	5,6
UNICEF	3,17	43,35	7,3
Australie	3,22	38,85	8,3
Finlande	0,58	6,69	8,6
Espagne	1,39	13,15	10,6
Autriche	0,24	1,47	16,2
Grèce	4,74	6,19	76,5

Source: CRS online database (OECD-DAC, 2006c), Table 1.

L'équité implique la nécessité de viser les enfants vulnérables et défavorisés en leur affectant une part prioritaire du budget de l'EPPE.

un seul secteur. Un cadre juridique et un plan d'action détaillé constituent eux aussi un appui solide à la mise en œuvre, de même que le renforcement des capacités des personnes chargées de l'exécution des politiques. La participation d'un large groupe de parties prenantes est capitale pour que l'élaboration des politiques réponde à des exigences multiples et pour que leur mise en œuvre soit facilitée. Les questions relatives à la petite enfance qui suscitent l'adhésion des dirigeants politiques et autres responsables donnent une plus grande visibilité à l'EPPE et facilitent l'élaboration des politiques.

Pour assurer aux enfants les conditions d'un développement sain, il faut réglementer la qualité de l'environnement et le suivi de la qualité au moyen de normes applicables à tous

les contextes, publics ou privés. Les gouvernements ont le choix entre de multiples sources de revenu et stratégies de financement mais chaque choix implique un arbitrage entre l'accès, la qualité et l'équité. L'équité, notamment, implique la nécessité de viser les enfants vulnérables et défavorisés en leur affectant au plus tôt une part prioritaire du budget de l'EPPE, conformément à un cadre de politique d'une portée plus universelle. Enfin, les organismes d'aide internationaux doivent élever l'EPPE au rang de priorité.

Les pays qui alignent leurs politiques d'EPPE sur les plans des secteurs de l'éducation et de la santé et sur les stratégies de réduction de la pauvreté augmentent leurs chances d'obtenir un soutien renforcé de la part des donateurs. ■

Sur la route dans le Chiapas, Mexique.

© Miquel DEWEVER-PLANA / AGENCE VU



PARTIE IV. Définir des priorités

Chapitre 9

EPT : ce qu'il faut faire maintenant

Le chapitre 1 a souligné combien il importe d'adopter une approche globale de l'EPT, de mettre l'accent sur l'équité et l'inclusion et d'agir très vite – maintenant. Le présent chapitre, qui conclut le *Rapport*, récapitule les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous, 9 ans seulement avant l'échéance de 2015 et 3 ans seulement avant la date à laquelle tous les enfants devront être scolarisés à l'école primaire pour la terminer en 2015 au plus tard. Il passe ensuite en revue les éléments clés à inclure dans un agenda national et international destiné à faire en sorte que les objectifs, dont celui qui a trait à l'EPPE (thème spécial du présent *Rapport*), soient atteints en temps voulu.

Où en est le monde ?

Les progrès les plus rapides sont enregistrés dans les pays les plus éloignés de l'enseignement primaire universel.

Le tableau d'ensemble de l'EPT est mitigé. Des progrès significatifs ont été accomplis depuis Dakar, surtout en matière d'accès à l'enseignement primaire, y compris pour les filles. Les progrès les plus rapides sont enregistrés dans les pays les plus éloignés de l'enseignement primaire universel, mais ils restent insuffisants pour qu'il soit possible d'atteindre en temps voulu les objectifs relatifs à l'EPPE et à la parité entre les sexes. Le reste de l'agenda de l'EPT est à la traîne, surtout en ce qui concerne l'amélioration de l'alphabétisme des adultes et le développement des programmes destinés aux enfants avant leur entrée à l'école primaire. Le tableau 9.1 récapitule les progrès accomplis depuis Dakar pour ce qui est de l'EPT dans son ensemble, de chacun des objectifs et du financement interne et externe. Certaines tendances sont très encourageantes et d'autres préoccupantes.

Un agenda en 9 points

Pour consolider les progrès accomplis et atteindre en temps voulu tous les objectifs de l'EPT, y compris celui qui concerne l'EPPE, l'agenda devrait être axé sur 9 domaines.

1. *Revenir à l'approche globale de Dakar.* Il y a des progrès là où il y a engagement et fixation de priorités – à savoir la scolarisation à l'école primaire, y compris pour les filles, qui a monopolisé l'attention au niveau national comme au niveau international, notamment celle de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Cependant, l'éducation pour tous est une approche globale de l'éducation de base. Tous les gouvernements n'ont pas assumé la pleine responsabilité publique de certains de ses éléments les plus importants, en particulier l'alphabétisation des adultes (dans le monde, il est frappant de constater que 1/5 des adultes n'a toujours pas acquis les compétences de

Tableau 9.1 : Les progrès de l'EPT depuis Dakar

Engagements	Encourageant	Préoccupant
EPT dans son ensemble	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'indice du développement de l'EPT (IDE) a progressé de 2003 à 2004 dans 75 pays. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'IDE a régressé dans 40 pays. ■ Le manque de données pour un nombre important de pays, en particulier ceux qui ont récemment connu ou connaissent un conflit, fait qu'il est difficile d'avoir un tableau mondial complet (il est improbable que la situation de l'EPT s'améliore dans la plupart de ces pays).
Éducation et protection de la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les effectifs de l'enseignement préprimaire ont fortement augmenté, particulièrement en Afrique subsaharienne, dans les Caraïbes et en Asie du Sud et de l'Ouest. ■ Un peu plus de la moitié des pays du monde ont mis en place au moins un programme formel d'EPPE pour les enfants de moins de 3 ans. ■ Environ 80 % des pays en développement ont adopté des lois instituant une forme ou une autre de congé de maternité, bien que son application soit variable. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ En dépit des progrès accomplis, des millions d'enfants n'ont toujours pas accès aux services de base – vaccination, eau potable, alimentation adéquate et stimulation précoce – dont ils ont besoin pour assurer leur survie, leur croissance et leur développement. ■ La couverture des programmes destinés aux moins de 3 ans, comme de l'enseignement préprimaire, reste beaucoup plus faible dans les pays en développement que dans les pays développés. ■ Les disparités entre les régions pour ce qui est de l'enseignement préprimaire sont frappantes : par exemple, la couverture est relativement élevée en Amérique latine/Caraïbes et très réduite en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. ■ Près de la moitié des pays n'ont pas de programmes formels d'EPPE pour les moins de 3 ans. ■ À l'intérieur des pays, il existe de grandes disparités d'accès à l'EPPE entre les riches et les pauvres et entre les habitants des zones urbaines et ceux des zones rurales. ■ Ceux qui ont le moins de chances de participer aux programmes d'EPPE sont les pauvres, les habitants des zones rurales et/ou les défavorisés – ceux-là même qui tireraient le plus grand profit de l'EPPE. ■ La collecte des données sur l'EPPE est généralement inadéquate si l'on veut suivre complètement les progrès accomplis dans les pays en développement.
Enseignement primaire universel	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les taux de scolarisation ont beaucoup augmenté, surtout dans les régions les plus éloignées de l'objectif (Afrique subsaharienne et Asie du Sud et de l'Ouest). ■ Les effectifs de la 1^{re} année du primaire ont fortement augmenté, particulièrement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. ■ Le nombre d'enfants non scolarisés a baissé. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Malgré les progrès enregistrés, trop d'enfants ne sont toujours pas scolarisés. ■ Les plus marginalisés sont difficiles à scolariser et à retenir à l'école. ■ L'assiduité demeure inférieure à la scolarisation. ■ La rétention et l'achèvement du cycle sont toujours trop faibles dans de nombreux pays.
Genre	<ul style="list-style-type: none"> ■ Environ les deux tiers des pays ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire. ■ Il y a maintenant 94 filles scolarisées dans l'enseignement primaire pour 100 garçons, au lieu de 92 en 1999. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire n'a pas été réalisée à la date cible de 2005. ■ Les plus marginalisés sont difficiles à scolariser et à retenir à l'école. ■ Les disparités au détriment des filles restent importantes dans le primaire dans de nombreux pays, qui sont souvent ceux où les taux de scolarisation sont les plus bas. ■ Un tiers seulement des pays ont réalisé la parité dans l'enseignement secondaire.

base en matière d'alphabétisme) et l'EPPE, thème spécial du présent *Rapport*. Il est aussi de plus en plus évident qu'il faut accroître le nombre de places dans le premier cycle du secondaire en tant qu'incitation à terminer l'école primaire et donc à atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel.

2. *Agir avec un sentiment d'urgence*. Le temps presse. Même la réalisation de l'EPU d'ici à 2015 est incertaine. Dans certains pays, l'objectif de la parité entre les sexes, déjà manqué en 2005, risque de ne pas être atteint d'ici à 2015. Nous devons agir maintenant pour scolariser tous les enfants et prendre les mesures nécessaires pour qu'ils restent à l'école primaire et qu'ils y travaillent. Il est aussi très important de faire bénéficier de l'EPPE les enfants défavorisés et vulnérables, car ce sont ceux qui peuvent en tirer le plus grand profit. De plus, un effort majeur en faveur de l'alphabétisation des adultes est d'autant plus nécessaire

qu'un retard considérable a été pris dans ce domaine (voir le *Rapport 2006*) ; la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation tarde à démarrer. L'éducation de base est de plus en plus confrontée à la concurrence pour obtenir des fonds alors que les gouvernements et les organismes d'aide se tournent vers les secteurs plus communément associés à la croissance économique, comme les infrastructures, et vers le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Les pays en conflit ou qui en sortent ne disposent pas de données et tendent de ce fait à ne pas figurer dans les analyses du présent *Rapport*, mais leur situation du point de vue de l'EPT n'a guère de chances de s'améliorer. Offrir des chances d'éducation aux enfants vivant dans des situations de conflit ou d'après-conflit devrait être une des toutes premières priorités.

3. *Mettre l'accent sur l'équité et l'intégration*. Malgré les progrès accomplis, la plupart des

L'objectif de la parité entre les sexes, déjà manqué en 2005, risque de ne pas être atteint d'ici à 2015.

Engagements	Encourageant	Préoccupant
Qualité	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les rapports élèves/enseignant se sont légèrement améliorés dans toutes les régions à l'exception de l'Asie du Sud et de l'Ouest. ■ L'engagement des pays en développement en faveur du suivi de la qualité s'accroît, comme en témoignent le nombre croissant d'évaluations nationales de l'apprentissage et la participation accrue aux évaluations internationales et régionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'égalité entre les sexes reste un problème. ■ Les rapports élèves/enseignant restent supérieurs à 40/1 dans 28 pays. ■ Il y a trop peu d'enseignants pour atteindre l'objectif de l'EPU et améliorer les rapports élèves/enseignant, surtout en Afrique subsaharienne. ■ De fortes proportions d'enseignants n'ont pas reçu de formation et sont dépourvus de qualifications. ■ L'absentéisme des enseignants reste un sérieux problème. ■ De nouvelles analyses des évaluations internationales de l'apprentissage confirment que les élèves des ménages pauvres ont de moins bonnes performances que les autres élèves.
Alphabétisation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes ont progressé dans toutes les régions depuis 1990, mais très peu durant les toutes dernières années. ■ Le nombre absolu de jeunes analphabètes a baissé sauf en Afrique subsaharienne. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les taux d'alphabétisme des adultes restent inférieurs à 70 % en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et dans les Caraïbes. ■ Il y a dans le monde 781 millions d'adultes analphabètes, dont deux tiers de femmes. ■ Au rythme actuel de la progression, le nombre d'adultes sans compétences minimales d'alphabétisme ne diminuera que de 100 millions d'ici à 2015. ■ L'environnement alphabète bénéficie d'une attention relativement faible. ■ Trop peu de pays procèdent à des évaluations directes de l'alphabétisme.
Financement de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté en proportion du PNB dans à peu près les deux tiers des pays disposant de données. ■ Un nombre croissant de pays ont réduit les frais de scolarité à l'école primaire et autres coûts à la charge des ménages. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La part des dépenses publiques d'éducation dans le PNB a diminué dans 41 pays, particulièrement en Amérique latine et en Asie du Sud et de l'Ouest. ■ Trop de pays continuent à faire payer des frais de scolarité.
Aide internationale à l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'aide a augmenté de 85 % en valeur réelle entre 2000 et 2004 (mais elle régressait avant 2000). ■ L'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu a plus que doublé en valeur réelle, passant à 3,4 milliards de dollars EU, durant la même période. ■ Les promesses des donateurs porteront probablement ce total à 5,4 milliards de dollars EU d'ici à 2010. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ L'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu est loin d'atteindre le total estimé de 11 milliards de dollars par an nécessaire maintenant pour réaliser l'EPT (même si les promesses pour 2010 sont tenues). ■ La plus grande partie de l'aide n'est pas suffisamment à long terme ou prévisible.

La plupart des enfants défavorisés ne bénéficient pas de l'EPPE.

enfants défavorisés ne bénéficient pas de l'EPPE et bien trop nombreux sont ceux en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont toujours pas scolarisés. Il est plus difficile et coûteux de compenser le désavantage quand les enfants sont plus âgés que d'instituer des mesures préventives et un soutien précoce. Une approche non intégrée est nécessaire, destinée à des régions particulières et à des groupes de population spécifiques à l'intérieur des pays. Il y a trop de pays où les coûts directs et indirects à la charge des ménages, y compris le besoin de mettre les enfants au travail pour compléter le revenu des ménages et les frais d'inscription dans l'EPPE et l'enseignement primaire, demeurent un obstacle majeur à l'accès rapide

des enfants pauvres à l'école et à la poursuite de leur scolarité. Pour assurer une intégration effective, qui doit commencer lorsque les enfants sont jeunes, il est aussi besoin de promouvoir l'utilisation de la langue maternelle comme langue initiale d'instruction, d'assurer l'égalité entre les sexes dans les interactions entre enseignants et élèves et dans les matériels d'apprentissage, de veiller à ce que les enfants de diverses origines soient traités de la même façon, de prendre en compte les besoins des enfants handicapés, d'adapter l'année scolaire au calendrier agricole si nécessaire et de rapprocher les écoles et les programmes pour adultes des lieux de résidence des intéressés.

Encadré 9.1 – Accroître la quantité et la qualité des données sur l'EPPE

Des efforts majeurs sont requis de la part des organismes nationaux et internationaux pour développer et améliorer les informations systématiques concernant les aspects suivants de l'EPPE.

Données sur la santé et la nutrition de base

- Des statistiques sur la consommation d'aliments, les niveaux de nutrition, le retard de croissance et les taux de survie des jeunes enfants sont régulièrement collectées par l'OMS, la Division de la population de l'ONU, l'ONUSIDA et l'UNICEF. La qualité et la couverture géographique de ces indicateurs sont dans l'ensemble assez bonnes. Les donateurs pourraient fournir une assistance technique et financière pour renforcer les capacités des pays ayant besoin de plus de soutien pour collecter ces informations. La notification de données de base sur la santé et la survie au niveau sous-national et par caractéristiques des ménages améliorerait leur utilité pour l'élaboration des politiques.

Programmes d'EPPE destinés aux très jeunes enfants

- Dans beaucoup de pays, il n'y a pas de données disponibles concernant certains programmes d'EPPE (crèches, garderies ainsi que programmes orientés vers la nutrition et la santé). S'agissant des enfants de moins de 3 ans, on ne sait pas grand-chose des services organisés assurés par les organismes publics et privés. Des statistiques sur la participation à ces programmes sont collectées, selon les besoins, dans un nombre croissant de pays en développement, par le biais d'enquêtes sur les ménages comme les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF et les enquêtes sur la démographie et la santé (EDS) financées par l'USAID. Il est crucial de comprendre les disparités d'accès aux programmes d'EPPE parmi les jeunes enfants, en particulier ceux

des milieux défavorisés et vulnérables. Ces enquêtes peuvent compléter les données administratives, dont la collecte a besoin d'être améliorée.

- L'ISU, en coopération avec d'autres organismes, pourrait étendre la portée de son programme relativement récent de collecte de données sur les enfants de moins de 3 ans, lancé pour le bilan de l'EPT en l'an 2000 établi avant Dakar. Il faudra pour cela des échanges continus et soutenus avec les autorités nationales concernées, afin d'améliorer la couverture des données et leur comparabilité, et, en particulier, afin de mettre davantage l'accent sur tous les programmes d'EPPE, et pas seulement sur l'enseignement préprimaire.

Enseignement préprimaire

- Les données sur l'enseignement préprimaire collectées par l'ISU, l'OCDE et Eurostat pour les groupements régionaux pertinents constituent l'ensemble le plus complet dans le monde d'informations sur la composante « éducation » de l'EPPE. Étant donné que l'enseignement préprimaire varie considérablement selon les pays, il serait utile de publier régulièrement des données sur les effectifs pour chaque groupe d'âge. Certaines catégories de données administratives sur la composante « éducation », qui peuvent être trop difficiles ou coûteuses à collecter sur une base annuelle, pourraient être communiquées moins fréquemment. Il pourrait aussi être utile de fournir périodiquement des informations sur les caractéristiques contextuelles des enfants, par lieu de résidence, subdivision administrative, durée et contenu des programmes d'enseignement préprimaire. Ces données pourraient être collectées conjointement par l'ISU et le Bureau international d'éducation (BIE), comme cela a déjà été fait dans le passé.

4. *Accroître les dépenses publiques et mieux les concentrer.* Beaucoup de gouvernements ne consacrent pas assez de fonds publics à une éducation de base de qualité, et pas suffisamment à l'alphabétisation et à l'EPPE. Il faut concentrer les ressources financières sur les exigences clés pour réaliser l'EPT, comme l'accroissement du nombre d'enseignants, la mise en place d'incitations à enseigner dans les zones rurales, la mise en œuvre de politiques d'intégration et le développement de l'alphabétisation des adultes et de l'EPPE. Une concentration claire – et durable – sur l'éducation de base est essentielle pour contrer les pressions croissantes exercées pour que les dépenses soient consacrées aux autres niveaux d'enseignement.

5. *Accroître l'aide internationale et l'attribuer là où elle est le plus nécessaire.* Le niveau de l'aide actuelle comme celui des promesses d'aide sont en augmentation mais ils restent insuffisants vu l'urgence de la réalisation de l'EPT. L'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu doit au moins doubler ; elle doit inclure une aide à l'alphabétisation et à l'EPPE ; il faut qu'elle soit plus prévisible à long terme ; il faut enfin qu'elle soit réorientée vers les pays qui en ont le plus besoin. Si l'on veut que l'initiative de mise en œuvre accélérée devienne un instrument clé de cette entreprise, il faut aussi qu'elle reçoive beaucoup plus de fonds, qu'elle assure des flux d'aide plus prévisibles à long terme et qu'elle élargisse son champ d'action

Le niveau de l'aide actuelle reste insuffisant.

Personnel

- Outre les données existantes sur les enseignants du préprimaire, il faudrait davantage d'informations sur le type, les caractéristiques, l'emploi, le statut professionnel et la répartition de toutes les catégories de personnel qui travaillent avec de jeunes enfants. Ces données sont nécessaires pour élaborer les politiques de recrutement et de nomination des ressources humaines nécessaires afin de multiplier et d'améliorer les possibilités offertes aux enfants vulnérables et défavorisés.

Qualité

- Le besoin – et l'utilité – de données comparatives standardisées sur la qualité des programmes d'EPPE est controversé. Pourtant, des indicateurs internationaux de la qualité structurelle pourraient utilement être établis (par exemple les rapports élèves/enseignant, les qualifications des enseignants, les dépenses et les normes appliquées aux programmes). Bien qu'il soit évidemment nécessaire de faire preuve de prudence lorsqu'on interprète des informations venant de contextes aussi divers et lorsqu'on en tire des conclusions, il importe de reconnaître qu'un profil de la qualité est plus fiable que les indicateurs individuels. Une fois établies des évaluations nationales de la qualité, les données concernant l'amélioration sur la durée devraient être notifiées aux organes internationaux de suivi, à l'aide de mesures de référence définies au niveau national.

Dépenses

- Les données sur les dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire sont plus rares que celles sur les dépenses consacrées aux autres niveaux d'enseignement, et elles ne concernent souvent que les dépenses publiques. Les données

internationales sur les dépenses consacrées aux programmes d'EPPE autres que ceux d'enseignement préprimaire sont pratiquement inexistantes, de même que les données sur les dépenses consacrées par les ménages à l'EPPE et celles sur l'aide internationale à l'EPPE ; il faudrait prendre des mesures pour collecter tous ces types de données. Des efforts sont actuellement faits dans divers pays pour évaluer les coûts des programmes d'EPPE, le plus souvent sur une base expérimentale. Les organisations internationales pourraient s'appuyer sur ces études de cas nationales pour aider de leurs conseils les pays à produire des informations comparables sur les coûts.

Données qualitatives

- Les données qualitatives peuvent compléter le tableau de l'EPPE dessiné par les indicateurs quantitatifs. Elles devraient, dans l'idéal, comprendre des informations sur les politiques publiques de la petite enfance, les types et l'offre de programmes d'EPPE, les évaluations des besoins par les parents et le personnel de l'EPPE et les résultats des programmes. Ces données, qui sont difficiles à collecter, à traiter et à résumer, peuvent néanmoins être obtenues par le biais d'enquêtes par sondage menées conjointement par des institutions nationales, régionales et/ou internationales. L'établissement de catégories relativement standardisées et de méthodes communes est important pour améliorer la disponibilité et la qualité de ces données.

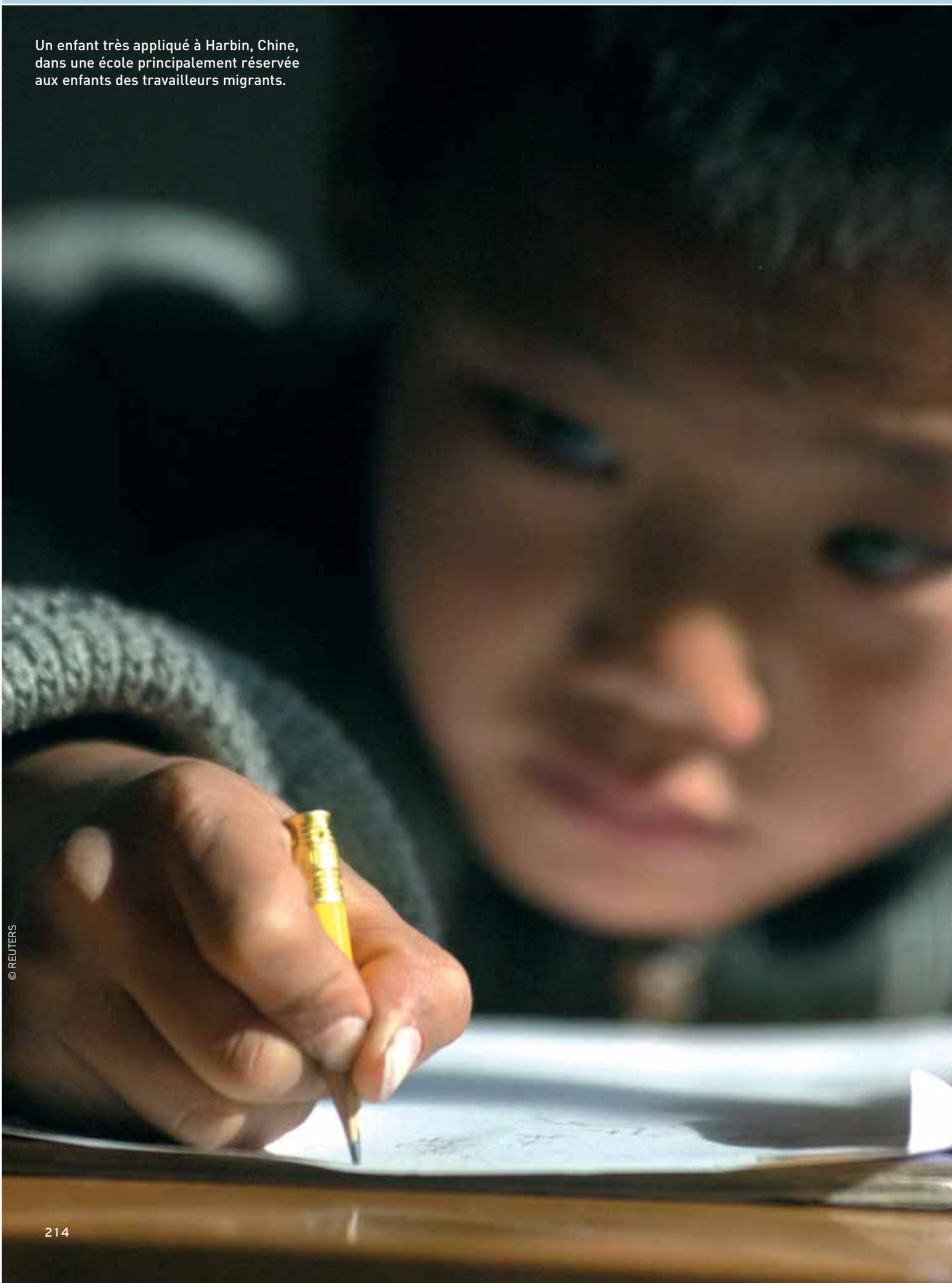
L'EPPE requiert, au niveau national, un appui politique de haut niveau pour la petite enfance et un soutien technique au niveau international.

- au-delà de l'enseignement primaire de façon à inclure les 6 objectifs de l'EPT.
6. *Mettre l'EPPE au premier plan dans les agendas nationaux et internationaux, l'accent étant mis sur une approche holistique.* L'EPPE requiert un appui politique de haut niveau en faveur de politiques et de programmes pour la petite enfance, au niveau national, et un soutien technique au niveau international. Étant donné sa complexité et le rôle unique qui lui revient de donner à chaque enfant des bases solides pour vivre et apprendre, il est important (a) d'élaborer un cadre de politique nationale assorti d'objectifs, de règlements, d'un suivi de la qualité et d'engagements de financement qui englobent toute la gamme des services destinés aux enfants de la naissance jusqu'à l'âge de 8 ans, et (b) de désigner clairement un ministère ou un organisme chef de file pour l'EPPE qui collabore avec tous les secteurs concernés. L'EPPE doit englober les politiques et les programmes destinés aux enfants de moins de 3 ans ainsi qu'aux enfants recevant une éducation préscolaire. Bien qu'il n'y ait pas de modèle unique de services d'EPPE, les programmes qui combinent nutrition, santé, soins et éducation sont plus efficaces pour l'amélioration du bien-être présent des enfants et leur développement futur que ceux qui se limitent à un seul aspect. Les programmes inclusifs doivent s'appuyer sur les pratiques traditionnelles de puériculture, respecter la diversité linguistique et culturelle des enfants et intégrer les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et les enfants handicapés. Le secteur privé joue un rôle important dans la fourniture des services d'EPPE dans de nombreux pays ; le secteur public doit donc à la fois le réglementer et forger avec lui des partenariats efficaces, afin de prévenir les défauts d'équité dans l'accès et la qualité.
 7. *Accroître le financement public de l'EPPE et le destiner à une cible précise.* Bien qu'une politique nationale d'EPPE doive englober tous les jeunes enfants, il peut être approprié, étant donné la limitation des ressources, de commencer par destiner les ressources publiques aux enfants vulnérables et défavorisés. Pour mobiliser les ressources à la fois internes et internationales, et pour élargir le schéma général de l'EPPE, il est essentiel de l'inclure dans les documents clés servant à répartir les ressources publiques et à attirer l'aide, tels que les budgets nationaux, les plans sectoriels et les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté. Les autres donateurs devraient suivre la voie tracée par l'UNICEF et donner une priorité aux questions intéressant la petite enfance.
 8. *Améliorer la qualité du personnel de l'EPPE, surtout en ce qui concerne les qualifications, la formation et les conditions de travail.* Puisque tout indique que la qualité de l'interaction entre les enfants et le personnel de l'EPPE est le facteur déterminant de la qualité de l'EPPE, rien n'est plus important que d'attirer et de retenir, en nombre suffisant, un personnel formé et motivé. Il est essentiel de contrer la tendance trop répandue à dévaloriser le personnel de l'EPPE en le rémunérant décevantement et en lui donnant une formation appropriée. Des normes de qualité sont nécessaires pour les différentes catégories de personnel de l'EPPE. De plus, pour être efficace, ce personnel a besoin de conditions de travail raisonnables, s'agissant de facteurs tels que les rapports enfants/personnel, la taille des groupes et l'adéquation des matériels.
 9. *Améliorer le suivi de l'EPPE.* Comme le montre le présent *Rapport*, il n'est pas facile de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif relatif à l'EPPE, en particulier dans

la mesure où il concerne les enfants de moins de 3 ans, compte tenu des données actuellement disponibles. L'encadré 9.1 de la page 210 suggère des options en vue d'améliorer la collecte des données et soumet un agenda possible aux gouvernements, à l'Institut de statistique de l'UNESCO et à la communauté internationale.

Les progrès considérables accomplis vers l'EPT depuis Dakar donnent une idée de ce qu'il est possible de faire quand les pays et la communauté internationale unissent leurs efforts pour mener une action concertée. Pourtant, l'EPT requiert une approche plus globale et des efforts plus soutenus. Nous ne devons pas laisser l'intérêt et l'élan retomber. L'EPT recouvre l'éducation pour tous, et pas seulement pour quelques-uns. Elle répond aux 6 objectifs, et pas seulement ceux qui ont trait à l'école primaire. Elle signifie que l'on accorde une attention particulière aux premières années de la vie, lorsque des mesures efficaces visant à compenser les désavantages peuvent être prises au moindre coût et lorsque des bases solides sont le plus aisément construites. Elle signifie enfin que l'on tienne le cap. Manquer à la jeune génération aujourd'hui, c'est non seulement porter atteinte à ses droits mais aussi semer les germes d'une pauvreté et d'inégalités plus marquées demain. Les défis sont clairs, et l'agenda aussi. C'est maintenant qu'il faut passer aux actes. ■

Un enfant très appliqué à Harbin, Chine, dans une école principalement réservée aux enfants des travailleurs migrants.



© REUTERS

Annexe

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction	216
Tableaux	
1 : L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2004	220
2 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2004	222
3 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 2003 et 2004	223

Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays

Introduction	225
Tableaux	
1 : Afrique subsaharienne	226
2 : États arabes	227
3 : Asie	228
4 : Amérique latine et Caraïbes	229

Tableaux statistiques

Introduction	231
Tableaux	
1 : Statistiques de base	242
2 : Alphabétisme des adultes et des jeunes	250
3A : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection	258
3B : Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation	266
4 : Accès à l'enseignement primaire	274
5 : Participation dans l'enseignement primaire	282
6 : Efficacité interne : redoublements dans l'enseignement primaire	290
7 : Efficacité interne : abandon et achèvement dans l'enseignement primaire	298
8 : Participation dans l'enseignement secondaire et postsecondaire non supérieur	306
9 : Participation dans l'enseignement supérieur	314
10A : Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire	322
10B : Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur, année scolaire s'achevant en 2004	330
11 : Dépenses d'éducation	334
12 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT ..	342
13 : Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT	350

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction	358
Tableaux	
1 : APD bilatérale des pays du CAD : aide à l'éducation de base et aide à l'éducation de niveau non spécifié (engagements), 1999-2004	360
2 : APD bilatérale à l'éducation des pays du CAD : engagements destinés à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage du revenu national brut (RNB)	360
3 : APD des bailleurs de fonds multilatéraux : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base (engagements), moyennes annuelles 2003-2004	362
4 : APD des bailleurs de fonds multilatéraux par niveau d'éducation (engagements), 1999-2004	362
5 : APD pour l'éducation et l'éducation de base par pays receveur, montants totaux et montant par habitant/par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire	364

Glossaire	367
------------------------	------------

Références bibliographiques	374
--	------------

Sigles et acronymes	392
----------------------------------	------------

Index	395
--------------------	------------

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction

Si chacun des 6 objectifs de l'EPT est individuellement important, il n'est pas moins utile de disposer d'un moyen permettant d'indiquer les progrès vers l'EPT dans son ensemble. L'indice du développement de l'EPT (IDE), composite des indicateurs pertinents, est un de ces moyens, du moins pour les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel (EPU), l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Les 2 objectifs qui ne sont pas encore intégrés dans l'IDE sont les objectifs 1 et 3. Il manque également un objectif quantitatif pour 2015. L'objectif 1 (éducation et protection de la petite enfance) est multidimensionnel et recouvre à la fois les aspects de protection et d'éducation. Les indicateurs actuellement disponibles pour cet objectif ne peuvent être aisément incorporés à l'IDE du fait que les données nationales ne sont ni assez standardisées, ni assez fiables, et que, pour la plupart des pays, on ne dispose pas de données comparables (voir chapitre 6). L'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes), quant à lui, n'a pas été suffisamment défini en vue d'une mesure quantitative (voir chapitre 2).

Conformément au principe selon lequel tous les objectifs doivent être considérés comme d'égale importance, un indicateur unique est employé comme mesure d'approximation de chacun des 4 éléments constitutifs de l'IDE¹, le même poids étant accordé à chacune de ces 4 composantes. Pour un pays donné, la valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Ceux-ci étant tous exprimés en pourcentage, la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 100 % ou, lorsqu'elle est exprimée sous forme de rapport, de 0 à 1. Plus la valeur de l'IDE d'un pays est proche du maximum, plus la réalisation d'ensemble de l'EPT est avancée et plus ce pays est proche de l'objectif de l'EPT considéré comme un tout.

Choix des indicateurs devant servir de mesures d'approximation des composantes de l'IDE

Le choix des indicateurs doit assurer un équilibre entre la pertinence des données et leur disponibilité.

Enseignement primaire universel

L'objectif de l'EPU suppose à la fois l'accès universel à l'enseignement primaire et l'achèvement universel de celui-ci. Cependant, s'il est relativement aisé de mesurer l'accès et la participation à ce niveau, la définition de l'achèvement de l'éducation primaire ne fait pas l'objet d'un consensus. Pour mesurer la performance en matière d'EPU (objectif 2) dans l'IDE, l'indicateur retenu est donc le taux net de scolarisation dans le primaire (TNS), qui représente le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans le primaire ou le secondaire. Sa valeur varie de 0 à 100 %. Un TNS de 100 % signifie que tous les enfants d'âge scolaire sont scolarisés pour une année donnée, même si tous ne doivent pas nécessairement la mener à terme.

Alphabétisation des adultes

Le taux d'alphabétisme des adultes est utilisé comme une mesure d'approximation des progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif 4². Cette méthode a ses limites. En premier lieu, l'indicateur relatif à l'alphabétisme des adultes étant un état du stock en capital humain, il évolue lentement et l'on pourrait faire valoir qu'il ne s'agit pas d'un bon « indicateur de premier plan » des progrès réalisés chaque année vers l'amélioration des niveaux d'alphabétisme. En second lieu, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes. La plupart d'entre elles sont obtenues par des méthodes conventionnelles qui ne reposent pas sur des tests et surestiment le niveau d'alphabétisme des individus³. De nouvelles méthodes, fondées sur des tests et sur une définition de l'alphabétisme conçu comme un continuum de compétences, sont en cours d'élaboration et sont appliquées dans certains pays pour améliorer la qualité des données sur l'alphabétisme. Il faudra toutefois de nombreuses années pour être en mesure de fournir une nouvelle série de données de bonne qualité, ne fût-ce que pour une majorité de pays. Les taux d'alphabétisme utilisés aujourd'hui sont les meilleures données actuellement disponibles à l'échelle internationale.

1. La composante de l'IDE relative à la parité entre les sexes est elle-même un indice composite.

2. « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015 ». Afin de permettre le suivi des progrès en direction de cet objectif pour tous les pays, quel que soit leur niveau actuel d'alphabétisme, il a été décidé de l'interpréter, à compter du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006*, en termes de réduction de l'analphabétisme des adultes.

3. Dans la plupart des pays, notamment dans les pays en développement, les données actuelles relatives à l'alphabétisme sont obtenues par des méthodes d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers (par exemple un chef de famille répondant pour d'autres membres du foyer), utilisées pour les recensements ou les enquêtes sur les ménages. Dans d'autres cas, elles reposent sur une approximation fournie par le niveau d'éducation. Aucune de ces deux méthodes ne repose sur des tests et toutes deux sont sujettes à des déséquilibres (surestimation de l'alphabétisme) qui affectent la qualité et la précision des données relatives à l'alphabétisme.

Qualité de l'éducation

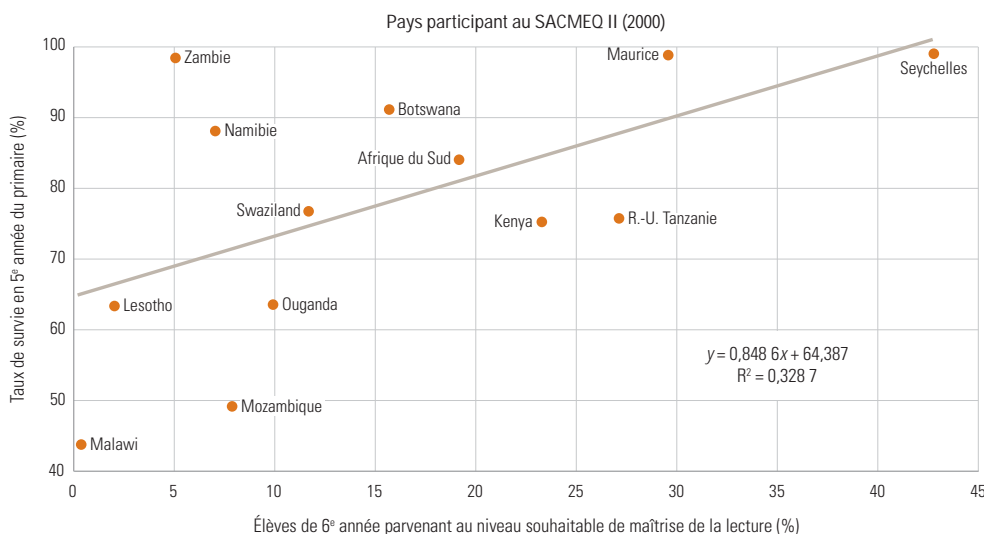
Les mesures des résultats d'apprentissage des élèves sont largement utilisées comme mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, notamment entre pays ayant des niveaux de développement similaires. Elles sont incomplètes en ce qu'elles ne disent rien des valeurs, des capacités ou d'autres compétences non cognitives qui sont elles aussi, au-delà des compétences cognitives, des objectifs importants de l'éducation (UNESCO, 2004a, p. 43-44). Elles ne disent rien non plus de la valeur cognitive ajoutée par l'école (par rapport au milieu familial) ou de la répartition des niveaux d'aptitudes des enfants scolarisés⁴. Les résultats d'apprentissage n'en seraient pas moins la mesure d'approximation la plus appropriée de la qualité moyenne de l'éducation. Cependant, faute de données comparables pour un grand nombre de pays, il est encore impossible de les utiliser dans le calcul de l'IDE.

Parmi les mesures d'approximation utilisables et disponibles pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5^e année du primaire a été considéré comme le plus adapté pour représenter la qualité de l'éducation dans l'élaboration de l'IDE⁵. La figure 1 montre clairement l'existence d'une relation positive entre ces taux de survie et les acquis scolaires dans les pays d'Afrique subsaharienne participant à l'évaluation du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality, SACMEQ II), avec un coefficient de détermination de l'ordre de 33 %. Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5^e année du primaire obtiennent, en moyenne, de meilleures performances que les autres aux tests internationaux.

La relation entre les taux de survie en 5^e année du primaire et les résultats d'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est encore plus étroite. La figure 2 montre que la variation de l'une des variables explique près de 42 % de celle de l'autre dans les résultats de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (Trends in international mathematics and science study, TIMSS) et jusqu'à 77 % pour le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for international student achievement, PISA).

Une autre mesure d'approximation de la qualité est le rapport élèves/enseignant (REE). En fait, parmi les pays participant au SACMEQ II, la variation des résultats d'apprentissage expliquée par les REE est de 36 %, chiffre légèrement supérieur à celui de la variation expliquée par les taux de survie en 5^e année du primaire (33 %). De nombreuses autres études font cependant apparaître des éléments bien plus ambigus quant à la relation entre le REE et les résultats d'apprentissage (UNESCO, 2004). Dans un contexte de variables multiples, les REE sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans quelques études mais, dans beaucoup d'autres, ils ne le sont pas. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests. Là où ces résultats sont médiocres, une réduction du nombre d'élèves par enseignant a une incidence positive sur les résultats d'apprentissage, mais là où ils sont plus élevés, une augmentation du nombre d'enseignants n'a qu'un impact limité. C'est la raison pour laquelle on a retenu le taux de survie, qui offre une mesure d'approximation plus sûre des résultats d'apprentissage et, donc, de la qualité de l'éducation⁶.

Figure 1 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage au niveau du primaire



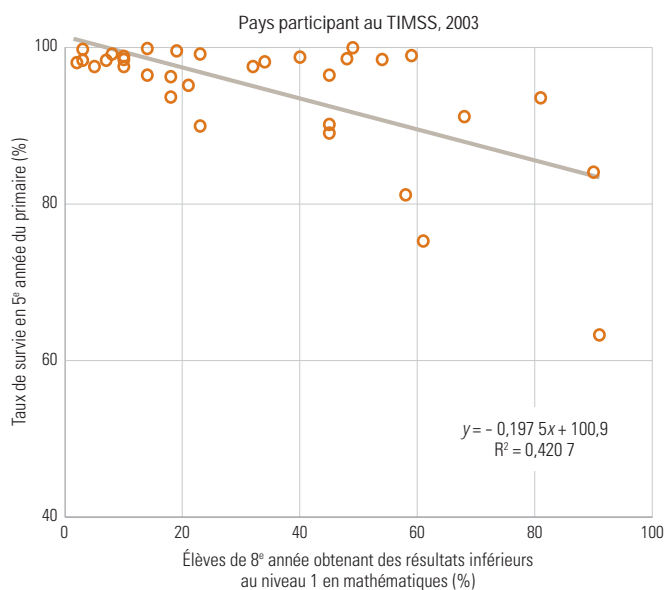
Sources : Institut de statistique de l'UNESCO, à partir de la base de données du SACMEQ II ; annexe, tableau statistique 7.

4. À strictement parler, il serait nécessaire de comparer les niveaux moyens des acquis cognitifs des élèves qui achèvent une année d'études donnée dans différents pays dont le niveau de revenu et la répartition de celui-ci ainsi que le niveau de TNS sont similaires, de manière à rendre compte des effets du milieu familial et des aptitudes sur les cohortes.

5. Voir, pour plus d'informations, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, appendice 2.

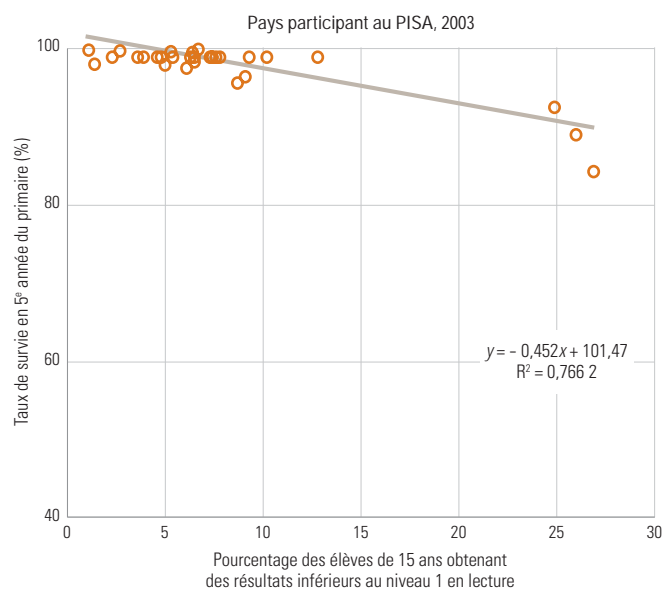
6. Une autre raison est que, à la différence des REE, les taux de survie, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, varient de 0 à 100 %. En utilisant le taux de survie en 5^e année dans l'IDE, on évite donc de devoir changer l'échelle des données.

Figure 2 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage dans le premier cycle du secondaire



Sources : Mullis *et al.* (2004) ; annexe, tableau statistique 7.

Figure 2 (suite)



Sources : OCDE (2004) ; annexe, tableau statistique 7.

Genre

La quatrième composante de l'IDE est mesurée par un indice composite : l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Dans l'idéal, l'IEG devrait refléter tout l'esprit de l'objectif de l'EPT relatif au genre, qui appelle à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ». On distingue donc 2 sous-objectifs : celui de la parité entre les sexes (réaliser l'égalité de participation des garçons et des filles dans l'enseignement primaire et secondaire) et celui de l'égalité entre les sexes (assurer l'égalité entre garçons et filles dans l'éducation).

Le premier sous-objectif est mesuré par l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Comme l'a démontré le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, il est difficile de mesurer et de suivre les aspects plus généraux de l'égalité dans l'éducation (UNESCO, 2003a). Il est essentiel de disposer de mesures des résultats ventilées par sexe pour une série de niveaux d'éducation. Or, on ne dispose pas de telles mesures qui soient internationalement comparables. À titre de premier pas dans cette direction, cependant, l'IEG comprend la parité entre les sexes pour l'alphabétisme des adultes. Il se calcule donc comme la simple moyenne des 3 IPS correspondant au taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire, au TBS

dans l'enseignement secondaire et au taux d'alphabétisme des adultes. Ainsi, l'IEG ne reflète pas pleinement la composante liée à l'égalité dans l'objectif de l'EPT relatif au genre.

Lorsqu'il est exprimé comme le rapport filles (femmes)/garçons (hommes) des taux de scolarisation ou d'alphabétisme, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles/femmes sont plus nombreuses à être scolarisées ou alphabétisées que les garçons/hommes. Aux fins du calcul de l'indice, dans les cas où l'IPS est supérieur à 1, la formule F/M (féminin/masculin) est inversée en M/F, ce qui résout mathématiquement le problème de l'inclusion de l'IEG dans l'IDE (dont toutes les composantes ont une limite théorique de 1, soit 100 %), tout en conservant la capacité de cet indicateur à faire apparaître la disparité entre les sexes. La figure 3 montre comment on parvient à des IPS « transformés » pour mettre en évidence les disparités entre les sexes au détriment des garçons/hommes. Une fois les 3 valeurs de l'IPS calculées et converties, si nécessaire, en IPS « transformés » (de 0 à 1), l'IEG composite est obtenu en calculant la moyenne simple des 3 IPS, affectés chacun d'une pondération égale.

Dans la figure 4, ce calcul est illustré par l'exemple des Philippines, sur la base des données de l'année scolaire finissant en 2004. Les IPS pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'alphabétisme des adultes étaient respectivement de 0,985, 1,108 et 1,00 et se traduisaient par un IEG de 0,963 :

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS du primaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS transformé du secondaire}) \\ &+ 1/3 (\text{IPS de l'alphabétisme des adultes}). \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,985) + 1/3 (0,903) + 1/3 (1,00) = 0,963. \end{aligned}$$

Calcul de l'IDE

L'IDE est la moyenne arithmétique de ses 4 éléments constitutifs : le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année du primaire. Du fait qu'il est une simple moyenne, il peut masquer d'importantes disparités entre ses éléments constitutifs. Ainsi, les résultats correspondant aux objectifs pour lesquels un pays a le moins progressé risquent d'éclipser ses progrès en direction des autres objectifs. Tous les objectifs de l'EPT ayant une égale importance, un indicateur synthétique tel que l'IDE se révèle très utile pour alimenter le débat politique sur l'importance de tous les objectifs de l'EPT et pour mettre en lumière leur synergie.

Dans la figure 5, l'exemple des Philippines illustre cette fois le calcul de l'IDE. En 2004, le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année du primaire étaient respectivement de 0,944, 0,926, 0,963 et 0,753, ce qui se traduisait par un IDE de 0,897 :

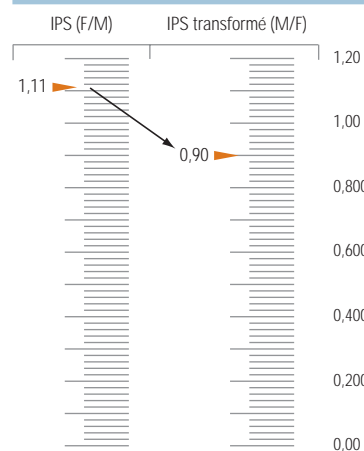
$$\begin{aligned} \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNS total du primaire}) \\ &+ 1/4 (\text{taux d'alphabétisme des adultes}) \\ &+ 1/4 (\text{IEG}) \\ &+ 1/4 (\text{taux de survie en 5^e année du primaire}). \\ \text{IDE} &= 1/4 (0,944) + 1/4 (0,926) + 1/4 (0,963) + 1/4 (0,753) \\ &= 0,897. \end{aligned}$$

Sources de données et pays concernés

Toutes les données utilisées pour calculer l'IDE pour l'année scolaire finissant en 2004 sont issues des tableaux statistiques de la présente annexe et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), à une exception près. Les données relatives à l'alphabétisme des adultes dans certains pays de l'OCDE qui n'ont pas répondu à l'enquête de l'ISU sur l'alphabétisation sont fondées sur les résultats de l'Enquête européenne sur les forces de travail menée en 2004.

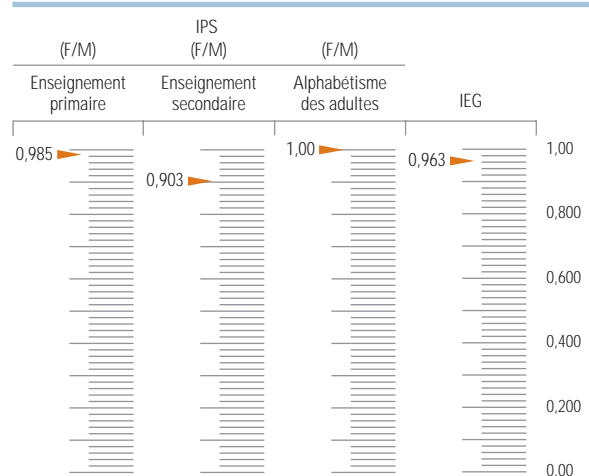
Seuls les 125 pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont inclus dans la présente analyse. Ainsi, de nombreux pays ne sont pas pris en compte dans l'IDE. De ce fait, et compte tenu également de l'exclusion des objectifs 1 et 3, l'IDE ne permet pas encore de disposer d'un aperçu complet, à l'échelle mondiale, des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Figure 3 : Calcul des IPS « transformés » pour l'enseignement secondaire



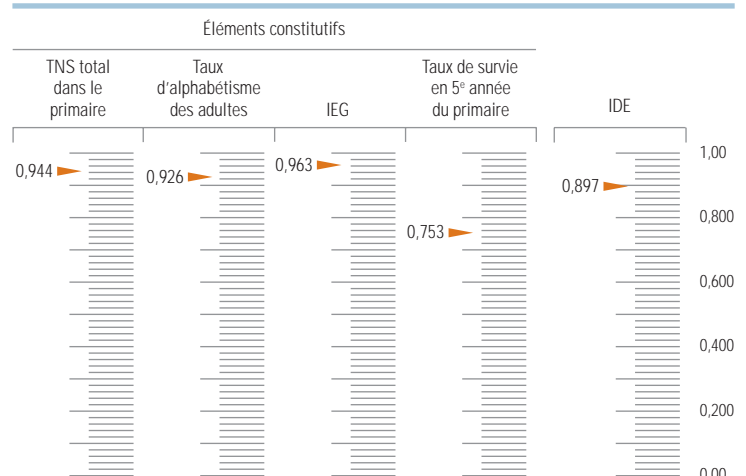
Exemple utilisé : Philippines

Figure 4 : Calcul de l'IEG



Exemple utilisé : Philippines

Figure 5 : Calcul de l'IDE



Exemple utilisé : Philippines

Tableau 1 : L'indice de développement de l'EPT et ses composantes, 2004

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
1	Royaume-Uni ²	0,994	1,000	0,998	0,990	0,990
2	Slovénie ²	0,994	0,997	0,994	0,997	0,989
3	Finlande ²	0,994	0,995	1,000	0,982	0,999
4	Kazakhstan	0,992	0,989	0,995	0,987	0,997
5	France ²	0,992	0,996	0,986	0,995	0,990
6	Belgique ²	0,992	0,990	1,000	0,987	0,990
7	Allemagne ^{2, 3}	0,992	0,980	1,000	0,994	0,993
8	Norvège ²	0,991	0,989	0,989	0,990	0,996
9	Suède ²	0,991	0,986	1,000	0,987	0,990
10	République de Corée ⁴	0,988	0,996	0,984	0,993	0,981
11	Lettonie ³	0,987	0,980	0,997	0,989	0,983
12	Suisse ²	0,986	0,982	1,000	0,971	0,990
13	République tchèque ^{2, 3}	0,986	0,970	0,998	0,990	0,984
14	Pologne ²	0,986	0,975	0,981	0,990	0,997
15	Autriche ^{2, 3}	0,986	0,970	1,000	0,982	0,990
16	Estonie	0,984	0,973	0,998	0,983	0,984
17	Barbade ⁴	0,984	0,973	0,997	0,991	0,975
18	Italie	0,984	0,996	0,984	0,992	0,965
19	Israël	0,984	0,977	0,971	0,989	0,999
20	Slovaquie ^{2, 3}	0,983	0,970	0,996	0,991	0,976
21	Hongrie ²	0,982	0,960	1,000	0,993	0,976
22	Grèce	0,982	0,996	0,960	0,982	0,990
23	Irlande ²	0,982	0,964	0,994	0,972	0,998
24	Espagne ²	0,982	0,995	0,973	0,969	0,990
25	Trinité-et-Tobago	0,981	0,971	0,988	0,966	1,000
26	Chypre	0,981	0,988	0,968	0,977	0,992
27	Cuba	0,981	0,968	0,998	0,980	0,977
28	Danemark ²	0,980	0,999	0,952	0,980	0,990
29	Arménie	0,979	0,982	0,994	0,978	0,963
30	Lituanie	0,975	0,923	0,996	0,995	0,985
31	Kirghizistan	0,974	0,959	0,987	0,991	0,958
32	Croatie	0,973	0,931	0,981	0,985	0,996
33	Tadjikistan	0,972	0,972	0,995	0,929	0,994
34	Bélarus	0,971	0,905	0,996	0,984	1,000
35	Chili ³	0,969	0,950	0,957	0,979	0,990
36	Fidji	0,966	0,987	0,929	0,960	0,987
37	Bulgarie	0,965	0,966	0,982	0,976	0,937
38	Roumanie	0,965	0,950	0,973	0,984	0,952
39	Seychelles	0,962	0,965	0,918	0,974	0,991
40	ERY de Macédoine	0,961	0,920	0,961	0,979	0,982
41	Costa Rica ³	0,956	0,970	0,949	0,981	0,924
42	Albanie	0,956	0,956	0,987	0,982	0,898
43	Chine	0,954	0,946	0,909	0,969	0,990
44	Luxembourg ²	0,953	0,918	0,957	0,979	0,957
45	Bahrein	0,953	0,982	0,865	0,964	1,000
46	Ukraine	0,952	0,837	0,994	0,991	0,986
47	Antilles néerlandaises	0,951	0,985	0,969	0,966	0,885
IDE moyen						
48	Mexique	0,949	0,998	0,910	0,962	0,926
49	Jordanie	0,948	0,947	0,899	0,957	0,988
50	Argentine	0,946	0,995	0,972	0,976	0,843
51	Koweït	0,946	0,911	0,933	0,969	0,972
52	Azerbaïdjan	0,946	0,839	0,988	0,979	0,978
53	Uruguay ³	0,946	0,990	0,980	0,945	0,869
54	Malte	0,945	0,944	0,879	0,964	0,993
55	Portugal ²	0,942	0,999	0,858	0,921	0,990
56	T. A. palestiniens	0,942	0,904	0,924	0,954	0,985
57	Sainte-Lucie ²	0,942	0,984	0,901	0,981	0,901
58	Indonésie	0,938	0,990	0,904	0,966	0,891
59	Maurice	0,936	0,945	0,844	0,968	0,989
60	Macao, Chine	0,934	0,893	0,913	0,935	0,997
61	Liban ⁴	0,934	0,953	0,883	0,924	0,976
62	Malaisie	0,934	0,932	0,887	0,933	0,984
63	Mongolie	0,933	0,894	0,978	0,954	0,909

Table 1 (suite)

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE moyen						
64	Venezuela	0,932	0,939	0,930	0,950	0,910
65	Panama	0,928	0,988	0,919	0,963	0,843
66	Rép. de Moldova	0,918	0,811	0,984	0,979	0,900
67	Pérou	0,916	0,996	0,877	0,953	0,836
68	Équateur	0,914	0,994	0,910	0,989	0,763
69	Bolivie	0,911	0,968	0,867	0,944	0,864
70	Viet Nam	0,910	0,931	0,903	0,937	0,868
71	Paraguay ^{2, 3}	0,909	0,930	0,916	0,974	0,816
72	Brésil	0,905	0,940	0,886	0,951	0,844
73	R. A. syrienne	0,902	0,982	0,796	0,911	0,918
74	Tunisie	0,901	0,985	0,743	0,910	0,965
75	Philippines	0,897	0,944	0,926	0,963	0,753
76	Jamaïque	0,890	0,914	0,799	0,949	0,897
77	Turquie	0,889	0,893	0,874	0,841	0,946
78	Afrique du Sud	0,888	0,932	0,824	0,955	0,841
79	Égypte	0,887	0,972	0,714	0,876	0,986
80	Botswana	0,885	0,842	0,812	0,973	0,912
81	Algérie	0,880	0,990	0,699	0,872	0,962
82	Oman	0,880	0,798	0,814	0,934	0,976
83	Bahamas ⁴	0,879	0,843	0,958	0,964	0,752
84	Colombie	0,879	0,849	0,928	0,963	0,775
85	Cap-Vert	0,877	0,924	0,780	0,893	0,912
86	Iran, Rép. isl.	0,864	0,887	0,770	0,897	0,902
87	El Salvador	0,861	0,941	0,811	0,965	0,728
88	Myanmar	0,860	0,876	0,899	0,963	0,703
89	Namibie	0,853	0,738	0,850	0,942	0,881
90	Émirats arabes unis ⁴	0,852	0,728	0,788	0,947	0,947
91	Zimbabwe ⁴	0,840	0,825	0,900	0,936	0,697
92	Zambie	0,829	0,809	0,680	0,844	0,985
93	Swaziland	0,826	0,770	0,796	0,969	0,768
94	Guatemala	0,825	0,945	0,691	0,886	0,779
95	Rép. dominicaine	0,816	0,878	0,870	0,923	0,592
96	Nicaragua	0,811	0,942	0,767	0,949	0,588
97	Arabie saoudite	0,802	0,598	0,794	0,879	0,936
IDE bas						
98	Lesotho	0,797	0,862	0,822	0,869	0,634
99	Kenya	0,797	0,770	0,736	0,928	0,753
100	Inde	0,789	0,961	0,610	0,795	0,789
101	Cambodge	0,774	0,976	0,736	0,787	0,597
102	Maroc	0,746	0,867	0,523	0,781	0,812
103	RDP lao	0,741	0,844	0,687	0,809	0,626
104	Mauritanie	0,730	0,745	0,512	0,848	0,816
105	Bangladesh	0,722	0,975	0,426	0,837	0,651
106	Nigéria ⁴	0,721	0,619	0,708	0,829	0,726
107	Malawi	0,719	0,961	0,641	0,834	0,438
108	Guinée équatoriale	0,708	0,857	0,870	0,780	0,326
109	Rwanda	0,686	0,735	0,649	0,904	0,458
110	Togo	0,684	0,816	0,532	0,631	0,760
111	Ghana	0,682	0,659	0,579	0,855	0,633
112	Népal	0,668	0,802	0,486	0,776	0,608
113	Djibouti ⁴	0,665	0,332	0,703	0,749	0,877
114	Sénégal	0,646	0,662	0,393	0,749	0,782
115	Burundi	0,646	0,572	0,593	0,787	0,630
116	Érythrée ⁴	0,644	0,483	0,605	0,686	0,803
117	Yémen ⁴	0,642	0,758	0,530	0,548	0,732
118	Éthiopie	0,627	0,579	0,452	0,745	0,733
119	Bénin	0,617	0,835	0,347	0,592	0,694
120	Mozambique ⁴	0,599	0,710	0,504	0,691	0,492
121	Guinée	0,583	0,643	0,295	0,575	0,820
122	Mali	0,529	0,465	0,190	0,613	0,846
123	Burkina Faso	0,511	0,409	0,218	0,661	0,758
124	Niger	0,499	0,396	0,287	0,578	0,736
125	Tchad	0,428	0,571	0,257	0,425	0,458

Note : Les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes, notamment dans le secondaire.

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.
2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant achevé l'enseignement primaire.
3. Le TNS dans l'enseignement primaire n'est pas publié dans les tableaux statistiques, car le nombre d'élèves ayant l'âge officiellement fixé pour la scolarisation est probablement sous-estimé. Afin, toutefois, de pouvoir calculer l'IDE, une estimation du TNS total pour le primaire a été réalisée. Pour plus de détails, voir l'introduction aux tableaux statistiques.
4. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU calculées en juillet 2002 en utilisant le modèle d'estimation antérieur de l'ISU.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 : UNESCO (2005) ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Commission européenne (2004) (pour une mesure d'approximation de l'alphabétisme pour les pays européens).

Tableau 2 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2004

Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé					
Royaume-Uni ²	1	1	9	14	18
Slovénie ²	2	5	21	1	30
Finlande ²	3	11	1	29	4
Kazakhstan	4	19	17	19	8
France ²	5	8	28	2	18
Belgique ²	6	16	1	21	18
Allemagne ^{2, 3}	7	32	1	4	14
Norvège ²	8	20	23	13	10
Suède ²	9	24	1	20	18
République de Corée ⁴	10	6	30	6	43
Lettonie ³	11	33	12	16	41
Suisse ²	12	29	1	47	18
Rép. tchèque ^{2, 3}	13	43	8	12	38
Pologne ²	14	37	34	15	7
Autriche ^{2, 3}	15	44	1	28	18
Estonie	16	38	11	25	39
Barbade ⁴	17	39	13	8	50
Italie	18	10	29	7	53
Israël	19	34	40	18	5
Slovaquie ^{2, 3}	20	45	16	10	46
Hongrie ²	21	54	1	5	49
Grèce	22	7	44	26	18
Irlande ²	23	51	22	46	6
Espagne ²	24	13	38	48	18
Trinité-et-Tobago	25	42	25	53	1
Chypre	26	22	42	40	15
Cuba	27	47	10	32	45
Danemark ²	28	2	48	33	18
Arménie	29	28	20	39	54
Lituanie	30	76	14	3	35
Kirghizistan	31	55	27	9	56
Croatie	32	73	33	22	11
Tadjikistan	33	41	18	84	12
Biélorus	34	81	15	23	1
Chili ³	35	59	47	35	28
Fidji	36	23	52	65	32
Bulgarie	37	49	32	41	61
Roumanie	38	58	37	24	58
Seychelles	39	50	57	43	16
ERY de Macédoine	40	77	43	38	42
Costa Rica ³	41	46	49	30	64
Albanie	42	56	26	27	73
Chine	43	61	62	51	17
Luxembourg ²	44	78	46	37	57
Bahrein	45	31	78	59	3
Ukraine	46	97	19	11	34
Antilles néerlandaises	47	25	41	55	76
IDE moyen					
Mexique	48	4	61	64	63
Jordanie	49	60	67	66	31
Argentine	50	12	39	42	84
Koweït	51	80	50	49	51
Azerbaïdjan	52	96	24	36	44
Uruguay ³	53	17	35	76	79
Malte	54	65	72	58	13
Portugal ²	55	3	79	88	18
T. A. palestiniens	56	82	55	68	36
Sainte-Lucie ²	57	27	65	31	71
Indonésie	58	15	63	54	75
Maurice	59	62	81	52	29
Macao, Chine	60	85	59	81	9
Liban ⁴	61	57	71	86	47
Malaisie	62	70	69	83	40
Mongolie	63	83	36	69	69
IDE bas					
Venezuela	64	69	51	72	68
Panama	65	21	56	60	85
Rép. de Moldova	66	101	31	34	72
Pérou	67	9	73	70	87
Équateur	68	14	60	17	98
Bolivie	69	48	77	77	81
Viet Nam	70	72	64	79	80
Paraguay ^{2, 3}	71	74	58	44	90
Brésil	72	68	70	71	83
R. A. syrienne	73	30	88	89	65
Tunisie	74	26	95	90	52
Philippines	75	64	54	61	102
Jamaïque	76	79	87	74	74
Turquie	77	84	74	102	60
Afrique du Sud	78	71	82	67	86
Égypte	79	40	98	96	33
Botswana	80	95	85	45	66
Algérie	81	18	101	97	55
Oman	82	104	84	82	48
Bahamas ⁴	83	94	45	57	103
Colombie	84	92	53	63	96
Cap-Vert	85	75	92	93	67
Iran, Rép. isl.	86	86	93	92	70
El Salvador	87	67	86	56	107
Myanmar	88	88	68	62	109
Namibie	89	109	80	78	77
Émirats arabes unis ⁴	90	111	91	75	59
Zimbabwe ⁴	91	99	66	80	110
Zambie	92	102	104	101	37
Swaziland	93	105	89	50	97
Guatemala	94	63	102	94	95
Rép. dominicaine	95	87	75	87	119
Nicaragua	96	66	94	73	120
Arabie saoudite	97	117	90	95	62
Lesotho	98	90	83	98	113
Kenya	99	106	96	85	101
Inde	100	52	107	107	93
Cambodge	101	35	97	108	118
Maroc	102	89	113	110	91
RDP lao	103	93	103	106	116
Mauritanie	104	108	114	100	89
Bangladesh	105	36	118	103	112
Nigéria ⁴	106	116	99	105	108
Malawi	107	53	106	104	124
Guinée équatoriale	108	91	76	111	125
Rwanda	109	110	105	91	122
Togo	110	100	111	119	99
Ghana	111	114	110	99	114
Népal	112	103	116	112	117
Djibouti ⁴	113	125	100	114	78
Sénégal	114	113	119	113	94
Burundi	115	119	109	109	115
Érythrée ⁴	116	121	108	117	92
Yémen ⁴	117	107	112	124	106
Éthiopie	118	118	117	115	105
Bénin	119	98	120	121	111
Mozambique ⁴	120	112	115	116	121
Guinée	121	115	121	123	88
Mali	122	122	125	120	82
Burkina Faso	123	123	124	118	100
Niger	124	124	122	122	104
Tchad	125	120	123	125	123

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

3. Le TNS dans l'enseignement primaire n'est pas publié dans les tableaux statistiques, car le nombre d'élèves ayant l'âge officiellement fixé pour la scolarisation est probablement sous-estimé. Afin, toutefois, de pouvoir calculer l'IDE, une estimation du TNS total pour le primaire a été réalisée. Pour plus de détails, voir l'introduction aux tableaux statistiques.

4. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU calculées en juillet 2002 en utilisant le modèle d'estimation antérieur de l'ISU.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; UNESCO (2005) ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Commission européenne (2004) (pour une mesure d'approximation de l'alphabétisme pour les pays européens).

Tableau 3 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 2003 et 2004

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 2003-2004	Évolution des composantes de l'IDE entre 2003 et 2004 (% en termes relatifs)			
	2003	2004		TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé							
Royaume-Uni ²	0,980	0,994	1,5	0,0	0,1	6,2	0,0
Slovénie ²	0,983	0,994	1,1	4,6	- 0,3	0,2	0,0
Finlande ²	0,991	0,994	0,3	- 0,5	0,0	1,7	0,0
Kazakhstan	0,989	0,992	0,3	0,8	0,0	- 0,9	1,5
France ²	0,992	0,992	0,0	- 0,3	0,0	0,2	0,0
Belgique ²	0,989	0,992	0,3	- 1,0	0,0	2,2	0,0
Norvège ²	0,993	0,991	- 0,2	- 1,1	0,6	- 0,3	0,0
Suède ²	0,982	0,991	0,9	- 1,1	0,0	5,0	0,0
République de Corée ³	0,990	0,988	- 0,2	- 0,2	0,4	0,2	- 1,0
Lettonie ²	0,961	0,987	2,8	11,7	0,0	- 0,1	0,5
Suisse ²	0,992	0,986	- 0,6	- 1,8	0,0	- 0,6	0,0
République tchèque ^{2, 4}	0,956	0,986	3,1	12,1	0,1	0,5	0,7
Pologne ²	0,983	0,986	0,3	- 0,6	0,3	1,1	0,5
Estonie	0,984	0,984	0,1	- 0,4	0,0	0,6	0,0
Barbade ³	0,994	0,984	- 1,0	- 2,7	0,0	0,1	- 1,3
Italie	0,971	0,984	1,3	- 0,4	4,7	1,1	0,0
Israël	0,950	0,984	3,6	- 1,6	0,2	0,5	17,3
Slovaquie ^{2, 4}	0,956	0,983	2,9	13,4	- 0,1	- 0,1	- 0,3
Hongrie ²	0,987	0,982	- 0,4	- 2,1	0,7	- 0,3	0,0
Grèce	0,970	0,982	1,3	- 0,4	5,4	0,4	0,0
Irlande ²	0,979	0,982	0,3	0,4	0,0	0,0	0,6
Espagne ²	0,982	0,982	0,0	- 0,2	0,2	0,0	0,0
Trinité-et-Tobago	0,904	0,981	8,6	1,7	0,3	0,4	40,5
Chypre	0,983	0,981	- 0,1	0,1	0,0	- 0,6	- 0,1
Cuba	0,976	0,981	0,5	2,3	0,0	0,1	- 0,2
Danemark ²	0,979	0,980	0,1	- 0,1	0,2	0,4	0,0
Arménie	0,983	0,979	- 0,3	- 0,9	0,0	- 0,5	0,0
Lituanie	0,976	0,975	- 0,1	- 1,4	0,0	0,4	0,7
Kirghizistan	0,965	0,974	0,9	0,7	0,0	0,7	2,5
Croatie	0,978	0,973	- 0,5	- 2,2	0,0	0,0	0,0
Bélarus	0,978	0,971	- 0,7	- 4,6	0,0	0,0	1,5
Chili ⁴	0,952	0,969	1,8	9,8	0,0	- 0,6	- 1,0
Fidji	0,944	0,966	2,3	- 1,1	0,0	- 0,5	11,6
Bulgarie	0,956	0,965	1,0	4,7	0,0	- 0,4	- 0,2
Roumanie	0,957	0,965	0,8	3,2	0,0	0,3	0,0
Seychelles	0,975	0,962	- 1,3	- 3,1	0,0	- 1,9	- 0,2
ERY Macédoine	0,952	0,961	0,9	1,4	0,0	- 0,1	2,4
Costa Rica ⁴	0,938	0,956	2,0	7,2	- 1,0	1,0	0,9
Albanie	0,957	0,956	- 0,1	0,7	0,0	- 0,9	- 0,1
Chine	0,954	0,954	0,0	- 1,1	0,0	1,0	0,0
Luxembourg ²	0,964	0,953	- 1,2	0,5	- 1,7	0,0	- 3,3
Bahrein	0,930	0,953	2,4	8,0	- 1,4	2,0	0,9
Ukraine	0,958	0,952	- 0,6	- 2,4	0,0	- 0,4	0,0
Antilles néerlandaises	0,927	0,951	2,6	10,8	0,3	- 0,3	0,0
IDE moyen							
Mexique	0,946	0,949	0,3	0,4	0,8	0,5	- 0,4
Jordanie	0,946	0,948	0,2	- 0,8	0,0	- 0,3	1,7
Argentine	0,968	0,946	- 2,2	- 0,3	0,0	- 0,5	- 8,5
Koweït	0,914	0,946	3,5	3,0	12,5	0,1	- 0,3
Azerbaïdjan	0,932	0,946	1,5	5,0	0,0	0,6	1,2
Uruguay ⁴	0,941	0,946	0,5	9,1	0,3	- 0,7	- 6,4
Malte	0,954	0,945	- 0,9	- 1,8	0,0	- 1,9	0,0
Portugal ²	0,938	0,942	0,4	- 0,1	1,9	- 0,1	0,0
T. A. palestiniens	0,950	0,942	- 0,8	- 4,7	0,6	0,2	0,6
Sainte-Lucie	0,950	0,942	- 0,9	- 1,5	0,0	4,9	- 6,7
Indonésie	0,923	0,938	1,5	2,3	2,9	1,0	0,0
Maurice	0,943	0,936	- 0,7	- 2,1	0,1	- 0,5	0,0
Macao, Chine	0,928	0,934	0,7	2,3	0,0	0,8	0,0
Liban ³	0,909	0,934	2,7	2,9	1,6	0,1	6,2
Malaisie	0,908	0,934	2,9	0,1	0,0	- 1,0	13,0
Mongolie	0,916	0,933	1,9	8,7	0,0	0,9	- 1,2
Venezuela	0,911	0,932	2,3	1,4	0,0	0,3	8,1
Panama	0,944	0,928	- 1,7	- 0,8	0,0	- 0,1	- 6,2
Rép. de Moldova	0,910	0,918	0,9	2,6	2,3	0,2	- 1,2

Tableau 3 (suite)

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 2003-2004	Évolution des composantes de l'IDE entre 2003 et 2004 (% en termes relatifs)			
	2003	2004		TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE moyen							
Pérou	0,911	0,916	0,5	- 0,2	0,0	1,9	0,0
Équateur	0,908	0,914	0,6	- 0,2	0,0	0,5	2,5
Bolivie	0,904	0,911	0,8	0,3	0,2	0,4	2,3
Viet Nam	0,910	0,910	- 0,1	- 1,1	0,0	1,0	- 0,3
Paraguay ^{2, 4}	0,870	0,909	4,4	3,5	0,0	0,4	17,1
Brésil	0,905	0,905	0,0	- 4,4	0,2	- 0,3	5,7
R. A. syrienne	0,908	0,902	- 0,7	- 1,5	- 4,0	2,1	0,3
Tunisie	0,895	0,901	0,7	0,1	0,0	2,1	0,4
Philippines	0,898	0,897	- 0,2	0,2	0,0	- 0,1	- 0,9
Jamaïque	0,923	0,890	- 3,6	- 4,2	- 8,8	- 1,4	0,0
Afrique du Sud	0,840	0,888	5,7	- 0,5	0,0	0,3	29,9
Égypte	0,828	0,887	7,1	4,3	28,5	3,7	0,6
Botswana	0,859	0,885	3,0	3,8	2,9	1,5	4,1
Algérie	0,877	0,880	0,4	2,2	0,1	- 0,1	- 0,8
Oman	0,843	0,880	4,4	8,4	9,3	2,2	- 0,4
Bahamas ³	0,921	0,879	- 4,6	- 15,5	0,3	- 1,6	0,0
Colombie	0,876	0,879	0,3	- 5,8	- 1,4	- 0,6	11,6
Cap-Vert	0,879	0,877	- 0,2	- 6,8	3,0	0,5	3,7
Iran, Rép. isl.	0,874	0,864	- 1,2	2,7	0,0	- 2,3	- 4,6
El Salvador	0,842	0,861	2,3	1,9	1,9	0,6	5,7
Myanmar	0,834	0,860	3,1	4,1	0,2	1,2	8,8
Namibie	0,883	0,853	- 3,4	- 5,9	0,0	- 0,7	- 6,9
Émirats arabes unis ³	0,886	0,852	- 3,8	- 17,9	2,0	- 1,2	2,3
Zambie	0,748	0,829	10,8	15,7	0,2	- 0,5	28,4
Swaziland	0,810	0,826	1,9	1,9	0,5	0,8	4,8
Guatemala	0,782	0,825	5,5	6,6	0,0	- 1,6	19,6
Rép. dominicaine	0,865	0,816	- 5,7	- 8,9	- 0,8	- 0,6	- 14,3
Nicaragua	0,817	0,811	- 0,7	3,8	0,0	0,2	- 9,3
Arabie saoudite	0,789	0,802	1,6	6,8	0,0	- 0,9	2,3
IDE bas							
Lesotho	0,817	0,797	- 2,4	0,0	1,0	0,9	- 13,1
Kenya	0,731	0,797	8,9	13,9	0,0	0,5	27,6
Inde	0,741	0,789	6,5	2,5	0,0	- 0,9	28,6
Cambodge	0,761	0,774	1,7	4,4	0,0	3,0	- 2,0
Maroc	0,749	0,746	- 0,4	- 3,4	3,1	0,3	0,0
RDP lao	0,745	0,741	- 0,5	- 0,7	0,1	0,9	- 2,4
Mauritanie	0,640	0,730	14,1	9,8	0,0	11,1	34,8
Bangladesh	0,663	0,722	8,9	11,5	3,6	1,1	20,8
Guinée équatoriale	0,689	0,708	2,8	0,8	3,3	1,3	10,6
Rwanda	0,715	0,686	- 4,0	- 15,6	1,5	2,4	- 1,7
Ghana	0,662	0,682	3,0	3,2	7,0	2,4	0,0
Népal	0,652	0,668	2,5	9,6	0,0	4,8	- 6,4
Djibouti ³	0,629	0,665	5,8	- 3,1	5,7	6,3	9,3
Sénégal	0,653	0,646	- 1,0	- 4,2	0,0	2,8	- 2,3
Burundi	0,653	0,646	- 1,1	- 0,5	0,7	2,1	- 6,7
Érythrée ³	0,652	0,644	- 1,2	5,9	4,9	- 3,7	- 6,9
Yémen ³	0,622	0,642	3,1	4,8	8,2	5,8	- 3,6
Éthiopie	0,536	0,627	17,0	20,2	8,8	12,6	24,9
Mozambique ³	0,543	0,599	10,4	28,4	8,3	4,6	0,0
Mali	0,492	0,529	7,5	4,5	0,0	4,7	13,4
Burkina Faso	0,443	0,511	15,6	11,8	69,9	7,6	14,5
Niger	0,458	0,499	9,0	2,7	99,4	- 5,3	6,4
Tchad	0,439	0,428	- 2,7	- 9,4	0,5	- 0,9	3,3

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

3. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU calculées en juillet 2002 en utilisant le modèle d'estimation antérieur de l'ISU.

4. Le TNS dans l'enseignement primaire n'est pas publié dans les tableaux statistiques, car le nombre d'élèves ayant l'âge officiellement fixé pour la scolarisation est probablement sous-estimé. Afin, toutefois, de pouvoir calculer l'IDE, une estimation du TNS total pour le primaire a été réalisée. Pour plus de détails, voir l'introduction aux tableaux statistiques.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; UNESCO (2005) ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Commission européenne (2004) (pour une mesure d'approximation de l'alphabétisme pour les pays européens).

Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays

Introduction

Les tableaux qui suivent présentent un aperçu des activités de mesure et d'évaluation des apprentissages mises en œuvre par les pays d'Afrique subsaharienne, du monde arabe, d'Asie et d'Amérique latine et des Caraïbes.

Ces activités visent à fournir aux partenaires de l'éducation une information systématique sur l'état des acquis d'apprentissage des élèves et sur leur niveau par rapport à des normes ou niveaux prédéfinis. La fiabilité et la validité scientifiques des évaluations nationales sont très variables et les comparaisons entre pays ne sont, de ce fait, pas garanties. Ces évaluations des apprentissages n'en constituent pas moins un outil potentiellement utile pour assurer le suivi de la qualité de l'éducation, examiner les politiques nationales et mettre en lumière des domaines requérant l'attention des gouvernements et la mise en œuvre de programmes.

Les informations figurant dans ces tableaux ont été synthétisées à partir de sources très variées (documents imprimés, sites Web, experts et contacts au sein de bureaux régionaux de l'UNESCO...), dont certaines sont partiales et/ou contradictoires. Bien que la vérification et le recoupement des informations présentées aient fait l'objet d'importants efforts, il est probable que des erreurs subsistent. L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* entend continuer à élargir et à réviser ces informations au cours des prochaines années. Pour une liste plus détaillée des évaluations nationales des apprentissages, voir Encinas-Martin (2006).

Abréviations utilisées dans les tableaux

BID	Banque interaméricaine de développement
DFID	Ministère du développement international, Royaume-Uni
HSRC	Human Sciences Research Council
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IEQ	Improving Educational Quality
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NCERT	National Council of Educational Research and Training
NIER	Institut national de recherche sur les politiques de l'éducation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UE	Union européenne
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Tableau 1 : Afrique subsaharienne

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Afrique du Sud	Assessment of Learning Achievement	Ministère de l'Éducation	Premier et second cycles du secondaire	Anglais, mathématiques, sciences sociales, études intégrées	2003
	Monitoring Education Quality	HSRC	9 ^e année	Anglais, mathématiques, sciences	Annuellement depuis 1996
	Learner Assessment Results	HSRC, District development support programme et USAID	3 ^e année	Lecture	2003
	Systemic Evaluation Study	Ministère de l'Éducation et HSRC	6 ^e année	Langue, mathématiques, sciences	2005
Érythrée	Learning Achievement	Ministère de l'Éducation	1 ^{re} et 4 ^e années	Langues, mathématiques	1999
Éthiopie	Étude de référence par échantillons sur les acquis scolaires des élèves	Organisation nationale des examens	4 ^e et 8 ^e années	Anglais, mathématiques, environnement, chimie, biologie	2000, 2004
Gambie	Test national	Ministère de l'Éducation	2 ^e , 4 ^e et 6 ^e années	Anglais, français, mathématiques (variable)	1997, 1998, 1999, 2000
Ghana	Evaluation of Implementation of Ghana's School Language Policy	USAID et IEQ	1 ^{re} à 4 ^e années	Langues	1999, 2000, 2001
Malawi	Primary Schools Learner Achievements Level	Annual Basic Education Statistics Census	3 ^e , 5 ^e et 7 ^e années	Chichewa, anglais, mathématiques	Annuelle depuis 2004
	Quality of Learning and Teaching in Developing Countries	DFID	4 années de scolarité	Anglais, langue maternelle	1996, 1997, 1998
	Reading in English in Primary Schools	DFID	3 ^e , 4 ^e et 6 ^e années	Anglais	1993
	Reading Levels and Bilingual Literacy in Primary Schools	DFID	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Anglais, langues locales	1998
	Literacy Development through a Local Language in a Multilingual Setting	USAID et IEQ	2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années	Alphabétisme	1999, 2000
Maurice	Early Diagnostic Tool for Literacy and Numeracy	Mauritius Examinations Syndicate et Mauritius Institute of Education	Tous niveaux du primaire	Lecture, écriture et calcul	En cours de mise en place
Nigéria	Universal Basic Education Programme	Universal Basic Education Commission	1 ^{re} et 6 ^e années du primaire et 1 ^{re} et 3 ^e années du secondaire	Anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	2001
République centrafricaine	Qualité de l'éducation	...	4 ^e et 5 ^e années	Français, mathématiques	1997
Zambie	Reading Levels and Bilingual Literacy in Primary Schools	DFID	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Anglais, langues locales	1998
	Primary Reading Programme	Association pour le développement de l'éducation en Afrique	1 ^{re} à 6 ^e années	Lecture, écriture	1999, 2002

... Information non disponible.

Tableau 2 : États arabes

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Algérie	Programme national d'évaluation du rendement	Ministère de l'Éducation	3 ^e , 6 ^e et 9 ^e années du primaire et 1 ^{re} année du secondaire	Arabe, français, mathématiques	...
Arabie saoudite	Test de diagnostic du système public d'évaluation	Ministère de l'Éducation	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années	Arabe, mathématiques	...
Djibouti	Évaluation du niveau de qualité et du rendement cognitif	Centre de recherche, d'information et de production de l'Éducation nationale	Primaire et premier cycle du secondaire	Français, arabe, mathématiques	1991, 1992, 1997-2000
Égypte	Évaluation globale	Ministère de l'Éducation	1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e années	Toutes matières	Annuelle depuis 2005
Émirats arabes unis	Évaluation nationale des acquis et des progrès des élèves	Australian Council for Educational Research	5 ^e et 7 ^e années	Lecture et écriture, calcul	2005
Jordanie	Test national	Ministère de l'Éducation et DFID	10 ^e année	Arabe, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement depuis 2000
Liban	Mesure des acquis d'apprentissage	Centre de recherche et de développement pédagogiques	4 ^e année + année complémentaire	Langues, mathématiques, sciences, compétences transversales/savoir-être	1994, 1995, 1996 (variable)
Maroc	Diagnostic et appui aux apprentissages	Ministère de l'Éducation	3 ^e , 5 ^e et 8 ^e années	Arabe, français, mathématiques	2000
	Évaluation des prérequis	Ministère de l'Éducation et UNICEF	4 ^e et 6 ^e années	Arabe, français, mathématiques, compétences nécessaires à la vie courante	2001
	Évaluation des acquis des élèves	Ministère de l'Éducation et UE	6 ^e année	Arabe, français, mathématiques, sciences	2006
Qatar	Évaluation d'ensemble de l'éducation et enquêtes sur les écoles	Institut d'évaluation	3 ^e -11 ^e années	Arabe, anglais, mathématiques, sciences	Annuelle depuis 2004

... Information non disponible.

Tableau 3 : Asie

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Bangladesh	Évaluation des acquis scolaires des élèves en fin de 4 ^e année	Ministère de l'Éducation et NCTB (Académie nationale de l'enseignement primaire)	4 ^e année	Bengali, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	2000
	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation	3 ^e et 5 ^e années	Bengali, mathématiques, sciences, sciences sociales, environnement	2001
	Projet IDEAL	Ministère de l'Éducation	1 ^{re} -5 ^e années	Bengali, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	2004
	Évaluation scolaire	Ministère de l'Éducation	9 ^e année	Ensemble de comportements, d'activités et de mesures quantitatives	En instance de décision
Inde	Baseline Assessment Survey	NCERT	1 ^{re} , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e , 7 ^e et 8 ^e années (variable)	Langue, mathématiques, environnement (variable)	1994, 2002, 2003, 2004 (variable)
	Mid-Term Assessment Survey	NCERT	1 ^{re} , 3 ^e et 4 ^e années	Langue, mathématiques	1997
	Terminal Assessment Survey	NCERT	1 ^{re} , 3 ^e et 4 ^e années	Langue, mathématiques	2001
Indonésie	Évaluation des acquis scolaires des élèves	Conseil national des normes éducatives	3 ^e année du primaire et 2 ^e cycle du secondaire	Indonésien, anglais, mathématiques	Annuellement depuis 2005
Japon	Évaluation nationale des acquis scolaires	NIER	5 ^e , 9 ^e et 12 ^e années (variable)	Japonais, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales, géographie, histoire, éducation civique	2002, 2003, 2004
	Évaluation nationale des résultats des élèves	Ministère de l'Éducation et NIER	6 ^e et 9 ^e années	Japonais, mathématiques	2007
Mongolie	Test national	Ministère de l'Éducation	5 ^e , 9 ^e et 11 ^e années	Langue, mathématiques	Annuellement depuis 1997
	Test régional au niveau des <i>aimag</i> (districts)	Agence d'État pour l'évaluation professionnelle	5 ^e , 9 ^e et 11 ^e années (variable)	Langues, mathématiques, histoire, physique, chimie, biologie (variable)	Tous les 5-6 ans depuis 1997
Myanmar	Étude sur les acquis scolaires	Ministère de l'Éducation et UNICEF	3 ^e et 5 ^e années	Langue de Myanmar, mathématiques, sciences	2005, 2006
Pakistan	National Achievement Test	Ministère de l'Éducation et National Education Assessment System	4 ^e et 8 ^e années (variable)	Langues, mathématiques, sciences, sciences sociales	2005, 2006
	Quality of Education (Learning Achievement)	Academy of Educational Planning and Management	4 ^e année	Sindhi, urdu, mathématiques	2000
RDP lao	Enquête nationale sur l'alphabétisme	Ministère de l'Éducation, UNESCO et UNICEF	6 ans et plus	Lecture, écriture, calcul, littératie visuelle	2000
République de Corée	Évaluation nationale des acquis scolaires	Institut coréen des programmes et de l'évaluation	6 ^e , 9 ^e et 10 ^e années	Coréen, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement depuis 2003
Singapour	Core Research Programme	Centre for Research in Pedagogy and Practice	De l'éducation pré-scolaire au secondaire	Langues, mathématiques, sciences, TIC	2003
Viet Nam	Évaluation de la lecture et des mathématiques	Ministère de l'Éducation et Banque mondiale	5 ^e année	Lecture, mathématiques	2001

Tableau 4 : Amérique latine et Caraïbes

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Argentine	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa	Instituto de Calidad Educativa	3 ^e et 7 ^e années du primaire et 2 ^e et 5 ^e années du secondaire	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	Annuellement 1993-2001
	Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa	Ministère de l'Éducation	3 ^e , 6 ^e , 7 ^e et 9 ^e années du primaire et 5 ^e et 6 ^e années du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	Annuelle 1993-2005
Bolivie	SIMECAL	Ministère de l'Éducation	1 ^{re} , 3 ^e , 6 ^e et 8 ^e années du primaire et 4 ^e année du secondaire	Langue, mathématiques	Annuelle 1996-2000
Brésil	Système national d'évaluation de l'éducation de base	Ministère de l'Éducation et INEP	1 ^{re} , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e , 7 ^e , 8 ^e et 11 ^e années (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	1990-2005 (variable)
	Exámen Nacional de Enseñanza Media	INEP	Dernière année du primaire	Langue, résolution de problèmes	Annuellement 1998-2005
Chili	Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar	Ministère de l'Éducation et Universidad Católica	4 ^e et 8 ^e années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1982, 1983, 1984
	Sistema de Medición de Calidad de la Educación	Ministère de l'Éducation	4 ^e et 8 ^e années du primaire et 2 ^e année du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, comportement (variable)	Annuellement 1998-2005
Colombie	Medición y Evaluación de Aprendizajes	Ministère de l'Éducation et ICFES	3 ^e , 5 ^e , 7 ^e et 9 ^e années	Langue, mathématiques	Annuellement 1991-1994
	SABER	Ministère de l'Éducation	3 ^e , 5 ^e , 7 ^e et 9 ^e années (variable)	Langue, mathématiques, sciences	Annuellement 1997-2003
	Exámenes de Estado	Ministère de l'Éducation et ICFES	11 ^e année	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement 1980-2005
Costa Rica	Pruebas de Conocimientos	Ministère de l'Éducation et Universidad de Costa Rica	3 ^e , 6 ^e , 9 ^e , 11 ^e et 12 ^e années (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement 1986-1997
	Pruebas Nacionales de Bachillerato	Ministère de l'Éducation	Enseignement secondaire	Langues, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement 1988-2003
Cuba	Pruebas de Aprendizaje	Ministère de l'Éducation, Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación et Instituto de Ciencias Pedagógicas	3 ^e , 4 ^e , 6 ^e , 9 ^e et 12 ^e années	Langue, mathématiques	1975, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002
Équateur	APRENDO	Ministère de l'Éducation, Banque mondiale et Universidad Católica	3 ^e , 7 ^e et 10 ^e années	Langue, mathématiques	Annuellement 1996-2000
El Salvador	Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes	Ministère de l'Éducation, USAID et Banque mondiale	Enseignement préscolaire, 1 ^{re} à 6 ^e et 9 ^e années du primaire et 2 ^e année du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, éducation sanitaire	Annuelle 1993-2001
	Pruebas de Aprendizaje y Aptitudes para Egresados de Educación Media	Ministère de l'Éducation	2 ^e et 3 ^e années du secondaire et enseignement technique	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement 1997-2004
Guatemala	Sistema Nacional de Medición del Logro Académico	Ministère de l'Éducation, Banque mondiale et Université Valle de Guatemala	3 ^e et 7 ^e années du primaire et 2 ^e et 5 ^e années du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	Annuelle 1992-1996
	Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar	Ministère de l'Éducation, Banque mondiale et Université Valle de Guatemala	1 ^{re} , 3 ^e et 6 ^e années (variable)	Langue, mathématiques	1998, 1999, 2000, 2004
	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural	Ministère de l'Éducation et BID	1 ^{re} et 3 ^e années	Langue, mathématiques	2003

Tableau 4 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Mexique	Sistema Nacional de Evaluación Educativa de la Educación Primaria	Ministère de l'Éducation	3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement 1996-2000
	Estándares Nacionales	Ministère de l'Éducation et INEE	2 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Langue, mathématiques	Annuellement 1997-2004
	Aprovechamiento Escolar – Carrera Magistral	Ministère de l'Éducation et INEE	3 ^e -6 ^e années du primaire et 1 ^{re} -3 ^e années du secondaire	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, langues étrangères	Annuellement 1994-2005
	Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria	Ministère de l'Éducation	6 ^e année	Lecture, raisonnement verbal et numérique	Annuelle 1995-2005
Nicaragua	Evaluación del Currículo Transformado	Ministère de l'Éducation	4 ^e et 5 ^e années du primaire et 3 ^e année du secondaire	Langue, mathématiques	1996, 1997
	Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica y Media	USAID et UNESCO	3 ^e et 6 ^e années	Langue, mathématiques	2002
Panama	Programa de Pruebas de Diagnóstico	Ministère de l'Éducation et institutions diverses	3 ^e et 6 ^e années du primaire et 6 ^e année du secondaire (variable)	Langue, mathématiques	1985, 1986, 1987, 1988, 1992
	CECE	Ministère de l'Éducation et institutions diverses	1 ^{re} -6 ^e années du secondaire	Langue, mathématiques	1995
	Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación	Ministère de l'Éducation et Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana	3 ^e , 6 ^e et 9 ^e années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	1999, 2000, 2001
Paraguay	Sistemas Nacionales de Evaluación del Proceso Educativo	Ministère de l'Éducation et BID	3 ^e , 6 ^e , 9 ^e et 12 ^e années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	Annuellement 1996-2001
Pérou	Unidad de Medición de Calidad – UMC-CRECER	Ministère de l'Éducation	2 ^e , 4 ^e , 6 ^e années du primaire et 3 ^e -5 ^e années du secondaire	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, éducation civique (variable)	1996, 1998, 2001, 2004
République dominicaine	Sistema de Pruebas Nacionales	Ministère de l'Éducation, BID et Banque mondiale	8 ^e année du primaire et 4 ^e année du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	Annuellement 1991-2003
Uruguay	Unidad de Medición de Resultados Educativos	Administración Nacional de Educación Pública et Banque mondiale	Éducation préscolaire et 1 ^{re} à 4 ^e et 6 ^e années du primaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, comportement, développement cognitif et affectif (variable)	1996, 1998, 1999 2001, 2002
Venezuela	Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje	Ministère de l'Éducation, Banque mondiale, Universidad Católica et Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza en Ciencia	6 ^e année	Langue, mathématiques	1998

Tableaux statistiques

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses présentées dans les tableaux statistiques qui suivent correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2004¹. Elles reposent sur des résultats d'enquêtes communiqués à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et traités par celui-ci avant la fin du mois de mai 2006. Les données reçues après cette date alimenteront le prochain *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Un petit nombre de pays (l'Éthiopie, le Ghana, Maurice, Myanmar, le Népal, l'Ouganda, la République de Corée, la République-Unie de Tanzanie et la Thaïlande) ont soumis des données portant sur l'année scolaire se terminant en 2005, qui figurent en gras dans les tableaux statistiques. Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), la Division de la population des Nations Unies et la Banque mondiale.

Au total, 203 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par celui-ci. Pour certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées sur la base des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI) financé par la Banque mondiale ou ont été communiquées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT).

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation figurant dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2004 des estimations démographiques produites par le Département de la population des Nations Unies. Ils peuvent différer de ceux qui ont été publiés par les pays ou par d'autres organisations, du fait d'éventuels écarts entre les estimations nationales de la

population et celles des Nations Unies². Le Département de la population des Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 80 000 habitants. En l'absence d'estimations de ce Département, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des chiffres nationaux de population lorsqu'ils étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans certains cas, les données ont été ajustées pour s'y conformer. En revanche, les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991 peuvent correspondre à la version précédente de la CITE (1976) et, de ce fait, n'être pas comparables, pour certains pays, aux données postérieures à 1997. La CITE vise à harmoniser les données et à permettre une comparaison plus aisée, à l'échelle internationale, entre les systèmes éducatifs nationaux. Les pays peuvent définir d'une manière qui leur est propre des niveaux d'enseignement ne correspondant pas à ceux de la CITE. Les taux de scolarisation peuvent alors différer selon qu'ils sont communiqués à l'échelle nationale ou internationale, du fait de l'utilisation de ces définitions nationales des niveaux d'éducation au lieu de celles de la CITE – cet écart s'ajoutant à celui qui peut affecter, comme on l'a évoqué ci-dessus, les données relatives à la population.

Participation des adultes au niveau de l'éducation de base

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des apprenants. Ainsi, tout programme dont le contenu est équivalent à celui de l'enseignement primaire, ou CITE 1, pourra être classé dans cette catégorie, même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU aux pays participant à son enquête annuelle ordinaire sur l'éducation demandent d'exclure les données relatives

1. Il s'agit de l'année 2003-2004 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur 2 années civiles, et de 2004 pour celles dont l'année scolaire correspond à l'année civile.

2. En cas d'incohérence manifeste entre la scolarisation indiquée par les pays et les données relatives à la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut décider de ne pas calculer ou publier les taux de scolarisation.

aux programmes destinés à des personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal. En revanche, les directives relatives aux questionnaires de l'enquête UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE) et du WEI stipulent que les activités classées dans les catégories « éducation continue », « éducation des adultes » ou « éducation non formelle » devront être prises en compte si elles concernent des études dont le contenu thématique est comparable à celui des programmes éducatifs ordinaires ou si les programmes qui les sous-tendent débouchent sur l'acquisition potentielle de qualifications comparables. Du fait de cette distinction, les données provenant des pays couverts par le programme WEI et de ceux dont les statistiques sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'UOE, en particulier pour l'enseignement secondaire, peuvent concerner des programmes dispensés à des apprenants plus âgés. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès des pays dans le cadre de son enquête périodique peuvent également porter sur des élèves d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un texte simple et court relatif à la vie quotidienne.

Dans de nombreux cas, les statistiques actuelles de l'ISU en matière d'alphabétisme reposent sur cette définition et sont, dans une large mesure, tirées de données obtenues par une méthode d'« auto-évaluation » : on demande aux personnes interrogées de déclarer si elles sont alphabètes, au lieu de leur poser des questions plus approfondies ou de leur demander de faire la démonstration de cette compétence. Par ailleurs, certains pays considèrent que les enfants scolarisés jusqu'à un certain niveau sont alphabètes³. Les définitions et les méthodologies employées pour la collecte des données étant diverses selon les pays, ces données doivent être utilisées avec prudence.

Les données d'alphabétisme figurant dans le présent rapport concernent les adultes de 15 ans et plus, ainsi que les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent aux années 1990, 2000-2004 et 2015 :

- les chiffres de 1990 correspondent aux estimations de l'ISU utilisées dans les rapports EPT précédents et redéfinies sur la base de la révision opérée en 2004 par la Division de la population des Nations Unies. La méthodologie de l'estimation de l'ISU peut être consultée sur son site Web (www.uis.unesco.org) ;

3. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU a décidé de ne plus publier de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon une méthode d'« auto-évaluation » et de « déclaration du foyer ».

- les chiffres de 2000-2004 proviennent des données publiées par l'ISU en mai 2006, qui utilisent à la fois les chiffres communiqués directement par les pays et les estimations de l'ISU. Les estimations nationales de l'alphabétisme apparaissent dans les tableaux statistiques lorsqu'elles sont disponibles. Elles proviennent d'enquêtes et de recensements nationaux effectués entre 1995 et 2004. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme sont indiquées pour chaque pays après la présente introduction. Les chiffres antérieurs à 2000 seront remplacés dès que l'ISU disposera d'estimations nationales plus récentes. Pour les pays qui n'ont pas communiqué leurs données d'alphabétisme pour l'année la plus récente disponible de la période de référence 2000-2004, les tableaux présentent les estimations de l'ISU pour 2005, établies sur la base de données nationales recueillies avant 1995. Tous les chiffres relatifs à l'alphabétisme sont ajustés sur la base de la révision opérée en 2004 par la Division de la population des Nations Unies ;
- les projections de données pour 2015 ont été produites sur la base d'informations empiriques fournies par les pays quant à la population nationale alphabète et analphabète. La méthodologie de cette projection est décrite dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, page 279.

Dans de nombreux pays se manifeste un intérêt croissant pour l'évaluation de l'alphabétisme de la population. Pour répondre à ce besoin, l'ISU a entrepris de définir une nouvelle méthodologie et un nouvel instrument de collecte des données, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy assessment and monitoring programme, LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le LAMP s'appuie sur une évaluation effective et fonctionnelle de l'alphabétisme et vise à fournir dans ce domaine des données de meilleure qualité et exprimant le concept d'un continuum entre les niveaux d'alphabétisme plutôt que l'opposition traditionnelle entre alphabètes et analphabètes.

Estimations et lacunes

Les données figurant dans les tableaux statistiques sont aussi bien réelles qu'estimées. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations, qui sont présentées comme des estimations nationales. Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Les tableaux peuvent également présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas cohérentes. L'ISU s'attache, autant que faire se peut, à résoudre ces problèmes avec les

pays concernés, mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'elle jugerait par trop problématiques⁴.

Pour combler les lacunes des tableaux de cette annexe, des données relatives à des années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations n'étaient pas disponibles pour l'année scolaire s'achevant en 2004. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Calendrier du traitement des données

Les données utilisées dans le présent rapport ont été collectées et publiées selon le calendrier suivant :

- juin 2004 (ou décembre 2004 pour certains pays dont l'année scolaire correspond à l'année civile), fin de la dernière année scolaire couverte par la collecte des données ;
- novembre 2004 et mai 2005, envoi des questionnaires aux pays dont les données sont collectées directement par l'ISU ou par les questionnaires du WEI ou de l'UOE, en leur demandant de remettre les données au plus tard le 31 mars 2005, le 1^{er} août 2005 et le 30 septembre 2005 respectivement ;
- juin 2005, après l'envoi de rappels par courrier électronique, télécopie et courrier postal, début du traitement des données et du calcul des indicateurs par l'ISU ;
- décembre 2005, établissement des tableaux statistiques provisoires et envoi des avant-projets d'indicateurs aux États membres ;
- février 2006, production des premiers avant-projets de tableaux statistiques pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ;
- avril 2006, envoi des tableaux statistiques définitifs à l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Moyennes régionales

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux bruts d'admission, les taux bruts et nets de scolarisation et l'espérance de vie scolaire sont des moyennes pondérées, compte tenu de la taille relative de la population pertinente de chaque pays de chaque région.

4. Pour les pays où l'on peut supposer que le nombre d'élèves ayant l'âge officiellement fixé pour fréquenter l'école primaire est sous-estimé dans les données fournies à l'ISU (Allemagne, Autriche, Chili, Costa Rica, Lettonie, Paraguay, République tchèque, Slovaquie et Uruguay), le taux net de scolarisation (TNS) n'est pas publié. Toutefois, afin de pouvoir calculer l'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) de ces pays, il a été procédé à des estimations du TNS total pour l'enseignement primaire, sur la base des taux de scolarisation nationaux annuels, calculés à partir des données fournies par les pays, en supposant que les taux de scolarisation en 1^{re} année pour le groupe d'âge officiel étaient égaux à ceux de la 2^e année pour le groupe d'âge officiel. Dans quelques cas où les taux de scolarisation nationaux annuels n'étaient pas cohérents, une autre estimation a été réalisée à partir des effets évalués de la sous-estimation du nombre d'élèves ayant l'âge officiellement fixé pour la scolarisation dans l'enseignement primaire.

Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données publiables fiables, d'estimations générales.

Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, un chiffre médian est calculé concernant les seuls pays pour lesquels des données sont disponibles.

Valeurs plafonnées

Il arrive parfois que, bien que la valeur d'un indicateur ne doive théoriquement pas excéder 100 (comme pour le TNS), les incohérences des données se traduisent par un dépassement de cette limite théorique. Dans ces cas, l'indicateur est « plafonné » à 100, mais l'équilibre entre les sexes est maintenu : la valeur du plus grand des deux chiffres correspondant aux hommes et aux femmes est fixée à 100 et les deux autres indicateurs – le plus faible de ces deux chiffres et celui qui correspond aux deux sexes – sont alors recalculés, de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que pour les valeurs non plafonnées.

Les notes figurant au bas des tableaux et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Deux tableaux statistiques qui figuraient dans le précédent *Rapport* n'ont pas été repris dans celui de cette année. L'un présentait l'environnement alphabète (pour lequel on note peu de différences avec les données présentées dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*) et l'autre la répartition des étudiants de l'enseignement supérieur par discipline. Ces tableaux seront publiés si nécessaire dans les prochaines éditions du *Rapport*.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques

- * Estimation nationale.
- ** Estimation de l'ISU.
- ... Données manquantes.
- Valeur nulle ou négligeable.
- Catégorie non pertinente.
- ./.. Données prises en compte dans une autre catégorie.
- o Pays pour lequel les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires UOE.
- w Pays relevant du programme WEI.

Composition des régions

Classification des pays du monde

- Pays en transition (12) :
pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélorus, Fédération de Russie, République de Moldova, Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie).
- Pays développés (43) :
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (sauf Chypre et Israël) ; Europe centrale et de l'Est (sauf Biélorus, Fédération de Russie, République de Moldova, Turquie et Ukraine) ; Australie, Bermudes, Japon et Nouvelle-Zélande.
- Pays en développement (148) :
États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie, Japon et Nouvelle-Zélande) ; Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre, Israël, Mongolie et Turquie.

Régions EPT

- Afrique subsaharienne (45 pays) :
Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe^w.
- Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires) :
Allemagne^o, Andorre, Autriche^o, Belgique^o, Canada^o, Chypre^o, Danemark^o, Espagne^o, États-Unis^o, Finlande^o, France^o, Grèce^o, Irlande^o, Islande^o, Israël^o, Italie^o, Luxembourg^o, Malte^o, Monaco, Norvège^o, Pays-Bas^o, Portugal^o, Royaume-Uni^o, Saint-Marin, Suède^o, Suisse^o.
- Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires) :
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine^w, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil^w, Chili^w, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, El Salvador, Équateur, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Mexique^o, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago, Uruguay^w, Venezuela.
- Caraïbes (22 pays ou territoires) :
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago.

- Amérique latine (19 pays ou territoires) :
Argentine^w, Bolivie, Brésil^w, Chili^w, Colombie,
Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala,
Honduras, Mexique^o, Nicaragua, Panama, Paraguay^w,
Pérou^w, République dominicaine, Uruguay^w, Venezuela.
- Asie centrale (9 pays) :
Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan,
Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan,
Turkménistan.
- Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires) :
Australie^o, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w,
États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook,
îles Marshall, îles Salomon, Indonésie^w, Japon^o, Kiribati,
Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar, Nauru, Nioué,
Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée,
Philippines^w, République de Corée^o, République
démocratique populaire lao, République populaire
démocratique de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande^w,
Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu,
Viet Nam.
- Asie de l'Est (15 pays ou territoires) :
Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w, Indonésie^w,
Japon^o, Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar,
Philippines^w, République de Corée^o, République
démocratique populaire lao, République populaire
démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande^w,
Viet Nam.
- Pacifique (18 pays ou territoires) :
Australie^o, États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook,
îles Marshall, îles Salomon, Kiribati, Nauru, Nioué,
Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée,
Samoa, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.
- Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays) :
Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde^w, Maldives,
Népal, Pakistan, République islamique d'Iran,
Sri Lanka^w.
- États arabes (20 pays ou territoires) :
Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte^w,
Émirats arabes unis, Irak, Jamahiriya arabe libyenne,
Jordanie^w, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman,
Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoires
autonomes palestiniens, Tunisie^w, Yémen.
- Europe centrale et orientale (20 pays) :
Albanie^o, Bélarus, Bosnie-Herzégovine^o, Bulgarie^o,
Croatie, Estonie^o, ex-République yougoslave de
Macédoine^o, Fédération de Russie^w, Hongrie^o, Lettonie^o,
Lituanie^o, Pologne^o, République de Moldova, République
tchèque^o, Roumanie^o, Serbie-et-Monténégro, Slovaquie,
Slovénie^o, Turquie^o, Ukraine.

Métadonnées pour les statistiques nationales relatives à l'alphabétisme

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Afghanistan	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Afrique du Sud	1996	Recensement de la population	n.c.	n.c.
Albanie	2001	Recensement de la population	Un alphabète est une personne ayant acquis seule la capacité de lire et d'écrire sans avoir suivi le moindre programme d'éducation. Est également considérée comme alphabète une personne ayant acquis ces capacités à l'école ou lors d'un programme d'alphabétisation.	Déclaration du foyer
Algérie	2002	Enquête sanitaire	Capacité à lire et à écrire.	Auto-évaluation
Angola	2001	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Arabie saoudite	2000	Enquête démographique sur les ménages	Une personne est considérée comme alphabète si elle est capable de lire et d'écrire dans quelque langue que ce soit. Une personne aveugle est considérée comme alphabète si elle sait lire et écrire en braille.	Auto-évaluation
Argentine	2001	Recensement de la population	Une personne est dite alphabète lorsqu'elle sait lire et écrire.	Déclaration du foyer
Arménie	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme s'applique aux personnes de 7 ans et plus sachant lire et comprendre ce qu'elles lisent, dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Aruba	2000	Recensement de la population	Personne capable de lire un texte simple et d'écrire une lettre.	Déclaration du foyer
Azerbaïdjan	1999	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes qui savent lire et écrire, en comprenant le texte. L'alphabétisme est acceptable dans n'importe quelle langue ayant une forme écrite.	Déclaration du foyer
Bahreïn	2001	Recensement de la population	Les analphabètes sont les personnes ne sachant ni lire ni écrire, ainsi que les personnes sachant seulement lire, par exemple une personne qui a lu le Coran.	Déclaration du foyer
Bélarus	1999	Recensement de la population	Les personnes de 15 ans et plus ne sachant pas lire et écrire étaient désignées comme appartenant à la catégorie des analphabètes.	Déclaration du foyer
Bénin	2002	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bolivie	2001	Recensement de la population	Si la personne répond qu'elle sait lire et écrire, elle est alphabète, et si elle ne sait pas lire et écrire, elle est analphabète. Les langues de l'enquête étaient l'espagnol et les langues natives dans les régions où sont parlées les langues autochtones.	Déclaration du foyer
Bosnie-Herzégovine	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Botswana	2003	Étude sur l'alphabétisme	L'alphabétisme est un processus d'apprentissage tout au long de la vie, adapté et spécifique au contexte et multidimensionnel, destiné à munir ses bénéficiaires de connaissances, de compétences, d'attitudes et de techniques spécialisées lui permettant de s'adonner d'une manière indépendante à des pratiques et des activités supposant l'écoute, la parole, la lecture, l'écriture, le calcul, les fonctionnements techniques et la pensée critique nécessaires dans la vie réelle.	Auto-évaluation
Brésil	2004	Enquête sur les ménages	Une personne est alphabète lorsqu'elle est capable de lire et d'écrire au moins une phrase simple dans une langue qu'elle connaît (langue : portugais).	Auto-évaluation
Brunéi Darussalam	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité d'une personne à lire et à écrire une lettre simple ou à lire un article de journal dans une ou deux langues.	Déclaration du foyer
Bulgarie	2001	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
Burkina Faso	2003	Enquête sur les conditions de vie des ménages	Les alphabètes sont les personnes déclarant qu'elles savent lire et écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Burundi	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Cambodge	2004	Enquête sur la population entre deux recensements	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en comprenant le texte, dans n'importe quelle langue. Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire un message simple dans quelque langue ou dialecte que ce soit. Une personne ne sachant pas lire et écrire un message simple est considérée comme analphabète. Il faut également considérer comme analphabète une personne qui n'est capable de lire que les nombres ou son propre nom, ainsi que les personnes sachant lire, mais pas écrire. Les enfants jusqu'à 9 ans sont définis comme analphabètes, même si un petit nombre d'entre eux savent lire et écrire.	Auto-évaluation
Cameroun	2001	Deuxième enquête auprès des ménages – ECAM II	L'alphabétisme est la capacité des personnes de 15 ans et plus à lire et écrire en français ou en anglais.	Auto-évaluation
Chili	2002	Recensement de la population	Une personne est alphabète si elle sait lire et écrire (espagnol).	Déclaration du foyer
Chine	2000	Recensement de la population	Dans les zones urbaines, le terme « alphabète » désigne une personne qui connaît un minimum de 2 000 caractères et, dans les zones rurales, une personne qui en connaît au moins 1 500.	Déclaration du foyer
Chypre	2001	Recensement de la population	Les alphabètes sont des personnes sachant lire et écrire des phrases simples.	Déclaration du foyer
Colombie	2004	Enquête sur la population active	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire dans sa langue maternelle.	Auto-évaluation
Costa Rica	2000	Recensement de la population	Lors du recensement, il a été demandé si la personne savait lire ou écrire, sur la foi de quoi nous avons conclu qu'elle était alphabète ou analphabète, selon qu'elle avait répondu oui ou non, respectivement.	Déclaration du foyer
Côte d'Ivoire	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Croatie	2001	Recensement de la population	Est alphabète une personne capable de lire et d'écrire un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne, c'est-à-dire capable de lire et d'écrire une lettre, quelles que soient la langue et l'écriture qu'elle utilise.	Déclaration du foyer
Cuba	2002	Recensement de la population	Les personnes capables de lire et d'écrire au moins un texte simple se rapportant aux faits de leur vie quotidienne ont été considérées comme alphabètes. Les personnes ne remplissant pas cette condition ont été considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer
Égypte	2005	Étude sur le contrat social	Les analphabètes sont les personnes qui n'ont pas achevé la scolarité primaire et qui ne savent pas lire ou écrire.	Déclaration du foyer
Équateur	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire.	Déclaration du foyer
Estonie	2000	Recensement de la population	« Analphabète » qualifiait une personne qui n'avait pas atteint le niveau de base correspondant à l'enseignement primaire et qui ne pouvait pas, en le comprenant, à la fois lire et écrire un texte se rapportant aux faits de sa vie quotidienne dans une langue au moins.	Déclaration du foyer
Ex-République yougoslave de Macédoine	2002	Recensement de la population	Toute personne ayant achevé plus de 3 ans d'études dans l'enseignement primaire sera considérée comme alphabète. Sera également considérée comme alphabète une personne sans qualification scolaire et ayant accompli de 1 à 3 ans d'enseignement primaire, si elle est capable de lire et d'écrire une composition (texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire et écrire une lettre, quels que soient la langue et l'alphabet employés. Cependant, si une personne qui n'a pas reçu d'éducation ou qui a achevé de 1 à 3 ans d'enseignement primaire n'est pas capable de lire et d'écrire une composition (texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire de lire et d'écrire une lettre, elle sera considérée comme analphabète.	Déclaration du foyer
Fédération de Russie	2002	Recensement de la population	Les personnes ayant fait état d'un certain niveau d'alphabétisme ont été considérées comme alphabètes. Les personnes ayant indiqué qu'elles ne savaient ni lire ni écrire ont été considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Ghana	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en comprenant le texte, dans quelque langue que ce soit. Les langues du questionnaire étaient l'anglais et les langues ghanéennes.	Déclaration du foyer
Grèce	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à la fois à lire et à écrire. Une personne capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à vie quotidienne est alphabète. Une personne qui ne peut pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne est analphabète.	Déclaration du foyer
Guatemala	2002	Recensement de la population	Alphabète : personne sachant lire et écrire dans une langue spécifique. Cette capacité s'applique aux personnes de 7 ans et plus.	Déclaration du foyer
Guinée	2003	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Guinée équatoriale	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Honduras	2001	Recensement de la population	Le terme « alphabète » désigne ceux qui savent lire et écrire.	Déclaration du foyer
Inde	2001	Recensement de la population	Une personne alphabète est une personne de 7 ans et plus sachant à la fois lire et écrire, en comprenant, quelle que soit la langue.	Déclaration du foyer
Indonésie	2004	Enquête socio-économique nationale	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire au moins une phrase simple en bahasa indonesia.	Auto-évaluation
Irak	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Israël	2004	Enquête sur la population active	Les illettrés sont tous ceux qui ont déclaré n'avoir jamais étudié.	Auto-évaluation
Italie	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire et à écrire.	Déclaration du foyer
Jamaïque	1999	Enquête sur l'alphabétisme des adultes en Jamaïque	Les personnes analphabètes sont celles qui sont considérées comme ayant « une connaissance très limitée du système alphabétique, et peuvent ainsi être capables d'identifier (lire) quelques mots d'usage fréquent, mais pas de comprendre un groupe de mots dans une expression ou une phrase. Ces personnes peuvent être capables d'écrire quelques lettres de l'alphabet. »	Auto-évaluation
Jordanie	2003	Enquête sur les revenus et les dépenses des ménages	Personnes de 15 ans et plus sachant lire et écrire, quelle que soit la langue.	Auto-évaluation
Kazakhstan	1999	Recensement de la population	n.c.	n.c.
Kenya	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire facilement ou difficilement une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Koweït	2005	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité d'une personne à lire un énoncé simple relatif à sa vie quotidienne et à le comprendre. Il suppose une série de compétences en lecture et en écriture, ainsi que des tests portant notamment sur le calcul élémentaire.	Déclaration du foyer
Kirghizistan	1999	Recensement de la population	La population alphabète est la population de plus de 6 ans capable de lire et d'écrire, ou de lire seulement.	Déclaration du foyer
Lesotho	2001	Enquête démographique	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
Lettonie	2000	Recensement de la population	Une personne est analphabète si elle ne peut pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref, ou si elle sait lire, mais pas écrire.	Déclaration du foyer
Lituanie	2001	Recensement de la population	Alphabète (sans scolarisation formelle) : personne qui n'est pas scolarisée mais est capable de lire (en la comprenant) et/ou d'écrire une phrase simple portant sur des sujets liés à la vie quotidienne.	Déclaration du foyer

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Macao (Chine)	2001	Recensement de la population	Une personne est définie comme alphabète si elle sait à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Madagascar	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Malaisie	2000	Recensement de la population	Les analphabètes sont les personnes de 10 ans et plus qui n'ont jamais été scolarisées dans aucune langue.	Déclaration du foyer
Malawi	1998	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire l'anglais, le chichewa ou une autre langue.	Déclaration du foyer
Maldives	2000	Recensement de la population	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire, en comprenant le texte, dans n'importe quelle langue : langue maldivienne (divehi), anglais, arabe, etc.	Déclaration du foyer
Mali	1998	Recensement de la population	Une personne est analphabète si elle n'a jamais été scolarisée, même si elle sait lire et écrire.	Déclaration du foyer
Malte	1995	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité tant à lire qu'à écrire. Une personne qui peut lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne est alphabète. Une personne qui ne peut pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne est analphabète.	Déclaration du foyer
Maroc	2004	Recensement de la population	n.c.	Déclaration du foyer
Maurice	2000	Recensement de la population	Une personne était considérée comme alphabète si elle était capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Mauritanie	2000	Recensement de la population	Toutes les personnes capables de lire et d'écrire dans la langue spécifiée.	Déclaration du foyer
Mexique	2004	Enquête nationale sur les revenus et les dépenses des ménages	Les personnes alphabètes se définissent d'après leur capacité à lire et écrire un message, entendu comme la présentation brève et simple d'un fait de la vie quotidienne.	Auto-évaluation
Mongolie	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en les comprenant, des énoncés simples en mongol ou dans quelque autre langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Myanmar	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Namibie	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en comprenant, quelle que soit la langue. Les personnes sachant lire mais pas écrire ont été enregistrées comme analphabètes, tout comme les personnes capables d'écrire mais non de lire.	Déclaration du foyer
Népal	2001	Recensement de la population	Une personne de 6 ans ou plus sachant lire et écrire une lettre simple en comprenant le texte et ayant une connaissance simple de l'arithmétique est considérée comme alphabète, quelle que soit la langue employée.	Déclaration du foyer
Nicaragua	2001	Enquête nationale	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire. Un analphabète est une personne sachant seulement lire ou ne sachant ni lire ni écrire.	Auto-évaluation
Niger	2005	Enquête sur les indicateurs de base du bien-être	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire, dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Oman	2003	Recensement de la population	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire, mais qui ne possède pas (nécessairement) une qualification académique quelle qu'elle soit.	Déclaration du foyer
Ouganda	2002	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire un texte, en le comprenant, dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Pakistan	2005	Enquête pour l'évaluation du niveau social et du niveau de vie	Un alphabète est une personne sachant lire un journal et écrire une lettre simple dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Panama	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité d'une personne à lire et à écrire dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Papouasie-Nouvelle-Guinée	2000	Recensement de la population	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire, en comprenant, au moins en anglais, en motu ou en tokpies.	Déclaration du foyer
Pérou	2004	Enquête nationale sur les ménages	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, dans quelque langue que ce soit. Un alphabète est une personne sachant lire et écrire dans quelque langue que ce soit. La langue utilisée pour la collecte des données était l'espagnol.	Auto-évaluation
Philippines	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme simple est la capacité à lire et à écrire un message simple. Une personne est alphabète lorsqu'elle sait à la fois lire et écrire un message simple dans quelque langue ou dialecte que ce soit. Une personne sachant lire et écrire mais n'étant plus capable de lire et/ou d'écrire lors du recensement du fait de déficiences physiques ou d'une maladie est considérée comme alphabète. Les personnes handicapées sachant lire et écrire par quelque moyen que ce soit, par exemple à l'aide du braille, sont considérées comme alphabètes.	Déclaration du foyer
Qatar	2004	Recensement de la population	n.c.	n.c.
République arabe syrienne	2004	Recensement de la population	Un alphabète est une personne, de sexe masculin ou féminin, capable de lire et d'écrire en arabe.	Déclaration du foyer
République centrafricaine	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
République démocratique du Congo	2001	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
République démocratique populaire lao	2001	Enquête nationale sur l'alphabétisme	Était définie comme alphabète une personne capable de lire, d'écrire et de comprendre un énoncé simple en lao et d'effectuer des calculs arithmétiques simples (numératie). Il était demandé à tous les membres du ménage âgés de plus de 6 ans s'ils pouvaient lire, écrire et faire des opérations simples.	Auto-évaluation
République de Moldova	2004	Enquête sur la population active	n.c.	n.c.
République dominicaine	2002	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes de 10 ans et plus sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
République islamique d'Iran	2002	Enquête sur l'emploi et le chômage des foyers	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire une phrase simple en persan ou en n'importe quelle autre langue.	Auto-évaluation
République-Unie de Tanzanie	2002	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à la vie quotidienne. La capacité à lire et à écrire peut s'appliquer à n'importe quelle langue.	Déclaration du foyer
Roumanie	2002	Recensement de la population	Une personne de 10 ans et plus, diplômée ou non d'un établissement d'enseignement, mais fréquentant un tel établissement, ou capable de lire et d'écrire est considérée comme alphabète. Une personne de 10 ans et plus incapable de lire et d'écrire, ou capable de lire ou d'écrire seulement, est analphabète.	Déclaration du foyer
Rwanda	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Sénégal	2002	Enquête sur les ménages	Alphabètes : personnes capables de lire et d'écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Serbie-et-Monténégro	2003	Recensement de la population	La population alphabète désigne toutes les personnes capables de lire et d'écrire un texte relatif à la vie quotidienne, quelle que soit la langue employée. Toutes les autres personnes, y compris celles qui savent seulement lire, sont considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer
Seychelles	2002	Recensement de la population	Capacité à lire ou écrire une phrase simple en anglais, français ou créole.	Déclaration du foyer

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Sierra Leone	2004	Recensement de la population	L'alphabétisme était défini comme la capacité à lire et à écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Singapour	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme désigne la capacité d'une personne à lire, en comprenant, par exemple un journal, dans la langue spécifiée.	Déclaration du foyer
Soudan	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Sri Lanka	2001	Recensement de la population	Le programme du recensement prévoyait d'enregistrer la capacité à parler, à lire et à écrire le sinhala, le tamoul et l'anglais. Une personne n'était considérée comme capable de lire et d'écrire une langue que si elle pouvait à la fois lire en comprenant et écrire une courte lettre ou un paragraphe dans cette langue. Une personne capable de lire et d'écrire au moins dans une langue était considérée comme alphabète.	Déclaration du foyer
Suriname	2004	Recensement de la population	Une personne est considérée comme alphabète si elle est capable d'écrire une note ou une phrase simples.	Déclaration du foyer
Swaziland	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Tadjikistan	2000	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes capables d'écrire et de lire, dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Tchad	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Territoires autonomes palestiniens	2004	Enquête sur la population active	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne.	Auto-évaluation
Thaïlande	2000	Recensement de la population	Les personnes alphabètes sont définies comme les personnes de 5 ans et plus capables de lire et d'écrire, en les comprenant, des énoncés simples dans quelque langue que ce soit. Une personne sachant lire mais pas écrire est enregistrée comme analphabète.	Déclaration du foyer
Togo	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Tonga	1996	Recensement de la population	Pour qu'une personne soit considérée comme alphabète dans une langue, elle doit être capable de lire et d'écrire dans cette langue.	Déclaration du foyer
Tunisie	2004	Recensement de la population	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire au moins une langue	Déclaration du foyer
Turkménistan	1995	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes de 7 ans ou plus sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
Turquie	2004	Enquête sur la population active	Les personnes sachant lire et écrire sont considérées comme alphabètes.	Auto-évaluation
Ukraine	2001	Recensement de la population	Une personne de 6 ans et plus possédant quelque niveau d'éducation que ce soit ou sachant lire est alphabète.	Déclaration du foyer
Vanuatu	1999	Recensement de la population	n.c.	n.c.
Venezuela	2001	Recensement de la population	n.c.	Déclaration du foyer
Viet Nam	1999	Recensement de la population	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire, en les comprenant, des phrases simples dans sa langue nationale ou ethnique ou dans une langue étrangère.	Déclaration du foyer
Zambie	1999	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation

n.c. : non communiqué.

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
				Total	2000-2005	Femmes				
	2004	2000-2005	2000-2005				2005 Total	2005	2005	
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	47 208	0,8	- 0,1	49,0	47,1	51,0	2,8	18,8	58,5	1 200
Angola	15 490	2,8	2,9	40,7	39,2	42,2	6,8	3,7	60,7	160
Bénin	8 177	3,2	2,5	53,8	53,0	54,5	5,9	1,8	58,4	62
Botswana	1 769	0,1	- 1,3	36,6	36,0	37,1	3,2	24,1	53,8	120
Burkina Faso	12 822	3,2	2,7	47,4	46,7	48,1	6,7	2,0	57,1	120
Burundi	7 282	3,0	2,9	43,5	42,5	44,4	6,8	3,3	60,8	120
Cameroun	16 038	1,9	1,0	45,8	45,1	46,5	4,6	5,4	61,7	240
Cap-Vert	495	2,4	2,0	70,2	66,8	73,0	3,8	...	...	...
Comores	777	2,6	1,9	63,0	60,9	65,1	4,9	< 0,1	...	...
Congo	3 883	3,0	3,2	51,9	50,6	53,1	6,3	5,3	61,0	110
Côte d'Ivoire	17 872	1,6	0,9	46,0	45,2	46,8	5,1	7,1	58,8	450
Erythrée	4 232	4,3	4,1	53,5	51,5	55,4	5,5	2,4	58,5	36
Éthiopie	75 600	2,4	1,6	47,6	46,5	48,6	5,9	...	...	...
Gabon	1 362	1,7	0,3	54,6	53,8	55,4	4,0	7,9	58,9	20
Gambie	1 478	2,8	1,9	55,5	54,0	56,9	4,7	2,4	57,9	4
Ghana	21 664	2,1	1,2	56,7	56,2	57,2	4,4	2,3	60,0	170
Guinée	9 202	2,2	1,9	53,6	53,2	54,0	5,9	1,5	67,9	28
Guinée-Bissau	1 540	3,0	3,2	44,6	43,1	46,2	7,1	3,8	58,6	11
Guinée équatoriale	492	2,3	2,5	43,5	42,8	44,2	5,9	3,2	58,8	5
Kenya	33 467	2,2	3,0	47,0	47,9	46,2	5,0	6,1	61,7	1 100
Lesotho	1 798	0,1	- 0,6	36,7	34,9	38,1	3,6	23,2	60,0	97
Libéria	3 241	1,4	1,7	42,5	41,4	43,5	6,8	...	...	...
Madagascar	18 113	2,8	1,5	55,3	54,0	56,7	5,4	0,5	27,7	13
Malawi	12 608	2,3	1,2	39,6	39,7	39,6	6,1	14,1	58,8	550
Mali	13 124	3,0	2,5	47,8	47,1	48,4	6,9	1,7	60,0	94
Maurice	1 233	1,0	- 0,3	72,1	68,7	75,6	2,0	0,6	...	...
Mozambique	19 424	2,0	1,3	41,9	41,0	42,8	5,5	16,1	60,0	510
Namibie	2 009	1,4	- 1,7	48,6	47,7	49,4	4,0	19,6	61,9	85
Niger	13 499	3,4	3,0	44,3	44,2	44,3	7,9	1,1	59,2	46
Nigéria	128 709	2,2	1,6	43,3	43,1	43,5	5,8	3,9	61,5	930
Ouganda	27 821	3,4	3,7	46,8	46,5	47,1	7,1	6,7	57,8	1 000
République centrafricaine	3 986	1,3	0,6	39,4	38,5	40,3	5,0	10,7	56,5	140
R. D. Congo	55 853	2,8	3,3	43,1	42,1	44,1	6,7	3,2	58,4	680
République-Unie de Tanzanie	37 627	2,0	1,1	46,0	45,6	46,4	5,0	6,5	54,6	1 100
Rwanda	8 882	2,4	2,0	43,6	41,9	45,3	5,7	3,1	56,9	210
Sao Tomé-et-Principe	153	2,3	1,9	62,9	61,9	63,8	4,1	...	...	...
Sénégal	11 386	2,4	1,5	55,6	54,4	56,8	5,0	0,9	58,9	25
Seychelles	80	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	5 336	4,1	4,3	40,6	39,3	42,0	6,5	1,6	60,5	31
Somalie	7 964	3,2	2,8	46,2	45,0	47,3	6,4	0,9	57,5	23
Swaziland	1 034	0,2	- 1,5	32,9	32,5	33,4	4,0	33,4	57,1	63
Tchad	9 448	3,4	3,6	43,6	42,5	44,8	6,7	3,5	56,3	57
Togo	5 988	2,7	2,1	54,2	52,3	56,2	5,4	3,2	61,0	88
Zambie	11 479	1,7	1,2	37,4	37,9	36,9	5,7	17,0	57,0	710
Zimbabwe	12 936	0,6	- 0,5	37,2	37,5	36,9	3,6	20,1	59,3	1 100
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne	82 645	0,1	- 2,0	78,6	75,6	81,4	1,3	0,1	30,6	...
Andorre	67	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	8 171	0,2	- 1,2	78,9	75,9	81,7	1,4	0,3	19,2	...
Belgique	10 400	0,2	- 0,3	78,8	75,7	81,9	1,7	0,3	38,6	...
Canada	31 958	1,0	- 0,7	79,9	77,3	82,4	1,5	0,3	16,3	...
Chypre	826	1,2	- 1,5	78,5	76,0	81,0	1,6	...	...	...
Danemark	5 414	0,3	- 0,8	77,1	74,8	79,4	1,8	0,2	23,6	...
Espagne	42 646	1,1	3,0	79,4	75,8	83,1	1,3	0,6	22,9	...
États-Unis	295 410	1,0	0,6	77,3	74,6	80,0	2,0	0,6	25,0	...
Finlande	5 235	0,3	- 1,1	78,4	75,0	81,7	1,7	0,1	...	...
France	60 257	0,4	0,4	79,4	75,8	83,0	1,9	0,4	34,6	...
Grèce	11 098	0,3	- 0,4	78,2	75,6	80,8	1,3	0,2	21,5	...
Irlande	4 080	1,7	2,7	77,7	75,1	80,3	1,9	0,2	36,0	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme) 2000-2005	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans) 2005 Total	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH 2005	Orphelins dus au sida (milliers) 2005
				Total	2000-2005 Hommes	Femmes				
Islande	292	0,9	-0,6	80,6	78,7	82,5	2,0	0,2	...	...
Israël	6 601	2,0	1,4	79,6	77,5	81,6	2,9	...	...	...
Italie	58 033	0,1	0,1	80,0	76,8	83,0	1,3	0,5	33,3	...
Luxembourg	459	1,3	0,5	78,4	75,1	81,4	1,7	0,2	...	...
Malte	400	0,5	-3,1	78,3	75,8	80,7	1,5	0,1	...	...
Monaco	35	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	4 598	0,5	-1,2	79,3	76,7	81,8	1,8	0,1	...	...
Pays-Bas	16 226	0,5	0,1	78,3	75,6	81,0	1,7	0,2	34,7	...
Portugal	10 441	0,5	0,2	77,2	73,8	80,5	1,5	0,4	4,1	...
Royaume-Uni	59 479	0,3	-1,0	78,3	75,9	80,6	1,7	0,2	31,3	...
Saint-Marin	28	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	9 008	0,4	1,1	80,1	77,8	82,3	1,6	0,2	31,3	...
Suisse	7 240	0,2	-2,3	80,4	77,6	83,1	1,4	0,4	36,9	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	12	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	81	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	181	0,8	-0,1	76,1	72,9	79,1	2,1	...	...	...
Argentine	38 372	1,0	-0,7	74,3	70,6	78,1	2,4	0,6	27,7	...
Aruba	98	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	319	1,4	0,0	69,5	66,2	72,7	2,3	3,3	58,5	...
Barbade	269	0,3	-0,8	74,9	71,1	78,3	1,5	1,5	...	...
Belize	264	2,1	0,1	71,9	69,5	74,5	3,2	2,5	27,8	...
Bermudes	64	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	9 009	2,0	0,8	63,9	61,8	66,0	4,0	0,1	27,9	...
Bésil	183 913	1,4	0,7	70,3	66,4	74,4	2,3	0,5	36,1	...
Chili	16 124	1,1	-1,4	77,9	74,8	80,8	2,0	0,3	27,1	...
Colombie	44 915	1,6	-0,1	72,2	69,2	75,3	2,6	0,6	28,1	...
Costa Rica	4 253	1,9	-0,2	78,1	75,8	80,6	2,3	0,3	27,4	...
Cuba	11 245	0,3	-0,8	77,2	75,3	79,1	1,6	0,1	55,3	...
Dominique	79	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	6 762	1,8	0,2	70,7	67,7	73,7	2,9	0,9	28,3	...
Équateur	13 040	1,4	-0,2	74,2	71,3	77,2	2,8	0,3	54,5	...
Grenade	102	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	12 295	2,4	1,7	67,1	63,4	70,8	4,6	0,9	27,1	...
Guyana	750	0,2	-1,3	62,8	59,8	65,9	2,3	2,4	60,0	...
Haiti	8 407	1,4	0,8	51,5	50,6	52,3	4,0	3,8	53,3	...
Honduras	7 048	2,3	0,3	67,6	65,6	69,7	3,7	1,5	26,2	...
Îles Caimanes	44	2,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	25	6,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	22	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2 639	0,5	-1,9	70,7	68,9	72,5	2,4	1,5	27,6	...
Mexique	105 699	1,3	-0,7	74,9	72,4	77,4	2,4	0,3	23,3	...
Montserrat	4	2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 376	2,0	0,0	69,5	67,2	71,9	3,3	0,2	23,6	...
Panama	3 175	1,8	0,7	74,7	72,3	77,4	2,7	0,9	25,3	...
Paraguay	6 017	2,4	1,4	70,9	68,6	73,1	3,9	0,4	26,9	...
Pérou	27 562	1,5	-0,6	69,8	67,3	72,4	2,9	0,6	28,6	...
République dominicaine	8 768	1,5	0,6	67,1	63,7	70,9	2,7	1,1	50,0	...
Saint-Kitts-et-Nevis	42	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	118	0,5	0,4	71,0	68,2	73,8	2,3	...	...	...
Sainte-Lucie	159	0,8	0,3	72,3	70,8	73,9	2,2	...	...	...
Suriname	446	0,7	-1,4	69,0	65,8	72,5	2,6	1,9	27,5	...
Trinité-et-Tobago	1 301	0,3	0,5	69,9	66,9	73,0	1,6	2,6	57,7	...
Uruguay	3 439	0,7	-0,1	75,3	71,6	78,9	2,3	0,5	55,8	...
Venezuela	26 282	1,8	0,6	72,8	69,9	75,8	2,7	0,7	28,2	...
Asie centrale										
Arménie	3 026	-0,4	-4,0	71,4	67,9	74,6	1,3	0,1	...	...
Azerbaïdjan	8 355	0,6	-2,7	66,9	63,2	70,5	1,9	0,1	...	...
Géorgie	4 518	-1,1	-2,1	70,5	66,5	74,3	1,5	0,2	...	...

Tableau 1

PNB ET PAUVRETÉ					DETTE EXTÉRIEURE ³					Pays ou territoire
PNB par habitant ³				Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) ⁴	Total de la dette dollars EU (millions)	Total du service de la dette, dollars EU (millions)	Total de la dette en % du PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gov.	Total du service de la dette en % des exportations	
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA								
1998	2004	1998	2004							
1990-2003 ⁵					2004	2004	2004	2002 ⁶	2004	
27 460	37 920	25 140	32 370	...	...	...	...	...	...	Islande
16 730	17 360	17 940	23 775	...	...	...	...	...	...	Israël
20 560	26 280	22 820	28 019	...	...	...	...	...	...	Italie
44 700	56 380	42 910	61 610	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
8 790	12 050	15 290	18 589	...	...	...	...	...	...	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
35 240	51 810	32 380	38 680	...	...	...	...	...	...	Norvège
25 170	32 130	24 860	31 362	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
10 960	14 220	15 370	19 241	...	...	...	...	...	...	Portugal
22 830	33 630	22 570	31 431	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
28 700	35 840	21 570	29 881	...	...	...	...	...	...	Suède
41 560	49 600	28 680	35 661	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
8 090	9 480	8 690	11 098	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
8 230	3 580	12 230	12 526	14,3	169 247	12 377	8,6	43,6 ^x	28,5	Argentine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
12 940	...	14 580	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
8 220	...	13 720	...	...	702	88	3,3	...	5,2	Barbade
2 710	3 940	4 540	6 554	...	959	332	31,3	...	62,5	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
1 000	960	2 280	2 600	34,3	6 096	513	6,1	17,4 ^x	18,6	Bolivie
4 610	3 000	6 720	7 935	22,4	222 026	53 710	9,2	...	46,8	Brasil
4 880	5 220	8 490	10 608	9,6	44 058	9 566	10,4	8,0 ^x	24,2	Chili
2 410	2 020	6 030	6 945	22,6	37 732	7 688	8,2	...	33,0	Colombie
3 590	4 470	7 480	9 216	9,5	5 700	686	3,8	16,9 ^x	7,3	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba
3 280	3 670	4 940	5 291	...	226	19	7,3	...	...	Dominique
1 870	2 320	4 350	4 894	58,0	7 250	617	4,0	...	8,8	El Salvador
1 800	2 210	3 160	3 768	40,8	16 868	3 731	13,0	...	36,0	Équateur
3 020	3 750	5 730	7 047	...	433	29	7,6	...	...	Grenade
1 660	2 190	3 700	4 263	37,4	5 532	546	2,0	...	7,4	Guatemala
860	1 020	3 590	4 244	...	1 331	49	6,5	...	5,8	Guyana
440	...	1 700	...	...	1 225	133	3,7	...	...	Haiti
740	1 040	2 400	2 760	44,0	6 332	333	4,7	...	7,8	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
2 650	3 300	3 370	3 950	13,3	6 399	835	9,9	21,6 ^x	14,8	Jamaïque
4 020	6 790	7 800	9 645	26,3	138 689	51 292	7,7	...	22,9	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
690	830	2 780	3 481	79,9	5 145	126	2,9	...	5,8	Nicaragua
3 650	4 210	5 520	6 726	17,6	9 469	1 401	11,0	...	14,3	Panama
1 810	1 140	4 650	4 817	33,2	3 433	501	6,8	22,7 ^x	13,5	Paraguay
2 210	2 360	4 410	5 395	37,7	31 296	2 732	4,2	20,5 ^x	17,1	Pérou
1 850	2 100	5 010	6 863	< 2,0	6 965	750	4,4	...	6,4	République dominicaine
6 020	...	10 030	...	...	316	47	13,4	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
2 610	3 400	4 720	6 026	...	257	21	5,5	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
3 690	4 180	5 060	5 595	...	413	26	3,9	...	...	Sainte-Lucie
2 320	2 230	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
4 490	8 730	7 260	11 431	39,0	2 926	401	3,4	...	...	Trinité-et-Tobago
6 620	3 900	8 860	9 026	3,9	12 376	1 543	12,2	26,3 ^x	34,9	Uruguay
3 490	4 030	5 760	5 829	32,0	35 570	6 632	6,2	23,1 ^x	16,0	Venezuela
Asie centrale										
570	1 060	2 150	4 156	...	1 224	107	3,4	...	8,0	Arménie
510	940	2 000	3 811	...	1 986	236	3,0	...	5,2	Azerbaïdjan
700	1 060	1 780	2 895	...	2 082	218	4,1	18,0	11,2	Géorgie

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme) 2000-2005	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans) 2005 Total	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH 2005	Orphelins dus au sida (milliers) 2005
				Total	2000-2005					
					Hommes	Femmes				
2004	2000-2005	2000-2005								
Kazakhstan	14 839	- 0,3	- 1,2	63,2	57,8	68,9	2,0	0,1	56,7	...
Kirghizistan	5 204	1,2	0,1	66,8	62,6	71,1	2,7	0,1	...	...
Mongolie	2 614	1,2	0,1	63,9	61,9	65,9	2,4	< 0,1	...	...
Ouzbékistan	26 209	1,5	0,2	66,5	63,3	69,7	2,7	0,2	13,2	...
Tadjikistan	6 430	1,1	- 0,9	63,5	61,0	66,3	3,8	0,1	...	...
Turkménistan	4 766	1,4	0,1	62,4	58,2	66,7	2,8	< 0,1	...	...
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie	19 942	1,1	- 0,6	80,2	77,6	82,8	1,7	0,1	...	...
Brunéi Darussalam	366	2,3	1,2	76,3	74,2	78,9	2,5	< 0,1	...	...
Cambodge	13 798	2,0	1,4	56,0	52,1	59,6	4,1	1,6	45,4	...
Chine	1 307 989	0,6	- 2,4	71,5	69,8	73,3	1,7	0,1	27,7	...
États fédérés de Micronésie	110	0,6	1,1	67,5	66,9	68,2	4,4	...	...	...
Fidji	841	0,9	- 0,8	67,8	65,7	70,0	2,9	0,1	...	...
Îles Cook	18	- 1,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	60	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	466	2,6	1,5	62,2	61,6	62,9	4,3	...	...	...
Indonésie	220 077	1,3	0,6	66,5	64,6	68,6	2,4	0,1	17,1	...
Japon	127 923	0,2	- 0,6	81,9	78,3	85,3	1,3	< 0,1	58,2	...
Kiribati	97	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	457	0,7	- 6,9	80,0	77,8	82,0	0,8	...	...	...
Malaisie	24 894	1,9	0,0	73,0	70,8	75,5	2,9	0,5	25,4	...
Myanmar	50 004	1,1	- 1,4	60,1	57,4	62,9	2,5	1,3	31,4	...
Nauru	13	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	1	- 2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	3 989	1,1	- 0,5	79,0	76,7	81,3	2,0	0,1	...	...
Palaos	20	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	5 772	2,1	- 0,3	55,1	54,7	55,8	4,1	1,8	59,6	...
Philippines	81 617	1,8	0,0	70,2	68,1	72,4	3,2	< 0,1	28,3	...
République de Corée	47 645	0,4	- 4,7	76,8	73,2	80,5	1,2	< 0,1	56,9	...
RPD Corée	22 384	0,6	- 2,1	63,0	60,1	66,1	2,0	...	...	...
RDP lao	5 792	2,3	1,4	54,5	53,3	55,8	4,8	0,1	...	...
Samoa	184	0,8	- 1,3	70,0	67,1	73,5	4,4	...	...	...
Singapour	4 273	1,5	- 4,7	78,6	76,7	80,5	1,4	0,3	27,3	...
Thaïlande	63 694	0,9	- 0,1	69,7	66,0	73,7	1,9	1,4	39,3	...
Timor-Leste	887	5,4	12,3	55,1	54,1	56,3	7,8	...	...	...
Tokélaou	1	- 0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	102	0,4	- 1,6	72,1	70,9	73,4	3,5	...	...	...
Tuvalu	10	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	207	2,0	0,6	68,4	66,8	70,4	4,2	...	...	...
Viet Nam	83 123	1,4	0,4	70,4	68,4	72,4	2,3	0,5	33,6	...
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	28 574	4,6	3,9	46,0	45,8	46,3	7,5	< 0,1	...	...
Bangladesh	139 215	1,9	0,6	62,6	61,8	63,4	3,2	< 0,1	12,7	...
Bhoutan	2 116	2,2	1,1	62,7	61,5	63,9	4,4	< 0,1	...	...
Inde	1 087 124	1,6	- 0,1	63,1	61,7	64,7	3,1	0,9	28,6	...
Maldives	321	2,5	0,4	66,3	66,9	65,8	4,3	...	...	...
Népal	26 591	2,1	0,0	61,4	60,9	61,7	3,7	0,5	21,6	...
Pakistan	154 794	2,0	0,6	62,9	62,7	63,1	4,3	0,1	16,7	...
République islamique d'Iran	68 803	0,9	0,2	70,2	68,8	71,7	2,1	0,2	16,7	...
Sri Lanka	20 570	0,9	- 0,2	73,9	71,3	76,7	2,0	< 0,1	...	...
États arabes										
Algérie	32 358	1,5	1,0	71,0	69,7	72,2	2,5	0,1	21,6	...
Arabie saoudite	23 950	2,7	0,7	71,6	69,9	73,8	4,1	...	...	...
Bahreïn	716	1,6	- 0,3	74,2	72,9	75,8	2,5	...	...	...
Djibouti	779	2,1	0,9	52,7	51,4	53,9	5,1	3,1	60,0	6
Égypte	72 642	1,9	1,7	69,6	67,5	71,8	3,3	< 0,1	...	...
Émirats arabes unis	4 284	6,5	4,5	77,9	76,3	80,6	2,5	...	...	...
Irak	28 057	2,8	1,5	58,8	57,3	60,4	4,8	...	...	...

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme) 2000-2005	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
				Total	2000-2005					
					2004	2000-2005					2000-2005
2004	2000-2005	2000-2005	Total	Hommes	Femmes	2000-2005	2005 Total	2005	2005	
Jamahiriya arabe libyenne	5 740	2,0	2,0	73,4	71,4	76,1	3,0	...	...	...
Jordanie	5 561	2,7	- 0,1	71,2	69,8	72,8	3,5	...	...	...
Koweït	2 606	3,7	2,7	76,8	75,1	79,4	2,4	...	...	...
Liban	3 540	1,0	- 1,9	71,9	69,7	74,0	2,3	0,1	...	...
Maroc	31 020	1,5	1,0	69,5	67,4	71,7	2,8	0,1	21,1	...
Mauritanie	2 980	3,0	2,8	52,5	50,9	54,1	5,8	0,7	57,3	7
Oman	2 534	1,0	- 1,1	74,0	72,7	75,6	3,8	...	...	...
Qatar	777	5,9	2,5	72,7	71,1	75,9	3,0	...	...	...
République arabe syrienne	18 582	2,5	1,6	73,2	71,4	74,9	3,5	...	...	...
Soudan	35 523	1,9	0,8	56,3	54,9	57,9	4,4	1,6	56,3	...
Territoires autonomes palestiniens	3 587	3,2	1,9	72,4	70,8	73,9	5,6	...	...	...
Tunisie	9 995	1,1	- 0,8	73,1	71,1	75,3	2,0	0,1	22,1	...
Yémen	20 329	3,1	2,2	60,3	59,1	61,7	6,2	...	...	...
Europe centrale et orientale										
Albanie	3 112	0,4	- 2,2	73,7	70,9	76,7	2,3	...	...	...
Bélarus	9 811	- 0,6	0,3	68,1	62,4	74,0	1,2	0,3	25,5	...
Bosnie-Herzégovine	3 909	0,3	- 3,7	74,1	71,3	76,7	1,3	< 0,1	...	...
Bulgarie	7 780	- 0,7	0,5	72,1	68,8	75,6	1,2	< 0,1	...	...
Croatie	4 540	0,2	- 2,4	74,9	71,3	78,4	1,3	< 0,1	...	...
Estonie	1 335	- 0,6	1,2	71,2	65,4	76,9	1,4	1,3	24,0	...
ERY de Macédoine	2 030	0,2	- 2,0	73,7	71,2	76,2	1,5	< 0,1	...	...
Fédération de Russie	143 899	- 0,5	1,8	65,4	59,1	72,2	1,3	1,1	22,3	...
Hongrie	10 124	- 0,3	- 1,1	72,6	68,4	76,7	1,3	0,1	...	...
Lettonie	2 318	- 0,6	0,9	71,4	65,6	76,9	1,3	0,8	22,0	...
Lituanie	3 443	- 0,4	- 4,1	72,2	66,5	77,8	1,3	0,2	...	...
Pologne	38 559	- 0,1	- 2,2	74,3	70,2	78,4	1,3	0,1	30,0	...
République de Moldova	4 218	- 0,3	- 3,6	67,5	63,7	71,1	1,2	1,1	57,1	...
République tchèque	10 229	- 0,1	0,2	75,5	72,2	78,7	1,2	0,1	...	...
Roumanie	21 790	- 0,4	- 0,9	71,3	67,7	75,0	1,3	< 0,1	...	...
Serbie-et-Monténégro	10 510	- 0,1	- 0,8	73,2	70,9	75,6	1,7	0,2	20,0	...
Slovaquie	5 401	0,0	- 2,4	74,0	70,0	77,9	1,2	< 0,1	...	...
Slovénie	1 967	0,0	- 0,7	76,3	72,6	79,9	1,2	< 0,1	...	...
Turquie	72 220	1,4	- 0,2	68,6	66,3	70,9	2,5	...	...	...
Ukraine	46 989	- 1,1	- 1,9	66,1	60,1	72,5	1,1	1,4	48,8	...

	Total	Moyenne pondérée						Moyenne pondérée		
Monde	6 374 924	1,2	0,1	67,0	64,9	69,2	2,7	1,0	47,7	15 200
Pays développés	1 002 588	0,5	- 0,1	78,3	75,4	81,2	1,6	...	...	...
Pays en développement	5 094 073	1,4	0,1	64,9	63,2	66,6	3,1	...	...	...
Pays en transition	278 263	- 0,3	0,2	65,8	62,0	69,8	1,6	...	...	...
Afrique subsaharienne	694 581	2,3	1,9	46,0	45,3	46,7	46,6	5,5	...	...
Amérique du N./Europe occ.	731 046	0,7	0,2	78,4	75,4	81,2	1,7	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	548 723	1,4	0,1	71,5	68,3	74,9	2,6	...	...	...
Amérique latine	533 295	1,4	0,1	72,1	68,9	75,4	2,5	...	...	...
Caraïbes	15 428	1,1	0,2	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	75 961	0,7	- 0,6	65,7	62,0	69,6	2,4	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	2 086 758	0,8	- 1,4	71,2	69,1	73,3	2,2	...	...	...
Asie de l'Est	2 054 036	0,8	- 1,5	71,1	69,1	73,3	1,9	...	...	...
Pacifique	32 721	1,4	0,1	74,2	71,9	76,5	4,6	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 528 108	1,7	0,2	63,2	61,9	64,5	3,2	...	...	...
États arabes	305 562	2,2	1,3	67,3	65,6	69,0	3,6	...	...	...
Europe centrale et orientale	404 186	- 0,01	0,1	68,6	64,0	73,6	1,5	...	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision 2002, variante moyenne, Division de la population des Nations Unies (2005).

2. Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida (ONUSIDA) (2006).

3. Banque mondiale (2006c).

4. PNUD (2005).

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

6. Banque mondiale (2005c).

(x) Les données sont de 2001.

Tableau 1

PNB ET PAUVRETÉ					DETTE EXTÉRIEURE ³					Pays ou territoire
PNB par habitant ³				Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) ⁴	Total de la dette dollars EU (millions)	Total du service de la dette, dollars EU (millions)	Total de la dette en % du PNB	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouv.	Total du service de la dette en % des exportations	
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA								
1998	2004	1998	2004							
					2004	2004	2004	2002 ⁶	2004	
...	4 400	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
1 590	2 190	3 720	4 765	7,4	8 175	700	6,0	26,0 ^x	8,2	Jordanie
17 390	22 470	18 960	21 610	...	...	...	...	...	...	Koweït
3 670	6 010	4 380	5 547	...	22 177	4 350	21,0	...	...	Liban
1 260	1 570	3 340	4 253	14,3	17 672	2 996	6,1	...	14,0	Maroc
420	530	1 560	2 048	63,1	2 297	57	3,5	...	...	Mauritanie
6 420	9 070	11 570	14 678	...	3 872	992	4,2	14,7 ^x	6,9	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
930	1 230	3 240	3 496	...	21 521	328	1,4	...	3,5	République arabe syrienne
310	530	1 320	1 811	...	19 332	312	1,6	...	6,0	Soudan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
2 050	2 650	5 300	7 427	6,6	18 700	2 034	7,5	...	13,7	Tunisie
390	550	710	809	45,2	5 488	223	1,9	...	3,5	Yémen
Europe centrale et orientale										
880	2 120	3 110	5 072	...	1 549	74	1,0	...	...	Albanie
1 560	2 140	4 210	6 966	...	3 717	326	1,4	5,4 ^x	2,1	Bélarus
1 190	2 040	4 850	7 226	...	3 202	176	2,0	...	3,7	Bosnie-Herzégovine
1 270	2 750	5 300	7 936	...	15 661	2 456	10,4	19,1 ^x	17,1	Bulgarie
4 610	6 820	8 180	11 917	...	31 548	5 294	15,8	16,9 ^x	27,2	Croatie
3 750	7 080	8 730	13 631	...	10 008	1 451	13,8	2,3 ^x	15,7	Estonie
1 920	2 420	5 790	6 562	...	2 044	244	4,6	...	10,5	ERY de Macédoine
2 140	3 400	5 760	9 684	...	197 335	21 181	3,7	12,0 ^x	9,8	Fédération de Russie
4 380	8 370	10 410	15 801	...	63 159	17 156	18,1	...	25,2	Hongrie
2 650	5 580	6 570	11 816	...	12 661	1 375	10,0	4,9 ^x	21,1	Lettonie
2 760	5 740	7 980	12 693	...	9 475	1 760	8,2	11,1 ^x	14,3	Lituanie
4 210	6 100	8 770	12 730	...	99 190	34 551	14,5	11,4 ^x	34,6	Pologne
400	720	1 320	1 953	...	1 868	248	8,5	29,4	12,1	République de Moldova
5 490	9 130	12 470	18 423	...	45 561	8 309	8,2	9,7 ^x	10,5	République tchèque
1 520	2 960	5 490	8 329	...	30 034	4 725	6,6	16,4 ^x	17,2	Roumanie
...	2 680	...	...	...	15 882	981	4,1	...	...	Serbie-et-Monténégro
4 030	6 480	10 480	14 477	...	22 068	5 052	12,4	14,0 ^x	...	Slovaquie
9 740	14 770	14 730	20 828	...	...	...	...	...	...	Slovénie
3 060	3 750	6 150	7 724	10,3	161 595	33 940	11,3	26,0 ^x	35,9	Turquie
850	1 270	3 580	6 330	...	21 652	4 301	6,7	8,2 ^x	10,7	Ukraine
Moyenne pondérée										
...	6 329	...	8 844	...	...	...	...	...	...	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	601	...	1 842	...	235 056	13 808	2,9	...	7,9	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
...	3 576	...	7 661	...	778 970	156 724	8,1	...	26,4	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	1 416	...	5 332	...	588 888	78 813	3,0	...	6,8	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 2
Alphabétisme des adultes et des jeunes

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1990			2000-2004 ¹			Projections 2015			1990		2000-2004 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	81	82	80	82*	84*	81*	92	92	91	4 252	54	4 867	56	2 839	51
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	70	81	60	...	...	2 401	74	3 403	69
Bénin	26	38	15	35*	48*	23*	43	56	30	2 014	59	2 718	60	3 718	61
Botswana	68	66	70	81*	80*	82*	87	86	88	249	49	206	50	146	46
Burkina Faso	...	...	...	22*	29*	15*	32	37	27	...	...	5 052	55	6 554	53
Burundi	37	48	27	59*	67*	52*	70	74	66	1 950	61	1 373	62	1 724	58
Cameroun	58	69	48	68*	77*	60*	...	...	...	2 699	64	2 764	64	...	...
Cap-Vert	64	76	54	78	87	71	...	...	...	67	71	68	71	...	...
Comores	54	61	46	...	...	...	...	...	...	129	59	...	...	...	...
Congo	67	77	58	...	...	...	...	...	...	440	66	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	39	51	26	49*	61*	39*	58	67	49	4 151	57	4 733	59	5 567	60
Érythrée	46	58	35	...	...	...	...	...	...	874	64	...	...	...	...
Éthiopie	29	37	20	45	52	38	...	...	...	19 815	57	23 554	57	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	26	32	20	...	...	...	...	...	...	397	55	...	...	...	...
Ghana	58	70	47	58*	66*	50*	58	64	51	3 546	64	4 894	60	7 306	57
Guinée	27	42	13	29*	43*	18*	52	63	40	2 545	59	3 507	58	3 293	61
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	73	86	61	87*	93*	80*	92	94	90	55	74	33	76	28	63
Kenya	71	81	61	74*	78*	70*	77	78	77	3 508	68	4 480	58	5 755	51
Lesotho	78	65	89	82*	74*	90*	...	...	...	183	29	182	32	...	...
Libéria	39	55	23	...	...	...	...	...	...	690	64	...	...	...	...
Madagascar	58	66	50	71*	77*	65*	71	74	68	2 780	60	2 609	60	4 150	55
Malawi	52	69	36	64*	75*	54*	75	81	69	2 429	69	2 133	66	2 190	62
Mali	...	...	...	19*	27*	12*	26	34	18	...	...	4 601	56	7 131	56
Maurice	80	85	75	84*	88*	81*	90	91	88	150	62	138	63	109	59
Mozambique	33	49	18	...	...	...	...	...	...	4 850	65	...	...	...	...
Namibie	75	77	72	85*	87*	83*	90	90	91	197	56	163	57	142	48
Niger	11	18	5	29*	43*	15*	40	52	26	3 821	53	5 033	59	6 061	60
Nigéria	49	59	38	...	...	...	...	...	...	25 081	61	...	...	...	...
Ouganda	56	69	43	67*	77*	58*	79	85	74	3 987	65	4 230	65	4 318	63
République centrafricaine	33	47	21	49*	65*	33*	56	69	44	1 132	63	1 107	67	1 218	66
République démocratique du Congo	47	61	34	67*	81*	54*	67	76	58	10 519	64	8 901	71	13 353	64
République-Unie de Tanzanie	63	76	51	69*	78*	62*	75	80	71	5 277	68	6 194	63	6 858	59
Rwanda	53	63	44	65*	71*	60*	73	76	71	1 661	62	1 471	61	1 757	57
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Senégal	28	38	19	39*	51*	29*	46	56	37	3 058	59	3 672	61	4 780	61
Seychelles	...	...	...	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	5	50	...	...
Sierra Leone	...	...	...	35*	47*	24*	33	44	22	...	...	1 972	60	2 656	59
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	72	74	70	80*	81*	78*	86	86	87	130	59	118	57	85	49
Tchad	28	37	19	26*	41*	13*	38	54	22	2 375	58	3 206	61	4 166	64
Togo	44	60	29	53*	69*	38*	71	81	61	1 183	65	1 391	67	1 379	67
Zambie	68	79	59	68*	76*	60*	69	73	64	1 413	67	1 797	63	2 441	57
Zimbabwe	81	87	75	...	...	...	...	...	...	1 101	66	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale															
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94	98	91	97*	99*	95*	99	99	98	29	80	18	79	10,7	74
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	95	98	92	96*	98*	94*	98	99	97	419	77	375	73	231,8	69
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)						
	1990			2000-2004 ¹			Projections 2015			1990		2000-2004 ¹		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Israël	91	95	88	97*	98*	96*	99	99	98	267	71	136	74	81	77	
Italie	...	...	...	98*	99*	98*	99	99	99	...	...	785	64	427	64
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	88	88	89	88*	86*	89*	93	91	94	32	49	36	45	26	39	
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	96	96	96	97	97	97	...	...	...	6	52	4	53	...	...
Argentine	96	96	96	97*	97*	97*	98	98	98	965	54	756	52	617	49	
Aruba	...	...	...	97*	98*	97*	...	...	...	...	...	2	57	...	...
Bahamas	94	94	95	...	...	...	...	...	...	10	44	...	...	...	...
Barbade	99	99	99	...	...	...	...	...	...	1	57	...	...	...	...
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	78	87	70	87*	93*	81*	93	97	90	862	71	683	74	476	77	
Brésil	82	83	81	89*	88*	89*	94	93	94	17 369	53	15 052	50	9 837	47	
Chili	94	94	94	96*	96*	96*	97	97	97	555	55	495	52	397	51	
Colombie	88	89	88	93*	93*	93*	96	96	97	2 584	53	2 217	52	1 379	48	
Costa Rica	94	94	94	95*	95*	95*	96	96	97	121	50	138	47	134	46	
Cuba	95	95	95	100*	100*	100*	100	100	100	395	51	18	52	10	50	
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	72	76	69	81	84	79	89	90	87	835	59	857	58	647	59	
Équateur	88	90	85	91*	92*	90*	94	95	93	775	60	741	57	643	56	
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61	69	53	69*	75*	63*	78	83	73	1 895	60	2 035	62	2 116	65	
Guyana	97	98	96	...	...	...	...	...	...	13	66	...	...	...	...
Haïti	40	43	37	...	...	...	...	...	...	2 305	55	...	...	...	...
Honduras	68	69	67	80*	80*	80*	86	85	87	851	51	773	49	814	46	
Îles Caimanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	82	78	86	80*	74*	86*	...	...	...	274	40	340	37	...	...
Mexique	87	91	84	91*	92*	90*	96	96	95	6 501	64	6 521	60	3 975	62	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	63	63	63	77*	77*	77*	84	83	85	787	51	691	51	708	46	
Panama	89	90	88	92*	93*	91*	94	95	94	171	53	163	54	156	55	
Paraguay	90	92	88	...	...	...	...	...	...	237	60	...	...	...	...
Pérou	...	...	...	88*	93*	82*	92	96	89	...	...	2 271	73	1 762	73
République dominicaine	79	80	79	87*	87*	87*	93	92	93	891	50	731	49	528	45	
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90*	92*	87*	93	95	92	...	...	32	62	23	62
Trinité-et-Tobago	97	98	96	99	99	98	...	...	...	26	70	13	69	...	...
Uruguay	97	96	97	98	98	98	...	...	...	80	46	53	42	...	...
Venezuela	89	90	88	93*	93*	93*	96	95	96	1 358	55	1 166	52	973	47	
Asie centrale																
Arménie	97	99	96	99*	100*	99*	100	100	100	63	80	14	76	4	71	
Azerbaïdjan	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	67	79	21	88
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	99	99	98	100*	100*	99*	100	100	100	133	79	53	77	23	53	
Kirghizistan	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	99	...	...	41	74	17	77

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES					
	(%)									(15 ans et +)					
	1990			2000-2004 ¹			Projections 2015			1990		2000-2004 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Mongolie	...	...	...	98*	98*	98*	98	97	98	...	...	36	56	53	40
Ouzbékistan	99	99	98	...	...	...	...	...	...	164	80	...	...	...	...
Tadjikistan	98	99	97	99*	100*	99*	100	100	100	55	77	19	71	5	51
Turkménistan	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	31	73	12	65
Asie de l'Est et Pacifique															
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	86	91	79	93*	95*	90*	96	97	94	24	66	17	65	14	67
Cambodge	62	78	49	74*	85*	64*	80	87	72	2 061	74	2 262	73	2 295	71
Chine	78	87	69	91*	95*	87*	96	98	93	181 331	70	87 019	73	48 790	75
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	89	92	85	...	...	...	...	...	...	51	63	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	80	87	73	90*	94*	87*	95	97	93	23 791	68	15 100	69	8 805	70
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	91	95	87	91*	95*	88*	95	97	93	26	73	31	74	21	74
Malaisie	81	87	74	89*	92*	85*	93	95	91	2 190	66	1 722	64	1 441	64
Myanmar	81	87	74	90*	94*	86*	93	95	92	4 922	68	3 201	70	2 812	63
Nauru	30	47	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	57	64	48	57*	63*	51*	63	66	60	1 046	57	1 321	56	1 718	53
Philippines	92	92	91	93*	93*	93*	94	94	95	2 986	53	3 503	50	3 929	47
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique populaire lao	57	70	43	69*	77*	61*	77	82	72	1 017	67	970	64	1 066	62
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98	99	97	99	99	99	...	...	...	2	61	1	57	...	...
Singapour	89	94	83	93*	97*	89*	96	98	95	265	75	232	77	151	74
Thaïlande	...	...	...	93*	95*	91*	96	97	95	...	...	3 354	66	2 341	66
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	1	47	0,4	47
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	74*	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	90*	94*	87*	94	95	93	...	...	4 909	69	4 419	58
Asie du Sud et de l'Ouest															
Afghanistan	...	...	...	28*	43*	13*	36	52	19	...	...	9 048	59	14 585	61
Bangladesh	34	44	24	43	52	33	...	...	...	40 405	56	52 530	57	...	...
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	49	62	36	61*	73*	48*	70	80	60	273 066	61	268 426	65	274 871	66
Maldives	95	95	95	96*	96*	96*	98	97	98	6	50	6	47	7	45
Népal	30	47	14	49*	63*	35*	63	76	52	7 718	62	7 661	65	7 923	68
Pakistan	35	49	20	50*	63*	36*	61	72	50	40 817	60	48 818	62	49 413	63
République islamique d'Iran	63	72	54	77*	84*	70*	...	...	...	11 501	61	10 509	64	...	...
Sri Lanka ²	89	93	85	91*	92*	89*	93	94	92	1 342	67	1 380	57	1 262	54
États arabes															
Algérie	53	64	41	70*	80*	60*	80	87	72	6 804	62	6 423	66	5 638	69
Arabie saoudite	66	76	50	79*	87*	69*	89	94	84	3 288	59	2 681	65	2 253	68
Bahrein	82	87	75	87*	89*	84*	93	96	90	61	55	66	49	45	61
Djibouti	53	67	40	...	...	...	...	...	...	146	65	...	...	...	...
Égypte	47	60	34	71*	83*	59*	76	85	67	17 411	63	14 210	71	14 526	70
Émirats arabes unis	71	71	71	...	...	...	...	...	...	379	29	...	...	...	...
Irak	36	51	20	74*	84*	64*	81	88	74	6 607	62	3 707	69	4 371	67
Jamahiriyah arabe libyenne	68	83	51	...	...	...	...	...	...	780	71	...	...	...	...
Jordanie	82	90	72	90*	95*	85*	95	98	92	320	72	330	74	228	77
Koweït	77	79	73	93*	94*	91*	96	96	95	317	47	139	49	110	43

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1990			2000-2004 ¹			Projections 2015			1990		2000-2004 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	98*	97*	98*	96	95	98	...	...	12	34	19	30	Mongolie
100	100	100	...	...	...	...	...	...	14	57	...	...	...	...	Ouzbékistan
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	2	55	2	49	2	49	Tadjikistan
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	2	49	2	46	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98	98	98	99*	99*	99*	100	100	100	1	43	1	49	0,08	97	Brunéi Darussalam
73	81	66	83*	88*	79*	90	93	88	479	66	543	63	323	62	Cambodge
95	97	93	99*	99*	99*	100	100	100	11 709	72	2 260	63	980	47	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
98	98	98	...	...	...	...	...	...	3	54	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
95	97	93	99*	99*	99*	99	99	99	1 872	65	549	56	322	38	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
97	99	96	100*	99*	100*	100	100	100	2	88	0,2	26	0,1	50	Macao, Chine
95	95	94	97*	97*	97*	99	99	99	179	55	120	48	66	45	Malaisie
88	90	86	95*	96*	93*	97	96	97	973	58	524	60	333	41	Myanmar
47	67	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
69	74	62	67*	69*	64*	68	66	69	277	60	342	52	496	46	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97	97	97	95*	94*	96*	95	94	96	342	46	759	43	947	40	Philippines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Corée
70	79	61	78*	83*	75*	84	87	81	235	66	225	59	238	59	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
99	99	99	100	99	100	...	...	...	0,3	49	0,2	39	...	...	Samoa
99	99	99	100*	99*	100*	100	99	100	6	39	2	38	2	16	Singapour
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	223	53	143	50	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	0,1	46	0,02	72	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94	94	94	94*	94*	94*	96	95	96	802	54	956	52	734	44	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	34*	51*	18*	49	66	30	...	...	2 889	61	4 259	66	Afghanistan
42	51	33	51	59	43	...	...	...	12 240	56	13 941	57	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
64	73	54	76*	84*	68*	84	88	79	59 032	61	46 290	66	37 689	62	Inde
98	98	98	98*	98*	98*	98	98	99	0,7	48	1	46	1	41	Maldives
47	67	27	70*	81*	60*	83	88	77	1 921	68	1 437	66	1 193	65	Népal
47	63	31	65*	76*	55*	74	80	68	10 787	63	11 612	64	10 039	60	Pakistan
86	92	81	...	...	...	...	...	...	1 424	68	...	...	...	...	République islamique d'Iran
95	96	94	96*	95*	96*	97	97	98	171	57	168	43	99	39	Sri Lanka ²
États arabes															
77	86	68	90*	94*	86*	94	94	94	1 174	69	705	69	381	51	Algérie
85	91	79	96*	98*	94*	100	100	100	446	68	157	75	12	49	Arabie saoudite
96	96	95	97*	97*	97*	100	100	100	3	54	3	43	0,1	48	Bahreïn
73	82	64	...	...	...	...	...	...	30	67	...	...	...	...	Djibouti
61	71	51	85*	90*	79*	88	91	86	3 975	62	2 382	67	1 810	60	Égypte
85	82	89	...	...	...	...	...	...	43	28	...	...	...	...	Émirats arabes unis
41	56	25	85*	89*	80*	84	87	82	2 260	62	765	63	1 159	57	Irak
91	99	83	...	...	...	...	...	...	78	94	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
97	98	95	99*	99*	99*	100	100	100	23	66	10	61	6	37	Jordanie
88	88	87	100*	100*	100*	100	100	100	46	51	1	38	0,1	44	Koweït

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) (%)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)						
	1990			2000-2004 ¹			Projections 2015			1990		2000-2004 ¹		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Liban	80	88	73	...	...	...	...	...	...	349	72	...	...	...	...
Maroc	39	53	25	52*	66*	40*	65	77	54	9 140	62	10 106	65	9 022	68	
Mauritanie	35	46	24	51*	60*	43*	59	66	52	743	60	732	60	955	59	
Oman	55	67	38	81*	87*	74*	91	93	87	458	56	300	57	208	60	
Qatar	77	77	76	89*	89*	89*	92	92	93	78	28	67	29	58	28	
République arabe syrienne	65	82	48	80*	86*	74*	90	95	84	2 365	75	2 348	65	1 653	77	
Soudan ²	46	60	32	61*	71*	52*	71	79	63	8 021	63	7 557	63	8 143	64	
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	92*	97*	88*	97	99	96	...	...	153	78	82	75
Tunisie	59	72	47	74*	83*	65*	82	90	75	2 086	65	1 878	68	1 549	71	
Yémen	33	55	13	53	72	33	...	...	...	3 852	66	5 288	70	...	...
Europe centrale et orientale																
Albanie	77	87	67	99*	99*	98*	99	99	99	509	71	28	69	17	59	
Bélarus	99	100	99	100*	100*	99*	100	100	100	42	76	33	77	16	54	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	97*	99*	94*	97	99	96	...	...	106	86	90	85
Bulgarie	97	98	96	98*	99*	98*	98	99	98	195	70	121	66	99	62	
Croatie	97	99	95	98*	99*	97*	99	100	99	113	85	69	83	38	73	
Estonie	100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	3	53	3	57	2	55	
Ex-République yougoslave de Macédoine	...	...	...	96*	98*	94*	98	99	97	...	...	62	77	41	74
Fédération de Russie	99	100	99	99*	100*	99*	100	100	100	858	76	676	75	343	55	
Hongrie	99	99	99	...	...	...	...	...	...	78	63	...	...	...	...
Lettonie	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	5	64	4	55
Lituanie	99	100	99	100*	100*	100*	100	100	100	20	67	10	54	8	54	
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	97	99	96	98*	99*	98*	100	100	100	80	83	56	75	15	54	
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	97	99	96	97*	98*	96*	98	98	97	519	77	491	71	411	63	
Serbie-et-Monténégro ²	...	...	...	96*	99*	94*	98	99	98	...	...	246	85	139	79
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	100	100	100	100	100	100	...	...	...	7	58	6	56	...	...
Turquie	78	89	66	87*	95*	80*	92	97	88	8 147	75	6 389	81	4 607	82	
Ukraine	99	100	99	99*	100*	99*	100	100	100	237	77	229	80	72	84	
Moyenne pondérée																
Monde	75	82	69	82	87	77	87	91	84	874 019	63	780 657	64	684 160	65	
Pays développés	67	76	58	77	83	70	84	88	79	857 407	63	770 255	64	674 244	65	
Pays en développement	98	99	98	99	99	99	99	100	99	14 855	64	9 062	63	9 318	75	
Pays en transition	99	100	99	99	100	99	100	100	100	1 757	78	1 340	76	599	61	
Afrique subsaharienne	50	60	40	61	70	53	67	73	61	132 597	61	143 885	61	168 007	59	
Amérique du Nord et Europe occidentale	98	98	97	99	99	99	100	100	100	11 324	64	6 312	62	2 422	63	
Amérique latine et Caraïbes	85	87	83	90	91	89	94	95	94	41 838	57	38 572	55	26 225	54	
Amérique latine	...	...	...	90	91	90	94	95	94	...	...	35 637	55	25 198	54
Caraïbes	...	...	...	70	70	70	97	96	97	...	...	2 935	51	1 027	46
Asie centrale	99	99	98	99	100	99	100	100	100	569	79	382	72	232	57	
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	92	95	88	96	97	94	232 691	69	125 359	71	80 765	71	
Asie de l'Est	...	...	...	92	95	88	96	97	94	...	...	123 758	71	78 907	71
Pacifique	...	...	...	93	94	93	93	94	93	...	...	1 600	57	1 858	54
Asie du Sud et de l'Ouest	47	60	34	59	71	46	68	78	58	379 849	60	399 016	63	344 529	66	
États arabes	50	64	36	66	77	55	79	86	71	63 659	63	57 812	66	55 111	67	
Europe centrale et orientale	96	98	95	97	99	96	98	99	97	11 494	75	9 320	79	6 871	78	

Note : pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en juillet 2002 en utilisant l'ancien modèle d'estimation de l'ISU. Elles sont basées sur les données observées entre 1990 et 1994.

La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient de la révision 2004 des estimations de la Division de la population des Nations Unies (2005). 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 2005.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1990			2000-2004 ¹			Projections 2015			1990		2000-2004 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
92	95	89	...	...	...	...	...	...	43	72	...	...	...	...	Liban
55	68	42	70*	81*	60*	82	89	74	2 265	64	1 888	67	1 147	69	Maroc
46	56	36	61*	68*	55*	66	70	63	214	59	199	58	258	56	Mauritanie
86	95	75	97*	98*	97*	99	100	99	43	82	14	59	3	66	Oman
90	88	93	96*	95*	98*	100	100	99	6	29	4	24	1	55	Qatar
80	92	67	92*	94*	90*	97	98	97	523	81	333	62	121	58	République arabe syrienne
65	76	54	77*	85*	71*	82	85	78	1 804	65	1 468	64	1 622	59	Soudan ²
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	7	57	7	29	Territoires autonomes palestiniens
84	93	75	94*	96*	92*	98	98	98	263	77	118	67	40	53	Tunisie
50	74	25	72	86	58	...	...	...	1 148	73	1 242	74	...	...	Yemen
Europe centrale et orientale															
95	97	92	99*	99*	99*	99	99	99	34	75	3	46	3	42	Albanie
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	3	50	3	40	2	49	Bélarus
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	1	38	0,5	49	Bosnie-Herzégovine
99	100	99	98*	98*	98*	97	98	97	7	59	20	52	19	53	Bulgarie
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	2	52	2	48	2	37	Croatie
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	0,5	42	0,5	40	0,3	49	Estonie
...	...	...	99*	99*	98*	99	99	99	...	...	4	59	4	56	Ex-République yougoslave de Macédoine
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	42	47	67	41	44	33	Fédération de Russie
100	100	100	...	...	...	...	...	...	4	56	...	...	...	...	Hongrie
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	1	43	1	33	Lettonie
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	1	46	1	43	1	49	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pologne
100	100	100	100*	99*	100*	100	99	100	1	48	4	47	2	0	République de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque
99	99	99	98*	98*	98*	97	97	97	28	54	77	49	64	45	Roumanie
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	7	52	8	48	Serbie-et-Monténégro ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovaquie
100	100	100	100	100	100	...	...	...	0,7	44	1	49	...	...	Slovénie
93	97	88	96*	98*	93*	96	98	95	843	79	583	77	519	71	Turquie
100	100	100	100*	100*	100*	100	100	100	11	43	14	42	10	49	Ukraine
Moyenne pondérée									Total	% F	Total	% F	Total	% F	
84	88	80	87	90	84	90	92	89	157 212	62	138 973	62	114 256	58	Monde
81	86	76	85	89	81	89	91	87	156 410	62	138 083	62	113 399	58	Pays développés
100	100	100	99	99	99	99	100	99	471	51	768	50	770	61	Pays en développement
99	99	99	100	100	100	100	100	100	332	49	122	45	88	38	Pays en transition
67	75	60	73	78	68	72	74	69	30 468	61	36 894	59	52 212	55	Afrique subsaharienne
100	100	100	99	100	99	100	100	100	310	48	493	50	118	46	Amérique du Nord et Europe occidentale
93	93	93	96	96	96	98	98	98	6 369	50	4 109	45	2 129	38	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	97	96	97	98	98	98	...	...	3 364	44	1 965	39	Amérique latine
...	...	...	77	76	78	98	97	99	...	...	745	47	164	25	Caraïbes
98	98	98	100	100	100	100	100	100	280	50	47	48	59	38	Asie centrale
95	97	94	98	98	98	99	99	99	17 420	68	6 767	57	4 756	46	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	6 375	57	4 234	46	Asie de l'Est
...	...	...	92	93	92	90	90	90	...	...	392	52	522	46	Pacifique
61	71	51	72	80	63	82	86	76	86 921	61	80 415	63	46 697	64	Asie du Sud et de l'Ouest
67	77	55	82	88	77	89	92	87	14 426	65	9 426	67	7 508	60	États arabes
98	99	97	99	99	98	98	99	98	1 019	75	823	68	777	64	Europe centrale et orientale

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir 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.

2. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 3A
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					
	Taux de mortalité infantile (moins de un an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Taux de couverture de l'apport en vitamine A (%) (6-59 mois)
				Insuffisance pondérale		Émaciation			Retard de croissance
				modérée et grave	grave	modérée et grave	modéré et grave	
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Afrique subsaharienne								
Afrique du Sud	43	74	15	12	2	3	25	...
Angola	139	245	12	31	8	6	45	68
Bénin	105	161	16	23	5	8	31	98
Botswana	51	106	10	13	2	5	23	...
Burkina Faso	121	196	19	38	14	19	39	95
Burundi	106	187	16	45	13	8	57	95
Cameroun	94	163	11	18	4	5	32	86
Cap-Vert	30	36	13	14	2	6	16	...
Comores	58	77	25	25	9	12	42	...
Congo	72	108	...	14	3	4	19	89
Côte d'Ivoire	118	189	17	17	5	7	21	...
Erythrée	65	94	21	40	12	13	38	52
Éthiopie	100	172	15	47	16	11	52	65
Gabon	58	95	14	12	2	3	21	30
Gambie	77	129	17	17	4	9	19	91
Ghana	62	102	16	22	5	7	30	78
Guinée	106	166	16	21	...	11	33	98
Guinée équatoriale	102	181	13	19	4	7	39	...
Guinée-Bissau	120	211	22	25	7	10	30	...
Kenya	68	118	10	20	4	6	30	33
Lesotho	67	123	14	18	4	5	46	75
Libéria	142	224	...	26	8	6	39	...
Madagascar	79	131	17	42	11	13	48	91
Malawi	111	184	16	22	...	5	45	92
Mali	133	220	23	33	11	11	38	61
Maurice	15	18	14	15	2	14	10	...
Mozambique	101	182	15	24	6	4	41	50
Namibie	44	78	14	24	5	9	24	93
Niger	153	264	13	40	14	14	40	95
Nigéria	114	200	14	29	9	9	38	27
Ouganda	81	139	12	23	5	4	39	...
République centrafricaine	98	176	14	24	6	9	39	84
République démocratique du Congo	119	212	12	31	9	13	38	80
République-Unie de Tanzanie	104	164	13	22	4	3	38	91
Rwanda	116	190	9	27	7	6	41	86
Sao Tomé-et-Principe	82	112	20	13	2	4	29	...
Sénégal	83	133	18	23	6	8	25	...
Seychelles	...	...	...	6	0	2	5	...
Sierra Leone	165	290	23	27	9	10	34	84
Somalie	126	211	...	26	7	17	23	...
Swaziland	73	143	9	10	2	1	30	80
Tchad	116	203	10	28	9	11	29	...
Togo	93	137	18	25	7	12	22	84
Zambie	95	173	12	23	...	5	49	73
Zimbabwe	62	117	11	13	2	6	27	46
Amérique du Nord et Europe occidentale								
Allemagne	4	6	7	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	5	6	7	...	...	...	...	...
Belgique	4	6	8	...	...	...	...	...
Canada	5	6	6	...	...	...	...	...
Chypre	6	7	...	...	...	...	...	...
Danemark	5	6	5	...	...	...	...	...
Espagne	5	6	6	...	...	...	...	...
États-Unis	7	8	8	1	0	1	2	...
Finlande	4	5	4	...	...	...	...	...
France	4	5	7	...	...	...	...	...
Grèce	6	8	8	...	...	...	...	...
Irlande	5	7	6	...	...	...	...	...

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²											Pays ou territoire
Pourcentage d'enfants			Enfants de 1 an immunisés contre (%)								
Allaités exclusivement (< 6 mois) 1996-2004 ³	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois) 1996-2004 ³	Encore allaités (20-23 mois) 1996-2004 ³	Tuberculose	Diphthérie Coqueluche Tétanos		Polio	Rougeole	Hépatite B	<i>Haemophilus influenzae</i> type b		
			BCG 2004	DCT1† 2004	DCT3† 2004	Polio3 2004	Rougeole 2004	HepB3 2004	Hib3 2004		
Vaccinations correspondantes :											
Afrique subsaharienne											
7	67	30	97	99	93	94	81	92	92	Afrique du Sud	
11	77	37	72	75	59	57	64	...	...	Angola
38	66	62	99	99	83	89	85	89	...	Bénin	
34	57	11	99	98	97	97	90	79	...	Botswana	
19	38	81	99	99	88	83	78	...	...	Burkina Faso
62	46	85	84	86	74	69	75	83	83	Burundi	
21	80	29	83	80	73	72	64	...	...	Cameroun
57	64	13	79	78	75	76	69	68	...	Cap-Vert	
21	34	45	79	85	76	73	73	77	...	Comores	
4	94	13	85	67	67	67	65	...	...	Congo
5	73	38	51	63	50	50	49	50	...	Côte d'Ivoire	
52	43	62	91	91	83	83	84	83	...	Erythrée	
55	43	77	82	93	80	80	71	...	...	Éthiopie
6	62	9	89	69	38	31	55	...	...	Gabon
26	37	54	95	95	92	90	90	90	90	Gambie	
53	62	67	92	88	80	81	83	80	80	Ghana	
23	43	73	71	75	69	68	73	...	...	Guinée
24	...	...	73	65	33	39	51	...	...	Guinée équatoriale
37	36	67	80	86	80	80	80	...	...	Guinée-Bissau
13	84	57	87	72	73	73	73	73	73	Kenya	
15	51	58	83	83	78	78	70	67	...	Lesotho	
35	70	45	60	48	31	33	42	...	...	Libéria
67	78	64	72	71	61	63	59	61	...	Madagascar	
44	93	77	97	99	89	94	80	89	89	Malawi	
25	32	69	75	99	76	72	75	73	...	Mali	
21	...	...	99	98	98	98	98	98	...	Maurice
30	80	65	87	88	72	70	77	72	...	Mozambique	
19	57	37	71	88	81	81	70	...	...	Namibie
1	56	61	72	75	62	62	74	...	...	Niger
17	64	34	48	43	25	39	35	...	...	Nigéria
63	75	50	99	99	87	86	91	87	87	Ouganda	
17	77	53	70	65	40	40	35	...	...	République centrafricaine
24	79	52	78	76	64	63	64	...	...	République démocratique du Congo
41	91	55	91	99	95	95	94	95	...	République-Unie de Tanzanie	
84	79	71	86	94	89	89	84	89	89	Rwanda	
56	53	42	99	99	99	99	91	99	...	Sao Tomé-et-Principe	
24	64	49	95	95	87	87	57	54	...	Sénégal	
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Seychelles
4	51	53	83	77	61	61	64	...	...	Sierra Leone
9	13	8	50	50	30	30	40	...	...	Somalie
24	60	25	84	94	83	82	70	78	...	Swaziland	
2	77	66	38	68	50	47	56	...	...	Tchad
18	65	65	91	83	71	71	70	...	...	Togo
40	87	58	94	94	80	80	84	...	80	Zambie	
33	90	35	95	90	85	85	80	85	...	Zimbabwe	
Amérique du Nord et Europe occidentale											
...	...	...	...	98	97	94	92	81	90	Allemagne
...	...	...	...	99	99	99	98	54	95	Andorre
...	...	...	...	97	83	83	74	83	83	Autriche
...	...	...	...	97	95	96	82	65	95	Belgique
...	...	...	...	97	91	88	95	...	83	Canada
...	...	...	...	99	98	98	86	88	58	Chypre
...	...	...	...	95	95	95	96	...	95	Danemark
...	...	...	...	98	96	97	97	97	96	Espagne
...	...	...	...	99	96	92	93	92	94	États-Unis
...	...	...	98	98	98	96	97	...	96	Finlande
...	...	...	85	98	97	97	86	28	86	France
...	...	...	88	96	88	87	88	88	88	Grèce
...	...	...	90	96	89	89	81	...	89	Irlande

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					
	Taux de mortalité infantile (moins de un an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Taux de couverture de l'apport en vitamine A (%) (6-59 mois)
				Insuffisance pondérale		Émaciation	Retard de croissance	
				modérée et grave	grave	modérée et grave	modéré et grave	
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Islande	3	4	4	...	...	...	...	...
Israël	5	6	8	...	...	...	...	...
Italie	5	6	6	...	...	...	...	...
Luxembourg	5	7	8	...	...	...	...	...
Malte	7	8	6	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	4	5	5	...	...	...	...	...
Pays-Bas	5	6	...	...	...	...	...	...
Portugal	6	7	8	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	5	6	8	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	3	4	4	...	...	...	...	...
Suisse	4	6	6	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes								
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	8	10	4	10	7	...
Antilles néerlandaises	13	15	...	...	...	...	...	...
Argentine	15	17	8	5	1	3	12	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	14	16	7	...	...	...	...	...
Barbade	11	12	10	6	1	5	7	...
Belize	31	41	6	6	1	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	56	72	7	8	1	1	27	38
Bésil	27	35	10	6	1	2	11	...
Chili	8	10	5	1	...	0	2	...
Colombie	26	33	9	7	1	1	14	...
Costa Rica	10	12	7	5	0	2	6	...
Cuba	6	8	6	4	0	2	5	...
Dominique	...	...	10	5	0	2	6	...
El Salvador	26	35	7	10	1	1	19	...
Équateur	25	30	16	12	...	...	26	...
Grenade	...	...	9	...	...	...	...	...
Guatemala	39	52	12	23	4	2	49	...
Guyana	49	68	12	14	3	11	11	...
Haiti	62	110	21	17	4	5	23	25
Honduras	32	48	14	17	...	1	29	35
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	15	21	10	4	...	2	5	...
Mexique	21	25	8	8	1	2	18	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	30	40	12	10	2	2	20	91
Panama	21	27	10	7	...	1	14	...
Paraguay	37	45	9	5	...	1	14	...
Pérou	33	52	11	7	1	1	25	...
République dominicaine	35	51	11	5	1	2	9	40
Sainte-Lucie	15	20	8	14	...	6	11	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	9	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	26	31	10	...	...	...	...	...
Suriname	26	31	13	13	2	7	10	...
Trinité-et-Tobago	14	19	23	7	0	4	5	...
Uruguay	13	15	8	5	1	1	8	...
Venezuela	18	29	9	4	1	3	13	...
Asie centrale								
Arménie	30	35	7	3	0	2	13	...
Azerbaïdjan	76	91	11	7	1	2	13	...
Géorgie	40	43	7	3	0	2	12	...

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²											Pays ou territoire
Pourcentage d'enfants			Enfants de 1 an immunisés contre (%)								
Allaités exclusivement (< 6 mois) 1996-2004 ³	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois) 1996-2004 ³	Encore allaités (20-23 mois) 1996-2004 ³	Tuberculose BCG 2004	Diphthérie Coqueluche Tétanos		Polio Polio3 2004	Rougeole Rougeole 2004	Hépatite B HepB3 2004	<i>Haemophilus influenzae</i> type b Hib3 2004		
				DCT1† 2004	DCT3† 2004						
Vaccinations correspondantes :											
1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2004	2004	2004	2004	2004	2004	2004		
...	...	...	...	99	99	99	93	...	99	Islande
...	...	...	...	98	96	92	96	98	96	Israël
...	...	...	...	98	96	97	84	95	90	Italie
...	...	...	...	98	98	98	91	49	86	Luxembourg
...	...	...	...	76	55	55	87	8	55	Malte
...	...	...	90	99	99	99	99	99	99	Monaco
...	...	...	...	91	91	91	88	...	93	Norvège
...	...	...	...	98	98	98	96	...	97	Pays-Bas
...	...	...	83	98	95	95	95	94	95	Portugal
...	...	...	...	96	90	91	81	...	91	Royaume-Uni
...	...	...	...	95	98	98	98	97	98	Saint-Marin
...	...	...	16	99	99	99	94	1	98	Suède
...	...	...	...	98	95	95	82	...	91	Suisse
Amérique latine et Caraïbes											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	91	97	97	97	97	97	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
...	...	...	99	95	90	95	95	88	90	Argentine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	99	93	92	89	93	93	Bahamas
...	...	...	...	97	93	93	98	93	93	Barbade
24	54	23	99	99	95	95	95	96	96	Belize	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
54	74	46	93	94	81	79	64	84	81	Bolivie	
...	30	17	99	96	96	98	99	90	96	Brésil	
63	47	...	96	94	94	94	95	...	94	Chili	
26	58	25	92	95	89	89	92	89	89	Colombie	
35	47	12	90	89	90	90	88	89	90	Costa Rica	
41	42	9	99	89	88	98	99	99	99	Cuba	
...	...	...	99	99	99	99	99	...	...	Dominique
24	76	43	94	90	90	90	93	83	83	El Salvador	
35	70	25	99	99	90	93	99	90	90	Équateur	
39	...	...	...	87	83	84	74	83	83	Grenade
51	67	47	98	94	84	84	75	...	...	Guatemala
11	42	31	94	90	91	91	88	91	91	Guyana	
24	73	30	71	76	43	43	54	...	...	Haiti
35	61	34	93	96	89	90	92	89	89	Honduras	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	85	86	77	71	80	77	77	Jamaïque
38	36	21	99	99	98	98	96	98	98	Mexique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
31	68	39	88	92	79	80	84	79	79	Nicaragua	
25	38	21	99	99	99	99	99	99	99	Panama	
22	60	...	82	91	76	75	89	76	76	Paraguay	
67	76	49	91	95	87	87	89	87	91	Pérou	
10	41	16	97	88	71	57	79	71	71	République dominicaine	
...	...	...	99	99	91	91	95	91	91	Sainte-Lucie
56	...	...	89	87	96	96	98	96	95	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	99	99	99	99	99	99	99	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
9	25	11	...	92	85	84	86	...	...	Suriname
2	19	10	...	91	94	94	95	94	94	Trinité-et-Tobago	
...	...	...	99	98	95	95	95	94	94	Uruguay
7	50	31	97	99	86	83	80	82	61	Venezuela	
Asie centrale											
30	51	13	96	97	91	93	92	91	...	Arménie	
7	39	16	99	98	96	97	98	97	...	Azerbaïdjan	
18	12	12	91	88	78	66	86	64	...	Géorgie	

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					
	Taux de mortalité infantile (moins de un an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Taux de couverture de l'apport en vitamine A (%) (6-59 mois)
				Insuffisance pondérale		Émaciation	Retard de croissance	
	modérée et grave	grave		modérée et grave	modéré et grave			
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Kazakhstan	61	77	8	4	0	2	10	...
Kirghizistan	55	66	7	11	2	3	25	...
Mongolie	58	85	7	13	3	6	25	87
Ouzbékistan	58	70	7	8	2	7	21	93
Tadjikistan	89	116	15	...	...	5	36	...
Turkménistan	78	99	6	12	2	6	22	...
Asie de l'Est et Pacifique								
Australie	5	6	7	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...
Cambodge	95	140	11	45	13	15	45	47
Chine	35	41	4	8	...	...	14	...
États fédérés de Micronésie	38	48	18	...	...	...	...	95
Fidji	22	27	10	8	1	8	3	...
Îles Cook	...	...	3	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	12	...	...	...	...	23
Îles Salomon	34	58	13	21	4	7	27	...
Indonésie	43	54	9	28	9	...	...	62
Japon	3	4	8	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	5	13	...	11	28	45
Macao, Chine	8	8	...	...	...	...	...	...
Malaisie	10	13	9	11	1	...	...	...
Myanmar	75	112	15	32	7	9	32	87
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	0	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	5	7	6	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	9	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	71	98	11	35	...	...	...	1
Philippines	28	34	20	28	...	6	30	76
République de Corée	4	5	4	...	...	...	...	...
République démocratique populaire lao	88	141	14	40	13	15	42	64
RPD Corée	46	59	7	23	8	7	37	95
Samoa	26	31	4	...	...	...	...	...
Singapour	3	4	8	14	...	4	11	...
Thaïlande	20	25	9	19	...	6	16	...
Timor-Leste	94	134	12	46	15	12	49	95
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	21	25	0	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...
Vanuatu	34	42	6	20	...	...	19	...
Viet Nam	30	39	9	28	4	7	32	99
Asie du Sud et de l'Ouest								
Afghanistan	149	252	...	39	12	7	54	86
Bangladesh	59	79	36	48	13	13	43	87
Bhoutan	56	84	15	19	3	3	40	...
Inde	68	99	30	47	18	16	46	45
Maldives	43	55	22	30	7	13	25	...
Népal	64	88	21	48	13	10	51	96
Pakistan	79	114	19	38	12	13	37	95
République islamique d'Iran	34	39	7	11	2	5	15	...
Sri Lanka	17	20	22	29	...	14	14	...
États arabes								
Algérie	37	41	7	10	3	8	19	...
Arabie saoudite	23	27	11	14	3	11	20	...
Bahrein	14	17	8	9	2	5	10	...
Djibouti	93	140	...	18	6	13	26	75
Égypte	37	43	12	9	1	4	16	...
Émirats arabes unis	9	10	15	14	3	15	17	...
Irak	94	124	15	16	2	6	22	...

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²											Pays ou territoire
Pourcentage d'enfants			Enfants de 1 an immunisés contre (%)								
Allaités exclusivement (< 6 mois) 1996-2004 ³	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois) 1996-2004 ³	Encore allaités (20-23 mois) 1996-2004 ³	Tuberculose BCG 2004	Diphthérie Coqueluche Tétanos			Polio Polio3 2004	Rougeole Rougeole 2004	Hépatite B HepB3 2004	<i>Haemophilus influenzae</i> type b Hib3 2004	
				DCT1†	DCT3†	Vaccinations correspondantes :					
36	73	17	65	85	82	99	99	99	...	Kazakhstan	
24	77	21	98	99	99	98	99	99	...	Kirghizistan	
51	55	57	95	99	99	95	96	95	...	Mongolie	
19	49	45	99	99	99	99	98	99	...	Ouzbékistan	
50	...	...	97	87	82	84	89	81	...	Tadjikistan
13	71	27	99	98	97	98	97	96	...	Turkménistan	
Asie de l'Est et Pacifique											
...	...	...	...	97	92	92	93	95	95	Australie
...	...	...	99	99	92	92	99	99	92	Brunéi Darussalam
12	72	59	95	92	85	86	80	...	...	Cambodge
51	32	15	94	97	91	92	84	72	...	Chine	
60	...	...	62	83	78	82	85	80	65	États fédérés de Micronésie
47	...	...	93	75	71	76	62	73	71	Fidji
19	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Îles Cook
63	...	...	91	71	64	68	70	72	46	Îles Marshall
65	...	...	84	82	80	75	72	72	...	Îles Salomon
40	75	59	82	88	70	70	72	75	...	Indonésie	
...	...	...	...	99	99	97	99	...	...	Japon
80	...	...	94	75	62	61	56	67	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
29	...	12	99	99	99	95	95	95	99	Malaisie	
15	66	67	85	86	82	82	78	54	...	Myanmar	
...	...	...	95	93	80	59	40	75	...	Nauru
...	...	...	96	99	99	99	99	99	99	Nioué
...	...	...	...	96	90	82	85	90	90	Nouvelle-Zélande
59	...	...	...	99	98	98	99	98	98	Palaos
59	74	66	54	60	46	36	44	45	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée	
34	58	32	91	90	79	80	80	40	...	Philippines	
...	...	...	93	95	88	90	99	92	...	République de Corée
23	10	47	60	66	45	46	36	45	...	République démocratique populaire lao	
65	31	37	95	75	72	99	95	98	...	RPD Corée	
...	...	...	93	90	68	41	25	70	...	Samoa
...	...	...	99	95	94	94	94	93	...	Singapour
4	71	27	99	99	98	98	96	96	...	Thaïlande	
31	82	35	72	65	57	57	55	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
62	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Tonga
...	...	...	99	99	98	98	98	98	...	Tuvalu
50	...	...	63	73	49	53	48	56	...	Vanuatu
15	...	26	96	92	96	96	97	94	...	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest											
...	29	54	78	80	66	66	61	...	...	Afghanistan
36	69	94	95	95	85	85	77	...	...	Bangladesh
...	...	...	92	93	89	90	87	89	...	Bhoutan
37	44	66	73	71	64	70	56	...	...	Inde
10	85	...	98	98	96	96	97	97	...	Maldives	
68	66	92	85	88	80	80	73	87	...	Népal	
16	31	56	80	75	65	65	67	65	...	Pakistan	
44	...	0	99	99	99	98	96	95	...	République islamique d'Iran	
84	...	73	99	98	97	97	96	85	...	Sri Lanka	
États arabes											
13	38	22	98	93	86	86	81	81	...	Algérie	
31	60	30	95	96	96	96	97	96	96	Arabie saoudite	
34	65	41	70	97	98	98	99	98	98	Bahrein	
...	...	...	78	81	64	64	60	...	...	Djibouti
30	72	31	98	98	97	97	97	97	...	Égypte	
34	52	29	98	96	94	94	94	92	94	Émirats arabes unis	
12	51	27	93	93	81	87	90	70	...	Irak	

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					
	Taux de mortalité infantile (moins de un an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :				Taux de couverture de l'apport en vitamine A (%) (6-59 mois)
				Insuffisance pondérale		Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	
	modérée et grave	grave		modérée et grave	modéré et grave			
2000-2005	2000-2005	1998-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	1996-2004 ³	2003	
Jamahiriya arabe libyenne	19	21	7	5	1	3	15	...
Jordanie	23	27	10	4	1	2	9	...
Koweït	10	12	7	10	3	11	24	...
Liban	22	26	6	3	0	3	12	...
Maroc	38	46	11	9	2	4	24	...
Mauritanie	97	156	...	32	10	13	35	...
Oman	16	18	8	24	4	13	23	...
Qatar	12	14	10	6	...	2	8	...
République arabe syrienne	18	21	6	7	1	4	18	...
Soudan	72	119	31	17	7	...	...	34
Territoires autonomes palestiniens	21	24	9	4	1	3	9	...
Tunisie	22	25	7	4	1	2	12	...
Yémen	69	95	32	46	15	12	53	36
Europe centrale et orientale								
Albanie	25	34	3	14	1	11	34	...
Bélarus	15	18	5	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	14	16	4	4	1	6	10	...
Bulgarie	13	17	10	...	...	...	...	...
Croatie	7	8	6	1	...	1	1	...
Estonie	10	12	4	...	...	...	...	...
Ex-République yougoslave de Macédoine	16	18	6	6	1	4	7	...
Fédération de Russie	17	22	6	3	1	4	13	...
Hongrie	8	11	9	2	0	2	3	...
Lettonie	10	14	5	...	...	...	...	...
Lituanie	9	12	4	...	...	...	...	...
Pologne	9	10	6	...	...	...	...	...
République de Moldova	26	31	5	3	...	3	10	...
République tchèque	6	6	7	1	0	2	2	...
Roumanie	18	22	9	6	1	3	8	...
Serbie-et-Monténégro	13	15	4	2	0	4	5	...
Slovaquie	8	10	7	...	...	...	...	...
Slovénie	5	7	6	...	...	...	...	...
Turquie	42	49	16	4	1	1	12	...
Ukraine	16	18	5	1	0	0	3	...

	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée					
Monde	57	86	16	26	10	10	31	61
Pays développés	6	8	7	...	...	...	...	...
Pays en développement	63	95	17	27	10	10	31	61
Pays en transition	37	46	9	5	1	3	14	...
Afrique subsaharienne	103	176	14	28	8	9	38	64
Amérique du Nord et Europe occidentale	6	7	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	26	35	9	7	1	2	16	...
Amérique latine	25	33	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	64	79	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	35	44	7	15	...	...	19	73
Asie de l'Est	35	44	...	...	...	...	...	...
Pacifique	34	47	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	69	101	...	...	...	...	...	...
États arabes	49	65	15	14	3	6	21	...
Europe centrale et orientale	15	19	...	...	...	...	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision 2004, variante moyenne, Division de la population des Nations Unies (2005).

2. UNICEF (2005).

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²											Pays ou territoire
Pourcentage d'enfants			Enfants de 1 an immunisés contre (%)								
Allaités exclusivement (< 6 mois) 1996-2004 ³	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois) 1996-2004 ³	Encore allaités (20-23 mois) 1996-2004 ³	Tuberculose BCG 2004	Diphthérie Coqueluche Tétanos			Polio Polio3 2004	Rougeole Rougeole 2004	Hépatite B HepB3 2004	<i>Haemophilus influenzae</i> type b Hib3 2004	
				DCT1†	DCT3†	Vaccinations correspondantes :					
...	...	23	99	99	97	97	99	99	...	Jamahiriya arabe libyenne	
27	70	12	58	96	95	95	99	95	95	Jordanie	
12	26	9	...	99	98	98	97	94	98	Koweït	
27	35	11	...	98	92	92	96	88	92	Liban	
31	66	15	95	99	97	97	95	95	10	Maroc	
20	78	57	86	83	70	68	64	...	...	Mauritanie
...	92	73	99	99	99	99	98	99	99	Oman	
12	48	21	99	99	96	95	99	97	96	Qatar	
81	50	6	99	99	99	99	98	99	99	République arabe syrienne	
16	47	40	51	79	55	55	59	...	...	Soudan
29	78	11	98	97	96	96	96	96	...	Territoires autonomes palestiniens	
47	...	22	97	97	97	97	95	96	97	Tunisie	
12	76	...	63	92	78	78	76	49	...	Yémen	
Europe centrale et orientale											
6	24	6	97	98	97	98	96	99	...	Albanie	
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	Bélarus
6	...	...	95	93	84	87	88	81	79	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	98	95	95	94	95	94	...	Bulgarie
23	...	...	98	96	96	98	96	...	93	Croatie
...	...	...	99	98	94	95	96	90	27	Estonie
37	8	10	94	96	94	95	96	...	...	Ex-République yougoslave de Macédoine
...	...	...	96	98	97	98	98	96	...	Fédération de Russie
...	...	...	99	99	99	99	99	...	99	Hongrie
...	...	...	99	99	98	97	99	99	95	Lettonie
...	...	...	99	94	94	90	98	94	35	Lituanie
...	...	...	94	99	99	98	97	98	...	Pologne
...	...	...	96	99	98	98	96	99	...	République de Moldova
...	...	...	99	98	98	96	97	98	98	République tchèque
...	...	...	99	98	97	97	97	99	...	Roumanie
11	33	11	97	96	97	96	96	89	...	Serbie-et-Monténégro	
...	...	...	98	99	99	99	98	99	99	Slovaquie
...	...	...	98	97	92	93	94	...	93	Slovénie
21	38	24	88	86	85	85	81	77	...	Turquie	
22	...	...	98	96	99	99	99	98	...	Ukraine
Moyenne pondérée											
36	51	46	84	86	78	80	76	49	...	Monde	
...	...	...	...	98	96	94	92	63	92	Pays développés
36	51	46	84	84	76	79	74	46	...	Pays en développement	
22	45	26	93	94	93	94	93	90	...	Pays en transition	
30	67	53	76	77	65	68	66	33	...	Afrique subsaharienne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe occidentale
...	45	26	96	96	91	92	92	83	91	Amérique latine et Caraïbes	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
43	44	27	92	94	86	87	83	71	...	Asie de l'Est et Pacifique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
29	60	23	88	94	88	89	89	77	...	États arabes	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

† Il s'agissait de la première année où la couverture du DCT1 était estimée. La couverture du DCT1 devrait être au moins aussi élevée que celle du DCT3. Les divergences qui apparaissent lorsque le taux de couverture du DCT1 est inférieur à celui du DCT3 reflètent des lacunes dans la collecte des données et les processus de déclaration. L'UNICEF et l'OMS travaillent avec les systèmes nationaux et territoriaux à l'élimination de ces divergences.

Tableau 3B
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2004	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)									
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999		2004		1999		2004		1999				2004			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne																	
1	Afrique du Sud	6-6	207	50	345 ^z	50 ^z	26	8 ^z	20	20	20	1,01	33 ^z	33 ^z	34 ^z	1,03 ^z	
2	Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	Bénin	4-5	18	48	22	49	20	27	4	4	4	0,97	4	4	4	1,00	
4	Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	Burkina Faso	4-6	20	50	14 ^{**y}	48 ^{**y}	34	...	2	2	2	1,03	1 ^{**y}	1 ^{**y}	1 ^{**y}	0,94 ^{**y}	
6	Burundi	4-6	5	50	9	49	49	60	0,8	0,8	0,8	1,01	1	1	1	0,97	
7	Cameroun	4-5	104	48	176	50	57	64	12	12	12	0,95	20	20	20	0,99	
8	Cap-Vert	3-5	...	...	21	51	...	...	...	...	...	...	53	52	54	1,04
9	Comores	3-5	1	51	2	48	100	62	2	2	2	1,07	3	3	3	0,96	
10	Congo	3-5	6	61	22	51	85	79	2	1	2	1,59	6	5	6	1,06	
11	Côte d'Ivoire	3-5	36	49	49 ^{*z}	49 ^{*z}	46	46 ^{**z}	2	2	2	0,96	3 ^{*z}	3 ^{*z}	3 ^{*z}	0,96 ^{*z}	
12	Erythrée	5-6	12	47	19	47	97	76	6	6	5	0,88	7	8	7	0,90	
13	Éthiopie	4-6	90	49	153	49	100	100	1	1	1	0,97	2	2	2	0,95	
14	Gabon	3-5	...	...	16 ^{**y}	...	...	73 ^{**y}	...	...	...	...	14 ^{**y}	...	...	...
15	Gambie	3-6	29	47	30 ^{**}	50^{**}	...	...	20	21	19	0,91	18 ^{**}	18 ^{**}	19 ^{**}	1,03 ^{**}
16	Ghana	3-5	667 ^{**}	49 ^{**}	731	50	33 ^{**}	34	40 ^{**}	40 ^{**}	40 ^{**}	1,02 ^{**}	42	41	42	1,03	
17	Guinée	3-6	...	...	68	49	...	91	...	...	...	...	6	6	6	1,03
18	Guinée équatoriale	3-6	17	51	24 ^z	...	37	37 ^{**y}	31	31	32	1,04	40 ^z	...	...	...
19	Guinée-Bissau	4-6	4 ^{**}	51^{**}	...	...	62 ^{**}	...	3 ^{**}	3 ^{**}	3 ^{**}	1,05^{**}	...	...	...	...
20	Kenya	3-5	1 188	50	1 628	49	10	32 ^z	44	44	44	1,00	53	54	53	0,99	
21	Lesotho	3-5	33 ^{**}	52 ^{**}	41 ^{**}	48 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	23 ^{**}	23 ^{**}	24 ^{**}	1,08 ^{**}	31 ^{**}	32 ^{**}	30 ^{**}	0,94 ^{**}	
22	Libéria	3-5	112	42	...	...	39	...	41	47	35	0,74	...	...	...	...
23	Madagascar	3-5	50 ^{**}	51 ^{**}	171 ^{**}	...	93 ^{**}	90 ^z	3 ^{**}	3 ^{**}	3 ^{**}	1,02 ^{**}	10^{**}	...	...	...
24	Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	Mali	3-6	21	51	32 ^{**z}	49 ^{**z}	...	...	1	1	1	1,09	2 ^{**z}	2 ^{**z}	2 ^{**z}	1,01 ^{**z}
26	Maurice	3-4	42	50	37	49	85	83	100	99	101	1,02	95	95	96	1,01	
27	Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	Namibie	3-5	35	53	49 ^{**z}	52 ^{**z}	100	100 ^{**z}	19	18	21	1,16	29 ^{**z}	27 ^{**z}	30 ^{**z}	1,12 ^{**z}	
29	Niger	4-6	12	50	18	49	33	30	1	1	1	1,05	1	1	1	1,01	
30	Nigéria	3-5	...	...	1 753	49	...	...	...	...	...	...	15	15	15	1,00
31	Ouganda	4-5	66 ^{**}	50 ^{**}	42	49	100 ^{**}	99 ^y	4 ^{**}	4 ^{**}	4 ^{**}	1,00 ^{**}	2	2	2	0,99	
32	République centrafricaine	3-5	...	...	6 ^{**}	51^{**}	...	...	...	...	...	...	2 ^{**}	2 ^{**}	2 ^{**}	1,04 ^{**}
33	R. D. Congo	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34	République-Unie de Tanzanie	5-6	...	...	639	50	...	2	...	...	...	...	29	29	29	1,02
35	Rwanda	4-6	...	...	19 ^{**y}	50 ^{**y}	...	100 ^{**y}	...	...	...	...	3 ^{**y}	3 ^{**y}	2 ^{**y}	0,98 ^{**y}
36	Sao Tomé-et-Principe	4-6	4 ^{**}	51 ^{**}	5	50	...	...	27 ^{**}	26 ^{**}	28 ^{**}	1,09 ^{**}	42	42	43	1,04
37	Sénégal	4-6	24	50	55	52	68	74	3	3	3	1,00	6	5	6	1,11	
38	Seychelles ¹	4-5	3	49	3	49	5	5 ^z	109	107	111	1,04	102	103	100	0,98	
39	Sierra Leone	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	Tchad	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43	Togo	3-5	11	50	13 ^{**}	50 ^{**}	53	59 ^{**}	2	2	2	0,99	2 ^{**}	2 ^{**}	2 ^{**}	0,98 ^{**}	
44	Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Zimbabwe	3-5	439 ^{**}	51 ^{**}	448 ^z	45 ^z	...	...	41 ^{**}	40 ^{**}	41 ^{**}	1,03 ^{**}	43 ^z	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
46	Allemagne	3-5	2 333	48	2 238	48	54	59	93	94	93	0,98	97	97	96	0,99	
47	Andorre ¹	3-5	...	...	3	49	...	2	...	...	...	...	127 ^{**}	121 ^{**}	134 ^{**}	1,11 ^{**}
48	Autriche	3-5	225	49	217	48	25	27	83	83	82	0,99	89	90	89	0,99	
49	Belgique	3-5	399	49	399	49	56	54	110	111	110	0,98	116	117	116	1,00	
50	Canada	4-5	529	49	512 ^{**y}	49 ^{**y}	5	8 ^{**y}	67	66	67	1,01	68 ^{**y}	68 ^{**y}	67 ^{**y}	1,00 ^{**y}	
51	Chypre ¹	3-5	19	49	16	49	54	41	60	59	60	1,02	61	61	61	1,01	
52	Danemark	3-6	251	49	250	49	27	...	91	91	91	1,00	91	91	91	1,00	
53	Espagne	3-5	1 131	49	1 356	49	32	35	100	101	100	0,99	111	112	111	1,00	
54	États-Unis	3-5	7 183	48	7 436	48	34	40	59	60	58	0,97	62	63	61	0,96	
55	Finlande	3-6	125	49	139	49	10	8	49	49	48	0,99	59	59	58	0,99	
56	France	3-5	2 393	49	2 499	49	13	13	111	111	111	1,00	114	113	114	1,00	
57	Grèce	4-5	143	49	140	49	3	3	68	67	68	1,01	66	66	67	1,02	
58	Irlande	3-5	15	48	16 ^{**}	49 ^{**}	5	8 ^{**}	109	110	108	0,98	126 ^{**}	126 ^{**}	126 ^{**}	1,00 ^{**}	

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE EN PRÉPRIMAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement préprimaire)			NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																		
16 ^z	16 ^z	16 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	53 ^z	52 ^z	54 ^z	1,03 ^z	0,3 ^z	0,3 ^z	0,3 ^z	...	...	...	1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
3	3	3	1,01	4	4	4	0,97	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	...	...	...	3
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
1** ^y	1** ^y	1** ^y	0,94** ^y	...	...	...	...	1** ^y	1** ^y	1** ^y	0,94** ^y	0,04** ^y	0,04** ^y	0,03** ^y	3	3	3	5
...	...	...	...	0,8	0,8	0,8	1,01	1	1	1	0,97	0,04**	0,04**	0,04**	4	3	4	6
...	...	...	...	12	12	12	0,95	20	20	20	0,99	0,4**	0,4**	0,4**	...	...	...	7
51	50	51	1,04	...	...	...	...	53	52	54	1,04	1,6	1,6	1,6	78	77	79	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...	9
6	5	6	1,06	2	1	2	1,59	6	5	6	1,06	0,2	0,2	0,2	10	10	11	10
3* ^z	3* ^z	3* ^z	0,96* ^z	2	2	2	0,96	3* ^z	3* ^z	3* ^z	0,96* ^z	0,1* ^z	0,1* ^z	0,1* ^z	...	...	...	11
5	5	5	0,95	6	6	5	0,88	7	8	7	0,90	0,1	0,2	0,1	...	...	...	12
...	...	...	...	1	1	1	0,97	2	2	2	0,95	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4** ^y	...	...	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	22**	22**	22**	1,01**	0,7**	0,7**	0,7**	...	...	...	15
27	26	28	1,06	40**	40**	40**	1,02**	42	41	42	1,03	1,3	1,3	1,3	...	...	...	16
6	6	6	1,03	...	...	...	...	6	6	6	1,03	0,2	0,2	0,2	17	17	18	17
39 ^z	...	...	...	31	31	32	1,04	40 ^z	...	...	...	1,6 ^z	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	3**	3**	3**	1,05**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
29	29	30	1,03	44	44	44	1,00	53	54	53	0,99	1,7	1,7	1,7	...	...	...	20
...	...	...	...	23**	23**	24**	1,08**	31**	32**	30**	0,94**	0,9**	0,9**	0,9**	...	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
10**	...	...	...	3**	3**	3**	1,02**	10**	...	...	...	0,3**	...	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
...	...	...	...	1	1	1	1,09	2** ^z	2** ^z	2** ^z	1,01** ^z	0,1** ^z	0,1** ^z	0,1** ^z	7	7	8	25
83	83	83	1,00	100	99	101	1,02	95	95	96	1,01	1,9**	1,9**	1,9**	100	100	100	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9** ^z	0,8** ^z	0,9** ^z	...	...	...	28
1	1	1	1,00	1	1	1	1,05	1	1	1	1,01	0,04	0,04	0,04	19 ^z	19 ^z	19 ^z	29
11	11	11	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,4	0,4	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0**	0,0**	0,0**	...	...	...	31
2**	2**	2**	1,04**	...	...	...	...	2**	2**	2**	1,04**	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
29	29	29	1,02	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6	0,6	0,6	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	3** ^y	3** ^y	2** ^y	0,98** ^y	0,1** ^y	0,1** ^y	0,1** ^y	...	...	...	35
30	30	31	1,04	...	...	...	...	48	47	49	1,04	1,2	1,2	1,3	...	...	...	36
3	3	3	1,12	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,2	0,2	4	4	5	37
90	91	90	1,0	109	107	111	1,04	102	103	100	0,98	2,1	2,1	2,1	100	100	100	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
2**	2**	2**	0,98**	2	2	2	0,99	2**	2**	2**	0,98**	0,1**	0,1**	0,1**	...	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	44
...	...	...	...	41**	40**	41**	1,03**	43 ^z	47 ^z	39 ^z	0,82 ^z	1,3** ^z	1,4** ^z	1,2** ^z	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																		
...	...	...	...	93	94	93	0,98	97	97	96	0,99	2,9	2,9	2,9	...	...	...	46
100 ^y	...	...	...	...	...	...	...	127**	121**	134**	1,11**	3,8**	3,6**	4,0**	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	89	90	89	0,99	2,6	2,7	2,6	...	...	...	48
100	100	100	1,00	110	111	110	0,98	116	117	116	1,00	3,5	3,5	3,5	...	...	...	49
68** ^y	68** ^y	67** ^y	1,00** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3** ^y	1,3** ^y	1,3** ^y	...	...	...	50
57	56	57	1,02	87	87	86	0,99	61	61	61	1,01	1,8	1,8	1,8	...	...	...	51
91	91	91	1,00	...	...	...	...	91	91	91	1,00	3,6	3,6	3,6	...	...	...	52
97	97	97	1,00	100	101	100	0,99	111	112	111	1,00	3,3	3,3	3,3	...	...	...	53
57	...	...	...	59	60	58	0,97	62	63	61	0,96	1,9	2,0	1,7	...	...	...	54
58	58	58	1,00	49	49	48	0,99	59	59	58	0,99	2,3	2,3	2,3	...	...	...	55
100	100	100	1,00	111	111	111	1,00	114	113	114	1,00	3,4	3,4	3,4	...	...	...	56
66	66	67	1,02	68	67	68	1,01	66	66	67	1,02	1,3	1,3	1,3	...	...	...	57
91**	91**	92**	1,00**	109	110	108	0,98	126**	126**	126**	1,00**	3,8**	3,8**	3,8**	...	...	...	58

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
		1999		2004		1999	2004	1999				2004				
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
59	Islande	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Israël	3-5	355	48	429	48	7	4	104	105	103	0,99	112	112	112	0,99
61	Italie	3-5	1 578	48	1 644	48	30	28	96	97	95	0,98	103	103	102	0,99
62	Luxembourg	3-5	12	49	14	49	5	6	72	73	72	0,99	83	83	84	1,02
63	Malte	3-4	10	48	9	50	37	39	102	103	102	0,99	104	100	108	1,08
64	Monaco ²	3-5	0,9	52	...	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	3-5	139	50	154	...	40	41	75	73	77	1,06	85	...	...	...
66	Pays-Bas	4-5	390	49	350	48	69	70	98	99	98	0,99	89	90	88	0,98
67	Portugal	3-5	220	49	254	49	52	47	68	68	68	1,00	76	75	77	1,03
68	Royaume-Uni ³	3-4	1 155	49	822	49	6	9	79	78	79	1,00	59	59	59	1,00
69	Saint-Marin	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	3-6	360	49	329	48	10	14	78	78	78	1,01	85	85	85	0,99
71	Suisse	5-6	158	48	154	49	6	7	92	92	92	1,00	95	95	94	1,00
Amérique latine et Caraïbes																
72	Anguilla	3-4	0,5	52	0,5	50	100	100	...	...	...	...	116**	123**	110**	0,90**
73	Antigua-et-Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	4-5	7	50	6** ^Z	49** ^Z	75	75** ^Z	120	120	120	1,00	113** ^Z	115** ^Z	111** ^Z	0,97** ^Z
75	Argentine	3-5	1 191	50	1 266 ^Z	49 ^Z	28	28 ^Z	57	56	57	1,02	62 ^Z	62 ^Z	62 ^Z	1,01 ^Z
76	Aruba ¹	4-5	3	49	3	50	83	79	97	97	97	1,00	100	97	104	1,07
77	Bahamas	3-4	1	51	4** ^Z	49** ^Z	...	79** ^Z	12	11	12	1,09	31** ^Z	31** ^Z	31** ^Z	0,99** ^Z
78	Barbade	3-4	6	49	6	49	...	17	82	83	82	0,98	89	89	90	1,01
79	Belize	3-4	4	50	4	50	...	100	28	27	28	1,03	28	28	28	1,01
80	Bermudes ¹	4-4	...	...	0,4 ^Y	51 ^Y	...	...	...	...	...	...	52 ^Y	...	...	...
81	Bolivie	4-5	208	49	226**	49**	9	23**	45	45	45	1,01	48**	47**	48**	1,01**
82	Bésil	4-6	5 733	49	6 992 ^Z	49 ^Z	28	29 ^Z	58	58	58	1,00	68 ^Z	68 ^Z	68 ^Z	1,00 ^Z
83	Chili	3-5	450	49	394	49	45	47	77	78	77	0,99	52	52	52	0,99
84	Colombie	3-5	1 034	50	1 066	49	45	37	36	36	37	1,02	38	37	38	1,01
85	Costa Rica	4-5	70	49	102	49	10	11	84	84	85	1,01	64	64	65	1,01
86	Cuba	3-5	484	50	484	48	.	.	105	104	107	1,03	116	117	116	0,98
87	Dominique ¹	3-4	3	52	2	52	100	100	80	76	85	1,11	65	60	70	1,18
88	El Salvador	4-6	194	49	246	50	22**	18**	42	42	43	1,01	51	50	53	1,04
89	Équateur	5-5	181	50	221	49	39	47	64	63	66	1,04	77	76	77	1,01
90	Grenade ¹	3-4	...	...	3	52	...	58 ^Z	...	...	...	...	81	77	84	1,09
91	Guatemala	3-6	308	49	426	50	22	19	46	46	45	0,97	28	28	28	1,01
92	Guyana	4-5	37	49	33**	49**	1	1 ^Z	122	122	121	0,99	108**	109**	107**	0,99**
93	Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	3-5	...	...	190	50	...	23	...	...	...	...	33	32	34	1,04
95	Îles Caïmanes	3-4	0,5	46	0,6	46	88	92	...	...	...	...	44**	48**	41**	0,87**
96	Îles Turques et Caïques ¹	4-5	0,8	54	0,9	50	47	63	...	...	...	...	106	112	100	0,90
97	Îles Vierges britanniques ¹	3-4	0,5	53	0,7	49	100	100	62	57	66	1,16	93	92	93	1,01
98	Jamaïque	3-5	138	51	153	50	88	90	78	75	81	1,08	92	91	94	1,03
99	Mexique	4-5	3 361	50	3 743	50	9	11	73	72	73	1,01	84	84	85	1,01
100	Montserrat ¹	3-4	0,1	52	0,1	49	.	–	...	...	...	...	93	87	100	1,15
101	Nicaragua	3-6	161	50	199	50	17	16	28	28	29	1,04	35	34	35	1,03
102	Panama	4-5	49	49	73	49	23	17	39	39	39	1,01	55	54	55	1,02
103	Paraguay	3-5	123	50	148**	49**	29	28**	27	27	28	1,03	31**	31**	32**	1,01**
104	Pérou	3-5	1 017	50	1 090	49	15	20	55	55	56	1,02	60	60	61	1,01
105	République dominicaine	3-5	195	49	184	49	45	43	34	34	34	1,01	32	31	32	1,01
106	Sainte-Lucie	3-4	6	48	4	52	100	100	84	86	82	0,95	71	67	74	1,11
107	Saint-Kitts-et-Nevis ¹	3-4	...	...	2	51	...	61**	...	...	...	...	101	94	109	1,15
108	St Vincent/Grenad.	3-4	...	...	4	49	...	100	...	...	...	...	86	87	84	0,97
109	Suriname	4-5	...	...	17** ^Z	49** ^Z	...	46** ^Z	...	...	...	...	90** ^Z	90** ^Z	91** ^Z	1,01** ^Z
110	Trinité-et-Tobago	3-4	23**	50**	30	49	100**	100	60**	60**	61**	1,01**	86	87	86	1,00
111	Uruguay	3-5	100	49	104**	49**	...	17**	59	59	60	1,02	61**	61**	61**	1,01**
112	Venezuela	3-5	738	50	915	49	20	17	45	44	45	1,03	55	55	55	1,01
Asie centrale																
113	Arménie	3-6	57	...	47	50	–	2	26	...	...	...	31	29	34	1,17
114	Azerbaïdjan	3-5	111	46	109	48	–	0,1	22	23	21	0,89	28	28	28	1,01
115	Géorgie	3-5	74	48	74	51	0,1	–	38	37	38	1,01	49	45	52	1,15

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE EN PRÉPRIMAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement préprimaire)			NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)				
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004				
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2004				Total	M	F	Total	M	F		
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F		
...	59
88	88	89	1,01	104	105	103	0,99	112	112	112	0,99	3,4	3,4	3,3	...	...	...	60
98	99	98	0,99	96	97	95	0,98	103	103	102	0,99	3,1	3,1	3,1	...	...	...	61
72	71	73	1,02	72	73	72	0,99	...	...	...	...	2,5	2,5	2,5	...	...	...	62
87	85	89	1,05	102	103	102	0,99	104	100	108	1,08	2,1	2,0	2,1	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
85	...	...	...	75	73	77	1,06	85	...	...	...	2,6	...	...	...	...	...	65
89	90	88	0,98	...	...	...	...	89	90	88	0,98	1,8	1,8	1,8	...	...	...	66
75	74	76	1,03	68	68	68	1,00	76	75	77	1,03	2,3	2,2	2,3	...	...	...	67
55	55	55	1,00	...	...	...	...	59	59	59	1,00	1,2	1,2	1,2	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
85	85	84	0,99	78	78	78	1,01	85	85	85	0,99	3,4	3,4	3,4	...	...	...	70
73	73	72	0,99	92	92	92	1,00	95	95	94	1,00	1,9	1,9	1,9	...	...	...	71
Amérique latine et Caraïbes																			
91**z	97**z	85**z	0,87**z	...	...	...	...	116**	123**	110**	0,90**	2,3**	2,5**	2,2**	100**	100**	100**	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
100**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,3**z	2,3**z	2,2**z	...	...	...	74
62z	61z	62z	1,01z	58	58	59	1,02	...	...	...	...	1,9z	1,8z	1,9z	90z	90z	91z	75
90	88	93	1,07	97	97	97	1,00	100	97	104	1,07	2,0	1,9	2,1	88	89	87	76	
23y	23y	22y	0,99y	12	11	12	1,09	31**z	31**z	31**z	0,99**z	0,6**z	0,6**z	0,6**z	...	...	...	77
81	82	79	0,96	82	83	82	0,98	89	89	90	1,01	1,8	1,8	1,8	100	100	100	78	
27	27	26	0,95	28	27	28	1,03	31	31	32	1,02	0,6	0,6	0,6	...	...	...	79
37**y	...	...	...	...	...	...	...	52y	...	...	...	0,5y	...	...	...	...	...	80
39**	39**	39**	1,01**	45	45	45	1,01	48**	47**	48**	1,01**	1,0**	1,0**	1,0**	63z	62z	63z	81	
53z	57z	47z	0,83z	...	...	...	...	68z	68z	68z	1,00z	2,0z	2,0z	2,0z	...	...	...	82
...	...	...	...	77	78	77	0,99	52	52	52	0,99	1,5	1,5	1,5	...	...	...	83
34	34	34	1,01	36	36	37	1,02	38	37	38	1,01	1,1	1,1	1,1	...	...	...	84
...	...	...	...	94	94	95	1,01	67	67	67	1,01	1,3	1,3	1,3	81	79	83	85
100z	...	...	...	189	184	193	1,05	209	208	210	1,01	3,5	3,5	3,5	98	99	98	86
56**z	56**z	55**z	0,97**z	80	76	85	1,11	65	60	70	1,18	1,3**	1,2**	1,4**	100	100	100	87	
46**	45**	47**	1,05**	42	42	43	1,01	51	50	53	1,04	1,5	1,5	1,6	...	...	...	88
62	62	63	1,01	94	92	95	1,03	158	158	159	1,01	0,8	0,8	0,8	55	54	56	89	
80z	...	...	...	...	...	...	...	81	77	84	1,09	1,6**	1,5**	1,7**	...	...	...	90
27	27	27	1,01	46	46	45	0,97	28	28	28	1,01	1,2	1,2	1,2	80y	78y	82y	91	
91z	92z	91z	1,00z	122	122	121	0,99	108**	109**	107**	0,99**	2,2**	2,2**	2,1**	100z	100z	100z	92	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
27	26	27	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...	1,0	1,0	1,0	...	...	...	94
44**	48**	41**	0,87**	...	...	...	...	78**	83**	74**	0,89**	0,9**	1,0**	0,8**	90	90	90	95
65	67	64	0,96	...	...	...	...	106	112	100	0,90	2,1	2,2	1,9	100	100	100	96
81	79	83	1,05	...	...	...	...	142	141	143	1,01	1,8	1,8	1,9	98	98	98	97
91	90	93	1,04	78	75	81	1,08	92	91	94	1,03	2,8	2,7	2,8	...	...	...	98
74	73	74	1,00	73	72	73	1,01	84	84	85	1,01	1,7	1,7	1,7	...	...	...	99
77	75	80	1,07	...	...	...	...	93	87	100	1,15	1,9	1,8	2,0	100	100	100	100
35	34	35	1,03	...	...	...	...	43	44	42	1,03	1,4	1,4	1,4	43	41	44	101
52	51	52	1,02	42	41	42	1,01	59	59	60	1,02	1,1	1,1	1,1	64	63	65	102	
...	...	...	...	27	27	28	1,03	...	...	...	...	0,9**	0,9**	0,9**	76z	75z	76z	103
60	60	61	1,01	57	57	58	1,02	60	60	61	1,01	1,8	1,8	1,8	...	...	...	104
28	28	28	1,03	34	34	34	1,01	32	31	32	1,01	1,0	0,9	1,0	...	...	...	105
57	53	61	1,14	...	...	...	...	94	90	98	1,09	1,4	1,3	1,5	100y	100y	100y	106
83**z	77**z	90**z	1,16**z	...	...	...	...	143	134	153	1,15	2,0**	1,9**	2,2**	...	...	...	107
...	...	...	...	...	...	...	...	86	87	84	0,97	1,7**	1,7**	1,7**	100	100	100	108
90**z	90**z	91**z	1,01**z	...	...	...	...	...	...	...	...	1,8**z	1,8**z	1,8**z	...	...	...	109
70	70	70	1,00	60**	60**	61**	1,01**	86	87	86	1,00	1,7	1,7	1,7	81*	80*	82*	110	
...	...	...	...	59	59	60	1,02	...	...	...	...	1,8**	1,8**	1,8**	95z	95z	95z	111
49	49	50	1,02	54	53	54	1,02	59	59	59	1,01	1,7	1,6	1,7	...	...	...	112
Asie centrale																			
...	...	...	...	26	...	...	...	31	29	34	1,17	1,3**	1,2**	1,4**	...	...	...	113
19	19	20	1,04	22	24	21	0,89	29	28	29	1,01	0,8	0,8	0,8	6	6	6	114	
41	38	43	1,14	38	37	38	1,01	49	45	52	1,15	1,4	1,4	1,5	2	2	2	115	

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)									
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999		2004		1999		2004		1999				2004			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
116	Kazakhstan	3-6	165	48	269	48	10	5	15	16	15	0,95	31	32	31	0,97	
117	Kirghizistan	3-6	48	43	49	49	1	0,8	10	11	9	0,80	12	12	12	0,99	
118	Mongolie	3-7	74	54	90	51	4	0,8	25	23	28	1,21	35	34	36	1,08	
119	Ouzbékistan	3-6	...	...	615**	47**	...	.	...	...	...	...	28**	29**	27**	0,93**
120	Tadjikistan	3-6	56	42	63	47	.	.	8	9	7	0,76	9	10	9	0,93	
121	Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																	
122	Australie	4-4	...	...	262	49	...	66	...	...	...	...	102	102	102	1,00
123	Brunéi Darussalam	3-5	11	49	12	48	66	67	51	50	52	1,04	52	52	52	1,00	
124	Cambodge	3-5	58**	50**	95	49	22**	24	6**	6**	6**	1,03**	9	9	9	0,99	
125	Chine	4-6	24 030	46	20 039	45**	...	...	38	39	37	0,97	36	37**	35**	0,92**
126	États fédérés de Micronésie	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	3-5	9	49	9	50	...	100	17	16	17	1,02	16	15	16	1,06	
128	Îles Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5 ^z	50 ^z	25	22 ^z	86	87	85	0,98	91** ^z	87** ^z	97** ^z	1,11** ^z	
129	Îles Marshall	4-5	1,6	50	1,5** ^z	49** ^z	19	18 ^y	...	...	...	...	50** ^z	49** ^z	50** ^z	1,02** ^z
130	Îles Salomon	3-5	13**	48**	16** ^z	48** ^z	...	...	35**	35**	35**	1,01**	41** ^z	41** ^z	41** ^z	0,99** ^z
131	Indonésie	5-6	1 526**	49**	1 850	51	99**	98	18**	18**	18**	1,01**	22	21	23	1,09	
132	Japon	3-5	2 962	49**	3 060	...	65	66	82	82**	83**	1,02**	85	...	...	...
133	Kiribati ¹	3-5	...	...	5**	...	...	...	...	...	...	...	68**	...	...	...
134	Macao, Chine	3-5	17	47	12	48	94	94	89	91	86	0,95	92	93	91	0,98	
135	Malaisie	5-5	572	50	603 ^z	52 ^z	49	40 ^z	102	100	104	1,04	108 ^z	101 ^z	114 ^z	1,12 ^z	
136	Myanmar	3-4	41	...	...	...	90	...	2	...	...	...	...	...	...	...
137	Nauru	3-5	...	...	0,6 ^z	48 ^z	...	17 ^y	...	...	...	...	71** ^z	71** ^z	72** ^z	1,02** ^z
138	Nioué ¹	4-4	0,1	44	0,0	61	.	...	154	159	147	0,93	97	75	119	1,58
139	Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	103	49	24	44	88	88	89	1,00	92	92	93	1,01	
140	Palaos ¹	3-5	0,7	54	0,6	52	24	...	63	56	69	1,23	64**	59**	68**	1,16**	
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	54	47	96** ^z	47** ^z	1	...	35	36	35	0,96	59** ^z	61** ^z	57** ^z	0,94** ^z	
142	Philippines	5-5	593	50	783	50	47	45	31	30	31	1,05	40	39	41	1,04	
143	République de Corée	5-5	535	47	543	48	75	77	80	80	80	1,00	91	91	91	1,00	
144	RDP lao	3-5	37	52	42	50	18	24	8	8	8	1,11	8	8	9	1,05	
145	RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	3-4	5**	53**	5**	54**	100**	...	51**	47**	56**	1,21**	49**	44**	55**	1,26**	
147	Singapour	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	3-5	2 745	49	2 712**	49**	19	22** ^z	88	89	87	0,98	90	91	89	0,97	
149	Timor-Leste	4-5	...	...	4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	11 ^y	...	...	...
150	Tokélaou ²	3-4	...	...	0,1 ^z	45 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	3-4	1,6	53	1,1	56	...	12	30	27	33	1,22	23	20	27	1,36	
152	Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7	50**	...	...	...	...	...	...	99	98**	100**	1,02**
153	Vanuatu	3-5	8	50	9** ^y	49** ^y	...	...	49	47	51	1,08	52** ^y	52** ^y	52** ^y	1,01** ^y
154	Viet Nam	3-5	2 179	48	2 175	48	49	60 ^z	41	42	40	0,94	47	47	46	0,98	
Asie du Sud et de l'Ouest																	
155	Afghanistan	3-6	...	...	25**	43**	...	...	...	...	...	...	0,7**	0,7**	0,6**	0,80**
156	Bangladesh	3-5	2 585	52	1 165 ^z	49 ^z	...	49 ^z	26	25	27	1,12	12 ^z	11 ^z	12 ^z	1,01 ^z	
157	Bhoutan ⁴	4-5	0,3	48	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde	3-5	13 869	48	25 497	49	...	...	20	20	19	0,99	36	36	36	1,00
159	Maldives	3-5	12	48	13	49	30	39 ^z	46	46	46	1,00	48	47	49	1,03	
160	Népal	3-4	238**	41**	512	46	...	80 ^z	11**	13**	10**	0,73**	36	38	34	0,90	
161	Pakistan	3-4	...	...	3 574	44	...	...	...	...	...	...	45	48	40	0,83
162	République islamique d'Iran	5-5	220	50	436	52	...	8	13	13	14	1,05	37	35	39	1,12	
163	Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes																	
164	Algérie	4-5	36	49	57	48	.	.	3	3	3	1,00	5	5	5	0,97	
165	Arabie saoudite	3-5	93	46	96	...	50	46	5	5	5	0,90	5	...	...	...
166	Bahrein	3-5	14	48	18	48	100	99	35	36	34	0,95	45	46	44	0,96	
167	Djibouti	4-5	0,2	60	0,8	49	100	77	0,4	0,3	0,5	1,50	2	2	2	0,99	
168	Égypte	4-5	328	48	470	48	54	37	11	11	10	0,95	14	15	14	0,95	
169	Émirats arabes unis	4-5	64	48	78	48	68	72	63	64	62	0,97	64	64	63	0,99	
170	Irak	4-5	68	48	91	49	.	.	5	5	5	0,98	6	6	6	1,00	

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE EN PRÉPRIMAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement préprimaire)			NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2004				Total	M	F	Total	M	F	
30	31	30	0,97	15	16	15	0,95	31	32	31	0,97	1,2	1,3	1,2	...	...	...	116
8	8	8	0,99	10	11	9	0,80	12	12	12	0,99	0,5	0,5	0,5	14	14	14	117
32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,7**	1,8**	...	...	...	118
21 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1**	1,1**	1,1**	...	...	...	119
7	7	7	0,94	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,4	0,4	...	...	...	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
64	64	64	1,00	...	...	...	...	102	102	102	1,00	1,0	1,0	1,0	Asie de l'Est et Pacifique			122
...	...	...	...	51	50	52	1,04	52	52	52	1,00	1,6**	1,6**	1,6**	88 ^y	88 ^y	88 ^y	123
9	9	9	1,00	6**	6**	6**	1,03**	9	9	9	0,99	0,3	0,3	0,3	12	11	13	124
...	...	...	...	38	39	37	0,97	36	37**	35**	0,92**	1,1	1,1**	1,0**	...	...	...	125
...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
14	14	15	1,06	17	16	17	1,02	16	15	16	1,06	0,5	0,5	0,5	...	...	...	127
...	...	...	...	86	87	85	0,98	91** ^z	87** ^z	97** ^z	1,11** ^z	0,9** ^z	0,9** ^z	1,0** ^z	...	...	...	128
48** ^y	47** ^y	48** ^y	1,02** ^y	...	...	...	...	50** ^z	49** ^z	50** ^z	1,02** ^z	1,0** ^z	1,0** ^z	1,0** ^z	...	...	...	129
...	...	...	...	35**	35**	35**	1,01**	41** ^z	41** ^z	41** ^z	0,99** ^z	1,2** ^z	1,2** ^z	1,2** ^z	...	...	...	130
22	21	23	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,4	0,5	37	38	37	131
85	...	...	...	...	...	...	...	99	...	...	...	2,5	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	68**	...	...	...	2,0**	...	...	...	...	...	133
85	86	85	0,98	89	91	86	0,95	92	93	91	0,98	2,7	2,8	2,7	96	96	96	134
75 ^z	72 ^z	79 ^z	1,10 ^z	102	100	104	1,04	108 ^z	101 ^z	114 ^z	1,12 ^z	1,1 ^z	1,0 ^z	1,1 ^z	78 ^z	76 ^z	81 ^z	135
...	...	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	71** ^z	71** ^z	72** ^z	1,02** ^z	2,1** ^z	2,1** ^z	2,2** ^z	...	...	...	137
...	...	...	...	154	159	147	0,93	97	75	119	1,58	1,0**	0,8**	1,2**	...	...	...	138
91	91	92	1,01	151	151	151	1,00	...	...	...	...	1,8	1,8	1,9	...	...	...	139
...	...	...	...	63	56	69	1,23	64**	59**	68**	1,16**	1,9**	1,8**	2,0**	...	...	...	140
...	...	...	...	35	36	35	0,96	59** ^z	61** ^z	57** ^z	0,94** ^z	0,6** ^z	0,6** ^z	0,6** ^z	...	...	...	141
31** ^z	32** ^z	31** ^z	0,97** ^z	31	30	31	1,05	40	39	41	1,04	0,4	0,4	0,4	59	59	60	142
48	48	48	1,00	80	80	80	1,00	91	91	91	1,00	1,0	1,0	0,9	...	...	...	143
8	8	8	1,06	8	8	8	1,11	8	8	9	1,05	0,3	0,2	0,3	8	8	9	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	...	51**	47**	56**	1,21**	49**	44**	55**	1,26**	1,0**	0,9**	1,1**	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
85**	86**	83**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	...	2,7	2,7	2,7	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^y	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	...	30	27	33	1,22	23	20	27	1,36	0,5	0,4	0,5	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	99	98**	100**	1,02**	3,0**	3,0**	3,0**	...	...	...	152
...	...	...	...	49	47	51	1,08	52** ^y	52** ^y	52** ^y	1,01	1,6** ^y	1,5** ^y	1,6** ^y	...	...	...	153
43 ^y	...	...	...	41	42	40	0,94	47	47	46	0,98	1,4**	1,4**	1,4**	...	...	...	154
...	...	...	...	...	...	...	...	0,7**	0,7**	0,6**	0,80**	0,03**	0,03**	0,02**	Asie du Sud et de l'Ouest			155
11 ^z	10 ^z	11 ^z	1,01 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^z	0,3 ^z	0,4 ^z	23 ^y	24 ^y	22 ^y	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	36	36	36	1,00	1,1**	1,1**	1,1**	...	...	...	158
45 ^y	44 ^y	45 ^y	1,02 ^y	46	46	46	1,00	48	47	49	1,03	1,4**	1,4**	1,5**	68 ^z	68 ^z	69 ^z	159
...	...	...	...	11**	13**	10**	0,73**	36	38	34	0,90	0,7**	0,8	0,7	19	19	18	160
38*	42*	34*	0,81*	...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	1,0	0,8	...	...	...	161
27 ^z	25 ^z	29 ^z	1,13 ^z	13	13	14	1,05	37	35	39	1,12	0,4**	0,3**	0,4**	26	27	26	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
5	5	5	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,1	3	3	3	164
5	...	...	...	5	5	5	0,90	5	...	...	...	0,2	...	...	...	...	...	165
44	45	44	0,96	...	...	...	...	47	48	46	0,96	1,3	1,4	1,3	73	75	72	166
1	1	1	0,98	0,4	0,3	0,5	1,50	2	2	2	0,99	0,04	0,04	0,04	...	...	...	167
8	8	7	0,95	11	11	10	0,95	14	15	14	0,95	0,3	0,3	0,3	...	...	...	168
45	45	45	0,98	63	64	62	0,97	64	64	63	0,99	1,3	1,3	1,3	82	81	83	169
6	6	6	1,00	5	5	5	0,98	6	6	6	1,00	0,1	0,1	0,1	...	...	...	170

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)									
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en									
		1999		2004		1999		2004		1999				2004			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
171	Jamahiriya arabe libyenne	4-5	10	48**	17** ^z	48** ^z	.	15** ^z	5	5**	5**	0,97**	8** ^z	8** ^z	7** ^z	0,96** ^z	
172	Jordanie	4-5	74	46	88	47	100	95	29	30	27	0,91	30	30	29	0,94	
173	Koweït	4-5	57	49	62	49	24	33	79	78	80	1,02	71	71	70	0,98	
174	Liban	3-5	143	48	154	49	78	76	67	68	66	0,97	74	75	74	0,98	
175	Maroc	4-5	805	34	685	38	100	100	62	81	43	0,52	53	65	41	0,63	
176	Mauritanie	3-5	...	...	5	...	...	78	...	...	...	...	2	...	...	...
177	Oman	4-5	7	45	7	46	100	100	6	6	6	0,88	6	6	6	0,91	
178	Qatar	3-5	8	48	12	49	100	93	25	26	25	0,97	32	33	32	0,99	
179	République arabe syrienne	3-5	108	46	146	46	67	73	8	9	8	0,90	10	11	10	0,91	
180	Soudan	4-5	366	...	446	50	90**	74	20	...	...	...	23	23	23	1,03
181	T. A. palestiniens	4-5	77	48	70	48	100	100	40	41	39	0,96	30	31	29	0,96	
182	Tunisie	3-5	78	47	109** ^z	48** ^z	88	86 ^y	14	14	13	0,95	22** ^z	22** ^z	22** ^z	0,99** ^z	
183	Yémen	3-5	12	45	15	46	37	45	0,7	0,8	0,6	0,86	0,8	0,8	0,7	0,87	
Europe centrale et orientale																	
184	Albanie	3-5	82	50	81 ^z	49 ^z	.	6 ^z	44	42	45	1,07	49 ^z	48 ^z	50 ^z	1,03 ^z	
185	Bélarus	3-5	263	47*	267	48	-	-	80	82*	77*	0,95*	104	105	103	0,98	
186	Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	3-6	219	48	201	48	0,1	0,3	69	69	68	0,99	78	78	77	0,99	
188	Croatie	3-6	81	48	87 ^z	48 ^z	5	8 ^z	40	40	39	0,98	47 ^z	47 ^z	46 ^z	0,98 ^z	
189	Estonie	3-6	55	48	54	48	0,7	1,4	90	90	89	0,99	114	115	113	0,98	
190	ERY de Macédoine	3-6	33	49	33	48	.	.	28	28	28	1,01	32	32	32	1,00	
191	Fédération de Russie	3-6	3 471	47**	4 385	46	7**	1	55	57**	53**	0,94**	85	89	81	0,91	
192	Hongrie	3-6	376	48	328	48	3	4	80	80	79	0,98	81	82	80	0,98	
193	Lettonie	3-6	58	48	61	48	1	2	53	54	52	0,95	79	81	78	0,96	
194	Lituanie	3-6	94	48	88	48	0,3	0,2	51	51	50	0,97	64	66	63	0,96	
195	Pologne	3-6	958	49	832	49	3	7	50	50	50	1,01	53	52	53	1,01	
196	République de Moldova	3-6	103	48	95	48*	...	0,8	41	42	40	0,96	50	51*	50*	0,97*	
197	République tchèque	3-5	312	50	289	49	2	1	94	91	97	1,06	107	110	105	0,96	
198	Roumanie	3-6	625	49	637	49	0,6	1	63	63	64	1,02	76	75	76	1,02	
199	Serbie-et-Monténégro ¹	3-6	166	48	...	...	.	...	44	44	44	0,99	...	...	...	...
200	Slovaquie	3-5	169	...	154	48	0,4	0,7	83	...	...	...	92	93	91	0,97
201	Slovénie	3-6	59	46	41	47	1	1	75	79	72	0,91	59	60	57	0,95	
202	Turquie	3-5	261	47	358	48	6	4	6	6	6	0,94	8	8	8	0,95	
203	Ukraine	3-5	1 103	48	977	48	0,04	0,3	48	49	48	0,98	82	83	80	0,97	

I	Monde	...	Total	% F	Total	% F	Médiane		Moyenne pondérée							
I	Monde	...	111 772	48	123 685	48	36	39	33	34	32	0,96	37	38	37	0,97
II	Pays développés	...	25 386	49	25 482	47	8	8	73	74	73	0,99	77	77	77	0,99
III	Pays en développement	...	80 070	47	91 089	48	49	54	28	28	27	0,95	32	32	31	0,97
IV	Pays en transition	...	6 316	47	7 115	47	1	0,8	41	42	40	0,94	59	61	57	0,93
V	Afrique subsaharienne	...	5 129	49	7 359	49	55	64	10	10	9	0,98	12	13	12	0,98
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	19 151	48	19 408	47	26	20	76	76	75	0,98	78	79	78	0,98
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	16 392	49	19 119	49	39	44	56	55	56	1,01	62	62	62	1,01
VIII	Amérique latine	...	15 720	49	18 154	49	23	21	55	55	56	1,01	61	61	61	1,01
IX	Caraïbes	...	673	50	965	50	88	85	71	69	72	1,04	101	99	103	1,03
X	Asie centrale	...	1 450	47	1 482	48	2	0,8	22	23	22	0,92	27	28	26	0,95
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	36 568	47	33 352	47	48	45	40	40	39	0,98	40	41	39	0,96
XII	Asie de l'Est	...	36 152	47	32 831	47	57	60	40	40	39	0,98	40	40	39	0,96
XIII	Pacifique	...	416	49	520	48	...	...	58	58	58	1,00	72	72	72	0,99
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	22 186	47	31 166	48	...	...	23	24	22	0,93	32	33	32	0,98
XV	États arabes	...	2 356	42	2 625	46	89	76	15	17	13	0,76	16	17	15	0,87
XVI	Europe centrale et orientale	...	8 538	48	9 176	47	1	1	45	45	44	0,97	57	59	56	0,95

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. La baisse de la scolarisation est principalement due à une reclassification des programmes. À compter de 2004, il a été décidé d'inclure les enfants âgés de « 4 ans révolus » dans les chiffres de l'enseignement primaire plutôt que du préprimaire, même s'ils ont commencé l'année scolaire à ce niveau d'enseignement. Il s'agit des enfants approchant de leur 5^e anniversaire (c'est-à-dire âgés de 4,5 ans et plus), qui commencent généralement (mais pas toujours) leur 1^{re} année de scolarité primaire au cours du 2^e ou 3^e trimestre de l'année scolaire. Il convient de noter que la baisse de 261 182 de l'effectif scolarisé au niveau 0 de la CITE est largement compensée par une augmentation de 187 571 de celui de l'effectif scolarisé au niveau 1 de la CITE.

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE EN PRÉPRIMAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement préprimaire)			NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2** ^z	0,2** ^z	0,1** ^z	...	...	...	171
27	28	27	0,95	29	30	27	0,91	30	30	29	0,94	0,6	0,6	0,6	49	...	...	172
59**	59**	58**	0,98**	79	78	80	1,02	71	71	70	0,98	1,4	1,4	1,4	84 ^z	84 ^z	84 ^z	173
72	73	71	0,98	67	68	66	0,97	74	75	74	0,98	2,2	2,3	2,2	93	93	94	174
46	56	36	0,65	63	83	44	0,53	...	...	...	...	1,1	1,3	0,8	...	...	...	175
...	...	...	...	...	...	...	...	4	...	...	...	0,1**	...	...	25	25	24	176
5	6	5	0,89	6	6	6	0,88	6	6	6	0,91	0,1	0,1	0,1	...	...	...	177
31	32	31	0,98	25	26	25	0,97	32	33	32	0,99	1,0	1,0	1,0	...	...	...	178
10	11	10	0,91	8	9	8	0,90	10	11	10	0,91	0,3	0,3	0,3	30	29	30	179
23	23	23	1,03	20	...	...	...	23	23	23	1,03	0,5	0,5	0,5	49	52	44	180
19	19	19	0,96	40	41	39	0,96	30	31	29	0,96	0,6	0,6	0,6	...	...	...	181
22** ^z	22** ^z	22** ^z	0,99** ^z	14	14	13	0,95	22** ^z	22** ^z	22** ^z	0,99** ^z	0,6** ^z	0,7** ^z	0,6** ^z	...	...	...	182
0,5** ^z	0,5** ^z	0,5** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	0,02**	0,02**	0,02**	...	...	...	183
Europe centrale et orientale																		
49 ^z	48 ^z	50 ^z	1,03 ^z	44	42	45	1,07	49 ^z	48 ^z	50 ^z	1,03 ^z	1,5 ^z	1,4 ^z	1,5 ^z	...	...	...	184
92	92	91	0,99	...	...	...	...	121	122	119	0,98	3,1	3,1	3,1	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
74	74	73	0,99	69	69	68	0,99	78	78	77	0,99	3,1	3,1	3,1	...	...	...	187
46 ^z	46 ^z	45 ^z	0,97 ^z	46	46	45	0,99	53 ^z	54 ^z	53 ^z	0,98 ^z	1,9 ^z	1,9 ^z	1,8 ^z	98* ^z	98* ^z	98* ^z	188
92	93	91	0,98	90	90	89	0,99	114	115	113	0,98	4,5	4,6	4,5	...	...	...	189
30	30	30	1,01	31	31	32	1,01	36	35	36	1,00	1,3	1,3	1,3	...	...	...	190
...	...	...	...	...	...	...	...	85	89	81	0,91	3,3	3,5	3,2	...	...	...	191
80	81	79	0,98	...	...	...	...	81	82	80	0,98	3,2	3,3	3,2	...	...	...	192
...	...	...	...	53	54	52	0,95	79	81	78	0,96	3,2	3,2	3,1	...	...	...	193
63	64	61	0,97	56	57	55	0,97	64	66	63	0,96	2,6	2,6	2,5	...	...	...	194
51	51	52	1,01	50	50	50	1,01	53	52	53	1,01	2,1	2,1	2,1	...	...	...	195
48	49*	48*	0,97*	41	42	40	0,96	50	51*	50*	0,97*	2,0	2,0*	2,0*	...	...	...	196
...	...	...	...	94	91	97	1,06	107	110	105	0,96	3,2	3,2	3,1	...	...	...	197
75	74	76	1,03	63	63	64	1,02	76	75	76	1,02	3,0	3,0	3,1	...	...	...	198
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	199
...	...	...	...	83	...	...	...	92	93	91	0,97	2,7	2,8	2,7	...	...	...	200
59	60	57	0,95	87	91	83	0,92	59	60	57	0,95	2,4	2,4	2,3	...	...	...	201
8	8	8	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,3	0,2	...	...	...	202
41	42	41	0,98	48	49	48	0,98	82	83	80	0,97	2,4	2,4	2,3	46 ^y	...	...	203
Médiane				Médiane								Moyenne pondérée			Médiane			
...	...	...	...	46	46	45	0,98	56	56	56	0,99	1,0	1,0	1,0	...	...	...	I
...	...	...	...	76	75	78	1,03	85	...	...	...	2,2	2,3	2,2	...	...	...	II
...	...	...	...	40	41	39	0,96	48	47	48	1,02	0,9	0,9	0,8	...	...	...	III
...	...	...	...	26	...	...	...	49	45	52	1,15	2,2	2,3	2,1	...	...	...	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	0,4	0,4	0,3	...	...	...	V
...	...	...	...	92	92	92	1,00	91	91	91	1,00	2,2	2,3	2,1	...	...	...	VI
...	...	...	...	59	58	59	1,02	79	80	79	0,99	1,7	1,7	1,7	...	...	...	VII
...	...	...	...	55	55	56	1,02	59	59	60	1,02	1,7	1,7	1,7	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	91	90	92	1,02	2,9	2,8	2,9	...	...	...	IX
...	...	...	...	22	24	21	0,89	31	29	34	1,17	1,0	1,1	1,0	...	...	...	X
...	...	...	...	41	42	40	0,94	55	56	54	0,96	1,0	1,1	1,0	...	...	...	XI
...	...	...	...	39	40	38	0,95	49	50	49	0,99	1,0	1,1	1,0	...	...	...	XII
...	...	...	...	49	47	51	1,08	61	60	63	1,04	0,9	0,9	0,9	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	36	36	36	1,00	0,9	0,9	0,9	...	...	...	XIV
...	...	...	...	20	...	...	...	22	22	22	1,01	0,4	0,4	0,3	...	...	...	XV
...	...	...	...	55	56	54	0,96	78	78	77	0,99	2,0	2,1	2,0	...	...	...	XVI

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2004	1999				2004			
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	7-15	Non	1 157	1 188 ^z	114	115	112	0,98	115 ^z	118 ^z	112 ^z	0,94 ^z
2 Angola ^{2, 3}	6-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6-11	Non	...	247	...	...	...	...	103	112	94	0,84
4 Botswana	6-15	Oui	50	47	111	112	110	0,99	105	108	102	0,94
5 Burkina Faso	6-15	Non	154	272	45	53	38	0,72	71	76	66	0,87
6 Burundi	7-12	Non	146**	189	72**	79**	65**	0,83**	91	95	86	0,91
7 Cameroun	6-11	Non	335**	474	79**	87**	71**	0,81**	108	115	100	0,87
8 Cap-Vert ²	6-16	Non	13**	11	101**	102**	100**	0,98**	90	90	89	0,99
9 Comores ²	6-14	Non	13	15	70	76	64	0,84	70	74	66	0,89
10 Congo ³	6-15	Oui	...	78	...	...	...	...	65	66	63	0,95
11 Côte d'Ivoire	6-15	Non	309	354 ^{*,z}	65	72	58	0,80	72 ^{*,z}	75 ^{*,z}	68 ^{*,z}	0,91 ^{*,z}
12 Érythrée	7-13	Non	57	69	59	65	52	0,81	58	63	52	0,82
13 Éthiopie	7-12	Non	1 537	3 143	78	93	63	0,69	141	148	135	0,91
14 Gabon	6-16	Non	...	35 ^{***,z}	...	...	...	...	94 ^{***,z}	94 ^{***,z}	94 ^{***,z}	1,00 ^{***,z}
15 Gambie	...	Oui	28	31	83	85	80	0,94	81	79	83	1,04
16 Ghana ^{2, 3}	6-15	Oui	469	538	86	88	84	0,96	95	94	96	1,02
17 Guinée	6-12	Non	119	215	51	55	45	0,82	83	87	79	0,92
18 Guinée équatoriale	7-11	Oui	33	16 ^y	269	313	225	0,72	123 ^y	137 ^y	110 ^y	0,80 ^y
19 Guinée-Bissau ³	7-12	Oui	36**	...	93**	110**	76**	0,69**	...	...	...	...
20 Kenya ³	6-13	Oui	892	1 169*	103	105	102	0,97	124*	127*	121*	0,95*
21 Lesotho	6-12	Non	51	62	106	106	107	1,01	137	144	131	0,91
22 Libéria ²	6-16	Non	50	...	59	72	46	0,63	...	...	...	...
23 Madagascar ³	6-14	Oui	495	897	107	108	106	0,98	166	168	164	0,97
24 Malawi	6-13	Oui	616	712	177	176	178	1,01	171	164	178	1,08
25 Mali ³	7-15	Oui	173**	254	51**	58**	44**	0,77**	64	69	58	0,85
26 Maurice ³	...	Oui	22	20	98	96	99	1,04	102	102	102	1,00
27 Mozambique	6-12	Non	536	771	102	110	93	0,85	134	138	129	0,94
28 Namibie ³	6-15	Oui	54	58 ^{***,z}	92	90	93	1,03	99 ^{***,z}	99 ^{***,z}	99 ^{***,z}	0,99 ^{***,z}
29 Niger ³	7-12	Oui	133	242	40	46	33	0,71	59	68	51	0,75
30 Nigéria ³	6-11	Oui	...	4 210**	...	...	...	...	112**	120**	103**	0,86**
31 Ouganda	...	Non	...	1 550	...	...	...	...	163	164	163	1,00
32 République centrafricaine	6-15	Non	...	71 ^{*,y}	...	...	...	...	64 ^{*,y}	75 ^{*,y}	52 ^{*,y}	0,69 ^{*,y}
33 R. D. Congo ³	6-13	Oui	767	...	51	49	52	1,07	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie ³	7-13	Oui	714	1 342	72	72	72	0,99	125	125	124	0,99
35 Rwanda ³	6-12	Oui	295	456	134	119	148	1,25	183	183	183	1,00
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	Oui	4	5	109	110	108	0,98	116	116	117	1,01
37 Sénégal	7-12	Oui	190	284	64	66**	63**	0,96**	90	89	91	1,03
38 Seychelles ⁴	6-15	Oui	2	1	117	116	118	1,02	116	119	113	0,94
39 Sierra Leone	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6-12	Non	31	31 ^z	100	102	98	0,96	107 ^z	110 ^z	104 ^z	0,94 ^z
42 Tchad ^{2, 3}	6-14	Oui	175	242**	72	84	59	0,70	84**	98**	70**	0,71**
43 Togo	6-15	Non	139	149	91	97	86	0,88	86	90	82	0,91
44 Zambie	7-13	Non	252	380	78	77	78	1,01	110	110	110	1,00
45 Zimbabwe	6-12	Non	398	417 ^z	110	111	108	0,97	120 ^z	122 ^z	118 ^z	0,97 ^z
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	6-18	Oui	869	844	100	101	100	1,00	105	105	105	1,00
47 Andorre ²	6-16	...	...	1	...	...	...	...	110**	108**	112**	1,04**
48 Autriche ^{2, 5}	6-15	Oui	100	89**	106	107	104	0,98	105**	105**	105**	1,00**
49 Belgique ⁵	6-18	Oui	...	120**	...	...	...	...	103**	103**	104**	1,01**
50 Canada	6-16	Oui	...	387 ^{***,y}	...	...	...	...	97 ^{***,y}	97 ^{***,y}	96 ^{***,y}	0,99 ^{***,y}
51 Chypre ^{2, 4}	6-15	Oui	...	10	...	...	...	...	100	100	101	1,01
52 Danemark	7-16	Oui	66	69	100	100	100	1,00	98	98	99	1,01
53 Espagne	6-16	Oui	403**	391**	106**	106**	105**	0,99**	100**	101**	100**	0,99**
54 États-Unis	6-17	Non	4 235	4 010**	102	105	100	0,95	99**	100**	99**	0,99**
55 Finlande	7-16	Oui	65	61	100	101	100	1,00	98	98	97	0,99
56 France	6-16	Oui	736	...	102	103**	101**	0,98**	...	...	...	...
57 Grèce ²	6-15	Oui	...	109**	...	...	...	...	102**	103**	102**	0,99**
58 Irlande	6-15	Oui	51	56	99	100	98	0,98	101	102	101	0,99
59 Islande	6-16	Oui	4	4**	99	101	97	0,96	99**	102**	96**	0,94**

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
	Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
	1999				2004				1999			2004			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	Afrique subsaharienne														
...	43	44	42	0,96	44 ^Z	45 ^Z	43 ^Z	0,97 ^Z	13,3**	13,1**	13,5**	13,0** ^Z	12,7** ^Z	13,0** ^Z	1
...	3,7**	4,0**	3,4**	2
...	48	52	44	0,84	6,3**	7,9**	4,8**	3
22	20	24	1,20	11,2**	11,1**	11,3**	11,9**	11,6**	12,2**	4
19	23	16	0,71	26	29	24	0,85	3,5**	4,2**	2,8**	4,1**	4,7**	3,5**	5	
...	...	...	...	35	37	34	0,91	...	...	...	5,9**	6,6**	5,3**	6
...	7,7**	10,6**	11,9**	9,4**	7
65**	64**	66**	1,03**	70	69	70	1,01	11,0**	11,0**	11,0**	11,0**	8
16	18**	13**	0,70**	6,5**	7,1**	5,9**	8,0**	8,7**	7,3**	9
...	7,7** ^Z	8,5** ^Z	7,0** ^Z	10
27	30	24	0,79	27** ^Z	28** ^Z	26** ^Z	0,94** ^Z	6,2**	7,4**	4,9**	11
19	20	17	0,89	25	26	23	0,87	4,5**	5,1**	3,9**	5,6**	6,7**	4,5**	12	
20	23	18	0,80	31	33	30	0,92	3,8**	4,8**	2,9**	5,6**	6,6**	4,6**	13	
...	11,9**	12,3**	11,5**	14
48**	49**	47**	0,96**	...	...	...	...	7,0**	7,8**	6,1**	7,8**	8,0**	7,7**	15
29**	29**	29**	1,00**	29**	29**	30**	1,03**	...	...	...	8,3**	8,7**	7,9**	16
19	20	18	0,89	35	36	35	0,97	...	...	...	6,9	8,1	5,6	17
...	49 ^Y	62 ^Y	36 ^Y	0,58 ^Y	18
...	19
30**	29**	31**	1,05**	42** ^Z	41** ^Z	43** ^Z	1,05** ^Z	...	...	...	9,9**	10,2**	9,5**	20
28	27	29	1,06	61**	61**	62**	1,01**	9,3	8,8	9,8	10,9** ^Z	10,6** ^Z	11,2** ^Z	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	8,1**	9,6**	6,5**	...	...	...	22
...	...	...	...	47** ^Z	46** ^Z	48** ^Z	1,05** ^Z	6,1**	6,2**	5,9**	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1**	11,8**	10,4**	9,6**	9,8**	9,5**	24
...	...	...	...	23	26	21	0,82	4,0**	...	...	5,4**	6,3**	4,5**	25
72	71	74	1,03	81	81	81	1,00	12,1**	12,2**	12,0**	13,5**	13,6**	13,3**	26	
18	18	17	0,93	30**	29**	30**	1,01**	5,4**	...	...	7,6**	8,4**	6,8**	27
52**	51**	54**	1,07**	55** ^Z	54** ^Z	57** ^Z	1,06** ^Z	...	...	...	10,9** ^Z	10,8** ^Z	11,1** ^Z	28
25	30	20	0,68	37	43	31	0,72	...	...	...	3,2**	3,8**	2,6**	29
...	...	...	...	69**	74**	64**	0,86**	...	...	...	8,8**	9,7**	7,9**	30
...	...	...	...	64	63	65	1,03	10,1**	10,8**	9,5**	10,4**	10,7**	10,2**	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
23	22	24	1,09	...	...	...	...	4,3**	...	...	...	...	...	33
14	13	15	1,16	90	89	90	1,02	5,1**	5,2**	5,1**	...	...	...	34
...	...	...	...	91**	90**	92**	1,03**	6,8**	...	...	8,2**	8,3**	8,2**	35
...	...	...	...	...	...	...	...	7,6**	8,4**	6,9**	10,1	10,2	10,1	36
36	36**	35**	0,96**	58	57	59	1,02	5,0**	...	...	6,2**	...	...	37
75	74	77	1,03	69 ^Z	67 ^Z	72 ^Z	1,06 ^Z	14,0	13,9	14,2	12,8**	12,4**	13,2**	38	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
42	41	44	1,06	47 ^Z	46 ^Z	47 ^Z	1,01 ^Z	9,8**	10,1**	9,5**	9,4** ^Z	9,6** ^Z	9,2** ^Z	41	
22	25	18	0,71	29 ^Y	33 ^Y	24 ^Y	0,73 ^Y	...	...	...	...	...	...	42
37	40	35	0,87	39	41	37	0,90	9,1**	11,1**	7,1**	...	...	...	43
35	33	36	1,07	39	38	41	1,06	6,5**	6,9**	6,1**	...	...	...	44
...	...	...	...	45 ^Z	45 ^Z	46 ^Z	1,03 ^Z	9,7**	...	...	9,1** ^Z	9,3** ^Z	8,9** ^Z	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale														
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1**	16,2**	15,9**	...	...	...	46
...	...	...	...	54**	53**	56**	1,05**	...	...	...	11,3**	11,3**	11,3**	47
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,3**	15,2**	15,3	15,2	15,5	48
...	...	...	...	...	...	...	...	17,8**	17,4**	18,2**	16,0**	15,8**	16,2**	49
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	15,7**	16,3**	15,7** ^Y	15,3** ^Y	16,2** ^Y	50
...	...	...	...	91 ^Y	90 ^Y	92 ^Y	1,02 ^Y	12,5	12,4	12,7	13,6	13,5	13,6	51
...	...	...	...	...	...	...	...	16,1**	15,6**	16,6**	16,7	16,0	17,3	52
...	...	...	...	...	...	...	...	15,9	15,5	16,2	16,2	15,8	16,7	53
...	...	...	...	70**	68**	72**	1,05**	15,9**	...	...	15,8**	15,2**	16,5**	54
...	...	...	...	93**	92**	93**	1,01**	17,4**	16,7**	18,2**	17,0	16,5	17,6	55
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	15,4**	16,0**	15,8	15,4	16,1	56
...	...	...	...	96**	96**	96**	1,00**	13,8**	13,5**	14,1**	15,8	15,5	16,2	57
...	...	...	...	...	...	...	...	16,4**	15,9**	16,8**	17,8	17,6	18,1	58
...	...	...	...	97**	100**	94**	0,94**	16,7**	16,1**	17,3**	18,3**	17,3**	19,3**	59

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2004	1999				2004				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
60	Israël ³	5-15	Oui	...	123	...	...	...	...	101	99	102	1,03
61	Italie ²	6-16	Oui	558	557	100	101	99	0,99	103	103	103	1,00
62	Luxembourg	6-15	Oui	5	6	97	...	...	...	101	101	101	1,00
63	Malte ²	5-16	Oui	5	5	102	102	101	0,99	97	96	98	1,01
64	Monaco ²	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	6-16	Oui	61	61	99	100	99	0,98	98	98	98	1,00
66	Pays-Bas ^{2, 5}	6-17	Oui	199	197	100	101	99	0,99	100	100	99	0,99
67	Portugal ²	6-15	Oui	...	107**	...	...	...	...	97**	97**	97**	1,01**
68	Royaume-Uni	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin ²	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	7-16	Oui	127	97**	104	105	103	0,98	93**	92**	93**	1,01**
71	Suisse	7-15	Oui	82	77	96	94	98	1,04	91	89	94	1,05
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla	5-17	...	0,2	0,2	...	...	...	...	101**	78**	134**	1,72**
73	Antigua-et-Barbuda	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6-15	...	4**	3** ^Z	116**	114**	119**	1,05**	112** ^Z	109** ^Z	115** ^Z	1,06** ^Z
75	Argentine ^{2, 3}	5-15	Oui	781	762 ^Z	112	111	112	1,00	110 ^Z	110 ^Z	110 ^Z	1,00 ^Z
76	Aruba ⁴	6-16	...	1	2	106	109	103	0,94	104	106	102	0,96
77	Bahamas	5-16	Non	7	6	117	122	111	0,91	92	94	89	0,95
78	Barbade	4-16	Oui	4	4	110	110	109	0,99	110	111	109	0,97
79	Belize	5-14	Oui	8	8	129	130	127	0,98	115	115	115	1,00
80	Bermudes	5-16	...	...	0,8 ^Y	...	...	...	...	101 ^Y	...	...	...
81	Bolivie ³	6-13	Oui	282	278**	124	124	125	1,01	120**	119**	120**	1,01**
82	Brésil ³	7-14	Oui	...	3 964 ^Z	...	...	...	...	117 ^Z	...	...	...
83	Chili ²	6-14	Oui	284	260	95	95	94	0,99	98	99	97	0,98
84	Colombie ^{2, 3}	5-15	Non	1 267	1 168	134	137	131	0,96	123	126	120	0,95
85	Costa Rica ³	6-15	Oui	87	87	104	104	105	1,01	107	108	107	0,99
86	Cuba	6-14	Oui	164	147	100	103	97	0,95	104	105	103	0,98
87	Dominique ⁴	5-16	Non	2	1	111	118	104	0,88	74	75	74	0,98
88	El Salvador ³	4-15	Oui	196**	207	132**	136**	128**	0,94**	132	134	129	0,96
89	Équateur ³	5-14	Oui	374	388	134	134	134	1,00	135	136	134	0,99
90	Grenade ⁴	5-16	Non	2	2 ^Z	117	119	115	0,97	96 ^Z	97 ^Z	94 ^Z	0,97 ^Z
91	Guatemala	7-15	Oui	425	452	132	136	128	0,94	127	129	125	0,97
92	Guyana ³	6-15	Oui	18	21**	123	120	126	1,05	140**	140**	140**	1,00**
93	Haiti	6-11	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras ^{2, 3}	6-13	Oui	...	243	...	...	...	...	128	129	127	0,99
95	Îles Caïmanes	5-16	...	0,6	1	...	...	...	...	86**	88**	83**	0,94**
96	Îles Turques et Caïques ⁴	4-16	...	0,3**	0,3	...	...	...	...	89	86	93	1,09
97	Îles Vierges britanniques ⁴	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	105	113	98	0,87
98	Jamaïque	6-11	Non	...	53	...	...	...	...	92	93	92	0,99
99	Mexique ³	6-15	Oui	2 509	2 362	109	109	109	0,99	106	106	105	0,99
100	Montserrat ⁴	5-14	...	0,1	0,1	...	...	...	...	104	95	117	1,23
101	Nicaragua ³	6-16	Oui	203	200	147	150	143	0,95	140	144	135	0,94
102	Panama ³	6-11	Oui	69	79	112	113	111	0,99	119	121	118	0,97
103	Paraguay ³	6-14	Oui	179**	164**	122**	125**	120**	0,96**	107**	109**	106**	0,97**
104	Pérou ³	6-16	Oui	676	639	111	111	111	1,00	105	105	106	1,01
105	République dominicaine ³	5-13	Oui	267	212	138	143	133	0,93	111	118	104	0,88
106	Sainte-Lucie	5-16	Non	4**	3	98**	99**	96**	0,97**	101	103	98	0,95
107	Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	5-16	Non	...	1	...	...	...	...	100	99	101	1,02
108	St Vincent/Grenad.	5-15	Non	...	2	...	...	...	...	92	94	89	0,94
109	Suriname ³	6-11	Oui	...	10** ^Z	...	...	...	...	104** ^Z	109** ^Z	98** ^Z	0,90** ^Z
110	Trinité-et-Tobago ^{2, 3}	5-12	Oui	20	17*	98	99	97	0,98	96*	97*	96*	0,98*
111	Uruguay ³	6-15	Oui	60	60**	107	107	107	1,00	106**	106**	106**	1,00**
112	Venezuela ³	6-15	Oui	537	556	98	99	97	0,98	101	103	100	0,97
Asie centrale													
113	Arménie ³	7-15	Oui	...	44	...	...	...	...	99	96	101	1,06
114	Azerbaïdjan ³	6-17	Oui	175	137	94	94	95	1,01	95	96	93	0,97
115	Géorgie ³	6-14	Oui	74	58	99	99**	100**	1,02**	106	107	105	0,98
116	Kazakhstan	7-17	Oui	...	241	...	...	...	...	105	106	105	0,99
117	Kirghizistan ³	7-15	Oui	120*	108	99*	99*	100*	1,02*	98	99	97	0,98

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)					
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en					
1999				2004				1999			2004		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0**	14,6**	15,4**	15,4	15,0	15,8
...	...	...	...	95 ^z	96 ^z	95 ^z	1,00 ^z	14,9**	14,6**	15,1**	15,9	15,6	16,3
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1**	13,1**	13,2**	13,5**	13,4**	13,7**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,8	14,9	14,7
...
...	...	...	...	...	...	...	...	17,5**	16,9**	16,9**	17,7	16,9	18,4
...	...	...	...	98 ^z	98 ^z	97 ^z	0,98 ^z	16,5**	16,8**	16,3**	16,5	16,6	16,4
...	...	...	...	...	...	...	...	15,7**	15,4**	16,1**	15,2	14,7	15,7
...	...	...	...	...	...	...	...	20,0**	19,3**	20,7**	16,6	16,1	17,1
...
...	...	...	...	...	...	...	...	19,1**	17,5**	20,7**	16,0	15,1	16,9
...	...	...	...	55 ^z	55 ^z	56 ^z	1,01 ^z	15,1**	15,7**	14,5**	15,2	15,6	14,8
Amérique latine et Caraïbes													
...	...	...	...	72**	57**	93**	1,63**	...	...	...	11,9**	11,8**	12,3**
...
80**	75**	84**	1,12**	75** ^y	67** ^y	82** ^y	1,22** ^y	15,3**	15,0**	15,6**	14,3 ^y	13,8 ^y	14,7 ^y
...	...	...	...	91 ^z	91 ^z	91 ^z	1,00 ^z	15,1**	14,4**	15,9**	15,4 ^z	14,5 ^z	16,2 ^z
88	89	86	0,98	84	86	81	0,94	13,3**	13,2**	13,4**	13,4	13,3	13,5
84	85	83	0,97	62	62	61	0,99	13,3	13,5	13,0	11,0	10,9	11,2
85**	86**	85**	0,99**	94	94	94	1,00	14,0**	13,4**	14,6**	...	...	...
79**	80**	77**	0,96**	67	68	66	0,97	...	...	...	13,3**	13,3**	13,3**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,3** ^y	...	...
69**	68**	69**	1,03**	71**	71**	71**	1,01**	13,5**	...	...	14,3**	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	14,2**	13,9**	14,4**	14,0 ^z	13,6 ^z	14,3 ^z
...	...	...	...	...	...	...	...	12,8**	12,9**	12,7**	13,7**	13,9**	13,5**
58**	60**	57**	0,96**	...	...	...	...	11,1**	10,8**	11,4**	11,5**	11,3**	11,8**
...	...	...	...	...	...	...	...	10,3**	10,2**	10,4**	10,7** ^z	...	...
97**	100**	95**	0,95**	99	100	98	0,98	12,3**	12,1**	12,4**	14,4**	14,4**	14,3**
80	83	78	0,94	46	46	46	1,01	12,3**	11,7**	13,0**	13,4**	13,2**	13,6**
...	...	...	...	59**	59**	59**	1,00**	10,7**	10,9**	10,6**	11,5**	11,6**	11,5**
84	83	84	1,01	85	85	85	1,01	...	...	...	...	...	...
74**	74**	74**	1,00**	61** ^z	60** ^z	61** ^z	1,00** ^z	...	...	...	12,1**	11,8**	12,3**
57	59	54	0,92	69	70	68	0,97	...	...	...	9,3** ^z	9,9** ^z	8,8** ^z
90**	88**	91**	1,04**	99** ^z	100** ^z	98** ^z	0,98** ^z	...	...	...	12,5** ^z	...	...
...
...	...	...	...	60	59	61	1,03	...	...	...	11,0**	10,5**	11,5**
...	...	...	...	58	60	56	0,94	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	55	50	59	1,17	...	...	...	12,4**	11,4**	13,3**
73**	70**	76**	1,09**	67**	70**	64**	0,92**	15,8**	15,0**	16,7**	15,9**	14,6**	17,1**
...	...	...	...	74**	73**	76**	1,04**	...	...	...	11,5** ^z	11,0** ^z	12,0** ^z
87	87	87	1,00	89 ^z	89 ^z	89 ^z	1,00 ^z	11,6**	11,7**	11,5**	12,6	12,5	12,7
...	...	...	...	63	54	73	1,36	...	...	...	13,6	13,5	13,7
41	42	40	0,95	38	39	36	0,93	...	...	...	10,8** ^z	10,6** ^z	11,0** ^z
84**	84**	84**	1,00**	88**	87**	89**	1,02**	12,6**	12,1**	13,1**	13,4**	12,8**	14,0**
...	...	...	...	...	...	...	...	11,1**	11,1**	11,1**	11,5** ^z	11,4** ^z	11,6** ^z
79	79	80	1,00	76	76	76	1,01	...	...	...	13,7**	13,5**	14,0**
60	60	60	1,00	59** ^z	62** ^z	57** ^z	0,9** ^z	...	...	...	12,5**	11,9**	13,2**
69**	69**	68**	0,99**	71** ^z	72** ^z	70** ^z	0,97** ^z	...	...	...	12,9**	12,2**	13,6**
...	...	...	...	66**	66**	67**	1,00**	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**
...	...	...	...	62** ^z	62** ^z	62** ^z	1,00** ^z	...	...	...	11,7**	11,8**	11,6**
...	...	...	...	71** ^z	71** ^z	71** ^z	1,00** ^z	...	...	...	12,2** ^y	11,3** ^y	13,2** ^y
69	69	70	1,01	68*	68*	68*	1,00*	11,9**	11,7**	12,1**	12,3**	12,1**	12,5**
...	...	...	...	...	...	...	...	13,9**	13,1**	14,8**	15,2** ^z	13,9** ^z	16,2** ^z
60**	60**	61**	1,01**	63	63	64	1,00	...	...	...	11,7** ^z	11,5** ^z	12,0** ^z
Asie centrale													
...	...	...	...	88	85	91	1,07	...	...	...	11,3	10,9	11,7
...	...	...	...	63	64	62	0,97	10,1	10,2	10,0	10,8	11,0	10,7
69	68**	69**	1,02**	90	90	90	1,00	11,6**	11,5**	11,6**	12,3	12,2	12,4
...	...	...	...	67	69	65	0,95	12,0	11,8	12,2	14,7	14,3	15,1
58*	59*	58*	0,99*	60	61	59	0,95	11,5	11,4	11,7	12,4	12,1	12,7

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2004	1999				2004				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
118	Mongolie	8-16	Non	70	61	111	111	111	1,00	114	113	115	1,02
119	Ouzbékistan ³	7-16	Oui	...	596**	...	...	...	...	102**	102**	102**	1,00**
120	Tadjikistan ³	7-15	Oui	177	164	99	101	96	0,95	96	98**	94**	0,96**
121	Turkménistan	7-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	5-15	Oui	...	271	...	...	...	...	104	105	104	0,99
123	Brunéi Darussalam	5-16	Non	8	7	107	107	106	0,99	101	103	100	0,97
124	Cambodge ³	...	Oui	404**	495	117**	120**	114**	0,95**	148	154	143	0,93
125	Chine ^{3, 6}	6-14	Oui	...	18 339	...	...	...	...	94	95	93	0,98
126	États fédérés de Micronésie	6-13	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-15	Non	...	19	...	...	...	...	104	105	103	0,98
128	Îles Cook ⁴	5-15	...	1	0,4 ²	131	...	...	...	80** ^z	81** ^z	78** ^z	0,96** ^z
129	Îles Marshall ²	6-14	Non	1	2** ^z	...	...	...	...	115** ^z	116** ^z	113** ^z	0,98** ^z
130	Îles Salomon	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	7-15	Non	...	4 877	...	...	...	...	118	121	116	0,96
132	Japon ⁵	6-15	Oui	...	1 182**	...	...	...	...	98**	98**	98**	1,00**
133	Kiribati ⁴	6-15	Non	3	3	109	106	113	1,06	126	124	127	1,02
134	Macao, Chine	5-14	...	6	5	88	88	89	1,01	96	102	91	0,89
135	Malaisie	...	Non	...	525 ^z	...	...	...	...	94 ^z	94 ^z	94 ^z	1,00 ^z
136	Myanmar	5-9	Non	1 226	1 158**	112	111	113	1,02	117**	117**	116**	0,99**
137	Nauru ⁴	6-16	Non	...	0,3 ^y	...	...	...	...	97 ^y	99 ^y	95 ^y	0,97 ^y
138	Nioué ⁴	5-16	...	0,05	0,02	105	79	137	1,73	70	47	100	2,11
139	Nouvelle-Zélande ⁵	5-16	Oui	...	56**	...	...	...	...	100**	100**	99**	0,99**
140	Palaos ^{2, 4}	6-17	Oui	0,4**	...	118**	120**	115**	0,96**	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-14	Non	154	152** ^z	105	109	100	0,92	95** ^z	101** ^z	90** ^z	0,89** ^z
142	Philippines ³	6-12	Oui	2 551	2 615	133	137	130	0,95	134	138	129	0,93
143	République de Corée ^{2, 5}	6-15	Oui	711	658	106	105	107	1,02	106	105	107	1,02
144	RDP lao	6-10	Non	180	186	121	128	114	0,89	118	123	114	0,93
145	RPD Corée	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-14	Non	5	6**	105	106	104	0,98	101**	101**	101**	1,00**
147	Singapour	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-14	Non	1 037**	...	97**	101**	94**	0,93**	...	...	...	...
149	Timor-Leste	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou ⁷	...	...	...	0,03 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6-14	Non	3	3	107	109	104	0,95	119	127	112	0,88
152	Tuvalu ⁴	7-14	Non	0,2**	0,2**	89**	94**	83**	0,89**	93**	91**	96**	1,05**
153	Vanuatu	6-12	Non	6**	7	109**	109**	109**	1,00**	121	124	118	0,96
154	Viet Nam ³	6-14	Oui	2 035	1 569	107	111	103	0,93	98	101	95	0,95
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	7-12	...	...	1 563	...	...	...	...	180	226	131	0,58
156	Bangladesh	6-10	Oui	4 005	4 318	121	122	119	0,98	130	129	131	1,02
157	Bhoutan ^{3, 8}	6-16	Oui	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde ³	6-14	Oui	29 639	31 813	127	138	115	0,83	135	139	130	0,94
159	Maldives	6-12	Non	8	7**	93	93	94	1,01	83**	83**	83**	1,00**
160	Népal	6-10	Oui	...	794	...	...	...	...	110	115	105	0,91
161	Pakistan	5-9	Non	...	4 422*	...	...	...	...	111*	126*	95*	0,76*
162	République islamique d'Iran	6-10	Oui	1 563	1 374	90	91	90	0,99	110	102	118	1,15
163	Sri Lanka ²	5-14	Oui	...	303**	...	...	...	...	93**	90**	96**	1,06**
États arabes													
164	Algérie ²	6-16	Oui	745	628	101	102	100	0,98	102	103	100	0,98
165	Arabie saoudite ³	6-11	Oui	379	402	66	66	65	0,99	66	66	66	1,00
166	Bahreïn	...	Oui	13	13	101	99	103	1,04	100	100	99	0,99
167	Djibouti	6-15	Non	6	8	30	34	25	0,74	39	42	35	0,83
168	Égypte ³	6-13	Oui	1 451**	1 577**	92**	94**	90**	0,96**	99**	99**	99**	0,99**
169	Émirats arabes unis ³	6-15	Oui	47	54	91	93	90	0,97	89	89	88	0,99
170	Irak	6-11	Oui	709**	826	102**	109**	95**	0,88**	107	110	103	0,94
171	Jamahiriyah arabe libyenne ²	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie ²	6-16	Oui	126	133	102	101	102	1,00	92	91	92	1,01
173	Koweït ²	6-14	Oui	35	41**	97	97	98	1,01	97**	96**	97**	1,01**

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
	Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
	1999				2004				1999			2004			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	83	83	82	1,00	57	58	55	0,95	8,7**	7,8**	9,6**	11,6	10,8	12,5	118
...	...	...	...	...	85 ^z	85** ^z	85** ^z	1,0** ^z	...	...	...	11,4**	11,6**	11,2**	119
	66	68	65	0,95	...	...	...	...	9,7**	10,5**	8,8**	10,7	11,7	9,7	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	71	69	74	1,07	20,0**	19,8**	20,3**	20,3	20,2	20,4	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,4**	13,1**	13,7**	13,8**	13,5**	14,2**	123
	69**	70**	68**	0,97**	86	88	85	0,96	...	...	...	9,7** ^z	10,5** ^z	8,9**	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,2**	11,3**	11,1**	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
...	...	...	...	...	71	71	71	0,99	...	...	...	13,3**	13,1**	13,5**	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,6**	10,5**	10,6**	10,0** ^z	10,0** ^z	10,0** ^z	128
...	...	...	...	...	65** ^y	62** ^y	67** ^y	1,08** ^y	...	...	...	13,0** ^z	13,0** ^z	12,9** ^z	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,1	7,5	6,6	8,0** ^z	8,4** ^z	7,5** ^z	130
...	...	...	...	...	40	41	39	0,94	...	...	...	11,7	11,9	11,5	131
...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,4**	14,6**	14,3**	14,8**	15,0**	14,7**	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,7	11,2	12,2	12,6*	12,0*	13,2*	133
	63	60	65	1,07	76	79	72	0,91	12,1**	12,4**	11,9**	15,3	16,4	14,4	134
...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,3**	12,1**	12,4**	12,9 ^z	12,3 ^z	13,5 ^z	135
	77**	...	...	...	98 ^z	97 ^z	98 ^z	1,01 ^z	...	...	...	7,3** ^y	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,9** ^z	7,8** ^z	8,0** ^z	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,9	11,5	12,4	11,1	10,8	11,6	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	17,7**	16,9**	18,5**	18,2	17,3	19,0	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,0**	6,3**	5,6**	...	...	...	141
	47**	48**	45**	0,95**	49	47	52	1,11	11,6**	11,4**	11,9**	12,0**	11,7**	12,4**	142
	99	98	100	1,02	95**	94**	96**	1,03**	15,0**	15,8**	14,1**	16,2	17,2	15,2	143
	55	56	54	0,96	61	61	61	1,00	8,4**	9,4**	7,4**	9,3**	10,2**	8,3**	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
	77	77	77	1,00	...	...	...	...	12,3**	12,1**	12,5**	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,4**	12,3**	12,4**	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,2** ^y	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
	50	51	49	0,95	...	...	...	...	13,3**	13,0**	13,5**	13,4**	13,3**	13,6**	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	56	57	55	0,97	9,1**	...	...	10,5**	10,9**	10,1**	153
	80	...	...	...	82** ^y	...	...	...	10,3**	10,7**	9,8**	10,5**	10,9**	10,1**	154
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,7**	9,4**	3,8**	155
	91	91	91	1,00	96** ^z	96** ^z	97** ^z	1,01** ^z	9,2**	9,3**	9,1**	9,2 ^z	9,0 ^z	9,3 ^z	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,1**	10,9**	9,4**	158
	80**	79**	80**	1,01**	70 ^y	70 ^y	70 ^y	1,00 ^y	11,8**	11,7**	11,9**	11,2**	11,1**	11,4**	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,9** ^z	9,8** ^z	8,0** ^z	160
...	...	...	...	...	88*	100*	76*	0,76*	...	...	...	6,2**	7,1**	5,2**	161
	44**	44**	43**	0,97**	90	90	90	0,99	11,5**	12,1**	10,9**	12,5**	12,7**	12,2**	162
...	...	...	...	...	90**	87**	92**	1,06**	...	...	...	6,5**	7,3**	5,6**	163
États arabes															
	77	79	76	0,97	90	91	89	0,98	...	...	...	12,5**	12,6**	12,5**	164
	40	48	32	0,68	45**	47**	44**	0,95**	9,9**	10,1**	9,7**	9,9**	10,0**	9,7**	165
	86	83	88	1,06	83	83	82	0,98	13,1**	12,6**	13,7**	14,2**	13,7**	14,8**	166
	22	25	19	0,75	30	34	27	0,80	3,2**	...	...	4,0**	4,6**	3,4**	167
	68**	67**	69**	1,02**	92**	92**	91**	0,99**	12,5**	...	...	12,0**	...	...	168
	48	48	47	0,99	37	38	35	0,93	11,2**	10,7**	12,0**	10,3** ^z	9,7** ^z	11,2** ^z	169
	79**	83**	75**	0,90**	82	86	79	0,92	8,2**	9,4**	7,0**	9,6**	10,9**	8,2**	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,2** ^z	15,7** ^z	16,8** ^z	171
...	...	...	...	...	60	60	60	1,00	...	...	...	13,1**	12,9**	13,2**	172
	62	63	61	0,97	64**	63**	66**	1,04**	13,7**	13,0**	14,4**	12,5**	11,7**	13,3**	173

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2004	1999				2004				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
174	Liban ^{2, 3}	6-12	Oui	71	71	102	106	98	0,92	100	100	99	0,99
175	Maroc ³	6-14	Oui	731	623	112	115	109	0,94	98	100	96	0,96
176	Mauritanie ³	6-14	Oui	...	89	...	...	...	...	106	106	105	0,99
177	Oman	...	Oui	52	44	86	86	86	1,00	74	74	75	1,02
178	Qatar ³	6-14	Oui	11**	11**	111**	112**	109**	0,98**	100**	100**	100**	1,00**
179	République arabe syrienne ²	6-12	Oui	466	543	107	110	103	0,94	120	122	118	0,97
180	Soudan ³	6-13	Oui	...	637	...	...	...	...	68	73	62	0,85
181	T. A. palestiniens	6-15	...	95	93	105	104	106	1,01	84	85	84	0,99
182	Tunisie	6-16	Oui	204	162	101	101	100	1,00	95	94	96	1,02
183	Yémen ³	6-14	Oui	440	691**	78	91	65	0,71	110**	122**	97**	0,80**
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	6-13	Oui	67**	60 ^z	102**	103**	102**	0,99**	102 ^z	103 ^z	102 ^z	0,99 ^z
185	Bélarus ³	6-16	Oui	173	91	131	132	130	0,99	102	103	102	0,99
186	Bosnie-Herzégovine ³	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie ^{2, 3}	7-16	Oui	93	72,4	101	102	100	0,98	106	107	104	0,98
188	Croatie	7-15	Oui	50	49 ^z	94	95	93	0,98	98 ^z	99 ^z	97 ^z	0,98 ^z
189	Estonie	7-15	Oui	18	13	100	100	99	0,98	101	101	101	1,00
190	ERY de Macédoine ^{2, 3}	7-15	Oui	32	27	102	102	102	1,00	98	98	97	0,99
191	Fédération de Russie ³	6-15	Oui	1 659	1 313	86	...	...	...	97	98**	97**	0,99**
192	Hongrie	7-16	Oui	127	104	102	104	100	0,97	95	96	94	0,98
193	Lettonie ³	7-15	Oui	32	19	96	96**	96**	0,99**	90	90	89	0,99
194	Lituanie ²	7-16	Oui	54	40	105	105	104	0,99	101	101	102	1,01
195	Pologne ^{2, 5}	7-18	Oui	535	422	101	...	...	...	97	97**	97**	1,00**
196	République de Moldova ³	6-16	Oui	62	48	85	85**	85**	1,00**	88	89	88	0,99
197	République tchèque	6-15	Oui	124	92	101	102	100	0,98	97	97	96	0,99
198	Roumanie ³	7-14	Oui	269	276	94	94	94	0,99	126	126	126	1,00
199	Serbie-et-Monténégro ⁴	7-14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie ²	6-16	Oui	75	58	102	102	101	0,99	96	97	96	0,99
201	Slovénie ²	6-15	Oui	21	26	99	99	99	0,99	142	142	141	0,99
202	Turquie ³	6-14	Oui	...	1 311	...	...	...	...	91	93	88	0,95
203	Ukraine ³	6-17	Oui	623	457	93	94	93	0,99	105	105*	105*	1,00*
Moyenne pondérée													
I	Monde	...	...	130 129	134 132	106	110	101	0,92	111	115	108	0,94
II	Pays développés	...	...	12 288	11 622	101	103	100	0,98	101	101	101	1,00
III	Pays en développement	...	...	113 609	119 134	107	112	101	0,91	113	116	109	0,94
IV	Pays en transition	...	...	4 232	3 376	94	94	94	0,99	100	101	100	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	...	15 982	20 924	88	94	82	0,88	105	109	101	0,92
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	...	9 243	8 852	102	104	101	0,97	101	101	101	0,99
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	...	13 159	12 813	119	122	116	0,95	115	118	113	0,96
VIII	Amérique latine	...	...	12 595	12 265	117	121	114	0,94	114	116	111	0,96
IX	Caraïbes	...	...	565	548	164	162	166	1,02	162	161	164	1,02
X	Asie centrale	...	...	1 785	1 529	101	101	100	1,00	102	103	102	0,99
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	38 021	33 761	105	105	104	0,99	102	103	101	0,98
XII	Asie de l'Est	...	...	37 460	33 179	105	106	105	0,99	102	103	101	0,98
XIII	Pacifique	...	...	561	582	102	103	101	0,98	106	108	104	0,96
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	40 273	44 892	118	128	107	0,84	131	138	125	0,90
XV	États arabes	...	...	6 186	6 747	89	92	85	0,92	94	97	92	0,94
XVI	Europe centrale et orientale	...	...	5 479	4 612	94	96	93	0,97	98	99	97	0,98

1. Source : Tomasevsky (2003).

2. Les informations sur l'enseignement obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus bien que la gratuité de l'enseignement soit légalement garantie (Banque mondiale, 2002 ; Bentaouet-Kattan, 2005).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Aucun droit d'inscription n'est perçu, mais l'existence de certains coûts directs a été signalée (Banque mondiale, 2002 ; Bentaouet-Kattan, 2005).

6. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2004	Population d'âge scolaire ¹ (milliers) 2003	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 1999	Année scolaire s'achevant en 2004	Année scolaire s'achevant en 1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	7-13	7 153	7 935	49	7 470 ^z	49 ^z	2	2 ^z	114	116	113	0,98
2 Angola	6-9	1 806	1 057 ^{**}	46^{**}	...	...	5 ^{**}	...	64 ^{**}	69 ^{**}	59 ^{**}	0,86 ^{**}
3 Bénin	6-11	1 335	872	39	1 320	43	7	11	74	89	59	0,67
4 Botswana	6-12	314	322	50	329	49	5	5 ^z	102	101	102	1,00
5 Burkina Faso	7-12	2 150	816	40	1 140	43	11	13	44	52	36	0,70
6 Burundi	7-12	1 212	702 ^{**}	44 ^{**}	968	45	1 ^{**}	2	61 ^{**}	68 ^{**}	54 ^{**}	0,80 ^{**}
7 Cameroun	6-11	2 552	2 134	45	2 979	46	28	23 ^{**}	89	98	80	0,82
8 Cap-Vert	6-11	77	92	49	85	49	-	-	119	122	116	0,96
9 Comores	6-11	121	83	45	104	46	12	10	76	82	69	0,85
10 Congo	6-11	659	276	49	584	48	10	25	50	51	48	0,95
11 Côte d'Ivoire	6-11	2 877	1 911	43	2 046 ^{*,z}	44 ^{*,z}	12	11 ^{*,z}	70	80	60	0,74
12 Érythrée	7-11	564	262	45	375	44	11	8	57	62	51	0,82
13 Éthiopie	7-10	8 430	4 368	38	8 019	46	...	5^{**}	59	72	45	0,62
14 Gabon	6-11	217	265	50	281 ^{**}	49 ^{**}	17	29 ^{**}	132	132	132	1,00
15 Gambie	7-12	215	150	46	175	51	3 ^{**}	...	80	86	74	0,85
16 Ghana	6-11	3 291	2 377	47	2 930	48	13	21	76	79	72	0,92
17 Guinée	7-12	1 451	727	38	1 147	43	15	21	57	68	45	0,65
18 Guinée équatoriale	7-11	65	75	44	78 ^y	48 ^y	33	...	132	148	116	0,79
19 Guinée-Bissau	7-12	247	145 ^{**}	40^{**}	...	...	19 ^{**}	...	70 ^{**}	84 ^{**}	56 ^{**}	0,67 ^{**}
20 Kenya	6-11	5 325	4 782	49	5 926	48	...	...	93	94	92	0,97
21 Lesotho	6-12	326	365	52	427	50	...	0,3	105	101	110	1,08
22 Libéria	6-11	552	396	42	...	...	38	...	85	97	72	0,74
23 Madagascar	6-10	2 521	2 012	49	3 366	49	22	19	94	95	92	0,97
24 Malawi	6-11	2 274	2 582	49	2 842	50	...	...	139	143	136	0,95
25 Mali	7-12	2 191	959	41	1 397	43	22	35	51	59	43	0,72
26 Maurice	5-10	123	133	49	124	49	24	25	105	105	106	1,00
27 Mozambique	6-12	3 761	2 302	43	3 569	45	...	...	69	79	59	0,74
28 Namibie	6-12	408	383	50	409 ^z	50 ^z	4	4 ^z	104	103	105	1,02
29 Niger	7-12	2 194	530	39	980	40	4	4	29	34	23	0,68
30 Nigéria	6-11	21 277	16 869 ^{**}	43 ^{**}	21 111	45	5 ^{**}	...	88 ^{**}	98 ^{**}	77 ^{**}	0,78 ^{**}
31 Ouganda	6-12	5 883	6 288	47	7 152	50	...	9	126	132	120	0,92
32 République centrafricaine	6-11	654	...	...	421 ^{**}	41^{**}	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6-11	9 304	4 022	47	...	...	19	...	48	51	46	0,90
34 République-Unie de Tanzanie	7-13	7 023	4 190	50	7 541	49	0,2	1	64	64	64	1,00
35 Rwanda	7-12	1 470	1 289	50	1 753	51	...	1	99	100	98	0,98
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	22	24	49	30	49	-	-	106	108	105	0,98
37 Sénégal	7-12	1 819	1 034	46 ^{**}	1 383	48	12	11	61	66 ^{**}	57 ^{**}	0,86 ^{**}
38 Seychelles ³	6-11	...	10	49	9	49	5	5 ^z	116	117	116	0,99
39 Sierra Leone	6-11	798	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	6-12	1 407	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6-12	204	213	49	208 ^z	48 ^z	-	- ^z	100	102	98	0,95
42 Tchad	6-11	1 585	840	37	1 125 ^{**}	39 ^{**}	25	34 ^y	64	81	47	0,58
43 Togo	6-11	974	954	43	985	46	36	40	112	127	96	0,75
44 Zambie	7-13	2 278	1 556	48	2 251	49	...	2	75	78	72	0,92
45 Zimbabwe	6-12	2 433	2 460	49	2 362 ^z	49 ^z	88	87 ^z	98	100	97	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	6-9	3 300	3 767	49	3 305	49	2	3	106	106	105	0,99
47 Andorre	6-11	...	...	...	4	47	...	1	...	...	...	...
48 Autriche	6-9	352	389	48	373	49	4	5	102	103	102	0,99
49 Belgique	6-11	719	763	49	747	49	55	55	104	104	103	0,99
50 Canada	6-11	2 401	2 404	49	2 461 ^{**y}	49 ^{**y}	5	7 ^{**y}	98	98	98	1,00
51 Chypre ³	6-11	...	64	48	62	49	4	6	97	98	97	1,00
52 Danemark	7-12	416	372	49	420	49	11	12	102	102	102	1,00
53 Espagne	6-11	2 319	2 580	48	2 498	48	33	33	107	108	106	0,98
54 États-Unis	6-11	24 813	24 938	49	24 559	...	12	10	101	100	103	1,03
55 Finlande	7-12	386	383	49	388	49	1	1	99	99	99	1,00
56 France	6-10	3 610	3 944	49	3 783	49	15	15	107	107	106	0,99
57 Grèce	6-11	647	646	48	657	48	7	7	94	94	95	1,00
58 Irlande	4-11	423	457	49	450	48	1	1	103	104	103	0,99
59 Islande	6-12	31	30	48	31 ^{**}	49 ^{**}	1	1 ^{**}	99	100	98	0,98

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers) ²						
Année scolaire s'achevant en 2004					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2004				1999			2004			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																			
105 ^z	107 ^z	103 ^z	0,97 ^z		93	92	94	1,02	89 ^z	88 ^z	89 ^z	1,01 ^z	171	139	32	487 ^z	287 ^z	200 ^z	1
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
99	111	86	0,77		50*	59*	40*	0,68*	83	93	72	0,78	585	241	344	220	44	176	3
105	105	104	0,99		78	77	80	1,04	82**	81**	83**	1,03**	63	35	28	50**	28**	22**	4
53	59	47	0,78		35	41	29	0,69	40	46	35	0,77	1 205	551	655	1 271	590	681	5
80	87	73	0,83		...	...	...	...	57	60	54	0,89	...	...	...	518	240	278	6
117	126	107	0,85		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
111	113	108	0,95		99**	99**	98**	0,98**	92	92	91	0,99	0,8**	0,1**	0,7**	6	3	3	8
85	91	80	0,88		49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	24	28	...	...	...	9
89	92	85	0,93		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
72*, ^z	80*, ^z	63*, ^z	0,79*, ^z		53	61	46	0,75	56*, ^z	62*, ^z	50*, ^z	0,80*, ^z	1 254	523	731	1 223*, ^z	519*, ^z	705*, ^z	11
66	74	59	0,80		36	39	34	0,86	48	52	44	0,85	293	140	153	291	135	156	12
93	101	86	0,86		33	38	28	0,74	56**	58**	55**	0,94**	4 962	2 297	2 665	3 615**	1 734**	1 880**	13
130**	130**	129**	0,99**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
81	79	84	1,06		67	71	62	0,88	75**	73**	77**	1,06**	61	26	35	52**	28**	24**	15
88	90	87	0,96		57**	58**	56**	0,96**	65	65	65	0,99	1 330**	659**	670**	1 129	572	557	16
79	87	71	0,81		44	51	36	0,71	64	69	58	0,84	709	317	392	519	228	291	17
127 ^y	133 ^y	121 ^y	0,91 ^y		83	93	73	0,79	85 ^y	92 ^y	78 ^y	0,85 ^y	9	2	7	9 ^y	2 ^y	6 ^y	18
...	...	...	...		45**	53**	37**	0,71**	...	...	...	...	114**	49**	65**	...	...	...	19
111	114	108	0,94		64	63	64	1,01	76	76	77	1,00	1 834	934	899	1 226	618	607	20
131	131	131	1,00		60	56	63	1,13	86	83	88	1,06	139	76	63	45	27	18	21
...	...	...	...		41	47	36	0,77	...	...	...	...	271	123	148	...	...	...	22
134	136	131	0,96		63	63	63	1,01	89	89	89	1,00	785	396	389	272	136	136	23
125	123	126	1,02		98	99	97	0,98	95	93	98	1,05	23	-	23	89	71	19	24
64	71	56	0,79		40**	46**	34**	0,73**	46	50	43	0,85	1 113**	507**	606**	1 172	557	615	25
102	102	102	1,00		97	96	97	1,01	95	94	95	1,02	4	2	2	7	4	3	26
95	104	86	0,83		52	58	46	0,80	71	75	67	0,90	1 602	703	899	1 089	475	614	27
101 ^z	100 ^z	102 ^z	1,01 ^z		73	70	76	1,08	74 ^z	71 ^z	76 ^z	1,08 ^z	100	56	44	106 ^z	59 ^z	47 ^z	28
45	52	37	0,72		24	29	20	0,68	39	46	32	0,71	1 393	674	718	1 326	609	717	29
99	107	91	0,85		...	...	...	...	60**	64**	57**	0,89**	...	...	...	8 109,6**	3 786**	4 323**	30
118	118	117	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
64**	76**	52**	0,69**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
106	108	104	0,96		48	47	49	1,04	91	92	91	0,98	3 405	1 736	1 669	604	273	331	34
119	118	120	1,02		...	...	...	...	73	72	75	1,04	...	...	...	390	205	185	35
133	134	132	0,98		85	85	84	0,99	98	98	98	1,00	3	2	2	0,01	-	0,01	36
76	78	74	0,95		52	55**	48**	0,88**	66	68	64	0,95	808	379**	429**	616	296	320	37
110	109	110	1,00		...	...	...	...	96	96	97	1,01	...	...	...	0,3	0,2	0,1	38
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
101 ^z	103 ^z	98 ^z	0,95 ^z		75	74	75	1,02	77 ^z	76 ^z	77 ^z	1,01 ^z	53	28	25	48 ^z	24 ^z	23 ^z	41
71**	86**	56**	0,64**		52	64	40	0,62	57**, ^z	68**, ^z	46**, ^z	0,68**, ^z	636	236	400	657**, ^z	243**, ^z	413**, ^z	42
101	110	92	0,84		79	89	70	0,79	79	85	72	0,85	148	29	119	180	55	125	43
99	101	97	0,96		63	64	62	0,96	80	80	80	1,00	760	370	391	435	221	214	44
96 ^z	97 ^z	95 ^z	0,98 ^z		81	81	82	1,01	82 ^z	81 ^z	82 ^z	1,01 ^z	449	230	219	429 ^z	224 ^z	206 ^z	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																			
100	100	100	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
101**	102**	100**	0,98**		...	...	...	...	89**	90**	87**	0,97**	...	...	...	0,5**	0,2**	0,3**	47
106	106	106	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
104	104	104	0,99		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	8	4	4	7	4	3	49
100** ^y	100** ^y	100** ^y	1,00** ^y		97	97	97	1,00	...	...	...	...	70	36	34	...	...	...	50
98	98	97	1,00		95	95	95	1,00	96	96	96	1,00	1,3	0,7	0,7	0,8	0,4	0,4	51
101	101	101	1,00		97	97	97	1,00	100	100	100	1,00	8	4	3	0,4	0,4	-	52
108	109	107	0,98		99	...	...	...	99	100	99	0,99	13	...	...	13	3	10	53
99	...	...	...		94	94	94	1,00	92	...	...	...	1 154	622	532	1 626	...	...	54
101	101	100	0,99		99	99	98	1,00	99	99	99	1,00	5	2	3	2	0,9	1,0	55
105	105	104	0,99		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	9	6	3	14	11	4	56
102	102	101	0,99		92	92	93	1,01	99	100	99	0,99	31	17	14	3	-	3	57
106	107	106	0,99		93	93	93	1,01	96	96	96	1,00	31	16	14	15	8	7	58
101**	102**	100**	0,98**		99	100	98	0,98	99**	100**	98**	0,98**	0,3	-	0,3	0,3**	-**	0,3**	59

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2004		1999		2004		1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
60 Israël	6-11	703	722	49	775	49	...	–	112	113	112	0,99		
61 Italie	6-10	2 731	2 876	48	2 768	48	7	7	103	103	102	0,99		
62 Luxembourg	6-11	35	31	49	35	49	7	7	100	99	100	1,01		
63 Malte	5-10	30	35	49	31	48	36	38	106	106	106	1,01		
64 Monaco ⁴	6-10	...	2	50	...	...	31	...	...	...	...	...
65 Norvège	6-12	437	412	49	432	49	1	2	100	100	100	1,00		
66 Pays-Bas	6-11	1 194	1 268	48	1 283	48	68	69	108	109	107	0,98		
67 Portugal	6-11	653	815	48	758	48	9	10	124	127	121	0,96		
68 Royaume-Uni	5-10	4 398	4 661	49	4 686	49	5	5	102	102	102	1,01		
69 Saint-Marin	6-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède	7-12	697	763	49	691	49	3	6	110	108	111	1,03		
71 Suisse	7-12	520	530	49	532	49	3	4	104	104	104	0,99		
Amérique latine et Caraïbes														
72 Anguilla	5-11	...	2	50	1	50	5	11	...	...	...	...
73 Antigua-et-Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	6-11	18	25	48	23**z	49**z	74	73**z	134	139	130	0,94		
75 Argentine	6-11	4 156	4 821	49	4 675z	49z	20	21z	117	116	117	1,00		
76 Aruba ³	6-11	...	9	49	10	48	83	80	112	114	111	0,98		
77 Bahamas	5-10	37	34	49	34	49	...	20	95	96	94	0,98		
78 Barbade	5-10	21	25	49	22	49	...	11	108	108	107	0,98		
79 Belize	5-10	39	44	48	49	49	...	82	118	120	116	0,97		
80 Bermudes ³	5-10	...	...	...	4,9y	50,3y	...	35y	...	...	...	...
81 Bolivie	6-11	1 362	1 445	49	1 546**	49**	8	20**z	113	114	112	0,98		
82 Brésil	7-10	13 509	20 939	48	18 919z	48z	8	9z	155	159	150	0,94		
83 Chili	6-11	1 694	1 805	48	1 756	48	45	50	101	102	99	0,97		
84 Colombie	6-10	4 727	5 162	49	5 259	49	20	17	113	113	112	1,00		
85 Costa Rica	6-11	499	552	48	558	48	7	7	108	109	107	0,98		
86 Cuba	6-11	903	1 074	48	906	48	.	.	106	109	104	0,96		
87 Dominique ³	5-11	...	12	48	10	48	24	30	104	107	102	0,95		
88 El Salvador	7-12	914	940	48	1 045	48	11**	10**	111	113	109	0,96		
89 Équateur	6-11	1 702	1 899	49	1 990	49	21	28	114	114	114	1,00		
90 Grenade ³	5-11	...	...	...	16	49	...	76z	...	...	...	...
91 Guatemala	7-12	2 015	1 824	46	2 281	47	15	11	101	108	94	0,87		
92 Guyana	6-11	88	107	49	111**	49**	1	1z	119	120	118	0,98		
93 Haïti	6-11	1 230	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	6-11	1 113	...	...	1 257	49	...	...	...	...	...	...
95 Îles Caïmanes	5-10	...	3	47	3	49	36	33	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques ³	6-11	...	2	49	2	51	18	24	...	...	...	...
97 Îles Vierges britanniques ³	5-11	...	3	49	3	48	13	19	112	113	110	0,97		
98 Jamaïque	6-11	348	316**	49**	331	49	4**	8	93**	93**	93**	1,00**		
99 Mexique	6-11	13 540	14 698	49	14 781	49	7	8	109	110	107	0,97		
100 Montserrat ³	5-11	...	0,4	44	0,5	45	38	37	...	...	...	...
101 Nicaragua	7-12	840	830	49	942	49	16	15	103	103	103	1,01		
102 Panama	6-11	383	393	48	430	48	10	10	108	110	106	0,97		
103 Paraguay	6-11	894	951**	48**	946**	48**	15**	16**	113**	115**	111**	0,96**		
104 Pérou	6-11	3 630	4 350	49	4 133	49	13	15	123	123	122	0,99		
105 République dominicaine	6-11	1 145	1 315	49	1 282	48	14**	15**	113	114	112	0,98		
106 Sainte-Lucie	5-11	23	26	49	24	48	2**	3	103	104	102	0,98		
107 Saint-Kitts-et-Nevis ³	5-11	...	...	...	6	50	...	16	...	...	...	...
108 Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-11	17	...	...	18	48	...	3	...	...	...	...
109 Suriname	6-11	54	...	...	65**z	49**z	...	48**z	...	...	...	...
110 Trinité-et-Tobago	5-11	134	172	49	137*	49*	72**	72*	102	102	101	0,99		
111 Uruguay	6-11	336	366	49	366**	48**	...	12**	112	113	111	0,99		
112 Venezuela	6-11	3 287	3 261	49	3 453	48	15	14	100	101	99	0,98		
Asie centrale														
113 Arménie	7-9	143	...	...	145	48	...	1	...	...	...	...
114 Azerbaïdjan	6-9	627	707	49	607	48	–	0,1	94	94	94	1,00		
115 Géorgie	6-11	381	302	49	363	48	0,5	3	98	98	98	1,00		
116 Kazakhstan	7-10	989	1 249	49	1 080	49	1	1	98	98	98	1,00		
117 Kirghizistan	7-10	453	470	49	444	49	0,2	0,3	98	98	97	0,99		

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers) ²						
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2004				1999			2004			
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
110	110	111	1,01	98	98	98	1,00	98	97	98	1,01	15	7	8	16	9	7	60
101	102	101	1,00	99	99	98	0,99	99	99	99	1,00	9	—	9	11	4	7	61
99	100	99	1,00	96	95	97	1,02	91	91	91	1,00	0,9	0,6	0,3	3	1	1	62
102	103	102	0,99	95	94	96	1,02	94	94	94	1,00	2	1,0	0,7	1,8	0,9	0,9	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	99	99	99	1,00	0,7	0,3	0,5	4,8	2,4	2,4	65
107	109	106	0,97	99	100	99	0,99	99	99	98	0,99	6	0,1	6	14	3	11	66
116	119	114	0,96	...	...	...	...	99	99	99	0,99	...	...	...	0,8	—	0,8	67
107	107	107	1,00	100	99	100	1,01	99	99	99	1,00	20	20	0,5	0,9	0,8	0,2	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
99	99	99	1,00	100	100	99	0,99	99	99	98	1,00	2	—	2	9,5	4,4	5,2	70
102	103	102	0,99	96	96	95	0,99	94	94	94	1,00	2	1	1	9	5	4	71
...
93**	91**	94**	1,03**	...	...	...	...	88**	87**	89**	1,02**	...	...	...	0,1**	0,1**	0,0**	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
126**z	127**z	124**z	0,98**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
112z	113z	112z	0,99z	99*	99*	99*	1,00*	99z	99z	98z	0,99z	10*	5*	5*	22z	3z	19z	75
114	117	111	0,95	98	97	98	1,01	97	97	96	0,99	0,2	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	76
93	93	93	1,00	89	90	89	0,99	84	83	85	1,02	4	1,8	1,8	6	3	3	77
107	108	106	0,99	97**	97**	97**	0,99**	97	98	97	0,99	0,7**	0,3**	0,4**	0,6	0,2	0,3	78
124	126	123	0,98	94**	94**	94**	1,00**	95	95	96	1,01	2**	0,9**	0,8**	0,6	0,5	0,1	79
102y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
113**	114**	113**	0,99**	95	95	95	1,00	95**	95**	96**	1,01**	52	26	26	44**	25**	18**	81
141z	145z	137z	0,94z	91	...	...	...	93z	...	...	...	1 032	...	...	800z	...	...	82
104	106	101	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83
111	112	111	0,99	88	88**	89**	1,01**	83	83	84	1,01	431	232**	200**	713	379	334	84
112	112	111	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
100	103	98	0,95	98	98	98	1,00	96	98	95	1,00	4	4	—	29	9	20	86
95	96	95	0,99	94**	95**	93**	0,98**	88	87	88	1,01	0,4**	0,1**	0,2**	0,7	0,4	0,3	87
114	116	112	0,97	...	...	...	...	92**	92**	92**	1,00**	...	...	...	54**	29**	25**	88
117	117	117	1,00	97	97	98	1,01	98**	97**	98**	1,01**	17	14	3	11**	11**	—**	89
92	94	90	0,96	...	...	...	...	84	84	84	0,99	0,01	—	0,01	2	1,1	1,1	90
113	118	108	0,92	82	86	79	0,91	93	95	91	0,95	292	114	178	112	32	80	91
126**	127**	125**	0,99**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
113	113	113	1,00	...	...	...	...	91	90	92	1,02	...	...	...	70	43	27	94
93**	96**	91**	0,95**	...	...	...	...	87**	89**	85**	0,95**	...	...	...	0,4**	0,1**	0,2**	95
94	92	95	1,03	...	...	...	...	81	78	85	1,08	...	...	...	0,4	0,2	0,1	96
108	110	105	0,96	96**	95**	97**	1,02**	95**	95**	95**	1,00**	0,04**	0,03**	0,02**	0,1**	0,1**	0,1**	97
95	95	95	1,00	88**	88**	88**	1,00**	91	90	91	1,01	38**	19**	18**	30	16	14	98
109	110	108	0,98	98	98	97	1,00	98	98	98	1,00	25	16	9	29,6	22,3	7,3	99
108	109	106	0,97	...	...	...	...	94	96	92	0,96	...	...	...	0,0	—	0,0	100
112	113	111	0,98	78	78	79	1,01	88	89	87	0,99	145	76	69	49	25	23	101
112	114	111	0,97	96	96	96	0,99	98	98	98	1,00	11	5	6	5	2	3	102
106**	108**	104**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	103
114	114	114	0,99	98**	98**	98**	1,00**	97	97	97	1,00	2**	—**	2**	14,6	12,3	2,3	104
112	115	109	0,95	84	84	85	1,01	86	85	87	1,02	167	90	78	140	77	63	105
106	108	103	0,96	91**	91**	91**	0,99**	98	99	96	0,97	2**	1,0**	1,0**	0,4	0,1	0,3	106
101	98	105	1,07	...	...	...	...	94	91	98	1,08	...	...	...	0,2	0,2	—	107
106	109	103	0,95	...	...	...	...	94**	95**	92**	0,97**	...	...	...	0,6**	0,3**	0,4**	108
120**z	118**z	121**z	1,02**z	...	...	...	...	92**z	90**z	96**z	1,07**z	...	...	...	3,3**z	2,7**z	0,6**z	109
102*	104*	101*	0,97*	93	93	93	1,00	92*	92*	92*	0,99*	5	3	2	4*	2*	2*	110
109**	110**	108**	0,98**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
105	106	104	0,98	86	85	86	1,01	92	92	92	1,01	423	226	197	199	110	90	112
...
101	99	103	1,03	...	...	...	...	94	92	95	1,04	...	...	...	3	3	—	113
97	98	96	0,98	85	85	86	1,01	84	85	83	0,98	110	58	52	101	50	51	114
95	95	95	1,00	...	...	...	...	93	93	92	0,99	...	...	...	26	13	13	115
109	110	109	0,99	...	...	...	...	93	93	92	0,99	...	...	...	11	4	6	116
98	98	98	1,00	88*	89*	87*	0,99*	90	90	90	0,99	35*	17*	18*	18	10	9	117

Asie centrale

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2004		1999		2004		1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
118	Mongolie	8-11	226	251	50	236	49	0,5	3	98	97	100	1,04	
119	Ouzbékistan	7-10	2 446	...	...	2 441**	49**	...	.z	...	...	...	...
120	Tadjikistan	7-10	691	690	48	690	48	.	.	97	100	95	0,95	
121	Turkménistan	7-9	317	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	5-11	1 881	1 885	49	1 935	49	27	29	98	98	98	1,00	
123	Brunéi Darussalam	6-11	42	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97	
124	Cambodge	6-11	2 023	2 127	46	2 763	47	2	0,6	99	106	92	0,87	
125	Chine ⁵	7-11	102 869	...	...	120 999	47	...	...	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	6-11	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-11	107	116	48	113	48	...	99	110	111	110	0,99	
128	Îles Cook ³	5-10	...	3	46	2 ^z	47 ^z	15	19 ^z	96	99	94	0,95	
129	Îles Marshall	6-11	...	8	48	9**z	47**z	25	24 ^y	...	...	...	...
130	Îles Salomon	6-11	73	58	46	88	47	...	...	88	91	85	0,93
131	Indonésie	7-12	24 917	...	...	29 142	49	...	16	...	...	...	...
132	Japon	6-11	7 228	7 692	49	7 257	49	1	0,9	101	101	101	1,00	
133	Kiribati ³	6-11	...	14	49	16	50	...	...	104	104	105	1,01
134	Macao, Chine	6-11	38	47	47	40	47	95**	95	100	102	97	0,96	
135	Malaisie	6-11	3 299	3 040	48	3 056 ^z	49 ^z	6	1 ^z	100	101	99	0,98	
136	Myanmar	5-9	5 112	4 733	49	4 948	50	.	.	88	88	87	0,99	
137	Nauru	6-11	...	...	...	1 ^z	47 ^z	...	21 ^y	...	...	...	...
138	Nioué ³	5-10	...	0,3	46	0,2	51	.	...	99	99	98	1,00
139	Nouvelle-Zélande	5-10	347	361	49	353	48	2	2	102	102	103	1,01	
140	Palao ³	6-10	...	2	47	2**	48**	18	...	114	118	109	0,93	
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	926	623	45	681**z	45**z	2	...	78	81	75	0,93	
142	Philippines	6-11	11 586	12 503	49	13 018	49	8	7	113	113	113	1,00	
143	République de Corée	6-11	3 983	3 845	47	4 125	47	2	1	95	95	96	1,01	
144	RDP lao	6-10	760	828	45	885	46	2	2	117	126	107	0,85	
145	RPD Corée	6-9	1 580	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-10	31	27	48	31	48	16	17	99	99	98	0,98	
147	Singapour	6-11	381	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-11	6 205	6 120	48	5 975	48	13	16	94	97	92	0,95	
149	Timor-Leste	6-11	120	...	...	184 ^y	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou ⁴	5-10	...	...	...	0,2 ^z	50 ^z	...	.z	...	...	...	...
151	Tonga	5-10	15	17	46	17	47	7	9	112	113	110	0,98	
152	Tuvalu ³	6-11	...	1	48	1	50	...	...	98	97	99	1,02
153	Vanuatu	6-11	33	34	48	39	48	...	...	110	111	109	0,98
154	Viet Nam	6-10	8 523	10 250	47	8 350	47	0,3	0,3 ^z	108	112	104	0,93	
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	7-12	4 771	957	7	4 430	29	...	...	25	46	4	0,08
156	Bangladesh	6-10	16 480	17 622	49	17 953	50	37	39 ^z	110	110	109	0,99	
157	Bhoutan ⁶	6-12	...	81	46	91**y	47**y	2	...	...	...	...	...
158	Inde	6-10	117 206	110 986	43	136 194**	47**	...	...	97	107	87	0,82
159	Maldives	6-12	61	74	49	63	48	3	2 ^z	130	130	131	1,01	
160	Népal	5-9	3 534	3 588	42	4 030	46	...	15 ^z	114	128	98	0,77	
161	Pakistan	5-9	19 748	...	...	16 207	41	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	6-10	7 093	8 667	47	7 307	51	...	4	96	98	93	0,95	
163	Sri Lanka	5-9	1 650	...	...	1 612**	...	...	-	...	...	...	...
États arabes														
164	Algérie	6-11	4 035	4 779	47	4 508	47	.	.	105	110	100	0,91	
165	Arabie saoudite	6-11	3 544	2 260	48	2 386	48	6	7	70	71	69	0,96	
166	Bahrein	6-11	80	76	49	83	49	19	23	105	105	105	1,01	
167	Djibouti	6-11	124	38	41	49	44	9	15	35	40	29	0,71	
168	Égypte	6-10	7 873	8 086**	47**	7 928**	48**	...	8**	101**	106**	97**	0,91**	
169	Émirats arabes unis	6-10	304	270	48	255	48	44	58	90	91	89	0,97	
170	Irak	6-11	4 402	3 604	44	4 335	44	.	.	92	101	83	0,82	
171	Jamahiriya arabe libyenne	6-11	662	822	48	744**z	49**z	.	3**z	114	115	113	0,98	
172	Jordanie	6-11	815	706	49	800	49	29	30	99	99	99	1,00	
173	Koweït	6-9	164	140	49	158	49	32	32	100	99	101	1,01	

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers) ²						
Année scolaire s'achevant en 2004					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2004				1999			2004			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
104	104	105	1,02		90	88	91	1,04	84	84	84	1,01	20	13	7	24	13	11	118
100**	100**	99**	0,99**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	119
100	102	97	0,95		89	92	86	0,94	97	99	94	0,96	78	30	48	20	3	17	120
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique																			
103	103	103	1,00		92	92	92	1,01	96	96	96	1,00	154	82	72	77	42	35	122
109	109	109	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
137	142	131	0,92		85**	89**	81**	0,91**	98	100	96	0,96	321	119	201	48	4	44	124
118	118	117	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	125
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
106	107	105	0,98		99	99	99	1,01	96	97	96	0,99	1,1	0,8	0,4	1,4	0,6	0,9	127
82**z	83**z	81**z	0,98**z		85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	0,2	0,2	...	...	...	128
113**z	116**z	109**z	0,94**z		...	...	...	...	90**z	90**z	89**z	0,99**z	...	...	...	0,7**z	0,3**z	0,3**z	129
119	121	117	0,97		...	...	...	...	80	80	79	0,99	...	...	...	15	8	7	130
117	118	116	0,98		...	...	...	...	94	95	93	0,98	...	...	...	242	-	242	131
100	100	101	1,00		100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	3	-	3	7	7	-	132
115	113	116	1,03		88**	88**	88**	1,00**	...	...	...	...	1,3**	0,7**	0,6**	...	...	...	133
106	110	101	0,92		85	84	85	1,01	89	91	88	0,97	7	4	3	4	2	2	134
93z	94z	93z	1,00z		98	99	97	0,98	93z	93z	93z	1,00z	67	20	46	222z	112z	110z	135
97	96	98	1,02		80**	81**	80**	0,99**	88	87	88	1,02	1 051**	521**	530**	634	340	293	136
84**z	84**z	83**z	0,99**z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
87	80	95	1,19		99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,004	0,002	0,002	...	...	...	138
102	102	102	1,00		99	98	99	1,01	99	99	99	1,00	3,1	2,4	0,7	1,9	0,8	1,1	139
114**z	119**z	109**z	0,92**z		97**	99**	94**	0,94**	...	...	...	...	0,05**	0,0**	0,05**	...	...	...	140
75**z	80**z	70**z	0,88**z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
112	113	111	0,99		...	...	...	...	94	93	95	1,02	...	...	...	646	392	255	142
116	124	109	0,88		80	84	77	0,92	84	87	82	0,94	141	59	82	119	50	68	143
105	105	104	0,99		94	94	95	1,01	99	100	99	1,00	214	121	93	14	4	10	144
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
100	100	100	1,00		92	92	91	0,99	90**	90**	91**	1,00**	2	0,8	0,8	0,3**	0,3**	-**	146
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
97	100	95	0,95		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
140y	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
115	118	112	0,95		91	92	89	0,97	93	95	91	0,96	1,4	0,6	0,7	0,7	0,2	0,5	151
99	95	102	1,07		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
118	120	116	0,97		91	91	90	0,99	94	95	93	0,98	2,8	1,4	1,4	2	0,7	0,9	153
98	101	94	0,93		96	...	...	...	93**y	...	...	...	393	...	...	634**y	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest																			
93	127	56	0,44		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
109	107	111	1,03		89*	89*	89*	1,00*	94*	93*	96*	1,03*	1 151	610	541	404	354	51	156
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
116**	120**	112**	0,93**		...	...	...	...	90**	92**	87**	0,94**	...	...	...	4 583**	654**	3 929**	158
104	105	102	0,97		97	97	98	1,01	90y	89y	90y	1,01y	1,3	0,8	0,6	6y	3y	3y	159
113	118	108	0,91		65*	72*	57*	0,79*	79**	84**	74**	0,87**	1 046	413	633	698**	264**	434**	160
82	95	69	0,73		...	...	...	...	66*	76*	56*	0,73*	...	...	...	6 463*	2 259*	4 204*	161
103	98	108	1,10		82**	83**	80**	0,97**	89	89	88	0,99	1 666**	799**	868**	803	400	402	162
98**	...	...	...		...	...	...	...	98**	...	...	...	...	...	...	47**	...	...	163
États arabes																			
112	116	107	0,93		91	93	89	0,96	97	98	95	0,98	362	141	221	41	-	41	164
67	69	66	0,96		58	60	56	0,93	59**	62**	56**	0,91**	1 345	651	694	1 425**	682**	743**	165
104	104	104	1,00		96	95	97	1,02	97	96	97	1,01	0,9	0,9	0,1	1,5	1,0	0,5	166
39	44	35	0,79		28	33	24	0,73	33	36	29	0,81	79	37	42	83	40	44	167
101**	103**	98**	0,96**		93**	97**	90**	0,93**	95**	97**	94**	0,97**	320**	28**	293**	220**	58**	161**	168
84	85	82	0,97		79	79	79	0,99	71	72	70	0,97	56	28	28	83	41	42	169
98	108	89	0,83		85	91	78	0,85	88	94	81	0,86	603	175	428	540	129	411	170
112**z	113**z	112**z	1,00**z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
98	98	99	1,01		92	91	92	1,01	91	90	92	1,02	33	18	15	43	26	17	172
96	96	97	1,00		87	86	87	1,01	86**	85**	87**	1,03**	10	5	5	15**	9**	6**	173

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2004		1999		2004		1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)		
174	Liban	6-11	425	395	48	454	48	66	65	115	117	112	0,95	
175	Maroc	6-11	3 843	3 462	44	4 070	46	4	5	87	96	78	0,81	
176	Mauritanie	6-11	461	346	48	434	49	2	7	87	89	84	0,94	
177	Oman	6-11	351	316	48	306	49	5	4	91	92	89	0,97	
178	Qatar	6-11	64	61	48	65	48	37	42	105	107	103	0,96	
179	République arabe syrienne	6-9	1 784	2 738	47	2 193	48	4	4	102	107	98	0,92	
180	Soudan	6-11	5 337	2 513**	45**	3 208	46	2**	4	51**	55**	47**	0,85**	
181	Territoires autonomes palestiniens	6-9	418	368	49	389	49	9	8	106	106	107	1,01	
182	Tunisie	6-11	1 118	1 443	47	1 228	48	1	1	114	117	111	0,95	
183	Yémen	6-11	3 552	2 303	35	3 108	40	1	2	73	93	52	0,56	
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	6-9	237	292	48	253 ²	48 ²	.	2 ²	110	111	109	0,98	
185	Bélarus	6-9	399	632	48	404	48	0,1	0,1	109	110	108	0,98	
186	Bosnie-Herzégovine	6-9	186	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	7-10	300	412	48	314	48	0,3	0,4	106	107	104	0,97	
188	Croatie	7-10	202	203	49	192 ²	49 ²	0,1	0,2 ²	92	93	92	0,98	
189	Estonie	7-12	92	127	48	92	48	1	2	102	104	100	0,97	
190	ERY de Macédoine	7-10	116	130	48	113	48	.	.	101	102	100	0,98	
191	Fédération de Russie ⁷	7-9	4 335	6 138	49	5 330	49	0,3	0,5	100	100	99	0,99	
192	Hongrie	7-10	456	503	48	447	48	5	6	102	102	101	0,98	
193	Lettonie	7-10	100	141	48	92	48	1	1	99	100	98	0,98	
194	Lituanie	7-10	175	220	48	170	49	0,4	0,4	103	104	102	0,98	
195	Pologne	7-12	2 888	3 434	48	2 856	49	...	1	98	99	97	0,98	
196	République de Moldova	7-10	237	262	49	202	49	...	1	84	84	85	1,00	
197	République tchèque	6-10	525	655	49	534	48	1	1	104	104	103	0,99	
198	Roumanie	7-10	944	1 285	49	1 006	48	.	0,2	105	105	104	0,98	
199	Serbie-et-Monténégro ³	7-10	...	418	49	...	...	.	...	104	105	103	0,99
200	Slovaquie	6-9	257	317	49	255	48	4	4	103	103	102	0,99	
201	Slovénie	7-10	76	92	48	93	49	0,1	0,1	101	102	100	0,99	
202	Turquie	6-11	8 437	...	...	7 873	48	...	2	...	...	...	...
203	Ukraine	6-9	1 953	2 200	49	1 851	49	0,3	0,5	105	106	105	0,99	

	Total	Total	% F	Total	% F	Médiane		Moyenne pondérée					
I	Monde	...	642 092	644 985	47	682 225	47	7	8	100	104	96	0,92
II	Pays développés	...	66 509	70 418	49	67 419	48	4	4	102	102	102	1,00
III	Pays en développement	...	562 634	558 733	46	600 879	47	11	11	100	105	95	0,91
IV	Pays en transition	...	12 949	15 834	49	13 926	49	0,3	0,6	100	101	99	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	111 551	79 772	45	101 424	47	11	10	79	85	72	0,85
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	50 883	52 857	49	51 734	48	7	6	103	102	103	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	58 710	70 206	48	69 259	48	15	16	121	123	119	0,97
VIII	Amérique latine	...	56 649	67 705	48	66 637	48	15	15	121	123	119	0,97
IX	Caraïbes	...	2 062	2 500	49	2 622	49	21	27	115	117	113	0,97
X	Asie centrale	...	6 274	6 853	49	6 376	49	0,5	0,8	99	99	98	0,99
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	182 126	217 575	48	206 217	48	7	16	112	112	111	0,99
XII	Asie de l'Est	...	178 546	214 277	48	202 712	48	4	2	112	113	112	0,99
XIII	Pacifique	...	3 581	3 298	48	3 505	48	16	21	94	95	93	0,99
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	170 919	157 510	44	187 884	46	...	4	94	103	85	0,82
XV	États arabes	...	39 355	34 725	46	36 700	46	7	7	89	95	82	0,87
XVI	Europe centrale et orientale	...	22 273	25 489	48	22 630	48	0,4	1,0	100	102	97	0,96

1. Les données sont de 2003, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2002.

2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du TNS total du primaire, qui mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire scolarisés dans des écoles primaires ou secondaires.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans tant pour les données de scolarisation que de population. Le TNS n'est pas publié à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers) ²						
Année scolaire s'achevant en 2004					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2004				1999			2004			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
107	109	105	0,96		94**	96**	92**	0,96**	93	94	93	0,99	13**	4**	9**	20	10	10	174
106	111	100	0,90		72	77	66	0,86	86	89	83	0,94	1 114	456	659	528	218	310	175
94	95	93	0,98		63	65	61	0,94	74	75	74	0,99	150	71	78	117	58	60	176
87	88	87	1,00		80	80	80	1,00	78	77	79	1,02	63	32	30	71	38	33	177
102	102	101	0,98		94	94	94	1,01	96	97	95	0,99	0,6	0,4	0,3	0,6	0,1	0,5	178
123	126	120	0,95		92**	95**	88**	0,93**	92	94	90	0,96	137**	22**	115**	32	-	32	179
60	64	56	0,87		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
93	93	93	1,00		97	96	97	1,01	86	86	86	1,00	4	3	1	40	22	19	181
110	112	108	0,97		94	95	92	0,98	97	97	98	1,00	72	30	42	17	11	6	182
87	102	72	0,71		57	72	42	0,59	75**	87**	63**	0,73**	1 334	449	885	861**	229**	632**	183
Europe centrale et orientale																			
104 ^z	105 ^z	104 ^z	0,99 ^z		99**	100**	99**	0,99**	96 ^z	96 ^z	95 ^z	0,99 ^z	1,6**	-**	1,6**	11 ^z	5 ^z	6 ^z	184
101	103	99	0,97		...	...	...	...	90	91**	88**	0,97**	...	...	...	38	16**	21**	185
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
105	106	104	0,98		97	98	96	0,98	95	96	95	0,99	5	1	4	10	5	5	187
94 ^z	95 ^z	94 ^z	0,99 ^z		85	86	85	0,98	87 ^z	88 ^z	87 ^z	0,99 ^z	18	9	9	14 ^z	7 ^z	7 ^z	188
100	101	98	0,97		96**	96**	95**	0,98**	94	94	94	1,00	0,2**	0,0**	0,2**	3,2	1,9	1,3	189
98	98	98	1,00 ^z		93	94	92	0,98	92	92	92	1,00	1,4	0,1	1,3	2,9	1,6	1,3	190
123	123	123	1,00		...	...	...	...	91**	91**	92**	1,01**	...	...	...	369**	198**	171**	191
98	99	97	0,99		88	88	88	0,99	89	90	88	0,99	15	8	7	18,3	9,7	8,6	192
93	94	91	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	7	7	193
97	98	97	0,99		95	96	95	0,99	89	90	89	1,00	4	2	2	13,5	7,1	6,4	194
99	99	99	0,99		...	...	...	...	97	97	98	1,00	...	...	...	73,2	40,6	32,6	195
85	85	85	0,99		78**	...	...	...	78	78	77	0,99	58**	...	...	45	23	22	196
102	103	101	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
107	107	106	0,98		96	96	95	0,99	92	92	92	0,99	1,6	-	1,6	47	23	24	198
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	199
99	100	98	0,99 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	200
123	123	122	0,99 ^z		97	98	97	0,99	98	98	98	1,00	0,5	0,1	0,4	0,2	0,2	-	201
93	96	90	0,94		...	...	...	...	89**	92**	87**	0,95**	...	...	...	900**	354**	546**	202
95	95	95	1,00		...	...	...	...	82	82*	82*	1,00*	...	...	...	317	162*	155*	203
Moyenne pondérée					Moyenne pondérée								Total						
106	109	103	0,94		83	86	80	0,93	86	88	84	0,96	98 172	40 717	57 455	76 841	33 252	43 589	I
101	102	101	0,99		96	96	96	1,00	96	96	95	0,99	2 024	1 065	959	2 282	938	1 344	II
107	110	103	0,94		81	84	78	0,92	85	87	82	0,95	94 056	38 619	55 437	73 473	31 770	41 704	III
107	108	107	0,99		85	85	84	0,99	91	91	90	0,99	2 093	1 034	1 059	1 086	545	541	IV
91	96	85	0,89		55	58	52	0,89	65	67	63	0,93	43 289	20 368	22 922	38 020	17 914	20 106	V
102	103	101	0,98		96	96	96	1,00	96	97	95	0,98	1 519	806	713	1 845	703	1 142	VI
118	120	116	0,97		93	94	93	0,98	95	96	94	0,99	3 731	1 712	2 019	2 698	1 203	1 495	VII
118	119	116	0,97		94	95	93	0,98	95	96	95	0,99	3 296	1 501	1 795	2 358	1 048	1 309	VIII
126	128	125	0,98		77	79	76	0,96	83	85	82	0,96	435	211	224	341	155	185	IX
102	102	101	0,99		89	89	88	0,99	92	92	91	0,98	544	269	275	364	171	193	X
113	114	112	0,99		96	96	96	1,00	94	94	94	0,99	6 827	3 381	3 446	9 671	4 757	4 914	XI
114	114	113	0,99		96	96	96	1,00	94	94	94	0,99	6 382	3 159	3 223	9 298	4 587	4 712	XII
98	99	96	0,97		87	88	87	0,99	90	91	88	0,97	445	222	222	373	170	203	XIII
110	115	105	0,91		77	84	70	0,83	86	89	82	0,92	31 309	9 646	21 663	15 644	4 873	10 771	XIV
93	98	88	0,90		77	81	73	0,89	81	85	78	0,92	8 361	3 407	4 954	6 585	2 695	3 890	XV
101	103	100	0,97		89	91	88	0,97	91	92	90	0,98	2 592	1 129	1 463	2 014	936	1 078	XVI

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

7. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure 3 ans et qui commence à l'âge de 7 ans. Toutefois, une structure qui dure 4 ans existe également, dans laquelle est scolarisé le tiers environ des élèves du primaire. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

Tableau 6
Efficacité interne : redoublements dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2003											
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études		
	2004	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	7	7,0 ^y	6,8 ^y	7,1 ^y	5,2 ^y	6,0 ^y	4,3 ^y	5,5 ^y	6,4 ^y	4,5 ^y	5,9 ^y	6,9 ^y	4,8 ^y
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	22,4	22,3	22,4	20,6	20,2	21,2	25,8	25,1	26,8	22,7	21,6	24,2
4 Botswana	7	10,1	10,1	10,0	4,5**	5,6**	3,4**	4,3**	5,5**	3,1**	10,3**	13,1**	7,5**
5 Burkina Faso	6	7,6	7,7	7,4	10,7	10,8	10,6	13,5	13,9	12,9	14,6	14,5	14,8
6 Burundi	6	29,8	28,8	30,9	29,6	28,2	31,3	27,9	26,6	29,6	26,9	25,1	29,1
7 Cameroun	6	32,9	33,5	32,2	23,0	23,5	22,3	21,2	21,5	20,8	36,4	36,8	35,8
8 Cap-Vert	6	1,0	1,2	0,8	26,2	29,8	22,0	0,5	0,7	0,4	22,6	25,5	19,4
9 Comores	6	30,2	31,3	28,8	28,1	...	...	27,7	...	...	23,5	...	...
10 Congo	6	33,4	34,4	32,3	23,8	24,2	23,4	35,2	36,0	34,2	30,0	30,8	29,1
11 Côte d'Ivoire	6	13,3** ^y	14,0** ^y	12,5** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Érythrée	5	29,7	29,4	30,2	19,6	19,2	20,1	19,9	19,5	20,4	22,0	20,7	23,7
13 Éthiopie	4	9,1	9,7	8,5	7,6	8,1	7,0	7,5	8,1	6,6	10,2	10,5	9,7
14 Gabon	6	48,1** ^y	49,1** ^y	47,0** ^y	33,2** ^y	33,7** ^y	32,6** ^y	37,0** ^y	38,3** ^y	35,6** ^y	24,8** ^y	25,1** ^y	24,5** ^y
15 Gambie	6	13,0**	8,6**	17,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	9,7	10,1	9,3	6,4	6,5	6,3	5,9	6,0	5,8	5,3	5,4	5,3
17 Guinée	6	6,6	6,6	6,7	13,6	13,1	14,3	7,8	7,1	8,7	14,8	13,7	16,5
18 Guinée équatoriale	5	48,1** ^x	44,6** ^x	51,7** ^x	40,2** ^x	38,1** ^x	42,2** ^x	33,6** ^x	32,8** ^x	34,4** ^x	32,5** ^x	33,0** ^x	32,0** ^x
19 Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6	6,2*	6,5*	6,0*	6,6*	6,8*	6,3*	5,6*	5,9*	5,2*	5,9*	6,2*	5,6*
21 Lesotho	7	23,1	25,6	20,2	21,5	24,2	18,4	17,4	20,2	14,5	16,2	19,2	13,4
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	42,4	43,4	41,4	30,9	32,7	29,1	33,7	34,8	32,5	26,8	27,5	26,2
24 Malawi	6	17,5 ^x	17,9 ^x	17,0 ^x	17,0 ^x	17,3 ^x	16,7 ^x	16,7 ^x	17,0 ^x	16,5 ^x	14,3 ^x	14,5 ^x	14,1 ^x
25 Mali	6	13,4	13,1	13,8	12,9	12,7	13,3	20,3	19,6	21,2	24,5	23,6	25,7
26 Maurice	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27 Mozambique	7	25,8 ^x	25,4 ^x	26,1 ^x	25,0 ^x	24,7 ^x	25,4 ^x	25,2 ^x	24,5 ^x	26,2 ^x	22,0 ^x	21,1 ^x	23,3 ^x
28 Namibie	7	14,9** ^y	15,6** ^y	14,2** ^y	11,6** ^y	13,7** ^y	9,4** ^y	11,3** ^y	13,7** ^y	9,0** ^y	12,6** ^y	15,0** ^y	10,3** ^y
29 Niger	6	0,1	0,1	0,1	3,6	3,4	4,0	5,5	5,3	5,8	6,8	6,5	7,3
30 Nigéria	6	4,0**	3,8**	4,2**	3,2**	3,1**	3,4**	2,8**	2,7**	2,9**	2,5**	2,4**	2,6**
31 Ouganda	7	13,8 ^x	14,1 ^x	13,4 ^x	10,0 ^x	10,3 ^x	9,8 ^x	10,8 ^x	10,9 ^x	10,6 ^x	10,6 ^x	10,7 ^x	10,5 ^x
32 République centrafricaine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	7	0,5	0,5	0,4	5,9	6,0	5,8	5,0	4,6	5,4	14,6	14,0	15,3
35 Rwanda	6	21,9	21,9	21,9	17,8	18,0	17,5	19,1	18,8	19,3	20,7	20,0	21,3
36 Sao Tomé-et-Principe	6	31,3	32,1	30,5	25,7	28,0	23,1	24,4	25,3	23,3	18,2	18,8	17,5
37 Sénégal	6	9,6	9,5	9,6	11,2	11,2	11,3	12,7	12,9	12,5	12,2	12,1	12,3
38 Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	18,6 ^y	21,0 ^y	15,9 ^y	16,1 ^y	19,2 ^y	12,7 ^y	19,9 ^y	24,7 ^y	14,4 ^y	16,6 ^y	19,0 ^y	14,1 ^y
42 Tchad	6	27,2**	27,2**	27,2**	24,3**	24,0**	24,9**	25,4**	25,0**	25,9**	23,4**	22,7**	24,4**
43 Togo	6	28,6	29,0	28,2	23,9	24,0	23,8	26,1	25,6	26,7	21,9	21,1	22,8
44 Zambie	7	5,4 ^x	5,5 ^x	5,3 ^x	6,7 ^x	6,9 ^x	6,5 ^x	6,9 ^x	7,1 ^x	6,6 ^x	7,9 ^x	8,3 ^x	7,5 ^x
45 Zimbabwe	7	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	4	1,5	1,6	1,4	1,9	2,0	1,9	1,5	1,6	1,3	0,9	1,0	0,8
47 Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Belgique	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	6	1,3	1,5	1,2	0,1	0,1	0,1	0,03	0,1	...	0,04	0,02	0,1
52 Danemark	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
53 Espagne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	6	0,8	1,0	0,6	0,9	1,1	0,7	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1
56 France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Irlande	8	2,5	2,8	2,1	1,6	1,8	1,3	0,9	1,0	0,8	0,6	0,6	0,5
59 Islande	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Israël	6	2,2	2,9	1,3	1,1	1,4	0,8	1,1	1,4	0,7	1,3	1,6	0,9
61 Italie	5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,1

Tableau 6

	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
	Année scolaire s'achevant en 2003									Année scolaire s'achevant en						
	5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2004			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
	Afrique subsaharienne															
	4,8 ^y	5,6 ^y	3,9 ^y	4,5 ^y	5,3 ^y	3,8 ^y	3,2 ^y	3,6 ^y	2,8 ^y	10,4	11,6	9,2	5,2 ^z	6,0 ^z	4,4 ^z	1
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	29,0**	29,0**	29,0**	...	...	...	2
	30,8	29,8	32,2	31,4	30,8	32,4	.	.	.	...	...	...	23,1	23,0	23,2	3
	2,8**	3,5**	2,2**	2,4**	2,9**	2,0**	0,2**	0,2**	0,2**	3,3	3,9	2,7	5,2**	6,2**	4,2**	4
	15,7	15,2	16,4	33,1	32,2	34,5	.	.	.	17,7	17,5	18,0	13,0	13,2	12,8	5
	37,1	33,7	41,5	43,6	39,8	48,4	.	.	.	20,3**	20,3**	20,4**	29,1	27,8	30,6	6
	24,3	24,9	23,6	22,1	23,1	20,9	.	.	.	26,7**	26,8**	26,5**	25,1	25,6	24,5	7
	0,6	0,6	0,6	16,2	18,0	14,3	.	.	.	11,6**	12,8**	10,3**	13,0	15,0	10,8	8
	22,7	...	...	27,2	...	...	.	.	.	26,0	26,4	25,5	27,1	28,2	25,9	9
	25,4	26,4	24,4	10,8	10,4	11,3	.	.	.	...	...	...	24,5	25,1	23,9	10
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	23,7	22,8**	24,9**	17,6*.z	17,5*.z	17,7*.z	11
	14,5	14,0	15,3	.	.	.	.	.	.	19,4	18,2	20,8	21,3	20,6	22,2	12
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	11,4	10,7	12,5	7,0	7,6	6,3	13
	27,7**.y	27,4**.y	28,0**.y	19,3**.y	18,9**.y	19,6**.y	.	.	.	...	...	...	34,4**.z	35,1**.z	33,7**.z	14
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,2	12,1	12,3	...	...	...	15
	4,6	4,6	4,6	5,1	5,2	5,0	.	.	.	4,2	4,3	4,1	5,8	6,0	5,7	16
	9,1	8,3	10,2	18,7	17,5	20,6	.	.	.	26,2	25,5	27,4	10,5	10,1	11,0	17
	33,5**.x	32,0**.x	35,0**.x	.	.	.	.	.	.	11,8	9,3	14,9	40,5 ^y	38,1 ^y	43,0 ^y	18
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0**	23,6**	24,5**	...	...	...	19
	5,7*	5,6*	5,7*	5,5*	5,8*	5,3*	12,6**	12,9**	12,3**	...	...	...	5,8*	6,0*	5,6*	20
	16,0	18,7	13,6	10,9	12,5	9,7	14,9	15,0	14,8	20,3	22,9	17,9	18,2	20,7	15,6	21
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	22
	27,7	28,0	27,5	.	.	.	.	.	.	28,3**	29,2**	27,4**	30,0	30,9	29,0	23
	10,7 ^x	10,0 ^x	11,6 ^x	11,4 ^x	11,2 ^x	11,5 ^x	.	.	.	14,4	14,4	14,4	18,0	18,4	17,6	24
	29,5	28,4	31,1	28,2	27,4	29,5	.	.	.	17,4	17,2	17,7	19,0	18,7	19,3	25
	.	.	.	21,8**	24,8**	18,6**	.	.	.	3,8	4,1	3,5	4,8**	5,6**	4,0**	26
	21,3 ^x	20,1 ^x	23,2 ^x	23,8 ^x	22,6 ^x	25,5 ^x	28,0 ^x	26,4 ^x	30,5 ^x	23,8	23,2	24,7	20,6	20,6	20,5	27
	19,5**.y	21,5**.y	17,4**.y	10,8**.y	11,5**.y	10,1**.y	10,6**.y	10,6**.y	10,5**.y	12,3	13,9	10,7	13,1**.z	14,6**.z	11,6**.z	28
	9,7	9,2	10,5	21,8	21,3	22,4	.	.	.	12,2	12,4	11,8	5,3	5,1	5,5	29
	2,4**	2,4**	2,5**	1,8**	1,8**	1,8**	.	.	.	...	...	...	3,0**	3,0**	3,1**	30
	10,5 ^x	10,4 ^x	10,7 ^x	11,0 ^x	10,8 ^x	11,1 ^x	8,9 ^x	9,7 ^x	7,8 ^x	...	...	...	13,7	13,8	13,7	31
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	32
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	33
	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,1	0,01	0,01	0,01	3,2	3,1	3,2	4,3	4,2	4,4	34
	22,6	21,7	23,5	17,7	17,2	18,2	.	.	.	29,1	29,2	29,0	18,8	18,7	18,9	35
	18,0	17,1	18,8	29,0	27,0	31,0	.	.	.	30,7	32,6	28,7	24,6	25,4	23,8	36
	16,1	15,7	16,6	26,7	25,8	27,8	.	.	.	14,4	14,5**	14,2**	12,9	13,1	12,8	37
	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	38
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	39
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
	15,3 ^y	15,3 ^y	15,3 ^y	15,2 ^y	16,4 ^y	14,0 ^y	9,0 ^y	9,9 ^y	8,3 ^y	17,1	19,5	14,5	16,3 ^z	18,9 ^z	13,7 ^z	41
	22,3**	21,5**	23,8**	24,7**	24,6**	25,1**	.	.	.	25,9	25,7	26,3	24,2**	23,8**	24,7**	42
	22,0	21,4	22,7	18,4	17,6	19,5	.	.	.	31,2	30,9	31,6	23,8	23,6	24,1	43
	7,9 ^x	8,2 ^x	7,4 ^x	9,0 ^x	9,6 ^x	8,4 ^x	15,2 ^x	16,4 ^x	13,6 ^x	6,1**	6,4**	5,8**	6,9	7,1	6,8	44
	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.z	.z	.z	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale															
	...	...	...	.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,5	1,6	1,3	46
	-	-	-	-	-	-	.	.	.	...	...	...	-	-	-	47
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,5	1,8	1,3	...	...	...	48
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	49
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	50
	0,03	0,02	0,04	0,1	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	51
	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.	.	.	52
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	53
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	54
	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	55
	...	...	...	.	.	.	.	.	.	4,2	4,2**	4,2**	...	...	...	56
	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	57
	0,7	0,6	0,7	0,6	0,6	0,6	0,8	0,8	0,7	1,8	2,1	1,6	1,0	1,1	0,9	58
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-**	-**	-**	59
	1,2	1,6	0,8	1,0	1,3	0,7	.	.	.	...	...	...	1,6	2,0	1,1	60
	0,4	0,4	0,3	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	61

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2003												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
62	Luxembourg	6	5,7	6,3	5,1	4,5	4,3	4,8	6,1	6,9	5,1	4,5	5,7	3,2
63	Malte	6	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,7 ^y	0,9 ^y	0,5 ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,7 ^y	0,8 ^y	0,9 ^y	0,6 ^y
64	Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
66	Pays-Bas	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
67	Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suisse	6	1,1	1,3	1,0	2,6	2,6	2,5	1,9	1,9	1,8	1,6	1,7	1,4
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla	7	2,4	2,1	2,7	19,4	22,6	16,2	26,8	22,5	32,5	19,0	28,6	10,3
73	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6	18,9** ^y	24,8** ^y	12,4** ^y	13,6** ^y	15,7** ^y	11,2** ^y	11,4** ^y	14,4** ^y	8,5** ^y	12,2** ^y	14,4** ^y	10,0** ^y
75	Argentine	6	9,9 ^x	11,4 ^x	8,4 ^x	7,1 ^x	8,3 ^x	5,8 ^x	6,2 ^x	7,3 ^x	5,0 ^x	5,2 ^x	6,3 ^x	4,1 ^x
76	Aruba	6	14,1	15,6	12,4	12,4	15,1	9,6	9,3	11,3	7,1	7,5	8,6	6,5
77	Bahamas	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
79	Belize	6	16,6	18,2	15,0	10,8	12,7	8,7	10,7	12,8	8,6	9,7	11,4	8,0
80	Bermudes	6	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
81	Bolivie	6	1,4**	1,5**	1,4**	1,3**	1,4**	1,2**	1,6**	1,7**	1,5**	1,5**	1,6**	1,3**
82	Bésil	4	29,3 ^x	29,3** ^x	29,3** ^x	19,7 ^x	...	...	15,4 ^x	...	...	13,5 ^x	...	...
83	Chili	6	2,3	2,6	2,0	3,1	3,6	2,6	1,7	2,0	1,3 ^y	2,3	2,9	1,7
84	Colombie	5	7,4**	8,0**	6,7**	4,3**	4,7**	3,9**	3,5**	3,8**	3,1**	2,6**	3,0**	2,2**
85	Costa Rica	6	13,6**	15,3**	11,7**	8,1**	9,2**	6,9**	6,3**	7,5**	5,0**	7,9**	9,0**	6,6**
86	Cuba	6	–	–	–	1,7	2,3	1,0	–	–	–	1,1	1,6	0,6
87	Dominique	7	7,2	9,1	5,1	5,1	6,7	3,4	2,6	3,4	1,9	2,9	3,8	2,0
88	El Salvador	6	15,5**	17,0**	13,9**	5,7**	6,5**	4,8**	4,3**	5,0**	3,7**	4,1**	4,8**	3,3**
89	Équateur	6	3,9**	4,2**	3,6**	2,8**	3,1**	2,4**	1,8**	2,1**	1,5**	1,4**	1,6**	1,2**
90	Grenade	7	4,2 ^y	5,6 ^y	2,7 ^y	2,0 ^y	2,1 ^y	1,9 ^y	2,2 ^y	3,1 ^y	1,4 ^y	1,9 ^y	2,6 ^y	1,2 ^y
91	Guatemala	6	26,9**	28,2**	25,5**	14,4**	15,1**	13,7**	11,3**	12,0**	10,4**	7,7**	8,3**	6,9**
92	Guyana	6	1,6** ^y	1,9** ^y	1,2** ^y	1,4** ^y	1,8** ^y	1,1** ^y	2,4** ^y	2,8** ^y	2,0** ^y	1,5** ^y	1,8** ^y	1,2** ^y
93	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes	6	– ^y	– ^y	– ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	6	0,9	1,8	–	10,5	13,0	8,5	3,6	3,9	3,3	2,9	4,1	1,6
97	Îles Vierges britanniques	7	7,8	9,6	5,6	7,1	9,7	4,6	4,9	6,4	2,8	2,6	3,6	1,5
98	Jamaïque	6	4,1	5,3	2,7	1,1	1,5	0,8	0,9	1,1	0,6	4,0	5,5	2,3
99	Mexique	6	7,6	8,8	6,3	7,5	8,8	6,1	5,1	6,2	3,9	4,3	5,3	3,3
100	Montserrat	7	3,9**	8,1**	–**	2,8**	2,4**	3,2**	6,8**	8,7**	3,6**	...	...	...
101	Nicaragua	6	17,7**	18,9**	16,4**	10,7**	11,9**	9,3**	10,5**	11,8**	9,1**	8,1**	9,2**	6,9**
102	Panama	6	8,5**	9,2**	7,7**	8,4**	9,7**	7,0**	6,2**	7,2**	5,1**	4,2**	5,3**	3,0**
103	Paraguay	6	13,7 ^y	15,2 ^y	12,0 ^y	9,8 ^y	11,4 ^y	8,1 ^y	7,3 ^y	8,6 ^y	5,9 ^y	5,3 ^y	6,4 ^y	4,1 ^y
104	Pérou	6	5,2 ^x	5,4 ^x	5,0 ^x	16,6 ^x	17,0 ^x	16,2 ^x	13,5 ^x	13,8 ^x	13,2 ^x	9,6 ^x	9,8 ^x	9,4 ^x
105	République dominicaine	6	3,4	3,9**	2,8**	5,4	6,4**	4,4**	12,6	15,6**	9,4**	7,8	9,5**	6,0**
106	Sainte-Lucie	7	5,8	6,8	4,7	1,5	1,7	1,3	1,5	2,1	0,9	0,8	0,8	0,7
107	Saint-Kitts-et-Nevis	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
108	St Vincent/Grenad.	7	5,6	6,9	4,1	4,7	5,4	3,8	5,2	6,5	3,7	7,4	9,8	4,8
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	7	11,0*	13,0*	8,9*	5,3*	6,3*	4,1*	4,1*	4,8*	3,3*	3,6*	4,3*	2,8*
111	Uruguay	6	16,7**	19,0**	14,1**	10,5**	11,8**	9,1**	7,7**	9,1**	6,3**	6,2**	7,5**	4,8**
112	Venezuela	6	11,7	13,6	9,6	9,2	11,0	7,2	8,6	10,6	6,6	6,5	8,0	4,9
Asie centrale														
113	Arménie	3	–	–	–	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	.	.	.
114	Azerbaïdjan	4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3
115	Géorgie	6	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,3	0,4	0,1
116	Kazakhstan	4	0,1	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
117	Kirghizistan	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
118	Mongolie	4	1,3	1,4	1,2	0,5	0,6	0,5	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2
119	Ouzbékistan	4	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y	–** ^y
120	Tadjikistan	4	0,2	0,2**	0,2**	0,2	0,2**	0,2**	0,2	0,2**	0,2**	0,3	0,3**	0,3**
121	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2003												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
	2004	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	0,9**	1,4**	0,3**	1,1**	1,6**	0,5**	0,9**	1,4**	0,4**	2,0**	2,8**	1,1**
124	Cambodge	6	19,3	20,3	18,1	11,8	12,9	10,5	9,2	10,3	7,8	6,4	7,5	5,2
125	Chine	5	1,4 ^y	1,6** ^y	1,3** ^y	0,2 ^y	0,2** ^y	0,1** ^y	0,1 ^y	0,2** ^y	0,1** ^y	0,1 ^y	0,1** ^y	0,1** ^y
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	4,6	5,7	3,4	2,2	2,7	1,6	2,1	2,7	1,5	1,5	2,2	0,8
128	Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	6,0	6,1	6,0	3,5	3,4	3,6	3,0	2,9	3,0	2,3	2,3	2,3
132	Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6	2,4	2,8	2,0	3,2	4,4	1,9	5,0	6,7	3,2	6,9	8,5	5,1
135	Malaisie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Myanmar	5	1,3**	1,3**	1,3**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,5**	0,5**	0,5**
137	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	6	4,8	5,6	3,8	2,5	3,3	1,7	1,8	2,4	1,1	1,2	1,7	0,7
143	République de Corée	6	0,0	0,0	0,0	0,01	0,00	0,01	0,0	0,0	0,0	0,01	0,00	0,01
144	RDP lao	5	34,8	35,3	34,2	19,7	21,0	18,1	13,0	14,6	11,2	8,3	9,9	6,3
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	6	5,3 ^x	6,1** ^x	4,4** ^x	1,8 ^x	1,4 ^x	1,7 ^x
147	Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	6	13,2**	13,4**	13,0**	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	5	5,4** ^y	6,2** ^y	4,4** ^y	2,6** ^y	3,0** ^y	2,1** ^y	1,7** ^y	2,0** ^y	1,3** ^y	1,6** ^y	1,9** ^y	1,2** ^y
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	7,1	6,8	7,4	6,7	6,6	6,7	9,2	9,4	8,9	7,7	8,2	7,3
157	Bhoutan	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde	5	3,5	3,6	3,4	2,7	2,7	2,7	3,8	3,8	3,8	4,0	4,2	3,8
159	Maldives	7	5,8 ^y	6,5 ^y	5,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	5	43,0**	42,6**	43,5**	16,6**	15,6**	17,8**	12,4**	12,1**	12,7**	12,9**	12,5**	13,4**
161	Pakistan	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	4,2	4,9	3,5	2,6	3,4	1,9	1,7	2,3	1,0	1,8	2,5	1,1
163	Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes														
164	Algérie	6	10,5	12,1	8,8	9,3	11,3	7,1	10,2	12,7	7,3	11,0	13,8	7,9
165	Arabie saoudite	6	8,2	8,9	7,3	3,4	4,3	2,4	4,2	6,0	2,3	4,0	5,0	3,0
166	Bahreïn	6	2,8	2,4	3,1	5,3	5,2	5,3	3,2	3,8	2,5	3,1	3,6	2,5
167	Djibouti	6	2,6**	2,8**	2,3**	16,7**	16,0**	17,5**	20,0**	18,7**	21,6**	19,7**	18,3**	21,5**
168	Égypte	5	2,9**	3,5**	2,1**	3,6**	4,5**	2,5**	5,3**	6,6**	3,8**
169	Émirats arabes unis	5	3,0	2,8	3,3	1,9	2,0	1,8	1,8	2,0	1,7	2,4	3,6	1,1
170	Irak	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyi arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	6	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	1,3	1,1	1,4
173	Koweït	4	3,7**	3,9**	3,5**	1,9**	1,9**	1,9**	3,1**	3,6**	2,6**	1,5**	1,8**	1,2**
174	Liban	6	5,4	6,5	4,3	7,2	8,6	5,6	7,4	9,1	5,5	19,6	22,1	16,7
175	Maroc	6	17,2 ^y	18,2 ^y	16,1 ^y	14,9 ^y	16,6 ^y	12,9 ^y	15,4 ^y	17,7 ^y	12,8 ^y	12,4 ^y	14,8 ^y	9,4 ^y
176	Mauritanie	6	15,1	14,8	15,3	13,8	13,8	13,8	15,3	14,9	15,7	15,0	14,3	15,8
177	Oman	6	0,2	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	1,7	2,0	1,3
178	Qatar	6	3,0** ^y	3,4** ^y	2,5** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	4	11,9	12,8	10,9	7,7	8,8	6,5	5,6	6,4	4,8	4,2	4,7	3,6
180	Soudan	6	1,7	0,4	3,1	2,1	0,6	3,8	2,4	0,8	4,4	2,6	1,1	4,5

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
Année scolaire s'achevant en 2003									Année scolaire s'achevant en						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2004			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
1,6**	2,5**	0,6**	8,7**	11,5**	5,5**	.	.	.	.	.	.	2,6	3,6	1,4	123
4,2	4,9	3,4	2,1	2,4	1,8	.	.	.	24,6**	25,4**	23,5**	10,6	11,6	9,4	124
0,1Y	0,1**Y	0,1**Y	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,3	0,3	0,3	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
2,0	2,5	1,6	0,4	0,5	0,2	.	.	.	...	...	...	2,2	2,7	1,5	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,6	...	...	...	...	...	128
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	.Z	.Z	.Z	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
1,6	1,6	1,6	0,2	0,3	0,2	.	.	.	...	...	...	2,9	2,9	2,9	131
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	133
8,0	10,2	5,4	7,1	8,9	5,1	.	.	.	6,3	7,3	5,1	5,9	7,5	4,1	134
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.Z	.Z	.Z	135
0,3**	0,3**	0,3****	.	.	.	.	.	.	1,7	1,7**	1,7**	0,7**	0,7**	0,7**	136
-.Y	-.Y	-.Y	-.Y	-.Y	-.Y	.	.	.	-	-	-	-.Z	-.Z	-.Z	137
...	...	...	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	.	.	.	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	.	.	.	.	.	.	-	-	-	...	...	...	140
-.Y	-.Y	-.Y	-.Y	-.Y	-.Y	.	.	.	-	-	-	...Z	...Z	...Z	141
1,0	1,4	0,6	0,4	0,5	0,2	.	.	.	1,9	2,4	1,4	2,1	2,8	1,5	142
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	.	.	.	-	-	-	0,01	0,00	0,01	143
5,3	6,4	3,9	.	.	.	.	.	.	20,9	22,4	19,1	19,9	21,1	18,5	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
1,5X	...	...	1,1X	1,4**X	0,8**X	.	.	.	1,0	1,1	0,9	0,9**	1,1**	0,7**	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,5	3,4	3,5	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	.Z	.Z	.Z	150
.X	.X	.X	29,2**X	31,3**X	26,8**X	.	.	.	8,8	8,5	9,2	6,2**Y	6,9**Y	5,5**Y	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	152
...	...	...	13,5**	13,5**	13,5**	.	.	.	10,6**	11,1**	9,9**	10,7	11,5**	9,7**	153
0,2**Y	0,2**Y	0,2**Y	.	.	.	.	.	.	3,8	4,2	3,2	2,4**Z	2,8**Z	1,9**Z	154
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
5,1	5,5	4,7	.	.	.	.	.	.	6,5	6,8	6,2	7,0	7,2	6,9	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,1	12,5	11,7	12,9**Y	13,5**Y	12,3**Y	157
3,9	4,1	3,7	...	...	...	...	...	...	4,0	4,0	4,1	3,2**	3,3**	3,1**	158
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	...	...	...	8,4**	7,6**	9,2**	11,3**	11,6**	10,9**	159
10,8**	10,7**	11,0****	.	.	.	.	.	.	22,9	22,2	23,8	23,1**	22,9**	23,3**	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
0,8	1,2	0,5	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,3	3,0	1,6	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes															
11,5	14,5	8,2	16,0	19,1	12,4	.	.	.	11,9	14,6	8,7	11,8	14,3	8,9	164
3,4	3,7	3,2	1,4	1,4	1,3	.	.	.	5,4	6,6	4,2	4,2	5,0	3,3	165
2,8	3,5	2,1	2,0	3,1	0,7	.	.	.	3,8	4,6	3,1	3,2	3,6	2,7	166
22,1**	20,6**	24,0**	33,1**	32,5**	33,9**	.	.	.	16,6	16,7**	16,4**	18,0	17,4	18,7	167
8,1**	10,0**	5,9**	.	.	.	.	.	.	6,0**	7,1**	4,6**	4,0**	5,0**	2,9**	168
2,2	3,1	1,1	.	.	.	.	.	.	3,5	4,4	2,5	2,2	2,6	1,8	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,0	10,7	9,2	8,0	9,1	6,5	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
2,1	1,9	2,2	2,3	2,3	2,2	.	.	.	0,7	0,7	0,7	1,0	1,0	1,1	172
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,3	3,4	3,1	2,5**	2,8**	2,3**	173
12,3	13,9	10,6	10,8	12,3	9,2	.	.	.	9,1	10,5	7,7	10,6	12,3	8,7	174
10,6Y	13,0Y	7,6Y	9,4Y	11,5Y	6,7Y	.	.	.	12,4	14,1	10,2	13,2	15,2	11,0	175
15,8	15,3	16,4	23,3	22,4	24,3	.	.	.	...	...	...	14,4	14,1	14,6	176
1,6	2,0	1,1	0,9	1,2	0,7	.	.	.	8,0	9,5	6,4	0,8	0,9	0,6	177
...	...	...	4,6**Y	7,0**Y	2,0**Y	.	.	.	2,7**	3,5**	1,9**	...	...	...	178
.	.	.	.	.	.	.	.	.	6,5	7,2	5,6	7,5	8,3	6,6	179
2,7	1,3	4,4	2,7	1,2	4,6	.	.	.	...	...	...	2,2	0,8	3,8	180

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2003												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
181	T. A. palestiniens	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,6	0,7	0,6
182	Tunisie	6	0,6	0,6	0,5	10,4	11,8	8,8	1,8	2,2	1,4	8,8	10,8	6,6
183	Yémen	6	3,6**	3,7**	3,4**	4,1**	4,2**	3,9**	4,9**	5,2**	4,4**	5,5**	6,1**	4,4**
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	4	3,9** <i>y</i>	4,5** <i>y</i>	3,2** <i>y</i>	2,7** <i>y</i>	3,0** <i>y</i>	2,2** <i>y</i>	2,0** <i>y</i>	2,3** <i>y</i>	1,8** <i>y</i>	2,2** <i>y</i>	2,5** <i>y</i>	2,0** <i>y</i>
185	Bélarus	4	0,3	0,3	0,3	0,1	...	...	0,02	...	...	0,02	...	...
186	Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	4	0,8	0,9	0,7	2,8	3,3	2,2	2,3	2,7	1,8	2,7	3,1	2,2
188	Croatie	4	0,9 <i>y</i>	1,0 <i>y</i>	0,8 <i>y</i>	0,3 <i>y</i>	0,3 <i>y</i>	0,2 <i>y</i>	0,2 <i>y</i>	0,2 <i>y</i>	0,1 <i>y</i>	0,1 <i>y</i>	0,1 <i>y</i>	0,1 <i>y</i>
189	Estonie	6	1,4 <i>y</i>	1,6 <i>y</i>	1,2 <i>y</i>	0,9 <i>y</i>	1,3 <i>y</i>	0,6 <i>y</i>	1,7 <i>y</i>	2,3 <i>y</i>	1,0 <i>y</i>	2,0 <i>y</i>	2,7 <i>y</i>	1,1 <i>y</i>
190	ERY de Macédoine	4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
191	Fédération de Russie	3	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
192	Hongrie	4	4,2	4,8	3,6	1,7	2,0	1,4	1,2	1,6	0,9	1,2	1,5	0,9
193	Lettonie	4	4,9	6,7	3,0	1,8	2,5	1,1	1,6	2,2	0,9	1,8	2,4	1,0
194	Lituanie	4	1,3	1,7	0,9	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	0,4	0,6	0,2
195	Pologne	6	0,7	...	...	0,3	...	...	0,4	...	...	0,8	...	...
196	République de Moldova	4	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3
197	République tchèque	5	1,6	1,7	1,5	1,0	1,1	0,9	0,9	1,0	0,7	0,9	1,1	0,7
198	Roumanie	4	4,8	5,5	4,1	1,9	2,3	1,5	1,5	1,8	1,1	1,7	2,0	1,4
199	Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	4	5,0	5,2	4,9	2,1	2,3	1,9	1,5	1,7	1,3	1,5	1,6	1,3
201	Slovénie	4	0,6	0,7	0,5	0,6	0,7	0,5	0,6	0,7	0,4	0,4	0,5	0,3
202	Turquie	6	4,7**	4,9**	4,6**	2,2**	2,1**	2,4**	2,3**	1,9**	2,8**	2,7**	2,0**	3,5**
203	Ukraine	4	0,3	0,3**	0,2**	0,1	0,1**	0,1**	0,05	0,03**	0,06**	...	...	...

I	Monde ²	...	4,7	5,3	4,0	3,6	3,4	3,8	3,5	4,2	2,8	4,0	5,5	2,3
II	Pays développés	...	1,0	1,2	0,9	0,9	1,2	0,7	0,8	0,8	0,7	0,8	...	...
III	Pays en développement	...	7,0	6,8	7,1	6,9	7,6	6,1	5,6	6,1	5,0	6,4	7,5	5,2
IV	Pays en transition	...	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1
V	Afrique subsaharienne	...	14,9	15,6	14,2	17,0	17,3	16,7	17,4	20,2	14,5	16,6	19,0	14,1
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	1,0	1,0	0,9	0,8	1,0	0,6	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,3
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	7,4	8,0	6,7	7,1	9,0	5,2	5,7	6,9	4,4	4,3	5,3	3,3
VIII	Amérique latine	...	9,2	10,3	8,1	7,8	9,0	6,5	6,2	7,3	5,0	4,6	5,5	3,7
IX	Caraïbes	...	5,6	6,9	4,1	5,2	6,5	3,8	4,5	5,6	3,1	3,6	4,3	2,8
X	Asie centrale	...	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	2,4	2,8	2,0	1,8	...	...	1,4	...	...	1,5	2,2	0,8
XII	Asie de l'Est	...	3,6	4,2	2,9	2,6	3,2	1,9	1,7	2,2	1,2	1,8	2,4	1,2
XIII	Pacifique	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	5,8	6,5	5,2	6,7	6,6	6,7	9,2	9,4	8,9	5,9	6,2	5,5
XV	États arabes	...	3,0	3,1	2,9	4,1	4,2	3,9	3,6	4,5	2,5	4,2	4,7	3,6
XVI	Europe centrale et orientale	...	1,1	...	...	0,9	1,3	0,6	0,9	1,0	0,7	1,0	1,3	0,8

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle qui est en vigueur au niveau national.

2. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2004 pour les taux de redoublement par année d'études, et de l'année scolaire s'achevant en 2005 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues).

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)					
Année scolaire s'achevant en 2003									Année scolaire s'achevant en					
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2004		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,2	2,0	0,2	0,2	0,2
11,6	13,7	9,2	7,5	9,1	5,7	.	.	.	18,3	20,0	16,4	7,3	8,7	5,7
5,5**	6,1**	4,4**	4,5**	5,1**	3,3**	.	.	.	10,6	11,7*	8,7*	4,3**	4,8**	3,7**
									Europe centrale et orientale					
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,9**	4,6**	3,2**	2,8 ^z	3,2 ^z	2,4 ^z
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1
.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,3	2,7	1,8
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4 ^z	0,4 ^z	0,3 ^z
2,3 ^y	3,6 ^y	1,0 ^y	3,5 ^y	5,4 ^y	1,3 ^y	.	.	.	2,5	3,5	1,4	2,0	3,0	1,0
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	0,7	...	...
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	2,2	2,6	1,7
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,1	2,7**	1,3**	2,7	3,7	1,6
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,4
0,8	...	...	0,5	...	...	.	.	.	1,2	...	...	0,6	0,9	0,2
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9**	0,9**	0,4	0,4	0,4
0,8	1,0	0,6	.	.	.	.	.	.	1,2	1,5	1,0	1,1	1,2	0,9
.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	2,4	2,9	2,0
.
.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,6	2,8	2,4
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,4
2,6**	1,8**	3,5**	4,7**	3,6**	6,0**	.	.	.	...	...	...	3,2	2,7	3,8
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,8	...	...	0,1	0,1	0,1
4,2	4,9	3,4	4,4	5,1	3,5	.	.	.	4,1	4,3	4,0	4,3	4,8	3,8
.	.	.	0,5	...	...	.	.	.	1,6	1,8	1,4	1,0	1,2	0,9
4,9	5,7	4,1	4,7	3,6	6,0	.	.	.	7,7	9,5	5,9	6,7	7,6	5,7
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1
16,1	17,2	15,1	18,1	17,4	18,9	.	.	.	17,6	17,4	17,8	17,6	17,5	17,7
0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	.	.	.	1,0	1,2	0,8	0,4	0,5	0,3
3,5	4,2	2,7	2,9	3,3	2,5	.	.	.	5,0	5,5	4,4	5,9	7,0	4,8
3,5	4,2	2,7	2,1	2,6	1,6	.	.	.	6,5	7,5	5,4	6,9	8,0	5,8
3,9	4,9	2,8	4,6	7,9	-	.	.	.	3,4	3,7	3,0	4,3	5,7	2,9
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,2
1,0	1,4	0,6	0,4	0,5	0,2	.	.	.	2,6	...	...	2,2	2,7	1,5
1,3	2,0	0,6	1,3	1,5	1,0	.	.	.	3,6	3,8	3,4	2,5	3,2	1,7
.	.	.	0,4	0,5	0,2	.	.	.	...	...	...	...	...	...
4,5	4,8	4,2	.	.	.	.	.	.	8,4	7,6	9,2	9,2	9,4	8,9
6,8	8,1	5,1	4,6	7,0	2,0	.	.	.	6,5	7,2	5,6	4,3	4,9	3,5
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	0,9	...	...

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2001.

Tableau 7
Efficacité interne : abandon et achèvement dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2003														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
2004	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																
1 Afrique du Sud	7	10,7 ^y	12,2 ^y	9,1 ^y	1,0 ^y	1,1 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	2,9 ^y	3,7 ^y	2,1 ^y	3,0 ^y	3,8 ^y	2,1 ^y
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	8,7	8,9	8,3	6,9	6,8	7,0	3,1	3,6	2,5	7,9	7,4	8,6	5,5	5,1	6,1
4 Botswana	7	2,3**	3,1**	1,3**	...	...	...	5,8**	7,1**	4,5**	0,5**	0,9**	0,1**	2,7**	2,0**	3,3**
5 Burkina Faso	6	6,8	6,8	6,7	3,8	3,8	3,7	7,0	7,5	6,4	6,0	6,9	4,6	7,4	7,6	7,1
6 Burundi	6	10,8	10,3	11,2	5,8	6,0	5,5	7,0	7,2	6,8	6,2	6,0	6,4	6,2	7,1	5,1
7 Cameroun	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Cap-Vert	6	...	...	...	2,1	2,9	1,2	0,7	0,9	0,4	4,3	5,8	2,7	3,8	2,0	5,5
9 Comores	6	10,6	12,1	8,7	4,7	...	...	6,0	...	...	9,4	...	...	7,6	...	...
10 Congo	6	6,3 ^y	5,8 ^y	6,8 ^y	1,2 ^y	1,4 ^y	0,9 ^y	9,6 ^y	9,9 ^y	9,3 ^y	8,2 ^y	8,6 ^y	7,7 ^y	10,9 ^y	9,9 ^y	11,9 ^y
11 Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Érythrée	5	5,9	5,7	6,1	2,2	1,1	3,6	2,2	0,9	3,9	5,2	2,6	8,7	...	...	...
13 Éthiopie	4	15,5	15,5	15,6	6,4	7,0	5,7	4,5	5,2	3,8	...	...	...	...	...	...
14 Gabon	6	3,6** ^y	3,6** ^y	3,6** ^y	...	...	...	6,7** ^y	6,4** ^y	7,0** ^y	9,0** ^y	8,9** ^y	9,1** ^y	12,5** ^y	13,2** ^y	11,8** ^y
15 Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	10,4 ^y	9,5 ^y	11,4 ^y	11,3 ^y	14,9 ^y	7,3 ^y	8,0 ^y	7,4 ^y	8,6 ^y	10,8 ^y	10,3 ^y	11,3 ^y	5,0 ^y	10,1 ^y	...
17 Guinée	6	1,2	...	3,7	1,6	0,2	3,3	8,1	7,4	9,0	6,1	5,2	7,4	6,0	5,2	7,2
18 Guinée équatoriale	5	23,3** ^x	26,8** ^x	19,6** ^x	3,1** ^x	0,5** ^x	5,5** ^x	10,2** ^x	7,9** ^x	12,5** ^x	12,8** ^x	12,9** ^x	12,6** ^x	...	...	...
19 Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6	11,6*	11,8*	11,4*	4,5*	4,4*	4,7*	2,1*	2,4*	1,7*	7,2*	5,2*	9,3*	3,2*	3,2*	3,3*
21 Lesotho	7	12,4	12,6	12,2	5,5	5,8	5,2	5,6	6,7	4,3	10,5	13,8	7,3	3,7	5,3	2,3
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	10,3	10,2	10,4	3,3	3,4	3,2	8,7	8,6	8,8	8,8	8,7	8,8	...	...	...
24 Malawi	6	24,4 ^x	23,7 ^x	25,1 ^x	9,5 ^x	8,5 ^x	10,4 ^x	15,4 ^x	14,6 ^x	16,3 ^x	11,8 ^x	4,7 ^x	19,3 ^x	22,5 ^x	27,3 ^x	16,6 ^x
25 Mali	6	17,9	29,5	3,8	0,7	...	2,2	2,0	0,6	3,9	...	...	...	...	...	...
26 Maurice	6	...	...	...	0,0 ^x	0,6 ^x	...	0,4 ^x	0,4 ^x	0,5 ^x	0,8 ^x	0,2 ^x	1,4 ^x	1,3 ^x	2,1 ^x	0,4 ^x
27 Mozambique	7	14,9 ^x	13,5 ^x	16,5 ^x	9,9 ^x	9,1 ^x	10,8 ^x	12,1 ^x	11,4 ^x	12,9 ^x	11,5 ^x	10,4 ^x	13,2 ^x	20,2 ^x	21,3 ^x	18,5 ^x
28 Namibie	7	6,3** ^y	7,7** ^y	4,8** ^y	2,9** ^y	3,0** ^y	2,7** ^y	1,1** ^y	1,5** ^y	0,8** ^y	0,3** ^y	...	1,1** ^y	3,0** ^y	3,4** ^y	2,5** ^y
29 Niger	6	5,8	5,1	6,7	8,0	7,4	9,0	7,4	7,2	7,6	7,1	7,0	7,2	5,4	5,8	4,9
30 Nigéria	6	8,7**	9,1**	8,3**	2,7**	3,0**	2,3**	7,1**	7,4**	6,7**	11,1**	12,0**	9,9**	13,5**	13,3**	13,7**
31 Ouganda	7	22,4 ^x	22,1 ^x	22,8 ^x	0,3 ^x	1,0 ^x	...	4,0 ^x	4,7 ^x	3,3 ^x	8,7 ^x	8,7 ^x	8,7 ^x	13,4 ^x	13,2 ^x	13,7 ^x
32 République centrafricaine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	7	10,6	10,8	10,3	3,0	2,4	3,7	5,2	5,4	4,8	6,3	6,6	6,0	1,6	1,2	1,9
35 Rwanda	6	21,0	21,4	20,5	11,7	11,7	11,7	10,8	13,4	8,3	12,4	13,8	11,0	24,9	23,9	25,9
36 Sao Tomé-et-Principe	6	5,3	4,3	6,4	4,7	5,9	3,3	4,9	4,3	5,5	13,8	14,5	13,1	7,2	9,7	4,8
37 Sénégal	6	9,7	9,3	10,1	4,5	4,4	4,7	4,1	4,1	4,0	2,8	2,5	3,1	6,4	6,4	6,4
38 Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	0,4 ^y	0,4 ^y	0,4 ^y	0,6 ^y	1,5 ^y	...	...	...	...
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	6,1 ^y	6,5 ^y	5,7 ^y	3,3 ^y	5,3 ^y	1,0 ^y	5,1 ^y	4,5 ^y	5,9 ^y	6,3 ^y	6,7 ^y	5,8 ^y	8,1 ^y	15,1 ^y	0,1 ^y
42 Tchad	6	17,1**	15,9**	18,8**	8,4**	8,1**	8,9**	11,9**	10,3**	14,3**	14,6**	11,3**	19,8**	15,0**	11,6**	21,1**
43 Togo	6	7,7	7,6	7,9	2,3	1,8	2,9	4,7	4,2	5,4	4,0	2,7	5,6	5,2	3,2	7,9
44 Zambie	7	0,2 ^x	...	1,5 ^x	...	...	...	0,3 ^x	...	...	2,7 ^x	...	...	3,9 ^x	...	...
45 Zimbabwe	7	15,3** ^y	15,6** ^y	14,9** ^y	11,1** ^y	11,8** ^y	10,4** ^y	6,0** ^y	6,4** ^y	5,5** ^y	1,7** ^y	2,1** ^y	1,2** ^y	2,3** ^y	2,0** ^y	2,7** ^y
Amérique du Nord et Europe occidentale																
46 Allemagne	4	0,1	0,4	...	0,5	0,5	0,4	0,2	0,2	0,2	...	...	...	...	...	...
47 Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Belgique	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Danemark	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
53 Espagne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	6	...	...	...	0,0	0,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56 France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58 Irlande	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59 Islande	7	...	...	...	0,3 ^y	0,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 7

TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				ABANDONS TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)			ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE											
							TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TAUX BRUT D'ADMISSION EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)		
							Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																		
3,3 ^y	3,7 ^y	2,9 ^y	21,3 ^y	24,7 ^y	17,7 ^y	84,1 ^y	81,7 ^y	86,7 ^y	78,7 ^y	75,3 ^y	82,3 ^y	95,6 ^z	93,8 ^z	97,5 ^z	...	...	...	1
...	2
...	36,9	36,2	38,1	69,4	69,5	69,1	63,1	63,8	61,9	48,8	59,0	38,3	52,4	52,4	52,5	3
3,9**	3,9**	3,9**	14,8**	17,3**	12,3**	91,2**	88,1**	94,6**	85,2**	82,7**	87,7**	92,0**	89,9**	94,1**	...	...	...	4
...	30,8	32,3	28,7	75,8	74,4	77,9	69,2	67,7	71,3	29,5	33,5	25,3	...	...	...	5
...	45,1	44,2	46,4	63,0	64,0	61,7	54,9	55,8	53,6	33,1	39,3	26,9	25,1	25,2	24,9	6
...	10,7	11,0	10,4	98,0	96,3	100,0	89,3	89,0	89,6	63,3	68,9	57,6	76,5	76,2	76,9	7
...	12,2	14,0	10,4	91,2	87,8	94,8	87,8	86,0	89,6	95,4	95,6	95,3	82,4	74,2	90,7	8
...	44,1	...	...	62,7	...	...	55,9	...	...	50,4	51,7	49,0	...	...	...	9
...	44,6 ^y	44,7 ^y	44,6 ^y	66,3 ^y	65,4 ^y	67,2 ^y	55,4 ^y	55,3 ^y	55,4 ^y	66,4	69,6	63,2	...	...	...	10
...	11
...	19,7	13,7	27,2	80,3	86,3	72,8	80,3	86,3	72,8	44,3	52,9	35,5	75,5	81,8	67,8	12
...	26,7	27,7	25,3	...	...	...	73,3	72,3	74,7	55,0	61,1	48,8	...	...	...	13
...	44,5** ^y	46,3** ^y	42,6** ^y	69,3** ^y	67,9** ^y	70,7** ^y	55,5** ^y	53,7** ^y	57,4** ^y	66,2** ^z	64,8** ^z	67,6** ^z	...	...	...	14
...	15
...	40,0 ^y	44,7 ^y	34,7 ^y	63,3 ^y	61,8 ^y	64,7 ^y	60,0 ^y	55,3 ^y	65,3 ^y	72,1	75,2	68,7	49,4 ^y	46,1 ^y	53,1 ^y	16
...	23,4	17,8	30,2	82,0	87,1	75,8	76,6	82,2	69,8	48,5	57,6	38,8	...	...	...	17
...	67,4** ^x	66,2** ^x	68,7** ^x	32,6** ^x	33,8** ^x	31,3** ^x	32,6** ^x	33,8** ^x	31,3** ^x	50,4 ^y	53,8 ^y	47,0 ^y	...	...	...	18
...	19
...	27,2*	26,0*	28,6*	75,3*	76,6*	74,0*	72,8*	74,0*	71,4*	91,8*	93,2*	90,3*	...	...	...	20
5,2	7,6	3,2	43,1	50,9	35,4	63,4	58,0	68,9	56,9	49,1	64,6	71,0	60,0	82,0	55,8	...	...	21
...	22
...	43,0	43,9	42,2	57,0	56,1	57,8	57,0	56,1	57,8	45,3	44,6	46,0	48,5	...	...	23
...	67,2 ^x	65,4 ^x	69,1 ^x	43,8 ^x	49,7 ^x	38,1 ^x	32,8 ^x	34,6 ^x	30,9 ^x	58,5	59,8	57,2	...	...	...	24
...	15,4	13,1	27,3	...	...	...	84,6	86,9	72,7	44,0	57,9	29,6	58,8	62,4	47,9	25
...	2,4 ^x	3,8 ^x	0,9 ^x	98,9 ^x	98,2 ^x	99,5 ^x	97,6 ^x	96,2 ^x	99,1 ^x	99,7	97,8	101,7	87,8 ^x	81,0 ^x	94,8 ^x	26
10,8 ^x	11,3 ^x	10,2 ^x	69,2 ^x	67,5 ^x	71,3 ^x	49,2 ^x	52,7 ^x	44,9 ^x	30,8 ^x	32,5 ^x	28,7 ^x	29,0	34,7	23,4	...	...	...	27
3,5** ^y	5,1** ^y	1,9** ^y	18,5** ^y	22,1** ^y	15,0** ^y	88,1** ^y	86,6** ^y	89,6** ^y	81,5** ^y	77,9** ^y	85,0** ^y	80,7** ^z	76,3** ^z	85,3** ^z	...	...	...	28
...	30,8	29,9	32,2	73,6	74,9	71,7	69,2	70,1	67,8	25,0	29,8	20,0	39,9	40,9	38,6	29
...	37,4**	38,6**	35,9**	72,6**	71,1**	74,6**	62,6**	61,4**	64,1**	75,6**	82,4**	68,4**	...	...	...	30
22,0 ^x	20,3 ^x	23,8 ^x	59,3 ^x	58,6 ^x	60,1 ^x	63,6 ^x	62,9 ^x	64,4 ^x	40,7 ^x	41,4 ^x	39,9 ^x	57,1	60,9	53,3	...	...	...	31
...	32
...	33
1,6	1,3	1,9	26,6	26,2	26,9	75,8	75,6	76,0	73,4	73,8	73,1	54,2	55,3	53,1	69,3** ^y	74,4** ^y	64,6** ^y	34
...	69,1	70,3	68,0	45,8	42,9	48,7	30,9	29,7	32,0	37,4	38,0	36,8	13,4	14,8	11,8	35
...	39,7	42,3	37,0	66,5	65,7	67,2	60,3	57,7	63,0	74,9	72,7	77,0	...	...	...	36
...	27,8	27,1	28,6	78,2	79,0	77,4	72,2	72,9	71,4	45,2	48,7	41,7	...	...	...	37
...	0,9 ^y	1,7 ^y	- ^y	...	...	...	99,1 ^y	98,3 ^y	100,0 ^y	115,7 ^z	114,0 ^z	117,6 ^z	...	...	...	38
...	39
...	40
10,0 ^y	10,5 ^y	9,6 ^y	39,0 ^y	47,4 ^y	29,2 ^y	76,8 ^y	73,7 ^y	79,9 ^y	61,0 ^y	52,6 ^y	70,8 ^y	61,3 ^z	58,3 ^z	64,2 ^z	58,5 ^y	49,8 ^y	68,7 ^y	41
...	63,3**	56,9**	72,4**	45,8**	50,9**	38,5**	36,7**	43,1**	27,6**	29,5**	40,6**	18,4**	...	...	...	42
...	29,7	25,1	35,2	76,0	78,6	72,8	70,3	74,9	64,8	66,3	77,6	55,0	52,6 ^y	59,5 ^y	44,4 ^y	43
6,6 ^x	12,5 ^x	...	...	98,5 ^x	...	...	87,5 ^x	...	...	66,2	70,9	61,5	...	...	...	44
8,8** ^y	7,9** ^y	9,7** ^y	37,9** ^y	38,4** ^y	37,5** ^y	69,7** ^y	68,2** ^y	71,2** ^y	62,1** ^y	61,6** ^y	62,5** ^y	80,2** ^z	81,8** ^z	78,6** ^z	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																		
...	0,7	1,1	0,4	...	...	...	99,3	98,9	99,6	95,8	96,0	95,6	...	...	...	46
...	102,7**	104,2**	101,1**	...	...	...	47
...	48
...	49
...	50
...	1,3	-	2,7	99,2	100,0	98,3	98,7	100,0	97,3	87,6	88,1	87,0	...	...	...	51
...	99,4	99,2	99,6 ^z	...	...	...	52
...	53
...	54
...	0,2	0,5	-	99,9	99,9	100,0	99,8	99,5	100,0	99,6	99,4	99,8 ^z	...	...	...	55
...	56
...	57
-	-	-	99,8	99,6	100,0	...	...	...	101,0	99,7	102,3	...	...	...	58
- ^y	- ^y	- ^y	0,4 ^y	...	...	99,7 ^y	100,0 ^y	99,4 ^y	99,6 ^y	...	...	106,1**	105,6**	106,6**	...	...	...	59

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)															
		Année scolaire s'achevant en 2003															
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études			
2004	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
118	Mongolie	4	5,6	5,5	5,7	2,0	1,9	2,0	1,7	2,2	1,2	...	...	...	.	.	.
119	Ouzbékistan	4	1,2** ^y	0,1** ^y	2,3** ^y	2,4** ^y	3,1** ^y	1,6** ^y	0,4** ^y	0,4** ^y	0,4** ^y	...	...	...	.	.	.
120	Tadjikistan	4	—	—**	—**	0,5	—**	1,1**	0,7	0,8**	0,6**	...	...	...	.	.	.
121	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
Asie de l'Est et Pacifique																	
122	Australie	7	5,3**	6,0**	4,6**	3,4**	3,8**	3,1**	3,3**	3,5**	3,0**	3,0**	3,3**	2,7**	2,9**	3,1**	2,7**
123	Brunéi Darussalam	6	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**	—**
124	Cambodge	6	12,0	11,6	12,5	11,8	12,4	11,1	9,5	10,3	8,5	9,0	9,4	8,5	9,9	9,5	10,4
125	Chine	5	— ^y	—** ^y	—** ^y	— ^y	—** ^y	—** ^y	0,2 ^y	0,0** ^y	0,4** ^y	1,3 ^y	1,3** ^y	1,3** ^y	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	2,1	2,3	2,0	0,5	0,3	0,6	—	—	—	—	—	—	3,3	3,3	3,2
128	Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	6	6,7** ^x	4,3** ^x	9,2** ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	3,9 ^y	3,7 ^y	4,1 ^y	1,8 ^y	1,3 ^y	2,3 ^y	1,3 ^y	2,4 ^y	0,2 ^y	3,8 ^y	4,3 ^y	3,3 ^y	3,0 ^y	2,9 ^y	3,1 ^y
132	Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati ²	6	12,0	11,4	12,5	2,9	4,2	1,6	0,8	1,6	0,1	3,3	8,7	—	0,6	1,5	—
134	Macao, Chine	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...
135	Malaisie	6	1,7 ^y	1,7 ^y	1,6 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,3 ^y	0,1 ^y	0,5 ^y	0,7 ^y	0,7 ^y	0,7 ^y
136	Myanmar	5	13,2**	13,4**	13,1**	5,6**	5,5**	5,6**	7,1**	8,4**	5,7**	7,3**	8,6**	6,0**	...	...	...
137	Nauru ²	6	28,8 ^x	32,6 ^x	24,3 ^x	8,8 ^x	6,0 ^x	11,9 ^x	38,2 ^x	58,0 ^x	13,5 ^x	23,3 ^x	2,1 ^x	37,0 ^x	17,3 ^x	17,4 ^x	17,3 ^x
138	Nioué ²	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palao	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	7,2** ^y	6,8** ^y	7,8** ^y	13,7** ^y	13,1** ^y	14,3** ^y	9,4** ^y	9,8** ^y	9,0** ^y	6,5** ^y	6,9** ^y	6,0** ^y	14,2** ^y	14,0** ^y	14,4** ^y
142	Philippines	6	14,4	16,0	12,5	4,6	5,4	3,7	3,5	4,6	2,4	3,4	4,3	2,4	4,1	5,4	2,9
143	République de Corée	6	—	—	—	0,7	0,7	0,6	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,8
144	RDP lao	5	13,2	13,6	12,7	7,3	7,6	7,0	6,3	6,1	6,6	5,9	5,2	6,8	...	...	...
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
146	Samoa	6	4,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Tuvalu ²	6	15,9 ^x	25,6 ^x	4,5 ^x	2,8 ^x	...	...	10,4 ^x	...	...	4,5 ^x	...	...	10,4 ^x	...	...
153	Vanuatu	6	9,5**	10,1**	8,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	5	5,5** ^y	5,3** ^y	5,8** ^y	0,9** ^y	1,6** ^y	0,05** ^y	8,2** ^y	7,5** ^y	9,0** ^y	—** ^y	—** ^y	—** ^y	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																	
155	Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	14,6	17,6	11,2	9,9	11,4	8,3	5,8	5,2	6,4	7,2	5,5	8,9	...	...	...
157	Bhoutan	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde	5	14,4	14,0	14,9	4,4	3,6	5,2	4,4	4,0	4,9	—	—	—	...	...	...
159	Maldives	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	5	9,4**	10,5**	8,1**	9,8**	12,0**	7,2**	7,9**	8,5**	7,2**	7,1**	8,2**	5,7**	...	...	...
161	Pakistan	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	0,8	1,9	—	3,2	2,7	3,6	2,7	2,0	3,4	3,2	2,6	3,7	...	...	...
163	Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes																	
164	Algérie	6	0,9	1,6	0,2	0,7	0,8	0,6	0,6	0,6	0,5	1,3	1,4	1,1	2,5	3,1	1,9
165	Arabie saoudite	6	1,2	1,2	1,2	1,6	2,4	0,8	3,0	2,9	3,1	0,4	—	1,8	1,9	1,8	2,0
166	Bahrein	6	—	—	—	0,1	0,3	—	—	—	—	—	—	—	0,5	0,3	0,6
167	Djibouti	6	2,3 ^x	2,7 ^x	1,9 ^x	3,5 ^x	3,9 ^x	2,8 ^x	1,9 ^x	0,8 ^x	3,4 ^x	4,2** ^x	2,6** ^x	6,4** ^x	...	...	...
168	Égypte	5	0,2**	0,3**	0,1**	0,4**	0,5**	0,4**	0,3**	0,3**	0,2**	0,4**	0,5**	0,3**	...	...	...
169	Émirats arabes unis	5	4,2	4,3	4,1	—	—	—	0,6	1,0	0,2	0,6	0,6	0,7	...	...	...
170	Irak	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyi arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	6	0,7	1,2	0,3	—	—	—	—	—	—	0,9	0,3	1,5	1,0	0,8	1,2
173	Koweït	4	0,8**	0,5**	1,1**	0,9**	0,8**	1,1**	1,0**	0,9**	1,1**	...	...	...	.	.	.

Tableau 7

TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				ABANDONS TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)			ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												
							TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TAUX BRUT D'ADMISSION EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
							Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F					
..	9,1	9,5	8,7	..	..	..	90,9	90,5	91,3	95,5	94,7	96,3	86,2	..	..	118	
..	3,9**y	3,7**y	4,2**y	..	..	..	96,1**y	96,3**y	95,8**y	98,1z	98,4z	97,9z	..	..	..	119	
..	0,6	..**	1,3**	..	..	..	99,4	100,0**	98,7**	91,9	94,2**	89,6**	98,6	99,5**	97,7**	120	
..	121	
Asie de l'Est et Pacifique																			
3,0**	3,3**	2,7**	19,2**	21,0**	17,3**	85,8**	84,3**	87,4**	80,8**	79,0**	82,7**	98,2	97,4	99,0	..	..	..	122
..	111,9	111,7	112,1	..	..	..	123	
..	46,5	47,6	45,3	59,7	58,2	61,3	53,5	52,4	54,7	81,7	85,4	77,8	..	..	..	124	
..	1,0y	..**y	2,0**y	99,0y	100,0**y	98,0**y	99,0y	100,0**y	98,0**y	99,5z	99,4z	99,6z	..	..	..	125	
..	126	
..	4,2	3,0	5,4	98,7	100,0	97,4	95,8	97,0	94,6	104,9	104,7	105,1	..	..	..	127	
..	128	
..	125,0**z	122,6**z	127,5**z	..	..	..	129	
..	130	
..	13,6y	14,3y	12,9y	89,1y	88,3y	89,9y	86,4y	85,7y	87,1y	100,6z	100,6z	100,5z	..	..	..	131	
..	132	
..	18,6	25,0	11,2	81,9	76,2	88,4	81,4	75,0	88,8	118,1	116,1	120,3	..	..	..	133	
..	99,7y	99,4y	100,0y	..	..	..	102,1	102,3	101,8	..	..	..	134	
..	2,3y	2,0y	2,7y	98,4y	98,7y	98,0y	97,7y	98,0y	97,3y	91,0z	90,8z	91,1z	..	..	..	135	
..	29,7**	31,8**	27,5**	70,3**	68,2**	72,5**	70,3**	68,2**	72,5**	77,7**	76,4**	79,1**	70,4**	69,0**	71,8**	136	
..	74,6x	78,5x	69,9x	30,8x	26,1x	36,3x	25,4x	21,5x	30,1x	74,1y	70,9y	77,8y	..	..	..	137	
..	81,1	88,9	73,7	..	..	..	138	
..	139	
..	140	
..	41,8**y	41,5**y	42,1**y	67,8**y	68,1**y	67,6**y	58,2**y	58,5**y	57,9**y	53,9**z	57,9**z	49,5**z	..	..	..	141	
..	27,8	32,4	22,7	75,3	71,5	79,6	72,2	67,6	77,3	96,6	93,4	99,9	..	..	..	142	
..	2,6	2,7	2,5	98,1	97,9	98,3	97,4	97,3	97,5	104,1	104,1	104,1	..	..	..	143	
..	37,4	37,9	36,9	62,6	62,1	63,1	62,6	62,1	63,1	74,0	78,3	69,6	57,3	56,9	57,8	144	
..	145	
..	96,1**	94,2**	98,2**	..	..	..	146	
..	147	
..	148	
..	149	
..	150	
..	106,9**y	108,0**y	105,5**y	..	..	..	151	
..	37,4x	..	..	69,9x	..	..	62,6x	..	..	103,1**	94,3**	113,3**	..	..	..	152	
..	87,2	88,2**	86,2**	..	..	..	153	
..	13,2**y	12,8**y	13,5**y	86,8**y	87,2**y	86,5**y	86,8**y	87,2**y	86,5**y	100,8**z	103,9**z	97,6**z	..	..	..	154	
Asie du Sud et de l'Ouest																			
..	155	
..	34,9	36,9	32,7	65,1	63,1	67,3	65,1	63,1	67,3	76,4	74,1	78,8	54,7	51,8	58,0	156	
..	157	
..	21,1	18,8	23,7	78,9	81,2	76,3	78,9	81,2	76,3	88,5	92,9	83,9	..	..	..	158	
..	99,7**	97,8**	101,7**	..	..	..	159	
..	39,2**	43,4**	33,9**	60,8**	56,6**	66,1**	60,8**	56,6**	66,1**	74,7**	79,6**	69,5**	38,6**	35,4**	42,8**	160	
..	161	
..	9,8	9,3	10,2	90,2	90,7	89,8	90,2	90,7	89,8	94,6	92,3	96,9	..	..	..	162	
..	163	
États arabes																			
..	6,6	8,4	4,6	96,2	95,0	97,4	93,4	91,6	95,4	94,3	94,0	94,5	88,2	86,1	90,5	164	
..	8,2	7,6	8,8	93,6	94,1	93,1	91,8	92,4	91,2	61,8	62,4	61,1	47,9	..	..	165	
..	0,03	0,04	..	..	..	..	100,0	100,0	100,0	101,6	99,9	103,3	..	..	..	166	
..	87,7**x	89,6**x	85,2**x	..	..	..	29,1	33,1	25,0	..	..	..	167	
..	1,4**	1,7**	1,0**	98,6**	98,3**	99,0**	98,6**	98,3**	99,0**	94,6**	96,4**	92,8**	..	..	..	168	
..	5,3	6,0	4,6	94,7	94,0	95,4	94,7	94,0	95,4	75,4	77,1	73,6	..	..	..	169	
..	74,1	85,0	62,7	..	..	..	170	
..	171	
..	2,2	2,0	2,4	98,8	98,7	98,8	97,8	98,0	97,6	96,7	97,0	96,3	..	..	..	172	
..	2,8**	2,2**	3,4**	..	..	..	97,2**	97,8**	96,6**	91,3**	90,8**	91,8**	93,3**	93,8**	92,7**	173	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2003														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
2004	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
174 Liban	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2,0	3,1	0,8	2,2	3,2	1,1
175 Maroc	6	6,3 ^y	6,1 ^y	6,6 ^y	2,9 ^y	2,4 ^y	3,5 ^y	3,5 ^y	3,3 ^y	3,7 ^y	4,4 ^y	4,2 ^y	4,6 ^y	6,3 ^y	6,3 ^y	6,3 ^y
176 Mauritanie	6	—	—	—	3,8	3,2	4,4	6,1	6,1	6,0	7,7	8,7	6,7	12,5	12,5	12,5
177 Oman	6	1,2	1,4	1,0	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,2	0,8	0,8	0,7	0,6	0,3	0,9
178 Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179 République arabe syrienne	4	3,3	3,4	3,3	2,8	2,9	2,6	1,6	1,5	1,7	...	...	...	.	.	.
180 Soudan	6	1,6	1,3	2,0	0,9	0,7	1,2	1,2	1,4	1,1	4,3	4,8	3,8	4,2	4,3	4,1
181 T. A. palestiniens	4	0,4	0,7	0,1	—	—	—	1,5	1,6	1,4	...	...	...	.	.	.
182 Tunisie	6	—	—	—	0,9	0,8	1,0	0,8	0,9	0,6	1,6	1,6	1,5	2,9	3,2	2,6
183 Yémen	6	11,3**	10,2**	12,7**	5,2**	4,1**	6,6**	4,9**	3,3**	7,2**	7,2**	5,4**	10,1**	7,6**	6,6**	9,4**
Europe centrale et orientale																
184 Albanie	4	1,7** ^y	3,0** ^y	0,3** ^y	4,2** ^y	4,9** ^y	3,4** ^y	4,3** ^y	3,7** ^y	4,9** ^y	...	...	...	.	.	.
185 Bélarus	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	.	.	.
186 Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
187 Bulgarie	4	3,3	3,6	2,9	1,8	2,1	1,5	1,3	1,2	1,4	...	...	...	.	.	.
188 Croatie	4	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	...	...	...	.	.	.
189 Estonie	6	— ^y	— ^y	— ^y	0,7 ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,7 ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,3 ^y	0,7 ^y	— ^y	0,7 ^y	0,6 ^y	0,8 ^y
190 ERY de Macédoine	4	0,8	1,0	0,6	0,5	0,4	0,5	0,5	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.
191 Fédération de Russie	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.
192 Hongrie	4	2,1	2,3	1,9	0,2	0,1	0,2	0,0	—	0,1	...	...	...	.	.	.
193 Lettonie	4	1,2	0,9	1,5	0,2	0,3	0,1	0,2	—	0,5	...	...	...	.	.	.
194 Lituanie	4	0,7	0,7	0,8	0,3	0,4	0,1	0,5	0,7	0,3	...	...	...	.	.	.
195 Pologne	6	0,2	...	...	—	...	...	—	...	...	—	...	...	—	...	...
196 République de Moldova	4	6,9	7,7	6,0	1,6	0,9	2,3	1,8	2,0	1,5	...	...	...	.	.	.
197 République tchèque	5	0,9	1,1	0,7	0,3	0,3	0,4	0,2	0,3	0,1	0,2	0,0	0,3	...	...	...
198 Roumanie	4	2,1	2,5	1,8	1,4	1,5	1,2	1,2	1,2	1,1	...	...	...	.	.	.
199 Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
200 Slovaquie	4	1,7	1,8	1,6	0,4	0,4	0,4	0,2	0,3	0,2	...	...	...	.	.	.
201 Slovénie	4	0,6 ^y	0,7 ^y	0,4 ^y	0,1 ^y	0,3 ^y	— ^y	0,4 ^y	0,5 ^y	0,3 ^y	...	...	...	...	...	...
202 Turquie	6	—**	—**	—**	1,9**	1,8**	2,0**	2,3**	1,9**	2,7**	2,3**	1,9**	2,8**	3,1**	1,5**	4,8**
203 Ukraine	4	0,5 ^x	—** ^x	1,3** ^x	0,9 ^x	1,3** ^x	0,5** ^x	...	...	...	...	...	...	.	.	.

		Médiane														
I Monde	...	3,3	3,6	2,9	1,6	1,6	1,6	1,8	2,3	1,2	3,0	3,5	2,5	...	...	...
II Pays développés	...	0,6	0,7	0,4	0,3	0,6	0,2	0,2	0,1	0,4	...	...	...	.	.	.
III Pays en développement	...	5,6	5,7	5,5	2,9	...	...	3,1	3,6	2,5	3,8	4,3	3,3	3,8	3,6	3,9
IV Pays en transition	...	0,4	—	1,2	0,8	1,3	0,3	0,6	1,1	0,3	...	...	...	.	.	.
V Afrique subsaharienne	...	10,0	9,7	10,2	3,3	5,3	1,0	5,6	6,7	4,3	6,7	6,9	6,5	5,5	5,1	6,1
VI Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII Amérique latine et Caraïbes	...	3,9	...	...	2,9	3,5	2,4	2,6	...	...	2,6	3,5	1,7	3,2	2,4	4,0
VIII Amérique latine	...	5,8	6,5	5,1	3,0	3,4	2,6	3,0	2,8	3,3	3,0	3,6	2,4	3,6	3,6	3,5
IX Caraïbes	...	1,1	2,1	—	2,9	3,5	2,4	1,4	...	...	1,5	1,1	2,0	0,7	...	...
X Asie centrale	...	0,7	0,1	1,7	1,0	1,2	0,7	0,7	0,8	0,6	...	...	...	.	.	.
XI Asie de l'Est et Pacifique	...	6,1	4,8	7,5	2,8	...	...	3,3	3,5	3,0	3,3	8,7	—	...	...	...
XII Asie de l'Est	...	3,9	3,7	4,1	0,9	1,6	0,05	1,3	2,4	0,2	1,3	1,3	1,3	...	...	...
XIII Pacifique	...	7,2	6,8	7,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV États arabes	...	0,9	1,6	0,2	0,9	0,8	1,0	1,0	0,9	1,1	1,6	1,6	1,5	2,5	3,1	1,9
XVI Europe centrale et de l'Est	...	0,8	1,0	0,6	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,3	...	...	...	.	.	.

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle qui est en vigueur au niveau national.
2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer le taux brut d'admission en dernière année d'études.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2004 pour les taux d'abandon, de survie et d'achèvement d'une cohorte, et de l'année scolaire s'achevant en 2005 pour le taux brut d'admission en dernière année d'études.

Tableau 7

TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				ABANDONS TOUTES ANNÉES CONFOUDUES (%)			ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												
							TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TAUX BRUT D'ADMISSION EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
							Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			Année scolaire s'achevant en 2003			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F					
...	3,7	7,1	—	97,6	95,4	100,0	96,3	92,9	100,0	94,1	91,9	96,5	92,4	88,8	96,3	174	
...	24,5 ^y	24,0 ^y	25,1 ^y	81,2 ^y	82,0 ^y	80,4 ^y	75,5 ^y	76,0 ^y	74,9 ^y	75,4	78,7	72,0	66,0 ^y	67,2 ^y	64,7 ^y	175	
...	30,6	31,3	29,8	81,6	80,7	82,7	69,4	68,7	70,2	43,1	45,1	41,0	42,2	43,7	40,4	176	
...	3,0	3,0	3,0	97,6	97,3	97,9	97,0	97,0	97,0	91,3	92,9	89,6	97,3	97,6	97,0	177	
...	92,1 ^{**z}	93,1 ^{**z}	91,0 ^{**z}	...	...	...	178	
...	8,2	8,4	8,0	...	...	...	91,8	91,6	92,0	106,6	108,7	104,3	...	...	...	179	
...	12,1	12,0	12,1	91,9	92,0	91,8	87,9	88,0	87,9	48,8	53,1	44,5	...	...	...	180	
...	1,5	1,8	1,2	...	...	...	98,5	98,2	98,8	98,1	97,5	98,7	...	...	...	181	
...	6,7	7,2	6,1	96,5	96,4	96,7	93,3	92,8	93,9	97,1	96,7	97,5	...	...	...	182	
...	32,7 ^{**}	27,7 ^{**}	39,7 ^{**}	73,2 ^{**}	77,8 ^{**}	66,9 ^{**}	67,3 ^{**}	72,3 ^{**}	60,3 ^{**}	62,3 ^{**}	78,3 ^{**}	45,6^{**}	...	...	...	183	
Europe centrale et orientale																			
...	10,2 ^{**y}	11,5 ^{**y}	8,6 ^{**y}	...	...	...	89,8 ^{**y}	88,5 ^{**y}	91,4 ^{**y}	99,0 ^z	98,9 ^z	99,2 ^z	...	...	...	184	
...	100,0	...	...	100,7	102,6	98,7	85,4	...	...	185	
...	186	
...	6,3	6,9	5,7	...	...	...	93,7	93,1	94,3	98,2	99,0	97,4	...	...	...	187	
...	0,4 ^y	0,9 ^y	— ^y	...	...	...	99,6 ^y	99,1 ^y	100,0 ^y	91,4 ^z	91,9 ^z	90,8 ^z	...	...	...	188	
...	2,3 ^y	2,9 ^y	1,6 ^y	98,4 ^y	97,6 ^y	99,2 ^y	97,7 ^y	97,1 ^y	98,4 ^y	101,5	102,7	100,2	...	...	...	189	
...	1,8	2,0	1,6	...	...	...	98,2	98,0	98,4	96,4	95,6	97,3	...	...	...	190	
...	191	
...	2,4	2,5	2,3	...	...	...	97,6	97,5	97,7	95,7	95,4	96,0	...	...	...	192	
...	1,7	1,2	2,1	...	...	...	98,3	98,8	97,9	92,3	92,6	92,0	...	...	...	193	
...	1,5	1,7	1,2	...	...	...	98,5	98,3	98,8	97,9	98,6	97,2	...	...	...	194	
...	0,3	...	...	99,7	...	...	99,7	...	...	100,3	...	...	...	...	...	195	
...	10,0	10,4	9,6	...	...	...	90,0	89,6	90,4	82,5	82,3	82,8	...	...	...	196	
...	1,6	1,7	1,4	98,4	98,3	98,6	98,4	98,3	98,6	103,8	103,6	104,0	...	...	...	197	
...	4,8	5,3	4,2	...	...	...	95,2	94,7	95,8	93,3	93,8	92,8	...	...	...	198	
...	199	
...	2,4	2,5	2,2	...	...	...	97,6	97,5	97,8	99,4	99,3	99,6	...	...	...	200	
...	1,1 ^y	1,6 ^y	0,7 ^y	...	...	...	98,9 ^y	98,4 ^y	99,3 ^y	102,4 ^z	102,9 ^z	101,9 ^z	...	...	...	201	
...	8,4 ^{**}	6,6 ^{**}	10,4 ^{**}	94,6 ^{**}	94,9 ^{**}	94,3 ^{**}	91,6 ^{**}	93,4 ^{**}	89,6 ^{**}	87,8	93,1	82,3	...	...	...	202	
...	1,4 ^x	1,1 ^{**x}	1,8 ^{**x}	...	...	...	98,6 ^x	98,9 ^{**x}	98,2 ^{**x}	...	...	...	...	...	...	203	
Médiane																			
...	13,4	13,6	13,2	...	...	...	86,6	86,4	86,8	86,1	88,4	83,6	...	...	...	I	
...	1,7	1,2	2,2	...	...	...	98,3	98,8	97,8	98,8	99,4	98,2	...	...	...	II	
...	20,3	...	...	81,6	80,4	82,9	79,7	...	...	84,4	87,0	81,6	...	...	...	III	
...	2,0	2,5	1,5	...	...	...	98,0	97,5	98,5	91,4	91,8	91,0	...	...	...	IV	
...	33,9	33,0	35,2	72,6	71,1	74,6	66,1	67,0	64,8	56,8	61,5	52,1	...	...	...	V	
...	99,0	99,7	98,2	...	...	...	VI	
...	16,9	...	...	84,3	83,6	85,1	83,1	...	...	98,3	97,9	98,8	...	...	...	VII	
...	19,1	20,7	17,3	84,3	82,0	86,8	80,9	79,3	82,7	99,3	98,8	99,7	...	...	...	VIII	
...	15,6	14,3	17,0	...	...	...	84,4	85,7	83,0	68,3	68,3	68,4	...	...	...	IX	
...	2,9	3,9	1,8	...	...	...	97,1	96,1	98,2	99,0	99,6	98,5	...	...	...	X	
...	97,1	97,3	96,8	...	...	...	XI	
...	13,6	14,3	12,9	88,0	87,7	88,2	86,4	85,7	87,1	97,3	97,5	97,1	...	...	...	XII	
...	84,1	84,8	83,4	...	...	...	XIII	
...	82,3	86,5	77,9	...	...	...	XIV	
...	5,9	7,2	4,6	94,7	94,0	95,4	94,1	92,8	95,4	80,0	83,8	76,1	...	...	...	XV	
...	1,7	1,6	1,8	...	...	...	98,3	98,4	98,2	90,1	91,6	88,5	...	...	...	XVI	

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2001.

Tableau 8
Participation dans l'enseignement secondaire¹ et postsecondaire non supérieur²

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)					
	Année scolaire s'achevant en 2003			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total		Effectif du privé en % de l'effectif du total		Effectif de l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Année scolaire s'achevant en 2004			
	Total	M	F	2004	2003 ³	Total (milliers)	% F	Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne															
1 Afrique du Sud	95 ^Y	94 ^Y	96 ^Y	14-18	4 918	4 447 ^Z	51 ^Z	3 ^Z	260 ^Z	40 ^Z	95 ^Z	92 ^Z	97 ^Z	1,06 ^Z	
2 Angola	...	...	...	10-16	2 753	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	51 ^Y	51 ^Y	51 ^Y	12-18	1 305	338 ^{**}	33 ^{**}	18 ^{**}	31	42	34 ^{**}	44 ^{**}	24 ^{**}	0,54 ^{**}	
4 Botswana	99 ^{**}	100 ^{**}	98 ^{**}	13-17	226	170 ^{**}	51 ^{**}	4 ^{**}	11 ^{**}	38 ^{**}	87	84	89	1,07	
5 Burkina Faso	40 ^{**}	42 ^{**}	37 ^{**}	13-19	2 030	246 ^{**}	40 ^{**}	34 ^{**y}	19 ^{**}	50 ^{**}	16 ^{**}	19 ^{**}	14 ^{**}	0,72 ^{**}	
6 Burundi	34	35	33	13-19	1 254	152	43	9	12	49	16	18	14	0,78	
7 Cameroun	48	47	49	12-18	2 652	1 161	41 [*]	43	399	30 [*]	
8 Cap-Vert	72	69	76	12-17	76	50	52	-	2	40	93	89	97	1,09	
9 Comores	67	72	61	12-18	122	43	43	41	0,2	7	41	47	35	0,75	
10 Congo	78	78	78	12-18	609	235 ^{**}	46 ^{**}	22 ^{**}	43 ^{**}	48 ^{**}	50	53	47	0,88	
11 Côte d'Ivoire	40 ^X	42 ^X	36 ^X	12-18	3 046	737 ^{**y}	36 ^{**y}	...	...	...	31 ^{**y}	39 ^{**y}	23 ^{**y}	0,59 ^{**y}
12 Érythrée	81	85	76	12-17	575	194	36	6	1,8	28	61	75	46	0,61	
13 Éthiopie	85	84	85	11-18	14 097	4 506	39	6^{**}	106	51	44	53	36	0,68	
14 Gabon	...	...	...	12-18	221	105 ^{**y}	...	30 ^{**y}	8 ^Y	34 ^Y	62 ^{**y}	...	...	...
15 Gambie	...	...	...	13-18	182	85 ^{**}	45 ^{**}	...	0,6 ^{**}	77 ^{**}	59	63	56	0,90
16 Ghana	97^{**}	95^{**}	100^{**}	12-17	3 057	1 350^{**}	45^{**}	14^{**}	21	14	64	68	59	0,88	
17 Guinée	68	73	60	13-19	1 349	349	31	10 ^{**}	8 ^{**}	46 ^{**}	32	43	21	0,50	
18 Guinée équatoriale	...	...	...	12-18	76	21 ^{**y}	36 ^{**y}	...	1,4 ^Y	20 ^Y	41 ^{**y}	51 ^{**y}	31 ^{**y}	0,60 ^{**y}
19 Guinée-Bissau	...	...	...	13-17	166	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	95 ^{**}	94 ^{**}	97 ^{**}	12-17	5 041	2 420 ^{**}	48 ^{**}	...	15 ^{**}	46 ^{**}	87	89	86	0,97	
21 Lesotho	63	64	62	13-17	246	89	56	1	1	56	45	40	51	1,29	
22 Libéria	...	...	...	12-17	461	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	55	56	55	11-17	2 870	...	...	...	...	...	25 ^{**}	25 ^{**}	25 ^{**}	0,98 ^{**}
24 Malawi	76 ^X	78 ^X	73 ^X	12-17	1 751	505	45	...	.	.	41	44	37	0,83
25 Mali	60	62	57	13-18	1 781	398	37 ^{**}	22	49	42 ^{**}	30	37	23	0,62	
26 Maurice	67^{**}	61^{**}	72^{**}	11-17	143	128^{**}	49^{**}	73^Y	18^{**}	31^{**}	99	98	100	1,02	
27 Mozambique	45 ^X	43 ^X	46 ^X	13-17	2 261	243	41	...	24	28	16	19	13	0,67	
28 Namibie	88 ^{**y}	87 ^{**y}	88 ^{**y}	13-17	253	141 ^Z	53 ^Z	4 ^Y	. ^Z	. ^Z	74 ^Z	68 ^Z	80 ^Z	1,17 ^Z	
29 Niger	49	51	48	13-19	2 013	158	39	12	3	43	11	13	9	0,68	
30 Nigéria	...	...	...	12-17	18 250	6 316	44	...	...	...	37	41	33	0,82
31 Ouganda	36 ^{**}	36 ^{**}	36 ^{**}	13-18	3 944	651^{**}	44^{**}	45	32^{**}	32^{**}	19^{**}	21^{**}	17^{**}	0,82^{**}	
32 République centrafricaine	...	...	...	12-18	653	72 ^{**y}	...	...	...	...	14 ^{**y}	...	...	...
33 R. D. Congo	...	...	...	12-17	7 690	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	33^{**}	34^{**}	33^{**}	14-19	5 289	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	...	...	13-18	1 420	204	48	44 ^Z	72	48	18	19	17	0,89
36 Sao Tomé-et-Principe	55	57	53	13-17	18	7	50	-	0,1	23	63	59	66	1,11	
37 Sénégal	47	49	45	13-19	1 859	360	42	26	4	40	25	29	21	0,75	
38 Seychelles ⁴	95	93	97	12-16	...	7	51	4 ^Z	.	.	109	106	112 [*]	1,06	
39 Sierra Leone	...	...	...	12-17	682	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	13-17	825	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	77 ^Y	76 ^Y	78 ^Y	13-17	150	62 ^Z	50 ^Z	- ^Z	0,7 ^Z	26 ^Z	50 ^Z	49 ^Z	51 ^Z	1,04 ^Z	
42 Tchad	56 ^{**}	60 ^{**}	46 ^{**}	12-18	1 468	222 ^{**}	24 ^{**}	17 ^Y	...	...	19 ^{**}	28 ^{**}	9 ^{**}	0,33 ^{**}
43 Togo	64	67	61	12-18	964	375	33	26	20	18	54	69	38	0,55	
44 Zambie	54 ^{**X}	52 ^{**X}	57 ^{**X}	14-18	1 411	364	44	4	7	8	40	43	36	0,84	
45 Zimbabwe	70 ^{**y}	69 ^{**y}	70 ^{**y}	13-18	2 099	758 ^Z	48 ^Z	71 ^Y	. ^Z	. ^Z	55 ^Z	56 ^Z	53 ^Z	0,95 ^Z	
Amérique du Nord et Europe occidentale															
46 Allemagne	99	99	99	10-18	8 357	8 361	48	8	1 791	42	103	103	103	1,00	
47 Andorre	96	95	96	12-17	...	3	50	5	0,2	48	91 ^{**}	92 ^{**}	89 ^{**}	0,98 ^{**}	
48 Autriche	...	...	...	10-17	763	770	47	9	292	43	105	106	104	0,99
49 Belgique	...	...	...	12-17	740	806	48	68	326	43	116	119	113	0,95
50 Canada	...	...	...	12-17	2 557	2 622 ^{**y}	49 ^{**y}	6 ^{**y}	102 ^{**y}	36 ^{**y}	97 ^{**y}	98 ^{**y}	97 ^{**y}	0,99 ^{**y}
51 Chypre ⁴	100	100	100	12-17	...	65	49	13	4	18	101	101	102	1,02 [*]	
52 Danemark	100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	13-18	362	450	50	13	123	45	119	118	121	1,03	
53 Espagne	...	...	...	12-17	2 560	3 048	50	29	423	48	120	120	120	1,01
54 États-Unis	...	...	...	12-17	25 544	24 217	49	9	.	.	102	101	104	1,03
55 Finlande	100	100	100	13-18	389	426	50	7	120	46	100	100	100	1,00	
56 France	...	...	...	11-17	5 269	5 827	49	25	1 528	44	110	111	109	0,99
57 Grèce	...	...	...	12-17	723	696	48	6	125	39	96	97	95	0,98

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)				EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR							
Second cycle du secondaire				Total secondaire				Total secondaire				Redoublements dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total			
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F		
Afrique subsaharienne																		
88 ^z	84 ^z	91 ^z	1,08 ^z	90 ^z	87 ^z	94 ^z	1,07 ^z	...	...	...	...	10,9 ^z	11,4 ^z	10,4 ^z	171 ^z	40 ^z	1
...	2
14 ^{**}	20 ^{**}	9 ^{**}	0,43 ^{**}	26 ^{**}	34 ^{**}	18 ^{**}	0,52^{**}	...	...	...	...	23,1 ^{**}	22,8 ^{**}	23,8^{**}	...	...	3
58 ^{**}	57 ^{**}	58 ^{**}	1,02 ^{**}	75 ^{**}	73 ^{**}	77 ^{**}	1,05 ^{**}	61 ^{**}	58 ^{**}	64 ^{**}	1,10 ^{**}	0,6 ^{**}	0,4 ^{**}	0,8 ^{**}	16 ^{**z}	52 ^{**z}	4	
6 ^{**}	7 ^{**}	4 ^{**}	0,54 ^{**}	12 ^{**}	14 ^{**}	10 ^{**}	0,68 ^{**}	10 ^{**}	11 ^{**}	8 ^{**}	0,68 ^{**}	27,6 ^{**}	26,5 ^{**}	29,2^{**}	...	...	5
7	8	6	0,67	12	14	10	0,75	...	...	...	...	20,3	18,7	22,4	...	...	6
...	...	...	...	44	51 [*]	36 [*]	0,70 [*]	10,2	9,9	10,5	...	...	7	
52	49	54	1,10	66	63	69	1,10	55	52	58	1,12	20,1	20,9	19,3	1	66	8	
27	30	24	0,78	35	40	30	0,76	...	...	...	...	16,4	15,4	17,7	0,7 ^{**}	46 ^{**}	9
21 ^{**}	25 ^{**}	17 ^{**}	0,69 ^{**}	39 ^{**}	42 ^{**}	35 ^{**}	0,84^{**}	...	...	...	...	24,2	23,5 ^{**}	25,0 ^{**}	6	68	10
...	...	...	...	25 ^{**y}	32 ^{**y}	18 ^{**y}	0,55 ^{**y}	20 ^{**y}	26 ^{**y}	15 ^{**y}	0,57 ^{**y}	15,8 ^y	15,8 ^y	15,8 ^y	...	...	11
19	26	13	0,49	34	43	24	0,56	24	28	19	0,66	17,0	16,4	18,3	1 ^{**}	8 ^{**}	12	
16	20	11	0,58	31	37	25	0,65	28 ^{**}	34 ^{**}	22 ^{**}	0,65 ^{**}	9,3 ^z	7,8 ^z	12,0 ^z	30 ^{**}	39 ^{**}	13	
32 ^{**y}	...	...	...	50 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	21,7 ^{**y}	...	...	...	...	14
33 ^{**}	39 ^{**}	28 ^{**}	0,71 ^{**}	47 ^{**}	51 ^{**}	42 ^{**}	0,83 ^{**}	45 ^{**}	49 ^{**}	41 ^{**}	0,83^{**}	...	...	...	2 ^z	71 ^z	15
23 ^{**}	25 ^{**}	20 ^{**}	0,78 ^{**}	44 ^{**}	47 ^{**}	40 ^{**}	0,85 ^{**}	37 ^{**}	39 ^{**}	35 ^{**}	0,90 ^{**}	2,4 ^{**z}	2,4 ^{**z}	2,5 ^{**z}	19 ^{**z}	29 ^{**z}	16	
16 ^{**}	22 ^{**}	9 ^{**}	0,42 ^{**}	26	34	17	0,48	21 ^{**}	28 ^{**}	14 ^{**}	0,51 ^{**}	11,8	10,6	14,5	...	...	17
13y	17y	8y	0,45y	30 ^{**y}	38 ^{**y}	22 ^{**y}	0,57 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
29 ^{**}	30 ^{**}	27 ^{**}	0,89 ^{**}	48 ^{**}	50 ^{**}	46 ^{**}	0,93 ^{**}	40 ^{**}	40 ^{**}	40 ^{**}	1,01^{**}	...	...	...	10 ^{**}	82 ^{**}	20
23	21	25	1,21	36	32	41	1,27	23	18	28	1,54	9,2	9,3	9,0	0,6 ^{**}	50 ^{**}	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,3	14,5	14,2	17 ^{**y}	34 ^{**y}	23
16	18	13	0,73	29	32	26	0,81	25	27	23	0,86	...	...	...	...	...	24
14	18 ^{**}	10 ^{**}	0,57 ^{**}	22	28 ^{**}	17 ^{**}	0,61^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
80 ^{**}	81 ^{**}	78 ^{**}	0,96 ^{**}	88 ^{**}	89 ^{**}	88 ^{**}	0,99 ^{**}	82 ^{**}	82 ^{**}	83 ^{**}	1,01 ^{**}	12,3	13,7	11,1	9	22	26	
3	3	3	1,00	11	13	9	0,70	4	5	4	0,78	22,3	21,8	22,9	...	...	27
30 ^z	30 ^z	30 ^z	1,00 ^z	58 ^z	54 ^z	62 ^z	1,14 ^z	37 ^z	32 ^z	43 ^z	1,35 ^z	7,8 ^{**z}	6,8 ^{**z}	8,6 ^{**z}	3 ^z	31 ^z	28	
3	4	2	0,58	8	9	6	0,67	7	8	5	0,68	7,3	6,7	8,1	0,4	46	29	
32	35	28	0,81	35	38	31	0,81	27 ^{**}	30 ^{**}	25 ^{**}	0,82^{**}	...	...	...	...	...	30
9 ^{**}	11 ^{**}	7 ^{**}	0,66 ^{**}	16 ^{**}	18 ^{**}	14 ^{**}	0,79 ^{**}	13 ^{**}	14 ^{**}	12 ^{**}	0,87 ^{**}	1,9	1,9	1,9	...	...	31
8 ^{**y}	...	...	...	12 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,2 ^{**}	2,5 ^{**}	4,1 ^{**}	-y	-y	34
10	11	10	0,89	14	15	14	0,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
26	26	25	0,96	40	39	41	1,05	26	25	27	1,07	32,4	30,8	34,0	0,4	41	36	
11	13	9	0,64	19	22	16	0,72	15	18	13	0,72	12,3	12,2	12,6	...	...	37
92	87	98	1,12	102	98	106	1,08	93	90	96	1,07	. ^z	. ^z	. ^z	2	59	38	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.^z	. ^z	40
29 ^z	30 ^z	28 ^z	0,92 ^z	42 ^z	42 ^z	42 ^z	1,01 ^z	29 ^z	26 ^z	32 ^z	1,24 ^z	12,0 ^z	12,3 ^z	11,7 ^z	. ^z	. ^z	41	
...	...	...	...	15 ^{**}	23 ^{**}	7 ^{**}	0,32 ^{**}	11 ^{**z}	16 ^{**z}	5 ^{**z}	0,3 ^{**z}	21,1 ^{**}	20,7 ^{**}	22,3^{**}	...	...	42
17	27	8	0,29	39	52	26	0,50	...	...	...	...	22,6	22,8	22,3	...	...	43
16	18	13	0,71	26	29	23	0,79	24 ^{**}	27 ^{**}	21 ^{**}	0,78 ^{**}	5,1	5,0	5,2	...	...	44
27 ^z	29 ^z	25 ^z	0,86 ^z	36 ^z	38 ^z	35 ^z	0,91 ^z	34 ^z	35 ^z	33 ^z	0,93 ^z	. ^z	. ^z	. ^z	0,9 ^z	11 ^z	45	
Amérique du Nord et Europe occidentale																		
95	97	92	0,95	100	101	99	0,98	...	...	...	...	3,1	3,6	2,6	458	48	46
61 ^{**}	55 ^{**}	67 ^{**}	1,22 ^{**}	81 ^{**}	80 ^{**}	83 ^{**}	1,03 ^{**}	71 ^{**}	71 ^{**}	72 ^{**}	1,01^{**}	-	-	-	...	...	47
97	102	92	0,91	101	104	98	0,95	90	91	89	0,98	...	...	...	71	61	48
105	107	104	0,98	109	111	107	0,97	97 ^{**z}	96 ^{**z}	97 ^{**z}	1,01 ^{**z}	...	...	...	26	60	49
113 ^{**y}	113 ^{**y}	112 ^{**y}	1,00 ^{**y}	105 ^{**y}	105 ^{**y}	105 ^{**y}	0,99 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	298 ^{**y}	42 ^{**y}	50
94	92	96	1,04	98	96	99	1,03	93	92	95	1,03	1,7	2,5	1,1	. ^z	. ^z	51	
130	126	134	1,06	124	122	127	1,05	92	91	94	1,03	.	.	.	1,0	22	52	
118	109	127	1,16	119	116	123	1,06	97	95	99	1,04	...	...	...	...	...	53
87	88	87	0,99	95	94	95	1,01	90	89	91	1,02	...	...	...	429	69	54
119	113	124	1,09	109	107	112	1,05	94	94	94	1,01	0,3	0,4	0,3	-	-	55	
111	110	113	1,03	111	110	111	1,01	96	95	97	1,02	...	...	...	28	65	56
97	96	98	1,03	96	96	97	1,01	87	85	88	1,04	...	...	...	33	54	57

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)					
	Année scolaire s'achevant en 2003			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total		Effectif du privé en % de l'effectif du total		Effectif de l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 2004			
	Total	M	F	2004	2003 ³	Total (milliers)	% F	Année scolaire s'achevant en 2004	Année scolaire s'achevant en 2004	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
58 Irlande	100 ^y	...	...	12-16	287	321	51	0,6	50	55	105	103	107	1,03
59 Islande	100 ^y	99 ^y	100 ^y	13-19	30	35**	50**	4**	7**	38**	102**	103**	100**	0,97**	
60 Israël	74	74	74	12-17	655	607	49	-	125	42	77	77	77	1,01	
61 Italie	100	100	99	11-18	4 549	4 506	48	5	1 696	40	107	108	105	0,97	
62 Luxembourg	...	...	...	12-18	37	35	50	18	11	48	102	101	103	1,02
63 Malte	91 ^y	90 ^y	92 ^y	11-17	40	42	47	28	7	27	106	104	107	1,03	
64 Monaco	...	...	...	11-17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Norvège	100	100	100	13-18	346	400	49	7	132	46	102	101	102	1,01	
66 Pays-Bas	98**	96**	100**	12-17	1 176	1 397	48	83	725	47	130	133	127	0,95	
67 Portugal	...	...	...	12-17	688	665	51	15	94	43	109	107	111	1,04
68 Royaume-Uni	...	...	...	11-17	5 453	5 700	49	29	1 298	49	100	100	100	1,00
69 Saint-Marin	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède	...	...	...	13-18	694	712	49	8	193	54	104	104	104	1,00
71 Suisse	100	100	100	13-19	603	564	47	7	176	40	111	110	112	1,01	
Amérique latine et Caraïbes															
72 Anguilla	100	...	...	12-16	...	1	52	..*,z	0,1**	60**	89**	90**	89**	1,00**
73 Antigua-et-Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	18	15** ^z	52** ^z	81** ^z	6** ^z	54** ^z	116** ^z	120** ^z	112** ^z	0,94** ^z
75 Argentine	93 ^y	92 ^y	94 ^y	12-17	4 087	3 499 ^z	51 ^z	27 ^z	1 286 ^z	52 ^z	100 ^z	98 ^z	101 ^z	1,03 ^z	
76 Aruba ⁴	99	98	100	12-16	...	7	51	92	1	40	114	116	113	0,97	
77 Bahamas	95**	96**	94**	11-16	35	28	52	24	.	.	83	78	88	1,13	
78 Barbade	98	96	100	11-15	19	21	50	5	0,1	14	113	113	113	1,00	
79 Belize	87	85	89	11-16	37	31	50	74** ^z	3	43	96	96	95	1,00	
80 Bermudes ⁴	100 ^x	...	...	11-17	...	5 ^y	51 ^y	41 ^y	.y	.y	101 ^y	...	...	...
81 Bolivie	91**	92**	91**	12-17	1 214	1 075**	48**	28** ^y	...	...	...	...	...	...
82 Brésil	...	...	...	11-17	23 781	24 593 ^z	52 ^z	11 ^z	452 ^z	73 ^z	115 ^z	113 ^z	118 ^z	1,05 ^z
83 Chili	97	95	98	12-17	1 789	1 595	49	51	384	46	100	101	99	0,98	
84 Colombie	100**	100**	100**	11-16	5 435	4 051	52	22	318	55	82	78	85	1,09	
85 Costa Rica	92**	93**	90**	12-16	439	297	50	12**	58	50	84	83	84	1,02	
86 Cuba	98	98	99	12-17	1 008	932	49	.	260	43	103	104	101	0,97	
87 Dominique ⁴	94 ^y	94 ^y	94 ^y	12-16	...	7	50	33	0,3	62	125	134	115	0,86	
88 El Salvador	94**	94**	94**	13-18	822	496**	50**	20** ^z	...	...	77**	78**	77**	0,99**
89 Équateur	74	76	71	12-17	1 632	997	49	33	223	52	69	71	68	0,97	
90 Grenade ⁴	...	...	...	12-16	...	14	51	60 ^z	0,8	46	107	107	107	1,00
91 Guatemala	96**	97**	95**	13-17	1 437	699	47	74	202	52	53	58	49	0,85	
92 Guyana	...	...	...	12-16	71	64**	60**	2 ^z	5**	52**	118 ^z	...	...	...
93 Haïti	...	...	...	12-18	1 483	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	...	...	...	12-16	847	555	55	...	207	55	60	56	64	1,14
95 Îles Caimanes	91 ^x	89 ^x	93 ^x	11-16	...	3	51	28	.	.	110**	106**	115**	1,09**	
96 Îles Turques et Caïques ⁴	72 ^y	72 ^y	71 ^y	12-16	...	2	49	13	0,1**	50**	87	92	82	0,90	
97 Îles Vierges britanniques ⁴	69** ^x	62** ^x	76** ^x	12-16	...	2	52	4	0,2	37	114	113	116	1,03	
98 Jamaïque	97 ^y	...	...	12-16	279	246	50	6	-	-	96	96	96	1,00
99 Mexique	94	95	92	12-17	13 052	10 404	51	15	1 540	57	104	100	108	1,08	
100 Montserrat ⁴	...	...	...	12-16	...	0,3	49	..*,z	.	.	119	118	121	1,03
101 Nicaragua	...	...	...	13-17	654	416	53	28	22	54	73	70	76	1,09
102 Panama	64**	63**	65**	12-17	362	254	51	15	102	50	85	84	86	1,03	
103 Paraguay	91 ^y	91 ^y	91 ^y	12-17	825	519**	50**	20**	47**	47**	75**	75**	74**	1,00**	
104 Pérou	94 ^x	96 ^x	92 ^x	12-16	2 905	2 662	50	22	279	62	103	101	105	1,03	
105 République dominicaine	87**	85**	90**	12-17	1 144	783	54	25**	31	59	81	76	85	1,11	
106 Sainte-Lucie	69**	62**	76**	12-16	17	13	50	5**	0,6	31	78	79	77	0,97	
107 Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	...	...	...	12-16	...	5	50	3	.	.	125	133	117	0,88
108 St Vincent/Grenad.	74	68	78	12-16	13	10	49	32** ^y	2	32	95	96	94	0,98	
109 Suriname	12** ^y	15** ^y	10** ^y	12-17	54	41** ^z	56** ^z	21** ^z	18** ^z	52** ^z	82** ^z	74** ^z	90** ^z	1,22** ^z	
110 Trinité-et-Tobago	97*	96*	99*	12-16	126	105*	51*	27*	0,9	28	84*	83*	86	1,05*	
111 Uruguay	85**	78**	92**	12-17	322	348**	52**	10**	31**	43**	113**	109**	117**	1,07**	
112 Venezuela	98	97	100	12-16	2 712	1 954	52	24	68	51	85	81	88	1,09	
Asie centrale															
113 Arménie	99**	98**	100**	10-16	429	393	50	0,6	2	30	97	97	97	1,00	
114 Azerbaïdjan	99	99	99	10-16	1 306	1 086	48	0,3	3	31	87	88	86	0,97	
115 Géorgie	98 ^y	98 ^y	99 ^y	12-16	388	320	49	3	9	31	92	93	92	0,99	

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)								TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)				EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
Second cycle du secondaire				Total secondaire				Total secondaire				Redoublements dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
121	113	129	1,14	112	108	116	1,08	87	84	89	1,06	2,0**	1,9**	2,1**	62	36	58
125**	118**	132**	1,12**	115**	111**	118**	1,06**	86**	85**	88**	1,04**	—**	—**	—**	0,6 ^z	40 ^z	59
109	109	108	0,99	93	93	93	1,00	89	89	89	1,00	2,1	3,1	1,0	14	49	60
94	94	95	1,00	99	100	98	0,99	92	92	93	1,02	3,2	4,3	2,3	52	55	61
89	85	93	1,10	95	92	98	1,06	79	77	82	1,07	. ^z	. ^z	. ^z	1	22	62
105	120	88	0,73	105	109	102	0,93	88	85	90	1,06	1,4	1,6	1,2	0,4	45	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.^z	. ^z	64
130	127	133	1,05	116	114	117	1,03	96	96	97	1,01	...	...	...	6	18	65
107	106	108	1,02	119	120	118	0,98	89	89	90	1,01	4,5	5,0	4,0	7	23	66
85	78	93	1,19	97	92	102	1,11	82 ^z	78 ^z	87 ^z	1,11 ^z	...	...	...	2	32	67
108	105	110	1,05	105	103	106	1,03	95	93	97	1,03	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
101	97	105	1,08	103	101	105	1,04	98	97	100	1,03	...	...	...	5	42	70
80	87	72	0,83	93	97	89	0,92	83	86	80	0,93	2,3	2,5	2,1	29	70	71
Amérique latine et Caraïbes																	
119**	116**	123**	1,06**	100**	99**	102**	1,02**	93**	93**	93**	1,00**	—	—	—	0,1	72	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
71** ^z	63** ^z	79** ^z	1,25** ^z	87** ^z	83** ^z	90** ^z	1,09** ^z	77** ^z	73** ^z	81** ^z	1,10** ^z	...	...	...	0,4** ^z	84** ^z	74
73 ^z	69 ^z	77 ^z	1,13 ^z	86 ^z	84 ^z	89 ^z	1,07 ^z	79 ^z	76 ^z	82 ^z	1,07 ^z	11,5 ^z	13,7 ^z	9,4 ^z	. ^z	. ^z	75
87	84	90	1,08	98	97	100	1,02	74	73	75	1,02	17,5	18,2	16,9	.	.	76
78	75	80	1,07	80	76	84	1,10	74	70	78	1,12	.	.	.	...	...	77
106	104	107	1,03	110	109	111	1,01	95	93	98	1,05	.	.	.	4	48	78
63	57	69	1,21	85	84	87	1,04	71**	70**	73**	1,05**	6,3	7,3	5,3	3	42	79
74 ^y	...	...	...	86 ^y	...	...	...	...	...	...	...	.^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	80
79**	81**	77**	0,94**	89**	90**	87**	0,97**	74**	74**	73**	0,99**	3,4**	4,0**	2,7**	...	...	81
85 ^z	77 ^z	94 ^z	1,22 ^z	102 ^z	97 ^z	107 ^z	1,11 ^z	76 ^z	73 ^z	78 ^z	1,07 ^z	17,4 ^y	...	...	.	.	82
84	82	85	1,03	89	89	90	1,01	78	77	79	1,02	2,7	3,3	2,2	.	.	83
59	54	65	1,19	75	71	78	1,11	55**	52**	58**	1,11**	2,6**	3,2**	2,1**	.	.	84
44	41	48	1,16	68	66	69	1,05	50	48	52	1,07	10,2	11,7	8,6	.	.	85
83	80	85	1,06	93	92	93	1,01	87	86	87	1,02	1,0	1,4	0,7	20	77	86
80	68	93	1,37	107	107	106	0,99	90**	89**	92**	1,03**	8,1	10,2	6,0	2	60	87
43**	41**	44**	1,07**	60**	60**	61**	1,01**	48** ^z	47** ^z	49** ^z	1,03** ^z	3,2** ^z	4,0** ^z	2,3** ^z	.	.	88
52	51	54	1,05	61	61	61	1,00	52	52	53	1,01	3,9	4,6	3,2	.	.	89
91	80	103	1,29	101	96	105	1,09	78**	75**	82**	1,10**	7,8**	9,6**	6,1**	1**	66**	90
41	41	42	1,02	49	51	46	0,90	34**	35**	32**	0,92**	3,1**	3,5**	2,5**	.	.	91
49 ^z	...	...	...	90 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2**	28**	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
75	63	87	1,39	65	58	73	1,24	...	...	...	...	...	...	...	.	.	94
84**	79**	89**	1,13**	97**	93**	102**	1,10**	91**	87**	96**	1,10**	—	—	—	0,1	61	95
97	91	104	1,15	91	91	90	0,99	78**	78**	78**	1,00**	1,9 ^z	2,2 ^z	1,6 ^z	0,6	73	96
66	62	71	1,14	96	93	98	1,06	80	75	84	1,11	9,5**	12,4**	7,0**	1,1	69	97
76	74	78	1,05	88	87	89	1,02	79	78	81	1,03	1,5	1,9	1,0	48	45	98
53	52	55	1,06	80	77	82	1,07	64	63	65	1,03	2,1	2,7	1,5	.	.	99
106	96	118	1,22	114	109	120	1,10	100	...	...	...	—	—	—	0,02	59	100
49	43	56	1,29	64	59	68	1,15	41	38	43	1,13	6,7	8,0	5,5	.	.	101
55	51	59	1,15	70	68	73	1,07	64	61	67	1,10	4,8	6,0	3,7	7	61	102
51**	50**	52**	1,04**	63**	62**	63**	1,01**	52**	51**	54**	1,06**	1,1**	1,4**	0,7**	2 ^z	...	103
74	75	73	0,97	92	91	92	1,01	69	69	69	1,00	4,6	5,6	3,6	...	...	104
62	54	71	1,31	68	61	76	1,23	49**	45**	54**	1,21**	3,1**	4,0**	2,4**	.	.	105
66	64	68	1,06	74	74	74	1,00	63**	63**	62**	1,00**	0,2**	0,2**	0,2**	2	65	106
88	80	95	1,19	110	111	108	0,97	98	100	97	1,0	2,7	2,5	2,8	0,8	59	107
52	53	50	0,95	78	79	76	0,97	62	62	63	1,02	9,6	10,8	8,5	1	65	108
57** ^z	41** ^z	72** ^z	1,75** ^z	73** ^z	63** ^z	84** ^z	1,34** ^z	63** ^z	53** ^z	74** ^z	1,38** ^z	—** ^z	—** ^z	—** ^z	. ^z	. ^z	109
83*	79*	87*	1,09*	84*	81*	86*	1,07*	72**	70**	74**	1,05**	0,9*	1,1*	0,7*	9	62	110
102**	91**	114**	1,25**	108**	100**	116**	1,15**	69**	66**	72**	1,10**	10,1**	11,8**	8,7**	4 ^z	38 ^z	111
53	47	60	1,28	72	67	77	1,14	61	57	66	1,15	8,4	10,4	6,5	.	.	112
Asie centrale																	
79	75	83	1,11	91	90	93	1,03	89	88	90	1,03	0,2**	0,3**	0,1**	31	70	113
73	74	71	0,95	83	84	82	0,97	77	78	76	0,98	0,6	0,7	0,5	73	59	114
68	68	68	1,00	82	83	82	0,99	81	81	81	1,00	0,3	0,4	0,1	26	65	115

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)				
	Année scolaire s'achevant en 2003			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total		Effectif du privé en % de l'effectif du total		Effectif de l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire			
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Année scolaire s'achevant en 2004	% F	Année scolaire s'achevant en 2004			
	Total	M	F	2004	2003 ³	Total (milliers)	% F	2004	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)
116 Kazakhstan	100	100	100	11-17	2 130	2 090	49	0,8	98	35	100	101	99	0,98	
117 Kirghizistan	99	98	100	11-17	833	733	50	0,5	28	35	90	90	91	1,01	
118 Mongolie	99	99	99	12-17	372	333	53	3	21	49	95	91	99	1,09	
119 Ouzbékistan	100** ^y	100** ^y	99** ^y	11-17	4 475	4 235**	49**	.	378**	44**	98**	98**	97**	0,99**	
120 Tadjikistan	98	98**	97**	11-17	1 191	974	45	.	24	28	93	98	88	0,89	
121 Turkménistan	...	...	...	10-16	809	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique															
122 Australie ⁵	100** ^y	100** ^y	100** ^y	12-17	1 678	2 492	48	30	1 044	45	112	113	112	1,00	
123 Brunéi Darussalam	89**	87**	93**	12-18	45	42	49	13	3	40	115	116	113	0,97	
124 Cambodge	83	85	80	12-17	2 150	632**	40**	0,4**	15**	34**	44	50	37	0,74	
125 Chine	97	97	97	12-17	136 167	98 763	47	...	12 852**	51**	101	101	101	1,00	
126 États fédérés de Micronésie	...	...	...	12-17	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	99	100	99	12-18	116	102	50	92	3	28	100	98	102	1,04	
128 Îles Cook	...	...	...	11-18	...	2 ^z	49 ^z	19 ^z	.	.	85** ^z	88** ^z	81** ^z	0,93** ^z
129 Îles Marshall	99** ^y	...	...	12-17	...	6** ^z	50** ^z	34 ^y	.	.	126** ^z	128** ^z	124** ^z	0,97** ^z
130 Îles Salomon	70** ^y	71** ^y	68** ^y	12-18	75	22** ^z	43** ^z	...	.	.	49** ^z	52** ^z	45** ^z	0,86** ^z
131 Indonésie	84	84	84	13-18	25 506	16 354	49	43	2 198	43	80	79	81	1,02	
132 Japon	...	...	...	12-17	7 771	7 894	49	19	1 015	43	101	101	101	1,00
133 Kiribati ⁴	94	89	100	12-17	...	12	53	...	—	—	111	105	118	1,12	
134 Macao, Chine	92	89	95	12-17	49	47	50	94	3	48	116	116	116	1,00	
135 Malaisie	...	...	...	12-18	3 383	2 519 ^z	52 ^z	5 ^z	139 ^z	42 ^z	98 ^z	96 ^z	101 ^z	1,06 ^z
136 Myanmar	72**	72**	71**	10-15	6 363	2 589	49	.	—	—	45	46	45	0,98	
137 Nauru	82 ^x	75 ^x	89 ^x	12-17	...	0,6 ^z	50 ^z	19 ^y	.	. ^z	...	...	...	...
138 Nioué ⁴	...	...	...	11-16	...	0,2	51	...	.	.	...	...	...	...
139 Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	427	489	51	12	55	57	109	109	109	1,00
140 Palaos	...	...	...	11-17	...	2**	50**	...	.	.	104**	105**	103**	0,97**
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	77** ^y	77** ^y	77** ^y	13-18	758	190** ^z	41** ^z	...	17** ^z	27** ^z	35** ^z	38** ^z	30** ^z	0,79** ^z	
142 Philippines	97	97	96	12-15	7 348	6 309	52	20	.	.	91	87	95	1,09	
143 République de Corée	99	99	98	12-17	4 011	3 693	47	34	515	47	95	95	96	1,00	
144 RDP lao	78	80	76	11-16	827	380	42	1	5	35	56	62	49	0,79	
145 RPD Corée	...	...	...	10-15	2 346	...	...	...	.	.	...	...	...	...
146 Samoa	96**	95**	97**	11-17	30	24	51	32	.	.	100	100	100	1,00	
147 Singapour	...	...	...	12-16	316	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Thaïlande	...	...	...	12-17	6 478	4 718	50	13	871	44	86	86	86	1,00
149 Timor-Leste	...	...	...	12-17	143	47 ^y	...	...	—^y	— ^y	41 ^y	...	...	...
150 Tokélaou ⁶	88 ^y	92 ^y	82 ^y	11-16	...	0,2 ^z	48 ^z	...	.^z	. ^z	...	...	...	...
151 Tonga	76**	75**	79**	11-16	14	14	49**	...	1	32**	93**	95**	91**	0,95**	
152 Tuvalu ⁶	69 ^x	85 ^x	53 ^x	12-17	...	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	51**	49**	53**	12-18	33	14	45	...	3	30	47**	47**	48**	1,03**	
154 Viet Nam	100** ^y	99** ^y	100** ^y	11-17	13 054	9 589	48	11** ^z	360	52	87	89	84	0,94	
Asie du Sud et de l'Ouest															
155 Afghanistan	...	...	...	13-18	3 819	594	16	...	3	4	21	34	7	0,19
156 Bangladesh	95 ^y	92 ^y	99 ^y	11-17	21 877	11 051 ^z	51 ^z	96 ^z	127 ^z	26 ^z	69 ^z	63 ^z	75 ^z	1,19 ^z	
157 Bhoutan ⁷	...	...	...	13-16	...	29** ^y	45** ^y	...	0,5** ^y	39** ^y	...	...	...	...
158 Inde	85	87	82	11-17	156 704	83 858	43	...	727**	15**	71	77	65	0,84	
159 Maldives	63** ^y	58** ^y	68** ^y	13-17	40	29**	52**	9 ^z	1**	30**	108	98	118	1,20	
160 Népal	76**	78**	73**	10-16	4 385	2 054	45**	28 ^z	22**	22**	71	76	66	0,88	
161 Pakistan	...	...	...	10-16	26 734	7 272	41	23	131	17	32	37	26	0,70
162 République islamique d'Iran	92	95	88	11-17	12 598	10 313	47	7	872	37	89	93	85	0,91	
163 Sri Lanka	97** ^y	96** ^y	98** ^y	10-17	2 827	2 332**	49**	—	...	...	95**	94**	97**	1,04**
États arabes															
164 Algérie	79	76	83	12-17	4 558	3 677	51	.	422	39	105	108	102	0,94	
165 Arabie saoudite	97	100	93	12-17	3 005	2 037	46	8	66	9	69	74	65	0,87	
166 Bahrein	97	96	99	12-17	70	70	50	16	15	39	102	102	103	1,01	
167 Djibouti	59**	60**	57**	12-18	123	27	40	21	2	49	26	30	21	0,71	
168 Égypte	86**	83**	89**	11-16	9 566	8 330**	48**	5**	2 525**	46**	98**	100**	96**	0,96**	
169 Émirats arabes unis	96	96	96	11-17	421	279	49	41	2	.	72	73	70	0,96	
170 Irak	...	...	...	12-17	3 810	1 706	39	.	135	32	57	69	44	0,64
171 Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	12-17	740	798** ^z	50** ^z	3** ^z	178** ^z	53** ^z	122** ^z	122** ^z	122** ^z	0,99** ^z

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)					
	Année scolaire s'achevant en 2003			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	Effectif total		Effectif du privé en % de l'effectif du total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		Premier cycle du secondaire				
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004	Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 2004			
				2004	2003 ³	Total (milliers)	% F	Total (milliers)		% F	Total	M	F	IPS (F/M)	
172	Jordanie	97	97	97	12-17	704	616	49	17	36	37	93	93	93	1,00
173	Koweït	95**	95**	95**	10-17	297	267	50	28	16	47	90	90	90	1,00
174	Liban	86	83	89	12-17	405	359	51	52	48	40	100	96	105	1,09
175	Maroc	79**	79**	80**	12-17	3 950	1 879	45	5	115	39	61	67	55	0,82
176	Mauritanie	45	47	44	12-18	440	89	45	10	3	42	20	22	18	0,82
177	Oman	99	99	99	12-17	331	286	48	1	.	.	93	97	89	0,92
178	Qatar	...	...	...	12-17	56	54	49	32	0,5	.	101	105	98	0,93
179	République arabe syrienne	94	93	95	10-17	3 557	2 249	47	4	128	44	84	87	80	0,92
180	Soudan	90	88	92	12-16	3 940	1 293	47	10	28	34	47	50	44	0,88
181	T. A. palestiniens	100	100	100	10-17	671	628	50	4	5	29	102	100	104	1,04
182	Tunisie	88	86	90	12-18	1 488	1 210	49	4	...	...	102	108	96	0,89
183	Yémen	...	...	...	12-17	3 029	1 446	31	2	9	5	54	71	35	0,50
Europe centrale et orientale															
184	Albanie	99** ^y	98** ^y	100** ^y	10-17	509	396 ^z	48 ^z	3 ^z	20 ^z	49 ^z	102 ^z	102 ^z	102 ^z	1,00 ^z
185	Bélarus	99	100	97	10-16	1 037	970	49	0,1	5	33	107	108	105	0,97
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	10-17	414	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	96	96	96	11-17	690	705	48	0,8	209	38	88	91	85	0,93
188	Croatie	100 ^y	100 ^y	100 ^y	11-18	447	400 ^z	49 ^z	1 ^z	146 ^z	46 ^z	94 ^z	95 ^z	93 ^z	0,98 ^z
189	Estonie	96 ^y	93 ^y	98 ^y	13-18	127	124	49	2	17	33	110	112	108	0,96
190	ERY de Macédoine	98	99	98	11-18	257	216	48	0,5	58	43	94	95	94	0,99
191	Fédération de Russie	...	...	...	10-16	14 588	13 559	49	0,5	2 033	37	89	89	89	1,01
192	Hongrie	99**	98**	99**	11-18	998	963	49	9	130	38	99	99	98	0,99
193	Lettonie	98	97	99	11-18	285	275	49	1	41	38	99	100	98	0,98
194	Lituanie	99	99	99	11-18	439	431	49	0,4	38	35	100	101	98	0,97
195	Pologne	100	...	...	13-18	3 599	3 480	49	2	877	40	98	99	97	0,98
196	République de Moldova	98	97	99	11-17	543	400	50	1	23	38	79	78	79	1,02
197	République tchèque	99	99	99	11-18	1 027	982	49	7	382	46	99	99	99	1,01
198	Roumanie	98	98	98	11-18	2 532	2 155	49	0,6	673	44	96	97	95	0,99
199	Serbie-et-Monténégro	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	98	98	99	10-18	715	674	49	6	227	47	97	98	97	0,99
201	Slovénie	99** ^y	100** ^y	99** ^y	11-18	188	188	49	1	64	43	99	100	98	0,98
202	Turquie	91**	93**	89**	12-16	6 728	5 331	42	2	1 321	31	85	92	78	0,85
203	Ukraine	99 ^x	99** ^x	100** ^x	10-16	4 787	4 446	48*	0,4	320	33*	93	94*	93*	0,99*

	Médiane	Médiane		Total	Total	% F	Médiane	Total	% F	Moyenne pondérée					
I	Monde	94	94	94	...	772 990	502 560	47	12	49 224	46	78	80	76	0,94
II	Pays développés	99	99	99	...	84 125	85 067	49	7	15 291	44	103	103	103	1,00
III	Pays en développement	87	84	89	...	656 350	387 723	47	17	30 996	48	74	77	71	0,93
IV	Pays en transition	99	98	100	...	32 516	29 770	49	0,5	2 937	37	92	93	92	0,99
V	Afrique subsaharienne	64	67	61	...	102 261	30 576	43	14	1 854	36	36	41	32	0,78
VI	Amérique du N./Europe occ.	100	100	99	...	61 893	62 685	49	9	10 047	45	103	103	104	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	94	94	94	...	66 657	57 109	51	24	5 710	55	100	97	102	1,05
VIII	Amérique latine	93	93	93	...	64 466	55 838	51	22	5 670	55	100	98	103	1,05
IX	Caraïbes	94	94	94	...	2 191	1 270	50	26	40	49	75	73	76	1,04
X	Asie centrale	99	98	100	...	11 933	10 729	48	1	577	41	95	96	93	0,98
XI	Asie de l'Est et Pacifique	88	89	87	...	219 134	159 785	48	19	18 904	49	93	94	93	1,00
XII	Asie de l'Est	91	88	94	...	215 814	156 337	48	13	17 778	50	93	94	93	1,00
XIII	Pacifique	85	84	86	...	3 320	3 449	48	...	1 126	45	88	89	88	0,99
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	88	91	85	...	229 189	117 524	44	16	1 359	36	64	69	59	0,86
XV	États arabes	92	90	93	...	41 163	27 272	47	9	3 814	43	79	84	74	0,88
XVI	Europe centrale et orientale	99	98	99	...	40 760	36 880	48	1	6 959	39	92	93	91	0,98

1. Comprend le 1^{er} et le 2^e cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).
2. Correspond au niveau 4 de la CITE. À l'instar de l'enseignement secondaire, l'enseignement postsecondaire non supérieur comprend des programmes d'enseignement général et des programmes d'enseignement technique et professionnel.

3. Les données sont de 2003, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2004.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
5. L'effectif scolarisé du 2^e cycle de l'enseignement secondaire comprend l'éducation des adultes, ce qui explique la valeur élevée du TBS.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)								TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)				EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
Second cycle du secondaire				Total secondaire				Total secondaire				Redoublements dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004				Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
75	74	77	1,05	87	87	88	1,01	81	80	82	1,02	2,7	2,7	2,6	.	.	172
90	84	96	1,14	90	87	93	1,06	78**y	76**y	80**y	1,05**y	7,8**	9,1**	6,4**	10	60	173
77	74	80	1,09	89	85	93	1,09	...	...	...	...	11,7	12,5	11,1	.	.	174
34	37	32	0,87	48	52	43	0,84	35**z	38**z	32**z	0,86**z	16,4z	18,6z	13,7z	83	45	175
21	22	19	0,84	20	22	18	0,83	14**	16**	13**	0,82**	13,1	12,4	14,0	1	63	176
79	79	80	1,02	86	88	85	0,96	75	74	75	1,01	6,5	8,1	4,7	...	...	177
92	91	93	1,02	97	98	95	0,97	87	88	86	0,98	...	...	...	.	.	178
30	31	29	0,96	63	65	61	0,93	58	60	56	0,93	7,8	9,2	6,3	41	55	179
23	23	23	1,00	33	34	32	0,93	...	...	...	...	...	...	...	.	.	180
65	62	69	1,12	94	91	96	1,05	89	87	92	1,05	2,0	2,2	1,7	...	...	181
66	60	72	1,20	81	80	82	1,02	64z	61z	67z	1,11z	14,6	17,5	12,0	5	27	182
41	57	25	0,45	48	64	31	0,48	...	...	...	...	...	...	...	27**	21**	183
Europe centrale et orientale																	
53z	55z	51z	0,93z	78z	79z	77z	0,97z	74z	75z	73z	0,98z	4,2z	4,5z	3,8z	.	.z	184
66	61	71	1,17	93	93	94	1,01	87	87**	88**	1,01**	0,1	0,1	0,1	121	36	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	186
119	120	118	0,98	102	104	100	0,96	88	90	87	0,98	1,7	2,3	1,2	3	38	187
83z	81z	85z	1,05z	88z	87z	89z	1,02z	85z	84z	86z	1,02z	0,5z	0,8z	0,3z	.z	.z	188
88	84	92	1,09	98	97	99	1,02	90	89	91	1,03	3,6	4,9	2,5	11	62	189
74	76	73	0,96	84	85	83	0,98	81**y	82**y	80**y	1,0**y	0,5	0,6	0,4	-	-	190
101	102	99	0,97	93	93	93	0,99	76**	73**	78**	1,07**	0,7	...	...	221	57	191
94	94	95	1,00	97	97	96	0,99	91**	91**	90**	0,99**	2,8**	3,4**	2,1**	59	46	192
93	92	95	1,03	96	97	96	1,00	89	88	89	1,01	2,4	3,4	1,3	6	71	193
93	91	96	1,05	98	99	98	0,99	93	93	93	1,01	1,1	1,5	0,6	9	58	194
96	94	98	1,04	97	96	97	1,01	90	89	92	1,03	1,7	2,9	0,5	76	63	195
63	59	66	1,12	74	72	75	1,04	69	67	70	1,05	0,3	0,3	0,3	.	.	196
93	92	94	1,02	96	95	96	1,01	90	89	91	1,02	1,0	1,3	0,7	22	38	197
76	74	77	1,04	85	85	86	1,01	81	80	82	1,03	2,0	2,9	1,2	55	62	198
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	199
91	89	93	1,05	94	94	95	1,01	90	89	91	1,02	1,5	1,8	1,1	3	49	200
100	100	101	1,00	100	100	100	1,00	95	94	95	1,00	1,3	2,4	0,3	2	68	201
75	89	60	0,68	79	90	68	0,75	...	...	...	...	0,5	0,6	0,3	.	.	202
92	94*	89*	0,95*	93	94*	92*	0,98*	84	83*	84*	1,00*	0,04	0,04**	0,04**	173	52*	203
Moyenne pondérée																	
51	53	50	0,94	65	67	63	0,94	58	59	56	0,95	3,2	4,2	2,3	...	...	I
99	99	100	1,01	101	101	101	1,01	91	90	92	1,02	1,7	2,9	0,5	...	...	II
44	46	42	0,92	59	61	57	0,92	52	54	50	0,93	6,1	6,7	5,5	...	...	III
90	93	88	0,95	92	93	91	0,98	84	84	84	0,99	0,2	0,3	0,1	...	...	IV
23	25	20	0,78	30	34	26	0,78	24	26	21	0,81	12,3	12,2	12,6	...	...	V
99	99	100	1,01	101	101	102	1,01	91	90	92	1,02	2,1	3,1	1,0	...	...	VI
69	64	73	1,14	86	82	89	1,08	67	65	69	1,06	3,2	4,0	2,3	...	...	VII
70	65	75	1,14	87	83	90	1,08	67	66	69	1,06	3,7	4,3	3,0	...	...	VIII
42	41	43	1,04	58	56	59	1,04	41	39	43	1,10	1,9	2,2	1,6	...	...	IX
78	82	75	0,92	90	92	88	0,96	85	86	84	0,97	0,2	0,3	0,1	...	...	X
51	51	51	1,00	73	73	73	1,00	69	69	69	1,00	2,2	2,2	2,3	...	...	XI
50	50	50	1,00	72	72	72	1,00	69	69	69	1,00	2,1	2,6	1,6	...	...	XII
131	132	130	0,98	104	105	103	0,98	68	68	69	1,01	...	...	...	...	...	XIII
40	44	35	0,80	51	56	46	0,83	45	49	41	0,83	...	...	...	...	...	XIV
52	53	51	0,96	66	69	63	0,91	56	58	54	0,93	7,3	8,5	6,1	...	...	XV
88	91	85	0,93	90	92	88	0,96	82	83	81	0,98	1,2	1,9	0,5	...	...	XVI

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2001.

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 9
Participation dans l'enseignement supérieur

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR													
	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut de scolarisation (TBS) (milliers)							
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en							
	1999			2004			1999				2004			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	633	292	341	718 ^z	332 ^z	386 ^z	14	13	15	1,17	15 ^z	14 ^z	17 ^z	1,17 ^z
Angola	8	5	3	13 ^{**z}	8 ^{**z}	5 ^{**z}	0,6	0,7	0,5	0,63	0,8 ^{**z}	1,0 ^{**z}	0,7 ^{**z}	0,66 ^{**z}
Bénin	16	13	3	...	...	...	3	4	1	0,26	...	...	...	...
Botswana	5,5	3,1	2,4	13	7	6	3	3	3	0,79	6	7	6	0,85
Burkina Faso	10	8	2	19 ^{**}	15 ^{**}	4 ^{**}	1	2	0,5	0,30	2 ^{**}	3 ^{**}	0,8 ^{**}	0,29 ^{**}
Burundi	5	4	1	16	11	4	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,37
Cameroun	67	...	...	84 [*]	51 ^{**}	33 ^{**}	5	...	...	...	5 [*]	6 ^{**}	4 ^{**}	0,64 ^{**}
Cap-Vert	0,7	...	...	3,0	1,4	1,6	2	...	...	...	6	5	6	1,10
Comores	0,6	0,4	0,3	1,8 ^{**}	1,0 ^{**}	0,8 ^{**}	1,0	1,1	0,9	0,75	2 ^{**}	3 ^{**}	2 ^{**}	0,77 ^{**}
Congo	11	8	2	12 ^{**z}	10 ^{**z}	2 ^{**z}	4	6	1	0,26	4 ^{**z}	6 ^{**z}	1 ^{**z}	0,19 ^{**z}
Côte d'Ivoire	97	71	25	...	...	...	6	10	3	0,36	...	...	...	...
Erythrée	4	3	1	5	4	1	1	2	0,3	0,15	1	2	0,3	0,15
Éthiopie	52	43	10	172	129	43	0,9	1,4	0,3	0,23	2	4	1	0,34
Gabon	7,5	4,8	2,7	...	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Gambie	1	1	0,3	1,5	1,2	0,3	1,1	1,7	0,5	0,29	1,2	1,9	0,5	0,23
Ghana	...	...	...	70	48	22	...	...	...	...	3	4	2	0,48
Guinée	...	...	...	17	15	3	...	...	...	...	2,2	3,6	0,7	0,20
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	0,5 ^{**}	0,4 ^{**}	0,1^{**}	...	...	...	0,4 ^{**}	0,7 ^{**}	0,1 ^{**}	0,18^{**}	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	108	68	41	...	...	...	...	3	4	2	0,60
Lesotho	4	1	3	6 ^z	2 ^z	4 ^z	2	2	3	1,64	3 ^z	2 ^z	3 ^z	1,51 ^z
Libéria	21	17	4	...	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	17	14	42	22	20	2	2	2	0,84	3	3	2	0,90
Malawi	3	2	1	5	3	1	0,3	0,4	0,2	0,38	0,4	0,5	0,3	0,54
Mali	19	...	...	26	18	8	2	...	...	...	2	3	1	0,47
Maurice	7,6	4,1	3,5	18	8	10	7	7	6	0,88	17	14	20	1,39
Mozambique	10	...	...	22	15	7	0,6	...	...	...	1	2	0,7	0,46
Namibie	...	...	...	12 ^z	6 ^z	6 ^z	...	...	...	...	6 ^z	6 ^z	7 ^z	1,15 ^z
Niger	...	...	...	9	6	2	...	...	...	...	0,8	1,1	0,4	0,40
Nigéria	744^{**}	...	...	1 290	844	446	7^{**}	...	...	...	10	13	7	0,55
Ouganda	41	27 ^{**}	14 ^{**}	88	54	34	2	2 ^{**}	1 ^{**}	0,53 ^{**}	3	4	3	0,62
République centrafricaine	6	5	1	...	...	...	2	3	1	0,18	...	...	...	...
R. D. Congo	60^{**}	...	...	...	...	...	1^{**}	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	19	15	4	43	30	13	0,6	1,0	0,3	0,27	1,2	1,7	0,7	0,41
Rwanda	6	...	...	25	15	10	0,9	...	...	...	3	3	2	0,62
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Sénégal	29	...	...	52	...	...	3	...	...	...	5	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	9 ^{**y}	6 ^{**y}	3 ^{**y}	...	...	...	...	2 ^{**y}	3 ^{**y}	1 ^{**y}	0,40 ^{**y}
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5	3	2	7	3	3	5	5	4	0,86	5	5	5	1,07
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	15	12	3	...	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Zambie	23 ^{**}	16 ^{**}	7^{**}	...	...	...	2 ^{**}	3 ^{**}	1 ^{**}	0,46^{**}	...	...	...	...
Zimbabwe	43^{**}	...	...	56 ^{**z}	34 ^{**z}	22 ^{**z}	3^{**}	...	...	...	4 ^{**z}	5 ^{**z}	3 ^{**z}	0,63 ^{**z}
Amérique du Nord et Europe occidentale														
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	0,3	0,2	0,2	...	...	...	...	9 ^{**}	9 ^{**}	9 ^{**}	1,00 ^{**}
Autriche	253	126	127	239	111	127	54	52	55	1,04	50	46	54	1,19
Belgique	352	166	185	386	178	208	56	52	60	1,15	63	57	69	1,21
Canada	1 193	529	664	1 255 ^y	547 ^y	708 ^y	59	51	67	1,32	60 ^y	51 ^y	70 ^y	1,36 ^y
Chypre ¹	11	5	6	21	11	10	21	19	23	1,25	36	36	35	0,98
Danemark	190	83	107	217	92	126	56	48	64	1,33	74	61	87	1,42
Espagne	1 787	839	948	1 840	850	990	55	50	60	1,18	66	59	72	1,22
États-Unis	13 769	6 106 ^{**}	7 663 ^{**}	16900	7 256	9 645	73	63 ^{**}	83 ^{**}	1,31 ^{**}	82	69	96	1,39
Finlande	263	121	142	300	140	160	82	74	91	1,22	90	82	98	1,20
France	2 012	917	1 095	2 160	971	1 189	52	47	58	1,24	56	49	63	1,28
Grèce	388	193	195	597	288	309	47	45	49	1,11	79	73	86	1,17
Irlande	151	70	81	188	84	104	45	41	49	1,20	59	51	66	1,28
Islande	8	3	5	11 ^{**}	4 ^{**}	7 ^{**}	40	30	50	1,68	52 ^{**}	38 ^{**}	67 ^{**}	1,78 ^{**}

Tableau 9

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)						Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en						
Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			1999			2004			
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne												
87 ^z	12 ^z	1 ^z	53 ^z	64 ^z	39 ^z	...	...	...	50,0 ^z	23,0 ^z	27,0 ^z	Afrique du Sud
100 ^{**z}	.	...	40 ^{**z}	.	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
67	19	14	45	47	44	...	...	...	...	...	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
32,5	67,1	0,4	25	29	19	0,1	...	...	0,5 ^y	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5	...	...	Cameroun
99,7	.	0,3	53	.	63	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert
68 ^{**}	32 ^{**}	...	39 ^{**}	52^{**}	.	.	.	.	...	...	...	Comores
84 ^{**z}	15 ^{**z}	1 ^{**z}	16 ^{**z}	13 ^{**z}	31 ^{**z}	...	...	...	0,1	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
77	23	.	12	16	.	0,1	0,08	0,02	—	—	—	Érythrée
100	.	0,0	25	.	—	...	...	...	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	...	Gabon
100	.	.	19	.	.	...	...	...	—	—	—	Gambie
86,7	13,0	0,3	32	26	17	...	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	0,3	0,1	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
62	33	5	35	43	36	...	...	...	...	...	...	Kenya
51 ^z	49 ^z	.	53 ^z	70 ^z	.	1,0	0,5	0,5	0,1 ^z	0,06 ^z	0,05 ^z	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
80	18	2	47	47	44	1,1	...	...	1,2	0,9	0,3	Madagascar
100	.	.	35	.	.	...	...	...	...	...	...	Malawi
95	5	.	31	51	.	1,2	...	...	...	...	...	Mali
42	57	0,9	48	65	38	...	...	...	0,1	0,0	0,0	Maurice
100	.	.	32	.	.	...	...	...	...	...	...	Mozambique
60,5 ^z	39,4 ^z	0,1 ^z	55 ^z	51 ^z	44 ^z	...	...	...	1,0 ^z	...	...	Namibie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	0,1	0,0	Niger
58 ^{**}	41	1 ^{**}	26 ^{**}	46	39^{**}	...	...	...	...	...	...	Nigéria
62	36	2	41	35	37	...	...	...	...	...	...	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
74	20	6	30	28	27	...	...	...	0,3	0,2	0,1	République-Unie de Tanzanie
65	35	.	41	36	.	0,07	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	...	...	Sénégal
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	Seychelles
44 ^{**y}	56 ^{**y}	.	16 ^{**y}	39 ^{**y}	.	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
100	.	.	52	.	.	0,1	...	...	0,1 ^y	...	...	Swaziland
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
...	...	...	...	...	...	0,5	0,4	0,2	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
38 ^{**z}	59 ^{**z}	...	32 ^z	44 ^z	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale												
...	...	...	...	...	...	178,2	96,2	82,0	260,3	130,8	129,5	Allemagne
28	72	.	60	44	.	...	...	...	0,03 ^{**z}	...	...	Andorre
83	11	7	52	66	46	29,8	15,2	14,6	33,7	16,0	17,7	Autriche
46	52	2	51	57	39	36,1	18,9	17,2	26,2	...	...	Belgique
73 ^y	25 ^y	2 ^y	58 ^y	52 ^y	46 ^y	35,5 ^j	20,0	15,6	87,6 ^y	46,2 ^y	41,5 ^y	Canada
19	80	1	75	41	50	1,9	1,1	0,7	6,7	5,2	1,5	Chypre ¹
85	13	2	60	48	43	12,3	4,8	7,5	9,9	3,8	6,1	Danemark
82	14	4	54	51	51	33,0	16,2	16,7	15,1	7,3	7,7	Espagne
77	21	2	56	60	51	451,9	262,6	189,4	572,5	...	...	États-Unis
93	0,1	7	54	45	51	4,8	2,8	2,0	10,3	5,8	4,5	Finlande
71	24	5	55	56	47	131,0 [±]	237,6	...	...	France
63	34	3	54	49	42	...	...	...	12 ^z	...	...	Grèce
64	34	2	57	52	46	7,2 ^{e0}	...	...	12,7	6,3	6,4	Irlande
94,1 ^{**}	5,6 ^{**}	0,3 ^{**}	64 ^{**}	51 ^{**}	53 ^{**}	0,2	0,1	0,1	0,6 ^z	0,2 ^z	0,4 ^z	Islande

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR													
	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut de scolarisation (TBS) (milliers)							
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en							
	1999			2004			1999				2004			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Israël	247	105	142	301	133	168	48	40	57	1,44	56	49	65	1,33
Italie	1 797	806	991	1 986	870	1 117	47	41	53	1,28	63	54	72	1,34
Luxembourg	2,7	1,3	1,4	3**	1**	2**	11	10	11	1,09	12**	11**	13**	1,18**
Malte	6	3	3	8	3	4	20	18	21	1,13	26	23	30	1,34
Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norvège	187	80	108	214	86	127	66	56	78	1,40	80	64	98	1,54
Pays-Bas	470	238	232	543	267	277	50	50	50	1,01	59	57	62	1,08
Portugal	357	157	199	395	174	221	45	39	51	1,30	57	49	65	1,32
Royaume-Uni	2 081	974	1 107	2 247	965	1 282	60	56	64	1,15	60	51	70	1,37
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	335	142	193	430	174	256	64	53	75	1,41	84	66	102	1,55
Suisse	156	91	65	196	108	88	38	44	31	0,70	47	52	42	0,80
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antilles néerlandaises	2	1	1	2,3 ^y	0,9 ^y	1,4 ^y	23	22	25	1,13	24 ^y	19 ^y	28 ^y	1,49 ^y
Argentine	1 601	614	987	2 101 ^z	848 ^z	1 254 ^z	49	37	60	1,63	64 ^z	51 ^z	77 ^z	1,51 ^z
Aruba ¹	1,4	0,7	0,8	1,7	0,7	1,0	26	24	28	1,16	29	23	34	1,51
Bahamas	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Barbade	7	2	5	...	...	...	32	20	45	2,29	...	...	...	...
Belize	...	...	...	0,7	0,2	0,5	...	...	...	...	3	2	4	2,43
Bermudes ¹	...	...	...	2,0** ^y	0,9** ^y	1,1** ^y	...	...	...	...	62** ^y	...	...	...
Bolivie	253	...	...	346**	...	...	33	...	...	...	41**	...	...	...
Bésil	2 457	1 092	1 365	3 994 ^z	1 740 ^z	2 254 ^z	14	13	16	1,26	22 ^z	19 ^z	25 ^z	1,32 ^z
Chili	451	239	212	581	302	279	38	39	36	0,91	43	44	42	0,95
Colombie	878	420	458	1 113	542	571	22	21	23	1,11	27	26	28	1,09
Costa Rica	59	28	31	79** ^z	38** ^z	42** ^z	16	15	17	1,17	19** ^z	18** ^z	20** ^z	1,16** ^z
Cuba	153	72	82	236 ^z	103 ^z	133 ^z	20	18	21	1,18	33 ^z	28 ^z	38 ^z	1,34 ^z
Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
El Salvador	118	53	65	120	55	65	18	16	19	1,25	19	17	20	1,22
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Guatemala	...	...	...	115** ^z	65** ^z	49** ^z	...	...	...	...	10** ^z	11** ^z	8** ^z	0,72** ^z
Guyana	...	...	...	7	2	5	...	...	...	...	9	6	12	1,91
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85**	38**	47**	123**	51**	72**	14**	12**	16**	1,29**	16**	13**	20**	1,46**
Îles Caïmanes ²	0,4**	0,1**	0,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ¹	0,03	-	0,03	0,01	-	0,01	...	...	...	...	0,4	-	0,8	.
Îles Vierges britanniques	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Jamaïque	...	...	...	46** ^z	14** ^z	32** ^z	...	...	...	...	19** ^z	12** ^z	26** ^z	2,29** ^z
Mexique	1 838	950	888	2 323	1 162	1 160	18	19	17	0,92	23	24	23	0,98
Montserrat	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	104** ^z	50** ^z	54** ^z	...	...	...	...	18** ^z	17** ^z	19** ^z	1,11** ^z
Panama	109	43	66	130	51	79	41	31	50	1,59	46	35	57	1,59
Paraguay	66	28	38	149**	64**	85**	13	11	15	1,38	24**	21**	28**	1,37**
Pérou	...	...	...	897**	449**	448**	...	...	...	...	33**	33**	34**	1,03**
République dominicaine	...	...	...	294**	114**	180**	...	...	...	...	33**	25**	41**	1,64**
Sainte-Lucie	...	...	...	2	1	2	...	...	...	...	14	6	22	3,46
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
St Vincent/Grenad.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Suriname	...	...	...	5 ^y	2 ^y	3 ^y	...	...	...	...	12 ^y	9 ^y	15 ^y	1,62 ^y
Trinité-et-Tobago	7,6	3,2	4,3	17	7	9	6	5	7	1,38	12	11	13	1,26
Uruguay	91**	34**	57**	101** ^z	34** ^z	67** ^z	34**	25**	44**	1,76**	39** ^z	26** ^z	53** ^z	2,04** ^z
Venezuela	...	...	...	983** ^z	482** ^z	502** ^z	...	...	...	...	39** ^z	38** ^z	41** ^z	1,08** ^z
Asie centrale														
Arménie	61	28	33	79	35	44	24	22	25	1,11	26	24	29	1,21
Azerbaïdjan	108	66	42	123	66	56	15	19	12	0,64	15	16	14	0,87
Géorgie	130	63	68	155	77	78	36	35	37	1,07	41	41	42	1,03
Kazakhstan	324	151	173	664	283	382	25	23	26	1,16	48	40	56	1,38
Kirghizistan	131	65	67	205	94	111	29	28	30	1,04	40	36	43	1,19

Tableau 9

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)						Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en						
Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			1999			2004			
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F	
80	17	3	57	51	53	...	...	...	...	...	...	Israël
97	1	2	56	66	51	23,5	11,7	11,8	40,6	17,5	23,2	Italie
60**	40**	0,9**	54**	52**	52**	0,7	...	...	...	...	...	Luxembourg
85,3	14,5	0,2	55	60	24	0,3	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2	Malte
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Monaco
96	2	2	60	55	43	9,0	4,2	4,8	9,7	4,2	5,5	Norvège
99	.	1	51	.	41	13,6	7,4	6,3	26,2	12,0	14,1	Pays-Bas
94	1	4	56	54	54	...	...	...	16,2	8,2	7,9	Portugal
73	23	4	55	67	44	232,5	124,2	108,3	300,1	157,7	142,4	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
91	4	5	61	48	47	24,4	13,5	11,0	17,3	8,6	8,7	Suède
72	20	8	47	41	39	25,3	14,2	11,1	35,7	19,6	16,1	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguilla
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua-et-Barbuda
15Y	64Y	21Y	44Y	59Y	73Y	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
73 ^z	26 ^z	0,3 ^z	56 ^z	70 ^z	57 ^z	...	...	...	3Y	...	...	Argentine
23	77	.	76	55	.	...	...	...	0,09 ^z	0,08** ^z	0,01** ^z	Aruba ¹
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
100	.	.	70	.	.	...	...	...	—	—	—	Belize
.Y	100** ^Y	.Y	.Y	55** ^Y	.Y	...	...	...	...	...	...	Bermudes ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
...	...	3 ^z	...	...	57 ^z	...	...	...	1,2 ^z	...	...	Brésil
73,6	26,1	0,3	50	42	40	1,5	...	...	5 ^z	...	...	Chili
81,8	18,1	0,1	52	46	35	...	...	...	...	...	...	Colombie
85,2** ^z	14,6** ^z	0,1** ^z	54** ^z	43** ^z	53** ^z	...	...	...	1,6	...	...	Costa Rica
99 ^z	. ^z	1 ^z	56 ^z	.	37 ^z	...	...	...	13,7	...	...	Cuba
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Dominique
89**	11**	0,0**	54**	56**	9**	...	...	...	0,5 ^z	0,2 ^z	0,3 ^z	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Equateur
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Grenade
95** ^z	5** ^z	.** ^z	42** ^z	66** ^z	.** ^z	...	...	...	...	...	...	Guatemala
72	28	.	62	75	.	...	...	...	.	.	.	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
91**	9**	0,0**	58**	67**	33**	...	...	...	0,8 ^z	0,5 ^z	0,3 ^z	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes ²
.	100	.	.	100	.	...	...	...	—	—	—	Îles Turques et Caïques ¹
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Îles Vierges britanniques
37** ^z	56** ^z	7** ^z	73** ^z	68** ^z	71** ^z	0,6	...	...	...	...	...	Jamaïque
96	3	1	50	41	39	2,3	...	...	1,9Y	...	...	Mexique
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Montserrat
95** ^z	5** ^z	.** ^z	52** ^z	59** ^z	.** ^z	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
87,0	12,9	0,1	62	53	59	...	...	...	...	...	...	Panama
81**	18**	...	55**	68**	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
56**	44**	...	45	56	...	...	...	...	...	...	...	Pérou
91**	8**	1**	65**	25**	40**	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
86	14	.	79	71	.	...	...	...	.	.	.	Sainte-Lucie
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	St Vincent/Grenad.
63** ^Y	37** ^Y	.Y	49** ^Y	84** ^Y	.Y	...	...	...	...	...	...	Suriname
52	34	15	60	48	57	1,0	0,5	0,5	1,0	0,4**	0,5**	Trinité-et-Tobago
74** ^z	26** ^z	...	60 ^z	85 ^z	...	0,9	...	...	...	...	...	Uruguay
62** ^z	34** ^z	4** ^z	47** ^z	58** ^z	...	...	...	...	2,5	...	...	Venezuela
Asie centrale												
98	.	2	56	.	35	...	...	...	3,3	2,5	0,8	Arménie
99	.	1	46	.	27	1,7	1,1	0,6	2,0	1,6	0,4	Azerbaïdjan
99	.	1	50	.	64	0,3	...	...	1,1	...	...	Géorgie
99	.	1	57	.	52	7,5	...	...	8,7	...	...	Kazakhstan
99	.	1	54	.	64	1,1	0,5**	0,6**	16,2	7,5*	8,8*	Kirghizistan

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR													
	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut de scolarisation (TBS) (milliers)							
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en							
	1999			2004			1999				2004			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Mongolie	65	23	42	109	42	67	26	18	34	1,88	39	29	48	1,64
Ouzbékistan	...	...	...	408**	229**	179**	...	...	...	...	15**	17**	14**	0,80**
Tadjikistan	76	57	19	108	82	27	13	19	7	0,35	16	25	8	0,33
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
Australie	846	388	458	1 003	460	543	66	59	72	1,22	72	65	80	1,23
Brunéi Darussalam	3	1	2	4,9	1,7	3,2	10	7	13	1,87	15	10	20	1,98
Cambodge	...	...	...	45	31	14	...	...	...	...	3	4	2	0,46
Chine	6 366	...	...	19 417	10 905**	8 512**	6	...	...	...	19	21**	17**	0,85**
États fédérés de Micronésie	2	...	...	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	13	6	7	...	...	...	...	15	14	17	1,20
Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Marshall	...	...	...	0,9**z	0,4**z	0,5**z	...	...	...	...	17**z	15**z	19**z	1,30**z
Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Indonésie	...	...	...	3 551	1 995	1 556	...	...	...	...	17	19	15	0,79
Japon	3 941	2 180	1 760	4 032	2 183	1 848	45	49	41	0,85	54	57	51	0,89
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao, Chine	7	4	3	25	15	10	27	31	24	0,77	69	84	54	0,65
Malaisie	473	237	237	726z	310z	415z	23	23	24	1,04	32z	27z	38z	1,41z
Myanmar	...	...	...	555**y	...	...	...	...	...	...	11**y	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande	167	69	99	179	77	103	67	55	79	1,45	63	53	74	1,40
Palaos	...	...	...	0,5**y	0,2**y	0,3**y	...	...	...	...	40**y	27**y	57**y	2,15**y
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	2 209	995	1 213	2 421	1 085	1 336	29	25	32	1,26	29	25	32	1,28
République de Corée	2 636	1 713	923	3 225	2 037	1 188	66	83	47	0,57	90	110	69	0,62
RDP lao	12	8	4	34	21	13	2	3	2	0,49	6	7	5	0,63
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,9	1,0	0,9	...	...	...	12	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	1 814	846	969	2 359	1 123	1 236	32	30	35	1,16	43	41	45	1,11
Timor-Leste	...	...	...	6*y	3*y	3*y	...	...	...	...	10*y	8*y	12*y	1,48*y
Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4	0,2	0,2	0,7z	0,3z	0,4z	3	3	4	1,27	6z	5z	8z	1,68z
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6**	...	...	0,96**	0,61**	0,35**	4**	...	...	...	5**	6**	4**	0,58**
Viet Nam	810	462	348	845**	482**	363**	11	12	9	0,76	10**	11**	9**	0,77**
Asie du Sud et de l'Ouest														
Afghanistan	...	...	...	28	22	6	...	...	...	...	1	2	0,5	0,28
Bangladesh	709	480	229	877z	596z	281z	6	8	4	0,51	7z	9z	4z	0,50z
Bhoutan ³	1,5**	0,9**	0,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	...	...	...	11 853	7 325	4 528	...	...	...	...	12	14	9	0,66
Maldives	.	.	.	0,07z	0,02z	0,05z	.	.	.	.	0,2z	0,1z	0,3z	2,37z
Népal	...	...	...	147	107	41	...	...	...	...	6	8	3	0,40
Pakistan	...	...	...	521	298	222	...	...	...	...	3	4	3	0,80
République islamique d'Iran	1 308	740	568	1 955	951	1 004	19	21	17	0,80	22	21	24	1,11
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes														
Algérie	456**	...	...	716	351	365	14**	...	...	...	20	19	20	1,08
Arabie saoudite	350	150	199	574	237	337	20	17	24	1,38	28	22	33	1,50
Bahreïn	11	4**	7**	19**	7**	12**	21	16**	27**	1,76**	34**	25**	45**	1,84**
Djibouti	0,2	...	...	1,1	0,6	0,5	0,3	...	...	...	2	2	1	0,82
Égypte	2 447**	...	...	2 512**	...	...	36**	...	...	...	33**	...	...	...
Émirats arabes unis	40**	13**	27**	68**z	23**z	45**z	19**	10**	31**	3,03**	22**z	12**z	39**z	3,24**z
Irak	272	179	93	413	263	149	11	15	8	0,54	15	19	11	0,59
Jamahiriya arabe libyenne	308	158**	150**	359y	175y	185y	53	53**	52**	0,98**	55y	53y	58y	1,09y
Jordanie	...	...	...	214	104	110	...	...	...	...	39	37	41	1,10
Koweït	32**	10**	22**	42**	12**	30**	23**	14**	34**	2,39**	22**	12**	33**	2,72**

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR													
	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut de scolarisation (TBS) (milliers)							
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en							
	1999			2004			1999				2004			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Liban	113	56	57	155	74	81	36	36	37	1,04	48	45	50	1,12
Maroc	273	159	114	344	187	157	9	10	8	0,74	11	11	10	0,87
Mauritanie	13	...	...	9	7	2	5	...	...	...	3	5	2	0,31
Oman	...	...	...	34	15	19	...	...	...	...	13	11	15	1,37
Qatar	9**	3**	6**	9**	3**	6**	25**	13**	41**	3,23**	18**	10**	30**	3,05**
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	201	106	95	...	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
T. A. palestiniens	66	36	30	122	62	60	25	26	23	0,89	38	37	39	1,04
Tunisie	157**	81**	76**	292	127	165	17**	17**	17**	0,97**	29	24	33	1,36
Yémen	164	130	34	192	142	50	10	16	4	0,28	9	14	5	0,38
Europe centrale et orientale														
Albanie	39	15	23	44 ^z	16 ^z	27 ^z	16	13	18	1,40	16 ^z	13 ^z	20 ^z	1,56 ^z
Bélarus	387	171	216	507	218	290	52	45	59	1,32	61	51	71	1,39
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	270	109	161	228	109	120	46	36	56	1,54	41	38	44	1,16
Croatie	96	45	51	122 ^z	57 ^z	65 ^z	31	28	33	1,16	39 ^z	35 ^z	42 ^z	1,19 ^z
Estonie	49	21	28	66	25	41	51	42	60	1,42	65	49	82	1,68
ERY de Macédoine	35	16	19	47	20	27	22	19	24	1,28	28	23	33	1,39
Fédération de Russie	...	...	...	8 622**	3 708**	4 915**	...	...	...	...	68**	58**	79**	1,36**
Hongrie	279	128	151	422	180	242	33	30	37	1,24	60	50	70	1,40
Lettonie	82	32	51	128	48	79	50	38	62	1,64	74	55	94	1,72
Lituanie	107	43	64	183	73	110	44	35	53	1,52	73	57	89	1,56
Pologne	1 399	601	798	2 044	868	1 177	44	37	52	1,38	61	51	72	1,41
République de Moldova	104	46	58	127	54	72	29	25	32	1,28	32	27	37	1,37
République tchèque	231	116	115	319	155	163	26	26	27	1,03	43	41	45	1,10
Roumanie	408	200	208	686	310	376	22	21	23	1,09	40	36	45	1,26
Serbie-et-Monténégro ¹	197	92	106	...	...	...	34	31	37	1,19	...	...	...	...
Slovaquie	123	59	64	165	76	89	26	25	28	1,11	36	33	40	1,23
Slovenie	79	35	44	104	45	59	53	45	61	1,36	74	62	86	1,38
Turquie	1 465	884	581	1 973	1 156	817	22	25	17	0,68	29	34	24	0,73
Ukraine	1 737	821	916	2 465	1 136*	1 329*	47	44	51	1,14	66	60*	71*	1,19*

	Total			Total			Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS	Total	M	F	IPS
Monde	91 963	47 791	44 173	131 813	66 548	65 265	18	18	18	0,97	24	23	24	1,03
Pays développés	36 337	16 982	19 355	42 574	19 234	23 339	55	50	60	1,19	65	57	73	1,27
Pays en développement	46 354	26 550	19 804	75 743	41 312	34 431	11	12	9	0,78	16	17	15	0,87
Pays en transition	9 272	4 258	5 014	13 496	6 002	7 495	41	37	45	1,20	54	48	61	1,28
Afrique subsaharienne	2 150	1 350	800	3 300	2 050	1 250	4	5	3	0,59	5	6	4	0,62
Amérique du N./Europe occ.	28 202	12 920	15 282	32 866	14 554	18 313	61	55	68	1,23	70	60	79	1,32
Amérique latine et Caraïbes	10 652	5 045	5 607	14 576	6 785	7 790	21	20	23	1,12	28	26	30	1,17
Amérique latine	10 583	5 009	5 574	14 474	6 748	7 726	22	21	23	1,12	29	27	31	1,16
Caraïbes	69	36	33	102	38	64	5	5	5	0,91	6	5	8	1,70
Asie centrale	1 279	669	610	1 884	928	956	19	20	18	0,92	25	24	26	1,05
Asie de l'Est et Pacifique	22 073	12 772	9 301	38 696	21 099	17 597	13	15	11	0,77	23	24	21	0,89
Asie de l'Est	21 034	12 300	8 734	37 475	20 543	16 932	13	15	11	0,75	22	24	21	0,88
Pacifique	1 039	472	567	1 220	556	664	46	41	51	1,24	49	43	55	1,27
Asie du Sud et de l'Ouest	9 496	5 997	3 499	15 465	9 345	6 120	7	9	6	0,63	11	12	9	0,70
États arabes	5 151	3 008	2 144	6 517	3 410	3 107	19	22	16	0,74	21	21	20	0,95
Europe centrale et orientale	12 960	6 030	6 930	18 509	8 377	10 132	39	36	43	1,19	54	48	60	1,25

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.
3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.
4. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

- (eo) À plein temps uniquement.
(j) Les données se réfèrent uniquement aux niveaux 5A et 6 de la CITE.
(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

Tableau 9

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)						Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en						
Année scolaire s'achevant en 2004			Année scolaire s'achevant en 2004			1999			2004			
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F	
85	14	1	54	45	35	15,6	...	...	13,9	7,0	7,0	Liban
82	13	5	46	46	33	4,2	3,5	0,7	6,4	4,8	1,6	Maroc
94**	5**	0,9**	24**	20**	6**	...	...	...	0,2**	...	...	Mauritanie
99	.	1	56	.	22	...	...	...	...	...	...	Oman
98**	1**	0,2**	67**	76**	21**	...	...	...	1,6 ^z	0,7 ^z	1,0 ^z	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
90	10	.	49	49	.	2,8	2,0	0,8	-	-	-	T. A. palestiniens
70	23	7	...	...	...	2,7 ^j	...	...	2,3	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
99 ^z	1 ^z	./,4 ^z	62 ^z	81 ^z	./,4 ^z	0,8	0,6	0,2	0,5 ^z	0,4 ^z	0,1 ^z	Albanie
67	32	1	58	56	52	2,7	...	...	2,4	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
91	7	2	52	57	51	8,4	4,9	3,5	8,3	4,9	3,4	Bulgarie
66 ^z	34 ^z	0 ^z	55 ^z	50 ^z	36 ^z	0,5 ^j	...	...	2,8 ^z	1,5 ^z	1,3 ^z	Croatie
60	37	3	61	63	54	0,8	0,3	0,5	0,8	0,4	0,4	Estonie
94	6	-	58	48	-	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1 ^z	ERY de Macédoine
75**	23**	...	58	55	...	41,2	...	...	75,8	...	...	Fédération de Russie
93	5	2	57	62	42	8,9 ^j	4,1	4,8	12,9	6,0	6,9	Hongrie
87	12	1	63	55	58	1,8 ^j	...	...	1,3	...	...	Lettonie
70	29	1	59	62	56	0,5	0,4	0,1	0,7	0,4	0,3	Lituanie
97	1	2	57	81	48	5,7 ^j	3,0	2,7	8,1	3,6	4,5	Pologne
84	15	2	57	56	60	1,7	...	...	2,5	1,6	0,9	République de Moldova
82	10	7	51	66	36	4,6	2,7	1,9**	14,9	7,5	7,4	République tchèque
91	7	3	55	57	51	13,3	8,0	5,3	10,5	...	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	1,3	0,8	0,5	...	...	...	Serbie-et-Monténégro ¹
91	3	6	54	78	41	...	...	...	1,5	0,9	0,6 ^z	Slovaquie
50	50	-	60	53	-	0,7	0,4	0,3	0,9	0,4	0,5 ^z	Slovénie
70	29	1	43	39	39	18,3 ^y	13,1	5,2	15,3	10,5	4,8 ^z	Turquie
75	24	1	54*	53*	50	18,3	...	...	15,6	...	...	Ukraine
Monde												
82	15	3	54	52	40	...	...	...	...	...	...	Monde
82	10	7	56	55	46	...	...	...	...	...	...	Pays développés
82	18	...	50	49	...	...	...	...	...	...	...	Pays en développement
98	.	2	54	.	51	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
75	22	...	35	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
80	17	3	56	52	47	...	...	...	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
82	18	...	55	58	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
86	14	0	54	56	40	...	...	...	...	...	...	Amérique latine
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
99	.	1	52	.	45	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
73	26	2	52	53	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
74	24	2	43	48	35	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
96	3	2	38	...	28	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
84	11	5	52	47	35	...	...	...	...	...	...	États arabes
83	13	4	57	57	49	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

(q) Les données ne portent que sur 80 % des étudiants.
± Données partielles.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

Tableau 10A
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 1999			Année scolaire s'achevant en 2004			1999	2004	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	6**	80**	...	...	...	...	...	...	...	...	36**	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,6	61	0,6	66	100	100	100	100	100	100	28	36	
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	0,5**y	66**y	...	...	...	...	...	...	...	29**y
Burundi	0,2**	99**	0,3	92	...	...	...	66	25	69	28**	28
Cameroun	4	97	9	97	...	...	...	61	...	...	23	20
Cap-Vert	...	...	1	100	...	...	...	7	.	7	...	22
Comores	0,1**	94**	0,5	...	...	...	...	...	...	...	26**	...
Congo	0,6	100	1	86	...	...	...	28	-	33	10	19
Côte d'Ivoire	2	96	2*z	80*z	...	...	...	100*z	100*z	100*z	23	22*z
Érythrée	0,3	97	0,5	96	65	22	66	65	57	65	36	38	
Éthiopie	2	93	5**	90**	63	37	65	74	60	75	36	32**	
Gabon	...	...	0,5**y	98**y	...	...	...	...	...	...	...	30**y
Gambie	...	...	0,8**	56**	...	...	...	...	...	...	...	38**
Ghana	26**	91**	29	91	24**	14**	25**	22	25	22	25**	25	
Guinée	...	...	2	...	...	...	...	...	...	...	...	36
Guinée équatoriale	0,4	36	0,6z	80z	...	...	...	36z	46z	33z	43	39z
Guinée-Bissau	0,2**	73**	...	...	...	...	...	...	...	...	21**	...
Kenya	44	55	70	87	...	...	...	70	54	72	27	23
Lesotho	...	...	2**	99**	...	...	...	-y	-**y	-**y	...	20**
Libéria	6	19	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Madagascar	...	...	4**	91**	...	...	...	...	...	...	...	48**
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	2**z	73**z	...	...	...	...	...	...	...	21**z
Maurice	3	100	3	100	100	.	100	90	.	90	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Niger	0,5	98	0,8	99	100	100	100	86	64	86	22	24	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	3**	70**	3**z	83**z	...	...	...	77y	56y	81y	25**	25**z
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	11	58	...	...	...	22	16	27	...	57
Rwanda	...	...	0,6**y	86**y	...	...	...	...	...	...	...	35**y
Sao Tomé-et-Principe	...	...	0,2**z	94**z	...	...	...	55y	75y	53y	...	25**z
Sénégal	1	78	2	80	...	...	...	100	100	100	19	28
Seychelles	0,2	100	0,2**	100**	86	.	86	77z	.z	77z	16	15**	
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0,6	97	0,7**	91**	...	...	...	67z	70z	67z	20	18**
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	20z	100z	...	...	...	...	...	...	...	23z
Amérique du Nord et Europe occidentale													
Allemagne	...	...	190	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorre	...	...	0,2	92	...	...	...	...	...	...	...	15
Autriche	14	99	15	99	...	...	...	...	...	...	16	15
Belgique	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canada	29	68**	28**y	68**y	...	...	...	...	...	...	18	18**y
Chypre	1	99	0,9	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Danemark	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
Espagne	68	93	101	91	...	...	...	...	...	...	17	13
États-Unis	327	95	403	91	...	...	...	...	...	...	22	18
Finlande	10	96	11	97	...	...	...	...	...	...	12	12
France	128	78	139	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Grèce	9	...	11	99	...	...	...	...	...	...	16	13
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2004		1999		2004		1999		2004			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Afrique subsaharienne													
227	78	221 ^z	74 ^z	62	65	61	79 ^z	77 ^z	79 ^z	35	34 ^z	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
16	23	26	19	58	52	77	72	70	82	53	52	Benin	
12	81	13	79	90	81	92	90 ^z	86 ^z	91 ^z	27	26	Botswana	
17	25	23	28	...	...	...	89	89	92	49	49	Burkina Faso
12**	54**	19	54	...	...	...	...	...	...	57**	51	Burundi
41	36	55	40	...	...	...	69	68	69	52	54	Cameroun
3**	62**	3	67	...	...	...	73	65	77	29**	27	Cap-Vert
2	26	3	33	...	...	...	...	...	...	35	35	Comores
5	42	7	45	...	...	...	62	57	68	61	83	Congo
45	20	48* ^z	24* ^z	...	...	...	100* ^z	100* ^z	100* ^z	43	42* ^z	Côte d'Ivoire
6	35	8	36	73	75	69	83	91	70	47	47	Érythrée	
69**	37**	111	45	...	...	...	97	96	98	64**	72	Éthiopie
6	42	8**	45**	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	44	36**	Gabon
5	29	5	31	72	72**	72**	...	...	...	33	37	Gambie
80	32	89	31	72	64	89	58	49	78	30	33	Ghana	
16	25	25	24	...	...	...	...	...	...	47	45	Guinée
1	28	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	Guinée équatoriale
3**	20**	...	...	...	...	...	...	...	...	44**	...	Guinée-Bissau
148	42	150	44	...	...	...	99	98	99	32	40	Kenya
8	80	10	80	78	68	81	67	...	...	44	44	Lesotho
10	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	Libéria
43	58	64	60**	...	...	...	...	...	...	47	52	Madagascar
41**	40**	41**	46**	...	...	...	...	...	...	63**	70**	Malawi
15**	23*	27	28	...	...	...	...	...	...	62*	52	Mali
5	54	5	63	100	100	100	100	100	100	26	23	Maurice	
37	25	55	30	...	...	...	...	...	...	61	65	Mozambique
12	67	14** ^z	61** ^z	29	27	30	50** ^y	50** ^y	49** ^y	32	28** ^z	Namibie	
13	31	22	36	98	98	98	76	78	72	41	44	Niger	
440**	47**	580	51	...	...	...	51	39	62	38**	36	Nigéria
113**	33**	143	39	...	...	...	80	79	83	56**	50	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
155	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	République démocratique du Congo
104	45	135	48	...	...	...	100	100	100	40	56	République-Unie de Tanzanie
24	55	28	51	49	52	46	82	79	85	54	62	Rwanda	
0,7	...	0,9	56	...	...	...	...	...	...	36	32	Sao Tomé-et-Principe
21	23**	32	24	...	...	...	91 ^y	96 ^y	72 ^y	49	43	Sénégal
0,7	85	0,7**	85**	82	76	83	78 ^z	67 ^z	80 ^z	15	14**	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
6	75	7 ^z	75 ^z	91	89	92	91 ^z	91 ^z	91 ^z	33	31 ^z	Swaziland	
12	9	16**	10**	...	...	...	...	...	...	68	69**	Tchad
23	13	22	13	...	...	...	45	44	52	41	44	Togo
33	49	46**	48**	94	93	95	100 ^y	100 ^y	100 ^y	47	49**	Zambie	
60	47	61 ^z	51 ^z	...	...	...	...	...	...	41	39 ^z	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale													
221	82	233	83	...	...	...	...	...	...	17	14	Allemagne
...	...	0,3	77	...	...	...	...	...	...	...	13	Andorre
29	89	28	91	...	...	...	...	...	...	13	13	Autriche
...	...	65	78	...	...	...	...	...	...	...	12	Belgique
134	...	143** ^y	68** ^y	...	...	...	...	...	...	18	17** ^y	Canada
4	67	4	83	...	...	...	...	...	...	18	18	Chypre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Danemark
172	68	179	69	...	...	...	...	...	...	15	14	Espagne
1 618	86	1 652	88	...	...	...	...	...	...	15	15	États-Unis
22	71	24	76	...	...	...	...	...	...	17	16	Finlande
209	78	203	81	...	...	...	...	...	...	19	19	France
48	...	58	62	...	...	...	...	...	...	14	11	Grèce
21	85	25	83	...	...	...	...	...	...	22	18	Irlande

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2004	
	1999		2004		1999		2004		2004		1999	2004	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Islande	3	98	4	97	...	...	...	...	...	...	5	4**
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	119	99	132	100	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxembourg	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	13
Malte	0,9	99	0,2	99	...	...	...	...	...	...	12	54
Monaco	0,1**	100**	...	...	...	...	...	...	...	...	18**	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	14	98	...	...	...	...	...	...	...	18
Royaume-Uni	...	...	43	97	...	...	...	...	...	...	...	19
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	34	96	...	...	...	...	...	...	...	10
Suisse	10**	99**	11	98	...	...	...	...	...	...	15**	15
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	0,03	100	0,04	100	38	.	38	66**	.**	66**	18	13	
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	0,3	99	0,3** ^Z	100** ^Z	100	100	100	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	21	19** ^Z	
Argentine	50	96	53** ^Z	97** ^Z	...	...	...	...	...	...	24	24 ^Y
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	—	100	100	100	100	26	20	
Bahamas	0,2	97	0,3** ^Z	100** ^Z	53	50**	53**	60 ^Y	. ^Y	60 ^Y	9	11** ^Z	
Barbade	0,3**	99**	0,4**	98**	84**	—**	85**	89**	25**	90**	17**	16**	
Belize	0,2	98	0,2	99	...	...	...	68** ^Z	50,0** ^Z	68,4** ^Z	19	17
Bermudes	...	...	0,1 ^Y	100 ^Y	...	...	...	100 ^Y	. ^Y	100 ^Y	...	7 ^Y
Bolivie	5	93	6**	92**	...	...	...	79 ^Z	32 ^Z	82 ^Z	42	41**
Brésil	304	98	364 ^Z	94 ^Z	...	...	...	...	...	...	19	19 ^Z
Chili	...	...	18	98	...	...	...	...	...	...	...	21
Colombie	59	94	50	96	...	...	...	...	...	...	18	21
Costa Rica	4	97	6	95	92	...	...	91	...	...	19	16
Cuba	26	98	27	100	98	.	100	100	.	100	19	18	
Dominique	0,1	100	0,1	100	75	.	75	78**	.**	78**	18	13	
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Équateur	10	90	13	87	...	...	...	72	60	73	18	17
Grenade	0,2	96	0,2	99	...	...	...	32 ^Z	— ^Z	33 ^Z	18	15
Guatemala	12	...	17	...	...	...	...	...	...	...	26	25
Guyana	2	99	2**	99**	38	41	38	46 ^Z	18 ^Z	46 ^Z	18	15**	
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	10	94	...	...	...	64	53	65	...	20
Îles Caïmanes	0,1	96	0,04	100	...	...	...	95	.	95	9	13
Îles Turques et Caïques	0,1**	92**	0,1**	100**	61**	40**	63**	63**	.**	63**	13**	12**	
Îles Vierges britanniques	0,1	98	0,05	100	15	.	16	20**	.**	20**	7	14	
Jamaïque	5	...	7	98**	...	...	...	...	...	...	25	22
Mexique	150	94	132	95	...	...	...	...	...	...	22	28
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	.	100	100	.	100	12	14	
Nicaragua	6	97	9	97	32	19	33	22	35	22	26	22	
Panama	3	98	4	96	36	35	36	49	15	51	19	18	
Paraguay	...	...	6**	88**	...	...	...	...	...	...	...	26**
Pérou	...	...	46	97	...	...	...	...	...	...	...	24
République dominicaine	8	95	9	96	...	...	...	77	72	78	24	21
Sainte-Lucie	0,5	100	0,3	100	...	...	...	55	.	55	12	12
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	46**	.**	46**	...	7
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	0,3	100	...	...	...	59**	.**	59**	...	11
Suriname	...	...	0,7** ^Z	99** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	24** ^Z
Trinité-et-Tobago	2**	100**	2	100	20**	—**	20**	25**	.**	25**	13**	13	
Uruguay	3	98**	4**	...	...	...	...	...	...	...	31	28**
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale													
Arménie	8	...	5	100	...	...	...	56	20	56	7	9
Azerbaïdjan	12	100	11	100	78	.	78	85	.	85	9	10	
Géorgie	6	100	7 ^Z	100 ^Z	...	...	...	98 ^Z	. ^Z	98 ^Z	13	10 ^Z
Kazakhstan	19	...	25	99	...	...	...	...	...	...	9	11

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999		2004		1999		2004		1999		2004		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
3**	76**	3**	78**	...	...	...	...	...	...	11**	11**	Islande
54	...	62	85	...	...	...	...	...	...	13	12	Israël
254	95	261	95	...	...	...	...	...	...	11	11	Italie
...	...	3	71	...	...	...	...	...	...	...	12	Luxembourg
1,8	87	1,7	87	...	...	...	...	...	...	20	19	Malte
0,1**	87**	...	...	...	...	...	...	...	...	16**	...	Monaco
...	...	41**	73**	...	...	...	...	...	...	...	11**	Norvège
...	...	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
...	...	66	82	...	...	...	...	...	...	...	12	Portugal
244	76	259	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
62	80	68	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suède
41**	72**	41	78	...	...	...	...	...	...	13**	13	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
0,07	87	0,1	90	76	78	76	67	40	70	22	14	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
1,3	86	1,1** ^Z	86** ^Z	100	100	100	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	20	20** ^Z	Antilles néerlandaises
221	88	270** ^Z	86** ^Z	...	...	...	...	...	...	22	17** ^Z	Argentine
0,5	78	0,6	81	100	100	100	100	100	100	19	18	Aruba
2	63	1,7	97	58	57**	59**	95	82	95	14	20	Bahamas
1**	75**	1**	76**	84**	76**	87**	75**	82**	72**	18**	16**	Barbade
1,9**	64**	2**	72**	...	...	...	51**	51**	52**	24**	23**	Belize
...	...	0,5 ^Y	88 ^Y	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	...	9 ^Y	Bermudes
58**	61**	65**	61**	...	...	...	...	...	...	25**	24**	Bolivie
807	93	861 ^Z	90 ^Z	...	...	...	...	...	...	26	22 ^Z	Brésil
56	77	64	78	...	...	...	...	...	...	32	27	Chili
215	77	188	77	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombie
20	80	25	79	93	...	...	97	...	...	27	22	Costa Rica
91	79	88	77	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba
0,6	75	0,5	83	64	46	70	64	42	68	20	19	Dominique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
71	68	86	70	...	...	...	71	71	71	27	23	Equateur
1	73	0,9	76	...	...	...	68 ^Z	66 ^Z	68 ^Z	20	18	Grenade
48	...	74	...	...	...	...	...	...	...	38	31	Guatemala
4	86	4**	86**	52	52	52	57 ^Z	57** ^Z	57** ^Z	27	27**	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
...	...	38	75	...	...	...	87	86	88	...	33	Honduras
0,2	89	0,3	81	...	...	...	100	98	100	15	13	Iles Caïmanes
0,1**	92**	0,2	90	81**	63**	82**	91**	100**	90**	18**	11	Iles Turques et Caïques
0,2	86	0,2	94	72	55	75	82**	100**	81**	18	14	Iles Vierges britanniques
...	...	12	89**	...	...	...	...	...	...	...	28	Jamaïque
540	62	519	66	...	...	...	...	...	...	27	28	Mexique
0,02	84	0,02	100	100	100	100	86	...	86	21	21	Montserrat
24	83	27	79	79	63	82	75	53	81	34	35	Nicaragua
15	75	18	76	79	86	77	74	80	72	26	24	Panama
...	...	34**	72**	...	...	...	...	...	...	...	28**	Paraguay
...	...	186	63	...	...	...	...	...	...	...	22	Pérou
42**	75**	42** ^Z	82** ^Z	...	...	...	79 ^Y	...	...	31**	33** ^Z	République dominicaine
1,2	84**	1,1	86	...	...	...	78	74	78	22	23	Sainte-Lucie
...	...	0,4	85	...	...	...	55	56**	55**	...	17	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	1,0**	73**	...	...	...	72**	66**	75**	...	17**	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	3,3** ^Z	85** ^Z	...	...	...	...	...	...	...	19** ^Z	Suriname
8	76	8*	73*	71	74	71	81*	72*	84*	21	18*	Trinité-et-Tobago
18	92**	18**	...	...	...	...	...	...	...	20	21**	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
Asie centrale												
...	...	7	99	...	...	...	67	84	66	...	22	Arménie
37	83	43	85	100	100	100	100	100	100	19	14	Azerbaïdjan
17	92	17 ^Z	95 ^Z	...	...	...	97 ^Z	...	...	17	14 ^Z	Géorgie
...	...	60	98	...	...	...	...	...	...	...	18	Kazakhstan

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹								
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
	1999		2004		1999			2004			1999	2004	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Kirghizistan	3	100	2 ^Z	100 ^Z	32	—	32	36 ^Z	33 ^Z	36 ^Z	18	21 ^Z	
Mongolie	3	100	3	96	99	75	99	...	...	...	25	28
Ouzbékistan	...	...	64 ^{**}	95^{**}	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	...	10 ^{**}
Tadjikistan	5	100	5	100	...	...	...	85 ^Z	. ^Z	85 ^Z	11	14
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	0,6*	83*	0,5 ^{**}	86^{**}	...	...	...	...	...	...	20*	23 ^{**}
Cambodge	2 ^{**}	99 ^{**}	3	99	...	...	...	94 ^Y	...	...	27 ^{**}	30
Chine	875	94	...	...	...	...	...	...	...	...	27	...
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	0,4	99	...	...	...	...	...	...	...	21
Îles Cook	0,03	100	0,03 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	14	18 ^Z
Îles Marshall	0,1	...	0,1 ^{**,Z}	60 ^{**,Z}	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	11	12 ^{**,Z}
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	91 ^{**}	98 ^{**}	139	98	...	...	...	...	...	...	17 ^{**}	13
Japon	96	...	104	...	...	...	...	...	...	...	31	30
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	0,5	100	0,5	99	93	—	93	98	100	98	31	26	
Malaisie	21	100	28 ^Z	99 ^Z	...	...	...	...	...	...	27	21 ^Z
Myanmar	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
Nauru	...	...	0,04 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	13 ^Z
Nioué	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Nouvelle-Zélande	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	2	41	3 ^{**,Z}	37 ^{**,Z}	...	...	...	...	...	...	30	35 ^{**,Z}
Philippines	18	...	25	96	100^{**}	...	...	...	...	...	33	31
République de Corée	23	100	26	99	...	...	...	...	...	...	24	21
RDP lao	2	100	3	99	86	100	86	82 ^Z	100 ^Z	82 ^Z	18	17	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1 ^{**}	94^{**}	...	...	...	...	...	...	...	42 ^{**}
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	111	79	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	0,01 ^Z	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	15 ^Z
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	9 ^Y
Vanuatu	...	...	0,8 ^{**,Y}	99 ^{**,Y}	...	...	...	...	...	...	...	10 ^{**,Y}
Viet Nam	94	100	107	100 ^{**,Z}	44	.	44	...	...	...	23	20
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	...	...	4 ^{**}	100^{**}	...	...	...	...	...	...	...	7 ^{**}
Bangladesh	68	33	32 ^Z	88 ^Z	...	...	...	58 ^Z	...	...	38	36 ^Z
Bhoutan	0,01	31	...	...	100	100	100	...	...	...	22	...
Inde	...	...	630	72	...	...	...	...	...	...	...	41
Maldives	0,4	90	0,5 ^Z	96 ^Z	47	46	47	50 ^Z	32 ^Z	51 ^Z	31	22 ^Z	
Népal	10 ^{**}	31 ^{**}	12 ^{**,Z}	41 ^{**,Z}	— ^{**}	— ^{**}	— ^{**}	— ^{**,Z}	— ^{**,Z}	— ^{**,Z}	24 ^{**}	20 ^{**,Z}	
Pakistan	...	...	86 ^{**}	45^{**}	...	...	...	...	...	...	...	41 ^{**}
République islamique d'Iran	9	98	25	89	...	...	...	79 ^{**,Z}	...	...	23	18
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
Algérie	1	93	2	81	...	...	...	...	...	...	28	26
Arabie saoudite	9	100	10	100	...	...	...	72 ^Y	— ^Y	72 ^Y	11	10
Bahreïn	0,7	100	1 ^{**}	100 ^{**}	18	.	18	...	...	...	21	22 ^{**}
Djibouti	0,01	100	0,04	77	...	...	...	87	67	93	29	21
Égypte	14 ^{**}	99 ^{**}	19	99	...	...	...	...	...	...	24 ^{**}	24
Émirats arabes unis	3	100	4	100	59	71	59	50	14	50	19	18	
Irak	5	100	6	100	...	...	...	100	.	100	15	16
Jamahiriya arabe libyenne	1	100	2 ^{**,Z}	99 ^{**,Z}	...	...	...	...	...	...	8	10 ^{**,Z}

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2004		1999		2004		1999		2004			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
19	95	18	96	48	49	48	55	55	55	24	24	Kirghizistan	
8	93	7	94	...	...	...	...	...	...	32	33	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
31	56	32	64	...	...	...	84	...	...	22	22	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique													
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
3*	66*	4**	74**	...	...	...	...	...	...	14*	13**	Brunéi Darussalam
45**	37**	50	41	...	...	...	97	...	...	48**	55	Cambodge
6 752	50**	5 747**	53**	...	...	...	97** _y	...	...	...	21**	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	4	57	...	...	...	...	...	...	...	28	Fidji
0,1	86	0,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ^z	Îles Cook
0,6	...	0,5** _z	34** _z	...	...	...	...	...	...	15	17** _z	Îles Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Îles Salomon
...	...	1 448	52	...	...	...	...	...	...	...	20	Indonésie
367	...	379	...	...	...	...	...	...	...	21	19	Japon
0,6	62	0,6	73	...	...	...	...	...	...	25	25	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81	62	84	91	77	93	31	24	Macao, Chine	
143	66	175 ^z	66 ^z	...	...	...	...	...	...	21	18 ^z	Malaisie
155	73	160	81	60	60	60	76	80	75	31	31	Myanmar	
...	...	0,1 ^z	95 ^z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^z	Nauru
0,02	100	0,02	100	...	...	...	...	...	...	16	12	Nioué
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nouvelle-Zélande
0,1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Palaos
17	39	19** _z	39** _z	...	...	...	...	...	...	36	35** _z	Papouasie-Nouvelle-Guinée
360	87	377	89	100**	...	...	...	...	...	35	35	Philippines
124	64	142	74	...	...	...	...	...	...	31	29	République de Corée
27	43	28	45	76	69	85	79	73	87	31	31	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1,1**	71**	1,2**	73**	...	...	...	...	...	...	24**	25**	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
298	63	298** _z	58** _z	...	...	...	...	...	...	21	21** _z	Thaïlande
...	...	4 _y	30 _y	...	...	...	...	...	...	...	51 _y	Timor-Leste
...	...	0,04 ^z	69 ^z	...	...	...	...	...	...	...	6 ^z	Tokélaou
0,8	67	0,8	63	...	...	...	...	...	...	21	20	Tonga
0,1	...	0,1	80** _z	...	...	...	...	...	...	19	19	Tuvalu
1,4	49	1,9	54	...	...	...	...	...	...	24	20	Vanuatu
337	78	363	78	78	75	78	87 _y	87 _y	87 _y	30	23	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest													
26	—	68	22	...	...	...	...	...	...	36	65	Afghanistan
312	33	327	39	64	64	64	51 ^z	55 ^z	45 ^z	56	55	Bangladesh	
1,9	32	2** _y	36** _y	100	100	100	...	...	...	42	38** _y	Bhoutan
3 135*	33*	3 454	44	...	...	...	...	...	...	35*	40	Inde
3	60	4 ^z	64 ^z	67	70	65	61 ^z	60 ^z	61 ^z	24	18 ^z	Maldives	
92	23	101	30	46	50	35	31	32	27	39	40	Népal	
...	...	432	45	...	...	...	...	...	...	...	37	Pakistan
327	53	365	58	...	...	...	100	100	100	27	20	République islamique d'Iran
...	...	70	79**	...	...	...	...	...	...	...	22	Sri Lanka
États arabes													
170	46	170	50	94	92	96	98	98	99	28	27	Algérie	
185	54	204	52	...	...	...	...	...	...	12	12	Arabie saoudite
...	...	5** _y	76** _y	...	...	...	...	...	...	...	16** _y	Bahreïn
1,0	28	1,3** _y	30** _y	...	...	...	...	...	...	40	34** _y	Djibouti
346**	52**	363**	55**	...	...	...	...	...	...	23**	22**	Égypte
17	73	17	83	...	...	...	61	70	59	16	15	Émirats arabes unis
141	72	211	72	...	...	...	100	100	100	25	21	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2004	
	1999		2004		1999			2004					
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Jordanie	3	100	4 ^z	98 ^z	...	...	...	...	...	...	22	20 ^z
Koweït	4	100	5	100	100	100	100	100	.	100	15	13	
Liban	11	95	9	99	...	...	...	10	18	10	13	16
Maroc	40	40	39	52	...	...	...	...	...	...	20	17
Mauritanie	...	...	0,2	100	...	...	...	100	.	100	...	19
Oman	0,4	100	0,3	100	93	.	93	100	.	100	20	21	
Qatar	0,4**	96**	1	99	...	...	...	...	...	...	21**	15
République arabe syrienne	5	96	7	98	87	84	87	22	10	22	24	22	
Soudan	12**	84**	14	96	...	...	...	10	21	10	30**	33
Territoires autonomes palestiniens	3	100	3	100	...	...	...	100	100	100	29	27
Tunisie	4	95	6** ^z	95** ^z	...	...	...	...	...	...	20	19** ^z
Yémen	0,8	93	1	97	...	...	...	...	...	...	17	15
Europe centrale et orientale													
Albanie	4	100	4 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	20	21 ^z
Bélarus	53	...	44	99	...	...	...	64	65	64	5	6
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	100**	17	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croatie	6	100	7 ^z	100 ^z	76	86	76	84 ^z	100 ^z	84 ^z	13	12 ^z	
Estonie	7	100	7	100	...	...	...	...	...	...	8	8
ERY de Macédoine	3	99	3	99	...	...	...	...	...	...	10	11
Fédération de Russie	508**	...	611	...	...	...	...	94** ^z	...	...	7**	7
Hongrie	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	10
Lettonie	1	100	6	100	...	...	...	...	...	...	46	11
Lituanie	13	99	11	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Pologne	77**	...	53**	98**	...	...	...	...	...	...	12**	16**
République de Moldova	13	100	10	100	92**	..**	92**	93 ^z	.. ^z	93 ^z	8	10	
République tchèque	17	100**	22	100**	...	...	...	...	...	...	18	13
Roumanie	37	100	35	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbie-et-Monténégro	12	100	...	...	96	-	96	...	...	...	14	...
Slovaquie	16	100	12	100	...	...	...	...	...	...	10	13
Slovénie	3	99**	3	100	...	...	...	...	...	...	18	16
Turquie	17	99**	19	95	...	...	...	...	...	...	15	19
Ukraine	143	100	118	99	...	...	...	...	...	...	8	8

Monde ³	...	98	...	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Pays développés	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	15	13
Pays en développement	...	98	...	98	...	...	...	...	...	...	22	21
Pays en transition	...	100	...	100	...	...	...	85	.	85	8	10
Afrique subsaharienne	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	25
Amérique du N./Europe occ.	...	98	...	98	...	...	...	...	...	...	16	15
Amérique latine et Caraïbes	...	98	...	99	...	...	...	67	.	67	19	18
Amérique latine	...	96	...	96	...	...	...	...	...	...	22	21
Caraïbes	...	99	...	100	...	...	...	64	.	64	18	13
Asie centrale	...	100	...	100	...	...	...	85	.	85	11	10
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	23	21
Asie de l'Est	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	25	22
Pacifique	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	14
Asie du Sud et de l'Ouest	...	33	...	88	...	...	...	...	...	...	24	22
États arabes	...	100	...	99	...	...	...	87	67	93	20	19
Europe centrale et orientale	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	11

1. 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 des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2004		1999		2004		1999		2004			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
...	...	39** ^z	64** ^z	...	...	...	...	...	...	...	20** ^z	Jordanie
10	73	12	86	100	100	100	100	100	100	13	13	Koweït	
28	82	32	84	...	...	...	13	15	13	14	14	Liban
123	39	148	45	...	...	...	...	...	...	28	28	Maroc
7	26	10	28	...	...	...	100	100	100	47	45	Mauritanie
12	52	16**	62**	100	100	99	100** ^y	100** ^y	100** ^y	25	19**	Oman	
5	75	7	85	...	...	...	...	...	...	13	9	Qatar
111**	68**	125**	62**	...	...	...	...	...	...	25**	18**	République arabe syrienne
...	...	105** ^z	62** ^z	...	...	...	...	...	...	...	29** ^z	Soudan
...	...	14	61	...	...	...	...	...	...	...	27	Territoires autonomes palestiniens
60	50	60	51	...	...	...	...	...	...	24	21	Tunisie
77**	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	30**	...	Yémen
Europe centrale et orientale													
13**	75**	12 ^z	76 ^z	...	...	...	...	...	...	23**	21 ^z	Albanie
32	99	26	99	...	...	...	99	98	99	20	15	Belarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
23	91**	19	93	...	...	...	...	...	...	18	17	Bulgarie
11	89	11 ^z	90 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	19	18 ^z	Croatie	
8	86**	8** ^y	...	...	...	...	...	...	...	16	14** ^y	Estonie
6	66	6	69	...	...	...	...	...	...	22	20	ERY de Macédoine
349**	98**	320**	99**	...	...	...	99** ^z	99**	...	18**	17**	Fédération de Russie
47	85	43	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Hongrie
9	97	7	97	...	...	...	...	...	...	15	13	Lettonie
13	98	12	98	...	...	...	...	...	...	17	15	Lituanie
...	...	226**	85**	...	...	...	...	...	...	...	13**	Pologne
12	96	10	98	...	...	...	...	...	...	21	19	République de Moldova
36	85**	30	84**	...	...	...	...	...	...	18	18	République tchèque
69	86	58	87	...	...	...	...	...	...	19	17	Roumanie
21**	82**	...	...	100**	100**	100**	...	...	...	20**	...	Serbie-et-Monténégro
17	93	14	92	...	...	...	...	...	...	19	18	Slovaquie
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
107	98	100	98	...	...	...	99,7	...	...	20	19	Ukraine
...	71	...	74	...	...	...	...	...	...	24	21	Monde ³
...	85	...	83	...	...	...	...	...	...	17	14	Pays développés
...	62	...	64	...	...	...	...	...	...	28	27	Pays en développement
...	97	...	98	...	...	...	98	...	...	20	18	Pays en transition
...	36	...	45	...	...	...	81	79	84	44	44	Afrique subsaharienne
...	79	...	81	...	...	...	...	...	...	15	13	Amérique du N./Europe occ.
...	78	...	81	...	...	...	79	...	...	22	21	Amérique latine et Caraïbes
...	77	...	77	...	...	...	...	...	...	26	24	Amérique latine
...	84	...	86	76	78	76	79	73	81	20	18	Caraïbes	
...	92	...	95	...	...	...	84	...	...	22	22	Asie centrale
...	66	...	69	...	...	...	...	...	...	21	21	Asie de l'Est et Pacifique
...	66	...	70	...	...	...	...	...	...	31	23	Asie de l'Est
...	67	...	66	...	...	...	...	...	...	19	20	Pacifique
...	33	...	44	...	...	...	...	...	...	36	38	Asie du Sud et de l'Ouest
...	52	...	62	...	...	...	...	...	...	25	20	États arabes
...	91	...	94	...	...	...	...	...	...	19	17	Europe centrale et orientale

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

Tableau 10B. **Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur, année scolaire s'achevant en 2004**

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	
	Personnel enseignant						Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²			Personnel enseignant	
	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Total secondaire			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Total secondaire	Total (milliers)	% F
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F					
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	67** ^z	49** ^z	82** ^z	51** ^z	149 ^z	50 ^z	89 ^y	88 ^y	90 ^y	28** ^z	31** ^z	30 ^z	43 ^z	50 ^z
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3** ^y	20** ^y
Bénin	9**	10**	3**	16**	12**	12**	...	...	...	30**	22**	28**	...	...
Botswana	...	...	...	...	12**	47**	93 ^z	94 ^z	93 ^z	...	...	14**	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	8**	11**	...	...	...	...	...	31**	0,6**	...
Burundi	...	...	...	...	8**	21**	37 ^z	39 ^z	28 ^z	...	...	19**	0,7	14
Cameroun	...	...	...	...	36*	36**	...	...	...	...	...	33*	3*	...
Cap-Vert	1	39	1	39	2	39	61	59	64	23	23	23	0,4	46
Comores	2	16	1	9	3	13	51 ^z	...	...	16	11	14	0,1**	15**
Congo	4	15	3**	11**	7**	13**	...	...	...	45	18**	34**	0,9** ^z	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	2	10	1,8	13	4	11	50	48	64	55	39	48	0,4	14
Éthiopie	60	19	23	10	83	17	...	...	...	57	47	54	5	9
Gabon	3** ^y	17** ^y	...	...	...	...	...	...	...	31** ^y	...	...	...	...
Gambie	1	16	1	12	2	14	...	...	...	51	31**	42**	0,1	16
Ghana	56	20	16**	14**	72**	18**	...	...	...	18	22**	19**	4	14
Guinée	...	...	...	...	10**	6**	...	...	...	...	...	33**	1,1	5
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	28	44	48**	34**	77**	38**	...	...	...	52	20**	32**	...	...
Lesotho	...	...	...	...	3	56	85	83	86	...	...	26	0,5 ^z	50** ^z
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,6	27
Malawi	8** ^y	25** ^y	4** ^y	21** ^y	11 ^y	24 ^y	...	...	...	51** ^y	34** ^y	46** ^y	0,4	32
Mali	7	15	...	...	...	...	...	...	...	41	...	...	1,0	...
Maurice	...	...	...	...	7	55	...	...	...	...	...	17	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	22
Namibie	5** ^z	54** ^z	1** ^z	47** ^z	6** ^z	52** ^z	...	...	...	24** ^z	22** ^z	24** ^z	0,9 ^z	27 ^z
Niger	3	21	2	14	5	19	100	100	100	44	11	31	...	...
Nigéria	...	...	...	...	148	36	76	71	86	...	...	43	37	17
Ouganda	...	...	...	...	34**	22**	82	81	86	...	...	19**	4	19
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3	16
Rwanda	...	...	...	...	8	20	...	...	...	...	...	26	1,7	12
Sao Tomé-et-Principe	0,2	14	...	...	...	...	...	...	...	23	...	...	.	.
Sénégal	10	14	3	14	14	14	51	50	55	27	25	26	...	...
Seychelles	...	...	...	...	0,5**	54**	91 ^z	90 ^z	93 ^z	...	...	14**	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,2** ^y	15** ^y
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	2,4** ^z	47** ^z	1,3** ^z	45** ^z	3,6 ^z	46 ^z	92 ^z	91 ^z	93 ^z	19** ^z	13** ^z	17 ^z	0,3	24
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	11	7	47	47	39	...	...	34	...	...
Zambie	6**	26**	5**	28**	11**	27**	...	...	...	38**	28**	34**	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	34 ^z	40 ^z	...	...	...	...	...	22 ^z	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale														
Allemagne	425	59	172	46	598	56	...	...	...	13	16	14	290	34
Andorre	0,4**	58**	0,1**	59**	0,5	58	...	...	...	7**	8**	7	0,1	48
Autriche	43	68	29	50	72	61	...	...	...	9	13	11	30**	29**
Belgique	37	59	83	57	120	58	...	...	...	8	6	7	26	40
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132** ^y	43** ^y
Chypre	3	67	3	53	6	60	...	...	...	12	11	11	1,5	42
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	155	...	122	...	277	55	...	...	...	13	9	11	141	38
États-Unis	881	65	744	55	1 625	60	...	...	...	15	15	15	1 175	43
Finlande	21	72	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	19	45
France	245	65	267	53	511	59	...	...	...	13	10	11	136	39
Grèce	40	64	43	48	84	56	...	...	...	8	8	8	26	36
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	39
Islande	1**	78**	2**	50**	3**	62**	...	...	...	11**	14**	12**	1,7	44

Tableau 10B

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	
	Personnel enseignant						Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²			Personnel enseignant	
	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Total secondaire			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Total secondaire	Total (milliers)	% F
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F					
Israël	22	78	39	67	61	71	...	...	...	11	9	10	...	...
Italie	179	76	238	59	417	66	...	...	...	10	11	11	92	33
Luxembourg	...	...	...	...	3	44	...	...	...	...	...	10	...	...
Malte	2,9	59	0,8	33	3,7	53	...	...	...	10	15	11	0,6	23 ^Z
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Norvège	20**	73**	26**	47**	46**	58**	...	...	...	9**	8**	9**	18**	37**
Pays-Bas	...	...	...	...	110	44	...	...	...	...	...	13	45	34
Portugal	37	71	49	68	86	69	...	...	...	10	6	8	36	42
Royaume-Uni	147	60	346	60	493	60	...	...	...	16	10	12	112	38
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	38	63	37	51	75	57	...	...	...	10	9	9	38	42
Suisse	32	47	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	26	27
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	0,04**	71**	0,03**	71**	0,07	71	60	71	55	16**	16**	16	.	.
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Antilles néerlandaises	0,8** ^Z	58** ^Z	0,4** ^Z	49** ^Z	1,2** ^Z	55** ^Z	100Y	100Y	100Y	9** ^Z	19** ^Z	13** ^Z	0,3** ^Y	44** ^Y
Argentine	110** ^Z	67** ^Z	92** ^Z	64** ^Z	202** ^Z	66** ^Z	...	...	...	19** ^Z	16** ^Z	17** ^Z	131** ^Z	50** ^Z
Aruba	0,2**	50**	0,2**	51**	0,5	51	95	95	95	15**	15**	15	0,2	47
Bahamas	0,9	73	0,8	71	1,7	72	97	96**	98**	17	16	17	.	.
Barbade	0,8**	57**	0,5**	56**	1,3**	57**	63**	60**	65**	17**	17**	17**	...	...
Belize	1,3**	64**	0,4**	64**	1,6**	64**	43**	25**	53**	19**	19**	19**	0,1	49**
Bermudes	0,3Y	67Y	0,3Y	67Y	0,7Y	67Y	100Y	100Y	100Y	7Y	7Y	7Y	0,1** ^Y	55** ^Y
Bolivie	19**	61**	26**	47**	45**	53**	...	...	...	...	24**	24**	18**	...
Bésil	918 ^Z	89 ^Z	549 ^Z	69 ^Z	1 468 ^Z	82 ^Z	...	...	...	17 ^Z	17 ^Z	17 ^Z	300 ^Z	46 ^Z
Chili	23	78	41	54	63	63	...	...	...	27	24	25	...	...
Colombie	122**	52**	42**	50**	164	52	...	...	...	25**	24**	25	88*	33*
Costa Rica	12	52	5	56	17	53	89	...	...	18	16	18	4** ^Z	...
Cuba	44	65	41	46	84	56	79	79	78	12	10	11	45 ^Z	37 ^Z
Dominique	0,3	65	0,1	66	0,4	65	36	32	38	17	17	17	.	.
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	32
Équateur	44*	50*	31*	48*	75*	49*	69*	63*	76*	13*	14*	13*	...	...
Grenade	0,5** ^Z	64** ^Z	0,2** ^Z	61** ^Z	0,7 ^Z	63 ^Z	31** ^Z	34** ^Z	29** ^Z	19** ^Z	22** ^Z	20 ^Z	.	.
Guatemala	28	...	17	...	45	...	...	...	...	17	13	15	4** ^Z	...
Guyana	...	...	...	...	4**	61**	57** ^Z	54** ^Z	59** ^Z	...	...	16**	0,3	46
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	11	56	5	52	17	55	64	59	69	28	45	33	7**	38**
Îles Caïmanes	0,1	60	0,1**	48**	0,2**	54**	100**	99**	100**	15	9**	11**	...	...
Îles Turques et Caïques	0,1**	60**	0,1**	60**	0,2**	60**	100**	100**	100**	10**	10**	10**	0,0**	33**
Îles Vierges britanniques	0,1	62	0,1	79	0,2	68	69**	71**	68**	11	7	9	.	.
Jamaïque	...	...	...	...	13	67**	...	...	...	...	...	...	2** ^Z	60** ^Z
Mexique	349	49	231	42	580	46	...	...	...	20	15	18	241	...
Montserrat	0,02**	58**	0,01**	64**	0,03	60	70	50	83	9**	10**	9	.	.
Nicaragua	9	55	4	57	13	55	46	38	52	33	31	32	7** ^Z	46** ^Z
Panama	9	60	7	53	16	57	83	79	87	16	15	16	10	44
Paraguay	21**	64**	23**	61**	44**	62**	...	...	...	15**	9**	12**	...	...
Pérou	...	...	...	...	161	43	...	...	...	...	...	17	56Y	...
République dominicaine	9	76	17	51	26	59	82	73	88	35	28	30	11**	41**
Sainte-Lucie	0,5**	66**	0,3**	65**	0,8**	65**	60**	58**	62**	16**	16**	16**	0,2	76
Saint-Kitts-et-Nevis	0,3**	59**	0,1**	60**	0,4	59	35	36**	35**	11**	11**	11	.	.
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	0,4**	57**	0,1**	58**	0,5**	57**	42**	49**	37**	20**	20**	20**	.	.
Suriname	1,9** ^Z	61** ^Z	0,8** ^Z	61** ^Z	2,7** ^Z	61** ^Z	...	...	...	15** ^Z	14** ^Z	15** ^Z	0,6** ^Y	48** ^Y
Trinité-et-Tobago	3**	62**	2**	62**	5**	62**	56**	58**	54**	19**	19**	19**	1,7	34**
Uruguay	18**	...	6**	...	24**	...	...	...	...	11**	27**	15**	13**	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale														
Arménie	29	80	11	84	40	81	67	54	70	10	9	10	12	46
Azerbaïdjan	...	...	...	...	127	65	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	...	...	9	14	44
Géorgie	...	...	...	...	49 ^Z	82 ^Z	...	...	...	...	...	9 ^Z	14	49
Kazakhstan	...	...	...	...	185	85	...	...	...	...	...	11	41	60
Kirghizistan	...	...	...	...	53	72	73	72	74	...	...	14	12	50

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	
	Personnel enseignant						Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²			Personnel enseignant	
	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Total secondaire			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Total secondaire	Total (milliers)	% F
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F					
Mongolie	10	73	5	70	15	72	...	...	...	24	20	23	5 ^z	53 ^z
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25 ^{**}	38 ^{**}
Tadjikistan	...	...	...	...	62	45	92	...	...	...	...	...	7	33
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	4	57	...	...	...	...	...	10	0,6	36
Cambodge	19	33	6 ^{**}	26 ^{**}	25 ^{**}	31 ^{**}	99 ^y	99 ^{**y}	99 ^{**y}	25	26 ^{**}	25 ^{**}	4	16
Chine	3 449 ^{**}	45 ^{**}	1 866 ^{**z}	41 ^{**}	5 314 ^{**}	43^{**}	...	...	...	20 ^{**}	17 ^{**}	19 ^{**}	850 ^{**z}	45 ^{**z}
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	3	50	1,5 ^{**}	50 ^{**}	5 ^{**}	50^{**}	...	...	...	22	22 ^{**}	22^{**}	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	0,1 ^z	...	...	...	...	...	...	15 ^z	.	.
Îles Marshall	0,2 ^{**z}	35 ^{**z}	0,2 ^{**z}	42 ^{**z}	0,4 ^{**z}	39 ^{**z}	...	...	...	17 ^{**z}	17 ^{**z}	17 ^{**z}	0,05 ^{**z}	51 ^{**z}
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	683	41	469	38	1 152	40	...	...	...	15	13	14	272	39 ^z
Japon	259	...	353	...	613	...	...	...	...	15	12	13	496	...
Kiribati	0,3	55	0,3	45	0,6	50	...	...	...	23	14	19	...	...
Macao, Chine	1,1	61	0,9	51	2	57	64	51	73	24	22	23	1,2	32
Malaisie	84 ^{**z}	64 ^{**z}	58 ^{**z}	62 ^{**z}	142 ^{**z}	63 ^{**z}	...	...	...	18 ^{**z}	18 ^{**z}	18 ^{**z}	45 ^{**z}	47 ^{**z}
Myanmar	58	84	20	78	78	82	84	84	84	33	33	33	...	...
Nauru	...	...	...	...	0,03 ^z	53 ^z	...	...	...	...	...	19 ^z	.	.
Nioué	...	...	...	...	0,03	68	...	...	...	...	...	8	.	.
Nouvelle-Zélande	17	65	21	55	38	60	...	...	...	16	11	13	16	47
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,05 ^{**y}	46 ^{**y}
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	8 ^{**z}	37 ^{**z}	...	...	...	...	...	23 ^{**z}	...	...
Philippines	135	76	33	75	168	76	...	...	...	38	37	38	114	56
République de Corée	96	64	112	38	208	50	...	...	...	20	16	18	176	29
RDP lao	9	42	5	42	14	42	97	96	98	27	26	27	1,9	34
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,4 ^{**}	74 ^{**}	0,8 ^{**}	53 ^{**}	1,1 ^{**}	60^{**}	...	...	...	25 ^{**}	19 ^{**}	21^{**}	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	127 ^{**z}	57 ^{**z}	89 ^{**z}	50 ^{**z}	216 ^{**z}	54 ^{**z}	...	...	...	24 ^{**z}	26 ^{**z}	25 ^{**z}	66 ^{**z}	47 ^{**z}
Timor-Leste	1,1 ^y	...	0,6 ^y	...	1,6 ^y	...	...	...	...	28 ^y	29 ^y	28 ^y	0,1 ^{*y}	9 ^{*y}
Tokélaou	...	...	...	...	0,02 ^y	40 ^y	...	...	...	...	...	13 ^y	.	.
Tonga	...	...	...	...	1,0 ^y	52 ^y	...	...	...	...	...	14 ^y	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
Vanuatu	...	...	...	...	0,9 ^{**y}	36 ^{**y}	...	...	...	...	...	14 ^{**y}	0,04 ^{**y}	...
Viet Nam	281	68	110	57	391	65	92 ^{**y}	91 ^{**y}	92 ^{**y}	24	27	25	39 ^{**}	40 ^{**}
Asie du Sud et de l'Ouest														
Afghanistan	26	32	...	...	...	...	...	...	...	16	...	...	1,8	12
Bangladesh	183 ^z	15 ^z	173 ^z	17 ^z	356 ^z	16 ^z	31 ^z	30 ^z	35 ^z	36 ^z	26 ^z	31 ^z	61 ^z	15 ^z
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	1 312	37	1 274	31	2 586	34	...	...	...	37	28	32	539	40
Maldives	1,8 ^z	34 ^z	0,3 ^z	39 ^z	2 ^z	35 ^z	81 ^y	79 ^y	86 ^y	15 ^z	8 ^z	14 ^z	0,04 ^z	67 ^z
Népal	26	16	22	9	48 ^{**}	13 ^{**}	28 ^y	29 ^y	21 ^y	56 ^{**}	28 ^{**}	43^{**}	...	...
Pakistan	162 [*]	54 [*]	36 [*]	35 [*]	197 [*]	51 [*]	38 [*]	32 [*]	37 [*]	61	13
République islamique d'Iran	243	49	283	46	526	47	100	100	100	19	20	20	103	16
Sri Lanka	66	64 ^{**}	51	62 ^{**}	117	63^{**}	...	...	...	20	19	20	...	...
États arabes														
Algérie	113 ^{**}	51 ^{**}	64 ^{**}	46 ^{**}	176 ^{**}	49^{**}	...	...	...	21 ^{**}	20 ^{**}	21 ^{**}	26	32
Arabie saoudite	103	50	79	50	181	50	...	...	...	11	12	11	25	34
Bahreïn	3 ^{**y}	55 ^{**y}	3 ^{**y}	53 ^{**y}	5 ^{**y}	54 ^{**y}	...	...	...	14 ^{**y}	11 ^{**y}	12 ^{**y}	0,8 ^{**}	36 ^{**}
Djibouti	0,4 ^{**y}	23 ^{**y}	0,3 ^{**y}	22 ^{**y}	0,7 ^{**y}	23 ^{**y}	...	...	...	34 ^{**y}	19 ^{**y}	28 ^{**y}	0,1	19
Égypte	231 ^{**}	45 ^{**}	257 ^{**}	38 ^{**}	488 ^{**}	41^{**}	...	...	...	20 ^{**}	14 ^{**}	17 ^{**}	81 ^{**}	...
Émirats arabes unis	11	56	10	54	21	55	47	47	47	16	11	13	3 ^{**y}	...
Irak	60	59	31	56	91	58	100	100	100	19	19	19	19	35
Jamahiriyah arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 ^{**z}	...
Jordanie	22 ^{**z}	62 ^{**z}	12 ^z	49 ^z	34 ^{**z}	58 ^{**z}	...	...	...	20 ^{**z}	14 ^z	18 ^{**z}	8 ^{**}	20 ^{**}

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE											ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR		
	Personnel enseignant						Enseignants formés (%) ¹			Rapport élèves/enseignant ²			Personnel enseignant	
	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Total secondaire			Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Total secondaire	Total (milliers)	% F
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F					
Koweït	12	55	13	53	25	54	100	100	100	11	10	11	1,6**	23**
Liban	...	...	...	...	43	52	...	...	...	...	...	8	20	37
Maroc	60**	36**	40**	29**	100**	33**	...	...	...	20**	16**	18**	19	23
Mauritanie	...	...	...	...	3	12	100	100	100	...	...	28	0,3	5
Oman	10**	51**	8**	56**	18**	54**	100** ^y	100** ^y	100** ^y	16**	16**	16**	1,1	25
Qatar	3	56	3	54	5	55	...	...	...	11	9	10	0,7**	31**
République arabe syrienne	...	...	43	43	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...
Soudan	26**	66**	27	53	53**	59**	...	...	...	29**	20	25**	...	...
Territoires autonomes palestiniens	19	50	4	47	23	50	...	...	...	28	23	27	4	15
Tunisie	35	49	34	39	69	44	...	...	...	19	16	18	15	40 ^z
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale														
Albanie	16 ^z	57 ^z	6 ^z	55 ^z	22 ^z	56 ^z	...	...	...	16 ^z	21 ^z	18 ^z	1,7 ^z	41 ^z
Bélarus	...	...	...	...	105	79	...	...	...	...	...	9	43	55
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	26	80	32	75	58	77	...	...	...	13	12	12	21	45
Croatie	17 ^z	69 ^z	20 ^z	65 ^z	37 ^z	67 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	12 ^z	10 ^z	11 ^z	8 ^z	37 ^z
Estonie	6** ^y	...	6** ^y	...	12** ^y	...	...	...	...	10** ^y	10** ^y	10** ^y	7	49
ERY de Macédoine	8	50	6	55	14	52	...	...	...	14	16	15	3	44
Fédération de Russie	...	...	...	...	1 322**	...	93** ^z	...	...	...	...	10**	601**	54**
Hongrie	51**	78**	47	64	98**	71**	...	...	...	10**	10	10**	25	39
Lettonie	15	85	10	78	25	82	...	...	...	11	11	11	6	55
Lituanie	...	...	...	...	42	81	...	...	...	...	...	10	13	53
Pologne	127**	74**	115**	65**	242**	70**	...	...	...	13**	16**	14**	90**	...
République de Moldova	23	77	8	71	31	76	...	...	...	13	13	13	8	55
République tchèque	37	82**	39	55**	76	68**	...	...	...	14	12	13	25**	39**
Roumanie	93	68	65	63	158	66	...	...	...	12	16	14	30	42
Serbie-et-Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	28	76	24	77	52	77	...	...	...	13	13	13	13	40
Slovénie	8	78	9	64	16	71	...	...	...	11	12	11	4	33
Turquie	...	...	160	41	...	...	...	...	...	...	19	...	79	38
Ukraine	...	...	...	...	361	79	...	...	...	...	...	12	187	...

Monde ³	...	56	...	54	...	55	...	...	...	17	16	17	...	38
Pays développés	...	65	...	55	...	60	...	...	...	10	15	11	...	40
Pays en développement	...	...	...	...	...	52	...	...	...	...	...	19	...	33
Pays en transition	...	...	...	...	...	79	...	...	...	...	...	11	...	50
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	22	...	...	...	30	22	28	...	17
Amérique du N./Europe occ.	...	58	...	59	...	58	...	...	...	10	11	11	...	39
Amérique latine et Caraïbes	...	58	...	64	...	60	69	71	68	17	16	17	...	46
Amérique latine	...	55	...	57	...	55	...	...	...	19	16	17	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	62	62	59	63	...	...	16	...	47
Asie centrale	...	...	...	...	...	72	...	...	...	...	...	11	...	48
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	52	...	...	...	21	15	19	...	40
Asie de l'Est	...	59	...	51	...	56	...	...	...	24	22	23	...	39
Pacifique	...	...	...	...	...	50	...	...	...	17	17	17	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	34	...	39	...	35	...	...	...	36	26	31	...	16
États arabes	...	...	...	...	...	52	...	...	...	19	16	18	...	40
Europe centrale et orientale	...	78	...	64	...	71	...	...	...	13	12	12	...	43

1. 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 des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

Tableau 11
Dépenses d'éducation

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du préprimaire en % du PNB	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	6,2	5,5	22,2	18,1	98,1	95,8	2*	64	6*	154	0,00	0,02
2 Angola	3,0**	...	...	...	88,7**	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	2,5**	3,3**y	...	...	93,8**	...	...	56**y	...	145**y	...	0,04**y
4 Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6 Burundi	4,2	5,3	...	13,0y	88,2	73,4	10	0,6	57	5	0,01	0,00
7 Cameroun	2,7**	4,0	10,9**	17,2	...	80,1	...	...	...	...	...	...
8 Cap-Vert	...	7,4	...	20,7	...	81,8	...	...	...	...	...	...
9 Comores	3,8**	3,9y	...	24,1y	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6,0	4,4**y	22,0	...	92,9	85,9**y	32	55**y	41	65**y	0,01	0,03**y
11 Côte d'Ivoire	5,6	...	25,5**	...	74,0	...	7	...	14	...	0,00	...
12 Érythrée	5,0	3,8	...	...	69,5**	70,9	...	...	...	...	...	...
13 Éthiopie	4,3**	4,6**y	...	...	...	63,9**y	...	...	...	...	...	...
14 Gabon	3,8**	...	...	...	87,3**	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	3,1	2,1**	14,2	8,9y	86,8	86,4**z	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	4,2**	...	...	...	...	85,6	...	...	...	...	...	...
17 Guinée	2,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	90,5**z	...	...	...	...	...	...
19 Guinée-Bissau	2,3	...	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6,6	7,1	...	29,2	95,5	92,2	0,1**	7	0,2**	14	0,00**	0,1
21 Lesotho	10,2	7,3**y	25,5	...	74,1	91,3**y	...	...	...	...	...	...
22 Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	2,5**	3,4	...	18,2	...	75,6	...	...	...	...	...	...
24 Malawi	4,7	6,2z	24,6	...	81,8	81,8z	...	...	...	...	...	...
25 Mali	3,0**	...	...	...	89,6**	...	45**	...	144**	...	0,03**	...
26 Maurice	4,2	4,7	17,7	15,7	91,1	83,9	56	70	145	171	0,1	0,1
27 Mozambique	2,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibie	7,9	7,1z	...	...	93,9	...	...	...	...	...	...	...
29 Niger	2,1**	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
30 Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	...	5,3**	...	18,3**	...	75,0**	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	2,2**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37 Sénégal	3,5**	4,1	...	...	...	91,2	...	15	...	36	...	0,01
38 Seychelles	5,5	5,7**	...	...	...	93,5**	...	1 237**	...	...	...	0,5**
39 Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6,0	6,3	...	...	100,0	100,0	...	...	...	...	0,00	0,00
42 Tchad	2,0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43 Togo	4,4	2,7y	26,2	13,6y	96,7	95,2y	...	...	...	...	...	...
44 Zambie	2,0	2,9	...	14,8	...	99,1	...	...	...	...	...	...
45 Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	4,6	4,8y	9,5	...	...	...	3 277**	3 919**y	3 177**	4 424**y	0,3**	0,4**y
47 Andorre	...	...	...	...	...	97,2	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	6,4	5,6z	12,4	...	94,1**	96,2y	4 331**	4 796y	4 379**	5 524y	0,4**	0,4y
49 Belgique	5,7	6,1z	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canada	6,0	5,4y	...	...	98,4**	97,2**y	3 107**	3 246**y	3 838**	4 194**y	0,2**	0,2**y
51 Chypre	5,4	7,6z	...	...	86,2	88,4y	989	2 299y	1 285	...	0,2	0,4y
52 Danemark	8,2	8,5z	14,9	...	...	93,6y	5 638**	5 901y	4 793**	5 686y	0,7**	0,7y
53 Espagne	4,5	4,6z	11,3	...	91,1**	91,4y	2 100**	2 838y	2 647**	3 828y	0,3**	0,4y
54 États-Unis	5,0	5,8z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	6,3	6,6z	12,5	...	93,7**	92,1**z	3 724**	3 914**z	3 536**	3 481**z	0,3**	0,3**z
56 France	5,8	6,0z	11,5	...	91,4**	91,6y	4 239**	4 321y	4 118**	4 852y	0,6**	0,6y
57 Grèce	3,5	4,3z	7,0	...	78,0**	78,6y	1 664**	1 787**y	2 359**	2 775**y	0,2**	0,2**y
58 Irlande	4,9	5,3y	13,2	...	91,2**	89,7**y	...	...	...	...	0,00**	0,00**y
59 Islande	...	8,2z	...	...	...	92,7**z	...	3 236**z	...	2 779**z	...	0,5**z

Tableau 11

	Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaire des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	
	Afrique subsaharienne																
0,1*	2,3	488*	374	1 461*	897	2,7	2,1	15,2*	13,4	45,2	40,2	...	87,6	...	...	1	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	13,0**y	...	47**y	...	124**y	...	1,7**y	...	11,1**y	...	...	...	...	...	...	...	3
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
11,7	0,7	11**	11	64**	83	1,4	1,7	13,0**	13,1	38,9	44,4	...	...	...	...	...	6
...	...	53	...	158	...	1,2	...	7,9	...	...	...	...	...	...	...	...	7
...	...	...	261	...	756	...	2,7	...	15,5	...	44,2	...	96,0	...	...	...	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
5,1	7,9**y	151	73**y	195	87**y	2,0	1,5**y	24,1	10,6**y	35,9	40,2**y	...	...	...	...	...	10
0,8	...	131	...	262	...	1,8	...	15,5	...	43,4	...	...	...	...	...	...	11
...	...	...	18	...	92	...	0,9	...	10,0	...	32,5	...	...	...	...	...	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
...	...	47	...	226	...	2,2	...	18,3	...	80,3	...	...	74,8	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34,4	...	...	...	...	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
0,01**	1,6	...	95	...	211	...	4,1	...	23,3	...	62,9	...	...	...	...	...	20
...	...	111	115**y	441	676**y	3,2	3,4**y	15,3	14,7**y	42,8	50,8**y	84,5	...	57,3	...	...	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
...	...	...	20 ^z	...	78 ^z	...	3,2 ^z	...	13,4 ^z	...	62,7 ^z	...	...	...	...	...	24
15,4**	...	46**	...	147**	...	1,3**	...	15,7**	...	48,9**	...	...	...	...	...	...	25
1,6	1,8	383	438	999	1 071	1,2	1,2	11,0	11,1	31,9	29,9	...	...	...	...	...	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
...	...	447	301 ^z	1 459	876 ^z	4,4	4,0 ^z	20,7	19,4 ^z	59,4	...	...	...	...	...	...	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	17**	...	96**	...	2,5**	...	8,7**	...	61,9**	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
...	2,5	...	81	...	193	...	1,7	...	13,6	...	44,3	...	...	...	...	...	37
...	15,4**	...	1 169**	...	...	...	1,6**	...	14,5**	...	30,6**	...	62,1 ^z	...	50,9 ^z	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
...	...	153	166**	489	382**	2,0	2,4**	9,4	11,7**	33,2	37,7**	...	...	...	...	...	41
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
...	...	30**	...	139**	...	1,8**	...	9,9**	...	43,0**	...	79,4	...	...	...	...	43
...	...	...	36	...	65	...	1,8	...	9,4	...	63,5	...	92,8	...	72,6	...	44
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																	
11,7**	13,4**y	3 897**	4 442**y	3 778**	5 015**y	0,6**	0,6**y	13,9**	15,2**y	15,2**	14,0**y	...	...	...	...	...	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,1	...	92,6y	...	79,2y	...	47
15,0**	15,7y	6 920**	7 072y	6 997**	8 144y	1,1**	1,1y	23,9**	23,1y	19,0**	19,7y	71,5	69,6 ^z	63,9	60,6 ^z	...	48
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64,7 ^z	...	64,8 ^z	...	49
13,7**	12,7**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54,0	50,3y	...	50
6,9*	15,2*y	2 419	2 895y	3 144	...	1,6	1,7y	17,0*	19,1*y	33,9	30,3y	...	79,9 ^z	...	80,1 ^z	...	51
15,1**	15,3y	8 796**	8 793y	7 479**	8 474y	1,6**	1,8y	23,6**	22,8y	...	21,7y	48,9	51,2 ^z	48,2	50,1 ^z	...	52
11,5**	14,6y	3 331**	3 630y	4 199**	4 897y	1,2**	1,1y	18,2**	18,7y	28,1**	27,1y	78,3	75,8 ^z	74,7	72,0 ^z	...	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,9	55,4 ^z	51,5	46,3 ^z	...	54
13,4**	12,7**z	4 692**	5 123**z	4 455**	4 556**z	1,2**	1,3**z	16,8**	16,6**z	21,1**	20,7**z	...	57,5 ^z	...	48,7 ^z	...	55
15,2**	14,8y	4 457**	4 781y	4 329**	5 368y	1,1**	1,0y	16,0**	16,3y	20,2**	20,2y	...	54,1 ^z	...	55,9 ^z	...	56
12,3**	11,9**y	1 604**	2 017**y	2 273**	3 131**y	0,7**	0,8**y	11,8**	13,5**y	25,2**	25,4**y	...	...	...	...	...	57
...	...	3 268**	4 187**y	3 479**	4 968**y	1,5**	1,6**y	11,9**	13,7**y	32,2**	32,5**y	83,4	79,8y	69,4	68,2y	...	58
...	9,1**z	...	8 742**z	...	7 508**z	...	2,7**z	...	24,6**z	...	35,1**z	...	...	...	...	...	59

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du préprimaire en % du PNB	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
60 Israël	7,5	7,5 ^z	13,9	13,7 ^y	93,7**	94,2 ^y	1 728**	1 959 ^y	1 926**	2 445 ^y	0,6**	0,7 ^y
61 Italie	4,6	4,9 ^z	9,5	...	94,6**	93,4 ^y	3 688**	3 399 ^y	4 262**	4 374 ^y	0,4**	0,4 ^y
62 Luxembourg	3,6**	...	8,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
63 Malte	4,9**	4,6 ^y	...	...	...	95,6 ^y	...	1 543 ^y	...	2 699 ^y	...	0,3 ^y
64 Monaco	...	...	5,1	...	91,9	91,2	...	...	...	...	...	...
65 Norvège	7,2	7,6 ^z	15,6	...	89,6	91,5** ^z	10 905**	4 131** ^z	10 380**	3 215** ^z	0,7**	0,3** ^z
66 Pays-Bas	4,8	5,5 ^z	10,4	...	96,2**	94,6 ^y	4 170**	4 533 ^y	4 300**	5 078 ^y	0,3**	0,3 ^y
67 Portugal	5,7**	6,0 ^z	12,8**	...	92,6**	95,5 ^y	1 825**	2 115 ^y	2 641**	3 265 ^y	0,3**	0,3 ^y
68 Royaume-Uni	4,6	5,4 ^z	11,4	11,5** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
69 Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède	7,5	7,1 ^z	13,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suisse	5,0	5,1 ^z	15,2	...	90,2	91,0 ^y	3 746	4 196 ^y	2 765	3 384 ^y	0,2	0,2 ^y
Amérique latine et Caraïbes												
72 Anguilla	...	...	...	...	...	41,0 ^z	...	...	...	...	...	...
73 Antigua-et-Barbuda	3,5	4,0 ^y	18,9**	...	100,0	96,2 ^y	...	...	...	...	...	0,1 ^y
74 Antilles néerlandaises	...	...	14,0	...	93,8	...	...	...	...	...	...	...
75 Argentine	4,6	3,6 ^z	13,3	14,6 ^z	94,0	99,4** ^y	...	292** ^y	...	1 158** ^y	...	0,3** ^y
76 Aruba	...	...	13,8	15,6 ^y	89,5	85,8	...	...	...	...	...	...
77 Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbade	5,3	7,6	15,4	17,3 ^z	91,6	91,5	439	2 013** ^z	690	3 241** ^z	0,1	0,5** ^z
79 Belize	5,7**	5,3	17,1**	18,1 ^z	...	90,9 ^z	...	57 ^z	...	109 ^z	...	0,03 ^z
80 Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivie	5,8	6,7**	15,8	18,1 ^z	84,3	95,5 ^z	52	75 ^z	120	217 ^z	0,2	0,2 ^z
82 Brésil	4,4	4,3 ^y	10,4	10,9 ^y	95,1**	...	294**	...	647**	...	0,4**	...
83 Chili	3,9	4,1	17,0	18,5	87,6	90,3 ^z	...	640 ^z	...	1 432 ^z	...	0,4 ^z
84 Colombie	4,5	5,1	16,9	11,7	...	95,5	...	80	...	264	...	0,1
85 Costa Rica	5,5	5,1	...	18,5	99,6	79,4	606	682	1 302	1 476	0,3	0,4
86 Cuba	7,7	...	13,7	19,4	...	86,0	...	...	...	...	...	...
87 Dominique	5,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88 El Salvador	2,4**	2,9**	17,1**	20,0 ^y	...	97,4 ^z	...	137 ^z	...	288 ^z	...	0,2 ^z
89 Équateur	2,0	...	9,7	...	92,7*	...	...	...	...	...	...	...
90 Grenade	...	6,0 ^z	...	12,9 ^z	...	87,1** ^z	...	302** ^z	...	573** ^z	...	0,3** ^z
91 Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	82	...	158	...	0,1
92 Guyana	9,3**	5,8	18,4**	18,4 ^y	...	83,2	...	132**	...	556**	...	0,6
93 Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Îles Caimanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques	...	...	17,4	16,5 ^y	72,8	95,9 ^z	...	...	...	...	...	...
97 Îles Vierges britanniques	...	...	...	17,8	...	70,9	...	...	...	...	...	...
98 Jamaïque	...	5,3	...	9,5 ^z	...	96,0**	...	122**	...	160**	...	0,3**
99 Mexique	4,5	5,9 ^z	22,6	...	95,0	97,3 ^y	...	920 ^y	...	1 288 ^y	...	0,5 ^y
100 Montserrat	...	...	10,7**	...	47,3	65,0	...	...	...	...	...	...
101 Nicaragua	4,0	3,2** ^z	6,4	15,0 ^y	...	90,8 ^y	...	5	...	22	...	0,02
102 Panama	5,1	4,2**	...	8,9**	...	...	307	...	459	...	0,1	...
103 Paraguay	4,8	4,3 ^z	8,8	10,8 ^z	87,9	95,7 ^y	...	144 ^y	...	652 ^y	...	0,3 ^y
104 Pérou	3,5	3,1 ^y	21,1	17,1 ^y	87,9	93,8 ^y	...	123 ^y	...	293 ^y	...	0,2 ^y
105 République dominicaine	...	1,2	...	6,3	...	96,6	...	4	...	15	...	0,00
106 Sainte-Lucie	8,0	5,4	21,3	...	78,5	99,3	34**	41	43**	55	0,03**	0,02
107 Saint-Kitts-et-Nevis	5,6**	5,0**	13,3**	12,7 ^z	...	99,7 ^y	...	419 ^y	...	669 ^y	...	0,3 ^y
108 Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7,2**	11,7	...	20,3 ^y	...	82,2	...	...	...	...	...	0,03 ^y
109 Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110 Trinité-et-Tobago	3,9	4,6** ^y	16,4**	...	96,0	...	85**	...	130**	...	0,03	...
111 Uruguay	2,8	2,3 ^z	...	7,9 ^z	92,3	...	...	...	...	...	...	...
112 Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale												
113 Arménie	3,1**	3,1** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
114 Azerbaïdjan	4,3	3,7**	24,4	19,2 ^z	99,2	98,0 ^z	...	167 ^z	...	698 ^z	...	0,3 ^z
115 Géorgie	2,1	3,0	10,3	13,1	...	97,3	...	...	...	...	...	...
116 Kazakhstan	4,0	2,6	14,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117 Kirghizistan	3,7	4,6** ^z	...	...	99,3	95,4 ^y	...	110 ^y	...	557 ^y	...	0,3 ^y

Tableau 11

Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation	
1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
10,4**	11,8y	3 280**	3 593y	3 655**	4 485y	2,4**	2,6y	19,8**	21,6y	34,1**	35,4y	...	...	...	...
15,4**	13,5y	4 795**	6 080y	5 541**	7 824y	1,0**	1,2y	20,0**	24,2y	23,1**	26,1y	...	63,2z	...	61,4z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71,7**z	...	...
...	12,5y	...	1 629y	...	2 851y	...	1,1y	...	13,2y	...	24,7y	...	60,5y	...	59,9y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17,7	16,8	...	...	...	...
24,1**	8,5**z	7 900**	9 116**z	7 520**	7 093**z	1,6**	1,8**z	17,4**	18,8**z	24,7**	25,4**z	...	...	...	...
13,4**	14,4y	4 551**	5 357y	4 693**	6 001y	1,2**	1,4y	14,6**	17,0y	25,5**	27,8y	...	...	...	...
13,3**	14,9y	2 794**	3 415y	4 043**	5 272y	1,6**	1,8y	20,4**	24,1y	31,0**	31,8y	...	82,4z	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52,4	50,4z	50,5	53,8z
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49,8	57,0z	32,3	...
8,1	8,9y	8 834	9 685y	6 521	7 810y	1,4	1,5y	19,2	20,6y	31,6	30,5y	72,4	72,2z	68,6	68,3z
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47,7z	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	1,2y	...	...	...	29,7y	66,4	90,1y	56,1	69,5y
...
...	9,4**y	456	342**y	697	1 357**y	1,6	1,4**y	12,1	11,1**y	36,7	35,4**y	...	66,5z	...	72,2z
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,9	30,1	...	...	...	...
...
4,7	22,0**z	1 186	1 967**z	1 865	3 167**	1,2	1,7**	12,6	21,0**	24,4	25,0**	...	...	...	...
...	1,7z	...	513z	...	987z	...	2,8z	...	15,3z	...	54,8z	...	...	...	...
...
6,1	8,5z	97**	147z	223**	427z	2,0**	2,9z	11,3**	16,7z	41,0**	45,8z	...	...	...	...
11,3**	...	298**	...	656**	...	1,4**	...	11,4**	...	33,3**	...	...	...	...	...
...	14,8z	530	640z	940	1 433z	1,5	1,6z	13,0	14,8z	44,5	40,5z	...	...	...	...
...	4,6	...	292	...	966	...	2,0	...	16,7	...	40,0	91,0*	76,5	91,0*	...
17,0	16,4	641	716	1 376	1 550	2,6	2,3	18,0	17,2	47,2	56,0	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32,0	...	...	...	...
...
...	6,3z	...	207**z	...	434**z	...	1,4**z	...	9,5**z	...	52,0**z	...	...	...	...
...
...	8,9**z	...	393**z	...	745**z	...	1,9**z	...	11,6**z	...	35,3**z	...	93,5z	...	79,6z
...	4,0	...	96	...	186	...	0,9	...	4,7	...	...	...	...	...	...
...	13,6**	...	108**	...	454**	...	1,6	...	11,1**	...	34,1	...	...	...	...
...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,7	21,8**z	63,5**	67,9**y	56,6	76,0y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28,7	...	...	...	...
...	4,8**	...	323**	...	422**	...	1,6**	...	12,6**	...	31,4**	...	83,3	...	76,3
...	15,6y	671	845y	1 121	1 183y	1,8	2,1y	11,8	14,3y	40,8	39,3y	86,3	85,7z	81,1	77,8z
...
...	0,7	...	66	...	286	...	1,5	...	8,5	...	...	...	97,6	...	94,6
8,1	...	520	...	778	...	1,9	...	13,7	...	...	...	...	...	...	...
...	13,9y	...	121y	...	547y	...	2,0y	...	11,7y	...	46,6y	...	74,5z	...	75,3z
...	5,8y	148	138y	335	327y	1,2	1,0y	7,2	6,5y	40,4	36,1y	...	...	...	...
...	0,2	...	97	...	337	...	0,8	...	5,4	...	66,0	...	82,9	...	75,1
0,8**	1,0	858**	717	1 093**	965	3,3**	2,5	19,8**	17,1	52,7**	47,3	87,6	...	88,4	...
...	5,8*y	...	581y	...	928y	...	1,2y	...	8,0*y	...	33,7y	...	...	...	...
...	...	...	932	...	1 651	...	4,5	...	30,5	...	47,1	...	93,7y	...	48,7y
...
1,4**	...	670	...	1 026	...	1,5	...	11,1	...	39,8	...	77,5	...	77,1	...
...	...	292	...	408	...	0,8	...	7,6	...	32,4	...	71,3	45,0z	70,9	46,5z
...
Asie centrale															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69,9y
...	20,7z	...	64**z	...	269**z	...	0,6**z	...	8,0**z	...	17,5**z	...	...	...	...
...
...
...	32,2y	...	27**y	...	136**y	...	0,7**y	...	7,8**y	...	15,9**y	47,5**	...	37,3	...

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du préprimaire en % du PNB		
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	
118	Mongolie	6,1	5,7	...	...	...	94,5	...	158	...	532	...	1,0
119	Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	2,2	2,9	11,8	16,9	90,0	91,7	...	26**	...	95**	...	0,1**
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	5,1	4,9 ^z	...	...	96,1**	96,3** ^z	...	1 435 ^z	...	1 619 ^z	0,1**	0,1 ^z
123	Brunéi Darussalam	...	...	9,3**	...	96,6	...	...	...	...	...	...	...
124	Cambodge	1,0	2,2	8,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Chine	2,1	...	13,0	...	93,2**	...	12**	...	55**	...	0,03**	...
126	États fédérés de Micronésie	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	5,7	6,8	18,3	20,0 ^y	...	97,4	...	28	...	56	...	0,01
128	Îles Cook	0,4	...	13,1**	...	98,6	...	...	...	...	...	0,03	...
129	Îles Marshall	13,3	11,9**	...	15,8 ^z	...	97,2 ^y	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	3,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	...	1,0 ^z	...	9,0** ^y	...	87,9** ^z	...	0,7** ^z	...	2** ^z	...	0,00** ^z
132	Japon	3,5	3,6 ^z	9,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	8,2	9,3** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	3,6	...	13,5	16,1 ^y	...	89,0 ^z	...	...	...	...	...	...
135	Malaisie	6,1	8,5 ^z	25,2	28,0 ^z	...	68,3** ^z	...	94** ^z	...	213** ^z	...	0,1** ^z
136	Myanmar	0,6	...	8,1	...	63,8	...	...	...	...	...	...	...
137	Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	...	...	...	10,1 ^y	99,7	97,3 ^y	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	7,3	7,3	...	15,1 ^z	95,1**	99,7** ^z	1 512**	1 230** ^z	1 934**	1 399** ^z	0,2**	0,2** ^z
140	Palaos	...	9,7** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	...	3,0 ^z	...	17,2 ^z	...	94,0** ^z	...	4** ^z	...	17** ^z	...	0,00** ^z
143	République de Corée	3,8	4,6 ^z	13,1	15,5 ^y	80,3**	80,7** ^z	262**	569** ^z	382**	810** ^z	0,03**	0,1** ^z
144	RDP lao	1,0	2,5	...	11,0** ^z	...	58,2	...	27 ^y	...	138 ^y	...	0,05 ^y
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	4,5	4,3** ^y	13,3	13,7** ^y	98,9	...	...	...	...	...	...	...
147	Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	5,1	4,3	...	40,0	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	14,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6,4**	4,9	...	13,5 ^z	...	77,5 ^y	...	...	...	...	...	-^y
152	Tuvalu	...	...	...	44,0 ^y	67,9	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	6,7	10,0 ^z	17,4	...	83,7	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	2,3	2,1	15,3	15,5 ^z	63,7	79,5	18**	...	74**	...	0,1**	...
157	Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde	4,1	3,3 ^z	12,7	10,7 ^z	98,0**	...	11**	...	55**	...	0,04**	...
159	Maldives	...	8,6**	...	...	...	80,6 ^z	...	...	...	...	...	...
160	Népal	2,9**	3,4 ^z	12,5**	14,9 ^z	73,6**	76,8 ^z	-**	25** ^z	-**	145** ^z	-	0,1** ^z
161	Pakistan	2,6	2,0	...	...	88,9	80,3	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	4,6	4,8	18,7	17,7 ^z	90,9	89,9 ^z	...	126 ^z	...	426 ^z	...	0,04 ^z
163	Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165	Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	-^y	...	- ^y	...	- ^y
167	Djibouti	...	5,6	...	20,5	...	97,1	...	...	...	...	...	...
168	Égypte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169	Émirats arabes unis	...	...	...	22,5** ^y	...	93,2** ^y	...	1 106 ^z	...	...	...	...
170	Irak	...	...	...	...	81,7	...	...	...	...	...	...	...
171	Jamahiriyi arabe libyenne	...	...	...	...	68,4	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	5,0	...	20,6	...	...	...	...	7 ^y	...	17 ^y	...	0,01 ^y
173	Koweït	...	7,6	...	17,4	...	90,8	...	...	...	...	...	0,7

Tableau 11

Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaire des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		
1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	
...	29,6	...	78	...	261	...	1,3	...	14,5	...	24,3	...	...	...	...	118
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	119
...	10,0**	...	16**	...	61**	...	0,7**	...	6,4**	...	25,8**	...	...	...	...	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique																
...	5,6 ^z	3 816**	4 152** ^z	4 553**	4 682** ^z	1,6**	1,6** ^z	16,0**	16,1** ^z	32,9**	33,2** ^z	59,6	61,6 ^z	49,2	49,5 ^y	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
1,5**	...	...	...	...	...	0,7**	...	...	...	34,3**	...	...	...	...	...	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
...	1,3	...	437	...	859	...	2,6	...	19,6	...	40,1	...	...	...	...	127
1,3*	...	...	...	...	...	0,2	...	1,6*	...	53,0	...	...	...	...	...	128
...	...	...	...	...	...	...	3,6 ^y	...	22,2** ^y	...	45,0 ^y	...	68,6 ^y	...	59,6 ^y	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
...	0,1** ^z	...	27** ^z	...	92** ^z	...	0,3** ^z	...	2,5** ^z	...	39,2** ^z	...	78,3 ^z	...	80,6 ^z	131
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	134
...	2,3** ^z	...	522** ^z	...	1 187** ^z	...	1,6** ^z	...	13,1** ^z	...	28,3** ^z	69,6	69,2 ^z	60,2	55,9 ^z	135
—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31,9	29,1 ^y	...	...	...	...	138
9,0**	8,5** ^z	3 212**	2 827** ^z	4 107**	3 215** ^z	1,8**	1,8** ^z	19,1**	19,5** ^z	26,7**	25,5** ^z	...	...	...	...	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
...	0,4** ^z	...	110** ^z	...	480** ^z	...	1,7** ^z	...	10,3** ^z	...	59,4** ^z	...	90,2 ^z	...	82,0 ^z	142
2,5**	4,4** ^z	1 625**	1 857** ^z	2 369**	2 642** ^z	1,3**	1,3** ^z	15,7**	14,5** ^z	43,5**	34,2** ^z	...	63,4 ^z	...	54,1 ^z	143
...	7,3 ^y	...	15 ^y	...	76 ^y	...	0,6 ^y	...	4,0 ^y	...	54,3 ^y	...	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
.	.	112**	...	387**	...	1,4**	...	9,1**	...	32,4**	...	...	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	...	194 ^y	...	968 ^y	...	2,2 ^y	...	12,9 ^y	...	59,1 ^y	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
—	...	185	...	446	...	2,2	...	12,0	...	38,9	...	94,3	...	90,4	...	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
5,4**	...	13	19	54	91	0,6	0,7	3,9	5,2	38,9	39,0	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
2,2**	...	51**	...	262**	...	1,2**	...	10,5**	...	29,9**	...	...	80,5 ^z	...	84,9 ^z	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
—**	11,6** ^z	14**	18** ^z	81**	103** ^z	1,1**	1,3** ^z	7,3**	8,3** ^z	52,7**	49,1** ^z	...	...	...	...	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	7,5 ^z	...	164 ^z	...	556 ^z	...	1,1 ^z	...	9,7 ^z	...	25,0 ^z	...	...	...	...	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes																
...	...	...	225** ^z	...	657** ^z	...	1,6** ^z	...	11,0** ^z	...	...	...	...	...	...	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
...	— ^y	...	...	...	...	...	1,9** ^y	...	16,3** ^y	...	...	...	...	...	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36,4** ^y	...	82,8 ^z	...	...	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	...	...	...	...	...	171
...	0,4 ^y	221	247 ^y	496	575 ^y	1,9	1,9 ^y	13,0	13,3 ^y	...	...	77,8	94,6	...	...	172
...	26,8	...	...	...	...	...	1,4	...	22,8	...	20,8	...	78,6	...	...	173

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires par élève du préprimaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003		Dépenses publiques ordinaires du préprimaire en % du PNB	
	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004	1999	2004
174 Liban	2,0	2,5	10,4	12,7	...	94,1	...	...	...	...	...	...
175 Maroc	6,2	6,4	25,7	27,8	90,8	94,1	.	.	.	.	.	.
176 Mauritanie	3,7**	3,7**	...	...	...	86,7**	...	...	...	...	...	...
177 Oman	4,3**	4,8**y	...	26,1**	90,1**	88,1**	.	.	.	.	.	.y
178 Qatar	...	...	...	...	...	88,4**	...	...	...	...	...	...
179 République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180 Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181 Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
182 Tunisie	7,9**	8,5z	17,7**	...	...	88,4y	...	...	...	...	...	...
183 Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale												
184 Albanie	...	2,8**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185 Bélarus	6,0	5,8	...	13,0	...	95,2	...	666	...	1 975	...	1,0
186 Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie	...	4,4z	...	...	...	96,0**y	...	589**y	...	2 139**y	...	0,6**y
188 Croatie	...	4,6y	...	10,0y	...	90,2y	...	1 342y	...	2 674y	...	0,4y
189 Estonie	7,0	6,0y	...	...	...	86,1y	...	421y	...	1 005y	...	0,3y
190 ERY de Macédoine	4,2**	3,4z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191 Fédération de Russie	...	3,8z	...	12,3z	...	...	...	...	...	...	...	...
192 Hongrie	5,0	6,3z	12,8	...	91,4**	92,7**z	1 281**	1 927**z	3 155**	3 439**z	0,7**	0,8**z
193 Lettonie	5,8	5,4z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
194 Lituanie	...	5,4z	...	...	...	95,9y	...	...	...	...	...	...
195 Pologne	4,8	6,6z	11,4	12,8y	93,0**	95,9**z	815**	1 223**z	1 787**	2 537**z	0,4**	0,5**z
196 République de Moldova	3,9**	4,2**z	...	21,4y	...	92,7y	...	194y	...	735y	...	0,8y
197 République tchèque	4,1	4,8z	9,7	...	90,9**	89,8y	1 088**	1 239y	2 487**	2 676y	0,4**	0,4y
198 Roumanie	3,6**	3,7z	...	...	...	90,9**y	...	255**y	...	819**y	...	0,3**y
199 Serbie-et-Monténégro	4,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200 Slovaquie	4,3	4,4z	13,8	...	95,8**	92,9**z	823**	1 016**z	2 381**	2 272**z	0,5**	0,5**z
201 Slovénie	...	6,1y	...	...	...	92,0**y	...	2 818**y	...	4 683**y	...	0,6**y
202 Turquie	4,0	3,8z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203 Ukraine	3,7	4,6	13,6	18,3	...	...	...	...	...	...	...	...
I Monde ¹												
II Pays développés	4,5	4,8	...	...	...	91,5	...	...	...	...	...	...
III Pays en développement	5,0	5,4	11,5	...	...	92,7	...	2 466	...	3 240	...	0,4
IV Pays en transition	4,3	4,7	...	...	...	90,1	...	...	...	...	...	...
V Afrique subsaharienne	3,7	3,7	...	16,9	...	93,5	...	...	...	...	...	...
VI Amérique du N./Europe occ.	3,8	4,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII Amérique latine et Caraïbes	5,2	5,7	11,6	...	91,9	92,7	3 688	3 399	3 536	3 654	0,3	0,4
VIII Amérique latine	4,7	4,8	15,8	16,1	...	92,6	...	...	...	...	...	0,2
IX Caraïbes	4,5	4,1	14,7	14,8	92,5	95,5	...	130	...	293	...	0,2
X Asie centrale	...	...	16,4	...	...	89,0	...	...	...	...	...	...
XI Asie de l'Est et Pacifique	3,7	3,1	...	...	...	95,4	...	...	...	...	...	...
XII Asie de l'Est	4,8	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIII Pacifique	3,5	3,3	11,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	6,4	7,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XV États arabes	2,9	3,3	...	...	88,9	80,3	...	...	...	...	...	...
XVI Europe centrale et orientale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XVII Europe centrale et orientale	4,3	4,6	...	...	...	92,7	...	1 016	...	2 272	...	0,5

1. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.

Les données en gras sont de 2005.

(z) Les données sont de 2003.

(y) Les données sont de 2002.

Tableau 12. Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 1						OBJECTIF 2					
	Éducation et protection de la petite enfance						Enseignement primaire universel					
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
	1991		1999		2004		1991		1999		2004	
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	21	1,01	20	1,01	33 ^z	1,03 ^z	90	1,03	93	1,02	89 ^z	1,01 ^z
2 Angola	47	0,51	...	...	...	...	50**	0,95**	...	...	...	...
3 Bénin	2	0,85	4	0,97	4	1,00	41**	0,54**	50*	0,68*	83	0,78
4 Botswana	...	...	...	...	...	...	83	1,09	78	1,04	82**	1,03**
5 Burkina Faso	0,8	1,03	2	1,03	1**	0,94**	29	0,64	35	0,69	40	0,77
6 Burundi	...	...	0,8	1,01	1	0,97	53**	0,85**	...	...	57	0,89
7 Cameroun	13	1,01	12	0,95	20	0,99	74**	0,87**	...	...	...	...
8 Cap-Vert	...	...	...	...	53	1,04	91**	0,95**	99**	0,98**	92	0,99
9 Comores	...	...	2	1,07	3	0,96	57**	0,73**	49	0,85	...	...
10 Congo	2	0,99	2	1,59	6	1,06	79**	0,93**	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	0,9	0,94	2	0,96	3*,z	0,96*,z	45	0,71**	53	0,75	56*,z	0,80*,z
12 Érythrée	...	...	6	0,88	7	0,90	16**	0,98**	36	0,86	48	0,85
13 Éthiopie	2	1,01	1	0,97	2	0,95	22**	0,75**	33	0,74	56**	0,94**
14 Gabon	...	...	...	...	14**	y	85**	1,00**	...	...	...	...
15 Gambie	...	...	20	0,91	18**	1,03**	48**	0,71**	67	0,88	75**	1,06**
16 Ghana	...	...	40**	1,02**	42	1,03	54**	0,89**	57**	0,96**	65	0,99
17 Guinée	...	...	...	...	6	1,03	27**	0,53**	44	0,71	64	0,84
18 Guinée équatoriale	...	...	31	1,04	40 ^z	...	91**	0,97**	83	0,79	85 ^y	0,85 ^y
19 Guinée-Bissau	...	...	3**	1,05**	...	...	38**	0,56**	45**	0,71**	...	...
20 Kenya	35	...	44	1,00	53	0,99	...	...	64	1,01	76	1,00
21 Lesotho	...	...	23**	1,08**	31**	0,94**	71	1,24	60	1,13	86	1,06
22 Libéria	...	...	41	0,74	...	...	...	...	41	0,77	...	...
23 Madagascar	...	...	3**	1,02**	10**	...	64**	1,00**	63	1,01	89	1,00
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	48	0,93	98	0,98	95	1,05
25 Mali	...	...	1	1,09	2**	1,01**	21	0,61	40**	0,73**	46	0,85
26 Maurice	...	...	100	1,02	95	1,01	91	1,00	97	1,01	95	1,02
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...	43	0,79	52	0,80	71	0,90
28 Namibie	14	1,01	19	1,16	29**	1,12**	...	...	73	1,08	74 ^z	1,08 ^z
29 Nigér	1	0,97	1	1,05	1	1,01	22	0,60	24	0,68	39	0,71
30 Nigéria	...	...	...	...	15	1,00	...	...	...	...	60**	0,89**
31 Ouganda	...	...	4**	1,00**	2	0,99	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	6	...	...	...	2**	1,04**	52	0,66	...	...	...	...
33 République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	54	0,78	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	29	1,02	49	1,01	48	1,04	91	0,98
35 Rwanda	...	...	...	...	3**	0,98**	66	0,99	...	...	73	1,04
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	27**	1,09**	42	1,04	...	...	85	0,99	98	1,00
37 Sénégal	2	1,03	3	1,00	6	1,11	43**	0,75**	52	0,88**	66	0,95
38 Seychelles ²	...	...	109	1,04	102	0,98	...	...	...	...	96	1,01
39 Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	43**	0,73**	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	9**	0,55**	...	...	...	...
41 Swaziland	...	...	...	...	...	...	75	1,05	75	1,02	77 ^z	1,01 ^z
42 Tchad	...	...	...	...	...	...	35**	0,45**	52	0,62	57**	0,68**
43 Togo	3	0,97	2	0,99	2**	0,98**	64	0,71	79	0,79	79	0,85
44 Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	63	0,96	80	1,00
45 Zimbabwe	...	...	41**	1,03**	43 ^z	...	...	...	81	1,01	82 ^z	1,01 ^z
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne	...	...	93	0,98	97	0,99	...	...	...	...	...	...
47 Andorre	...	...	...	...	127**	1,11**	...	...	...	...	89**	0,97**
48 Autriche	71	0,99	83	0,99	89	0,99	88**	1,02**	...	...	...	...
49 Belgique	104	1,00	110	0,98	116	1,00	96	1,02	99	1,00	99	1,00
50 Canada	61	1,00	67	1,01	68**	1,00**	98	1,00	97	1,00	...	...
51 Chypre ²	49	0,99	60	1,02	61	1,01	87	1,00	95	1,00	96	1,00
52 Danemark	99	1,00	91	1,00	91	1,00	98	1,00	97	1,00	100	1,00
53 Espagne	59	1,03	100	0,99	111	1,00	103	1,00	99	...	99	0,99
54 États-Unis	63	0,97	59	0,97	62	0,96	97	1,00	94	1,00	92	...
55 Finlande	34	...	49	0,99	59	0,99	98**	1,00**	99	1,00	99	1,00
56 France	84	0,99	111	1,00	114	1,00	101	1,00	99	1,00	99	1,00
57 Grèce	57	1,00	68	1,01	66	1,02	95	0,99	92	1,01	99	0,99
58 Irlande	103	0,98	...	...	...	...	90	1,02	93	1,01	96	1,00

Tableau 12

OBJECTIF 3				OBJECTIF 4				OBJECTIF 5													
Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire								
TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)								
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		Année scolaire s'achevant en 1991		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 1991		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne																					
88	1,00	94*	1,01*	81	0,98	82*	0,96*	109	0,99	114	0,98	105 ^z	0,97 ^z	69	1,18	88	1,13	90 ^z	1,07 ^z	1	
...	...	72*	0,75*	...	...	67*	0,65*	80	0,92	64**	0,86**	...	...	11	...	13	0,83**	...	...	2
40	0,44	45*	0,56*	26	0,41	35*	0,49*	54	0,51	74	0,67	99	0,77	10	0,42	19	0,47	26**	0,52**	3	
83	1,10	94*	1,04*	68	1,07	81*	1,02*	101	1,07	102	1,00	105	0,99	44	1,18	72	1,10	75**	1,05**	4	
...	...	31*	0,65*	...	...	22*	0,52*	36	0,64	44	0,70	53	0,78	7	0,53	10	0,61	12**	0,68**	5
52	0,77	73*	0,92*	37	0,55	59*	0,78*	71	0,84	61**	0,80**	80	0,83	5	0,58	...	...	12	0,75	6
81	0,88	...	...	58	0,69	68*	0,78*	99	0,86	89	0,82	117	0,85	27	0,71	27**	0,83**	44	0,70*	7
81	0,87	91	0,95	64	0,71	78	0,82	111	0,94	119	0,96	111	0,95	21*	...	...	...	66	1,10	8
57	0,78	...	...	54	0,76	...	...	75	0,73	76	0,85	85	0,88	18*	0,65*	25	0,81	35	0,76	9
93	0,95	...	...	67	0,75	...	...	117	0,90	50	0,95	89	0,93	46	0,73	...	...	39**	0,84**	10
53	0,62	61*	0,74*	39	0,51	49*	0,63*	64	0,71	70	0,74	72*,z	0,79*,z	21	0,48	22**	0,54**	25**y	0,55**y	11	
61	0,68	...	...	46	0,59	...	...	21	0,94	57	0,82	66	0,80	...	...	24	0,68	34	0,56	12
43	0,66	61	0,86	29	0,53	45	0,73	30	0,66	59	0,62	93	0,86	13	0,75	15	0,62	31	0,65	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	141**	0,98**	132	1,00	130**	0,99**	...	...	45	0,86	50**y	...	14
42	0,68	...	...	26	0,62	...	...	61	0,68	80	0,85	81	1,06	18	0,49	33	0,65	47**	0,83**	15
82	0,86	71*	0,86*	58	0,67	58*	0,75*	74	0,85	76	0,92	88	0,96	35	0,65	37	0,80	44**	0,85**	16	
44	0,43	47*	0,57*	27	0,30	29*	0,43*	36	0,49	57	0,65	79	0,81	9	0,34	15**	0,37**	26	0,48	17	
93	0,92	95*	1,00*	73	0,71	87*	0,86*	163**	0,96**	132	0,79	127y	0,91y	...	...	31	0,37	30**y	0,57**y	18
...	...	...	...	...	...	...	...	50**	0,55**	70**	0,67**	...	...	...	...	...	...	...	...	19
90	0,93	80*	1,01*	71	0,75	74*	0,90*	94	0,96	93	0,97	111	0,94	28	0,77	38	0,96	48**	0,93**	20	
87	1,26	...	...	78	1,37	82*	1,23*	109	1,22	105	1,08	131	1,00	24	1,42	30	1,35	36	1,27	21
57	0,51	...	...	39	0,41	...	...	...	...	85	0,74	...	...	...	...	29	0,65	...	...	22
72	0,86	70*	0,94*	58	0,75	71*	0,85*	93	0,98	94	0,97	134	0,96	17	0,97	14**	0,96**	...	...	23
63	0,68	76*	0,86*	52	0,53	64*	0,72*	66	0,84	139	0,95	125	1,02	8	0,46	37	0,70	29	0,81	24	
...	...	24*	0,52*	...	...	19*	0,44*	26	0,60	51	0,72	64	0,79	7	0,52	14	0,54	22	0,61**	25
91	1,00	95*	1,02*	80	0,88	84*	0,91*	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88**	0,99**	26	
49	0,48	...	...	33	0,37	...	...	61	0,75	69	0,74	95	0,83	7	0,57	5	0,69	11	0,70	27
87	1,04	92*	1,03*	75	0,94	85*	0,96*	132	1,05	104	1,02	101 ^z	1,01 ^z	45	1,24	57	1,13	58 ^z	1,14 ^z	28	
17	0,37	37*	0,44*	11	0,28	29*	0,35*	26	0,60	29	0,68	45	0,72	6	0,44	6	0,65	8	0,67	29	
74	0,82	...	...	49	0,65	...	...	87	0,81	88**	0,78**	99	0,85	25	0,74	24	0,91	35	0,81	30
70	0,76	77*	0,86*	56	0,63	67*	0,75*	70	0,85	126	0,92	118	1,00	11	0,59	10**	0,66**	16**	0,79**	31	
52	0,60	59*	0,67*	33	0,44	49*	0,52*	64	0,64	...	...	64**	0,69**	11	0,40	...	...	12**y	...	32
69	0,72	70*	0,81*	47	0,56	67*	0,67*	70	0,75	48	0,90	...	...	...	...	18	0,52	...	...	33
83	0,87	78*	0,94*	63	0,68	69*	0,80*	68	0,98	64	1,00	106	0,96	5	0,77	6**	0,82**	...	...	34
73	0,86	78*	0,98*	53	0,70	65*	0,84*	70	0,97	99	0,98	119	1,02	8	0,75	10	1,00	14	0,89	35	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106	0,98	133	0,98	...	...	...	...	40	1,05	36
40	0,60	49*	0,70*	28	0,49	39*	0,57*	53	0,73	61	0,86**	76	0,95	15	0,53	15	0,64	19	0,72	37	
...	...	99*	1,01*	...	...	92*	1,01*	...	...	116	0,99	110	1,00	...	...	113	1,04	102	1,08	38
...	...	48*	0,63*	...	...	35*	0,52*	53	0,70	...	...	...	...	18	0,57	...	...	...	...	39
...	40
85	1,01	88*	1,03*	72	0,95	80*	0,97*	94	0,99	100	0,95	101 ^z	0,95 ^z	42	0,96	45	1,00	42 ^z	1,01 ^z	41	
48	0,65	38*	0,42*	28	0,51	26*	0,31*	52	0,45	64	0,58	71**	0,64**	7	0,20	10	0,26	15**	0,32**	42	
63	0,60	74*	0,76*	44	0,47	53*	0,56*	94	0,65	112	0,75	101	0,84	20	0,34	28	0,40	39	0,50	43	
81	0,88	69*	0,91*	68	0,75	68*	0,78*	93	...	75	0,92	99	0,96	21	...	20	0,77**	26	0,79	44	
94	0,95	...	...	81	0,87	...	...	107	0,97	98	0,97	96 ^z	0,98 ^z	48	0,78	43	0,88	36 ^z	0,91 ^z	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																					
...	...	...	...	...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	100	1,00	...	...	98	0,98	100	0,98	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101**	0,98**	...	...	...	...	81**	1,03**	47
...	...	...	...	...	...	...	...	101	1,00	102	0,99	106	1,00	102	0,93	99	0,96	101	0,95	48
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,01	104	0,99	104	0,99	102	1,01	142	1,08	109	0,97	49
...	...	...	...	...	...	...	...	104	0,98	98	1,00	100**y	1,00**y	101	1,00	105	0,99	105**y	0,99**y	50
100	1,00	100*	1,00*	94	0,93	97*	0,96*	90	1,00	97	1,00	98	1,00	72	1,02	93	1,03	98	1,03	51	
...	...	...	...	...	...	...	...	98	1,00	102	1,00	101	1,00	109	1,01	124	1,06	124	1,05	52
...	...	...	...	...	...	...	...	109	0,99	107	0,98	108	0,98	104	1,07	109	1,07	119	1,06	53
...	...	...	...	...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	99	...	92	1,01	95	...	95	1,01	54
...	...	...	...	...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	101	0,99	116	1,19	121	1,09	109	1,05	55
...	...	...	...	...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	105	0,99	98	1,05	110	1,00	111	1,01	56
100	1,00	99*	1,00*	95	0,95	96*	0,96*	98	0,99	94	1,00	102	0,99	94	0,98	90	1,04	96	1,01	57	
...	...	...	...	...	...	...	...	102	1,00	103	0,99	106	0,99	100	1,09	107	1,06	112	1,08	58

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire		OBJECTIF 1						OBJECTIF 2					
		Éducation et protection de la petite enfance						Enseignement primaire universel					
		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					
		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
		1991		1999		2004		1991		1999		2004	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
59	Islande	...	...	109	0,98	126**	1,00**	101**	0,99**	99	0,98	99**	0,98**
60	Israël	85	...	104	0,99	112	0,99	92**	1,03**	98	1,00	98	1,01
61	Italie	94	1,01	96	0,98	103	0,99	103**	1,00**	99	0,99	99	1,00
62	Luxembourg	92	...	72	0,99	83	1,02	...	...	96	1,02	91	1,00
63	Malte	103	0,95	102	0,99	104	1,08	97	0,99	95	1,02	94	1,00
64	Monaco ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	88	...	75	1,06	85	...	100	1,00	100	1,00	99	1,00
66	Pays-Bas	99	1,01	98	0,99	89	0,98	95	1,04	99	0,99	99	0,99
67	Portugal	52	0,99	68	1,00	76	1,03	98	1,00	...	...	99	0,99
68	Royaume-Uni	52	1,02	79	1,00	59	1,00	100	0,97	100	1,01	99	1,00
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	64	...	78	1,01	85	0,99	100	1,00	100	0,99	99	1,00
71	Suisse	60	1,00	92	1,00	95	1,00	84	1,02	96	0,99	94	1,00
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla	...	...	...	...	116**	0,90**	...	...	...	...	88**	1,02**
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	120	1,00	113** ^Z	0,97** ^Z	...	...	...	...	...	...
75	Argentine	49	...	57	1,02	62 ^Z	1,01 ^Z	...	...	99*	1,00*	99 ^Z	0,99 ^Z
76	Aruba ²	...	...	97	1,00	100	1,07	...	...	98	1,01	97	0,99
77	Bahamas	...	...	12	1,09	31** ^Z	0,99** ^Z	90**	1,03**	89	0,99	84	1,02
78	Barbade	...	...	82	0,98	89	1,01	80**	0,99**	97**	0,99**	97	0,99
79	Belize	23	1,14	28	1,03	28	1,01	94**	0,99**	94**	1,00**	95	1,01
80	Bermudes ²	...	...	...	...	52 ^Y	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	32	0,99	45	1,01	48**	1,01**	...	...	95	1,00	95**	1,01**
82	Bésil	48	...	58	1,00	68 ^Z	1,00 ^Z	85	...	91	...	93 ^Z	...
83	Chili	72	1,01	77	0,99	52	0,99	89	0,98	...	...	...	...
84	Colombie	13	...	36	1,02	38	1,01	69	...	88	1,01**	83	1,01
85	Costa Rica	65	1,02	84	1,01	64	1,01	87	1,01	...	...	...	...
86	Cuba	102	0,82	105	1,03	116	0,98	93	1,01	98	1,00	96	1,00
87	Dominique ²	...	...	80	1,11	65	1,18	...	...	94**	0,98**	88	1,01
88	El Salvador	21	1,08	42	1,01	51	1,04	...	...	...	...	92**	1,00**
89	Équateur	42	...	64	1,04	77	1,01	98**	1,01**	97	1,01	98**	1,01**
90	Grenade ²	...	...	...	...	81	1,09	...	...	...	...	84	0,99
91	Guatemala	25	0,97	46	0,97	28	1,01	...	...	82	0,91	93	0,95
92	Guyana	76	1,03	122	0,99	108**	0,99**	89	1,00	...	...	...	...
93	Haïti	34	0,95	...	...	...	...	22	1,05	...	...	...	...
94	Honduras	13	1,06	...	...	33	1,04	89	1,02	...	...	91	1,02
95	Îles Caïmanes	...	...	...	...	44**	0,87**	...	...	...	...	87**	0,95**
96	Îles Turques et Caïques ²	...	...	...	...	106	0,90	...	...	...	...	81	1,08
97	Îles Vierges britanniques ²	...	...	62	1,16	93	1,01	...	...	96**	1,02**	95**	1,00**
98	Jamaïque	80	1,02	78	1,08	92	1,03	96	1,00	88**	1,00**	91	1,01
99	Mexique	63	1,02	73	1,01	84	1,01	98	0,97**	98	1,00	98	1,00
100	Montserrat ²	...	...	...	...	93	1,15	...	...	...	...	94	0,96
101	Nicaragua	13	1,08	28	1,04	35	1,03	73	1,03	78	1,01	88	0,99
102	Panama	57	...	39	1,01	55	1,02	...	...	96	0,99	98	1,00
103	Paraguay	30	1,05	27	1,03	31**	1,01**	94	0,99	...	...	...	...
104	Pérou	30	1,03	55	1,02	60	1,01	...	...	98**	1,00**	97	1,00
105	République dominicaine	...	...	34	1,01	32	1,01	57**	2,18**	84	1,01	86	1,02
106	Sainte-Lucie	52	...	84	0,95	71	1,11	95**	0,97**	91**	0,99**	98	0,97
107	Saint-Kitts-et-Nevis ²	...	...	...	...	101	1,15	...	...	...	...	94	1,08
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	44	1,10	...	...	86	0,97	...	...	...	...	94**	0,97**
109	Suriname	82	1,01	...	...	90** ^Z	1,01** ^Z	81**	1,06**	...	...	92** ^Z	1,07** ^Z
110	Trinité-et-Tobago	9	1,01	60**	1,01**	86	1,00	91	0,99	93	1,00	92*	0,99*
111	Uruguay	42	1,02	59	1,02	61**	1,01**	91	1,01	...	...	...	...
112	Venezuela	40	1,02	45	1,03	55	1,01	87	1,03	86	1,01	92	1,01
Asie centrale													
113	Arménie	36	...	26	...	31	1,17	...	...	...	...	94	1,04
114	Azerbaïdjan	18	0,84	22	0,89	28	1,01	89	0,99	85	1,01	84	0,98
115	Géorgie	58	...	38	1,01	49	1,15	97**	1,00**	...	...	93	0,99
116	Kazakhstan	71	...	15	0,95	31	0,97	89**	0,99**	...	...	93	0,99
117	Kirghizistan	34	1,02	10	0,80	12	0,99	92**	1,00**	88*	0,99*	90	0,99

Tableau 12

OBJECTIF 3				OBJECTIF 4				OBJECTIF 5													
Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire						Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)							
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en							
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2004		1991		1999		2004			
								Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
...	...	...	...	...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	101**	0,98**	100	0,96	109	1,05	115**	1,06**	59
99	0,99	100*	1,00*	91	0,93	97*	0,97*	98	1,03	112	0,99	110	1,01	88	1,08	90	1,00	93	1,00	60	
...	...	100*	1,00*	...	...	98*	0,99*	104	1,00	103	0,99	101	1,00	83	1,00	92	0,99	99	0,99	61
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,09	100	1,01	99	1,00	76	...	92	1,03	95	1,06	62
98	1,03	96*	1,04*	88	1,01	88*	1,03*	108	0,96	106	1,01	102	0,99	83	0,94	...	...	105	0,93	63
...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00	100	1,00	99	1,00	103	1,03	120	1,02	116	1,03	65
...	...	...	...	...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,97	120	0,92	124	0,96	119	0,98	66
...	...	...	...	...	...	...	...	119	0,95	124	0,96	116	0,96	66	1,16	106	1,08	97	1,11	67
...	...	...	...	...	...	...	...	107	0,97	102	1,01	107	1,00	88	1,00	157	1,12	105	1,03	68
...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	99	1,00	90	1,05	160	1,28	103	1,04	70
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,01	104	0,99	102	0,99	99	0,95	96	0,90	93	0,92	71
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93**	1,03**	...	...	...	...	100**	1,02**	72
...	73
97	1,00	98	1,00	96	1,00	97	1,00	...	...	134	0,94	126**z	0,98**z	93	1,19	97	1,16	87**z	1,09**z	74
98	1,00	99*	1,00*	96	1,00	97*	1,00*	108	...	117	1,00	112z	0,99z	72	...	94	1,07	86z	1,07z	75	
...	...	99*	1,00*	...	...	97*	1,00*	...	...	112	0,98	114	0,95	...	...	101	1,05	98	1,02	76
96	1,02	...	...	94	1,02	...	...	96	1,03	95	0,98	93	1,00	...	...	115	0,96	80	1,10	77
100	1,00	...	...	99	1,00	...	...	93	1,00	108	0,98	107	0,99	...	...	104	1,05	110	1,01	78
...	...	...	...	...	...	...	...	112	0,98	118	0,97	124	0,98	44	1,15	64	1,08	85	1,04	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	102*y	...	...	...	...	...	86y	...	80
93	0,93	97*	0,98*	78	0,80	87*	0,87*	97	0,92	113	0,98	113**	0,99**	...	...	78	0,93	89**	0,97**	81
92	1,03	97*	1,02*	82	0,98	89*	1,00*	104	...	155	0,94	141z	0,94z	40	...	99	1,11	102z	1,11z	82	
98	1,00	99*	1,00*	94	0,99	96*	1,00*	101	0,98	101	0,97	104	0,95	73	1,07	79	1,04	89	1,01	83	
95	1,01	98*	1,01*	88	0,99	93*	1,00*	103	1,02	113	1,00	111	0,99	50	1,19	71	1,11	75	1,11	84	
97	1,01	98*	1,01*	94	1,00	95*	1,00*	103	0,99	108	0,98	112	0,99	45	1,06	57	1,09	68	1,05	85	
99	1,00	100*	1,00*	95	1,00	100*	1,00*	99	0,97	106	0,96	100	0,95	90	1,14	80	1,06	93	1,01	86	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	0,95	95	0,99	...	...	90	1,35	107	0,99	87
84	0,97	90	0,99	72	0,91	81	0,94	81	1,01	111	0,96	114	0,97	25	1,22	51	0,98	60**	1,01**	88	
95	0,99	96*	1,00*	88	0,94	91*	0,97*	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	61	1,00	89	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92	0,96	...	...	72**	1,26**	101	1,09	90
73	0,82	82*	0,91*	61	0,77	69*	0,84*	81	0,87	101	0,87	113	0,92	23	...	33	0,84	49	0,90	91	
100	1,00	...	...	97	0,98	...	...	94	0,98	119	0,98	126**	0,99**	79	1,06	81	1,02	90z	...	92
55	0,96	...	...	40	0,87	...	...	48	0,94	...	...	...	...	21*	0,96*	...	...	...	...	93
80	1,03	89*	1,05*	68	0,98	80*	1,01*	108	1,04	...	...	113	1,00	33	1,25	...	...	65	1,24	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93**	0,95**	...	...	...	...	97**	1,10**	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94	1,03	...	...	...	...	91	0,99	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	112	0,97	108	0,96	...	...	99	0,91	96	1,06	97
91	1,09	...	...	82	1,10	80*	1,16*	101	0,99	93**	1,00**	95	1,00	65	1,06	88**	1,02**	88	1,02	98
95	0,98	98*	1,00*	87	0,93	91*	0,97*	111	0,97	109	0,97	109	0,98	52	1,00	69	1,02	80	1,07	99	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	0,97	...	...	...	...	114	1,10	100
68	1,01	86*	1,06*	63	1,00	77*	1,00*	94	1,06	103	1,01	112	0,98	45	1,22	52**	1,19**	64	1,15	101	
95	0,99	96*	0,99*	89	0,98	92*	0,99*	105	...	108	0,97	112	0,97	62	...	67	1,07	70	1,07	102	
96	0,99	...	...	90	0,96	...	...	106	0,97	113**	0,96**	106**	0,97**	31	1,06	57	1,04	63**	1,01**	103
94	0,95	97*	0,98*	...	...	88*	0,88*	118	0,97	123	0,99	114	0,99	67	0,94	83	0,94	92	1,01	104
87	1,02	94*	1,03*	79	0,99	87*	1,00*	94**	1,01**	113	0,98	112	0,95	...	...	55	1,27	68	1,23	105
...	...	...	...	...	...	...	...	139	0,94	103	0,98	106	0,96	53	1,45	72	1,28	74	1,00	106
...	...	...	...	...	...	...	...	119	1,02	...	...	101	1,07	85	1,11	...	...	110	0,97	107
...	...	...	...	...	...	...	...	112	0,98	...	...	106	0,95	58	1,24	...	...	78	0,97	108
...	...	95*	0,98*	...	...	90*	0,95*	104	1,03	...	...	120**z	1,02**z	58	1,16	...	...	73**z	1,34**z	109
100	1,00	100	1,00	97	0,98	99	0,99	97	0,99	102	0,99	102*	0,97*	80	1,05	82	1,08	84*	1,07*	110	
99	1,01	99	1,01	97	1,01	98	1,01	108	0,99	112	0,99	109**	0,98**	84	...	92	1,17	108**	1,15**	111	
96	1,01	97*	1,02*	89	0,97	93*	0,99*	95	1,03	100	0,98	105	0,98	34	1,38	56	1,23	72	1,14	112	
...	113
100	1,00	100*	1,00*	97	0,97	99*	0,99*	...	...	101	1,03	...	...	...	...	...	...	91	1,03	114
...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*	111**	0,99**	94	1,00	97	0,98	88	1,01	76	1,00	83	0,97	115
...	...	...	...	...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	95	1,00	95	0,97	79	0,98	82	0,99	116
100	1,00	100*	1,00*	99	0,99	100*	1,00*	90	0,99	98	1,00	109	0,99	99	1,04	91	0,99	98	0,98	117	
...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*	...	...	98	0,99	98	1,00	100	1,02	84	1,02	88	1,01	117

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1						OBJECTIF 2						
	Éducation et protection de la petite enfance						Enseignement primaire universel						
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
	1991		1999		2004		1991		1999		2004		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
118	Mongolie	38	1,23	25	1,21	35	1,08	90**	1,02**	90	1,04	84	1,01
119	Ouzbékistan	73	...	...	...	28**	0,93**	78**	0,99**	...	...	...	...
120	Tadjikistan	16	...	8	0,76	9	0,93	77**	0,98**	89	0,94	97	0,96
121	Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	71	0,99	...	...	102	1,00	99	1,00	92	1,01	96	1,00
123	Brunéi Darussalam	47	0,98	51	1,04	52	1,00	92	0,98	...	...	...	...
124	Cambodge	4	0,91	6**	1,03**	9	0,99	69**	0,84**	85**	0,91**	98	0,96
125	Chine ⁴	22	1,00	38	0,97	36	0,92**	97	0,96	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	14	1,07	17	1,02	16	1,06	...	...	99	1,01	96	0,99
128	Îles Cook ²	...	...	86	0,98	91** ^z	1,11** ^z	...	...	85	0,96	...	...
129	Îles Marshall	...	...	...	...	50** ^z	1,02** ^z	...	...	...	...	90** ^z	0,99** ^z
130	Îles Salomon	35	0,96	35**	1,01**	41** ^z	0,99** ^z	...	...	...	...	80	0,99
131	Indonésie	18	...	18**	1,01**	22	1,09	97	0,96	...	...	94	0,98
132	Japon	48	1,02	82	1,02**	85	...	100	1,00	100	1,00	100	1,00
133	Kiribati ²	...	...	...	...	68**	...	...	...	88**	1,00**	...	...
134	Macao, Chine	88	1,00	89	0,95	92	0,98	81**	0,98**	85	1,01	89	0,97
135	Malaisie	42	1,03	102	1,04	108 ^z	1,12 ^z	...	...	98	0,98	93 ^z	1,00 ^z
136	Myanmar	...	...	2	...	...	...	98**	0,97**	80**	0,99**	88	1,02
137	Nauru	...	...	...	...	71** ^z	1,02** ^z	...	...	...	...	...	...
138	Nioué ²	...	...	154	0,93	97	1,58	...	...	99	1,00	...	...
139	Nouvelle-Zélande	76	0,98	88	1,00	92	1,01	98	1,00	99	1,01	99	1,00
140	Palaos ²	...	...	63	1,23	64**	1,16**	...	...	97**	0,94**	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,3	1,02	35	0,96	59** ^z	0,94** ^z	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	12	...	31	1,05	40	1,04	96**	0,99**	...	...	94	1,02
143	République de Corée	55	0,98	80	1,00	91	1,00	104	1,01	94	1,01	99	1,00
144	République démocratique populaire lao	7	0,87	8	1,11	8	1,05	63**	0,85**	80	0,92	84	0,94
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	...	51**	1,21**	49**	1,26**	...	...	92	0,99	90**	1,00**
147	Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	43	0,99	88	0,98	90	0,97	76**	0,97**	...	...	...	...
149	Timor-Leste	...	...	...	...	11 ^y	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	...	...	30	1,22	23	1,36	...	...	91	0,97	93	0,96
152	Tuvalu ²	...	...	...	...	99	1,02**	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	...	49	1,08	52** ^y	1,01** ^y	...	...	91	0,99	94	0,98
154	Viet Nam	28	...	41	0,94	47	0,98	90**	0,92**	96	...	93** ^y	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	...	...	...	...	0,7**	0,80**	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	...	...	26	1,12	12 ^z	1,01 ^z	...	...	89*	1,00*	94*	1,03*
157	Bhoutan ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde	3	0,89	20	0,99	36	1,00	...	...	...	...	90**	0,94**
159	Maldives	...	...	46	1,00	48	1,03	...	...	97	1,01	90 ^y	1,01 ^y
160	Népal	...	...	11**	0,73**	36	0,90	...	...	65*	0,79*	79**	0,87**
161	Pakistan	...	...	...	...	45	0,83	33**	...	...	...	66*	0,73*
162	République islamique d'Iran	12	0,95	13	1,05	37	1,12	92**	0,92**	82**	0,97**	89	0,99
163	Sri Lanka ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98**	...
États arabes													
164	Algérie	...	...	3	1,00	5	0,97	89	0,88	91	0,96	97	0,98
165	Arabie saoudite	7	0,87	5	0,90	5	...	59	0,81	58	0,93	59**	0,91**
166	Bahreïn	29	1,03	35	0,95	45	0,96	99	1,00	96	1,02	97	1,01
167	Djibouti	0,6	1,46	0,4	1,50	2	0,99	29	0,72**	28	0,73	33	0,81
168	Égypte	6	0,99	11	0,95	14	0,95	84**	0,84**	93**	0,93**	95**	0,97**
169	Émirats arabes unis	55	0,96	63	0,97	64	0,99	103	0,98	79	0,99	71	0,97
170	Irak	7	0,95	5	0,98	6	1,00	94**	0,88**	85	0,85	88	0,86
171	Jamahiriyi arabe libyenne	...	...	5	0,97**	8** ^z	0,96** ^z	96**	0,96**	...	...	...	...
172	Jordanie	20	0,89	29	0,91	30	0,94	94	1,01	92	1,01	91	1,02
173	Koweït	31	1,01	79	1,02	71	0,98	49**	0,93**	87	1,01	86**	1,03**
174	Liban	...	...	67	0,97	74	0,98	73**	0,97**	94**	0,96**	93	0,99

Tableau 12

OBJECTIF 3				OBJECTIF 4				OBJECTIF 5												
Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire								
TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)								
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		Année scolaire s'achevant en 1991		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 1991		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
...	...	98*	1,01*	...	...	98*	1,00*	97	1,02	98	1,04	104	1,02	82	1,14	58	1,27	90	1,14	118
100	1,00	...	...	99	0,98	...	...	81	0,98	...	...	100**	0,99**	99	0,91	...	...	95**	0,97**	119
100	1,00	100*	1,00*	98	0,98	99*	1,00*	91	0,98	97	0,95	100	0,95	102	...	71	0,86	82	0,84	120
...	...	100*	1,00*	...	...	99*	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique																				
...	...	...	...	...	...	...	...	108	0,99	98	1,00	103	1,00	83	1,03	154	1,00	149	0,96	122
98	1,01	99*	1,00*	86	0,87	93*	0,95*	114	0,94	114	0,97	109	1,00	77	1,09	85	1,09	94	1,05	123
73	0,81	83*	0,90*	62	0,63	74*	0,76*	87	0,81	99	0,87	137	0,92	29	0,43	16**	0,53**	29**	0,69**	124
95	0,95	99*	0,99*	78	0,79	91*	0,91*	125	0,93	...	...	118	1,00	49	0,75	62	...	73	1,00	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
98	1,00	...	...	89	0,93	...	...	133	1,00	110	0,99	106	0,98	64	0,95	81	1,11	88	1,07	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96	0,95	82**z	0,98**z	...	...	60	1,08	64**z	1,02**z	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	113**z	0,94**z	...	...	...	...	87**z	1,04**z	129
...	...	...	...	...	...	...	...	86	0,86	88	0,93	119	0,97	15	0,61	24	0,75	30**z	0,81**z	130
95	0,97	99*	1,00*	80	0,84	90*	0,92*	114	0,98	...	...	117	0,98	46	0,83	...	...	64	0,99	131
...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	102	1,00	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	104	1,01	115	1,03	...	...	84	1,18	91	1,22	133
97	0,97	100*	1,00*	91	0,92	91*	0,92*	99	0,96	100	0,96	106	0,92	65*	1,11*	76	1,08	96	1,04	134
95	0,99	97*	1,00*	81	0,86	89*	0,93*	95	1,00	100	0,98	93z	1,00z	57	1,05	69	1,10	76z	1,14z	135
88	0,96	95*	0,98*	81	0,85	90*	0,92*	107	0,96	88	0,99	97	1,02	22	0,98	34	1,00	41	0,99	136
47	0,41	...	...	30	0,30	...	...	...	...	...	...	84**z	0,99**z	...	...	...	...	48**z	1,07**z	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	1,00	87	1,19	...	...	98	1,10	98	0,95	138
...	...	...	...	...	...	...	...	101	0,99	102	1,01	102	1,00	90	1,02	110	1,06	114	1,09	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	114	0,93	114**z	0,92**z	...	...	101	1,07	98**	1,1**	140
69	0,84	67*	0,93*	57	0,75	57*	0,80*	66	0,88	78	0,93	75**z	0,88**z	12	0,61	22	0,76	26**z	0,79**z	141
97	1,00	95*	1,01*	92	0,99	93*	1,00*	109	0,99	113	1,00	112	0,99	71	1,04	76	1,09	86	1,11	142
...	...	...	...	...	...	...	...	105	1,01	95	1,01	105	0,99	90	0,97	100	1,00	93	1,00	143
70	0,76	78*	0,90*	57	0,61	69*	0,79*	103	0,79	117	0,85	116	0,88	24*	0,62*	33	0,69	46	0,76	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
99	1,00	100	1,00	98	0,99	99	1,00	124	1,02	99	0,98	100	1,00	33	1,96	80	1,10	80	1,12	146
99	1,00	100*	1,00*	89	0,88	93*	0,92*	103	0,97	...	...	...	...	67	0,93	...	...	...	...	147
...	...	98*	1,00*	...	...	93*	0,95*	98	0,96	94	0,95	97	0,95	31	0,94	...	...	73	1,03	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140y	...	...	...	...	...	34y	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
...	...	99*	1,00*	...	...	99*	1,00*	112	0,97	112	0,98	115	0,95	99	1,03	101	1,11	98	1,08**	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98	1,02	99	1,07	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	74*	...	95	0,96	110	0,98	118	0,97	18	0,80	30	0,88	41	0,86	153
94	0,99	94*	0,99*	...	...	90*	0,93*	107	0,93	108	0,93	98	0,93	32	...	62	0,90	73	0,95	154
Asie du Sud et de l'Ouest																				
...	...	34*	0,36*	...	...	28*	0,29*	25	0,55	25	0,08	93	0,44	14	0,51	...	...	16	0,21	155
42	0,65	51	0,73	34	0,53	43	0,64	...	...	110	0,99	109	1,03	...	...	49	1,01	51z	1,11z	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
64	0,74	76*	0,80*	49	0,58	61*	0,65*	98	0,76	97	0,82	116**	0,93**	44	0,60	46	0,69	54	0,80	158
98	1,00	98*	1,00*	95	1,00	96*	1,00*	...	...	130	1,01	104	0,97	...	...	43	1,07	73**	1,14**	159
47	0,41	70*	0,75*	30	0,30	49*	0,56*	110	0,63	114	0,77	113	0,91	34	0,46	34	0,70	46	0,86**	160
47	0,49	65*	0,72*	35	0,41	50*	0,57*	...	...	...	...	82	0,73	25	0,48	...	...	27	0,73	161
86	0,88	...	...	63	0,75	77*	0,84*	109	0,90	96	0,95	103	1,10	57	0,75	77	0,93	82	0,94	162
95	0,98	96*	1,01*	89	0,91	91*	0,97*	107	0,95	...	...	98**	...	71	1,08	...	...	83**	1,00**	163
États arabes																				
77	0,79	90*	0,92*	53	0,64	70*	0,76*	96	0,85	105	0,91	112	0,93	60	0,79	...	...	81	1,07	164
85	0,86	96*	0,96*	66	0,66	79*	0,80*	73	0,86	70	0,96	67	0,96	44	0,79	71	0,87	68	0,88	165
96	0,99	97*	1,00*	82	0,86	87*	0,94*	110	1,00	105	1,01	104	1,00	100	1,04	94	1,08	99	1,06	166
73	0,78	...	...	53	0,59	...	...	35	0,72	35	0,71	39	0,79	11	0,66	15	0,72	22	0,69	167
61	0,72	85*	0,88*	47	0,56	71*	0,71*	92	0,83	101**	0,91**	101**	0,96**	71	0,79	81**	0,91**	87**	0,95**	168
85	1,08	...	...	71	0,99	...	...	115	0,97	90	0,97	84	0,97	68	1,16	82	1,08	66	1,06	169
41	0,44	85*	0,91*	36	0,38	74*	0,76*	108	0,83	92	0,82	98	0,83	44	0,63	34	0,63	45	0,66	170
91	0,84	...	...	68	0,62	...	...	104	0,94	114	0,98	112**z	1,00**z	86	...	...	...	104**z	1,06**z	171
97	0,97	99*	1,00*	82	0,80	90*	0,89*	101	1,01	99	1,00	98	1,01	63	1,04	88	1,03	87	1,01	172
88	0,99	100*	1,00*	77	0,91	93*	0,96*	60	0,95	100	1,01	96	1,00	43	0,98	99**	1,02**	90	1,06	173
92	0,93	...	...	80	0,83	...	...	106**	0,97**	115	0,95	107	0,96	...	...	80	1,10	89	1,09	174

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1						OBJECTIF 2						
	Éducation et protection de la petite enfance						Enseignement primaire universel						
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE						TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
	1991		1999		2004		1991		1999		2004		
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
175	Maroc	60	0,46	62	0,52	53	0,63	56	0,70	72	0,86	86	0,94
176	Mauritanie	...	...	...	...	2	...	35**	0,74**	63	0,94	74	0,99
177	Oman	3	0,89	6	0,88	6	0,91	69	0,95	80	1,00	78	1,02
178	Qatar	28	0,93	25	0,97	32	0,99	89	0,98	94	1,01	96	0,99
179	République arabe syrienne	6	0,88	8	0,90	10	0,91	91	0,91	92**	0,93**	92	0,96
180	Soudan ⁶	18	0,57	20	...	23	1,03	40**	0,75**	...	...	...	...
181	Territoires autonomes palestiniens	14	...	40	0,96	30	0,96	...	...	97	1,01	86	1,00
182	Tunisie	8	...	14	0,95	22**z	0,99**z	94	0,92	94	0,98	97	1,00
183	Yémen	0,7	0,94	0,7	0,86	0,8	0,87	51**	0,38**	57	0,59	75**	0,73**
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	57	...	44	1,07	49z	1,03z	95**	1,01**	99**	0,99**	96z	0,99z
185	Bélarus	82	...	80	0,95*	104	0,98	86**	0,95**	...	...	90	0,97**
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	90	1,00	69	0,99	78	0,99	86	0,99	97	0,98	95	0,99
188	Croatie	28	0,98	40	0,98	47z	0,98z	79	1,00	85	0,98	87z	0,99z
189	Estonie	72	0,98	90	0,99	114	0,98	100**	0,99**	96**	0,98**	94	1,00
190	Ex-République yougoslave de Macédoine	...	...	28	1,01	32	1,00	94	0,99	93	0,98	92	1,00
191	Fédération de Russie ⁷	73	...	55	0,94**	85	0,91	99**	1,00**	...	...	91**	1,01**
192	Hongrie	109	0,97	80	0,98	81	0,98	91	1,01	88	0,99	89	0,99
193	Lettonie	43	1,00	53	0,95	79	0,96	92**	0,99**	...	...	...	...
194	Lituanie	58	1,00	51	0,97	64	0,96	...	...	95	0,99	89	1,00
195	Pologne	48	...	50	1,01	53	1,01	97	1,00	...	...	97	1,00
196	République de Moldova	72	0,95	41	0,96	50	0,97*	89**	0,99**	78**	...	78	0,99
197	République tchèque	92	0,97	94	1,06	107	0,96	87**	1,00**	...	...	...	...
198	Roumanie	71	1,04	63	1,02	76	1,02	81**	1,00**	96	0,99	92	0,99
199	Serbie-et-Monténégro ^{6, 2}	...	...	44	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	86	...	83	...	92	0,97	...	...	...	...	...	...
201	Slovénie	65	0,94	75	0,91	59	0,95	96**	1,01**	97	0,99	98	1,00
202	Turquie	4	0,92	6	0,94	8	0,95	89	0,92**	...	...	89**	0,95**
203	Ukraine	85	0,92	48	0,98	82	0,97	80**	1,00**	...	...	82	1,00*

	Médiane	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée							
		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)				
I	Monde	...	...	33	0,96	37	0,97	81	0,88	83	0,93	86	0,96
II	Pays développés	...	...	73	0,99	77	0,99	96	1,00	96	1,00	96	0,99
III	Pays en développement	...	...	28	0,95	32	0,97	79	0,86	81	0,92	85	0,95
IV	Pays en transition	...	...	41	0,94	59	0,93	89	0,99	85	0,99	91	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	...	10	0,98	12	0,98	54	0,87	55	0,89	65	0,93
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	76	0,98	78	0,98	97	1,00	96	1,00	96	0,98
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	...	56	1,01	62	1,01	86	0,99	93	0,98	95	0,99
VIII	Amérique latine	...	...	55	1,01	61	1,01	87	0,99	94	0,98	95	0,99
IX	Caraïbes	...	...	71	1,04	101	1,03	52	1,01	77	0,96	83	0,96
X	Asie centrale	...	...	22	0,92	27	0,95	84	0,99	89	0,99	92	0,98
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	40	0,98	40	0,96	96	0,96	96	1,00	94	0,99
XII	Asie de l'Est	...	...	40	0,98	40	0,96	96	0,96	96	1,00	94	0,99
XIII	Pacifique	...	...	58	1,00	72	0,99	91	0,98	87	0,99	90	0,97
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	23	0,93	32	0,98	72	0,66	77	0,83	86	0,92
XV	États arabes	...	...	15	0,76	16	0,87	73	0,81	77	0,89	81	0,92
XVI	Europe centrale et orientale	...	...	45	0,97	57	0,95	90	0,98	89	0,97	91	0,98

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces estimations ont été produites en juillet 2002 en utilisant l'ancien modèle d'estimation de l'ISU. Elles sont basées sur les données observées entre 1990 et 1994.

2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans tant pour les données de scolarisation que de population. Le TNS n'est pas publié à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 12

OBJECTIF 3				OBJECTIF 4				OBJECTIF 5													
Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire				Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire									
TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)									
1990		2000-2004 ¹		1990		2000-2004 ¹		Année scolaire s'achevant en 1991		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004		Année scolaire s'achevant en 1991		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2004			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
55	0,62	70*	0,75*	39	0,47	52*	0,60*	64	0,69	87	0,81	106	0,90	35	0,72	37	0,79	48	0,84	175	
46	0,65	61*	0,82*	35	0,52	51*	0,73*	50	0,73	87	0,94	94	0,98	13	0,46	19**	0,73**	20	0,83	176	
86	0,79	97*	0,99*	55	0,57	81*	0,85*	85	0,92	91	0,97	87	1,00	45	0,81	75	0,99	86	0,96	177	
90	1,05	96*	1,03*	77	0,98	89*	0,99*	101	0,93	105	0,96	102	0,98	84	1,06	90	1,07	97	0,97	178	
80	0,73	92*	0,96*	65	0,58	80*	0,86*	101	0,90	102	0,92	123	0,95	48	0,73	40	0,91	63	0,93	179	
65	0,71	77*	0,84*	46	0,53	61*	0,73*	48	0,77	51**	0,85**	60	0,87	21	0,79	26**	...	33	0,93	180	
...	...	99*	1,00*	...	...	92*	0,91*	...	...	106	1,01	93	1,00	...	...	79	1,04	94	1,05	181
84	0,81	94*	0,96*	59	0,65	74*	0,78*	114	0,89	114	0,95	110	0,97	45	0,79	73	1,02	81	1,02	182	
50	0,34	72	0,67	33	0,23	53	0,46	64**	0,35**	73	0,56	87	0,71	...	...	41	0,37	48	0,48	183
Europe centrale et orientale																					
95	0,94	99*	1,00*	77	0,77	99*	0,99*	100	1,00	110	0,98	104 ^z	0,99 ^z	78	0,86	74	0,95	78 ^z	0,97 ^z	184	
100	1,00	100*	1,00*	99	1,00	100*	1,00*	96	0,96	109	0,98	101	0,97	95	...	83	1,06	93	1,01	185	
...	...	100*	1,00*	97*	0,95*	186
99	1,00	98*	1,00*	97	0,98	98*	0,99*	98	0,97	106	0,97	105	0,98	75	1,04	91	0,98	102	0,96	187	
100	1,00	100*	1,00*	97	0,96	98*	0,98*	85	0,99	92	0,98	94 ^z	0,99 ^z	76	1,10	84	1,02	88 ^z	1,02 ^z	188	
100	1,00	100*	1,00*	100	1,00	100*	1,00*	111	0,97	102	0,97	100	0,97	98	1,11	93	1,04	98	1,02	189	
...	...	99*	0,99*	...	...	96*	0,96*	99	0,98	101	0,98	98	1,00 ^z	56	0,99	82	0,97	84	0,98	190
100	1,00	100*	1,00*	99	0,99	99*	1,00*	109	1,00	100	0,99	123	1,00	93	1,06	...	...	93	0,99	191
100	1,00	...	...	99	1,00	...	...	95	1,00	102	0,98	98	0,99	79	1,01	94	1,02	97	0,99	192
...	...	100*	1,00*	...	...	100*	1,00*	97	0,99	99	0,98	93	0,97	91	1,00	89	1,04	96	1,00	193
100	1,00	100*	1,00*	99	1,00	100*	1,00*	92	0,95	103	0,98	97	0,99	92	...	96	1,01	98	0,99	194	
...	...	...	...	...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	99	0,99	81	1,05	...	...	97	1,01	195
100	1,00	100*	1,00*	97	0,97	98*	0,99*	93	1,00	84	1,00	85	0,99	80	1,09	72	1,01	74	1,04	196	
...	...	...	...	...	...	...	...	96	1,00	104	0,99	102	0,99	91	0,97	83	1,04	96	1,01	197
99	1,00	98*	1,00*	97	0,97	97*	0,98*	91	1,00	105	0,98	107	0,98	92	0,99	79	1,01	85	1,01	198	
...	...	99*	1,00*	...	...	96*	0,95*	...	...	104	0,99	...	...	...	...	92	1,01	...	...	199
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	103	0,99	99	0,99 ^z	...	...	85	1,02	94	1,01	200
100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	...	101	0,99	123	0,99 ^z	89	...	101	1,02	100	1,00	201	
93	0,91	96*	0,95*	78	0,74	87*	0,84*	99	0,92	...	...	93	0,94	48	0,63	...	...	79	0,75	202
100	1,00	100*	1,00*	99	0,99	99*	0,99*	89	1,00	105	0,99	95	1,00	93	...	97	1,02*	93	0,98*	203	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée				Moyenne pondérée									
84	0,91	87	0,93	75	0,84	82	0,89	99	0,89	100	0,92	106	0,94	52	0,83	60	0,92	65	0,94	I	
100	1,00	99	1,00	98	0,99	99	0,99	102	0,99	102	1,00	101	0,99	93	1,0	103	1,01	101	1,01	II	
81	0,88	85	0,91	67	0,76	77	0,84	98	0,87	100	0,91	107	0,94	42	0,7	53	0,88	59	0,92	III	
99	1,00	100	1,00	99	0,99	99	0,99	97	0,99	100	0,99	107	0,99	95	1,0	89	1,03	92	0,98	IV	
67	0,80	73	0,88	50	0,67	61	0,77	72	0,84	79	0,85	91	0,89	22	0,75	24	0,80	30	0,78	V	
100	1,00	99	1,00	98	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	102	0,98	94	1,01	105	1,01	101	1,01	VI	
93	1,00	96	1,01	85	0,96	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	80	1,07	86	1,08	VII	
...	...	97	1,01	...	...	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	81	1,07	87	1,08	VIII
...	...	77	1,04	...	...	70	1,00	71	0,97	115	0,97	126	0,98	43	1,04	55	1,03	58	1,04	IX
98	1,00	100	1,00	99	0,99	99	0,99	90	0,99	99	0,99	102	0,99	98	0,99	86	0,97	90	0,96	X	
95	0,96	98	0,99	82	0,84	92	0,93	117	0,94	112	0,99	113	0,99	50	0,83	64	0,96	73	1,00	XI	
...	...	98	0,99	...	...	92	0,93	117	0,94	112	0,99	114	0,99	50	0,83	64	0,96	72	1,00	XII
...	...	92	0,99	...	...	93	0,98	99	0,98	94	0,99	98	0,97	66	1,00	107	1,01	104	0,98	XIII
61	0,72	72	0,79	47	0,58	59	0,66	92	0,76	94	0,82	110	0,91	41	0,60	46	0,74	51	0,83	XIV	
67	0,71	82	0,87	50	0,56	66	0,72	84	0,80	89	0,87	93	0,90	51	0,75	59	0,88	66	0,91	XV	
98	0,98	99	0,99	96	0,97	97	0,97	98	0,98	100	0,96	101	0,97	81	1,0	86	1,00	90	0,96	XVI	

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

6. Les données d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

7. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure 3 ans et qui commence à l'âge de 7 ans. Toutefois, une structure qui dure 4 ans existe également dans laquelle est scolarisé le tiers environ des élèves du primaire. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

Tableau 13. Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT

Pays ou territoire		OBJECTIF 6 Qualité de l'éducation														
		ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES					
		Année scolaire s'achevant en									Année scolaire s'achevant en					
		1991			1999			2004			1991		1999		2003	
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne																
1	Afrique du Sud	11,9	11,7	12,1	13,3**	13,1**	13,5**	13,0** ^z	12,7** ^z	13,0** ^z	...	...	64,8	0,99	84,1 ^y	1,06 ^y
2	Angola	4,0	4,4	3,7	3,7**	4,0**	3,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	Bénin	3,8	5,1	2,4	6,3**	7,9**	4,8**	...	...	...	54,8	1,02	...	...	69,4	0,99
4	Botswana	9,6	9,3	10,0	11,2**	11,1**	11,3**	11,9**	11,6**	12,2**	84,0	1,06	86,6	1,06	91,2**	1,07**
5	Burkina Faso	2,7	3,4	2,1	3,5**	4,2**	2,8**	4,1**	4,7**	3,5**	69,7	0,96	68,3	1,05	75,8	1,05
6	Burundi	4,9	5,4	4,4	...	...	...	5,9**	6,6**	5,3**	61,7	0,89	...	...	63,0	0,96
7	Cameroun	8,3	9,2	7,4	7,7**	...	...	10,6**	11,9**	9,4**	...	...	80,7**	...	98,0	1,04
8	Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	11,0**	11,0**	11,0**	...	...	...	...	91,2	1,08
9	Comores	5,8	6,8	4,8	6,5**	7,1**	5,9**	8,0**	8,7**	7,3**	...	...	...	...	62,7	...
10	Congo	11,0	12,1	9,9	...	...	...	7,7** ^z	8,5** ^z	7,0** ^z	60,1	1,16	...	...	66,3 ^y	1,03 ^y
11	Côte d'Ivoire	5,8	7,2	4,5	6,2**	7,4**	4,9**	...	...	...	72,5	0,93	69,1	0,89	...	...
12	Érythrée	...	...	...	4,5**	5,1**	3,9**	5,6**	6,7**	4,5**	...	...	95,3	0,95	80,3	0,84
13	Éthiopie	2,7	3,2	2,2	3,8**	4,8**	2,9**	5,6**	6,6**	4,6**	18,3	1,47	...	...	...	...
14	Gabon	10,8	10,8	10,8	11,9**	12,3**	11,5**	...	...	...	...	...	...	...	69,3** ^y	1,04** ^y
15	Gambie	...	...	...	7,0**	7,8**	6,1**	7,8**	8,0**	7,7**	...	...	...	...	...	...
16	Ghana	6,6	7,5	5,8	...	...	...	8,3**	8,7**	7,9**	80,5	0,98	...	...	63,3 ^y	1,05 ^y
17	Guinée	2,9	4,0	1,8	...	...	...	6,9	8,1	5,6	58,6	0,76	...	...	82,0	0,87
18	Guinée équatoriale	10,8	11,9	9,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32,6** ^x	0,93** ^x
19	Guinée-Bissau	3,5	4,6	2,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Kenya	9,3	9,7	8,9	...	...	...	9,9**	10,2**	9,5**	76,7	1,04	...	...	75,3*	0,97*
21	Lesotho	9,5	8,6	10,4	9,3	8,8	9,8	10,9** ^z	10,6** ^z	11,2** ^z	65,9	1,26	74,0	1,20	63,4	1,19
22	Libéria	3,2	4,1	2,3	8,1**	9,6**	6,5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	6,2	6,3	6,1	6,1**	6,2**	5,9**	...	...	...	21,1	0,96	51,1	1,02	57,0	1,03
24	Malawi	6,0	6,7	5,3	11,1**	11,8**	10,4**	9,6**	9,8**	9,5**	64,4	0,80	49,0	0,77	43,8 ^x	0,77 ^x
25	Mali	2,0	2,6	1,5	4,0**	...	...	5,4**	6,3**	4,5**	69,7	0,95	78,3**	0,97**	...	...
26	Maurice	10,4	10,4	10,5	12,1**	12,2**	12,0**	13,5**	13,6**	13,3**	97,4	1,01	99,5	0,99	98,9 ^x	1,01 ^x
27	Mozambique	3,7	4,3	3,0	5,4**	...	...	7,6**	8,4**	6,8**	34,2	0,87	42,7	0,79	49,2 ^x	0,85 ^x
28	Namibie	11,6	11,1	12,2	...	...	...	10,9** ^z	10,8** ^z	11,1** ^z	62,3	1,08	92,2	1,02	88,1** ^y	1,03** ^y
29	Niger	2,0	2,6	1,4	...	...	...	3,2**	3,8**	2,6**	62,4	1,06	...	...	73,6	0,96
30	Nigéria	6,7	7,5	5,8	...	...	...	8,8**	9,7**	7,9**	89,1	...	...	...	72,6**	1,05**
31	Ouganda	5,6	6,2	5,0	10,1**	10,8**	9,5**	10,4**	10,7**	10,2**	36,0	...	...	...	63,6 ^x	1,02 ^x
32	République centrafricaine	4,8	6,0	3,5	...	...	...	...	...	...	23,0	0,90	...	...	...	...
33	R. D. Congo	5,7	6,9	4,6	4,3**	...	...	...	...	...	54,7	0,86	...	...	...	...
34	République-Unie de Tanzanie	5,4	5,6	5,3	5,1**	5,2**	5,1**	...	...	...	81,3	1,02	...	...	75,8	1,00
35	Rwanda	6,1	6,2	5,9	6,8**	...	...	8,2**	8,3**	8,2**	59,9	0,97	45,4	...	45,8	1,13
36	Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	7,6**	8,4**	6,9**	10,1	10,2	10,1	...	...	...	...	66,5	1,02
37	Sénégal	4,5	5,4	3,5	5,0**	...	...	6,2**	...	...	84,5	...	...	...	78,2	0,98
38	Seychelles	...	...	...	14,0	13,9	14,2	12,8**	12,4**	13,2**	92,7	1,03	99,2	1,02	...	...
39	Sierra Leone	5,1	6,2	4,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	Somalie	1,2	1,7	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	9,3	9,5	9,0	9,8**	10,1**	9,5**	9,4** ^z	9,6** ^z	9,2** ^z	77,0	1,09	79,9	1,22	76,8 ^y	1,08 ^y
42	Tchad	3,4	4,9	2,0	...	...	...	...	...	...	50,5	0,74	55,1	0,86	45,8**	0,76**
43	Togo	7,6	9,8	5,4	9,1**	11,1**	7,1**	...	...	...	48,0	0,80	...	...	76,0	0,93
44	Zambie	7,7	8,3	7,1	6,5**	6,9**	6,1**	...	...	...	...	...	80,6	0,94	98,5 ^x	...
45	Zimbabwe	10,6	11,2	10,0	9,7**	...	...	9,1** ^z	9,3** ^z	8,9** ^z	76,1	1,12	...	...	69,7** ^y	1,04** ^y
Amérique du Nord et Europe occidentale																
46	Allemagne	14,6	15,0	14,2	16,1**	16,2**	15,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
47	Andorre	...	...	...	...	...	...	11,3**	11,3**	11,3**	...	...	...	...	...	...
48	Autriche	13,9	14,3	13,5	15,2**	15,3**	15,2**	15,3	15,2	15,5	...	...	...	...	...	...
49	Belgique	14,0	13,9	14,0	17,8**	17,4**	18,2**	16,0**	15,8**	16,2**	90,9	1,02	...	...	...	...
50	Canada	16,9	16,5	17,4	16,0**	15,7**	16,3**	15,7** ^y	15,3** ^y	16,2** ^y	96,7	1,04	...	...	...	...
51	Chypre	10,3	10,3	10,4	12,5	12,4	12,7	13,6	13,5	13,6	99,9	1,00	96,1	1,03	99,2	0,98
52	Danemark	14,2	14,0	14,3	16,1**	15,6**	16,6**	16,7	16,0	17,3	94,2	1,00	100,0	1,00	...	...
53	Espagne	14,5	14,2	14,8	15,9	15,5	16,2	16,2	15,8	16,7	...	...	...	...	...	...
54	États-Unis	15,3	14,9	15,7	15,9**	...	...	15,8**	15,2**	16,5**	...	...	...	...	...	...
55	Finlande	15,2	14,5	15,9	17,4**	16,7**	18,2**	17,0	16,5	17,6	99,8	1,00	99,8	1,00	99,9	1,00
56	France	14,3	14,0	14,6	15,7**	15,4**	16,0**	15,8	15,4	16,1	96,4	1,37	98,0	0,99	...	...
57	Grèce	13,4	13,5	13,3	13,8**	13,5**	14,1**	15,8	15,5	16,2	99,7	1,00	...	...	...	...

Tableau 13

OBJECTIF 6																		
Qualité de l'éducation																		
RAPPORT ÉLÈVES/ ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹			% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN % DU PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) en dollars EU constants 2003			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003				
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1991	1999	2004	1991	1999	2004	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004		
Afrique subsaharienne																		
27	35	34 ^z	58	78	74 ^z	62	79 ^z	4,1	2,7	2,1	632	488*	374	1 537	1 461*	897	1	
32	2
36	53	52	25	23	19	58	72	...	...	1,7**y	...	...	47**y	...	...	124**y	3
30	27	26	78	81	79	90	90 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
57	49	49	27	25	28	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
67	57**	51	46	54**	54	...	...	1,5	1,4	1,7	16	11**	11	59	64**	83	6
51	52	54	30	36	40	...	69	...	1,2	...	...	53	...	158	...	...	7
...	29**	27	...	62**	67	...	73	...	...	2,7	...	...	261	...	...	756	8
37	35	35	...	26	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
65	61	83	32	42	45	...	62	...	2,0	1,5**y	...	151	73**y	...	195	87**y	10	
37	43	42*.z	18	20	24*.z	...	100*.z	...	1,8	...	...	131	...	262	...	...	11
38	47	47	45	35	36	73	83	...	...	0,9	...	...	18	...	...	92	12
36	64**	72	24	37**	45	...	97	1,5	...	...	23	...	...	61	...	...	13
...	44	36**	...	42	45**	...	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
31	33	37	31	29	31	72	...	1,3	2,2	...	38	47	...	169	226	...	15	
29	30	33	36	32	31	72	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
40	47	45	22	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	57	...	...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	44**	...	...	20**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
32	32	40	38	42	44	...	99	3,2	...	4,1	69	...	95	196	...	211	20	
54	44	44	80	80	80	78	67	...	3,2	3,4**y	...	111	115**y	...	441	676**y	21	
...	39	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
40	47	52	...	58	60**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
61	63**	70**	31	40**	46**	...	...	1,1	...	3,2 ^z	...	...	20 ^z	...	...	78 ^z	24
47	62*	52	25	23*	28	...	...	...	1,3**	...	...	46**	...	147**	...	...	25
21	26	23	45	54	63	100	100	1,3	1,2	1,2	246	383	438	557	999	1 071	26	
55	61	65	23	25	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
...	32	28**z	...	67	61**z	29	50**y	...	4,4	4,0 ^z	...	447	301 ^z	...	1 459	876 ^z	28	
42	41	44	33	31	36	98	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
39	38**	36	43	47**	51	...	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
33	56**	50	...	33**	39	...	80	...	...	2,5**	...	...	17**	...	...	96**	31
77	...	...	25	...	...	...	...	1,2	...	...	42	...	...	92	...	...	32
40	26	...	24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
36	40	56	40	45	48	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
57	54	62	46	55	51	49	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	36	32	...	...	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
53	49	43	27	23**	24	...	91y	1,7	...	1,7	100	...	81	157	...	193	37	
...	15	14**	...	85	85**	82	78 ^z	...	...	1,6**	...	...	1 169**	...	...	...	38
35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
32	33	31 ^z	78	75	75 ^z	91	91 ^z	1,4	2,0	2,4**	110	153	166**	369	489	382**	41	
66	68	69**	6	9	10**	...	...	0,7	...	...	22	...	...	58	...	...	42
58	41	44	19	13	13	...	45	...	1,8**	...	...	30**	...	139**	...	...	43
...	47	49**	...	49	48**	94	100y	...	...	1,8	...	...	36	...	...	65	44
39	41	39 ^z	40	47	51 ^z	...	...	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale																		
...	17	14	...	82	83	...	...	...	0,6**	0,6**y	...	3 897**	4 442**y	...	3 778**	5 015**y	46
...	...	13	...	...	77	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
11	13	13	82	89	91	...	...	0,9	1,1**	1,1y	4 790	6 920**	7 072y	4 359	6 997**	8 144y	48
...	...	12	...	...	78	...	...	1,2	...	...	3 939	...	...	3 723	...	...	49
15	18	17**y	69	...	68**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
21	18	18	60	67	83	...	...	1,2	1,6	1,7y	1 317	2 419	2 895y	1 647	3 144	...	51
...	10	...	...	63	...	...	...	...	1,6**	1,8y	...	8 796**	8 793y	...	7 479**	8 474y	52
22	15	14	73	68	69	...	...	0,8	1,2**	1,1y	1 826	3 331**	3 630y	1 781	4 199**	4 897y	53
...	15	15	...	86	88	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54
...	17	16	...	71	76	...	...	1,8	1,2**	1,3**z	5 213	4 692**	5 123**z	3 696	4 455**	4 556**z	55
...	19	19	...	78	81	...	...	0,9	1,1**	1,0y	2 987	4 457**	4 781y	2 624	4 329**	5 368y	56
19	14	11	52	...	62	...	...	0,6	0,7**	0,8**y	932	1 604**	2 017**y	1 272	2 273**	3 131**y	57

Tableau 13 (suite)

OBJECTIF 6																
Qualité de l'éducation																
Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						
	Année scolaire s'achevant en									Année scolaire s'achevant en						
	1991			1999			2004			1991		1999		2003		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
58	Irlande	12,7	12,6	12,9	16,4**	15,9**	16,8**	17,8	17,6	18,1	99,5	1,01	95,1	1,03	99,8	1,00
59	Islande	15,3	15,3	15,4	16,7**	16,1**	17,3**	18,3**	17,3**	19,3**	...	...	99,8	1,00	99,7 ^y	0,99 ^y
60	Israël	13,1	12,8	13,4	15,0**	14,6**	15,4**	15,4	15,0	15,8	...	...	...	...	99,9	1,00
61	Italie	13,5	13,5	13,4	14,9**	14,6**	15,1**	15,9	15,6	16,3	...	...	96,6	...	96,5 ^x	1,01 ^x
62	Luxembourg	11,1	10,9	11,3	13,1**	13,1**	13,2**	13,5**	13,4**	13,7**	...	...	96,3**	1,08**	95,7	1,05
63	Malte	12,9	13,3	12,5	...	...	...	14,8	14,9	14,7	99,3	1,01	99,4	0,99	99,3 ^y	1,01 ^y
64	Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,9	0,81	...	...	...	...
65	Norvege	14,3	14,0	14,5	17,5**	16,9**	16,9**	17,7	16,9	18,4	99,6	1,01	...	...	99,6	1,01
66	Pays-Bas	14,9	15,1	14,6	16,5**	16,8**	16,3**	16,5	16,6	16,4	...	...	99,9	1,00	99,8 ^y	1,00 ^y
67	Portugal	12,2	11,9	12,5	15,7**	15,4**	16,1**	15,2	14,7	15,7	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	14,1	14,4	13,9	20,0**	19,3**	20,7**	16,6	16,1	17,1	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	13,0	12,7	13,3	19,1**	17,5**	20,7**	16,0	15,1	16,9	99,8	1,00	...	...	...	...
71	Suisse	13,6	14,0	13,1	15,1**	15,7**	14,5**	15,2	15,6	14,8	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes																
72	Anguilla	...	...	...	...	...	...	11,9**	11,8**	12,3**	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	15,3**	15,0**	15,6**	14,3 ^y	13,8 ^y	14,7 ^y	...	...	84,2**	1,10**	88,5 ^x	...
75	Argentine	13,1	12,8	13,3	15,1**	14,4**	15,9**	15,4 ^z	14,5 ^z	16,2 ^z	...	...	90,3	1,00	84,3 ^y	1,02 ^y
76	Aruba	...	...	...	13,3**	13,2**	13,4**	13,4	13,3	13,5	...	...	96,8	0,99	...	...
77	Bahamas	12,2	11,7	12,8	13,3	13,5	13,0	11,0	10,9	11,2	83,9	...	...	...	...	...
78	Barbade	7,8	7,7	8,0	14,0**	13,4**	14,6**	...	...	...	...	...	93,2	0,97	...	...
79	Belize	10,9	10,9	11,0	...	...	...	13,3**	13,3**	13,3**	67,4	0,96	77,8	1,04	...	...
80	Bermudes	...	...	...	...	...	...	15,3** ^y	...	...	...	...	...	...	96,3 ^x	...
81	Bolivie	10,4	11,1	9,7	13,5**	...	...	14,3**	...	...	...	...	82,2	0,97	86,4**	0,98**
82	Bésil	10,3	10,1	10,0	14,2**	13,9**	14,4**	14,0 ^z	13,6 ^z	14,3 ^z	72,7	...	...	...	...	...
83	Chili	12,2	12,2	12,1	12,8**	12,9**	12,7**	13,7**	13,9**	13,5**	92,3	0,97	99,9	1,00	99,0	1,00
84	Colombie	9,0	8,5	9,2	11,1**	10,8**	11,4**	11,5**	11,3**	11,8**	76,3	...	66,6	1,08	77,5**	1,07**
85	Costa Rica	10,0	10,1	9,9	10,3**	10,2**	10,4**	10,7** ^z	...	...	84,1	1,02	91,0	1,03	92,4**	1,00**
86	Cuba	12,3	11,8	12,7	12,3**	12,1**	12,4**	14,4**	14,4**	14,3**	91,6	...	93,7	1,00	97,7	0,99
87	Dominique	...	...	...	12,3**	11,7**	13,0**	13,4**	13,2**	13,6**	75,4	...	91,3**	...	84,3	0,95
88	El Salvador	8,8	8,9	8,8	10,7**	10,9**	10,6**	11,5**	11,6**	11,5**	58,0	1,08	65,4**	1,01**	72,8**	1,06**
89	Équateur	11,4	11,6	11,2	...	...	...	...	...	...	...	...	77,0	1,01	76,3**	1,03**
90	Grenade	...	...	...	...	...	...	12,1**	11,8**	12,3**	...	...	49,4**	0,89**	79,0 ^y	1,17 ^y
91	Guatemala	6,7	7,3	6,0	...	...	...	9,3** ^z	9,9** ^z	8,8** ^z	...	...	56,0	1,06	77,9**	0,96**
92	Guyana	9,9	9,8	9,9	...	...	...	12,5** ^z	...	...	...	...	97,4	...	64,3** ^x	1,02** ^x
93	Haiti	4,6	4,8	4,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	8,7	8,3	8,9	...	...	...	11,0**	10,5**	11,5**	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4**	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	12,4**	11,4**	13,3**	...	...	...	...	45,9 ^y	1,23 ^y
97	Îles Vierges britanniques	...	...	...	15,8**	15,0**	16,7**	15,9**	14,6**	17,1**	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	11,0	10,9	11,0	...	...	...	11,5** ^z	11,0** ^z	12,0** ^z	...	...	...	...	89,7 ^y	...
99	Mexique	10,6	10,7	10,3	11,6**	11,7**	11,5**	12,6	12,5	12,7	79,5	2,06	89,0	1,02	92,6	1,02
100	Montserrat	...	...	...	...	...	...	13,6	13,5	13,7	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	8,4	8,0	8,8	...	...	...	10,8** ^z	10,6** ^z	11,0** ^z	44,1	3,33	48,4	1,19	58,8**	1,13**
102	Panama	11,2	11,0	11,3	12,6**	12,1**	13,1**	13,4**	12,8**	14,0**	...	...	91,9	1,01	84,3**	1,06**
103	Paraguay	8,7	8,8	8,6	11,1**	11,1**	11,1**	11,5** ^z	11,4** ^z	11,6** ^z	74,0	1,02	78,1**	1,05**	81,6 ^y	1,04 ^y
104	Pérou	12,0	12,2	11,8	...	...	...	13,7**	13,5**	14,0**	...	...	87,4	0,98	83,6 ^x	0,98 ^x
105	République dominicaine	8,1	8,2	7,9	...	...	...	12,5**	11,9**	13,2**	...	...	75,1	1,11	59,2	1,19**
106	Sainte-Lucie	12,9	12,6	13,1	...	...	...	12,9**	12,2**	13,6**	96,1	1,02	90,1**	...	90,1	1,02
107	Saint-Kitts-et-Nevis	13,7	13,4	14,1	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	...	...	...	...	...	...
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	12,3	11,8	12,8	...	...	...	11,7**	11,8**	11,6**	...	...	...	...	88,0** ^y	...
109	Suriname	11,1	10,7	11,4	...	...	...	12,2** ^y	11,3** ^y	13,2** ^y	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	11,1	11,1	11,2	11,9**	11,7**	12,1**	12,3**	12,1**	12,5**	...	...	100,0	...	100,0*	...
111	Uruguay	12,9	12,2	13,7	13,9**	13,1**	14,8**	15,2** ^z	13,9** ^z	16,2** ^z	96,9	1,03	...	...	86,9**	1,01**
112	Venezuela	10,8	10,6	10,9	...	...	...	11,7** ^z	11,5** ^z	12,0** ^z	86,0	1,09	90,8	1,08	91,0	1,06
Asie centrale																
113	Arménie	10,4	10,0	10,8	...	...	...	11,3	10,9	11,7	...	...	...	...	...	...
114	Azerbaïdjan	10,6	10,8	10,4	10,1	10,2	10,0	10,8	11,0	10,7	...	...	...	...	...	...
115	Géorgie	12,4	12,3	12,4	11,6**	11,5**	11,6**	12,3	12,2	12,4	...	...	...	...	...	...

Tableau 13 (suite)

		OBJECTIF 6 Qualité de l'éducation														
		ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES					
		Année scolaire s'achevant en									Année scolaire s'achevant en					
		1991			1999			2004			1991		1999		2003	
Pays ou territoire		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
116	Kazakhstan	12,6	12,3	12,9	12,0	11,8	12,2	14,7	14,3	15,1	...	...	...	...	...	...
117	Kirghizistan	10,4	10,3	10,5	11,5	11,4	11,7	12,4	12,1	12,7	...	...	...	...	...	...
118	Mongolie	9,4	8,8	10,0	8,7**	7,8**	9,6**	11,6	10,8	12,5	...	...	...	...	...	...
119	Ouzbékistan	11,6	11,8	11,3	...	...	...	11,4**	11,6**	11,2**	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	11,7	12,0	11,4	9,7**	10,5**	8,8**	10,7	11,7	9,7	...	...	...	...	...	...
121	Turkménistan	12,1	12,0	12,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																
122	Australie	13,4	13,2	13,7	20,0**	19,8**	20,3**	20,3	20,2	20,4	98,8	1,01	...	...	85,8**	1,0**
123	Brunéi Darussalam	12,5	12,5	12,6	13,4**	13,1**	13,7**	13,8**	13,5**	14,2**	...	...	91,8	1,00	...	...
124	Cambodge	7,2	8,6	5,8	...	...	...	9,7**z	10,5**z	8,9**	...	...	56,3**	0,93**	59,7	1,05
125	Chine	9,3	10,0	8,6	...	...	...	11,2**	11,3**	11,1**	86,0	1,36	97,3	1,00	99,0y	0,98**y
126	États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	8,6	8,8	8,5	...	...	...	13,3**	13,1**	13,5**	87,0	0,97	87,4	0,96	98,7	0,97
128	Îles Cook	...	...	...	10,6**	10,5**	10,6**	10,0**z	10,0**z	10,0**z	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	13,0**z	13,0**z	12,9**z	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	...	...	...	7,1	7,5	6,6	8,0**z	8,4**z	7,5**z	87,8	1,28	...	...	...	...
131	Indonésie	10,0	10,6	9,5	...	...	...	11,7	11,9	11,5	83,6	...	...	...	89,1y	1,02y
132	Japon	13,3	13,5	13,0	14,4**	14,6**	14,3**	14,8**	15,0**	14,7**	100,0	1,00	...	...	...	...
133	Kiribati	...	...	...	11,7	11,2	12,2	12,6*	12,0*	13,2*	92,0	...	...	...	81,9	1,16
134	Macao, Chine	11,5	12,0	11,2	12,1**	12,4**	11,9**	15,3	16,4	14,4	...	...	...	...	99,7y	1,01y
135	Malaisie	10,1	10,1	10,2	12,3**	12,1**	12,4**	12,9z	12,3z	13,5z	97,3	1,00	...	...	98,4y	0,99y
136	Myanmar	6,8	6,9	6,7	...	...	...	7,3**y	...	...	...	...	...	...	70,3**	1,06**
137	Nauru	...	...	...	...	...	...	7,9**z	7,8**z	8,0**z	...	...	...	...	30,8x	1,39x
138	Nioué	...	...	...	11,9	11,5	12,4	11,1	10,8	11,6	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	14,7	14,5	14,8	17,7**	16,9**	18,5**	18,2	17,3	19,0	...	...	...	...	...	...
140	Palao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	4,8	5,3	4,3	6,0**	6,3**	5,6**	...	...	...	69,3	0,97	64,8	0,92	67,8**y	0,99**y
142	Philippines	10,8	10,6	11,1	11,6**	11,4**	11,9**	12,0**	11,7**	12,4**	...	...	...	...	75,3	1,11
143	République de Corée	13,6	14,3	12,9	15,0**	15,8**	14,1**	16,2	17,2	15,2	99,5	1,00	99,9	1,00	98,1	1,00
144	RDP lao	7,0	8,1	6,0	8,4**	9,4**	7,4**	9,3**	10,2**	8,3**	...	...	54,3	0,98	62,6	1,02
145	RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	11,3	10,5	12,2	12,3**	12,1**	12,5**	...	...	...	...	...	93,5	1,05*	...	...
147	Singapour	11,9	12,4	11,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	8,7	8,9	8,5	...	...	...	12,4**	12,3**	12,4**	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	11,2**y	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	14,0	14,0	14,1	13,3**	13,0**	13,5**	13,4**	13,3**	13,6**	...	...	...	...	...	...
152	Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69,9x	...
153	Vanuatu	...	...	...	9,1**	...	...	10,5**	10,9**	10,1**	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	7,5	7,9	7,2	10,3**	10,7**	9,8**	10,5**	10,9**	10,1**	...	...	82,8	1,08	86,8**y	0,99**y
Asie du Sud et de l'Ouest																
155	Afghanistan	2,5	3,2	1,7	...	...	...	6,7**	9,4**	3,8**	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	6,1	7,1	5,1	9,2**	9,3**	9,1**	9,2z	9,0z	9,3z	...	...	64,9	1,16	65,1	1,07
157	Bhoutan	1,5	1,8	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...	90,4	1,04	...	...
158	Inde	8,1	9,5	6,5	...	...	...	10,1**	10,9**	9,4**	...	...	62,0	0,95	78,9	0,94
159	Maldives	...	...	...	11,8**	11,7**	11,9**	11,2**	11,1**	11,4**	...	...	...	...	...	...
160	Népal	7,5	9,4	5,4	...	...	...	8,9**z	9,8**z	8,0**z	51,3	0,99	58,0	1,10	60,8**	1,17**
161	Pakistan	4,5	5,9	3,1	...	...	...	6,2**	7,1**	5,2**	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	9,6	10,6	8,6	11,5**	12,1**	10,9**	12,5**	12,7**	12,2**	89,9	0,98	...	...	90,2	0,99
163	Sri Lanka	11,2	11,2	11,3	...	...	...	6,5**	7,3**	5,6**	92,2	1,01	...	...	...	...
États arabes																
164	Algérie	10,0	11,1	8,8	...	...	...	12,5**	12,6**	12,5**	94,5	0,99	95,0	1,02	96,2	1,02
165	Arabie saoudite	7,8	8,4	7,2	9,9**	10,1**	9,7**	9,9**	10,0**	9,7**	82,9	1,03	95,3	1,00	93,6	0,99
166	Bahreïn	13,6	13,4	13,9	13,1**	12,6**	13,7**	14,2**	13,7**	14,8**	89,2	1,01	97,4**	1,01**	...	...
167	Djibouti	...	...	...	3,2**	...	...	4,0**	4,6**	3,4**	87,3	1,81	76,7	1,19	87,7**x	0,95**x
168	Égypte	9,6	10,8	8,4	12,5**	...	...	12,0**	...	...	...	...	99,1**	1,01**	98,6**	1,01**
169	Émirats arabes unis	11,4	11,0	12,0	11,2**	10,7**	12,0**	10,3**z	9,7**z	11,2**z	80,0	0,99	92,4	0,99	94,7	1,02
170	Irak	9,8	11,1	8,4	8,2**	9,4**	7,0**	9,6**	10,9**	8,2**	...	...	65,6**	0,94**	...	...

Tableau 13 (suite)

		OBJECTIF 6 Qualité de l'éducation														
		ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES					
		Année scolaire s'achevant en									Année scolaire s'achevant en					
		1991			1999			2004			1991		1999		2003	
Pays ou territoire		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
171	Jamahiriya arabe libyenne	12,9	13,5	12,4	...	...	...	16,2** ^Z	15,7** ^Z	16,8** ^Z	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	12,5	12,3	12,6	...	...	...	13,1**	12,9**	13,2**	...	...	97,7	0,99	98,8	1,00
173	Koweït	...	...	...	13,7**	13,0**	14,4**	12,5**	11,7**	13,3**	...	...	...	...	.	.
174	Liban	11,9	12,0	11,8	13,2**	13,0**	13,3**	14,1**	13,9**	14,4**	...	...	91,3	1,07	97,6	1,05
175	Maroc	6,5	7,7	5,3	8,0**	8,9**	7,1**	9,9**	10,5**	9,2**	75,1	1,02	81,9	1,00	81,2 ^Y	0,98 ^Y
176	Mauritanie	4,1	5,0	3,2	6,9**	...	...	7,5**	7,8**	7,2**	75,3	0,99	67,9**	0,94**	81,6	1,02
177	Oman	8,2	8,7	7,6	...	...	...	11,5**	11,6**	11,3**	96,9	0,99	93,7	1,00	97,6	1,01
178	Qatar	12,4	11,9	13,2	12,9**	12,2**	13,8**	12,7**	12,4**	13,4**	64,1	1,02	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	9,8	10,8	8,8	...	...	...	...	...	...	96,0	0,98	91,8	0,99	...	...
180	Soudan	4,1	4,6	3,6	4,7**	...	...	...	...	...	93,8	1,09	84,1**	1,10**	91,9	1,00
181	T. A. palestiniens	...	...	...	12,0	11,9	12,0	13,4	13,2	13,6	...	...	...	...	.	.
182	Tunisie	10,5	11,3	9,6	12,9**	13,0**	12,7**	13,7**	...	...	86,4	0,83	92,1	1,02	96,5	1,00
183	Yémen	5,1	7,6	2,6	7,7**	10,4**	4,8**	8,8**	11,0**	6,5**	...	...	...	...	73,2**	0,86**
Europe centrale et orientale																
184	Albanie	11,5	11,7	11,3	11,1**	11,1**	11,0**	11,3 ^Z	11,2 ^Z	11,3 ^Z	...	...	...	...	.	.
185	Bélarus	13,1	12,9	13,2	13,5**	13,3**	13,8**	14,4	14,1	14,7	...	...	...	...	.	.
186	Bosnie-Herzégovine	8,7	8,7	8,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.
187	Bulgarie	12,3	12,3	12,4	13,0	12,6	13,3	13,3	13,3	13,2	90,6	0,99	...	...	.	.
188	Croatie	11,0	11,0	11,1	12,0	11,9	12,2	12,9 ^Z	12,7 ^Z	13,1 ^Z	...	...	...	...	.	.
189	Estonie	12,8	12,5	13,0	14,5	14,0	15,0	15,8	14,8	16,8	...	...	99,1	1,01	98,4 ^Y	1,02 ^Y
190	ERY de Macédoine	11,0	11,0	11,0	11,9	11,9	11,9	12,1	11,9	12,3	...	...	...	...	.	.
191	Fédération de Russie	12,4	11,9	12,9	...	...	...	13,4**	12,8**	13,9**	...	...	...	...	.	.
192	Hongrie	11,4	11,4	11,4	13,8**	13,6**	14,1**	15,0	14,6	15,4	97,6	1,26	...	...	.	.
193	Lettonie	12,4	12,2	12,6	13,7	12,9	14,4	15,4	14,4	16,3	...	...	...	...	.	.
194	Lituanie	12,7	12,6	12,8	14,1	13,6	14,6	15,6	14,9	16,4	...	...	...	...	.	.
195	Pologne	12,2	12,1	12,4	...	...	...	15,0	14,4	15,6	97,8	1,08	98,6	...	99,7	...
196	République de Moldova	11,9	11,7	12,1	9,8**	9,6**	10,0**	10,3	9,9	10,6	...	...	...	...	.	.
197	République tchèque	11,9	12,1	11,7	13,5**	13,4**	13,5**	14,7	14,6	14,9	...	...	98,3	1,01	98,4	1,00
198	Roumanie	11,5	11,5	11,4	11,9	11,7	12,0	13,3	13,0	13,6	...	...	...	...	.	.
199	Serbie-et-Monténégro	8,8	8,7	9,0	13,3	13,3	13,4	...	...	...	...	...	...	...	.	.
200	Slovaquie	12,0	12,1	11,9	13,1**	13,0**	13,3**	14,1	13,9	14,4	...	...	...	...	.	.
201	Slovénie	12,3	12,0	12,6	14,8**	14,4**	15,3**	16,6**	16,1**	17,2**	...	...	...	...	...	...
202	Turquie	8,5	9,5	7,4	...	...	...	11,1	12,0	10,1	97,6	0,99	...	...	94,6**	0,99**
203	Ukraine	12,2	12,1	12,3	12,6**	12,4**	12,8**	13,7	13,5*	14,0*	97,7	...	...	...	.	.

		Moyenne pondérée									Médiane					
I	Monde	9,1	9,7	8,4	9,9	10,3	9,4	10,7	11,0	10,4	...	...	...	...	...	...
II	Pays développés	14,1	14,0	14,2	15,8	15,5	16,1	15,7	15,4	16,1	...	...	...	...	.	.
III	Pays en développement	8,3	9,1	7,4	9,1	9,7	8,5	10,1	10,5	9,7	...	...	...	...	81,6	1,03
IV	Pays en transition	12,1	11,9	12,4	11,9	11,8	12,0	12,7	12,5	12,9	...	...	...	...	.	.
V	Afrique subsaharienne	6,0	6,7	5,4	6,5	7,2	5,8	7,6	8,3	6,9	63,4	0,93	...	...	72,6	1,05
VI	Amérique du N./Europe occ.	14,7	14,6	14,9	16,2	15,8	16,6	15,9	15,5	16,4	...	...	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	10,3	10,3	10,2	12,5	12,4	12,6	13,0	12,8	13,2	...	...	89,6	...	84,3	1,02
VIII	Amérique latine	10,4	10,4	10,3	12,6	12,4	12,7	13,0	12,8	13,2	79,5	...	84,8	0,98	84,3	1,06
IX	Caraïbes	7,1	7,1	7,0	11,0	11,1	10,9	11,9	11,9	11,9	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	11,6	11,6	11,5	10,9	11,1	10,8	11,7	11,8	11,6	...	...	...	...	.	.
XI	Asie de l'Est et Pacifique	9,5	10,1	9,0	10,5	10,6	10,3	11,5	11,6	11,5	...	...	...	...	...	...
XII	Asie de l'Est	9,5	10,1	9,0	10,4	10,6	10,2	11,5	11,6	11,4	...	...	...	...	88,0	1,01
XIII	Pacifique	11,1	11,0	11,2	14,5	14,4	14,6	14,7	14,7	14,7	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	7,5	8,9	6,1	8,3	9,3	7,2	9,6	10,3	8,8	...	...	...	...	...	...
XV	États arabes	8,4	9,4	7,3	9,6	10,3	8,9	10,3	10,8	9,7	86,9	1,00	92,1	1,02	94,7	1,02
XVI	Europe centrale et orientale	11,3	11,3	11,3	12,1	12,1	12,0	12,9	12,9	12,8	...	...	...	...	.	.

1. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

2. 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 des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

Tableau 13

OBJECTIF 6
Qualité de l'éducation

	RAPPORT ÉLÈVES / ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹			% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN % DU PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) en dollars EU constants 2003			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2003			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004	1991	1999	2004	
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
25	...	20** ^z	...	62	...	64** ^z	...	...	...	1,9	1,9 ^y	...	221	247 ^y	...	496	575 ^y	172
18	13	13	...	61	73	86	100	100	1,5	...	1,4	...	...	...	...	...	...	173
...	14	14	...	...	82	84	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	174
27	28	28	...	37	39	45	...	...	1,6	2,2	2,4	203	233	296	534	641	680	175
45	47	45	...	18	26	28	...	100	...	...	1,8	...	...	49 ^z	...	...	227 ^z	176
28	25	19**	...	47	52	62**	100	100** ^y	1,6	1,4	1,5** ^y	...	...	...	...	...	...	177
11	13	9	...	72	75	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
25	25**	18**	...	64	68**	62**	...	...	...	1,7	2,1 ^y	...	117	142 ^y	...	83	95 ^y	179
34	...	29** ^z	...	51	...	62** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
...	...	27	...	...	...	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181
28	24	21	...	45	50	51	...	...	...	...	2,2** ^y	...	...	370** ^y	...	...	1 164** ^y	182
...	30**	...	...	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europe centrale et orientale																		
19	23**	21 ^z	55	75**	76 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	20	15	...	...	99	99	...	99	1,8	...	0,5**	...	...	232**	...	...	687**	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
15	18	17	77	91**	93	...	...	...	2,8	...	0,7** ^y	...	...	377** ^y	...	...	1 368** ^y	187
19	19	18 ^z	75	89	90 ^z	100	100 ^z	...	...	...	0,9** ^y	...	...	1 275** ^y	...	...	2 540** ^y	188
...	16	14** ^y	...	86**	...	...	...	...	...	...	1,4 ^y	...	...	1 056 ^y	...	...	2 524 ^y	189
21	22	20	...	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
22	18**	17**	99	98**	99**	...	99** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191
12	11	10	84	85	96	...	...	2,4	0,9**	1,0** ^z	1 244	1 174**	1 727** ^z	3 195	2 891**	3 081** ^z	192	
15	15	13	...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	193
18	17	15	94	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
16	...	13**	...	...	85**	...	...	1,8	2,0**	1,8** ^z	434	1 104**	1 242** ^z	1 231	2 419**	2 575** ^z	195	
23	21	19	97	96	98	...	...	...	...	...	0,8** ^y	...	...	69** ^y	...	...	260** ^y	196
23	18	18	...	85**	84**	...	...	...	...	0,7**	0,7 ^y	...	805**	900 ^y	...	1 838**	1 944 ^y	197
22	19	17	84	86	87	...	...	...	...	...	0,5** ^y	...	...	240** ^y	...	...	771** ^y	198
...	20**	...	...	82**	...	100**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	199
...	19	18	...	93	92	...	...	...	...	0,6**	0,6** ^z	...	519**	744** ^z	...	1 501**	1 663** ^z	200
...	14	15	...	96	97	...	...	1,0	...	...	...	1 694	...	...	2 877	...	...	201
30	...	...	43	...	...	...	...	1,3	...	...	...	301	...	...	504	...	...	202
22	20	19	98	98	98	...	99,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
Médiane			Médiane			Médiane		Médiane			Médiane			Médiane				
27	24	21	58	71	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
17	17	14	...	85	83	...	...	...	...	1,2	...	...	3 630	...	...	4 682	...	II
30	28	27	48	62	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
22	20	18	94	97	98	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
39	44	44	32	36	45	...	81	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
15	15	13	77	79	81	...	...	1,2	1,2	1,4	3 276	4 457	4 781	3 060	4 329	5 320	...	VI
26	22	21	...	78	81	...	79	...	...	1,6	...	...	...	...	...	...	...	VII
30	26	24	...	77	77	...	...	...	...	1,5	...	...	177	...	...	490	...	VIII
25	20	18	...	84	86	76	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
21	22	22	85	92	95	...	84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
26	21	21	57	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	31	23	...	66	70	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	19	20	...	67	66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	36	38	...	33	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
25	25	20	51	52	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XV
20	19	17	84	91	94	...	...	...	...	0,7	...	...	...	822	...	1 804	...	XVI

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2001.

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction

La plupart des données relatives à l'aide utilisées dans cette édition du *Rapport* proviennent de la base de données des Statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui rassemble les informations fournies annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE. Les SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données agrégées, et le Système de notification des pays créanciers, qui fournit des données au niveau des projets et des activités. Accessibles en ligne (www.oecd.org/cad/stats/idsenligne), les SDI sont fréquemment mises à jour. Les données figurant dans le *Rapport 2007* ont été téléchargées en mai et juin 2006.

La présente section de l'annexe relative aux données sur l'aide est centrée sur l'aide publique au développement. Cette expression, comme les autres qui sont employées pour décrire les données relatives à l'aide, sont expliquées ci-après pour aider à comprendre les tableaux qui suivent ainsi que les données figurant dans le chapitre 4. Les fonds privés ne sont pas pris en compte.

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

L'**aide publique au développement (APD)** est constituée par les fonds publics accordés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement respectivement inférieure et supérieure à ceux du marché. Elle peut être fournie directement par un gouvernement (ADP bilatérale) ou par l'intermédiaire d'une institution internationale (APD multilatérale). L'ADP comprend la coopération technique (voir ci-dessous).

Les **pays en développement** sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, qui comprend principalement tous les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Vingt pays d'Europe centrale et orientale, dont les nouveaux États indépendants de l'ex-Union soviétique, ainsi qu'une série de pays en développement plus avancés, figurent dans la partie II de cette liste, et l'aide qui leur est accordée est appelée « aide publique » (AP). Sauf indication contraire, les données figurant dans le présent *Rapport* n'incluent pas l'AP.

Les **donateurs bilatéraux** sont les pays qui fournissent directement aux pays bénéficiaires une aide au développement. La majorité d'entre eux (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède et Suisse) sont membres du CAD, forum des principaux donateurs bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux non membres du CAD comprennent la République de Corée et certains États arabes. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale. Les flux financiers provenant des donateurs multilatéraux et dirigés vers les pays bénéficiaires sont également comptabilisés dans l'APD.

Les **donateurs multilatéraux** sont des institutions internationales dont les membres sont des gouvernements et dont toutes les activités ou la majeure partie sont menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies (comme le PNUD et l'UNICEF) et de groupements régionaux (comme la Commission européenne et les institutions arabes). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

Aide non spécifiée : certaines contributions ne se prêtent pas à une affectation par secteur et sont classées dans la catégorie de l'aide non ventilable par secteur. Il s'agit par exemple de l'aide destinée à des objectifs généraux de développement (soutien budgétaire direct), au soutien de la balance des paiements, à l'action relative à la dette (y compris l'allègement de la dette) et de l'aide d'urgence.

Éducation de base : la définition de l'éducation de base varie selon les institutions. Pour le CAD, elle comprend l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance.

Éducation, niveau non spécifié : l'aide à l'éducation figurant dans la base de données du CAD comprend l'éducation de base, l'enseignement secondaire et post-secondaire et une sous-catégorie intitulée « éducation, niveau non spécifié ». Cette sous-catégorie englobe l'aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau spécifique d'éducation.

Financement du budget sectoriel : les fonds alloués directement au budget d'un ministère de l'Éducation sont souvent affectés par les donateurs dans cette sous-catégorie. Bien que cette aide soit en pratique utilisée principalement pour des niveaux spécifiques d'éducation, cette information n'est pas fournie dans la base de données du CAD, ce qui réduit l'exactitude de l'évaluation des ressources mises à la disposition de chaque niveau d'éducation.

Coopération technique (parfois appelée assistance technique) : selon les directives du CAD, la coopération technique est l'apport de savoir-faire sous la forme de personnel, de formation, de recherche et de coûts associés. Elle comprend (a) les bourses accordées aux nationaux des pays bénéficiaires qui font des études ou reçoivent une formation dans leur pays ou à l'étranger et (b) les paiements effectués au profit de consultants, conseillers et catégories de personnel similaires ainsi que d'enseignants et d'administrateurs affectés dans les pays bénéficiaires (y compris le coût de l'équipement correspondant). Lorsque cette assistance a spécifiquement trait à un projet d'investissement, elle est incluse dans le projet et n'est pas notifiée séparément au titre de la coopération technique. Les activités d'aide indiquées dans cette catégorie varient selon les donateurs, leur définition donnant lieu à des interprétations très diverses.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire) ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes sont comptabilisées dans les dons. Elles augmentent l'APD brute mais pas nécessairement l'APD nette (voir ci-dessous).

Données relatives à l'aide

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale. Le montant spécifié est comptabilisé comme engagement. Le décaissement consiste à mettre des fonds à la disposition du bénéficiaire ou à acheter pour lui des biens ou des services – autrement dit, le montant

dépend. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services évalués par le donateur. L'aide ayant fait l'objet d'engagements une année donnée pouvant être décaissée plus tard, et parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils sont fondés sur les engagements ou sur les décaissements.

Décaissements bruts et nets : les décaissements bruts sont le total de l'aide octroyée. Les décaissements nets sont l'aide totale octroyée, diminuée des montants remboursés au titre du principal des prêts par les bénéficiaires ou annulés par suite d'une remise de dette.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars des États-Unis. Lorsque d'autres monnaies sont converties en dollars aux taux de change en vigueur à la date des opérations, les montants sont exprimés au prix et au taux de change courants. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide pour différentes années, il est nécessaire de les ajuster pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Ces ajustements font que l'aide est exprimée en dollars constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris leur valeur par rapport aux autres monnaies. Ainsi, les montants de l'aide pour une année quelconque et dans une monnaie quelconque exprimés en dollars constants de 2003 correspondent à la valeur de cette aide en termes de pouvoir d'achat du dollar en 2003. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars constants de 2003. Les indices utilisés pour ajuster les monnaies et les années (appelés déflateurs) sont tirés du tableau 36 de l'annexe statistique du rapport annuel du CAD pour 2005 (OCDE-CAD, 2006c). Les chiffres figurant dans les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* étaient fondés sur les prix constants de différentes années (le *Rapport 2006* était fondé sur les prix constants de 2002), de telle sorte que les chiffres indiqués pour un pays donné et une année donnée dans ces éditions diffèrent de ceux qui sont fournis dans le présent *Rapport* pour la même année.

Pour des définitions plus détaillées des termes employés dans la base de données du CAD, voir les directives du CAD, disponibles à l'adresse www.oecd.org/cad/stats/cad/directives

Source : OCDE-CAD (2000, 2006c).

Tableau 1 : APD bilatérale des pays du CAD : aide à l'éducation de base et aide à l'éducation de niveau non spécifié (engagements), 1999-2004

Pays	APD totale (millions de dollars EU 2003 constants)						APD par habitant (dollars EU 2003 constants) Moyenne annuelle 2003-04	Aide totale à l'éducation (millions de dollars EU 2003 constants)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004
Allemagne	4 852,0	3 784,4	4 523,6	5 572,1	5 647,4	5 509,9	67,5	812,7	705,3	743,0	839,2	982,3	993,3
Australie	834,7	926,1	875,0	949,2	974,6	1 013,7	50,1	161,9	166,0	101,1	77,9	75,4	72,7
Autriche	720,5	484,5	535,2	558,2	276,8	343,0	38,0	142,8	71,8	75,2	83,9	75,6	73,3
Belgique	528,5	645,3	682,0	905,8	1 502,1	884,1	114,9	68,6	83,6	85,7	109,9	100,1	123,6
Canada	1 363,3	1 578,3	1 423,7	1 992,5	1 875,3	2 158,9	63,4	110,7	156,8	137,1	244,6	316,6	203,4
Danemark	900,1	1 225,2	1 213,1	1 034,9	845,3	1 466,8	213,8	11,1	98,1	25,5	92,8	36,9	103,5
Espagne	811,6	1 267,7	1 733,8	1 443,6	1 406,8	1 452,4	33,7	97,9	200,0	190,9	187,0	156,1	109,2
États-Unis	10 981,8	10 631,5	9 937,0	12 347,7	20 936,0	23 049,6	74,8	356,4	270,3	330,5	288,3	277,6	570,2
Finlande	299,1	255,1	357,9	373,6	388,9	326,8	68,5	22,0	23,2	31,3	40,2	41,3	34,7
France	5 650,9	4 419,4	4 233,6	5 768,2	7 203,6	6 247,1	111,9	1 688,7	978,9	1 017,4	1 125,9	1 268,7	1 362,7
Grèce	92,2	133,5	112,0	132,7	228,3	268,3	22,4	5,8	7,7	11,1	10,4	80,5	73,6
Irlande	185,5	211,7	246,9	325,5	351,8	360,0	88,0	29,5	40,7	49,9	63,1	50,7	45,7
Italie	726,3	973,2	858,9	1 488,4	1 298,0	877,3	18,8	42,3	29,5	81,5	73,0	24,5	73,3
Japon	12 470,9	12 227,4	11 720,7	9 844,6	15 205,6	12 397,1	108,0	1 081,8	647,3	796,6	982,3	988,9	1 215,6
Luxembourg	102,8	120,0	...	...	...	...	165,9	19,3	28,3	...	...	...	22,0
Norvège	1 501,2	1 005,4	1 386,8	1 271,5	1 468,9	1 389,8	311,7	155,4	61,7	97,5	144,2	133,0	138,0
Nouvelle-Zélande	122,4	116,6	120,1	117,5	129,2	135,3	33,3	43,0	37,4	40,0	33,6	30,8	31,7
Pays-Bas	2 258,6	3 880,7	3 202,5	5 500,3	3 201,1	2 532,2	177,1	186,9	225,7	280,8	389,2	226,5	348,5
Portugal	347,5	437,9	247,4	228,3	184,3	784,0	46,4	25,2	34,7	42,1	44,1	63,1	48,6
Royaume-Uni	2 499,9	3 234,8	3 304,6	4 050,9	4 030,4	4 904,0	75,2	239,8	203,0	233,4	139,4	348,4	393,0
Suède	1 256,3	1 312,7	1 418,2	1 554,9	1 779,4	1 868,0	202,9	73,3	54,2	53,4	96,2	83,9	103,4
Suisse	836,1	816,1	836,3	897,5	950,0	1 094,2	141,3	30,3	36,8	34,9	40,0	39,4	38,3
Tous pays du CAD	49 342,1	49 687,7	48 969,3	56 358,2	69 883,4	69 214,8	79,8	5 405,3	4 160,7	4 458,9	5 105,1	5 400,2	6 178,3

Sources : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base : base de données de l'OCDE-CAD (2006c), tableau 5. Données relatives à la population : statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision de 2004, variante moyenne.

Tableau 2 : APD bilatérale à l'éducation des pays du CAD : engagements destinés à l'éducation et à l'éducation de base en pourcentage du revenu national brut (RNB)

Pays	APD totale en % du RNB						Aide totale à l'éducation en % du RNB					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Allemagne	0,211	0,159	0,190	0,231	0,236	0,224	0,035	0,030	0,031	0,035	0,041	0,040
Australie	0,191	0,205	0,191	0,200	0,198	0,200	0,037	0,037	0,022	0,016	0,015	0,014
Autriche	0,308	0,201	0,222	0,225	0,111	0,132	0,061	0,030	0,031	0,034	0,030	0,028
Belgique	0,186	0,217	0,221	0,299	0,488	0,278	0,024	0,028	0,028	0,036	0,033	0,039
Canada	0,190	0,206	0,175	0,240	0,220	0,248	0,015	0,020	0,017	0,029	0,037	0,023
Danemark	0,452	0,599	0,582	0,495	0,405	0,683	0,006	0,048	0,012	0,044	0,018	0,048
Espagne	0,110	0,165	0,220	0,178	0,168	0,162	0,013	0,026	0,024	0,023	0,019	0,012
États-Unis	0,109	0,101	0,094	0,116	0,191	0,202	0,004	0,003	0,003	0,003	0,003	0,005
Finlande	0,209	0,168	0,234	0,237	0,242	0,195	0,015	0,015	0,020	0,026	0,026	0,021
France	0,339	0,253	0,238	0,324	0,400	0,340	0,101	0,056	0,057	0,063	0,071	0,074
Grèce	0,063	0,088	0,070	0,080	0,132	0,149	0,004	0,005	0,007	0,006	0,047	0,041
Irlande	0,189	0,194	0,213	0,270	0,276	0,262	0,030	0,037	0,043	0,052	0,040	0,033
Italie	0,053	0,068	0,059	0,103	0,089	0,059	0,003	0,002	0,006	0,005	0,002	0,005
Japon	0,299	0,288	0,273	0,230	0,348	0,273	0,026	0,015	0,019	0,023	0,023	0,027
Luxembourg	0,492	0,538	...	...	...	0,606	0,092	0,127	...	...	...	0,087
Norvège	0,740	0,481	0,643	0,577	0,661	0,613	0,077	0,029	0,045	0,065	0,060	0,061
Nouvelle-Zélande	0,203	0,189	0,193	0,167	0,176	0,175	0,071	0,060	0,064	0,048	0,042	0,041
Pays-Bas	0,463	0,757	0,620	1,082	0,641	0,490	0,038	0,044	0,054	0,077	0,045	0,067
Portugal	0,263	0,308	0,171	0,157	0,127	0,534	0,019	0,024	0,029	0,030	0,043	0,033
Royaume-Uni	0,155	0,195	0,192	0,227	0,220	0,258	0,015	0,012	0,014	0,008	0,019	0,021
Suède	0,491	0,487	0,491	0,526	0,589	0,593	0,029	0,020	0,019	0,033	0,028	0,033
Suisse	0,259	0,244	0,243	0,259	0,282	0,318	0,009	0,011	0,010	0,012	0,012	0,011
Tous pays du CAD	0,194	0,186	0,177	0,201	0,251	0,241	0,021	0,015	0,015	0,018	0,019	0,022

Notes :

■ (...) indique que les données ne sont pas disponibles.

■ L'aide à l'éducation de base en % du RNB exclut la part des fonds comptabilisés sous « éducation, niveau non spécifié » affectée à l'éducation de base.

Sources : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base : base de données de l'OCDE-CAD (2006c), tableau 5. Données relatives au RNB : base de données de l'OCDE-CAD (2006c), tableau 1.

Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2003 constants)							Éducation, niveau non spécifié (millions de dollars EU 2003 constants)						Pays
1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004		
91,1	78,1	56,0	88,2	86,5	95,7	37,1	40,2	36,8	55,1	30,9	32,0	Allemagne	
26,7	39,1	39,4	32,8	32,1	31,8	3,5	5,1	10,0	8,8	12,3	15,9	Australie	
3,8	2,2	0,7	1,5	3,4	2,7	2,2	4,6	4,1	4,3	2,8	2,7	Autriche	
2,6	5,3	9,5	9,1	6,3	18,5	15,9	17,6	13,2	14,3	21,7	22,0	Belgique	
11,5	18,0	50,7	79,6	130,2	110,4	30,0	47,2	18,8	62,4	104,0	18,0	Canada	
0,9	58,4	8,1	27,7	11,5	45,6	4,0	14,4	3,4	62,6	20,1	47,0	Danemark	
18,1	14,9	21,6	31,6	29,4	25,6	22,8	123,1	85,0	45,3	23,6	22,5	Espagne	
129,9	200,8	212,4	222,2	224,8	486,6	29,8	...	3,5	13,6	6,2	36,3	États-Unis	
0,5	0,5	6,8	8,2	3,2	2,7	18,0	15,7	21,5	26,9	27,1	22,8	Finlande	
14,6	146,3	186,6	195,9	209,6	240,1	805,1	60,2	227,8	35,8	53,6	58,1	France	
...	0,0	...	...	32,7	32,0	2,0	1,8	4,1	4,4	12,0	12,8	Grèce
...	...	...	...	...	26,8	...	40,7	49,9	63,1	...	10,6	Irlande
0,4	0,3	0,1	0,4	0,1	17,8	30,2	10,6	50,4	60,0	8,9	28,3	Italie	
48,0	39,5	81,2	106,6	57,8	34,3	239,9	44,6	171,9	112,9	209,2	344,3	Japon	
3,3	9,7	...	...	...	3,9	9,1	10,6	...	...	...	12,1	Luxembourg
97,2	17,9	19,7	70,2	70,7	68,2	26,5	10,9	9,1	24,3	29,5	39,9	Norvège	
2,2	2,0	3,0	3,2	3,5	9,9	0,8	0,5	1,1	2,3	2,7	1,5	Nouvelle-Zélande	
88,9	133,9	223,2	264,2	153,7	226,1	48,5	59,1	26,1	46,5	27,0	10,5	Pays-Bas	
0,1	4,4	4,8	5,7	4,1	2,0	8,0	7,6	13,0	10,5	3,2	5,9	Portugal	
75,1	82,9	81,4	76,6	233,3	280,2	147,5	104,4	136,2	50,6	105,4	109,9	Royaume-Uni	
36,8	31,8	7,3	21,8	26,9	32,0	17,0	18,8	24,4	49,1	42,3	54,9	Suède	
10,4	9,6	10,8	14,3	13,7	14,4	13,5	10,8	9,2	6,2	5,4	7,7	Suisse	
662,1	895,7	1 023,4	1 259,9	1 333,6	1 807,4	1 511,4	648,6	919,4	758,9	748,0	915,7	Tous pays du CAD	

Notes :

- (...) indique que les données ne sont pas disponibles.
- Pour certains bailleurs de fonds, les données représentent les déboursements pour certaines années et les engagements pour d'autres.
- Les totaux ne comprennent pas les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.
- L'aide à l'éducation ne prend pas en compte la part du soutien au budget général que le pays bénéficiaire peut affecter à l'éducation.
- L'aide à l'éducation de base ne prend pas en compte la part du soutien au budget du secteur de l'éducation (dont la plus grande partie figure sous « niveau non spécifié ») dont peut bénéficier l'éducation de base.

Aide à l'éducation de base en % du RNB							Pays
1999	2000	2001	2002	2003	2004		
0,004	0,003	0,002	0,004	0,004	0,004	Allemagne	
0,006	0,009	0,009	0,007	0,007	0,006	Australie	
0,002	0,001	0,000	0,001	0,001	0,001	Autriche	
0,001	0,002	0,003	0,003	0,002	0,006	Belgique	
0,002	0,002	0,006	0,010	0,015	0,013	Canada	
0,000	0,029	0,004	0,013	0,006	0,021	Danemark	
0,002	0,002	0,003	0,004	0,004	0,003	Espagne	
0,001	0,002	0,002	0,002	0,002	0,004	États-Unis	
0,000	0,000	0,004	0,005	0,002	0,002	Finlande	
0,001	0,008	0,010	0,011	0,012	0,013	France	
...	0,000	...	...	0,019	0,018	Grèce
...	...	...	...	...	0,020	Irlande
0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	Italie	
0,001	0,001	0,002	0,002	0,001	0,001	Japon	
0,016	0,044	...	...	...	0,016	Luxembourg
0,048	0,009	0,009	0,032	0,032	0,030	Norvège	
0,004	0,003	0,005	0,005	0,005	0,013	Nouvelle-Zélande	
0,018	0,026	0,043	0,052	0,031	0,044	Pays-Bas	
0,000	0,003	0,003	0,004	0,003	0,001	Portugal	
0,005	0,005	0,005	0,004	0,013	0,015	Royaume-Uni	
0,014	0,012	0,003	0,007	0,009	0,010	Suède	
0,003	0,003	0,003	0,004	0,004	0,004	Suisse	
0,002	0,003	0,004	0,004	0,005	0,006	Tous pays du CAD	

Tableau 3 : APD des bailleurs de fonds multilatéraux : APD totale, aide à l'éducation et aide à l'éducation de base (engagements), moyennes annuelles 2003-2004

Bailleurs de fonds	APD totale (millions de dollars EU 2003 constants)	Aide totale à l'éducation (millions de dollars EU 2003 constants)	Éducation en % de l'APD totale
BID (Fonds spécial)	431,9	36,7	9,6
Commission européenne	8 083,5	469,5	8,4
Fonds africain de développement	1 397,9	164,7	13,8
Fonds asiatique de développement	1 629,9	243,5	16,1
IDA	9 590,4	1 023,6	14,0
UNICEF	618,2	55,7	15,1
Total	21 751,8	1 993,6	11,8

Note : (...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Source : base de données du SNPC (OCDE-CAD, 2006), tableau 2.

Tableau 4 : APD des bailleurs de fonds multilatéraux par niveau d'éducation (engagements), 1999-2004

Bailleurs de fonds	APD totale (millions de dollars EU 2003 constants)						APD totale pour l'éducation (millions de dollars EU 2003 constants)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
BID (Fonds spécial)	276,0	388,8	539,4	454,9	562,9	300,8	10,2	...	38,9	34,1	36,0	37,3
Commission européenne	7 169,6	8 047,4	7 225,2	8 151,8	8 045,1	8 121,9	351,2	531,6	265,5	274,5	563,2	375,8
Fonds africain de développement	583,4	976,4	1 452,4	1 005,4	1 484,4	1 311,4	79,4	52,0	77,1	92,6	214,1	115,3
Fonds asiatique de développement	1 276,3	1 144,7	1 597,0	1 181,0	1 850,4	1 409,4	150,3	91,8	40,1	271,3	215,3	271,7
IDA	6 183,9	6 739,5	8 199,9	9 211,0	8 214,4	10 966,4	730,5	453,0	621,3	687,8	593,4	1 453,8
PNUD	524,4	...	...	...	...	...	12,5	...	...	...	...	...
UNICEF	...	388,9	446,2	642,2	631,0	605,4	...	55,9	66,2	54,5	58,0	53,5
Total	16 013,6	17 685,7	19 460,1	20 646,3	20 788,2	22 715,3	1 334,1	1 184,3	1 109,0	1 414,7	1 679,9	2 307,3

Bailleurs de fonds	APD totale pour l'éducation (% de l'APD totale)						Part de l'« éducation, niveau non spécifié » dans l'aide à l'éducation (%)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
BID (Fonds spécial)	3,7	0,0	7,4	7,5	7,3	13,8	100,0	...	70,0	0,0	100,0	75,4
Commission européenne	7,6	10,6	5,5	5,3	10,5	6,4	8,9	4,7	28,5	8,3	23,4	24,2
Fonds africain de développement	14,8	7,0	6,5	10,9	16,6	10,4	78,5	64,3	78,2	19,0	17,6	51,6
Fonds asiatique de développement	11,8	8,8	2,6	23,1	12,7	20,3	0,0	38,0	0,0	24,6	21,5	0,0
IDA	14,2	8,4	9,6	13,5	9,2	17,7	53,6	63,2	46,4	2,5	14,5	11,6
PNUD	2,9	...	...	...	...	...	65,8	...	...	...	...	...
UNICEF	...	16,4	15,8	14,1	15,3	14,8	...	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	10,9	9,2	7,3	10,5	10,5	13,5	37,7	32,0	40,7	8,8	20,1	15,0

Notes :

- (...) indique que les données ne sont pas disponibles.
- Les totaux ne comprennent pas les pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

Source : base de données du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2003 constants)	Éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation	Bailleurs de fonds
9,2	25,1	BID (Fonds spécial)
155,5	33,1	Commission européenne
49,8	30,3	Fonds africain de développement
94,4	38,8	Fonds asiatique de développement
676,7	66,1	IDA
55,2	99,0	UNICEF
1 036,2	52,0	Total

Éducation de base (millions de dollars EU 2003 constants)							Enseignement secondaire (millions de dollars EU 2003 constants)						Enseignement postsecondaire (millions de dollars EU 2003 constants)					
1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
...	...	...	34,1	...	9,2	...	...	...	...	...	...	...	...	11,6	...	...	...
262,2	320,9	61,5	62,4	221,8	89,2	11,6	92,9	91,0	97,8	61,7	53,2	46,2	92,8	37,5	91,4	147,6	142,7	
17,1	18,6	14,5	75,0	98,3	1,4	...	...	...	...	43,2	54,5	...	...	2,3	...	35,0	...
...	...	16,3	114,0	79,0	109,8	143,3	56,9	23,7	15,9	31,8	161,9	7,0	...	...	74,7	58,3	...
207,7	67,8	332,9	163,1	429,6	923,8	77,1	25,6	...	428,2	37,7	283,1	54,3	73,6	...	79,5	40,3	78,7	
2,0	...	...	...	...	...	1,7	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	...	...
...	55,9	66,2	54,4	57,3	53,1	...	...	...	0,0	0,6	0,4	...	...	0,0	0,1	0,1	0,1
489,0	463,1	491,4	503,0	886,0	1 186,4	233,7	175,4	114,7	541,8	175,0	553,1	108,1	166,4	51,4	245,7	281,3	221,4	

Éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation							Enseignement secondaire en % de l'aide totale à l'éducation						Enseignement postsecondaire en % de l'aide totale à l'éducation					
1999	2000	2001	2002	2003	2004		1999	2000	2001	2002	2003	2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004
...	...	...	100,0	...	24,6	...	...	...	...	...	...	...	...	30,0	...	...	...
74,6	60,4	23,1	22,7	39,4	23,7	3,3	17,5	34,3	35,6	11,0	14,2	13,1	17,5	14,1	33,3	26,2	38,0	
21,5	35,7	18,8	81,0	45,9	1,2	...	...	...	...	20,2	47,3	...	...	2,9	...	16,4	...
...	...	40,7	42,0	36,7	40,4	95,4	62,0	59,3	5,9	14,8	59,6	4,6	...	...	27,6	27,1	...
28,4	15,0	53,6	23,7	72,4	63,5	10,6	5,7	...	62,2	6,4	19,5	7,4	16,2	...	11,6	6,8	5,4	
15,9	...	...	...	...	...	13,3	...	...	...	...	...	4,9	...	...	...	...	...
...	100,0	100,0	99,9	98,8	99,2	...	...	...	0,0	1,1	0,7	...	...	0,0	0,1	0,1	0,1
36,7	39,1	44,3	35,6	52,7	51,4	17,5	14,8	10,3	38,3	10,4	24,0	8,1	14,0	4,6	17,4	16,7	9,6	

Tableau 5 : APD pour l'éducation et l'éducation de base par pays receveur, montants totaux et montant par habitant/par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU 2003 constants)							Aide à l'éducation par habitant (dollars EU 2003 constants)	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2003 constants)							Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire (dollars EU 2003 constants)
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne 2003-2004	Moyenne annuelle 2003-2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne 2003-2004	Moyenne annuelle 2003-2004
Afrique subsaharienne	1 233,3	1 418,9	1 405,3	1 674,5	2 093,1	1 679,7	1 886,4	2,8	519,1	481,9	672,2	827,0	816,8	629,3	723,0	6,5
Afrique du Sud	61,5	81,4	122,5	67,5	150,3	70,8	110,5	2,4	29,7	38,6	64,9	20,4	42,6	4,6	23,6	3,3
Angola	13,7	22,1	35,4	26,6	77,5	13,8	45,6	3,0	2,1	3,3	24,8	13,7	8,9	2,2	5,5	3,1
Bénin	20,3	27,7	24,9	42,6	38,6	40,2	39,4	4,9	9,0	6,6	7,6	8,6	19,2	21,8	20,5	15,5
Botswana	21,4	1,4	1,1	3,3	4,9	0,8	2,9	1,6	0,3	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,7
Burkina Faso	48,2	19,6	26,7	84,9	53,5	54,5	54,0	4,3	32,3	5,7	12,0	71,6	36,2	41,2	38,7	18,2
Burundi	2,5	2,1	2,3	3,6	18,2	4,4	11,3	1,6	0,0	0,8	0,5	1,4	0,7	1,3	1,0	0,8
Cameroun	73,0	63,2	76,5	83,1	114,9	114,9	114,9	7,2	8,7	1,8	9,8	10,0	13,6	12,8	13,2	5,2
Cap-Vert	24,0	12,4	13,9	21,7	48,7	29,5	39,1	80,1	2,8	0,3	1,3	0,5	0,8	2,1	1,5	18,8
Comores	4,9	5,8	6,0	6,7	6,3	8,2	7,2	9,4	0,0	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	1,2
Congo	14,0	15,0	15,4	22,0	18,2	36,3	27,3	7,1	0,0	0,3	1,6	0,4	0,9	8,0	4,4	6,7
Côte d'Ivoire	78,0	41,5	27,5	73,2	31,2	31,2	31,2	1,8	19,9	4,6	3,4	39,7	2,2	1,8	2,0	0,7
Érythrée	7,1	51,2	5,6	4,9	58,4	1,8	30,1	7,4	0,3	43,2	1,1	0,1	45,8	0,9	23,3	43,2
Éthiopie	31,4	55,4	66,7	57,1	103,0	106,2	104,6	1,4	14,5	19,8	13,9	17,0	25,0	39,7	32,4	3,9
Gabon	20,1	21,3	26,3	20,8	21,1	23,3	22,2	16,4	4,1	2,1	7,8	1,8	1,9	3,0	2,4	11,3
Gambie	8,2	10,4	1,3	15,8	1,2	5,7	3,4	2,3	6,4	8,9	0,5	15,0	0,4	4,9	2,6	12,3
Ghana	136,9	18,2	16,9	17,5	133,4	130,4	131,9	6,2	116,9	8,7	9,1	8,2	68,1	39,5	53,8	16,4
Guinée	26,3	34,7	97,2	33,4	22,7	17,5	20,1	2,2	13,9	17,6	90,8	21,5	14,1	7,6	10,8	7,6
Guinée équatoriale	7,0	8,5	6,5	6,3	7,2	7,3	7,3	14,9	2,4	2,2	0,9	2,9	0,9	2,6	1,8	27,2
Guinée-Bissau	5,4	6,5	5,0	4,6	14,1	4,0	9,1	6,0	2,5	0,6	0,4	0,4	10,4	0,8	5,6	23,4
Kenya	16,1	40,6	24,7	13,8	141,6	72,4	107,0	3,2	8,2	30,3	1,4	5,8	122,1	12,8	67,4	12,8
Lesotho	23,5	5,5	7,8	3,0	25,5	12,2	18,8	10,5	0,2	2,1	1,0	1,8	23,6	9,8	16,7	50,8
Libéria	1,6	1,6	1,3	1,5	2,3	3,5	2,9	0,9	0,3	1,0	0,5	0,5	1,8	2,9	2,3	4,2
Madagascar	20,9	24,7	19,2	22,1	36,4	50,7	43,5	2,4	0,0	0,8	0,6	1,0	11,9	11,4	11,7	4,7
Malawi	15,0	164,4	41,6	43,8	30,1	24,0	27,0	2,2	0,4	117,2	14,1	40,4	9,3	10,7	10,0	4,5
Mali	28,9	86,3	45,6	100,6	73,8	63,5	68,7	5,3	16,6	18,7	35,8	56,5	34,3	47,9	41,1	19,0
Maurice	9,6	11,5	11,3	12,1	12,9	13,9	13,4	10,9	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	0,0	0,1	0,7
Mozambique	114,7	76,3	77,4	176,9	76,2	48,1	62,2	3,2	14,8	41,1	31,3	32,1	27,6	29,3	28,4	7,6
Namibie	12,1	29,7	16,2	11,7	44,1	5,8	25,0	12,6	5,7	19,5	12,9	7,5	40,3	4,0	22,2	54,7
Niger	14,7	11,2	23,0	13,1	73,4	28,0	50,7	3,9	0,5	4,8	3,7	8,5	50,3	21,0	35,7	16,7
Nigéria	12,1	89,8	22,2	132,5	17,1	55,9	36,5	0,3	3,3	16,6	14,1	115,1	1,1	46,4	23,8	1,1
Ouganda	76,9	98,6	74,9	53,6	49,7	42,6	46,1	1,7	71,2	13,3	54,1	26,5	30,8	29,2	30,0	5,2
République centrafricaine	6,0	7,9	6,6	13,4	7,1	6,8	7,0	1,8	0,1	0,8	0,1	6,2	0,3	0,6	0,4	0,7
R. D. Congo	9,4	16,0	15,6	26,3	22,2	69,4	45,8	0,8	0,7	5,4	4,2	5,2	3,6	44,4	24,0	2,6
République-Unie de Tanzanie	20,8	33,9	233,6	187,9	140,0	238,6	189,3	5,1	11,9	15,6	211,5	158,1	33,8	84,1	58,9	8,4
Rwanda	16,8	55,1	37,4	14,7	12,3	12,0	12,1	1,4	3,5	4,1	1,3	2,0	3,3	1,7	2,5	1,7
Sao Tomé-et-Principe	2,3	4,0	4,9	4,4	4,7	7,0	5,9	38,7	0,4	0,5	0,6	0,7	0,6	0,5	0,6	24,7
Sénégal	53,0	112,0	46,1	108,8	114,8	83,9	99,3	8,8	18,0	11,6	6,4	52,1	15,6	14,6	15,1	8,4
Seychelles	0,7	1,9	0,8	0,8	0,9	0,7	0,8	10,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Sierra Leone	1,1	1,7	7,3	27,7	59,7	8,1	33,9	6,6	0,1	0,8	4,5	26,0	57,9	6,0	32,0	41,8
Somalie	7,0	1,7	18,1	4,2	3,5	16,0	9,7	1,2	0,1	0,8	1,0	3,4	1,4	4,5	2,9	2,1
Swaziland	1,8	0,6	0,2	0,4	0,8	0,4	0,6	0,6	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,4	0,2	1,2
Tchad	9,2	7,7	16,5	9,9	49,8	15,7	32,8	3,6	2,3	2,8	1,6	4,4	44,4	7,0	25,7	16,7
Togo	10,9	10,0	10,4	10,5	20,0	12,7	16,3	2,8	1,7	1,1	0,8	0,2	7,2	0,3	3,7	3,9
Zambie	120,3	13,5	56,9	75,1	144,8	81,5	113,2	10,0	93,0	5,5	18,9	35,4	2,3	43,6	23,0	10,1
Zimbabwe	24,3	14,3	8,4	10,4	6,3	5,6	6,0	0,5	0,3	2,1	1,0	3,6	1,0	1,4	1,2	0,5
Amérique du N./Europe occ.	0,4	0,4	0,6	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Malte	0,4	0,4	0,6	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amérique latine et Caraïbes	452,7	360,7	454,4	414,3	506,5	530,6	518,5	1,0	189,2	116,0	136,0	133,0	114,6	176,7	145,6	2,5
Anguilla	4,8	0,3	0,0	0,6	0,1	0,0	0,0	3,4	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Antigua-et-Barbuda	2,3	0,6	0,8	0,0	5,6	0,0	2,8	35,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...
Argentine	12,2	11,4	12,0	17,3	16,3	16,7	16,5	0,4	0,4	0,2	0,1	0,7	0,5	0,6	0,5	0,1
Barbade	0,1	0,1	4,7	0,1	0,1	0,1	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Belize	0,1	1,5	0,0	0,3	0,4	0,5	0,5	1,7	0,0	1,1	0,0	0,1	0,2	0,2	0,2	5,1
Bolivie	35,7	36,1	37,6	30,1	66,9	104,9	85,9	9,6	25,3	27,2	18,7	16,9	14,7	82,6	48,7	35,8
Brésil	29,5	38,4	35,5	37,0	45,9	42,6	44,2	2,2	4,8	4,1	1,8	1,3	3,7	1,4	2,5	0,2
Chili	14,5	11,7	8,6	9,8	12,1	11,1	11,6	0,7	0,5	0,6	0,2	0,1	0,0	0,2	0,1	0,1
Colombie	32,6	20,2	21,5	26,0	28,7	26,1	27,4	0,6	5,7	0,6	1,1	1,2	1,8	2,5	2,2	0,5
Costa Rica	3,2	2,7	16,2	2,8	3,5	4,6	4,1	1,0	0,4	0,0	0,1	0,4	0,0	2,0	1,0	2,1
Cuba	4,7	8,0	11,3	7,5	7,5	10,1	8,8	0,8	0,0	0,2	2,2	0,9	1,4	2,3	1,9	2,0
Dominique	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	3,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...

Tableau 5

Tableau 5 (suite)

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU 2003 constants)								Aide à l'éducation par habitant (dollars EU 2003 constants)	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2003 constants)								Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire (dollars EU 2003 constants)
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne 2003-2004	Moyenne annuelle 2003-2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne 2003-2004	Moyenne annuelle 2003-2004		
El Salvador	16,1	10,0	15,9	18,8	8,7	8,6	8,6	1,3	6,5	4,5	10,1	11,8	4,6	3,8	4,2	4,6		
Équateur	8,9	7,1	11,9	29,4	16,7	24,3	20,5	1,6	1,1	0,3	2,3	1,6	2,3	2,6	2,5	1,4		
Grenade	0,0	0,1	0,0	0,1	4,9	0,0	2,5	24,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Guatemala	31,5	20,9	26,7	26,4	19,2	15,2	17,2	1,4	21,4	9,4	7,5	12,0	10,5	6,4	8,5	4,3		
Guyana	6,7	3,0	0,9	35,0	29,4	1,4	15,4	20,6	0,0	0,2	0,2	34,2	27,3	0,2	13,7	156,2		
Haïti	16,3	22,6	49,3	19,3	13,5	15,4	14,4	1,7	4,3	11,5	9,9	12,9	6,5	6,9	6,7	5,4		
Honduras	28,1	9,7	90,9	31,1	62,2	60,0	61,1	8,8	3,4	5,4	54,6	12,5	8,7	22,0	15,4	13,8		
Îles Turques et Caïques	2,7	0,0	...	0,1	...	0,1	0,1	1,6	2,7	0,0	...	0,1	...	0,1	0,1	...		
Jamaïque	10,3	15,7	3,5	4,0	5,6	5,5	5,6	2,1	9,2	15,1	3,1	3,8	4,9	4,8	4,8	13,9		
Mexique	13,7	14,0	15,9	24,7	27,8	24,3	26,0	0,2	1,0	1,1	1,0	1,0	0,1	0,9	0,5	0,0		
Montserrat	0,0	0,6	0,3	0,7	1,6	0,3	0,9	239,2	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	...		
Nicaragua	107,9	37,1	24,9	16,0	41,1	84,8	63,0	11,8	82,6	27,2	5,8	2,9	7,1	16,7	11,9	14,2		
Panama	18,3	4,0	11,0	3,6	8,0	2,4	5,2	1,7	0,3	1,2	0,3	0,3	0,0	0,1	0,0	0,1		
Paraguay	3,3	3,6	5,2	3,3	7,4	6,8	7,1	1,2	1,0	1,5	1,5	1,3	2,1	2,0	2,0	2,3		
Pérou	23,3	23,2	23,0	24,0	33,9	37,2	35,5	1,3	7,3	3,1	4,6	6,1	8,7	9,6	9,1	2,5		
République dominicaine	14,0	23,7	13,8	12,3	7,4	11,5	9,4	1,1	10,9	0,3	9,7	7,9	1,9	7,1	4,5	3,9		
Sainte-Lucie	0,7	0,2	0,2	7,1	1,5	0,4	1,0	6,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	0,3	11,7		
Saint-Kitts-et-Nevis	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6	0,0	1,8	43,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	0,0	1,1	0,0	1,8	14,2	3,0	8,6	73,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,4	0,3	3,3	196,3		
Suriname	0,9	1,0	0,9	3,2	1,5	1,6	1,5	3,5	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,4	0,2	3,8		
Trinité-et-Tobago	0,4	0,4	0,6	0,4	1,1	0,6	0,8	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Uruguay	3,2	3,9	3,5	2,0	2,7	3,2	3,0	0,9	0,0	0,1	1,3	0,0	0,5	0,7	0,6	1,8		
Venezuela	6,6	27,6	7,7	19,3	7,4	7,1	7,3	0,3	0,0	0,7	0,0	0,4	0,4	0,2	0,3	0,1		
Asie centrale	92,2	57,3	147,7	77,1	150,2	178,2	164,2	2,2	8,0	16,6	21,5	10,3	53,8	35,2	44,5	7,0		
Arménie	6,9	6,9	6,7	4,5	8,3	26,7	17,5	5,8	0,0	0,3	0,2	0,2	2,6	7,9	5,2	35,9		
Azerbaïdjan	6,9	2,8	2,4	4,1	22,3	5,8	14,0	1,7	0,0	0,4	0,4	0,4	18,4	0,3	9,4	14,1		
Géorgie	12,3	9,8	38,9	14,1	25,8	23,6	24,7	5,4	0,1	0,7	0,2	0,2	1,6	1,2	1,4	4,7		
Kazakhstan	20,6	7,0	6,5	4,2	7,2	15,1	11,1	0,8	0,0	2,9	2,9	0,1	0,3	0,2	0,2	0,2		
Kirghizistan	2,0	3,3	8,5	2,5	6,0	24,0	15,0	2,9	0,0	0,5	5,0	0,4	0,2	6,5	3,4	7,4		
Mongolie	13,1	17,4	16,5	36,3	34,7	37,7	36,2	13,9	7,9	7,1	6,8	7,8	8,6	10,0	9,3	40,6		
Ouzbékistan	14,7	6,5	63,9	8,1	20,5	27,0	23,7	0,9	0,0	1,7	2,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,3		
Tadjikistan	10,7	2,9	2,9	2,6	24,7	15,5	20,1	3,1	0,0	2,6	2,4	0,5	21,2	8,1	14,6	21,1		
Turkménistan	5,1	0,8	1,3	0,8	0,8	2,9	1,9	0,4	0,0	0,6	1,0	0,2	0,2	0,3	0,2	0,7		
Asie de l'Est et Pacifique	1 079,7	529,4	564,6	1 002,3	1 540,8	1 503,0	1 521,9	0,8	147,1	133,0	146,2	252,2	429,2	152,5	290,9	1,7		
Cambodge	26,7	14,6	18,6	102,4	20,4	37,1	28,7	2,1	10,3	2,4	1,3	28,0	2,2	9,6	5,9	2,9		
Chine	169,8	106,0	166,5	469,3	821,7	830,8	826,2	0,6	22,6	5,6	3,4	6,1	99,2	6,5	52,8	0,5		
États fédérés de Micronésie	1,2	0,0	0,0	0,2	1,2	27,0	14,1	128,4	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,2	0,3	15,3		
Fidji	5,0	3,3	0,8	9,1	21,7	27,0	24,4	29,1	0,0	1,4	0,3	4,0	0,9	0,2	0,5	5,1		
Îles Cook	0,1	0,0	0,0	1,5	1,4	2,8	2,1	116,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	...		
Îles Marshall	0,6	0,0	8,0	0,2	1,1	11,9	6,5	108,5	0,0	0,0	8,0	0,0	0,2	0,3	0,3	...		
Îles Salomon	5,1	5,4	0,8	0,8	5,3	6,4	5,8	12,7	0,0	0,1	0,1	0,0	3,8	5,1	4,4	60,8		
Indonésie	196,9	109,9	161,0	217,9	87,2	139,9	113,6	0,5	59,0	49,1	86,8	159,5	20,2	49,7	35,0	1,4		
Kiribati	2,7	7,6	9,9	2,5	1,8	2,3	2,0	21,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1	0,2	...		
Malaisie	307,2	6,3	3,8	15,2	22,9	33,5	28,2	1,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0		
Myanmar	3,0	2,1	4,0	7,1	12,9	15,0	13,9	0,3	0,9	1,5	2,6	2,2	6,5	2,4	4,5	0,9		
Nauru	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Nioué	0,5	0,0	0,0	0,6	0,5	0,3	0,4	260,2	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	...		
Palaos	0,4	0,0	0,3	0,2	1,0	0,9	1,0	49,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,4	0,4	...		
Papouasie-Nouvelle-Guinée	51,0	94,9	16,1	10,3	70,8	14,6	42,7	7,5	37,7	51,4	7,3	6,4	56,6	0,2	28,4	31,5		
Philippines	104,2	19,8	18,4	38,5	32,3	72,6	52,4	0,6	12,9	1,4	4,6	1,8	10,4	38,6	24,5	2,1		
République de Corée	1,0	1,0	0,9	1,7	1,9	1,3	1,6	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	0,1		
RDP lao	11,1	28,3	38,8	34,4	15,3	40,0	27,6	4,8	0,7	2,0	1,5	24,7	4,6	11,1	7,8	10,3		
RPD Corée	42,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Samoa	2,8	9,6	0,1	5,9	6,6	13,6	10,1	55,1	1,7	0,3	0,0	0,0	0,0	0,4	0,2	6,6		
Thaïlande	21,8	12,0	15,1	11,0	41,4	43,1	42,3	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0	1,6	1,4	1,5	0,2		
Timor-Leste	2,8	9,0	12,5	13,2	13,5	13,7	13,6	15,9	1,1	1,1	0,4	0,6	7,1	5,5	6,3	51,2		
Tokélaou	0,2	0,0	0,0	0,1	0,2	0,3	0,2	178,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	...		
Tonga	2,0	1,1	0,3	1,9	6,3	4,1	5,2	51,1	0,0	0,4	0,0	0,0	0,4	0,1	0,3	18,3		
Tuvalu	0,7	1,0	0,0	1,2	5,1	3,3	4,2	404,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...		
Vanuatu	6,9	4,9	7,0	4,1	16,4	5,0	10,7	52,5	0,0	0,1	0,2	0,0	0,5	0,4	0,4	13,1		
Viet Nam	113,4	92,6	81,7	52,9	332,0	156,4	244,2	3,0	0,2	16,2	29,4	18,6	213,3	20,1	116,7	13,2		

Tableau 5 (suite)

Pays	Aide à l'éducation (millions de dollars EU 2003 constants)							Aide à l'éducation par habitant (dollars EU 2003 constants)	Aide à l'éducation de base (millions de dollars EU 2003 constants)							Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire (dollars EU 2003 constants)
	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne 2003-2004	Moyenne annuelle 2003-2004	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Moyenne 2003-2004	Moyenne annuelle 2003-2004
Asie du Sud et de l'Ouest	772,1	657,1	594,9	815,3	762,1	2 279,2	1 520,7	1,0	237,4	349,8	318,2	100,2	410,7	1 735,0	1 072,8	6,3
Afghanistan	6,2	6,0	9,6	50,3	34,3	173,9	104,1	3,7	0,5	1,6	4,3	7,0	23,5	129,6	76,6	16,2
Bangladesh	160,0	69,7	131,5	255,5	245,6	786,4	516,0	3,7	81,1	49,8	49,2	14,0	226,4	590,9	408,7	24,8
Bhoutan	5,2	3,9	9,5	6,5	51,9	3,3	27,6	13,3	0,0	0,4	8,7	0,4	4,3	1,2	2,7	...
Inde	381,8	388,4	358,7	338,5	77,3	867,0	472,1	0,4	65,4	280,4	240,5	14,4	25,6	808,9	417,3	3,6
Maldives	7,1	21,9	0,3	5,0	1,3	14,4	7,9	24,5	0,0	0,2	0,3	4,9	0,4	0,4	0,4	0,1
Népal	86,5	17,1	12,8	31,7	59,4	169,5	114,5	4,3	78,0	8,7	8,0	1,1	9,2	158,8	84,0	6,7
Pakistan	7,9	33,9	14,6	73,6	138,2	162,6	150,4	1,0	0,7	7,6	4,5	56,4	119,9	41,9	80,9	23,8
République islamique d'Iran	76,1	55,1	49,3	44,8	51,4	51,0	51,2	0,7	0,0	0,5	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	4,1
Sri Lanka	41,4	61,0	8,4	9,4	102,7	51,3	77,0	3,8	11,7	0,6	2,3	1,7	0,8	2,8	1,8	1,1
États arabes	624,8	779,1	836,5	797,7	889,0	1 218,4	1 053,7	3,6	53,2	201,9	75,1	126,1	155,3	395,0	275,1	7,1
Algérie	81,9	79,3	153,8	90,2	122,4	163,9	143,2	4,5	0,0	0,2	1,8	0,2	1,5	19,3	10,4	2,6
Arabie saoudite	1,2	1,1	1,2	1,2	3,3	3,8	3,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Bahreïn	0,1	0,2	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,5	...	...	...	...	...	...	...	0,0
Djibouti	22,0	27,0	15,9	18,3	22,9	21,7	22,3	28,9	5,2	0,2	0,1	3,2	7,2	0,1	3,7	29,9
Égypte	155,4	89,6	127,7	155,2	120,7	66,9	93,8	1,3	15,6	44,9	24,7	92,6	81,1	35,2	58,1	7,4
Irak	4,3	6,1	6,4	6,5	10,1	169,1	89,6	3,2	...	0,4	0,4	0,2	1,8	144,5	73,1	16,6
Jamahiriya arabe libyenne	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Jordanie	20,2	16,2	54,7	18,7	24,4	43,0	33,7	6,1	0,0	0,2	0,3	4,0	0,1	25,4	12,7	15,6
Liban	25,2	29,6	31,6	28,4	36,1	45,8	41,0	11,6	1,5	0,5	0,9	0,3	1,9	0,5	1,2	2,7
Maroc	152,4	167,7	195,7	300,1	240,0	320,5	280,2	9,1	4,3	4,1	4,2	8,3	6,6	4,6	5,6	1,5
Mauritanie	21,9	12,8	87,9	12,2	13,7	26,0	19,8	6,7	0,1	2,2	0,5	2,3	0,7	0,9	0,8	1,7
Oman	0,1	0,5	0,2	0,4	0,4	0,7	0,5	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
République arabe syrienne	20,4	38,2	22,9	27,6	33,0	59,8	46,4	2,5	0,0	0,4	0,2	0,1	1,1	0,6	0,8	0,5
Soudan	10,2	11,0	16,7	14,6	14,9	30,6	22,8	0,6	0,5	1,8	7,0	2,3	5,8	17,1	11,5	2,2
T. A. palestiniens	52,8	55,1	31,9	41,9	61,1	24,3	42,7	12,2	25,3	20,6	9,5	4,7	27,4	2,2	14,8	36,9
Tunisie	49,3	130,5	58,8	64,4	160,6	78,7	119,7	12,1	0,0	48,9	0,6	2,3	0,3	0,2	0,3	0,3
Yémen	4,9	114,5	30,9	17,8	25,0	163,1	94,1	4,6	0,6	77,7	24,8	5,7	19,9	144,6	82,3	23,2
Europe centrale et orientale	293,2	278,4	201,1	221,2	315,8	336,1	326,0	3,2	125,0	16,4	17,0	33,2	42,2	45,9	44,1	4,6
Albanie	10,8	30,3	15,5	14,4	85,0	83,6	84,3	27,2	0,1	3,4	2,8	0,6	30,7	29,5	30,1	125,5
Bosnie-Herzégovine	18,6	29,5	31,3	35,0	25,9	35,1	30,5	7,8	1,1	2,6	2,7	12,4	0,4	1,8	1,1	5,9
Croatie	16,8	16,7	12,9	13,7	21,1	18,1	19,6	4,3	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	3,3	1,7	8,3
ERY de Macédoine	6,9	15,4	21,7	10,1	28,4	14,7	21,6	10,6	0,7	6,4	3,6	1,1	3,0	0,5	1,7	14,5
République de Moldova	2,1	2,6	3,2	5,3	10,6	10,5	10,5	2,5	0,0	0,2	0,2	0,1	0,3	4,0	2,2	9,1
Serbie-et-Monténégro	27,4	38,2	43,0	68,1	58,6	44,2	51,4	4,9	0,0	0,9	3,7	17,4	6,0	4,7	5,4	...
Slovénie	4,8	4,7	4,6	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Turquie	206,0	141,0	68,8	70,6	86,1	130,0	108,1	1,5	123,1	2,8	2,1	1,6	1,8	2,1	1,9	0,2
Total	4 548,4	4 081,2	4 205,0	5 004,0	6 257,4	7 725,1	6 991,2	1,4	1 279,0	1 315,6	1 386,1	1 482,0	2 022,6	3 169,5	2 596,0	4,6
Total des « pays non spécifiés »	402,5	522,5	591,7	846,9	755,0	821,4	788,2	...	63,3	88,5	105,0	95,4	112,3	147,7	130,0	...
Total tous pays	4 950,9	4 603,8	4 796,7	5 850,9	7 012,4	8 546,6	7 779,5	...	1 342,2	1 404,1	1 491,0	1 577,4	2 134,8	3 317,2	2 726,0	...

Notes :

■ (...) indique que les données ne sont pas disponibles.

■ L'aide correspondant aux « pays non spécifiés » comprend celle attribuée aux régions sans indication de pays et à une zone (par exemple Antilles, pays de l'ex-Yougoslavie).

Sources : Engagements pour l'aide à l'éducation de base de tous les pays du CAD : base de données du SNPC (OCDE-CAD, 2006c), tableau 2.

Données relatives à la population : annexe, tableau statistique 1 et base de données de l'ISU.

Population d'âge scolaire : annexe, tableau statistique 5 et base de données de l'ISU.

Glossaire

Accréditation. Reconnaissance et approbation des normes académiques d'un établissement d'enseignement par un organe extérieur impartial jouissant d'un grand respect dans le public.

Âge d'admission (officiel). Âge auquel les élèves ou étudiants entament un programme ou un niveau d'enseignement donné, étant présumé qu'ils ont commencé leur scolarité à l'âge d'admission officiel au niveau le plus bas, qu'ils ont étudié à plein temps tout au long de leur vie scolaire et qu'ils ont évolué dans le système scolaire sans redoubler ni sauter de classe. L'âge d'admission théorique pour un programme ou un niveau peut être très différent de l'âge d'admission constaté ou même de l'âge d'admission le plus courant.

Alphabète/analphabète. Tel qu'il est employé dans l'annexe statistique, le terme désigne une personne capable/incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant différents domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités. Beaucoup considèrent aujourd'hui l'alphabétisme comme l'aptitude à identifier, interpréter, créer, communiquer et calculer, en utilisant des matériels imprimés et écrits dans divers contextes. L'alphabétisme est un processus d'apprentissage qui permet aux individus d'atteindre des objectifs personnels, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à l'ensemble de la société.

Analphabète. Voir « alphabète ».

Année d'études. Phase de l'enseignement correspondant ordinairement à une année scolaire complète.

Apprentissage tout au long de la vie. Conception de l'apprentissage comme processus permanent tout au long de la vie destiné à répondre aux besoins éducatifs d'un individu. L'expression est largement

employée pour désigner des processus d'apprentissage revêtant de nombreuses formes et intervenant à de multiples niveaux. Voir aussi « éducation des adultes » et « éducation permanente ».

Besoins éducatifs fondamentaux. Selon la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent avec le temps.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (CITE 97).

Coût d'opportunité. Manque à gagner attribuable au fait d'affecter des ressources limitées à un usage déterminé, en renonçant à exploiter une autre possibilité, la meilleure après le choix effectué.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés. Les dépenses courantes comprennent les dépenses concernant des biens et services consommés au cours d'une année donnée et qui doivent être renouvelées l'année suivante, comme la rémunération et les avantages annexes du personnel, les services contractuels ou achetés, d'autres ressources, dont les livres et les matériels d'enseignement, les services sociaux et des postes de dépenses

tels que le mobilier et l'équipement, les petites réparations, les combustibles, les voyages, les assurances et les loyers. Les dépenses d'équipement englobent les dépenses de construction et de rénovation, les réparations importantes des bâtiments et l'achat de gros équipements ou de véhicules.

Développement cognitif. Développement de l'action ou processus mental d'acquisition de connaissances par la réflexion, l'expérience et les mécanismes sensoriels.

Diplômé. Personne ayant achevé avec succès la dernière année d'un cycle ou d'un sous-cycle d'éducation. Dans certains pays, l'achèvement est marqué par la réussite à un examen ou à une série d'examens. Dans d'autres pays, il correspond à l'accumulation du nombre requis d'heures de cours. Ces deux formes d'achèvement coexistent parfois dans un même pays.

Domaines d'études dans l'enseignement supérieur.

Éducation : formation des enseignants et sciences de l'éducation.

Lettres et arts : lettres, religion et théologie, beaux-arts et arts appliqués.

Sciences sociales, commerce et droit : sciences sociales et du comportement, journalisme et information, commerce et administration, droit.

Sciences : science de la vie, sciences physiques, mathématiques, statistiques et informatique.

Ingénierie, industrie et construction : sciences de l'ingénieur et techniques apparentées, industries de fabrication et de transformation, architecture et bâtiment.

Agriculture : agriculture, sylviculture et halieutique, sciences vétérinaires.

Santé et protection sociale : médecine et santé, services sociaux.

Services : services à la personne, transports, protection de l'environnement, services de sécurité.

Éducation de base. Ensemble d'activités éducatives se déroulant dans différents environnements (formels, non formels et informels) et visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Selon la Classification internationale type de l'éducation (voir ci-dessus), l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première phase de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase).

Éducation des adultes. Activités éducatives proposées dans un cadre formel, non formel ou informel, destinées aux adultes et visant à approfondir ou remplacer leur éducation et leur formation initiales. L'objectif peut être (a) d'achever un cycle donné d'éducation formelle ou de qualification professionnelle, (b) d'acquérir des connaissances ou des compétences dans un nouveau domaine (pas nécessairement en vue d'une qualification) et/ou (c) de mettre à jour ou à niveau des connaissances et des compétences. Voir aussi « éducation de base » et « éducation permanente ».

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

Programmes offrant aux enfants, outre des soins, un ensemble structuré et systématique d'activités d'apprentissage dans le cadre d'un établissement formel (préprimaire ou CITE 0) ou d'un programme de développement non formel destiné aux enfants. Les programmes d'EPPE sont normalement conçus pour les enfants âgés de 3 ans et plus et comprennent des activités d'apprentissage organisées dont la durée moyenne est d'au moins 2 heures par jour pendant 100 jours par an.

Éducation inclusive. Éducation qui vise à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes en ciblant spécifiquement ceux qui sont vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion.

Éducation informelle. Apprentissage qui intervient dans la vie quotidienne et qui est dépourvu d'objectifs clairement formulés. Cette expression désigne un processus permanent dans lequel chaque individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances qui lui viennent de son expérience quotidienne et des influences et ressources éducatives de son environnement – famille et voisins, travail et jeu, marché, bibliothèque, médias.

Éducation non formelle. Activités éducatives ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Cette expression est généralement opposée à celles d'éducation formelle et d'éducation informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale. Ces activités ont habituellement des objectifs d'apprentissage clairs, mais elles varient par leur durée, l'obtention ou non d'un certificat ou d'un diplôme et leur organisation.

Éducation permanente (ou **formation continue**).

Dénomination générale désignant un grand nombre d'activités éducatives destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des adultes. Voir aussi « éducation des adultes » et « apprentissage tout au long de la vie ».

Effectifs des établissements publics. Nombre d'élèves inscrits dans des établissements qui sont contrôlés et gérés par les pouvoirs publics ou par des organismes publics (nationaux/fédéraux, des États/des provinces ou locaux), quelle que soit l'origine de leurs ressources financières.

Effectifs du privé. Nombre d'élèves/étudiants inscrits dans des établissements qui ne sont pas gérés par les pouvoirs publics mais contrôlés et gérés par des organismes privés, à but lucratif ou non, tels que des organisations non gouvernementales, des organismes confessionnels, des groupements d'intérêts, des fondations ou des entreprises commerciales.

Effectifs scolarisés. Nombre d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge. Voir aussi « taux brut de scolarisation » et « taux net de scolarisation ».

Enfant non scolarisé. Enfant appartenant au groupe officiellement défini comme étant en âge de fréquenter l'école primaire qui n'est inscrit ni dans une école primaire ni dans une école secondaire.

Enseignant formé. Enseignant ayant reçu le minimum requis de formation organisée pour enseigner dans un pays donné au niveau concerné.

Enseignants (ou **personnel enseignant**). Nombre de personnes officiellement employées à plein temps ou à temps partiel pour guider et diriger le parcours d'apprentissage des élèves ou étudiants, quels que soient leurs qualifications et le mécanisme de transmission des connaissances (direct ou à distance). Cette définition exclut le personnel éducatif qui n'a pas de fonctions d'enseignement (par exemple les directeurs et directrices d'établissement qui n'enseignent pas) et les personnes travaillant occasionnellement ou bénévolement.

Enseignement élémentaire. Voir « enseignement primaire ».

Enseignement général. Programmes destinés à donner aux élèves une connaissance plus approfondie d'une matière ou d'un groupe de matières, notamment (mais pas nécessairement) en vue de les préparer à poursuivre leurs études au même niveau ou à un

niveau supérieur. Ces programmes sont ordinairement de nature scolaire et peuvent contenir ou non des éléments à caractère professionnel. Ils peuvent se conclure ou non par l'obtention d'un diplôme négociable sur le marché de l'emploi.

Enseignement postsecondaire non supérieur

(niveau 4 de la CITE). Programmes qui se situent, du point de vue international, entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur même si, du point de vue national, ils peuvent clairement être considérés comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, leur niveau n'est pas sensiblement plus élevé que celui du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire), mais ils permettent d'élargir les connaissances des étudiants qui ont achevé ce niveau. Les étudiants sont habituellement plus âgés que ceux du niveau 3 de la CITE. La durée normale des programmes du niveau 4 de la CITE est comprise entre 6 mois et 2 ans.

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE).

Programmes qui se situent au stade initial de l'éducation et qui sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

Programmes normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Dans certains cas, l'instruction religieuse peut également en faire partie. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité d'obtenir et d'utiliser les informations dont ils ont besoin sur leur foyer, leur communauté ou leur pays. Parfois appelé « enseignement élémentaire ».

Enseignement secondaire. Programmes des niveaux 2 et 3 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans

chaque matière. La fin du premier cycle de l'enseignement secondaire coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent généralement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur. Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A, dont les programmes, à caractère en grande partie théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont généralement une orientation plus pratique, technique ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE), qui comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, débouche sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Enseignement technique et professionnel.

Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou étudiants à exercer directement un métier ou à s'insérer dans une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou de secteurs professionnels). Achever avec succès un programme de ce type permet normalement d'obtenir une qualification professionnelle exploitable sur le marché de l'emploi et reconnue par les autorités compétentes du pays dans lequel elle est délivrée (ministère de l'Éducation, associations d'employeurs).

Environnement alphabète. Cette expression peut avoir au moins deux acceptions : (a) la disponibilité de matériels écrits, imprimés et visuels dans l'environnement des apprenants, leur permettant de faire usage de leurs compétences de base en matière de lecture et d'écriture, et/ou (b) la prévalence de l'alphabétisme dans les ménages et les communautés, propre à accroître les chances d'acquisition de l'alphabétisme par les apprenants.

Équité. C'est la mesure dans laquelle, en matière d'éducation, l'accès et les possibilités offertes aux enfants et aux adultes répondent à l'exigence de justice. Cela implique la réduction des disparités fondées sur le genre, la pauvreté, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue et d'autres caractéristiques.

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années que vivrait un nouveau-né si les taux de mortalité par âge observés au moment de sa naissance restaient constants tout au long de sa vie.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, post-secondaire non supérieur et supérieur.

État de préparation à l'entrée à l'école. Il s'agit du développement de l'enfant dans plusieurs domaines interconnectés intéressant le début de la scolarité, dont le bien-être physique et le développement moteur, le développement social et affectif, l'approche de l'apprentissage, le développement du langage ainsi que le développement cognitif et les connaissances générales.

Étudiant étranger. Étudiant inscrit dans un programme éducatif dans un pays où il ne réside pas en permanence.

Handicap. Affection physique ou mentale qui peut être temporaire ou permanente et qui limite les possibilités qu'a une personne de participer à la communauté dans des conditions d'égalité avec les autres.

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Indice composite mesurant le niveau relatif de parité entre les sexes dans la participation totale à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'alphabétisme des adultes. L'IEG est la moyenne arithmétique des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin (ou rapport inverse dans certains cas). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS supérieur ou inférieur à 1 indique une disparité en faveur d'un sexe ou de l'autre.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès réalisés vers l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net de scolarisation, l'alphabétisme des adultes, mesuré par le taux d'alphabétisme des adultes, la parité entre les sexes,

mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Indice synthétique de fécondité. Nombre moyen d'enfants qu'aurait une femme durant sa période de fécondité (15-49 ans), étant supposé qu'elle vive jusqu'au terme de cette période et que sa fécondité à chaque âge soit égale à celle de l'ensemble de la population féminine du même âge.

Langue autochtone. Langue originaire d'un territoire particulier ou d'une communauté particulière et qui n'a pas été importée. Voir « langue maternelle » et « langue vernaculaire ».

Langue (ou vecteur) d'enseignement. Langue(s) employée(s) pour l'enseignement et l'apprentissage dans un cadre éducatif formel ou non formel.

Langue maternelle. Principale langue parlée par un individu dans son environnement familial et acquise en tant que première langue. Parfois appelée langue du foyer. Voir « langue autochtone » et « langue vernaculaire ».

Langue nationale. Langue parlée par une grande partie de la population d'un pays qui peut être désignée ou non comme langue officielle, la loi imposant alors son emploi dans le domaine public.

Langue vernaculaire. Langue parlée par la population d'un pays ou d'une région, par opposition aux langues officielles ou aux langues mondiales.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en première année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Nouveaux inscrits en première année du primaire ayant une expérience de l'EPPE. Nombre de nouveaux inscrits en première année de l'école primaire qui ont suivi l'équivalent d'au moins 200 heures de programmes organisés d'EPPE, exprimé en pourcentage du nombre total de nouveaux inscrits en première année du primaire.

Orphelin du VIH/sida. Enfant âgé de 17 ans au plus qui a perdu un de ses parents ou les deux du fait du VIH/sida.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Taux de change tenant compte des différences de prix entre pays, afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Pays les moins avancés (PMA). Pays à faible revenu qui, selon l'ONU, présentent des faiblesses en termes de ressources humaines et sont économiquement vulnérables. Cette catégorie sert à guider les donateurs et les pays dans le choix des destinataires de leur aide extérieure.

Pédagogie. Profession, science ou théorie de l'enseignement.

Pédagogue. Personne formée aux techniques de l'enseignement. Dans les professions en rapport avec la petite enfance, le pédagogue se sert de la théorie et de la pratique de la pédagogie, en mettant l'accent sur une approche relationnelle et holistique. La distinction entre pédagogue et enseignant varie selon les pays.

Petite enfance. Période de la vie d'un enfant s'écoulant entre la naissance et l'âge de 8 ans.

Population d'âge scolaire. Population du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Population sous-alimentée. Personnes dont la consommation alimentaire et nutritionnelle est chroniquement insuffisante pour répondre à leurs besoins énergétiques minimaux.

Prix constants. Moyen d'exprimer des valeurs financières en termes réels, permettant des comparaisons sur la durée. Pour mesurer les variations du revenu ou du produit national réels, les économistes calculent la valeur de la production de chaque année en prix constants en se référant à une série de prix qui s'appliquaient pour une année de référence déterminée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »). On peut mesurer le PIB en ajoutant, pour une économie donnée, (a) tous les revenus (salaires, intérêts, bénéfices et loyers) ou (b) toutes les dépenses (consommation, investissements, achats publics) plus les exportations nettes (exportations moins importations). Les deux résultats doivent être identiques car les dépenses d'une personne sont toujours les revenus d'une autre personne, si bien que la somme de tous les revenus doit être égale à la somme de toutes les dépenses.

Produit national brut (PNB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus que les résidents ont reçus de l'étranger et minorée des revenus versés à des non-résidents. Le PNB peut être sensiblement inférieur au PIB si une grande partie des revenus provenant de la production d'un pays va à des personnes ou à des entreprises étrangères. À l'inverse, si les personnes ou les entreprises d'un pays détiennent de grandes quantités d'actions et d'obligations d'entreprises ou de gouvernements d'autres pays, et perçoivent de ce fait des revenus, le PNB peut être supérieur au PIB.

Produit national brut par habitant. PNB divisé par le nombre total d'habitants d'un pays au milieu de l'année.

Qualité du processus (d'EPPE). Indicateurs de la qualité des programmes d'EPPE qui sont axés sur la nature des relations entre le personnel et les enfants, sur l'intégration des familles et sur la sensibilité à la diversité culturelle et aux enfants ayant des besoins spéciaux.

Qualité structurelle (de l'EPPE). Indicateurs de la qualité des programmes d'EPPE, souvent utilisés par les pouvoirs publics à des fins de régulation, qui sont axés sur la taille des classes, le rapport enfants/membre du personnel, la disponibilité de matériels et la formation du personnel.

Quintile. En statistique, chacun des 5 groupes de taille égale entre lesquels on peut diviser une population en fonction de la répartition des valeurs d'une variable.

Rapport élèves/enseignant (REE) ou taux d'enca-drement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné, calculé à partir du nombre d'enseignants et d'élèves.

Redoublants. Nombre d'élèves inscrits dans la même année d'études ou dans le même niveau d'enseignement que l'année précédente, exprimé en pourcentage de l'effectif total de cette année d'études ou de ce niveau.

Rémunération d'un enseignant. Elle comprend son salaire de base et toutes ses primes. Le salaire de base est le salaire brut annuel minimum prévu pour un enseignant à plein temps possédant la formation minimale requise pour exercer au début de sa carrière. Le salaire de base net est défini comme le montant total payé par l'employeur pour le travail fourni moins les cotisations de l'employeur à la

sécurité sociale et à la caisse de retraite. Les primes qui font habituellement partie du salaire annuel, comme un treizième mois ou une prime de congé, sont normalement incluses dans le salaire de base.

Réussite scolaire. Performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Cette expression est parfois employée comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles.

Retard de croissance. Proportion des enfants de moins de 5 ans dont la taille est inférieure de moins de 2 et moins de 3 écarts-types par rapport à la taille médiane de la population de référence. Une petite taille eu égard à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Scolarité obligatoire. Programmes éducatifs que les enfants et les jeunes sont légalement tenus de suivre, ordinairement définis en nombre d'années ou par tranche d'âge, ou les deux.

Société alphabète. Société (a) dans laquelle la grande majorité de la population acquiert et utilise un alphabétisme de base ; (b) dans laquelle les principales institutions sociales, politiques et économiques (comme les administrations, les tribunaux, les bibliothèques ou les banques) disposent en abondance de matériels imprimés, d'archives écrites et de documents visuels, et mettent l'accent sur la lecture et l'écriture de textes ; (c) dans laquelle enfin l'échange d'informations écrites est encouragé et des possibilités d'apprentissage sont offertes tout au long de la vie.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel pour l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population est celle du groupe d'âge des 5 années suivant l'âge d'achèvement de l'enseignement secondaire. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives et/ou des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves ou d'étudiants qui abandonnent une année d'études en cours d'année. Il s'agit de la différence entre 100 % et la somme des taux de passage (dans l'année d'études suivante) et de redoublement.

Taux d'achèvement du primaire par une cohorte. Nombre d'élèves qui terminent la dernière année du primaire, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves admis en première année du primaire.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant. Les différences de définition et de mode d'évaluation de l'alphabétisme se traduisent par des résultats différents quant au nombre de personnes désignées comme alphabètes.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son cinquième anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son premier anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de participation à la population active. Part de la population qui a un emploi, ou en recherche un, en proportion de la population en âge de travailler.

Taux de prévalence du VIH. Nombre estimé de personnes d'un groupe d'âge donné qui vivent avec le VIH/sida à la fin d'une année donnée, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études lors de l'année scolaire précédente.

Taux de scolarisation par âge. Scolarisation des enfants d'un âge ou groupe d'âge donné, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel sont inscrits les enfants ou les étudiants, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou groupe d'âge.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants entrés en première année d'un cycle d'enseignement lors d'une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en première année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente.

Taux net d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en première année du primaire ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net d'assiduité. Nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Total du service de la dette. Somme des remboursements du principal et des intérêts payés en devises étrangères ou en biens et services au titre de la dette à long terme, ou des intérêts payés au titre de la dette à court terme, ainsi que des remboursements (rachats et frais) au Fonds monétaire international.

Références bibliographiques*

- Ackerman, D. J. 2004. States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy*, vol. 18, n° 2, p. 311-337.
- 2006. The costs of being a child care teacher : revisiting the problem of low wages. *Educational Policy*, vol. 20, n° 1, p. 85.
- Addison, R. 2006. *ECD Policy development and implementation : Ghana's experience*. Accra, Ghana National Commission on Children.
- Agranovitch, M. 2005. Toward EFA goals achievement : regional overviews of Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and the Russian Federation. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Aidoo, A. A. 2005. *Garantir un environnement politique favorable*. Communication présentée à la troisième Conférence africaine internationale sur le développement de la petite enfance, Accra, 30 mai-3 juin.
- Alderman, H. ; Behrman, J. R. ; Lavy, V. ; Menon, R. 2001. Child health and school enrollment : a longitudinal analysis. *Journal of Human Resources*, vol. 36, n° 1, p. 185-205.
- Alidou, H. ; Boly, A. ; Brock-Utne, B. ; Diallo, Y. S. ; Heugh, K. ; Wolff, H. E. 2005. *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique - le facteur langue : étude/bilan sur l'enseignement en langue maternelle (LM) et l'éducation bilingue (EBL) en Afrique subsaharienne*. Communication présentée à la Conférence sur l'éducation bilingue et l'utilisation des langues locales, Windhoek, 3-5 août.
- Alston, P. ; Tobin, J. ; Darrow, M. 2005. *Laying the foundations for children's rights, an independent study of some key legal and institutional aspects of the impact of the Convention on the rights of the child*. Florence, UNICEF.
- Arnold, C. 2004. Positioning ECCD in the 21st century. *Coordinators' notebook : an international resource for early childhood development*, Toronto, vol. 28.
- Arnold, C. ; Bartlett, K. ; Gowani, S. ; Merali, R. 2006. Is everybody ready ? Readiness, transition and continuity : reflections and moving forward. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Arnold, C. ; Bartlett, S. ; Hill, J. ; Katiwada, C. ; Sapkota, P. 2000. *Bringing up children in a changing world : who's right ? whose rights ?* Kathmandou, UNICEF/Save the Children.
- Ashby, A. 2002. Namibie : vers davantage d'équité, d'accès et de qualité. *Lettre d'information de l'ADEA*, vol. 14, n° 2, p. 12-4. http://www.adeanet.org/newsletter/fr_latest/V14N2_fre_coul.pdf (consulté le 29 août 2006).
- Attanasio, O. ; Vera-Hernandez, M. 2004. *Medium and long run effects of nutrition and child care : evaluation of a community nursery programme in rural Colombia*. Londres, Institut d'études fiscales.
- Bailey, D. B. J. 2002. Are critical periods critical for early childhood education ? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 17, p. 281-294.
- Balescut, J. ; Eklinth, K. 2006. Historical perspective on education for persons with disabilities. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Banque mondiale. 2002. *Frais de scolarité dans l'enseignement primaire*. Washington, D. C., Banque mondiale (autocopie, version révisée).
- 2004a. *Objectifs du millénaire pour le développement : taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans*, Washington, D. C., Banque mondiale. http://ddp-ext.worldbank.org/ext/GMIS/gdmis.do?siteId=2&contentId=Content_t13&menuId=LNAV01HOME1 (consulté le 13 juillet 2006).
- 2004b. *Reaching out to the child : an integrated approach to child development*. New Delhi, Oxford University Press.
- 2005a. *Expanding opportunities and building competencies for young people : a new agenda for secondary education*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2005b. *Implementation completion report on a credit in the amount of SDR 15.0 million (US 20 million equivalent) to the Republic of the Gambia for a third education sector project*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2005c. *Indicateurs du développement dans le monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2005d. *Rapport sur le développement dans le monde, 2006 : équité et développement*, Washington, D. C./New York, Banque mondiale/Oxford University Press (32204).

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- 2006a. *Rapport de suivi mondial 2006*. Washington D. C., Banque mondiale.
- 2006b. *Swaziland. Achieving education for all : challenges and policy directions*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain de la région Afrique (Working Paper, 109).
- 2006c. *Indicateurs du développement dans le monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- À paraître. *Implementing free primary education : achievement and challenges*. Washington, D. C., Banque mondiale (Rapport du Réseau du développement humain, Secteur de l'éducation).
- Barnett, W. S. 1995. Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 25-50.
- Barnett, W. S. ; Hustedt, J. T. ; Robin, K. B. ; Schulman, K. L. 2004. *The state of preschool. 2004 state preschool yearbook*. New Brunswick, National Institute for Early Childhood Research, Rutgers University.
- Barnett, W. S. ; Masse, L. N. À paraître. Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian Program and its policy implications. *Economics of Education Review*.
- Becker, J. 2004. *Children as weapons of war*. Human Rights Watch. <http://hrw.org/wr2k4/11.htm> (consulté le 2 août 2006.)
- Belfield, C. 2006. Financing early childhood care and education : an international review. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Benavot, A. ; Resnik, J. ; Corrales, J. 2005. *Global educational expansion : historical legacies and political obstacles*, Cambridge, American Academy of Arts and Sciences. http://www.amacad.org/publications/ubase_GlobalExpansion.aspx (consulté le 4 septembre 2006.)
- Bennell, P. 2005. *Countering the impact of the AIDS epidemic on the education sector in Swaziland*. Brighton, Knowledge and Skills for Development.
- Bennell, P. ; Akyeampong, K. 2006. *Is there a teacher motivation crisis in sub-Saharan Africa and South Asia ? Key findings and recommendations of an international research project, knowledge and skills for development*. Brighton, Knowledge and Skills for Development.
- Benson, C. J. 2002. Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, n° 6, p. 303-317.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees : an update. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Bentaouet-Kattan, R. ; Burnett, N. 2004. *User fees in primary education*. Washington, D. C., Banque mondiale (Education for All Working Papers, Departmental Working Paper, 30108).
- Berkovitch, N. 1999. *From motherhood to citizenship : women's rights and international organizations*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Bernard, A. 2005. Global monitoring report : East Asia regional analysis. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Bernard, J. M. ; Simon, O. ; Vianou, K. 2005. *Le Redoublement : mirage de l'école africaine ?* Dakar, CONFEMEN.
- Bertrand, J. ; Beach, J. 2004. *A guide to international early childhood education. Critical success factors report. Conducted for the Egypt program, American and Middle East branch*. Gatineau, Agence canadienne de développement international.
- Bloch, C. ; Edwards, V. 1999. Young children's literacy in multilingual classrooms : comparing developments in South Africa and the UK. Dans : Limage, L. (dir. publ.). *Comparative perspectives on language and literacy : selected papers from the work of the Language and Literacy Commission of the 10th World Congress of comparative education societies*. Dakar, UNESCO/BREDA.
- Bloch, F. ; Buisson, M. 1998. *La Garde des enfants, une histoire de femmes : entre don, équité et rémunération*. Paris, L'Harmattan.
- Bloom, D. E. 2004. *Beyond the basics : patterns, trends, and issues in secondary education in developing countries*. Cambridge, Harvard University, Harvard School of Public Health.
- Blöss, T. ; Odena, S. 2005. Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. *Recherches et Prévisions*, vol. 80, p. 77-91.
- Blumberg, R. L. 2006. How mother's economic activities and empowerment affect Early Childhood Care and Education (ECCE) for boys and girls : a theory-guided exploration across history, cultures and societies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.

- Boakye, J. K. A. ; Adamu-Issah, M. ; Etse, S. 2001. *Élaboration de la politique de développement de la petite enfance au Ghana : étude de cas*. http://www.adeanet.org/publications/docs/wgecd_doc/ECD%20GHANA.doc (consulté le 29 août 2006.)
- Bobonis, G. ; Miguel, E. ; Sharma, C. À paraître. Iron deficiency anemia and school performance. *Journal of Human Resources*.
- Bongaarts, J. 2001. *Household size and composition in the developing world*. New York, Population Council (Policy Research Division, Working Paper, 144).
- Bradley, R. H. ; Corwyn, R. F. 2005. Caring for children around the world : a view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 29, n° 6, p. 468-478.
- Bregman, J. ; Bryner, K. 2006. Qualité de l'éducation secondaire en Afrique, *Biennale de l'ADEA 2003*. Grand-Baie, Maurice, ADEA.
- Bruneforth, M. 2006a. Characteristics of children who drop out of school and comments on the drop-out population compared to the population of out-of-school children. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- 2006b. Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- 2006c. Results from multivariate analysis on school attendance and out-of-school children. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Bruns, B. ; Mingat, A. ; Rakotomalala, R. 2003. *Réaliser la scolarisation primaire universelle en 2015 : une chance pour tous les enfants du monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bulir, A. ; Hamann, A. 2006. *Volatility of development aid : from the frying pan into the fire ?* Washington, D. C., Fonds monétaire international (document de travail).
- Cameron, C. 2001. Promise or problem ? A review of the literature on men working in early childhood services. *Gender, Work and Organization*, vol. 8, n° 4, p. 430-453.
- Cameron, C. ; Moss, P. 1998. Men as carers for children : an introduction. Dans : Owen, T. ; Moss, P. ; Cameron, C. (dir. publ.). *Men as workers in services for young children*. London, Institute of Education, Université de Londres.
- Campagne mondiale pour l'éducation. 2006. *Teachers for all : what governments and donors should do*. Johannesburg, Afrique du sud, Campagne mondiale pour l'éducation.
- Caramés, A. ; Fisas, V. ; Luz, D. 2006. *Analysis of disarmament, demobilisation and reintegration (DDR) programmes existing in the world during 2005*. Madrid/Barcelone, ministère des Affaires extérieures et de la Coopération, Agence espagnole de coopération internationale, École culturelle de Pau.
- Cardoso, E. ; Portela Souza, A. 2003. *The impact of cash transfers on child labor and school attendance in Brazil*. Nashville, Vanderbilt University Department of Economics (Working Paper 0407).
- Caribbean Support Initiative. 2006. *Update on Saint Lucia chapter Roving Caregivers Program, January*. Bridgetown, Caribbean Support Initiative. <http://www.csinews.org/QUARTERLY%20REPORT%20RCP%20SLU.pdf> (consulté le 24 mai 2006.)
- Carr-Hill, R. 2006. Assessment of international early childhood education data. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Center for Early Education and Development. 2002. *Talking reasonably and responsibly about early brain development*. Minneapolis, Université du Minnesota.
- Centre de sécurité humaine. 2005. *Human security report 2005 : war and peace in the 21st century*. New York/Oxford, University of British Columbia, Canada/Oxford University Press.
- Centre national pour le développement des ressources humaines. 2005. Learning readiness. Education reform for knowledge economy (ERFKE) project. Phase III of the learning readiness assessment (national level), early childhood education (ECD). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Centre pour la surveillance des déplacements internes. 2006. *Internal displacement : global overview of trends and developments in 2005*. Genève, Conseil norvégien pour les réfugiés.
- Chandrasekhar, C. P. ; Ghosh, J. 2005. Integrated Child Development Services scheme – the unfulfilled potential. *The Hindu Business Line*, Opinion-Social welfare, 22 March. <http://www.blonnet.com/2005/03/22/stories/2005032202430900.htm> (consulté le 29 août 2006.)
- Chant, S. 2004. *Female headship and the « feminisation of poverty »*. Brasilia, PNUD, Centre international pour l'action en faveur des pauvres (In Focus : The Challenge of Poverty).

- Chapman, K. 2006. *Using social transfers to scale up equitable access to education and health services*. London, DFID Policy Division, Scaling up Services Team.
- Charles, L. ; Williams, S. 2006. ECCE in the Caribbean. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Chartier, A. M. ; Geneix, N. 2006. Pedagogical approaches to early childhood education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Chaudhury, N. ; Hammer, J. ; Kremer, M. ; Maralidharan, K. ; Rogers, F. H. 2005. Missing in action : teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, p. 91-116.
- Chili FONADIS. 2005. *Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile*. Santiago, gouvernement du Chili, Fondo Nacional de la Discapacidad.
- Choi, S. H. 2002. *Soins en faveur ? Développement ? Éducation de la petite enfance ?* Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 1).
- 2004. *Encourager le secteur privé : la réforme de l'enseignement préscolaire au Maroc*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 20).
- 2005. *La Politique de la petite enfance au Viet Nam : venir en aide aux plus pauvres*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 29).
- 2006. *Garantir l'accès équitable à l'éducation préscolaire : l'expérience du Kazakhstan*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 33).
- Choo, K. K. 2004. *Singapour : collaboration interministérielle pour la formation d'éducateurs de jeunes enfants*. Singapour, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 24).
- Coalition des ONG ghanéennes pour les droits de l'enfant. 2005. *The Ghana NGO report to the UN Committee on the rights of the child on implementation of the Convention of the rights of the child by the Republic of Ghana*. Accra, Coalition des ONG ghanéennes pour les droits de l'enfant.
- Cohen, N. 2005. L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants. Dans : Tremblay, R. E. ; Barr, R. G. ; Peters, R. D. (dir. publ.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-7.
- Cole, C. F. ; Arafat, C. ; Tidhar, C. ; Zidan Tafesh, W. ; Fox, N. A. ; Killen, M. ; Ardila-Rey, A. ; Leavitt, L. A. ; Lesser, G. ; Richman, B. A. ; Yung, F. 2003. The educational impact of Rechov Sumsum/Shara'a Simsim : a Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza. *International Journal of Behavioral Development*, vol. 27, n° 5, p. 409-422.
- Cole, C. F. ; Richman, B. A. ; McCann Brown, S. A. 2001. The world of Sesame Street research. Dans : Fisch, S. M. ; Truglio, R. T. (dir. publ.). « G » is for growing. Mahwah, Erlbaum, p. 147-179.
- Comité des droits de l'enfant. 2006a. *Observations finales : Ghana*. Genève (Comité des droits de l'enfant, 41^e session, 9-27 janvier).
- 2006b. *Examen des rapports présentés par les États parties en application de l'article 44 de la Convention. Observations finales : Ghana*. Genève (Comité des droits de l'enfant, 41^e session, 9-27 janvier).
- 2006c. *Summary record of the 1 091st meeting (Chamber A) consideration of reports by states parties (continued) (a)*. Genève (Comité des droits de l'enfant, 41^e session, 9-27 janvier).
- 2006d. *Summary record of the 1 093rd meeting (Chamber A) consideration of reports of states parties (continued) (b ?) Second periodic report of Ghana (continued)*. Genève (Comité des droits de l'enfant, 41^e session, 9-27 janvier).
- Commission européenne. 2004. *EUROSTAT. Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne microdonnées 2004*. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1913,47567825,1913_47568351&_dad=portal&_schema=PORTAL#BB (consulté le 15 septembre 2006).
- 2005. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Bruxelles/Luxembourg, Eurydice/Eurostat, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Connal, C. ; Sauvageot, C. 2005. *Manuel SIM-ENF - Développer un système d'information pour le management de l'éducation non formelle au niveau sous-national*. Paris, UNESCO (Publication de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation).
- Conseil et Commission des communautés européennes. 2006. *Moderniser l'éducation et la formation : une contribution essentielle à la prospérité et à la cohésion sociale en Europe*. Bruxelles, Conseil et Commission des communautés européennes (Projet de rapport d'avancement conjoint 2006 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 », 7022/06).

- Copple, C. 1997. *Getting a good start in school*, Washington, D. C., National Education Goals Panel, Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/Reports/good-sta.htm> (consulté le 10 mars 2006).
- Corsaro, W. 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Corter, C. ; Janmohammed, Z. ; Zhang, J. ; Bertrand, J. 2006. Selected issues concerning early childhood care and education in China. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Couper, J. 2002. Prevalence of childhood disability in rural KwaZulu-Natal. *South Africa Medical Journal*, vol. 92, n° 7, p. 549-552.
- Cunningham, H. 1991. *The children of the poor : representations of childhood since the seventeenth century*. Oxford, Blackwell.
- Dahlberg, G. ; Moss, P. ; Pence, A. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care : postmodern perspectives*. Londres, Falmer Press.
- De Bonadona, M. 2005. *Special report : education and disability*. Santiago, Instituto Libertad Ideas para Chile.
- De los Angeles-Bautista, F. 2004. *Early childhood care and education in South-East Asia : working for access, quality and inclusion in Thailand, the Philippines, and Viet Nam*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- 2006. From birth to eight : play and learn in a digital world. Media in the lives of young children and their caregivers and teachers. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Dembélé, M. 2004. Des enseignants compétents pour les classes africaines : perspectives. *Lettre d'information de l'IIPE*, Paris, vol. XXII, n° 1, p. 5-6.
- DeStefano, J. 2006. *Meeting EFA : Zambia - community schools*. Washington, D. C., Academy for Educational Development (Educational Quality Improvement Program 2).
- Diawara, R. F. 2006. *Une année d'éducation pré-primaire obligatoire pour tous les enfants*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars.
- Di Gropello, E. ; Marshall, J. H. 2005. Teacher effort and schooling outcomes in rural Honduras. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 307-357.
- Docket, S. ; Perry, B. 2005. « A buddy doesn't let kids get hurt in the playground » : starting school with buddies. *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 1, p. 22-34.
- Docket, S. ; Perry, B. ; Howard, P. ; Meckley, A. 2000. *What do early childhood educators and parents think is important about children's transition to school ? a comparison between data from the city and the bush*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association australienne pour la recherche dans l'enseignement, Melbourne, 1999.
- Durkin, M. ; Davidson, L. L. ; Desai, P. ; Hasan, M. ; Shrout, P. O. ; Thorburn, M. J. ; Wang, W. ; Zaman, S. S. 1994. Validity of the ten questions screen for childhood disability : results from population based studies in Bangladesh, Jamaica and Pakistan. *Epidemiology*, vol. 5, n° 2, p. 283-289.
- Easton, P. B. 2006a. *Créer un environnement lettré : dimensions latentes et implications pour nos politiques d'intervention*. Communication présentés à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars.
- 2006b. *Investir dans l'alphabétisation : où, pourquoi et comment*. Communication présentés à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars.
- Education Policy and Data Center. 2006. Early Childhood Care and Education (ECCE) national profiles for selected countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Elvir, A. P. ; Asensio, C. L. 2006. Early childhood care and education in Central America : challenges and prospects. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Encinas-Martin, M. 2006. A global survey of educational evaluation : international, regional and national assessments of student learning. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Evans, D. ; Miguel, E. A. 2005. *Orphans and schooling in Africa : a longitudinal analysis*. Berkeley, Institute of Business and Economic Research, Center for International and Development Economics Research, University of California (CO5-143).
- Evans, J. 2000. Parents and ECD programmes. *Early Childhood Matters : The Bulletin of the Bernard van Leer Foundation* (La Haye), n° 95, p. 3-5.
- 2006. Parenting programmes : an important ECD intervention strategy. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Evans, J. L. ; Myers, R. G. ; Ilfeld, E. M. 2000. *Early childhood counts : a programming guide on early childhood care for development*. Washington, D. C., Banque mondiale.

- Evans, K. S. 1998. Combating gender disparity in education : guidelines for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, vol. 26, n° 2, p. 83-87.
- Fabian, H. ; Dunlop, A. W. 2006. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- . (dir. publ.). 2002. *Transitions in the early years : debating continuity and progression for children in early education*. Londres, Routledge Falmer.
- Faour, B. 2006. Early childhood care and education in four Arab countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Fisch, S. 2005. Children's learning from television. *TelevIZion*, vol. 18, p. 10-14.
- Fisher, E. A. 1991. *Early Childhood Care and Education (ECCE) : a world survey*. Paris, UNESCO (Le jeune enfant et le milieu familial, 1990-1995, SHS/91/WS/12).
- France, A. ; Utting, D. 2005. The paradigm of « risk and protection-focused prevention » and its impact on services for children and families. *Children & Society*, n° 19, p. 77-90.
- Fredriksen, B. 2005. *Building capacity in the education sector in Africa : the need to strengthen external agencies'capacity to help*. Communication présentée au séminaire « Building capacity for the education sector in Africa », Oslo, 13-14 octobre.
- Gauthier, A. H. 1996. *The state and the family : a comparative analysis of family policies in industrialized countries*. Oxford, Oxford University Press.
- Ghana. 2005a. *Examen des rapports présentés par les États parties en application de l'article 44 de la Convention. Deuxième rapport périodique des États parties devant être remis en 1997*. Genève (Comité des droits de l'enfant, 41^e session, 9-27 janvier).
- 2005b. *The Republic of Ghana report to the UN Committee on the Convention on the rights of the child. Supplementary Report*. Genève (Comité des droits de l'enfant, Document CRC/C/GHA/Q/2/Add.1).
- Ghana Education Services. 2005. *Evaluation report on capitation grant*. Accra, GES.
- Golombok, S. ; Fivush, R. 1994. *Gender development*. New York, Cambridge University Press.
- Gordon, N. ; Vegas, E. 2005. Educational finance equalization, spending, teacher quality, and student outcomes : the case of Brazil's FUNDEF. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 151-186.
- Gottlieb, A. 2004. *The after-life is where we come from : the culture of infancy in West Africa*. Chicago, Chicago University Press.
- Gragnotati, M. ; Shekar, M. ; Das Gupta, M. 2005. *India's undernourished children : a call for reform and action*. Washington, D. C., Banque mondiale, Health, Nutrition and Population (Discussion paper, 34638).
- Grantham-McGregor, S. M. ; Powell, C. A. ; Walker, S. P. ; Himes, J. H. 1991. Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental-development of stunted children - the Jamaican study. *The Lancet*, vol. 338, n° 8758, p. 1-5.
- Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance. *Early childhood counts : rights from the start*, Toronto, Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance. <http://www.ecdgroup.com/> (consulté le 12 septembre 2006).
- Groupe d'évaluation indépendante de la Banque mondiale. 2006. *From schooling access to learning outcomes : an unfinished agenda. An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, D. C., Banque mondiale (Conference edition).
- Gunnarsson, L. ; Martin Korpi, B. ; Nordenstam, U. 1999. *Early childhood education and care policy in Sweden*. Stockholm, ministère de l'Éducation et des Sciences (document de référence préparé pour l'Examen thématique de l'OCDE des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants).
- Hampden-Thompson, G. ; Johnston, J. S. 2006. *Variation in the relationship between non-school factors and student achievement on international assessments*. Washington, D. C., US Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Statistics (Statistics in Brief, NCES 2006014).
- Hart, B. ; Risely, T. R. 2003. *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- HCNUDH. 1989. Convention relative aux droits de l'enfant. Adoptée et ouverte à la signature, ratification et adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. http://www.unhcr.ch/french/html/menu3/b/k2crc_fr.htm (consulté le 2 août 2006).

- 2002. *Rapport de la rapporteuse spéciale, Katarina Tomasevski, présenté conformément à la résolution 2002/23 de la Commission des droits de l'homme* (version définitive préliminaire E/CN.4/2003/913).
- 2005. Observation générale n° 7 (2005). Mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance. Genève, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (CRC/C/GC/7) <http://ods-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/448/30/pdf/G0544830.pdf?OpenElement>.
- HCR. 2006. *The state of the world's refugees : human displacement in the new millennium* [Les réfugiés dans le monde : les déplacements humains au cours du nouveau millénaire]. New York, Oxford University Press.
- Heckman, J. J. 2000. Policies to foster human capital. *Research in Economics*, vol. 54, n° 1, p. 3-56.
- 2006. *Investing in disadvantaged young children is an economically efficient policy*. Communication présentée au Committee for Economic Development/PEW Charitable Trusts/PNC Financial Services Group forum on Building the Economic Case for Investments in Preschool, New York, 10 janvier.
- Heckman, J. J. ; Carneiro, P. 2003. Human capital policy. Dans : Heckman, J. ; Krueger, A. (dir. publ.). *Inequality in America : what role for human capital policy ?* Cambridge, MIT Press.
- Hendrick, H. 1997. *Children, childhood and English society 1880-1990*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Heymann, J. 2002. *Les mutations sociales et leur incidence sur la demande mondiale de soins et d'éducation pour la petite enfance (SEPE)*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 8).
- Ho, M. S. 2006. The politics of preschool education vouchers in Taiwan. *Comparative Education Review*, vol. 50, n° 1, p. 66-89.
- Hodgkin, R. ; Newell, P. 1996. *Effective government structures for children : report of a Gulbenkian Foundation inquiry*. Londres, Gulbenkian Foundation.
- Horton, J. C. 2001. Critical periods in the development of the visual system. Dans : Bailey, D. B. J. ; Bruer, J. T. ; Symons, F. J. ; Lichtman, J. W. (dir. publ.). *Critical thinking about critical periods*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, p. 27-44.
- Hovens, M. 2002. Bilingual education in West Africa : does it work ? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 5, n° 5, p. 249-266.
- Hunt, J. M. V. 1961. *Intelligence and experience*. New York, Ronald Press.
- Hyde, K. A. L. ; Kabiru, M. N. 2006. *Le développement de la petite enfance : une stratégie importante pour améliorer les résultats de l'éducation*. Paris, ADEA, Groupe de travail sur le développement de la petite enfance.
- IDD and Associates. 2006. *Executive summary. Joint evaluation of general budget support 1994-2004 : Burkina Faso, Malawi, Mozambique, Nicaragua, Rwanda, Uganda, Vietnam*. Birmingham, International Development Department, Université de Birmingham.
- Institut national de la santé de l'enfant et du développement humain. 2001. Non-maternal care and family factors in early development : an overview of the NICHD study of early child care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 22, p. 457-492.
- 2005. Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care and school. *Developmental Psychology*, vol. 41, n° 1, p. 99-114.
- Institut national pour la coopération publique et le développement de l'enfant. 2006. Select issues concerning ECCE in India : a case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Iltus, S. 2006. Significance of home environments as proxy indicators for early childhood care and education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Issa, S. 2006. *Modèle d'évaluation des coûts du Programme madrasa de développement de la petite enfance en Afrique de l'Est*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars (document de travail).
- ISU. 2001. *Amérique latine et les Caraïbes. Rapport régional*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- 2006a. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- 2006b. *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux 2015*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO (disponible en anglais).
- ISU/UNICEF. 2005. *Enfants non scolarisés : mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire*. Montréal/New York, Institut de statistique de l'UNESCO/UNICEF.
- Jablonka, I. 2006. *Sans père ni mère : histoire des enfants de l'Assistance publique, 1874-1939*. Paris, Seuil.

- Jandhyal, K. 2003. Baljyothi : bringing child labour into schools. Dans : Ramchandran, V. (dir. publ.). *Getting children back to school : case studies in primary education*. New Delhi, Sage.
- Johnson, Z. ; Howell, F. ; Molloy, B. 1993. Community mothers' programme : randomised controlled trial of non-professional intervention in parenting. *British Medical Journal*, p. 306.
http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=8518642&dopt=Abstract
 (consulté le 29 mai 2006).
- Johnson, Z. ; Molloy, B. ; Scallan, E. ; Fitzpatrick, P. ; Rooney, B. ; Keegan, T. ; Bryne, P. 2000. Community mothers programme : seven year follow-up of a randomized controlled trial of non-professional intervention in parenting. *Journal of Public Health Medicine*, vol. 22, n° 3, p. 337-342.
- Johnston, B. ; Johnson, K. A. 2002. Preschool immersion education for indigenous languages : a survey of resources. *Canadian Journal of Native Education*, vol. 26, n° 2, p. 107-123.
- Jukes, M. 2006. Early childhood health, nutrition and education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- À paraître. *Associations between nutritional status and practical activities of school age children in Tanzania*.
- Kagan, S. L. ; Britto, P. R. 2005. *Going global with early learning and development standards : final report to UNICEF*. New York, National Center for Children and Families, Teachers College, Université de Columbia.
- Kagan, S. L. ; Cohen, N. E. 1997. *Not by chance : creating an early care and education system for America's children*. New Haven, Yale University, Bush Center.
- Kagan, S. L. ; Neuman, M. J. 1998. Lessons from three decades of transition research. *Elementary School Journal*, vol. 98, n° 4, p. 365-379.
- Kagitcibasi, C. ; Unar, D. ; Bekman, S. 2001. Long term effects of early intervention : Turkish low-income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, vol. 22, p. 333-361.
- Kamel, H. 2005. Early childhood care and education in emergency situations. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Kammerman, S. B. 2000a. Early childhood education and care : an overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research*, vol. 33, n° 1, p. 7-30.
- 2000b. Parental leaves : an essential ingredient in early childhood care and education. *Social Policy Report*, vol. 14, n° 2, p. 3-15. http://www.childpolicy.org/SocialPolicyReport-2000_v14n2.pdf
- 2003. Welfare states, family policies, early childhood education, care, and family support, *Réunion de consultation sur les politiques de soutien familial en Europe centrale et orientale*. Budapest, UNESCO/Conseil de l'Europe.
- 2005. A global history of early childhood education and care (ECEC). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Kammerman, S. B. ; Gatenio Gabel, S. 2003. Overview of the current policy context. Dans : Cryer, D. ; Clifford, R. M. (dir. publ.). *Early childhood education & care in the USA*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Kammerman, S. B. ; Kahn, A. J. 1976. *Social services in the United States*. Philadelphia, Temple University Press.
- . (dir. publ.). 1991. *Childcare, parental leave and the under 3s : policy innovation in Europe*. Westport, Greenwood Publishing.
- Katahoire, A. R. 2006. *Exemples choisis d'interaction positive entre l'éducation formelle et non formelle en Afrique*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars (Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle).
- Kehily, M. J. ; Swann, J. (dir. publ.). 2003. *Children's cultural worlds*. Vol. 3. Chichester, Wiley/Open University.
- Killick, A. ; Castel-Branco, C. ; Gerster, R. 2005. *Perfect partners ? the performance of aid partners to Mozambique, 2004*, Mandaté par le programme Aid Partners et financé par le Secrétariat d'État à l'économie de la Suisse et le ministère du Développement international britannique.
- Kohen, D. E. ; Hertzman, C. ; Brooks-Gunn, J. 1998. *Les influences du quartier sur la maturité scolaire de l'enfant*. Hull, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada (Working Papers Series, W-98-15E).
- Kosonen, K. 2005. Education in local languages : policy and practice in Southeast Asia. *First languages first : community-based literacy programmes for minority language contexts in Asia*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- Krueger, A. B. ; Whitmore, D. M. 2001. The effect of attending a small class in the early grades on college-test taking and middle school test results : evidence from project STAR. *Economic Journal*, vol. 111, p. 1-28.

- 2002. Would smaller classes help close the black-white achievement gap ? Dans : Chubb, J. ; Loveless, T. (dir. publ.). *Bridging the achievement gap*. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- Larraguibel Quiroz, E. 1997. *Special education needs in early childhood care and education in the JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) of Chile*. Paris, UNESCO (First Steps Stories on Inclusion in Early Childhood Education).
- Lawson, A. ; Gerster, R. ; Hoole, D. 2005. *Apprendre de l'expérience acquise des cadres d'évaluation des performances appliqués au soutien budgétaire général. Rapport de synthèse*, mandaté et financé par le Secrétariat d'État à l'économie de la Suisse (SECO)
- L'Écuyer, F. 2004. *Branle-bas de combat dans le secteur de l'éducation au Niger*. http://www.alternatives.ca/article917.html?var_recherche=Fran%E7ois+L%92%C9CUYER (consulté le 28 juillet 2006).
- Lee, V. E. ; Zuze, T. L. ; Ross, K. N. 2005. *School effectiveness in 14 sub-Saharan African countries : links with 6th graders' reading achievement*. Communication présentée la réunion annuelle de l'American Education Research Association, Montreal, 11-15 avril.
- Lenz Taguchi, H. ; Munkammar, I. 2003. *Consolidating governmental early childhood education and care services under the ministry of education and sciences : a Swedish case study*. Paris, UNESCO (série de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance et de la famille, 6).
- Levin, H. M. ; Schwartz, H. L. 2006. Costs of early childhood care and education programs. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- LeVine, R. 2003. *Childhood socialization : comparative studies of parenting, learning and educational change*. Hong Kong, Chine, Centre de recherche en éducation comparée.
- Lewin, K. 2004. Education for all : planning and financing secondary education in Africa (SEIA). *Donor conference on SEIA*. Vrije, Université d'Amsterdam.
- 2006. *Why some millennium development goals will not be met : access to education in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Communication présentée la réunion annuelle de la Comparative and International Education Society, Honolulu, 14-18 mars.
- Lewin, K. ; Sayed, Y. 2005. *Private or public secondary schooling in Africa ? Exploring the evidence in South Africa and Malawi*. Londres, DFID.
- Lewis, M. ; Lockheed, M. 2006. *Who's out-of-school ? Excluded girls in a globalizing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Linnecar, A. ; Yee, V. 2006. *WABA activity sheet 6 : maternity legislation : protecting women's eight to breastfeed*. Penang, Alliance mondiale en faveur de l'allaitement maternel. <http://www.waba.org.my/activitysheet/acsh6.htm> (consulté le 20 juin 2006).
- Lloyd, C. B. ; Mete, C. ; Grant, M. J. 2006. *The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan : 1997-2004*. New York, Population Council (Policy Research Division Working Papers, 209).
- Lockheed, M. 1982. *Sex equity in classroom interaction research : an analysis of behavior chains*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association américaine de recherche en éducation, New York.
- Love, J. ; Schochet, P. ; Meckstroth, A. 1996. *Are they in any real danger : what research does – and doesn't – tell us about child care quality and children's well being*. Princeton, Mathematica Policy Research, Inc.
- Luthar, S. S. 2003. *Resilience and vulnerability : adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Lwin, T. ; K. ; Oo, N. ; Arnold, C. 2004. *Myanmar ECD impact study*. Westport, Save the Children USA.
- Magnuson, K. A. ; Meyers, M. K. ; Ruhm, C. ; Waldfogel, J. 2004. Inequality in pre-school education and school readiness, *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 1, p. 115-157.
- Magnuson, K. A. ; Ruhm, C. ; Waldfogel, J. 2004. *Does prekindergarten improve school preparation and performance ?* Madison, Université de Wisconsin-Madison (version révisée).
- Makotsi, R. 2005. *Sharing resources - How library networks can help reach education goals*. Londres, Book Aid International (document de recherche).
- Malawi National Statistics Office and ORC Macro. 2003. *Malawi DHS EdData survey 2002 : education data for decision-making*. Calverton, Malawi National Statistics Office and ORC Macro.
- Margetts, K. 1999. Transition to school : looking forward. Communication présentée à la conférence nationale de l'Australian Early Childhood Association, Darwin, 14-17 juillet.
- Masten, A. S. 2001. Ordinary magic : resilience processes in development. *American Psychologist*, vol. 56, n° 3, p. 227-233.

- Mathew, A. ; Rao, C. K. M. 2004. *Indicators of non-formal education. A study*. Paris, UNESCO.
- Maybin, J. ; Woodhead, M. 2003. Socializing children. Dans : Maybin, J. ; Woodhead, M. (dir. publ.). *Childhoods in context*. Chichester, Wiley.
- McCormick, M. C. ; Brooks-Gunn, J. ; Buka, S. L. ; Goldman, J. ; Yu, J. ; Salganik, M. ; Scott, D. T. ; Bennett, F. C. ; Kay, L. L. ; Bernbaum, J. C. ; Bauer, C. R. ; Martin, C. ; Woods, I. R. ; Martin, A. ; Casey, P. H. 2006. Early intervention in low birth weight premature infants : results at 18 years of age for the infant health and development program. *Pediatrics*, vol. 117, n° 3, p. 771-780.
- McEwan, P. J. ; Santibañez, L. 2005. Teacher and principal incentives in Mexico. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 213-253.
- McLean, H. 2006. Reflections on changes in legislation and national policy frameworks : ECCE in Armenia, Kyrgyzstan, Romania and Ukraine. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Mehaffie, K. E. ; McCall, R. B. 2002. *Kindergarten readiness : an overview of issues and assessments*. Pittsburgh, Université de Pittsburgh (Office of Child Development, Special Report).
- Mendez, M. A. ; Adair, L. S. 1999. Severity and timing of stunting in the first two years of life affect performance on cognitive tests in late childhood. *Journal of Nutrition*, vol. 129, n° 8, p. 1555-1562.
- Mialaret, G. 1976. *World survey of pre-school education*. Paris, UNESCO.
- Mingat, A. 2006. *Évaluer le coût de la généralisation des interventions de DPE : le modèle de la Banque mondiale au Burkina Faso et en Gambie*. Travaux de recherche présentés à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars.
- Mingat, A. ; Jaramillo, A. 2003. *Early childhood care and education in sub-Saharan Africa : what would it take to meet the millennium development goals ?* Washington, D. C., Banque mondiale.
- Ministère de l'Éducation chinois. 2003. *Let more Chinese children have access to early childhood care and education*. Communication présentée à la 5^e réunion des ministres de l'E-9 au Caire (Égypte), 19-21 décembre.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture jamaïcain. 2003. *Implementation*, Kingston, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et de la Culture, Unité de la petite enfance. <http://www.moec.gov.jm/divisions/ed/earlychildhood/index.htm> (consulté le 12 septembre 2006).
- Ministère de l'Éducation éthiopien. 2002. *The Ethiopia education sector development program 2002/05*. Addis-Abeba, ministère de l'Éducation.
- 2005. *Education sector development program III (ESDP-III). 2005/2006 - 2010/2011 (1998 EFY-2002 EFY). Program action plan (PAP)*. Addis-Abeba, ministère de l'Éducation (version finale).
- Ministère de l'Éducation lao. 2004. *EFA national plan of action : situation analysis*. Vientiane, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation nationale indonésien. 2005. *Annual work plan year 2005*. Djakarta, ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nigérian. 2004. *National policy on education*. Lagos, ministère fédéral de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation pakistanais. 2003. *National plan of action on education for all (2001-2015)*. Karachi, ministère de l'Éducation.
- Ministère des Affaires sociales et du Travail néerlandais. 2006. *Work/family arrangements*. Amsterdam, ministère des Affaires sociales et du Travail. http://internationalezaken.szw.nl/index.cfm?fuseaction=dsp_rubriek&rubriek_id=13039#3038310 (consulté le 13 septembre 2006).
- Ministère des Finances albanais. 2004. *Progress report on implementation of the national strategy for socio-economic development during 2003 : objectives and long term vision, priority action plan 2004-2007*. Tirana, ministère des Finances.
- Ministère des Finances et du Développement économique éthiopien. 2002. *Ethiopia : sustainable development and poverty reduction program*. Addis-Abeba, ministère des Finances et du Développement économique.
- Ministère du Développement international du Royaume-Uni. 2005. *From commitment to action : education*. London, DFID.
- Ministère du Développement des ressources humaines indien. 2003. *Education for all : national plan of action*. New Delhi, ministère du Développement des ressources humaines, Département de l'école primaire et de l'alphabétisation.
- Mizala, A. ; Romaguera, P. 2005. Teachers' salary structures and incentives in Chile. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 103-150.

- Molloy, B. 2002. *Still going strong : a tracer study of the community mothers programme, Dublin, Ireland*. La Haye, Fondation Bernard van Leer.
- Montgomery, H. ; Burr, R. ; Woodhead, M. 2003. *Changing childhoods : local and global*. Chichester, Wiley/Open University.
- Mookodi, G. 2000. The complexities of female household headship in Botswana. *Pula : Botswana Journal of African Studies*, vol. 14, n° 2, p. 148-164.
- Moran, P. ; Gbate, D. ; van der Merwe, A. 2004. *What works in parenting support ? A review of the international evidence*. Londres, Policy Research Bureau (Research Report, RR574).
- Moss, P. 2000. *Workforce issues in early childhood education and care*. Communication présentée à la Consultative Meeting on International Developments in Early Childhood Education and Care, New York, 11-12 mai.
- 2004. *Le personnel chargé de la petite enfance dans les pays « développés » : structures et éducation initiale*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 27).
- Moss, P. ; Deven, F. 1999. *Parental leaves : progress or pitfall ?* Bruxelles/La Haye, NIDI/CBGS Publications (Research and Policy Issues in Europe, 35).
- Moti, M. 2002. Maurice : un concept en évolution. *Lettre d'information de l'ADEA*, vol. 14, n° 2, p. 15-17. http://www.adeanet.org/newsletter/fr_latest/V14N2_fre_coul.pdf (consulté le 29 août 2006).
- Mulkeen, A. 2005. *Teachers for rural schools : a challenge for Africa*. Communication présentée au Ministerial Seminar on Education for Rural People in Africa : Policy Lessons, Options and Priorities, Addis-Abeba, 7-9 septembre.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 international mathematics report : findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS international report : IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Murcier, N. 2005. Le loup dans la bergerie : prime éducation et rapports sociaux de sexe *Recherches et Prévisions*, n° 80, p. 67-75.
- Mustard, J. F. 2002. Development and the brain : the base for health, learning, and behavior throughout life. Dans : Young, M. E. (dir. publ.). *From early child development to human development : investing in our children's future*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain.
- 2005. *Behavior (affect), literacy, and early child development*. Communication présenté à The Founders' Network, Early Childhood, Monterrey, Mexico, 25 mai.
- Mwaura, P. 2005. *Preschool impact on children's readiness, continuity, and cognitive progress at preschool and beyond : a case for madrasa resource centre programme in East Africa*. Genève, Fondation Aga Khan (rapport non publié).
- 2006. *Madrasa resource centre early childhood development programme : making a difference*. Nairobi, Fondation Aga Khan.
- Myers, R. G. 1983. *Early childhood in Latin America*. Communication présentée à Preventing school failure : the relationship between preschool and primary education. Séminaire sur la recherche en matière d'éducation préscolaire, Bogota, Colombie, 26-29 mai 1981.
- 1995. *The twelve who survive : strengthening programmes of early childhood development in the third world*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- 2006. Quality in programmes of early childhood care and education (ECCE). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Nations Unies. 2001a. *Résolution de l'Assemblée générale. Plan de campagne pour la mise en œuvre de la Déclaration du millénaire. Cinquante-sixième session. Point 40 de l'ordre du jour provisoire. Suite à donner aux résultats du Sommet du millénaire*. New York (Rapport du Secrétaire général, A/56/326).
- 2001b. *Resolution sur la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation* (adoptée par l'Assemblée générale [sur le Rapport de la Troisième Commission (A/56/572)], 88^e session plénière).
- 2005. *Objectifs du millénaire pour le développement*. New York, Nations Unies. <http://www.un.org/millenniumgoals/> (consulté le 2 septembre 2006).
- Nations Unies, Division de la population. 2005. *Perspectives démographiques mondiales : la révision de 2004*. New York, Nations Unies.

- Neuman, M. J. 2001. Hand in hand : improving the links between ECEC and schools in OECD countries. Dans : Kamerman, S. B. (dir. publ.). *Early childhood and care : international perspectives*. New York, Institute for Child and Family Policy, Université de Columbia.
- 2005. Governance of early childhood education and care : recent developments in OECD countries. *Early Years : An International Journal of Research and Development*, vol. 25, n° 2, p. 127-139.
- Neuman, M. J. ; Peer, S. 2002. *Equal from the start : promoting educational opportunity for all pre-school children – Learning from the French experience*. New York, Fondation franco-américaine.
- Ngaruiya, S. 2006. *Education pré-scolaire et préparation à l'école : l'expérience du Kenya*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars.
- Nigeria National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData survey 2004 : education data for decision-making*. Calverton, Nigeria National Population Commission and ORC Macro.
- Nonoyama, Y. ; Loaiza, E. ; Engle, P. 2006. Participation in organized early learning centers : findings from household surveys. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Nsamenang, A. B. 2006. Cultures in early childhood care and education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Oberhuemer, P. 2000. Conceptualizing the professional role in early childhood centres : emerging profiles in four European countries. *Early Childhood Research and Practice*, vol. 2, n° 2.
- Oberhuemer, P. ; Ulich, M. 1997. *Working with young children in Europe : provision and staff training*. Londres, Paul Chapman Publisher.
- OCDE. 2001. *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*. Paris, OCDE.
- 2003. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE – édition 2003*. Paris, OCDE.
- 2004a. *Early childhood education and care policy : country note for Mexico*. Paris, OCDE.
- 2004b. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats du PISA 2003*. Paris, Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA).
- 2004c. *Note par pays de l'OCDE : la politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en France*. Paris, OCDE.
- 2005a. *Bébés et employeurs - Comment réconcilier travail et vie de famille : Canada, Finlande, Royaume-Uni, Suède*. Vol. IV. Paris, OCDE (4 vol.).
- 2005b. *La définition et la sélection des compétences clés : résumé*. Paris, OCDE.
- 2006. *Where immigrants succeed : a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, OCDE.
- OCDE-CAD. 2000. *Directives pour l'établissement des rapports statistiques au CAD* (DCD/DAC [2000] 10).
- 2005a. *Harmoniser l'aide pour renforcer son efficacité*. Vol. II. *Le soutien budgétaire, les approches sectorielles et le développement des capacités en matière de gestion des finances publiques*. Paris, OCDE (Lignes directrices et ouvrages de référence du CAD).
- 2005b. *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement. Appropriation, harmonisation, alignement, résultats et responsabilité mutuelle. Forum de haut niveau pour renforcer ensemble l'efficacité de l'aide au développement*, Paris, 28 février-2 mars.
- 2006a. *Aid harmonisation and alignment directory*. Paris, OCDE.
- 2006b. *Revue de l'OCDE sur le développement : coopération pour le développement - Rapport 2005*. Paris, OCDE.
- 2006c. *Statistiques en ligne sur le développement international (SDI). Bases de données sur l'aide et autres ressources*. www.oecd.org/cad/stats/sdienligne (consulté le 13 septembre 2006).
- 2006d. *Les bonnes pratiques émergentes pour une gestion axée sur les résultats de développement*. Paris, OCDE.
- OCDE-CERI. 1999. *Analyse des politiques d'éducation*. Paris, OCDE.
- OCDE/UNESCO. 2005. *Policy review report : early childhood care and education in Brazil*. Paris, OCDE/UNESCO.
- O'Connor, S. M. 1988. Women's labour force participation and preschool enrollment : a cross-national perspective, 1965-1980. *Sociology of Education*, vol. 61, n° 1, p. 15-28.
- Offord Center for Child Studies. 2005. *School Readiness to Learn (SRL) Project. EDI factsheet*. Hamilton, Ont. http://www.offordcentre.com/readiness/EDI_factsheet.html (consulté le 29 mars 2006).

- OIT. 1980. *Égalité de chances et de traitement pour les travailleurs des deux sexes*. Genève, OIT (Rapport du Directeur-général, Conférence internationale du travail, 66^e session, rapport VI).
- 1985. *Égalité de chances et de traitement pour les travailleurs des deux sexes*. Genève, OIT (Rapport du Directeur-général, Conférence internationale du Travail, 71^e session, rapport VII).
- 2004. *Global employment trends for women*. Genève, BIT.
- 2006a. *Changements dans le monde du travail*. Genève, BIT (Rapport du Directeur-général, Conférence internationale du travail, 95^e session 2006, rapport I [C]).
- 2006b. *La fin du travail des enfants : un objectif à notre portée. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail*. Communication présentée à la Conférence internationale du travail, 95^e session 2006, Genève (rapport I [B]).
- Olmsted, P. P. ; Montie, J. (dir. publ.). 2001. *Early childhood settings in 15 countries : what are their structural characteristics ? The IEA pre-primary project, phase 2*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Olusanya, B. 2001. Early detection of hearing impairment in a developing country : what options ? *Audiology*, vol. 40, p. 141-147.
- OMS. 2003. *Skills for health. Skills-based health education including life skills : an important component of a child- friendly/health-promoting school*. Genève, Organisation mondiale de la santé (Série de documents d'information de l'OMS sur l'éducation à la santé, 9).
- ONUSIDA. 2006. *Rapport 2006 sur l'épidémie mondiale de sida*. Édition spéciale 10^e anniversaire de l'ONUSIDA. Genève, ONUSIDA.
- Organisation de l'unité africaine. 1990. *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, OUA*. Doc CAB/LEG/24.9/49.
- Packer, S. 2006. Joint monitoring review missions in the education sector : an introductory note. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Penn, H. 2005. *Unequal childhoods : young children's lives in poor countries*. Londres et New York, Routledge (Contesting Early Childhood Series).
- 2006. *Contesting early childhood : unequal childhoods*. Communication présentée à la Contesting Early Childhood... and Opening for Change Conference. Londres, Institut de l'éducation, Université de Londres, 11-12 mai.
- Pennels, J. 2005. *The Loipi programme in Samburu district, Kenya*, International Extension College (projet révisé).
- Philander, F. 2006. AIDs cuts teacher numbers. *New Era*, 6 avril. <http://allafrica.com/stories/printable/200604060279.html> (consulté le 3 mai 2006).
- PNUD. 2002. *Rapport mondial sur le développement humain 2002. Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*. New York, PNUD.
- 2005. *Rapport mondial sur le développement humain 2005. La coopération internationale à la croisée des chemins : l'aide, le commerce et la sécurité dans un monde marqué par les inégalités*. New York, PNUD.
- Post, D. ; Ling Pong, S. 2006. Where and why does economic activity conflict with academic achievement ? An update based on the TIMSS study. Document soumis à l'Équipe du *Rapport de suivi sur l'EPT*. Paris.
- Pratham Resource Center. 2005. *Annual status report of education (rural) 2005*. Mumbai, Pratham Resource Center.
- Présidence du Chili. 2006. *Newsroom*, 30 mars. <http://www.presidencyofchile.cl/view/viewArticulo.asp?idArticulo=5723&tipo=Sitio%20Presidencia&seccion=Sitio%20Presidencia> (consulté le 12 septembre 2006).
- Press, F. ; Hayes, A. 2000. *Early childhood education and care policy in Australia*. Sydney, Institute of Early Childhood, Macquarie University (document de référence préparé pour l'Examen thématique de l'OCDE des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants).
- Pressoir, E. 2006. *Coordination du développement et de la mise en œuvre des politiques*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation en Afrique de l'ADEA, Libreville, 27-31 mars.
- Project Ploughshares. 2003. *Children and armed conflicts 2003*. Waterloo, Project Ploughshares. http://www.ploughshares.ca/images/articles/ACRO4/Child_Soldiers_Map.pdf (consulté le 17 septembre 2006).
- 2005. *Armed conflicts report 2005*. Waterloo, Project Ploughshares. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm> (consulté le 2 août 2006).
- Prud'homme, N. 2003. La protection sociale des familles monoparentales. *Conférence de l'AISS, Vers des systèmes de sécurité sociale pérennes*. Limassol, Chypre, Association internationale de la sécurité sociale.

- Qvortrup, J. 1994. *Childhood matters*. Avebury, Aldershot.
- Rayna, S. 2002. *La mise en œuvre de la politique intégrée de la petite enfance au Sénégal*. Paris, UNESCO (Série sur la politique de la petite enfance et de la famille, 2).
- Rayna, S. ; Brougère, G. 2000. *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire, perspectives internationales*. Paris, Institut national de recherche pédagogique.
- République-Unie de Tanzanie, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle. 2005. *Basic education statistics*, Dar es-Salaam, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle. www.moe.go.tz/statistics.html (consulté le 29 août 2006).
- Richards, M. ; Light, P. (dir. publ.). 1986. *Children of social worlds*. Cambridge, Polity Press.
- Robinson, C. 2004. *Out-of-school adolescents in South Asia : a cross-national study*. Paris, UNESCO.
- 2005. Languages and literacies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Rose, P. 2003. Communities, gender and education : evidence from sub-Saharan Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*.
- Ross, K. ; Zuze, L. ; Ratsatsi, D. 2005. *The use of socioeconomic gradient lines to judge the performance of school systems*. Communication présentée à la Conférence de recherche de la SACMEQ, Paris, 28 septembre-2 octobre.
- Rostgaard, T. 2004. *Family support policy in Central and Eastern Europe : A decade and a half of transition*. Paris, UNESCO (Série de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance et de la famille, 8).
- Rwantabagu, P. H. 2006. L'éducation à la paix en situation de post-conflit : cas du Burundi. Colloque international sur la paix, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique, Yaoundé, 6-10 mars.
- Sadker, D. ; Sadker, M. 1994. *Failing at fairness : how our schools cheat girls*. New York, Touchstone.
- Sawada, Y. ; Ragatz, A. 2005. Decentralization of education, teacher behavior, and outcomes : the case of El Salvador's EDUCO program. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 255-306.
- Sayed, Y. ; Subrahmanian, R. ; Soudien, C. ; Balagopalan, S. ; Carrim, N. À paraître. *Education exclusion and inclusion : policy and implementation in India and South Africa*. Londres, DFID.
- Schaffer, H. R. 1996. *Social development*. Oxford, Blackwell.
- Schau, C. G. ; Tittle, C. K. 1985. Educational equity and sex role development. Dans : Klein, S. S. (dir. publ.). *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, p. 78-90.
- Scheerens, J. 2006. *The use of international comparative assessment studies to answer questions about educational productivity and effectiveness*. Communication présentée à la Conférence sur l'éducation libérale - Perspectives internationales, organisée par l'Institut libéral de la Fondation Friedrich Naumann, Potsdam, 2-4 septembre 2005 (publié dans Occasional Paper, 12).
- Scheerens, J. ; Visscher, A. J. 2004. *School factors related to quality and equity*. Paris, OCDE (PISA, Rapport thématique).
- Schindlmayr, T. 2006. We need a global treaty for the disabled. *International Herald Tribune*, 17 août 2006.
- Schuh-Moore, A. 2005. *Meeting EFA : Honduras-Educadores*. Washington, D. C., Academy for Educational Development (Educational Quality Improvement Program, 2).
- Schweinhart, L. J. ; Montie, J. ; Xiang, J. ; Barnett, W. S. ; Belfield, C. R. ; Nores, N. 2005. *Lifetime effects : the High/Scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Secrétariat de l'IMOA. 2005. Rapport d'activité de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée du programme Éducation pour tous 2005. Washington, D. C., Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- 2006. *Education for all fast track initiative, Analysis of official development assistance*. Washington, D. C., Initiative pour la mise en œuvre accélérée (préparée pour la Réunion technique de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée de Moscou, mars 2006).
- Shaeffer, S. 2006. Formaliser l'informel ou « informaliser » le formel : La transition du préscolaire au primaire. *Lettre d'information de l'IPE* (Paris), vol. XXIV, n° 1.
- Shenkut, M. K. 2006. Ethiopia : where and who are the world's illiterates ? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Shepard, L. A. ; Taylor, G. A. ; Kagan, S. 1996. *Trends in early childhood assessment policies and practices*. Los Angeles, Center for Research on Evaluation Standards and Student Testing.

- Shonkoff, J. P. ; Phillips, D. (dir. publ.) 2000. *From neurons to neighborhoods : the science of early childhood development*. Washington, D. C., National Academy Press.
- Shore, R. 1998. *Ready schools : a report of the goal 1 ready schools resource group*. Washington, D. C., National Education Goals Panel.
- Singer, P. W. 2004. *Children at war*. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- Sirota, R. 1998. *L'école primaire au quotidien*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Skipper, S. 2005. *Education for all : Uruguay's integrated approach to include children with disabilities and improve the quality of basic education*. Communication présentée à la Comparative and International Education Society Conference « Beyond Dichotomies ». Palo Alto, 22-26 mars.
- Skolverket. 2004. *Pre-school in transition : a national evaluation of the Swedish pre-school*. Stockholm, Skolverket [Swedish National Agency for Education] (Summary of Report, 239).
- Social and Rural Research Institute. 2005. *All India survey of out-of-school children in the 6-13 years age group*, SRI (A specialist unit of IMRB International). (Submitted to the Department of Elementary Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development, Government of India/Educational Consultants India Ltd.)
- South Africa Department of Education. 1998. National norms and standards for school funding, *Government Gazette*, vol. 400, n° 19347.
- Sperling, G. 2006. *Filling the glass : moving the FTI towards a true global compact on education*. Washington, D. C.
- Statistique Canada/OCDE. 2005. *Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa/Paris, ministère de l'Industrie, Canada/OCDE.
- Stephens, S. 1995. *Children and the politics of culture*. Princeton, Princeton University Press.
- Sumison, J. 2005. Male teachers in early childhood education : issues and case study. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 20, p. 111-123.
- Sylva, K. ; Melhuish, E. C. ; Sammons, P. ; Siraj-Blatchford, I. ; Taggart, B. 2004. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project : final report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. London, DfES/Institute of Education, Université de Londres.
- Tabuslatova, S. 2006. Report on regional overviews of progress towards EFA since Dakar in Central Asia and Kazakhstan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Taratukhina, M. S. ; Polyakova, M. N. ; Berezina, T. A. ; Notkina, N. A. ; Sheraizina, R. M. ; Borovkov, M. I. 2006. Early childhood care and education in the Russian Federation. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Teachers Resource Center Online. 2006a. *ECE certificate program*. Karachi, TRC. <http://www.trconline.org/ECE-CP/> (consulté le 26 juillet 2006).
- 2006b. *Our services : workshops at TRC*. Karachi, TRC. http://www.trconline.org/trcweb/trc/services_workshops.asp (consulté le 26 juillet 2006).
- Temple, J. A. ; Reynolds, A. J. À paraître. Benefits and costs of investments in preschool education : evidence from the child-parent centers and related programs. *Economics of Education Review*.
- Thomas, W. P. ; Collier, V. P. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, Center for Research on Education, Diversity and Excellence (rapport final).
- Tomasevski, K. 2003. School fees as hindrance to universalizing primary education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*.
- Torkington, K. 2001. *Groupe de travail sur le développement de la petite enfance. Projet d'analyse de politiques : rapport de synthèse*. Paris, ADEA.
- Uganda Bureau of Statistics and ORC Macro. 2001. *Uganda DHS EdData Survey 2001 : education data for decision-making*. Calverton, Uganda Bureau of Statistics and ORC Macro.
- Umansky, I. ; Crouch, L. 2006. *Fast track initiative : initial evidence of impact*. Research Triangle Park, RTI International (préparé pour la Banque mondiale).
- Umayahara, M. 2005. Regional overview of progress toward EFA since Dakar : Latin America. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- 2006. Early childhood education policies in Chile : from pre-Jomtien to post-Dakar. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.

- UNESCO. 1990. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous - Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien. Publié par l'UNESCO pour le Secrétariat du Forum consultatif international sur l'éducation pour tous.
- 1991. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO.
- 1997. *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997*. Paris, UNESCO (BPE.98/WS/1).
- 1998. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO.
- 1999. *Annuaire statistique 1999*. Paris, UNESCO.
- 2000a. *Cadre d'action de Dakar - L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Forum mondial sur l'éducation. Dakar, UNESCO.
- 2000b. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO.
- 2002a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002. Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?* Paris, UNESCO.
- 2002b. *Intégrer la petite enfance à l'éducation : le cas de la Suède*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 3).
- 2003a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*. Paris, UNESCO.
- 2003b. *A national case study of services provided for children : early childhood care and education in China*. Beijing, UNESCO (ECCE case studies).
- 2004a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.
- 2004b. *Report of the Inter-Agency Working Group on life skills in EFA*. Communication à l'Inter-Agency Working Group on Life Skills in EFA, Paris, 29-31 mars.
- 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.
- UNESCO Bangkok. 2005. *Advocacy brief on mother tongue-based teaching and education for girls*. Bangkok, UNESCO Bangkok.
- UNESCO-BIE. 1961. *Organization of pre-primary education, 1961 survey*. Genève/Paris, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- 2005. *Données mondiales de l'éducation*, Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/countries/WDE/WorldDataE.htm> (consulté le 31 août 2006).
- 2006. *Cross-national compilation of national ECCE profiles*. Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- UNESCO-IIPE. 2001. *L'évaluation pour améliorer la qualité de l'enseignement*. Paris, UNESCO-Institut international de planification de l'éducation.
- 2006. EFA GMR 07 – IIEP synthesis paper. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- UNESCO-OREALC. 2004a. *L'éducation pour tous en Amérique latine : un objectif à notre portée. Rapport régional de suivi sur l'EPT 2003*. Santiago, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes.
- 2004b. *Intersectoral coordination in early childhood policies and programmes : a synthesis of experiences in Latin America*. Santiago, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes.
- UNICEF. 2003. *Les objectifs de développement pour le millénaire : ils concernent les enfants*. New York, UNICEF.
- 2004. *First steps. Maldives. Evaluation of ECCD media campaign*. Malé, UNICEF Maldives.
- 2005a. *Parité dans l'éducation : acquis et perspectives. Le rapport GAP*. New York, UNICEF.
- 2005b. *La situation des enfants dans le monde 2005 : l'enfance en péril*. New York, UNICEF.
- 2005c. *TransMonee 2005 : data indicators and features on the state of children in CEE/CIS and Baltic States*. Florence, Italie, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.
- 2006. *La situation des enfants dans le monde 2006*. New York, UNICEF.
- UNICEF Moldova Country Office. 2005. *Influence of parental and family factors on child development : secondary analysis of data from the national baseline study on family KAP (knowledge, attitude and practices) in the area of early childhood care and development (ECCD)*. Chisinau, UNICEF Moldova Country Office.

- Université virtuelle pour le développement de la petite enfance. 2005. *ECDVU : an overview*, Victoria, ECDVU, <http://www.ecdvu.org/home.asp> (consulté le 21 avril 2006).
- USAID. 2005. *General budget support : key findings of five USAID studies*. USAID, Washington, D. C. (PPC Evaluation Paper, 7).
- US General Accounting Office. 2000. *Early education and care : overlap indicates need to assess crosscutting programs*. Washington, D. C., Government Printing Office (GAO/HEHS-00-78).
- US Social Security Administration. 1999. *Social security programs throughout the world - 1999*. Washington, D. C., Government Printing Office.
- 2004. *Social security programs throughout the world*. Washington, D. C., Government Printing Office.
- Van der Gaag, J. ; Tan, J. P. 1998. *The benefits of early child development programs : an economic analysis*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Van Ewijk, H. ; Hens, H. ; Lammersen, H. 2002. *Mapping of care services and the care workforce*. Londres, Institute of Education, Université de Londres, Thomas Coram Research Unit (Care Work in Europe : Current Understandings and Future Directions, Consolidated report, WP3).
- Vargas-Barón, E. 2005. *Planification des politiques pour le développement de la petite enfance : lignes directrices pour l'action*. Paris, UNESCO.
- *Les taxes sur les salaires pour le développement de l'enfant : l'exemple de la Colombie*. Paris, UNESCO (Notes de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 35)
- Vermeersch, C. ; Kremer, M. 2004. *School meals, educational achievement, and school competition : evidence from a randomized evaluation*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Vogel, D. A. ; Lake, M. A. ; Evans, S. ; Karraker, K. H. 1991. Children's and adult's sex-stereotyped perceptions of infants. *Sex Roles*, vol. 24, n° 9/10, p. 605-616.
- Waiser, M. 1999. *Early childhood care and development programs in Latin America : how much do they cost ?* Washington, D. C., Banque mondiale.
- Waldfogel, J. 2001. International policies toward parental leave and childcare. *Future of Children*, vol. 11, p. 122-143.
- Wallet, P. 2006. Pre-primary teachers : a global comparison of quantity and quality. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Watanabe, K. ; Flores, R. ; Fujiwara, J. ; Lien, T. H. T. 2005. Early childhood development interventions and cognitive development of young children in rural Vietnam. *Journal of Nutrition*, vol. 135, n° 8, p. 1918-1925.
- Weikart, D. P. 2005. *A brief history of the IEA preprimary project*. Ypsilanti, High/Scope Educational Research Foundation (The IEA preprimary project final report : cognitive and language performance at age 7, draft manuscript).
- Wells, G. 1985. Preschool literacy-related activities and success in school. Dans : Olson, D. R. ; Torrance, N. ; Hildyard, A. (dir. publ.). *Language, literacy and learning*. New York, Cambridge University Press, p. 229-255.
- Westheimer, M. (dir. publ.). 2003. *Parents making a difference : international research on the home instruction for parents of preschool youngsters (HIPPY) program*. Jerusalem, The Hebrew University Magnes Press.
- Wetterberg, T. 2004. *Gender equality : starting young*. Institut suédois.
- Whitehurst, J. ; Lonigan, C. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development*, vol. 69, n° 3, p. 848-872.
- Willms, J. D. 2006. *Learning divides : ten key policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems* (rapport préparé pour l'Institut de statistique de l'UNESCO).
- Willms, J. D. ; Somers, M. A. 2001. Family, classrooms, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, n° 4, p. 409-445.
- Woldehanna, T. ; Mekonnen, A. ; Jones, N. ; Tefera, B. ; Seager, J. ; Aleumu, T. ; Asgedom, G. 2005. *Education choices in Ethiopia : what determines whether poor households send their children to school ?* Londres, Save the Children (Young Lives, Working Paper, 15).
- Wolff, H. ; Ekkehard. 2000. *Pre-school child multilingualism and its educational implications in the African context*. Cape-Town, PRAESA (Occasional Papers, 4).
- Wong, M. N. C. ; Pang, L. 2002. Early childhood education in China : issues and development. Dans : Chan, L. K. S. ; Mellor, E. J. (dir. publ.). *International developments in early childhood services*. New York, Peter Lang (Rethinking Childhood).
- Woodhead, M. 1996. *In search of the rainbow : pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*. La Haye, Fondation Bernard van Leer.

- 2006. Early childhood care and education. Changing perspectives on early childhood : theory, research and policy. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Woodhead, M. ; Faulkner, D. ; Littleton, K. (dir. publ.). 1998. *Cultural worlds of early childhood*. Londres, Routledge.
- Woodhead, M. ; Montgomery, H. 2003. *Understanding childhood : an interdisciplinary approach*. Chichester, Wiley.
- Wroge, D. 2002. *Le programme préscolaire en langues vernaculaires de la Papouasie-Nouvelle-Guinée*. Paris, UNESCO (Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 7).
- Yizengaw, T. 2006. Government-donor relations in the preparations and implementation of the education sector development programs of Ethiopia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Youdi, R. V. 2005. Protection et éducation de la petite enfance (PEPE) en République Démocratique du Congo (R. D. Congo). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Young, M. E. 1996. Progress for children. *Early child development : investing in the future*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2006. *Measuring ECD*. Communication présentée au colloque « Évaluer le développement des jeunes enfants ». Vaudreuil-Dorion, 26-28 avril.
- (dir. publ.). 2002. *From early child development to human development : investing in our children's future*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Yulaelawati, E. 2006. *Report of national examination of equivalency education*. Djakarta, Directorate of Equivalency Education, Directorate General of Out School.
- Zafeirakou, A. 2005. How to provide education and care to all young children 0 to 7 ? Early childhood care and education in South East Europe : progress challenges, new orientations. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Zambia Central Statistics Office and ORC Macro. 2003. *Zambia DHS EdData survey 2002 : education data for decision- making*. Calverton, Zambia Central Statistics Office and ORC Macro.

Sigles et acronymes

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AID	Association internationale de développement (Banque mondiale)
AP	Aide publique
APD	Aide publique au développement
BID	Banque interaméricaine de développement
BIE	Bureau international de l'éducation (UNESCO)
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique de l'UNESCO
CAD	Comité d'aide au développement
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CONFENEM	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CSTC	Centres communautaires de formation des compétences
DFID	Department for International Development (Département pour le développement international – Royaume-Uni)
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
ECDVU	Early Childhood Development Virtual University (Université virtuelle pour le développement de la petite enfance)
EDS	Enquête sur la démographie et la santé
EFTP	Éducation et formation techniques et professionnelles
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
ELCA	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
E-9	Groupe des 9 pays les plus peuplés (Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan)
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
ERY de Macédoine	Ex-République yougoslave de Macédoine
ETP	Enseignement technique et professionnel
EUROSTAT	Office statistique des Communautés européennes
EVS	Espérance de vie scolaire
EYE	Early Years Evaluation
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FMI	Fonds monétaire international
G8	Groupe de 8 pays (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni et Fédération de Russie) et de représentants de l'Union européenne qui se réunissent pour débattre de questions de politique économique et étrangère
HCNUDH	Haut commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HCR	Haut comité aux réfugiés
HIPPY	Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (Programme d'éducation parentale à domicile pour les enfants d'âge préscolaire)
HOME Inventory	Home Observation for Measurement of the Environment Inventory
HSRC	Human Sciences Research Council
ICDS	Integrated Child Development Services (Services intégrés pour le développement de l'enfant)

ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires)
IEG	Indice de l'EPT relatif au genre
IEQ	Improving Educational Quality
IPE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
IUAV	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (ancien IUE)
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'éducation
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles (Conseil national des jardins d'enfants)
LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation)
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation)
LSMS	<i>Life Standard Measurement Surveys</i> (enquêtes sur la mesure des niveaux de vie)
MICS	<i>Multiple Indicator Cluster Survey</i> (enquête par grappes à indicateurs multiples)
NCERT	National Council of Educational Research and Training
NIER	National Institute for Educational Policy research (Institut national de recherche sur les politiques de l'éducation)
NIPCCD	National Institute of Public Cooperation and Child Development
OBE	Open Basic Education
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODM	Objectifs de développement du millénaire
OIT	Organisation internationale du travail
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONPEC	Office of the National Primary Education Commission Office de la commission nationale sur l'enseignement primaire
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme for International Student Achievement (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PNB	Produit national brut
PMA	Pays les moins avancés
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement

PPA	Parité de pouvoir d'achat
PRELAC	Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes
QI	Quotient intellectuel
REE	Rapport élèves/enseignant
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SDI	Statistiques du développement international
Sida	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SIG-ENF	Système d'information sur la gestion de l'éducation non formelle
SNNP	<i>Southern Nations, Nationalities, and People</i>
SNPC	Système de notification des pays créanciers (OCDE-CAD)
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNA	Taux net d'admission
TNS	Taux net de scolarisation
TSA	Taux de scolarisation par âge
UE	Union européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
UOE	UNESCO/OCDE/EUROSTAT
USAID	US Agency for International Development Agence des États-Unis pour le développement international
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome de l'immunodéficience humaine acquise
WEI	<i>World Education Indicators</i> (Indicateurs mondiaux de l'éducation)

Index

L'index qui suit respecte le classement discontinu (mot par mot). Les numéros des pages en *italiques* indiquent les figures et tableaux, ceux en **gras** font référence aux encadrés alors que les numéros suivis d'un « n » se limitent aux notes en marge des pages. L'abréviation « EPPE » dans les sous-vedettes correspond à « l'éducation et la protection de la petite enfance ». Les définitions des termes utilisés dans l'index se trouvent dans le glossaire et l'annexe statistique fournit de l'information additionnelle au sujet des pays.

A

- abandons scolaires, 18, 34, 44n, 75. *voir aussi*
 achèvement scolaire ; enfants non
 scolarisés ; participation scolaire
 enseignement primaire, **38, 41, 42**
 impact de la pauvreté, 77
- absentéisme, 78
 personnel enseignant, 60, **60**
- accès à l'éducation, **13, 68-69, 82, 190-191**
 appartenance ethnique, 44n
 défavorisés, 191
 égalité, 88-89, 191
 enseignement primaire, 26-29, 67-68, 76, 77,
 208
 enseignement secondaire, 88
 filles, 2, 50, **77**
 lieu de résidence, 152
 marginalisation, 89
 politiques, 74, 75-80
 programmes d'EPPE, 4, 8, 181, 186-189
- accréditation, personnel de l'EPPE, 194
- achèvement scolaire, 191. *voir aussi* abandons
 scolaires
 enseignement primaire, 39-42, 41
- ADEA. (Association pour le développement
 de l'éducation en Afrique), 135
- administration, éducation et protection de
 la petite enfance (EPPE), 184-189
- admissions, 28. *voir aussi* inscriptions ;
 scolarisation
 enseignement préprimaire, 4, 4, 8, 22, 22-25,
 23, 24, 25, 138, 138, 142
 secteur privé, 140-141, 140n
 enseignement primaire, 1, 1, 27, 28
 impact des programmes d'EPPE, 7
 1^{re} année, 1, 28, 126n
 enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
- frais scolaires, 76
- tardives, 28, 34
 enseignement primaire, 28
- taux brut (TBA)
 définition, 27
 enseignement primaire, 27, 40
- taux net (TNA), 27-28
 enseignement primaire, 27
- adolescents
 apprentissage, performance, 54n
 exclusion
 filles enceintes, 74
 programmes contre, 74
 formation de seconde chance, 79
 immigrés, performance, 54
 jeunes parents, soutien, **167**
- adultes
 alphabétisation, 6, **13, 61, 65, 71, 208, 209**
 coûts des programmes, 109n
 évaluation, 216
 IDE, 216
 alphabétisme, 66, 67
 environnements alphabètes, 66-67
 programmes d'apprentissage, 61-63
- adultes relais, initiative, 176
- Afghanistan
 aide à l'éducation, 99
 alphabétisation, 63, 65
 dette, allègement, 92
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 23, 25, 26
 enseignement primaire, 43, 43
 enseignement secondaire, 48-49, 49
 IDE, 69
 personnel enseignant, 55, 56, 57, 59
- Afrique du Nord. *voir aussi* Afrique
 subsaharienne
 aide à l'éducation, 98
 ménages, taille, 126
voir aussi chacun des pays
- Afrique du Sud
 aide à l'éducation, 99
 efficacité, 100
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 86, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 84, 85
 éducation non formelle, 62
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 39
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement privé, **89**
 enseignement secondaire, 45, 46, 48-49, 89
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages,
 226
- handicapés, 173
- mathématiques, scores, 55
- normes, développement, **194**
- personnel enseignant, 58, 58-59, 155
- programmes de télévision pour l'EPPE, **177**
- programmes d'EPPE, 185
- réussite des élèves, 55
- survie, taux de, 71
- Afrique subsaharienne. *voir aussi* Afrique
 du Nord
 aide, 94
 aide à l'éducation, 97, 98, 100, 100
 alphabétisation, 2, 63, 69, 191
 alphabétisme, 64, 66, 67
 analphabètes, 64
 APD, 93, 93
 congés
 de maternité, 134
 parentaux, 134
 coopération technique, 95
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85, 197
 éducation et protection de la petite enfance
 (EPPE), 114
 enfants non scolarisés, 1, 32, 32, 33, 34, 35,
 36, 37
 enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23,
 23, 24, 25, 26, 67, 137, 138, 141, 141, 142,
 160, 191
 enseignement primaire, 1, 1, 6, 27, 27, 28, 28,
 29, 29, 30, 30, 37, 39, 40, 40, 41, 42,
 43, 43, 44, 68, 191, 217, 217, 217n
 enseignement secondaire, 44, 45, 45, 46, 46,
 47, 48, 48-49, 50, 88
 enseignement supérieur, 51, 51
 évaluations nationales des apprentissages,
 226
- familles monoparentales, 126
- femmes au travail, 127
- filles et marginalisation, 74
- formation des enseignants, 87
 IDE, 70
- inscriptions, 26
- jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
- mortalité, taux, 137
- objectifs de l'EPT, 71
- orphelins, 12, 77-78
- personnel enseignant, 2, 55, 56, 56, 57, 58,
 58, 58-59, 59, 86, 157, 158, **196**
 enseignantes, 57
- population infantile, 126
- pratiques parentales, 164-165
- programmes d'EPPE, 4, 8, 135, 139, 140, 147,
 164, 185-189, 190
- réussite des élèves, 55
- santé et nutrition, 136, 136
- scolarisation
 secteur privé, 140
 taux bruts (TBS), 26, 143
 sous-alimentation et malnutrition, 136
- VIH/sida, 77-78
voir aussi chacun des pays
- âge, scolarisation, 148-149
- AID. *voir* Association internationale de
 développement (AID)
- aide, 3, 7, 92-111, 182, 202-203, 208-209.
voir aussi aide à l'éducation ; APD ;
 donateurs ; éducation ; éducation
 de base
- alimentaire, 94
- capacité d'absorption, 104-105
- décassements, 105-106
- dépendance des gouvernements, 105
- d'urgence, 93, 94
- flux à l'EPPE, 14
- multilatérale, 98
- sectorielle, 94
- suivi, 102-103
- aide à l'éducation, 88, 98, 208, 211. *voir aussi*
 aide ; APD ; donateurs ; éducation ;
 éducation de base
- besoins, 91
- dépenses, 100
- éducation de base, 97, 100, 110
- enseignement primaire, 105
- enseignement supérieur, 110
- financement, 3, 109
- pour l'EPPE, 202
- renforcement des capacités, 105
- suivi, 102-103
- aide publique au développement (APD). *voir* APD
Alam Simsim, programmes de télévision, 177
- Albanie
 dépenses publiques d'éducation, 83
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143,
 144, 145
 enseignement primaire, 30, 31
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 158
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 150, 151,
 152, 153, 154, 193
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Algérie
 aide à l'éducation, 99
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 enfants non scolarisés, 36
 enseignement préprimaire, 23, 141, 148-149
 enseignement primaire, 27, 30, 41, 43, 148-149
 enseignement secondaire, 48-49

- enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 227
personnel enseignant, 58, 58-59
alimentation, 119. *voir aussi* santé et nutrition
- Allemagne
aide à l'éducation
 donateur, 96, 204
 part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
congés parentaux, 129
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 197, 198
enseignement préprimaire, 24, 141
enseignement secondaire, 46, 48-49
immigrés, performance, 54
personnel enseignant, 155
programmes d'EPPE, 193
- alphabétisation, 2, 6, 62, 63-67, 68-69, 69, 70.
voir aussi alphabétisme ; objectifs de l'EPT, objectif 4
adultes, 2, 62, 63-65, 208, 208-209, 209
évaluation, 61n
 milieux alphabètes, 68-69
enseignement secondaire, 218
Going Global, programme d'EPPE, 194
IDE, 216
jeunes, 65-66
lecture, matériaux, 67, 68-69
objectifs de l'EPT, 13, 191
 objectif 4, 63-67
- alphabétisme, 67. *voir aussi* alphabétisation
jeunes, 62, 191
- Amérique du Nord et Europe occidentale
alphabétisme, 64, 67
analphabètes, 64
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85, 197, 198
éducation des enfants, 164-166
enfants non scolarisés, 32, 33, 35
enseignantes, 57
enseignement préprimaire, 22, 22, 24, 25, 26, 67, 138, 141
enseignement primaire, 1, 1, 27, 28, 29, 31, 40, 42
enseignement secondaire, 45, 45, 46, 47, 48-49, 49
enseignement supérieur, 50, 51
IDE, 70, 70
ménages, taille, 126
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 56, 56, 58, 59
pratiques parentales, 164, 165
préparation à l'école, 194n-195n
programmes d'EPPE, 129-131, 135, 135, 139, 140, 190
santé et nutrition, 136
scolarisation, secteur privé, 140
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
voir aussi chacun des pays
- Amérique du Sud. *voir* Amérique latine
- Amérique latine. *voir aussi* Caraïbes
aide à l'éducation, 100, 100
alphabétisme, 64, 66, 67
analphabètes, 64
APD, 93
congés
 de maternité, 134
 parentaux, 134, 135
dépenses d'éducation, 7, 191, 198
dépenses publiques d'éducation, 83, 85, 197, 198
enfants non scolarisés, 32, 34, 35, 36
enseignantes, 57
- enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 23, 24, 25, 26, 67, 137, 138, 138, 141, 142, 191
enseignement primaire, 1, 1, 6, 27, 28, 28, 29, 29, 30, 31, 39, 40, 40, 41, 42, 43, 44, 44n
enseignement secondaire, 45, 45, 46, 47, 48, 48-49, 49, 50
enseignement supérieur, 51, 51
évaluations nationales des apprentissages, 229-30
- familles monoparentales, 126
femmes au travail, 127
filles et marginalisation, 74
IDE, 70, 70
jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
ménages, taille, 126
personnel enseignant, 56, 57, 58, 58, 59, 86-87, 157
population infantile, 126
pratiques parentales, 164
programmes d'EPPE, 4, 8, 131, 135, 139, 140, 147, 190, 192
santé et nutrition, 136, 136
scolarisation, 69
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
voir aussi chacun des pays
- Andorre
dépenses d'éducation, 198
enseignement préprimaire, 26, 141
enseignement primaire, 29
enseignement secondaire, 48-49
enseignement supérieur, 51
- Angola
enfants non scolarisés, 33
enseignement primaire, 27
enseignement supérieur, 51
espaces accueillants pour les enfants, 174, 174
IDE, 69
programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 151, 152, 153
- Anguilla
dépenses d'éducation, 198
enseignement préprimaire, 26, 141
enseignement primaire, 27, 29
enseignement secondaire, 45, 48-49
personnel enseignant, 58, 58-59, 157
- Antigua-et-Barbuda
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
personnel enseignant, 58-59
- Antilles néerlandaises
enseignement préprimaire, 24, 141
enseignement primaire, 27, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 48, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58, 58-59, 157
- APD (aide publique au développement), 91, 93, 94, 95, 98, 99
allègement de la dette, 92n
coopération technique, 94, 105
décaissements, 92-96, 93, 94
éducation de base, 96, 109, 110
engagements, 107
hausse, 95
pour l'éducation, 95
- apprentissage
barres, 54
évaluation, 13, 52-55
évaluations nationales, 54, 225, 226-230
informel, 16
non formels, 7, 62-63
normes de qualité, 194-195
résultats, 52n
- Arabie saoudite
alphabétisme, 66
enfants non scolarisés, 33, 33
enseignement préprimaire, 23, 141
enseignement primaire, 27, 29, 30, 39, 41, 41, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 227
personnel enseignant, 58-59, 59, 60, 157
- Argentine
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 138, 139, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 31, 175
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 229
personnel enseignant, 58-59, 159
 préprimaire, 159
- Arménie
congés parentaux, 129
enseignement préprimaire, 24, 26, 141, 142-143, 145
enseignement primaire, 29
enseignement secondaire, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 157
programmes d'EPPE, 190, 193
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Aruba
dépenses d'éducation, 86, 198
enseignement préprimaire, 24, 26, 140, 141
enseignement primaire, 27, 31, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58, 58-59, 157
- Asie. *voir aussi* Asie centrale ; Asie de l'Est et Pacifique ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Pacifique
alphabétisme, 66
évaluations nationales des apprentissages, 228
programmes d'EPPE, 131
voir aussi chacun des pays
- Asie centrale. *voir aussi* Asie ; Asie de l'Est et Pacifique ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Pacifique
aide à l'éducation, 97, 100
alphabétisme, 64
analphabètes, 64
congés
 de maternité, 134
 parentaux, 134
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enfants non scolarisés, 32, 33, 35
enseignantes, 57
enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 26, 138, 138, 141, 144
enseignement primaire, 1, 27, 28, 29, 30, 40, 41, 42, 43
enseignement secondaire, 45, 45, 46, 48, 48-49
enseignement supérieur, 51, 51
IDE, 70, 70
personnel enseignant, 56, 58, 58, 157
programmes d'EPPE, 135, 135, 140, 191
santé et nutrition, 136
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
voir aussi chacun des pays

- Asie de l'Est et Pacifique. *voir aussi* Asie ;
Asie centrale ; Asie du Sud et de l'Ouest ;
Pacifique
aide à l'éducation, 98, 100, 100
alphabétisation, 63, 69
alphabétisme, 64, 67
analphabètes, 64
APD, 93
congrés
de maternité, 134
parentaux, 134
coopération technique, 95
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enfants non scolarisés, 32, 32, 35
enseignantes, 57
enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23,
24, 25, 26, 138, 138, 141, 141, 142, 143
enseignement primaire, 1, 27, 28, 29, 30, 31,
39, 40, 41, 42, 43
enseignement secondaire, 45, 46, 46, 47,
48-49, 49
enseignement supérieur, 50, 51, 51
femmes au travail, 127
filles et marginalisation, 74
IDE, 70, 70
jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
marginalisation, 74
objectifs de l'EPT, 71
personnel enseignant, 55, 56, 56, 58, 58,
58-59, 59, 157
population infantile, 126
programmes d'EPPE, 4, 131, 135, 139, 140, 190
santé et nutrition, 136
scolarisation, 69
publique, 141
secteur privé, 140-141
voir aussi chacun des pays
Asie du Sud et de l'Ouest. *voir aussi* Asie ;
Asie centrale ; Asie de l'Est et Pacifique ;
Pacifique
aide à l'éducation, 97, 98, 100, 100
alphabétisation, 2, 63, 65, 69, 191
alphabétisme, 64, 67
analphabètes, 64
APD, 93, 93
congrés
de maternité, 134
parentaux, 134
dépenses d'éducation, 7, 191, 198
dépenses publiques d'éducation, 83, 85, 197
enfants non scolarisés, 1, 32, 32, 33, 34, 35, 36
enseignantes, 57
enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23,
24, 25, 25, 26, 138, 141, 141, 142, 143,
191
enseignement primaire, 1, 1, 6, 27, 27, 28, 29,
29, 30, 31, 40, 40, 41, 42, 43, 43, 68,
191
enseignement secondaire, 44, 45, 46, 47, 48,
48-49, 50, 88
enseignement supérieur, 51, 51
femmes au travail, 127
filles et marginalisation, 74
IDE, 70, 70
inscriptions, 26
jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
mortalité, taux, 137
objectifs de l'EPT, 71
personnel enseignant, 55, 56, 56, 57, 58, 58,
59, 131, 157
population infantile, 126
programmes d'EPPE, 135, 140
santé et nutrition, 136
scolarisation, taux bruts (TBS), 26, 143
voir aussi chacun des pays
Association for Childhood Education
International Self-Assessment Tool, 193
Association internationale de développement
(AID), 98
aide à l'éducation, donateur, 97
Association pour le développement de
l'éducation en Afrique (ADEA), 135
promotion de l'EPPE holistique, 180
Australie
aide à l'éducation
donateur, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 202, 203
dépenses d'éducation, 86, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 141, 142-143, 143n,
148-149
enseignement primaire, 31, 148-149
intégration de l'EPPE, 176
enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
immigrés, performance, 54
personnel enseignant, 194
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
autochtones, performance d'apprentissage, 54n
Autriche
aide à l'éducation
donateur, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
congrés parentaux, 129
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 142-143
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
immigrés, performance, 54
programmes d'EPPE, 137
auxiliaires, dans l'EPPE, 156. *voir aussi* personnel
de l'EPPE
Azerbaïdjan
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 84, 84, 85
enseignement préprimaire, 23, 23, 141, 145,
148-149, 150
enseignement primaire, 29, 30, 41, 148-149
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58, 58-59, 157
programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153, 193
B
Bahamas
enseignement préprimaire, 24, 141
enseignement primaire, 27, 29, 31
enseignement secondaire, 46, 48-49
IDE, 70
personnel enseignant, 57, 58, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 193
Bahreïn
alphabétisme, 66
enseignement préprimaire, 24, 26, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 30
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 150, 151
bailleurs de fond. *voir* donateurs
Baljyothi, programme, 79, 79
Bangladesh
aide à l'éducation, 97, 99
alphabétisation, 63, 65
alphabétisme, 65, 66
dépenses d'éducation, 86, 101
dépenses publiques d'éducation, 83, 85, 85, 86
éducation non formelle, 79
enfants non scolarisés, 36
enseignement préprimaire, 23, 23, 24, 141
enseignement primaire, 27, 29, 31, 40, 41
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages,
228
filles, scolarisation, 82, 88
handicapés, 173
IDE, 70, 71
incitations financières, 77
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 57, 58, 58-59, 59, 60,
60, 155, 157, 157
plans d'éducation, 82
programmes de télévision pour l'EPPE, 177
programmes d'EPPE, 192
scolarisation, 88
taux nets (TNS), 70
suivi, examen conjoints de, 103
survie, taux de, 71
Banque mondiale, 92, 103
aide à l'éducation, donateur, 182
Barbade
dépenses d'éducation, 86, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 141
enseignement primaire, 27, 31, 41
enseignement secondaire, 46, 48-49
IDE, 70
personnel enseignant, 58, 58-59, 157
Barbuda. *voir* Antigua-et-Barbuda
bébés. *voir* moins de 3 ans
Bélarus
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 23, 24, 140, 141,
142-143, 145
enseignement primaire, 29, 41
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59, 157
programmes d'EPPE, 135, 193
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
Belgique. *voir aussi* Belgique (francophone)
aide à l'éducation
donateur, 103, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
défavorisés, ciblage, 202
enseignement préprimaire, 24, 140, 141,
142-143
enseignement primaire, 31
intégration de l'EPPE, 175
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
immigrés, performance, 54
personnel enseignant, 155
programmes d'EPPE, 185
Belgique (francophone). *voir aussi* Belgique
programmes d'EPPE, 193
Belize
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 23, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 31
enseignement secondaire, 46, 48-49
personnel enseignant, 157
programmes d'EPPE, 154
réussite des élèves, 54

bénéfices économiques
programmes d'EPPE, 121

bénévoles dans l'EPPE, 156

Bénin
alphabétisation, 63
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 101
dépenses publiques d'éducation, 83
enfants non scolarisés, 36
enseignement préprimaire, 23, 24, 141, 148-149, 150
enseignement primaire, 27, 29, 30, 39, 41, 43, 43, 148-149
enseignement secondaire, 46, 48-49
frais scolaires, 76
personnel enseignant, 57, 58, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 154
suivi, examen conjoints de, 103

Bermudes
enseignement préprimaire, 141
enseignement secondaire, 45
personnel enseignant, 58-59, 157

besoins éducatifs et compétences, 13, 18, 61-63.
voir aussi compétences de la vie courante ; objectifs de l'EPT, objectif 3

défavorisés, 173-174
marginalisation, 75
orphelins, 78
suivi, 61

besoins spéciaux
intégration, 173, 173n
programmes inclusifs, 8

Bhoutan
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 58-59

bibliothèques, rôle dans l'alphabétisation, 68-69

BID (Fonds spécial), 98

bilinguisme, 170. *voir aussi* langue ; langue ; multilingue, éducation
assistants, 171
lecture et apprentissage, 170n
modèle additif bilingue, 170n

Bodh Shiksha Samiti, 176

Bolivie
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 86, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 85, 197
enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149
enseignement primaire, 27, 31, 41, 44n, 147, 148-149
enseignement secondaire, 46
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 229
langue et éducation, 170
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 58-59, 155, 157
programmes d'EPPE, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154
investissements et retours, 122

Bolsa Escola, programme, 79

Bolsa Familia, programme, 78n, 79

Bosnie-Herzégovine
enseignement préprimaire, 144, 145
programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 153, 193

Botswana
alphabétisme, 66
éducation non formelle, 62
enseignement primaire, 29, 30
enseignement secondaire, 45, 45, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
mathématiques, scores, 55
personnel enseignant, 58, 58-59

programmes d'EPPE, 134, 147, 151, 152, 193

bourses, 77

demandes, 78

orphelins, 78

Brésil
alphabétisation, 63
alphabétisme, 65, 66
dépenses publiques d'éducation, 84
enfants non scolarisés, 33
enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149, 150
enseignement primaire, 29, 31, 37, 39, 43, 148-149
intégration de l'EPPE, 175
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 229
mortalité, taux, 137
normes, développement, 194
participation, programmes d'EPPE, 153
personnel enseignant, 58-59, 159, 159
programmes d'EPPE, 134, 185
scolarisation, incitations financières, 77, 79

Brunéi Darussalam
enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 59

buddy programmes (programmes copains), 176

Bulgarie
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 145, 148-149
enseignement primaire, 31, 148-149
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
programmes d'EPPE, 137, 147, 148, 193

Burkina Faso
alphabétisation, 63, 70
dépenses publiques d'éducation, 199
enfants non scolarisés, 33, 33, 35, 36, 37, 37
enseignement préprimaire, 23, 24, 26
enseignement primaire, 27, 28, 29, 30, 30, 39, 40, 41, 42, 43
enseignement secondaire, 44, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
espaces accueillants pour les enfants, 174
IDE, 70, 71
personnel enseignant, 58-59, 58-59, 59, 60, 155
programmes d'EPPE, 135, 152, 180n
suivi, examen conjoints de, 103

Burundi
alphabétisation, 63
alphabétisme, 66
conflits et éducation, 80
dépenses d'éducation, 86, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 83, 85
enfants non scolarisés, 33, 35, 37
enseignement préprimaire, 23, 141, 147
enseignement primaire, 27, 29, 41, 41, 43
enseignement secondaire, 44, 48-49
enseignement supérieur, 51, 51
frais scolaires, 76
IDE, 71
personnel enseignant, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 137, 147, 148, 151, 152, 153

C

CAD (Comité d'aide au développement), 92, 101

Cadre d'action de Dakar, 13, 133, 180, 192.
voir aussi Forum mondial sur l'éducation (Dakar)

objectifs de l'EPT
objectif 1, 15
objectif 3, 61, 61n

Cambodge
aide à l'éducation, efficacité, 100
alphabétisme, 66
dépenses publiques d'éducation, 83
enseignement préprimaire, 23, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 31, 39, 43
enseignement secondaire, 48-49
frais scolaires, 76
IDE, 70, 71
langue et éducation, 170
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 58-59, 59, 155, 157
programmes d'EPPE, 135, 139-140, 177, 180n
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
suivi, examen conjoints de, 103

Cameroun
aide à l'éducation, 99
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 101
dépenses publiques d'éducation, 83, 84
enfants non scolarisés, 33, 36
enseignement préprimaire, 23, 23, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 41, 43, 147
enseignement secondaire, 46
enseignement supérieur, 51
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 180n

Canada
aide à l'éducation
donateur, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
dépenses d'éducation, 198
enseignement préprimaire, 24, 141
enseignement secondaire, 46
enseignement supérieur, 51
immigrés, performance, 54
préparation à l'école, 195n

Cap-Vert
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 101
dépenses publiques d'éducation, 83, 85
éducation non formelle, 62
enseignement préprimaire, 26, 141
enseignement primaire, 27, 29, 30, 30, 41, 43
enseignement secondaire, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 180n

Caraïbes. *voir aussi* Amérique latine
aide à l'éducation, 100, 100
alphabétisation, 2, 63
alphabétisme, 64, 66, 67
analphabètes, 64
APD, 93
congrès
de maternité, 134
parentaux, 134, 135
dépenses d'éducation, 7, 191, 198
dépenses publiques d'éducation, 85, 197, 198
enfants non scolarisés, 32, 34, 35, 36
enseignantes, 57

- enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 25, 26, 67, 137, 138, 138, 141, 141, 142, 191, 208-209
- enseignement primaire, 1, 1, 6, 27, 28, 28, 29, 30, 31, 39, 40, 40, 41, 42, 43, 44, 44n
- enseignement secondaire, 45, 45, 46, 47, 48, 48-49, 49, 50
- enseignement supérieur, 51, 51
- évaluations nationales des apprentissages, 229-30
- femmes au travail, 127
- filles et marginalisation, 74
- IDE, 70, 70
- jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
- personnel enseignant, 56, 57, 58, 59, 157, 159
- population infantile, 126
- programmes d'EPPE, 4, 8, 131, 135, 139, 140, 147, 190, 192
- santé et nutrition, 136, 136
- scolarisation, 69
- secteur privé, 140
- taux bruts (TBS), 143
- voir aussi* chacun des pays
- Carnet du coordinateur, 181**
- cases des tout-petits, 182
- catastrophes naturelles. *voir* urgences, situations d'
- CEI (Communauté d'États indépendants)
- enseignement préprimaire, 144
- Centres d'apprentissage communautaires dans l'enseignement préscolaire, CENACEP (Centros de Aprendizaje Comunitario en Educación Preescolar), 177
- Centros de Aprendizaje Comunitario en Educación Preescolar (Centres d'apprentissage communautaires dans l'enseignement préscolaire, CENACEP), 177
- certificats ou déclarations de naissance, 75, 75n, 153, 186-189
- participation, programmes d'EPPE, 153
- cerveau, développement, 15, 117-118
- Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, 116
- châtiment corporel, 164
- child friendly spaces* (espaces accueillants pour les enfants), 174, 174
- Chili, 46
- dépenses d'éducation, 86, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85
- enseignement préprimaire, 24, 25, 141
- enseignement primaire, 43, 43, 44
- enseignement supérieur, 51
- évaluations nationales des apprentissages, 229
- IDE, 70
- personnel enseignant, 58-59, 87, 159
- programmes d'EPPE, 180n, 182, 186-189, 189, 192, 193
- Chine
- aide à l'éducation, 99
- alphabétisation, 63
- alphabétisme, 65
- enseignement préprimaire, 22, 23, 24, 142
- enseignement primaire, 32-33
- enseignement secondaire, 46
- enseignement supérieur, 50, 51
- personnel enseignant, 58-59, 195, 196
- population infantile, 126
- programmes d'EPPE, 190, 193
- scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Chypre
- dépenses d'éducation, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85
- enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143, 148-149, 150
- enseignement primaire, 27, 31, 148-149
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- enseignement supérieur, 51, 51
- ciblage, programmes d'EPPE, 9
- CITE (Classification internationale type de l'éducation), 22
- Classification internationale type de l'éducation (CITE), 22
- Colombie
- dépenses d'éducation, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 84, 84, 85
- enfants non scolarisés, 33
- enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143, 147, 148-149, 150
- enseignement primaire, 29, 31, 41, 148-149
- intégration de l'EPPE, 176
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- enseignement supérieur, 51
- évaluations nationales des apprentissages, 229
- financement de l'EPPE, 200
- préparation à l'école, 195n
- programmes d'EPPE, 135, 147, 147, 148, 150, 151, 152, 168, 189, 192
- investissements et retours, 122
- réussite des élèves, 55
- scolarisation, incitations financières, 77
- Comité d'aide au développement (CAD), 92
- Comité des droits de l'enfant, 108, 115-116, 115n
- Commission européenne, 98
- aide à l'éducation, donateur, 97, 103, 203, 204
- Communauté d'États indépendants (CEI)
- enseignement préprimaire, 144
- communautés, rôles dans l'éducation, 8
- Community Education Investment Programme, 80-81
- community mothers (mères de la communauté), 167, 168
- Comores
- dépenses publiques d'éducation, 83
- enseignement préprimaire, 23, 26, 141
- enseignement primaire, 43
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- enseignement supérieur, 51
- personnel enseignant, 59
- programmes d'EPPE, 137, 147, 148, 151, 152, 153
- compétences de la vie courante, 18, 61-63, 61n.
- voir aussi* besoins éducatifs et compétences
- comportements stéréotypés, 172
- confessionnelles, organisations
- services de l'EPPE, 190
- conflits. *voir aussi* pays en conflits ; urgences, situations d'
- armés, 80-81, 81
- impact sur l'éducation, 7, 80
- congés
- de maternité, 4, 128-129, 128n, 129n, 134, 191
- historique, 128-129
- moins de 3 ans, 132-134
- parentaux, 128-129, 128n, 134, 200, 200n
- moins de 3 ans, 132-134
- Congo
- dépenses d'éducation, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 83, 85
- enfants non scolarisés, 33
- enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143
- enseignement primaire, 27, 43
- enseignement secondaire, 48-49
- enseignement supérieur, 51, 51
- IDE, 69
- personnel enseignant, 55, 56, 58-59, 59, 60, 157
- programmes d'EPPE, 153, 154
- Congo, République démocratique. *voir* République démocratique du Congo
- Conseil national pour l'accréditation de la prise en charge de la petite enfance (National Childcare Accreditation Council), 194
- Convention relative aux droits de l'enfant, 3, 17, 82, 115-116, 115n
- Convention sur l'âge minimum, 78
- Convention sur les pires formes de travail des enfants, 78
- coopération Sud-Sud, 108
- coopération technique, 94, 96, 97, 105
- Afrique subsaharienne, 95
- Asie de l'Est et Pacifique, 95
- coordination, politiques de l'EPPE, 185-189
- Corée. *voir* République de Corée
- Costa Rica
- dépenses d'éducation, 86, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85
- enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 148-149
- enseignement primaire, 39, 41, 148-149, 175
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- enseignement supérieur, 51
- évaluations nationales des apprentissages, 229
- personnel enseignant, 58, 58-59, 157
- programmes d'EPPE, 189, 192
- Côte d'Ivoire
- alphabétisation, 63
- alphabétisme, 66
- enfants non scolarisés, 33, 33, 35
- enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143
- enseignement primaire, 27, 29, 30, 30, 39, 43
- enseignement secondaire, 44, 46
- mortalité, taux, 137
- personnel enseignant, 58-59, 157
- pratiques parentales, 165
- programmes d'EPPE, 137, 147, 148, 151, 152, 153, 154
- crèches. *voir* enseignement préprimaire
- Croatie
- dépenses d'éducation, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85
- enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 145, 148-149
- enseignement primaire, 29, 31, 148-149
- enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
- enseignement supérieur, 51
- personnel enseignant, 58, 58-59, 157
- programmes d'EPPE, 193
- scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- croissance, retard de, 119-120, 136
- participation, programmes d'EPPE, 154, 168
- Cuba
- dépenses d'éducation, 198
- dépenses publiques d'éducation, 84, 84
- enseignement préprimaire, 23, 24, 140, 141
- enseignement primaire, 27, 31, 43
- enseignement secondaire, 48-49
- enseignement supérieur, 51
- évaluations nationales des apprentissages, 229
- financement de l'EPPE, 199
- IDE, 70
- personnel enseignant, 58, 155, 155, 157
- formation, 87
- programmes d'EPPE, 135, 137, 189
- cycle primaire. *voir* enseignement primaire

D

Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar ; Forum mondial sur l'éducation

Danemark
aide à l'éducation
donateur, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
bilinguisme, assistants, 171
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 139, 140
enseignement primaire, 31
intégration de l'EPPE, 175
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
immigrés, performance, 54
personnel enseignant, 155, 158
programmes d'EPPE, 185

décaissements
aide, 105-106
APD, 92-96, 93, 94

Décennie pour l'alphabétisation, 67

décentralisation, impact sur l'EPPE, 184, 189n, 190

Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, 92, 100, 102

Déclaration de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux, 82

Déclaration des droits de l'enfant, 115

déclarations de naissance. *voir* certificats ou déclarations de naissance

défavorisés. *voir aussi* handicapés ; marginalisation ; pauvreté
accès à l'EPPE, 123, 150-154, 191, 208-209
ciblage, 201-202
définition, 17, 17n
éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 209, 210
enseignement primaire, transition vers, 176-177
priorité de l'EPPE, 212

définition et sélection des compétences clés (DeSeCo), 61n

démobilisation, programmes, 81

Demographic and Health Surveys (DHS), 146

dépenses d'éducation, 14, 76-78, 83-84, 86, 92, 101, 210-211. *voir aussi* dépenses publiques d'éducation
aide, 100, 102
coût par enfant
enseignement préprimaire, 198-199
enseignement primaire, 198-199
enseignement primaire, 109
ménages, 76
programmes d'EPPE, 199-201
réduction et accès à l'éducation, 74
rémunération, 60

dépenses publiques d'éducation, 83, 84, 85, 197-199, 198. *voir aussi* dépenses d'éducation ; financement ; gouvernements
enseignement préprimaire, 197-198
enseignement primaire, 84
scolarisation, taux bruts (TBS), 84

déplacements internes, 80

DeSeCo (définition et sélection des compétences clés), 61n

dette
allègement, 92, 92n, 93
remise, 94

développement de l'enfant, 119
besoins, 119

cognitif, 168-169
augmentation du QI, 121
effets du VIH/sida, 118-119

familles, 166
intellectuel, 14
linguistique, 169
participation, programmes d'EPPE, 153
petite enfance, 7
physique, 117
pratiques parentales, 165
psychologique, 117
socio-affectif
effets du VIH/sida, 118-119

DHS (Demographic and Health Surveys), 146

Disarmament, Demobilization and Reintegration Programme, 81n

discrimination, 75. *voir aussi* égalité entre les sexes ; équité ; parité entre les sexes
contre les femmes, 52, 127-128
petite enfance, 115

disparités. *voir* parité entre les sexes

Djibouti
dépenses d'éducation, 101
enfants non scolarisés, 35
enseignement préprimaire, 23, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 27, 29, 30, 30, 40, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 47, 48-49
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 227

IDE, 71
personnel enseignant, 157
programmes d'EPPE, 180n

documents stratégiques pour la réduction de la pauvreté (DSRP), 180

Dominique
enseignement préprimaire, 24, 26, 141
enseignement primaire, 27, 29, 31, 41, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49, 50
personnel enseignant, 58, 58-59, 157
programmes d'EPPE, 136, 137, 154, 193

donateurs. *voir aussi* donateurs bilatéraux ; donateurs multilatéraux
aide, 3, 4, 7, 96-97, 96-97, 99, 111, 203, 204
aide à l'éducation, 106
APD, 98
décaissements, 93, 94, 106
impact de l'IMOA, 107
partenariats silencieux, 106
promesses, 105
renforcement des capacités, 105
responsabilités, 92
suivi, examen conjoints de, 102

donateurs bilatéraux, 3, 93, 98, 99, 110-111, 202. *voir aussi* donateurs ; donateurs multilatéraux
aide, 96

donateurs multilatéraux, 7, 202. *voir aussi* donateurs ; donateurs bilatéraux
aide, 96-97
aide à l'éducation de base, 97

droits
des enfants, 17, 115-116, 115n
éducation, 115
des handicapés, 82

DSRP (documents stratégiques pour la réduction de la pauvreté), 180

E

eau potable, 118. *voir aussi* santé et nutrition

Early Childhood Development Virtual University (ECDVU) (Université virtuelle pour le développement de la petite enfance), 195, 196

early development instrument (mesure de développement précoce), 195n

Échelle d'évaluation, Save the Children, 193

Échelle d'évaluation de l'environnement préprimaire, 193

écoles itinérantes, 74

écoles maternelles. *voir* enseignement préprimaire

écoles primaires. *voir* enseignement primaire

écoles privées. *voir* enseignement privé ; secteur privé

Ecuador
personnel enseignant, 60

ECDVU (Early Childhood Development Virtual University) (Université virtuelle pour le développement de la petite enfance), 195, 196

EDS (enquêtes démographiques et sanitaires), 146

educare (édu-soins), 185

éducateurs dans l'EPPE, 156. *voir aussi* personnel de l'EPPE

éducation. *voir aussi* accès à l'éducation ; éducation et protection de la petite enfance (EPPE) ; enseignement préprimaire ; enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur
aide, 7, 91-111, 94, 95, 208-209
augmentation, 92-97
bilatérale, 96
donateurs, 97, 103
pour l'EPPE, 4, 203
part de l'aide totale, 95, 100, 111
part des dépenses d'éducation, 101
renforcement des capacités, 105
suivi, 102-103
volumes par pays, 99

approche holistique, 5, 6, 12, 16, 120, 180

coopération technique, 96

décaissements, 3

dépenses, 4, 7

évaluation, 111

expansion, 141

gratuite, garantie constitutionnelle, 75

informelle, 62

intégration, 82

justice, exigences de, 115

multilingue, 170

neutralité, 172

non formelle, 80
données, 62

obligatoire
enseignement préprimaire, 137-138, 139

des parents, 18, 166

plans, 7, 74-75, 82-89, 111
enfants non scolarisés, 74
pratiques parentales, 164-167
progrès, 67-71
santé et nutrition, 119-120

éducation de base, 44n. *voir aussi* enseignement primaire ; enseignement primaire universel (EPU) ; enseignement secondaire
aide, 3, 7, 95, 98, 107, 110
bilatérale, 96
objectifs de l'EPT, 208-209

- part de l'aide à l'éducation, 93-100, 95, 98-99
- part de l'aide totale, 100
- part des dépenses d'éducation, 101
- APD, 96, 109
- conflits, 80
- coopération technique, 96
- définition, 94n
- dépenses publiques d'éducation, 85
- pays à faible revenu, 94, 95
- pays en développement, 94, 95
- PMA, 94
- programmes, 79n
- éducation et protection de la petite enfance (EPPE). *voir aussi* objectifs de l'EPT, objectif 1
- administration, 184-189
- aide, 202, 203
- alphabétisation, 194
- approches
- formelles et informelles, 16
 - holistiques, 120, 212
- arrangements formels, 129-132
- bénéfices, 118
- caractéristiques, 164
- coûts, 197
- décentralisation, 189-190
- défavorisés, 123, 150-154
- ciblage, 9, 201-202
- définition, 3, 15-16
- donateurs, 202
- données qualitatives, 210-211
- enseignants, 154-160, 171
- enseignement primaire, 120-122, 175
- impact, 120
 - transition vers, 174-177
- équité, 169
- établissements, 8, 167-174
- évaluation de la qualité, 186-189
- filles, 171
- financement, 183, 199, 200
- gouvernance, 183
- heures d'enseignement, 140
- institutions, 132
- justice, exigences de, 180, 188
- langue, 170-171
- moins de 3 ans, politiques, 212
- normes et résultats, 194-195
- objectifs de l'EPT, 3, 5, 9, 14, 17, 18, 208-209
- parents, éducation, 133
- parité entre les sexes, 12, 150
- partenaires privés, 190-191
- pédagogues, 156
- personnel (*voir* personnel de l'EPPE)
- politiques, 9, 15, 16, 180-184, 186-189
- de développement, 181, 182-183
 - holistiques, 12
 - nationales, 212
- programmes, 3, 5, 6, 12, 114, 174
- bénéfices, 7
 - communautaires, 167
 - coordination, 9
 - coûts, 199-201
 - données, 132, 210-211
 - droits des enfants, 115
 - enseignement primaire, 7, 8, 208-209
 - équité, 122-123, 169-174
 - études, 169
 - évaluation de la qualité, 192-197
 - financement, 197-203
 - heures d'enseignement, 139, 139n, 159, 160
 - inclusifs, 212
 - investissements et retours, 4, 7, 120-122, 121
 - moins de 3 ans, 134-136
- non formels, 133n
- OCDE, pays de l', 18
- avec parents, 166-167
- participation, 137-138, 146, 147, 147, 148, 150-152, 151, 152, 153
- politiques nationales, 15, 186-189
- qualité, 183
- régions sous-nationales, 153
- réglementation, 192-194
- scolaire, 186-189
- transition vers l'école primaire, 5, 7
- puériculture, 133
- réseaux, 181n
- richesse des ménages, 150
- schémas, base de données, 132
- scolarisation, progrès, 144-146
- soutien politique, 5, 182
- subventions, 200
- suivi, 16, 192-197, 212-213
- et données, 132-133
- vue d'ensemble, 3-5, 7
- éducation pour tous. *voir* EPT (éducation pour tous)
- éducation privée. *voir* enseignement privé ; secteur privé
- Educatodos, 80
- Effective provision of pre-school education* (Enseignement préscolaire effectif), 168
- égalité entre les sexes, 2, 13, 18, 51-52, 172.
- voir aussi* discrimination ; équité ; parité entre les sexes ; objectifs de l'EPT ; objectif 5
 - accès à l'éducation, 88-89, 191
 - enseignants, 172
 - enseignement supérieur, 51-52
- Égypte
- alphabétisation, 63, 70
 - alphabétisme, 65, 66
 - enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143, 148-149
 - enseignement primaire, 27, 30, 39, 43, 148-149
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - évaluations nationales des apprentissages, 227
 - mortalité, taux, 137
 - personnel enseignant, 58-59, 59, 158, 159
 - programmes de télévision pour l'EPPE, 177
 - programmes d'EPPE, 146, 147, 148, 151, 152, 182
 - investissements et retours, 122
- El Salvador
- alphabétisme, 66
 - dépenses d'éducation, 101, 198
 - dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 - enseignement préprimaire, 24, 26, 139, 141, 142-143, 143n, 148-149
 - enseignement primaire, 27, 29, 43, 148-149, 175
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - évaluations nationales des apprentissages, 229
 - personnel enseignant, 58-59, 87, 155
- ELCA (Enquête sur la littératie et les compétences des adultes), 61n
- Émirats arabes unis
- dépenses d'éducation, 198
 - enfants non scolarisés, 35
 - enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149
 - enseignement primaire, 27, 29, 30, 148-149
 - enseignement secondaire, 46, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - évaluations nationales des apprentissages, 227
- personnel enseignant, 58-59, 59, 157
- programmes d'EPPE, 154
- employeurs, contribution à l'EPPE, 200
- enfance
- pratiques parentales, 165
 - variations culturelles, 165
- enfants. *voir aussi* enfants non scolarisés ; jeunes enfants ; moins de 3 ans ; petite enfance ; 3 ans et plus
- besoins, 114, 117, 166
- besoins éducatifs, 118
- cerveau, 15, 117-118
- et conflits armés, 81
- développement, 117-118, 117-120
- cognitif, 169
 - linguistique, 169
- droits, 2, 7, 12
- envers les parents, 116
 - envers l'État, 116
- marginalisation, 74, 88
- mortalité, taux de, 12
- naissances, enregistrement, 12
- prise en charge, 114, 127
- établissements, 130
- santé et nutrition, 5, 136, 208-209
- soins, 127-129
- soldats, 80
- statut, 12
- enfants non scolarisés, 1, 30, 30-37, 31, 32, 33, 35, 38, 68, 71. *voir aussi* abandons scolaires ; scolarisation
- enseignement primaire, 31, 36
 - objectifs de l'EPT, 6, 68
 - plans d'éducation, 74
 - tribu d'origine, 38
- enquêtes démographiques et sanitaires (EDS), 146
- Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), 61n
- enquêtes par grappes à indicateurs multiples (Multiple Indicator Cluster Surveys, MICS-2), 146, 146n
- enquêtes sur la mesure des niveaux de vie, 146
- enseignants
- absentéisme, 60
 - bilinguisme, 171
 - comportement face au milieu socio-économique, 172n
 - éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 154-160
 - enseignantes, 57, 57, 60
 - enseignement primaire, 86
 - EPT, 86-87
 - formation, 87
 - égalité entre les sexes, 172
 - enseignement préprimaire, 155-158
 - heures d'enseignement, 159
 - indemnisations, 87
 - manque, 2
 - motivation et incitations, 86-87
 - qualifications, 13, 57, 58-59
 - recrutement, 2, 86, 87
 - remunération, 87
 - enseignement préprimaire, 159
- enseignement élémentaire. *voir* enseignement primaire
- enseignement flexible, 79
- enseignement préprimaire, 22n
- âge, 138, 138
 - aide, 202
 - couverture universelle, 138-139
 - définition, 132n
 - dépenses publiques d'éducation, 197-198, 197-199, 198

- données, 210-211
 éducation obligatoire, 137-138, 139
 expansion, 141-150
 fréquentation des établissements, 138-139
 heures d'enseignement, 138, 139n, 159, 159
 impact de la pauvreté, 36-37
 justice, exigences de, 138
 langues vernaculaires, 171
 moins de 3 ans, 140-141
 objectifs de l'EPT, 22-25, 23-25, 67
 parents, aide, 154
 participation, 150-152
 personnel enseignant, 154
 formation, 155-158, 157
 programmes d'EPPE, 137, 144-150
 qualité, 158
 scolarisation, 138
 secteur privé, 140n, 141
 enseignement préscolaire effectif (*effective provision of pre-school education*), 168
 enseignement primaire, 37-44. *voir aussi* éducation de base ; enseignement primaire universel (EPU)
 achèvement, 6
 dépenses d'éducation, 86, 109
 dépenses publiques d'éducation, 84, 84, 85, 85
 entrée à l'éducation, 176
 financement, 83
 heures d'enseignement, 159, 159
 inclusion, 14
 intégration de l'EPPE, 8, 175
 objectifs de l'EPT, 1, 6, 26-44, 67-68
 parité entre les sexes, 2, 41, 42-44, 43
 programmes d'EPPE, impact, 7, 122-123
 progression, 6
 scolarisation, 209
 stéréotypes, 171
 survie, taux de, 41
 à la 5^e année, 217, 217, 217n
 transition vers, 5, 174
 travail des enfants, 128
 enseignement primaire universel (EPU), 13, 14, 26, 71n, 85-86, 92, 109, 110. *voir aussi* éducation de base ; enseignement primaire ; objectifs de l'EPT, objectif 2
 accès, 216
 enseignants, 57-60, 59
 IDE, 216
 progrès, 6, 208, 209
 enseignement privé, 184. *voir aussi* secteur privé
 enseignement préprimaire, 140-141, 140n
 enseignement secondaire
 financement, 89
 EPPE, 190-191
 enseignement professionnel, 48, 50
 enseignement secondaire, 14, 218. *voir aussi* éducation de base
 admissions, 44-50
 aide à l'éducation, 98-99
 bénéfices économiques, 87
 croissance, 2
 dépenses d'éducation, 86
 dépenses publiques d'éducation, 85
 développement, 7, 87
 enseignement privé, 89
 EPT, 87-88
 filles, 77
 indice de l'EPT relatif au genre (IEG), 219
 indice de parité entre les sexes (IPS), 49-50
 marginalisation, 88
 Objectifs de développement du millénaire, 87
 objectifs de l'EPT, 44-50
 organisation, 87n
 participation, 49-50
 scolarisation, taux, 48-49, 77
 enseignement supérieur
 inscriptions, 51
 part dans l'aide à l'éducation, 98-99
 scolarisation, taux bruts, 50-51, 50-52
 enseignement technique et professionnel (ETP), 48, 50
 entreprises
 contribution à l'EPPE, 200
 perspectives pour l'alphabétisation, 68-69
 environnements alphabètes, 66-67, 68-69.
voir aussi alphabétisation
 EPPE. *voir* éducation et protection de la petite enfance (EPPE)
 EPT (éducation pour tous). *voir aussi* objectifs de l'EPT
 dépenses d'éducation, 83-84
 enseignants, 86-87
 enseignement secondaire, 87-88
 indicateurs internationaux, 210-211
 plan d'action global, 108
 EPU. *voir* enseignement primaire universel (EPU)
 Équateur
 enseignement préprimaire, 23, 24, 141, 147
 enseignement primaire, 27, 31, 41, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 évaluations nationales des apprentissages, 229
 personnel enseignant, 58-59, 155, 157
 programmes d'EPPE, 147, 148, 192, 193
 équité. *voir aussi* discrimination ; égalité entre les sexes ; parité entre les sexes
 accès à l'éducation, 89
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 169-174
 importance de l'EPPE, 12
 programmes d'EPPE, 192
 résultats, 54-55
 réussite des élèves, 54-55
 ERY de Macédoine (ex-République yougoslave)
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 144, 145, 148-149
 enseignement primaire, 29, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 193
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 Érythrée
 aide à l'éducation, 97
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85, 85
 enfants non scolarisés, 35, 36
 enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 148-149
 enseignement primaire, 27, 27, 29, 30, 41, 43, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 226
 IDE, 71
 personnel enseignant, 58, 58-59, 59, 157
 programmes d'EPPE, 135, 182
 Escuela Nueva, 176
 espaces accueillants pour les enfants (*child friendly spaces*), 174, 174
 Espagne
 aide à l'éducation
 donateur, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 203
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 140, 141
 enseignement primaire, 31
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 59, 155
 programmes d'EPPE, 154, 185, 193
 Estonie
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 141, 142-143, 143n, 145
 enseignement primaire, 29, 31, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 159
 programmes d'EPPE, 193
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 États arabes
 aide à l'éducation, 100, 100
 alphabétisation, 2, 63, 65
 alphabétisme, 64, 66, 67
 analphabètes, 64
 APD, 93, 93
 congés
 de maternité, 134
 parentaux, 134
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85, 197
 enfants non scolarisés, 32, 35, 36
 enseignantes, 57
 enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23, 23, 24, 25, 25, 26, 137, 138, 138, 141, 141, 142, 143, 160, 208-209
 enseignement primaire, 1, 1, 6, 27, 27, 28, 29, 29, 30, 30, 39, 40, 40, 41, 42, 43, 43, 68
 enseignement secondaire, 44, 45, 45, 46, 46, 47, 48-49, 50
 enseignement supérieur, 51, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 227
 femmes au travail, 127
 IDE, 70, 70
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 marginalisation, 74
 personnel enseignant, 56, 56, 58, 58, 59, 157
 population infantile, 126
 programmes d'EPPE, 4, 8, 135, 140, 190
 santé et nutrition, 136
 scolarisation
 publique, 141
 secteur privé, 140
voir aussi chacun des pays
 États baltes
 enseignement préprimaire, 144
voir aussi chacun des pays
 États-Unis
 aide à l'éducation
 donateur, 96, 103
 part, 96, 97, 98-99
 droits des enfants, 116
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 29, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46
 enseignement supérieur, 51
 familles, 166
 financement de l'EPPE, 199, 200
 personnel enseignant, 59, 155, 194
 programmes de télévision pour l'EPPE, 177
 programmes d'EPPE, 121, 122, 168, 169, 184, 193
 investissements et retours, 121, 122

Éthiopie

- aide à l'éducation, 98, 99, 103
 - efficacité, 102
- alphabétisation, 62, 63
- alphabétisme, 65, 66
- dépenses d'éducation, 101
- éducation non formelle, 61
- enfants non scolarisés, 33, 33, 35, 35, 36, 37, 37
- enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143
- enseignement primaire, 26, 27, 28, 29, 30, 30, 39, 41, 42, 43, 43
- enseignement secondaire, 46, 46, 48-49
- enseignement supérieur, 51, 51
- évaluations nationales des apprentissages, 226
- IDE, 70, 71
- indice de l'EPT relatif au genre (IEG), 70
- marginalisation, 74, 74
- personnel enseignant, 55, 58-59, 59, 60, 157
- scolarisation, taux nets (TNS), 70, 77
- suivi, examen conjoints de, 103, 104
- survie, taux de, 71
- ethnicité, obstacle à l'éducation, 44n
- ETP (enseignement technique et professionnel), 48, 50
- Europe. *voir aussi* Amérique du Nord et Europe occidentale ; Europe centrale et orientale
 - alphabétisme, 66
 - enseignement primaire, 43
 - voir aussi* chacun des pays
- Europe centrale et orientale
 - aide à l'éducation, 98, 100
 - alphabétisme, 64, 67
 - analphabètes, 64
 - APD, 93
 - congés de maternité, 134
 - dépenses d'éducation, 198
 - dépenses publiques d'éducation, 85, 197, 198
 - enfants non scolarisés, 32, 35, 36
 - enseignantes, 57
 - enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22, 23, 24, 25, 26, 138, 138, 141, 144
 - enseignement primaire, 1, 27, 27, 28, 29, 31, 40, 41, 42, 44n
 - enseignement secondaire, 45, 45, 46, 47, 48, 48-49, 49
 - enseignement supérieur, 50, 51
 - IDE, 70
 - personnel enseignant, 56, 58, 58, 157
 - programmes d'EPPE, 135, 139, 140, 191
 - santé et nutrition, 136
 - scolarisation
 - secteur privé, 140
 - taux bruts (TBS), 143
 - voir aussi* chacun des pays
- évaluation
 - éducation non formelle, 62
 - de l'apprentissage, 52-55
 - nationale, 52-53, 225, 226-230
 - programmes d'éducation, 111
 - de la qualité
 - programmes d'EPPE, 186-189, 192-194, 193, 194, 195-197
- ex-République yougoslave. *voir* ERY de Macédoine
- exclusion, 6-7, 75-82. *voir aussi* intégration
- exploitation sexuelle, 74
- facteurs, 75n
- participation, programmes d'EPPE, 153
- politiques d'éducation pour éviter, 2, 6, 7
- programmes d'EPPE, 4
- programmes gouvernementaux, 2

F

- familles, 166. *voir aussi* ménages ; parents
 - biparentales, 54, 152
 - participation, programmes d'EPPE, 153
- monoparentales, 126
- prise en charge des enfants, 114
- structure
 - impact sur l'apprentissage, 54
- Fédération de Russie
 - enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143, 145, 148-149, 150, 161
 - enseignement primaire, 29, 148-149
 - personnel enseignant, 157, 159
 - programmes d'EPPE, 154, 190, 193
 - réussite des élèves, 55
 - voir aussi* chacun des pays
- femmes. *voir aussi* égalité entre les sexes ; femmes ; filles ; mères ; parité entre les sexes
 - alphabétisation, 65
 - discrimination contre, 52, 127-128
 - éducation professionnelle, 50
 - enseignement supérieur, 51-52
 - marginalisation, 74
 - travail, 17, 57, 127-128, 130, 133
 - enseignantes, 57, 60, 157-158
 - enseignement préprimaire, 157-158
 - programmes d'EPPE, 139, 172
- Fidji
 - dépenses d'éducation, 101, 198
 - dépenses publiques d'éducation, 85
 - enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143
 - enseignement primaire, 27, 31
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - personnel enseignant, 58-59
 - programmes d'EPPE, 154
 - scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- filles. *voir aussi* égalité entre les sexes ; mères ; parité entre les sexes
 - accès à l'éducation, 2, 50, 77, 208
 - bénéfices de l'EPPE, 18, 122
 - conflits armés, 80-81
 - discrimination contre, 75
 - enseignement préprimaire, 150
 - enseignement primaire, 43-44
 - enseignement secondaire, 77
 - enseignement supérieur, 51-52
 - langue et éducation, 170
 - marginalisation, 74
 - participation, programmes d'EPPE, 152
 - participation scolaire, 77
 - scolarisation, Bangladesh, 82
- financement. *voir aussi* dépenses publiques d'éducation ; gouvernements
 - écart des ressources, 3, 7, 109-111
 - éducation, 3, 103
 - programmes d'EPPE, 5, 183, 186-189, 197-203, 200-203
- Finlande
 - aide à l'éducation
 - donateur, 103, 204
 - part, 96, 97, 98-99
 - aide à l'EPPE, 203
 - congés parentaux, 129
 - dépenses d'éducation, 86, 198
 - dépenses publiques d'éducation, 85
 - enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149
 - enseignement primaire, 31, 148-149
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - personnel enseignant, 155, 158
 - programmes d'EPPE, 135, 185, 193

Fondation Aga Khan, 190, 191

- Fonds africain de développement, 92, 98
 - aide à l'éducation, donateur, 103
- Fonds asiatique de développement, 98
- Fonds catalytique, 106, 106n, 111. *voir aussi* Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA)
- Fonds de développement des programmes d'éducation, 106
- Fonds monétaire international, 92
- fonds virtuel, 107
- formation. *voir aussi* qualifications
 - enseignants, 2, 57, 87
 - enseignement préprimaire, 157
 - réformes, 196
 - personnel de l'EPPE, 4, 8, 186-189, 195-197
- formation de seconde chance, 79-80
- Forum mondial sur l'éducation (Dakar), 17. *voir aussi* Cadre d'action de Dakar
- frais de scolarité, 74, 76-78
 - aide financière, 2
 - suppression, 74
- France
 - aide à l'éducation
 - donateur, 96, 103, 204
 - part, 96, 97, 98-99
 - aide à l'EPPE, 203
 - défavorisés, ciblage, 202
 - dépenses d'éducation, 198
 - dépenses publiques d'éducation, 85, 197, 198
 - enseignement préprimaire, 24, 140, 141, 148-149, 150
 - enseignement primaire, 31, 148-149
 - intégration de l'EPPE, 175, 176
 - enseignement secondaire, 46
 - enseignement supérieur, 51
 - financement de l'EPPE, 199, 200
 - immigrés, performance, 54
 - jouets unisexe, 172
 - personnel enseignant, 59, 155, 195
 - programmes d'EPPE, 185

G

- G8, sommet 2006, 12, 92
- Gabon
 - enseignement préprimaire, 23, 141
 - enseignement secondaire, 46
 - personnel enseignant, 58-59
- Gambie
 - bourses, 77
 - dépenses d'éducation, 101
 - dépenses publiques d'éducation, 83, 83, 84, 84
 - enseignement préprimaire, 23
 - enseignement primaire, 29, 30, 30, 43, 43
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51, 51
 - évaluations nationales des apprentissages, 226
 - personnel enseignant, 58-59, 59
 - programmes d'EPPE, 135, 151, 152, 153, 180n, 183, 190
- garantie constitutionnelle de l'éducation, 75n
- garçons. *voir aussi* égalité entre les sexes ; hommes ; parité entre les sexes ; pères
 - enseignement préprimaire, 150
- garderies. *voir aussi* enseignement préprimaire
 - personnel de l'EPPE, 156
- Géorgie
 - congés parentaux, 129
 - dépenses d'éducation, 101
 - dépenses publiques d'éducation, 84

- enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143, 145
- enseignement primaire, 29
- enseignement secondaire, 46
- enseignement supérieur, 51, 51
- personnel enseignant, 58-59, 157
- programmes d'EPPE, 193
- scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Ghana**
- aide à l'éducation, 99
- efficacité, 100
- alphabétisation, 63
- alphabétisme, 66
- éducation de la petite enfance, 108
- enfants non scolarisés, 33, 33, 35, 37, 37
- enseignement préprimaire, 24, 141, 148-149
- enseignement primaire, 27, 28, 29, 30, 41, 41, 42, 43, 148-149
- enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
- évaluations nationales des apprentissages, 226
- frais scolaires, 76
- IDE, 71
- normes, développement, 194
- personnel enseignant, 58, 58-59, 59, 86, 86, 157
- formation, 87
- programmes d'EPPE, 135, 154, 180n, 182, 183, 186-189
- suivi, examen conjoints de, 103
- Going Global, 194**
- gouvernance**
- définition, 184
- petite enfance, besoins, 15, 17, 134, 186-189
- politiques de l'EPPE, 183-184
- programmes d'EPPE, 183, 186-189
- gouvernements**
- aide, dépendance, 105
- alphabétisation, politiques, 68-69
- congés parentaux, exigences de justice, 133-134
- dépenses publiques d'éducation, 4, 83, 85, 89, 183-184, 186-189, 191, 197-201, 198, 210
- droits des enfants, 116
- éducation et protection de la petite enfance (EPPE)
- administration, 184-185
- normes, 4
- politiques, 5, 9, 182-183
- programmes, 137
- réglementation, 192-194
- soutien, 182
- EPT, responsabilité envers l', 208-209
- exclusion, politiques, 2, 7
- financement de l'éducation, 83
- frais scolaires, 84
- partenaires privés, 190
- priorités, 111
- programmes d'EPPE, 15, 186-189
- soutien budgétaire direct, 94n
- soutien par l'UNESCO, 108
- vie familiale, rôle dans la, 181
- Grèce**
- aide à l'éducation
- donateur, 204
- part, 96, 97, 98-99
- aide à l'EPPE, 202, 203
- dépenses d'éducation, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85, 198
- enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149
- enseignement primaire, 31, 148-149
- enseignement secondaire, 46
- enseignement supérieur, 51
- personnel enseignant, 155
- programmes d'EPPE, 193
- Grenade**
- dépenses d'éducation, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85
- enseignement préprimaire, 26, 141
- enseignement primaire, 27, 29
- enseignement secondaire, 46
- personnel enseignant, 58-59, 157, 195
- programmes d'EPPE, 136, 154, 193
- Grenadines. voir Saint-Vincent-et-les-Grenadines**
- Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance, 181**
- Guatemala**
- alphabétisation, 74
- alphabétisme, 66
- dépenses d'éducation, 101
- enseignement préprimaire, 23, 141, 148-149, 150
- enseignement primaire, 27, 29, 31, 37, 41, 41, 43, 148-149
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- évaluations nationales des apprentissages, 229
- mortalité, taux, 137
- participation, programmes d'EPPE, 153
- personnel enseignant, 59
- programmes d'EPPE, 146, 147, 148, 177
- santé et nutrition, 119
- Guinée**
- alphabétisation, 63
- alphabétisme, 66
- enfants non scolarisés, 33, 35, 37
- enseignement préprimaire, 23, 141, 148-149
- enseignement primaire, 26, 27, 29, 30, 39, 43, 43, 44, 148-149
- enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
- IDE, 70
- personnel enseignant, 58-59, 59, 155, 157
- formation, 87
- programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 180n
- Guinée-Bissau**
- enseignement primaire, 27
- langue et éducation, 170
- personnel enseignant, 58-59
- programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153
- Guinée équatoriale**
- alphabétisme, 66
- enseignement préprimaire, 24, 141
- enseignement primaire, 27, 29, 30, 37, 40, 43, 43
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- IDE, 71
- personnel enseignant, 58-59, 157
- programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 150, 151, 151, 152
- Guyana**
- dépenses d'éducation, 101, 198
- dépenses publiques d'éducation, 83, 85, 197
- enseignement préprimaire, 23, 24, 140, 141, 142-143, 143n, 147
- enseignement primaire, 27, 40, 147
- intégration de l'EPPE, 175
- enseignement secondaire, 46
- personnel enseignant, 58, 58-59, 157, 197
- programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 153
- H**
- Haïti**
- enseignement préprimaire, 147
- enseignement primaire, 39
- programmes d'EPPE, 135, 147, 148, 151, 152, 193
- handicapés, 81-82. *voir aussi* défavorisés ; marginalisation
- besoins éducatifs, 82, 173
- droits, 82
- intégration dans les classes ordinaires, 82
- non scolarisés, enfants, 38
- pays en développement, 81-82
- programmes intégrateurs, 5
- qualité de l'éducation, 173
- Head Start, 122**
- High/Scope Perry Preschool, programme, 121, 122**
- HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngster) (programme d'éducation parentale à domicile pour les enfants d'âge préscolaire), 154**
- Hogares Comunitarios, 168**
- HOME (Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory), 164, 165**
- Home Instruction for Parents of Preschool Youngster, voir HIPPY**
- Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory, 164, 165**
- hommes. *voir aussi* égalité entre les sexes ; garçons ; parité entre les sexes ; pères
- enseignement supérieur, 51
- personnel enseignant, 158
- travail dans l'éducation, 172
- Honduras**
- alphabétisme, 66
- éducation non formelle, 80
- enseignement préprimaire, 26, 141, 148-149
- enseignement primaire, 27, 29, 148-149
- enseignement secondaire, 48, 48-49, 49
- enseignement supérieur, 51
- personnel enseignant, 87, 157
- Hong Kong, Chine**
- programmes d'EPPE, 193
- réussite des élèves, 55
- Hongrie**
- congés parentaux, 129
- dépenses d'éducation, 86, 198
- dépenses publiques d'éducation, 85
- enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 145
- enseignement primaire, 29, 31
- enseignement secondaire, 46
- enseignement supérieur, 51
- programmes d'EPPE, 193
- I**
- ICDS (Integrated Child Development Services) (services intégrés pour le développement de l'enfant), 135, 201**
- IDE (indice du développement de l'EPT). voir indice du développement de l'EPT (IDE)**
- IEG. voir indice de l'EPT relatif au genre (IEG)**
- Îles Caïmanes**
- enseignement préprimaire, 26, 141
- enseignement primaire, 27, 29
- enseignement secondaire, 48-49
- personnel enseignant, 58-59, 157
- Îles Caïques. voir Îles Turques et Caïques**
- Îles Cook**
- enseignement préprimaire, 24, 26, 141
- enseignement primaire, 43, 43
- enseignement secondaire, 46, 48-49
- personnel enseignant, 58-59
- Îles Marshall**
- dépenses publiques d'éducation, 83, 85
- enseignement préprimaire, 141
- enseignement primaire, 27, 29
- enseignement secondaire, 48-49
- personnel enseignant, 157, 158

- Îles Salomon
enseignement préprimaire, 24
enseignement primaire, 29, 30, 43
enseignement secondaire, 48-49
- Îles Turques et Caïques
dépenses d'éducation, 198
enseignement préprimaire, 26, 141
enseignement primaire, 27, 29
enseignement secondaire, 48-49, 50
personnel enseignant, 58, 157
- Îles Vierges britanniques
dépenses d'éducation, 198
enseignement préprimaire, 24, 141
enseignement primaire, 27, 29, 31, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49, 50
personnel enseignant, 58, 157
- immigrés
performance d'apprentissage, 54n
- immunisation. *voir* vaccination
- IMOA. *voir* Initiative de mise en œuvre accélérée
- incitations financières, 76-78
travail des enfants, 78
- Inde
aide à l'éducation, 97, 99, 105
efficacité, 102
alphabétisation, 65
alphabétisme, 65, 66
caste d'origine, 38
défavorisés, ciblage, 201, 201
dépenses publiques d'éducation, 84, 84
éducation de base, 79
éducation non formelle, 79
enfants non scolarisés, 32, 33, 33, 36, 38
enseignement préprimaire, 24, 25
enseignement primaire, 29, 43, 43
intégration de l'EPPE, 176
enseignement secondaire, 46, 48-49
évaluations nationales des apprentissages, 228
frais scolaires, 76
IDE, 70, 71
marginalisation, 74, 74
participation, programmes d'EPPE, 153
personnel enseignant, 60, 86, 159, 195
préprimaire, 159
programmes d'EPPE, 135, 147, 148, 151, 152, 190, 192
investissements et retours, 121
santé et nutrition, 120
suivi, examen conjoints de, 102-103, 104
survie, taux de, 71
travail des enfants, 79
- indemnités, enseignants, 87
- indicateurs internationaux pour l'EPT, 210-211
- indice de l'EPT relatif au genre (IEG), 69, 70
enseignement secondaire, 219
scolarisation, taux bruts (TBS), 218
- indice de parité entre les sexes (IPS), 25, 26, 42-44
alphabétisation, 65
enseignement supérieur, 51-52
- indice du développement de l'EPT (IDE), 6, 69-71, 70, 71, 208-209, 216-219, 219, 220-224
adultes, alphabétisation, 216
enseignement primaire universel, 216
genre, 218
indicateurs, 216-219
objectifs de l'EPT, 69-71
qualité de l'éducation, 217
- individualité, 165
- Indonésie
aide à l'éducation, 99
alphabétisation, 63
alphabétisme, 65
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 83
éducation non formelle, 79
enfants non scolarisés, 36
enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 29
enseignement secondaire, 48-49
évaluations nationales des apprentissages, 228
financement de l'EPPE, 199
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 58-59, 60, 158
programmes d'EPPE, 180n, 190, 193
inégalités. *voir* égalité entre les sexes
Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA).
voir aussi fonds catalytique, 3, 7, 92, 105, 106-107, 111
inscriptions. *voir aussi* admissions ; inscrits ; scolarisation
enseignement préprimaire, 141n-142n
enseignement primaire, 26-29
justice, exigences de, 75, 75n
1^{re} année (primaire), 26
inscrits. *voir aussi* inscriptions
enseignement préprimaire, 138
1^{re} année, 26-29, 27, 28, 126n
Integrated Child Development Services (ICDS) (Services intégrés pour le développement de l'enfant), 135, 201
intégration, 71, 173, 173n. *voir aussi* exclusion
International Step by Step Association, 193
investissements et retours, programmes d'EPPE, 120-122
IPS. *voir* indice de parité entre les sexes
- Irak
alphabétisme, 66
dette, allègement, 92
enfants non scolarisés, 33, 36
enseignement préprimaire, 23, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 29, 30, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
mortalité, taux, 137
personnel enseignant, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 146, 147, 148, 151
scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Iran (République islamique)
alphabétisation, 63
alphabétisme, 65, 66
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 85, 85
enfants non scolarisés, 33
enseignement préprimaire, 24, 26, 139, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 29, 31, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59, 157
réussite des élèves, 54
- Irlande
aide à l'éducation
donateur, 103, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement primaire, 31
enseignement secondaire, 45, 46, 48-49, 50
enseignement supérieur, 51
familles monoparentales, 126
personnel enseignant, 59, 155, 195
programmes d'EPPE, 193
- Islande
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 140, 141
enseignement primaire, 31
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
- Israël
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 148-149
enseignement primaire, 31, 148-149
enseignement secondaire, 45, 46
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 59
programmes de télévision pour l'EPPE, 177
réussite des élèves, 54
- Italie
aide à l'éducation
donateur, 103, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
dépenses d'éducation, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 24, 140, 142-143, 148-149
enseignement primaire, 31, 148-149
enseignement secondaire, 46
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 158
programmes d'EPPE, 193
- J**
- Jamahiriya arabe libyenne
enseignement préprimaire, 23, 26, 141
enseignement secondaire, 48-49
enseignement supérieur, 51
mortalité, taux, 137
- Jamaïque
alphabétisation, 65
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 83, 85
enseignement préprimaire, 23, 24, 140, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 29, 31
intégration de l'EPPE, 175
enseignement secondaire, 46, 48-49, 50
handicapés, 173
personnel enseignant, 58-59, 159, 195
programmes d'EPPE, 135, 136, 147, 147, 148, 150, 151, 180n, 185, 186-189, 188, 193
- Japon
aide à l'éducation
donateur, 96, 103, 204
part, 96, 97, 98-99
aide à l'EPPE, 203
enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 143n, 148-149, 150
enseignement primaire, 31, 148-149
enseignement secondaire, 46
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 228
personnel enseignant, 158
pratiques parentales, 164
programmes d'EPPE, 193
jardins d'enfants. *voir* enseignement préprimaire
jeunes enfants. *voir aussi* enfants ; petite enfance ; moins de 3 ans ; 3 ans et plus
contact physique, 164
population, 126, 127

Jordanie
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
 évaluations nationales des apprentissages, 227
 normes, développement, 194
 personnel enseignant, 59, 158, 159, 159
 programmes d'EPPE, 180n, 183, 186-189
 jouets, 172
 juridiques, exigences. voir justice, exigences de justice, exigences de, 186-189
 pour l'EPPE, 180

K

Kazakhstan
 dépenses publiques d'éducation, 83
 enfants non scolarisés, 36
 enseignement préprimaire, 23, 24, 25, 139, 141, 142-143, 144, 145
 enseignement primaire, 29, 41
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 70
 mortalité, taux, 137
 personnel enseignant, 58-59, 155, 155
 programmes d'EPPE, 135, 176, 193
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Kenya
 aide à l'éducation, 99
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 enfants non scolarisés, 33, 33, 34, 35, 37, 37
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143
 enseignement primaire, 27, 28, 29, 29, 30, 41, 42, 43, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 frais scolaires, 76
 IDE, 70, 71
 incitations financières, 77
 mathématiques, scores, 55
 mortalité, taux, 137
 personnel enseignant, 56, 58-59, 59, 155, 157
 incitations, 87
 pratiques parentales, 165
 programmes d'EPPE, 120, 147, 148, 151, 152, 153, 168, 182, 185, 190, 191, 192, 193
 réussite des élèves, 55
 santé et nutrition, 120
 scolarisation, 77
 taux nets (TNS), 70
 suivi, examen conjoints de, 103
 survie, taux de, 71

Kirghizistan
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 141, 142-143, 144, 145, 148-149
 enseignement primaire, 29, 30, 148-149
 enseignement secondaire, 46
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 70
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 190, 193
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Kiribati
 dépenses publiques d'éducation, 83
 enseignement secondaire, 46, 48-49, 49

Kosovo, programmes d'EPPE, 193

Koweït
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85, 85
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 143n, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 41, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 58, 58-59, 59, 157
 réussite des élèves, 55
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143

L

langage. voir aussi bilinguisme ; langue
 acquisition, normes de Going Global, 194
 barrières, 176
 développement, 168-170
 impact sur l'apprentissage, 54
 vocabulaire, 169

langue. voir aussi bilinguisme ; langue
 d'éducation, 170
 maternelle, 5, 8, 170, 170n
 officielle, 5, 170

lecture, matériaux
 alphabétisation, 67, 68-69
 réussite scolaire, 169

législation. voir justice, exigences de
Les bonnes pratiques émergentes pour une gestion axée sur les résultats de développement, 101

Lesotho
 alphabétisation, 65
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83, 83, 85
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 30, 41, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
 enseignement supérieur, 51
 frais scolaires, 76
 IDE, 71
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 58, 58-59, 86, 86, 155, 157
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152

Lettonie
 enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 139, 141, 142-143, 143n, 145
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 193
 réussite des élèves, 55

Liban
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83
 enseignement préprimaire, 24, 141, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 41, 43, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 227
 personnel enseignant, 57, 58-59, 155, 155, 157
 programmes d'EPPE, 135

Libéria
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement primaire, 27
 espaces accueillants pour les enfants, 174, 174
 IDE, 69

Libye. voir aussi Jamahiriya arabe libyenne
 personnel enseignant, 158

lieu de résidence
 participation, programmes d'EPPE, 152

lieux passerelles, programmes d'EPPE, 176

Lituanie
 enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143, 145, 148-149, 150
 enseignement primaire, 29, 30, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 193

Living Standard Measurement Surveys (LSMS), 146

loi, exigences de. voir justice, exigences de Loipi, programme, 168

looping, 176

LSMS (Living Standard Measurement Surveys), 146

Luxembourg
 aide à l'éducation
 donateur, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 203
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141
 enseignement primaire, 29, 31
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 59, 155

M

Macao, Chine
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141
 enseignement primaire, 27, 29, 31, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 50, 51, 51
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157

Madagascar
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 enfants non scolarisés, 36
 enseignement préprimaire, 23, 23, 141, 148-149, 150
 enseignement primaire, 26, 27, 28, 29, 30, 41, 43, 148-149
 enseignement supérieur, 51
 frais scolaires, 76
 personnel enseignant, 59
 programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153
 suivi, examen conjoints de, 103, 104

Madrasa Resource Centres, 190, 191, 197

Malaisie
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 83, 85
 enseignants, 159
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141
 enseignement primaire, 29, 30, 31
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 langue et éducation, 170
 programmes d'EPPE, 135
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Malawi
 alphabétisme, 66
 coût de l'éducation, 76-77
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 éducation des parents, 155
 enfants non scolarisés, 36
 enseignement primaire, 30, 30, 40, 43, 43
 enseignement secondaire, 46, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 226
 frais scolaires, 76
 IDE, 70

- mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 55, 58-59, 59, 86, 86
 formation, 87
 programmes d'EPPE, 154, 180n, 183
 suivi, examen conjoints de, 103
- Maldives**
 enseignement préprimaire, 24, 141
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 31
 enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 183
- Mali**
 aide à l'éducation, 98
 alphabétisation, 63
 enfants non scolarisés, 33, 33, 35, 36, 37
 enseignement préprimaire, 23, 24
 enseignement primaire, 27, 27, 28, 29, 30, 30, 41, 41, 41, 42, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 70, 71
 personnel enseignant, 57, 58-59, 59, 155
 suivi, examen conjoints de, 103
- malnutrition**, 119. *voir aussi* santé et nutrition
- Malte**
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 26, 140, 141, 142-143
 enseignement primaire, 29, 31
 enseignement secondaire, 48-49
 enseignement supérieur, 51
- marginalisation**. *voir aussi* défavorisés ; handicapés
 des enfants, 74
 plans d'éducation, 74
 politiques d'éducation, 74-80
- Maroc**
 aide à l'éducation, 99
 alphabétisation, 63, 65
 alphabétisme, 65, 66
 dépenses d'éducation, 86, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83, 84, 85
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 24, 25, 26, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 30, 39, 40, 41, 43, 43, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 47, 48-49
 enseignement supérieur, 51, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 227
 IDE, 71
 personnel enseignant, 59, 159
 programmes d'EPPE, 131, 190, 191
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- maternelles**. *voir* enseignement préprimaire
- mathématiques, scores**, 55
- Maurice**
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 86, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 141, 148-149, 150
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 41, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
 enseignement supérieur, 50, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 226
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 135, 154
 réussite des élèves, 55
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Mauritanie**
 alphabétisation, 65
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enfants non scolarisés, 34, 35
 enseignement préprimaire, 23, 141
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 40, 41, 41, 43, 43
 enseignement secondaire, 45, 46, 47, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 70, 71
 indice de l'EPT relatif au genre (IEG), 70
 personnel enseignant, 59, 157
 programmes d'EPPE, 180n
 survie, taux de, 71
- mauvais œil**, 164
- ménages**. *voir aussi* familles ; parents
 dépenses d'éducation, 76
 enquêtes, participation à l'EPPE, 146
 et petite enfance, 126-127
 richesse
 accès à l'EPPE, 4
 participation, programmes d'EPPE, 152
 participation scolaire, 36
 rétention scolaire, 41
 structure, 17, 26
 taille, 126
 participation, programmes d'EPPE, 152, 153
- mères**. *voir aussi* femmes ; parents
 au travail, 4, 17, 127
 familles monoparentales, 126
 éducation et scolarisation, 42
 niveau d'instruction, 1
 participation scolaire, 36, 42-44
 rétention scolaire, 41
 programmes de soutien, 167, 168
 soins aux enfants, 127-128
- mères de la communauté (community mothers)**, 167, 168
- mesure du développement précoce (early development instrument)**, 195n
- Mexique**
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 25, 139, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 27, 31, 39, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 230
 incitations financières, 77
 personnel enseignant, 87, 158, 159
 programmes d'EPPE, 180, 189, 192, 193
- MICS-2 (Multiple Indicator Cluster Surveys)**
 (enquêtes par grappes à indicateurs multiples), 146, 146n
- milieu familial**. *voir* familles
- Millénaire +5**, 92
- modèle bilingue additif**, 170n. *voir aussi* bilinguisme
- moins de 3 ans**. *voir aussi* enfants ; petite enfance
 besoins sous l'EPPE, 180, 186-189, 191, 202, 210-211
 congés parentaux, 132-134
 éducation, 132-137
 enseignement préprimaire, 140-141
 politiques de l'EPPE, 212
 programmes d'EPPE, 4, 8, 134-136, 135
 santé et nutrition, 136-137
- Moldova**. *voir* République de Moldova
- Monaco**, dépenses d'éducation, 86, 198
- monde**
 alphabétisme, 64, 67
 analphabètes, 64
 enfants non scolarisés, 32
 enseignement préprimaire, 22, 138, 142
 enseignement primaire, 28, 40, 42
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 programmes d'EPPE, 135
 santé et nutrition, 136
- Mongolie**
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141, 148-149, 150
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 41, 43, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 228
 personnel enseignant, 58-59
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 180n, 193
- Monténégro**. *voir aussi* Serbie-et-Monténégro
- programmes d'EPPE**, 193
- Montserrat**
 enseignement préprimaire, 26, 141
 enseignement primaire, 27, 29
 enseignement secondaire, 48-49
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 193
- mortalité**
 infantile, 118, 137
 taux, enfants, 12
- motivation des enseignants**, 87
- Moyen-Orient**
 ménages, taille, 126
- Mozambique**
 aide à l'éducation, 98
 efficacité, 102
 enfants non scolarisés, 33, 33, 34, 35, 35, 37, 37
 enseignement primaire, 27, 28, 28, 29, 29, 30, 30, 39, 40, 41, 42, 43
 enseignement secondaire, 46, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 frais scolaires, 76
 IDE, 70, 71
 langue et éducation, 170
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 55, 58-59, 58-59, 59
 formation, 87
 programmes d'EPPE, 135
 réussite des élèves, 55
 scolarisation, taux nets (TNS), 70
 suivi, examen conjoints de, 103
- multilingue, éducation**, 169-171. *voir aussi* bilinguisme
- Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS-2)**
 (enquêtes par grappes à indicateurs multiples), 146, 146n
- musulmans**
 enfants non scolarisés, 38
 établissements préscolaires, 191
- Myanmar**
 alphabétisme, 66
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 147
 enseignement primaire, 27, 29, 31, 41
 enseignement secondaire, 46
 évaluations nationales des apprentissages, 228
 personnel enseignant, 58, 58-59
 programmes d'EPPE, 120, 147, 148, 151, 152, 153

N

naissance, certificats. *voir* certificats ou déclarations de naissance

Namibie

alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83
 éducation non formelle, 62
 enfants non scolarisés, 35, 37, 37
 enseignement préprimaire, 23, 23, 26, 141, 142-143
 enseignement primaire, 27, 28, 29, 30, 41, 42
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 57, 58, 58-59
 programmes d'EPPE, 135
 suivi, examen conjoints de, 103

National Childcare Accreditation Council (Conseil national pour l'accréditation de la prise en charge de la petite enfance), 194

Nations Unies (ONU), 13

Convention relative aux droits de l'enfant, 17, 115n

Millénaire +5, 92

Nauru, enseignement préprimaire, 141

Népal

aide à l'éducation, 99
 alphabétisation, 65
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 86, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85, 85, 86
 éducation non formelle, 79
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141
 enseignement primaire, 29, 30, 31, 37, 40, 41, 41, 43, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 filles, 122
 IDE, 71
 personnel enseignant, 57, 58, 58-59, 59, 158
 programmes d'EPPE, 120, 176
 suivi, examen conjoints de, 103

Nevis. *voir* Saint-Kitts-et-Nevis

Nicaragua

aide à l'éducation
 efficacité, 100
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 84, 84, 85
 enfants non scolarisés, 36
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 147, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 31, 39, 40, 41, 147, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 évaluations nationales des apprentissages, 230
 incitations financières, 77
 mortalité, taux, 137
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 154

Niger

alphabétisation, 63, 70
 alphabétisme, 66
 dépenses publiques d'éducation, 83, 83
 enfants non scolarisés, 33, 33, 35, 37
 enseignement préprimaire, 23, 24, 141, 142-143
 enseignement primaire, 26, 27, 27, 29, 30, 30, 40, 41, 41, 43, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 IDE, 70, 71
 langue et éducation, 170

personnel enseignant, 57, 58, 58-59, 59, 60, 155, 157, 158

programmes d'EPPE, 151, 153, 180n

suivi, examen conjoints de, 103

Nigéria

coût de l'éducation, 76-77
 enfants non scolarisés, 33, 33, 34, 35, 36, 37
 enseignement préprimaire, 23, 148-149
 enseignement primaire, 27, 28, 29, 29, 40, 41, 42, 43, 148-149
 enseignement secondaire, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 226
 frais scolaires, 76
 handicapés, 173
 marginalisation, 74, 74
 personnel enseignant, 58-59, 59, 60
 indemnisation, 87
 programmes d'EPPE, 193

Nioué

enseignement préprimaire, 24, 26
 enseignement primaire, 43
 enseignement secondaire, 46

non scolarisés. *voir* enfants non scolarisés

normes

pour l'EPPE, 186-189

normes de qualification. *voir* qualifications

normes de qualité, 194. *voir aussi* évaluation de la qualité

programmes d'EPPE, 5

normes d'évaluation

pratiques parentales, 166

Norvège

aide à l'éducation, 106
 donateur, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 203
 dépenses d'éducation, 86, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149, 150
 enseignement primaire, 31, 148-149, 175
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 158
 programmes d'EPPE, 185

Nouvelle-Zélande

aide à l'éducation
 donateur, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 203
 dépenses d'éducation, 86, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 140, 141, 148-149
 enseignement primaire, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 immigrés, performance, 54
 personnel enseignant, 158
 programmes d'EPPE, 185
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143

nutrition. *voir* santé et nutrition

O

OBE (Open Basic Education), programme, 79, 79n

Objectifs de développement du millénaire (ODM), 12, 13, 181-182
 contribution aux programmes d'EPPE, 1, 3, 18
 enseignement secondaire, 87

objectifs de l'EPT, 6, 21-71, 71, 89

agenda, 208-213

aide, 91, 92

aide à l'éducation, 94

APD, 100

approche holistique, 6

enseignants, 86

enseignement préprimaire, 22-25, 23-25, 67

enseignement primaire, 1, 6, 26-44, 67-68

enseignement secondaire, 44-50

enseignement supérieur, 50

impact de l'IMO, 107

marginalisation, 89

objectif 1, éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 5, 13, 14, 17, 113, 132-154, 191, 216
 exclusion, 173

objectif 2, enseignement primaire universel (EPU), 13, 18, 67-68, 191, 216

objectif 3, besoins éducatifs et compétences, 13, 14, 18, 61-62, 61n, 216

objectif 4, alphabétisation, 13, 63-67, 69, 191, 216

objectif 5, parité entre les sexes, 13, 18, 68, 191, 218

objectif 6, qualité de l'éducation, 12, 13, 18, 52, 191, 216

priorités, 9

progrès, 1-2, 5, 6, 9, 12, 67-69, 109, 132-154, 191

suivi, 108, 210-211

données, 2, 5, 6, 12-13, 210-211

UNESCO, 107-109

OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques),

programmes d'EPPE, 4

ODM. *voir* Objectifs de développement du millénaire

OIT (Organisation internationale du travail), 129

Oman

alphabétisme, 66

dépenses d'éducation, 86, 101

dépenses publiques d'éducation, 83, 85

enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143

enseignement primaire, 27, 29, 30, 39, 41

enseignement secondaire, 46, 48-49

personnel enseignant, 58, 58-59, 59, 155, 157, 157

ONG (organisations non gouvernementales), 15, 78, 79, 80, 82, 108, 115n, 154, 166, 171, 174, 181, 190, 199, 200, 202

ONU (Nations Unies), 13

Convention relative aux droits de l'enfant, 17, 115n

Millénaire +5, 92

Open Basic Education (OBE), programme, 79, 79n

Open Society Institute, 191

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), programmes d'EPPE, 4

Organisation internationale du travail (OIT), 129

organisations non gouvernementales. *voir* ONG

orphelins

besoins éducatifs, 78

bourses, 78

exclusion, 74

participation scolaire, 77-78, 118-119

scolarisation, 77-78

sociaux, 144

VIH/sida, 12

Ouganda

aide à l'éducation

efficacité, 100, 102

alphabétisme, 66

coût de l'éducation, 76-77

dépenses d'éducation, 101

dépenses publiques d'éducation, 85
 éducation non formelle, 79
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 23, 141
 enseignement primaire, 27, 43, 43
 enseignement secondaire, 44, 46, 48-49, 88
 enseignement supérieur, 51, 51
 frais scolaires, 76
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 58-59, 59, 60, 155, 157, 157
 formation, 87
 programmes d'EPPE, 120, 147, 148, 151, 152, 183, 190, 191
 suivi, examen conjoints de, 103, 104

Ouzbékistan
 congés parentaux, 129
 enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 144, 145
 enseignement secondaire, 48-49
 personnel enseignant, 157
 programmes d'EPPE, 151, 153, 193

P

Pacifique. *voir aussi* Asie ; Asie de l'Est et Pacifique ; Asie du Sud et de l'Ouest
 aide à l'éducation, 100, 100
 alphabétisation, 65
 alphabétisme, 64, 67
 analphabètes, 64
 APD, 93
 congés
 de maternité, 134
 parentaux, 134
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enfants non scolarisés, 32, 35
 enseignement préprimaire, 22, 25, 25, 138, 138, 141, 141, 142, 143
 enseignement primaire, 28, 30, 40, 41, 42, 43
 enseignement secondaire, 45, 46, 46, 47, 48-49, 49
 enseignement supérieur, 51, 51
 IDE, 70
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 marginalisation, 74
 personnel enseignant, 55, 56, 58, 58, 58-59, 59, 157
 population infantile, 126
 programmes d'EPPE, 131, 135, 139, 140
 santé et nutrition, 136
 scolarisation, 69
 publique, 141
 voir aussi chacun des pays

Pakistan
 aide à l'éducation, 97, 99
 alphabétisation, 63, 65
 alphabétisme, 65, 66
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83, 83
 éducation non formelle, 79
 enfants non scolarisés, 33, 33, 35
 enseignement préprimaire, 25, 26, 148-149, 150
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 43, 43, 148-149
 intégration de l'EPPE, 175, 176
 enseignement secondaire, 48-49
 évaluations nationales des apprentissages, 228
 handicapés, 173
 incitations financières, 77
 marginalisation, 74, 74

participation scolaire, 77
 personnel enseignant, 59, 60, 158, 195
 programmes d'EPPE, 192
 sous-alimentation et scolarisation, 119

Palaos
 enseignement préprimaire, 24, 26
 enseignement primaire, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49

Panama
 dépenses publiques d'éducation, 83
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 147
 enseignement primaire, 27, 31, 41
 enseignement secondaire, 46, 48, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 230
 personnel enseignant, 58, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 135, 147, 148

Papouasie-Nouvelle-Guinée
 aide à l'éducation, 97
 alphabétisation, 65
 alphabétisme, 66
 enseignement préprimaire, 24, 26
 enseignement primaire, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 langue et éducation, 170
 nids de langue, 171
 personnel enseignant, 58-59, 158
 programmes d'EPPE, 154, 180n

Paraguay
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 25, 141
 enseignement primaire, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 230
 normes, développement, 194
 personnel enseignant, 59, 158, 159

parents. *voir aussi* familles ; ménages ; mères ; pères
 décès
 participation scolaire, impact sur, 77
 droits des enfants, 115, 116
 éducation, 133, 155
 éducation des enfants, 164-167
 programmes, 166-167
 enseignement préprimaire, aide à l', 154
 enseignement primaire, 176
 familles biparentales, 54, 152
 liens avec l'école, 176
 pratiques parentales, 164-165
 prise en charge des enfants, 114
 programmes de soutien, 8, 115, 166-167, 167
 programmes d'EPPE, 154, 182, 183
 VIH/sida
 impact sur l'éducation, 118-119

parité entre les sexes, 18, 191. *voir aussi*
 discrimination ; égalité entre les sexes ;
 équité ; objectifs de l'EPT, objectif 5
 écoles, 44n
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 150
 enfants non scolarisés, 38
 enseignement préprimaire, 25, 25, 26, 151, 152
 enseignement primaire, 2, 41, 42, 42-44, 43, 68
 enseignement secondaire, 2, 48-49, 48-49, 68
 enseignement supérieur, 2, 51-52
 objectifs de l'EPT, 6, 13, 68
 programmes d'EPPE, 122-123, 171-172
 scolarisation, taux bruts (TBS), 171

partenariats silencieux, 106
 participation scolaire, 77. *voir aussi* abandons scolaires
 enseignement préprimaire, 150-152
 enseignement primaire, 29-30
 enseignement secondaire, 49-50
 impact de la pauvreté, 36-37
 mère, niveau d'instruction, 36
 richesse du ménage, 36
 taux nets
 enseignement préprimaire, 147, 148

Pas à pas (Step by Step), 175, 176, 191
 pauvreté, 12, 17. *voir aussi* défavorisés
 abandons scolaires, 77
 développement du langage, 169
 impact
 sur l'éducation, 76-77, 77n, 191
 sur la présence à l'école, 1
 sur la rétention scolaire, 41
 sur la scolarisation, 36-37
 participation, programmes d'EPPE, 154
 réduction, 13
 sous-alimentation et scolarisation, 119
 et travail des enfants, 78

pays à faibles revenus. *voir aussi* pays les moins avancés (PMA)
 aide, 93
 aide à l'éducation, 3, 7, 94, 94, 95, 95, 97, 98, 110, 191, 202
 APD, 93, 93, 95
 choix politiques et l'EPPE, 182

pays à revenu moyen
 aide à l'éducation, 97, 98, 202
 APD, 96

Pays-Bas
 aide à l'éducation, 106
 donateur, 103, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 202, 203
 bilinguisme, assistants, 171
 défavorisés, ciblage, 202
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 140, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 immigrés, performance, 54
 programmes d'EPPE, 135, 191

pays développés
 alphabétisme, 64, 67
 analphabètes, 64
 enfants non scolarisés, 32
 enseignement préprimaire, 22, 25, 142
 enseignement primaire, 28, 40, 42
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 santé et nutrition, 136
 scolarisation
 secteur privé, 140
 taux bruts (TBS), 142

pays en conflits. *voir aussi* conflits
 disponibilité des données d'EPPE, 2

pays en développement
 à revenu élevé, APD, 95
 à revenu intermédiaire, aide à l'éducation, 3
 aide à l'éducation, 92-95, 93-94, 94, 95, 95, 97-100, 203
 alphabétisme, 64, 67
 analphabètes, 64
 APD, 93, 95, 99
 congés
 de maternité, politiques, 134
 parentaux, 134

enfants non scolarisés, 32, 33
 enseignement préprimaire, 22, 25, 142
 enseignement privé, 140n
 enseignement primaire, 28, 40, 42
 handicapés, 81-82
 influence de l'Europe, 165-166
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 OCDE-CAD, 93n
 personnel enseignant, 60
 petite enfance, accueil, 131
 programmes d'EPPE, 4, 8, 131, 208-209
 qualité de l'éducation, suivi, 208-209
 santé et nutrition, 136
 scolarisation
 secteur privé, 141
 taux bruts (TBS), 142
 pays en transition
 alphabétisme, 64, 67
 analphabètes, 64
 congés parentaux, 134
 décentralisation, impact sur l'EPPE, 190
 enfants non scolarisés, 32
 enseignement préprimaire, 22, 25, 142, 145, 180
 enseignement primaire, 28, 40, 42
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 programmes d'EPPE, 4
 santé et nutrition, 136
 scolarisation
 secteur privé, 140-141
 taux bruts (TBS), 142, 144
 pays les moins avancés (PMA). *voir aussi* pays à faibles revenus
 aide à l'éducation, 93-97, 94, 94, 95, 97, 98
 APD, 93, 93-97, 95
 pédagogues, dans l'EPPE, 156. *voir aussi* personnel de l'EPPE
 pères. *voir aussi* parents ; hommes
 garde des enfants, 128
 Pérou
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 84, 84, 85
 enfants non scolarisés, 36
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143, 143n, 148-149
 enseignement primaire, 27, 31, 39, 148-149, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 230
 mortalité, taux, 137
 personnel enseignant, 58-59, 60, 159
 programmes d'EPPE, 154
 personnel de l'EPPE, 5, 154-160, 156, 156, 210-211. *voir aussi* personnel enseignant
 accréditation, 194
 définition, 156
 formation, 4, 8, 186-189, 195-197
 heures d'enseignement, 159
 manque, 182
 qualifications, 155
 qualité, 212
 service de garde, 156
 personnel enseignant, 55-60, 157. *voir aussi* personnel de l'EPPE
 absentéisme, 60
 comportement stéréotypés, 171-172
 données, 210-211
 enseignement préprimaire, 67, 154, 157
 enseignement primaire, 58, 157
 enseignement primaire universel (EPU), 59
 heures d'enseignement, 159
 incitations, 87
 indemnisation, 87

manque, 191
 niveau d'éducation, 191
 scolarisation, taux bruts (TBS), 144
 zones rurales, 86
 petite enfance, 114-123. *voir aussi* enfants ; jeunes enfants ; moins de 3 ans ; 3 ans et plus
 définition, 115
 développement, 7
 discrimination, 115
 éducation, historique, 129-130
 ménages, 126-127
 prise en charge des enfants, 114
 Philippines
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 44n, 147, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 218-219
 normes, développement, 194
 personnel enseignant, 58-59, 159, 159
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 150, 151, 152, 180n
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 sous-alimentation et scolarisation, 119
 PIB (produit intérieur brut). *voir aussi* PNB
 dépenses d'éducation, 84
 Plan d'action global pour l'EPT, 108
 plans d'action pour l'EPPE, 183
 plans d'éducation, 7, 74-75, 82-89, 111
 enfants non scolarisés, 74
 PMA. *voir* pays les moins avancés
 PNB (produit national brut). *voir aussi* PIB
 dépenses publiques d'éducation, 3, 7, 83, 83, 197
 PNUD (Programmes des Nations Unies pour le développement)
 aide à l'éducation, donateur, 103, 204
 politiques d'éducation
 accès à l'éducation, 75-80
 exclusion, 2, 74
 marginalisation, 74-80
 programmes d'EPPE, 15, 186-189
 politiques nationales. *voir aussi* gouvernements
 programmes d'EPPE, 15, 186-189
 Pologne
 congés parentaux, 129
 dépenses d'éducation, 86, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143, 145, 148-149
 enseignement primaire, 148-149
 enseignement secondaire, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 193
 population
 infantile, 126
 jeunes enfants (0 à 5 ans), 127
 Portugal
 aide à l'éducation
 donateur, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 203
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 43, 148-149
 intégration de l'EPPE, 175, 176

enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 personnel enseignant, 155, 197
 programmes d'EPPE, 193
 pratiques parentales
 normes de l'Occident, 166
 variations culturelles, 166
 préparation à l'école, 174-175, 174n, 194n-195n
 évaluation, 194n-195n
 priorités, objectifs de l'EPT, 9
 privé, secteur. *voir* secteur privé
 produit intérieur brut (PIB). *voir aussi* produit national brut
 dépenses d'éducation, 84
 produit national brut (PNB). *voir aussi* produit intérieur brut
 dépenses publiques d'éducation, 3, 7, 83, 83, 197
 Programme de développement du secteur de l'éducation, 62
 Programme pour l'épanouissement de la confiance et de la créativité, 175
 programmes. *voir aussi* éducation et protection de la petite enfance (EPPE), programmes d'inclusion, 5, 8
 évaluation, 111
 programmes copains (*buddy programmes*), 176
 programme d'éducation parentale à domicile pour les enfants d'âge préscolaire. *voir* HIPPIY
 Programmes des Nations Unies pour le développement (PNUD), 103, 204
 aide à l'éducation, donateur, 103, 204
 Projet préprimaire de l'IEA, 169, 193
 Projet de transition de la crèche à l'école primaire, 175
 Projet de transitions du préprimaire au primaire, 175
 Projet d'éducation préscolaire, 182
 Proyecto Integral de Desarrollo Infantil, 122
 puériculture, 133. *voir aussi* éducation et protection de la petite enfance (EPPE)

Q

Qatar
 alphabétisme, 66
 enseignement préprimaire, 24, 141
 enseignement primaire, 27, 30, 43, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 227
 personnel enseignant, 59
 qualifications. *voir aussi* formation
 enseignants, 14, 58-59, 58-59, 155
 personnel de l'EPPE, 155
 qualité, contrôle. *voir* évaluation de la qualité
 qualité de l'éducation, 52, 68-69, 71, 192-197, 210-211. *voir aussi* objectifs de l'EPT, objectif 6
 bien-être des enfants, 168
 objectifs de l'EPT, 12, 13, 18, 52, 191, 217-218
 secteur privé, 191

R

rapport élèves/enseignant (REE), 55-57, 55n, 57, 69, 191, 217
 scolarisation, taux, 144
Rapport mondial sur le développement, 14
Rapport mondial sur le développement humain, 14
 Rapports de l'EPT, 13

- RDP lao (République démocratique populaire lao)
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 enfants non scolarisés, 37
 enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 31, 41, 43, 44n, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 228
 IDE, 71
 personnel enseignant, 58, 58-59, 59, 155, 155, 157
 programmes d'EPPE, 137, 147, 148, 151, 152, 153, 154
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
Rechov Sumsum/Shara'a Simsim, programmes de télévision, 177
 reculées, zones. voir zones rurales
 redoublement, 37-39
 enseignement primaire, 39
 réduction, 18
 REE. voir rapport élèves/enseignant (REE)
 réfugiés, 80, 174
 réglementation, programmes d'EPPE, 192-194
 Règles pour l'égalité des chances des handicapés, 82
 rémunération
 personnel enseignant, 60, 159
 rendement économique, programmes d'EPPE, 4, 7
 renforcement des capacités, aide à l'éducation, 105
 République arabe syrienne
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101
 enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 mortalité, taux, 137
 personnel enseignant, 57, 58-59, 59, 155, 157, 157, 195
 programmes d'EPPE, 135, 137, 154, 180n
 République centrafricaine
 alphabétisation, 63
 alphabétisme, 66
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 23, 26, 147
 enseignement primaire, 27, 30, 43
 évaluations nationales des apprentissages, 226
 IDE, 69
 programmes d'EPPE, 146, 147, 148, 151, 152, 153
 République de Corée
 dépenses d'éducation, 86, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85, 88
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 141, 142-143, 143n, 148-149
 enseignement primaire, 27, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 88
 enseignement supérieur, 51
 évaluations nationales des apprentissages, 228
 personnel enseignant, 158
 pratiques parentales, 164
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 République de Moldova
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85, 197
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143, 145, 148-149
 enseignement primaire, 29, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 familles, 166
 personnel enseignant, 157
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 153, 193
 République démocratique du Congo
 alphabétisme, 66
 éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 114
 enseignement préprimaire, 24
 enseignement primaire, 39, 147
 espaces accueillants pour les enfants, 174, 174
 programmes d'EPPE, 137, 146, 147, 148, 151, 152, 193
 République démocratique populaire lao.
 voir RDP lao
 République dominicaine
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 83, 85
 enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 148-149
 enseignement primaire, 27, 29, 31, 40, 43, 43, 148-149, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
 évaluations nationales des apprentissages, 230
 IDE, 70
 personnel enseignant, 157
 programmes d'EPPE, 147, 147, 151, 152, 153
 République tchèque
 congés parentaux, 129
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143, 145
 enseignement primaire
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement secondaire, 46
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 193
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 République-Unie de Tanzanie. voir aussi Zanzibar
 aide à l'éducation, 98, 99
 alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 84, 84
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement préprimaire, 23, 141
 enseignement primaire, 26, 27, 29, 30, 30, 41, 43, 43
 enseignement secondaire, 44, 45, 88
 enseignement supérieur, 51, 51
 frais scolaires, 76
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 56, 58-59, 58-59, 59, 86, 86, 157
 formation, 87
 programmes d'EPPE, 146-147, 147, 148, 151, 152, 190, 193
 réussite des élèves, 55
 sous-alimentation et scolarisation, 119
 suivi, examen conjoints de, 103
 résidence, lieu
 et participation, programmes d'EPPE, 152
 résultats
 d'apprentissage, 52-55
 équité, 54-55
 scolaires
 effet des programmes d'EPPE, 121
 impact des programmes d'EPPE, 7
 mathématiques, 55
 rétention
 enseignement primaire, 39-40
 et niveau d'instruction de la mère, 41
 taux, 191
 réussite scolaire
 impact des programmes d'EPPE, 168
 sous-alimentation, 119
 revenus. voir aussi ménages, richesse
 impact des programmes d'EPPE, 121
 richesse du ménage. voir ménages, richesse
 rôle sexuel et stéréotypes, 8
 programmes d'EPPE, 5
 Roumanie
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 139, 141, 145
 enseignement primaire, 29, 31
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 185, 190, 193
 réussite des élèves, 54
 Roving Caregivers, 136, 186-189
 Royaume-Uni
 aide à l'éducation, 106
 donateur, 92, 96, 103, 204
 part, 96, 97, 98-99
 aide à l'EPPE, 203
 bilinguisme, assistants, 171
 enseignement préprimaire, 140, 141, 142-143, 148-149
 enseignement primaire, 31, 148-149
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 familles monoparentales, 126
 personnel enseignant, 194, 195
 formation, 87
 programmes d'EPPE, 120, 168, 169
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 rurales, zones. voir zones rurales
 Rwanda
 alphabétisme, 66
 enfants non scolarisés, 35
 enseignement préprimaire, 23, 141, 147
 enseignement primaire, 27, 29, 40, 41
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 70, 71
 mortalité, taux, 137
 personnel enseignant, 55, 57, 58, 58-59, 59
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 193
 suivi, examen conjoints de, 103, 104
- ## S
- Saint-Kitts-et-Nevis
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 26, 141
 enseignement primaire, 27, 29
 enseignement secondaire, 48-49
 personnel enseignant, 58-59, 157
 Saint-Marin
 programmes d'EPPE, 154
 Saint-Vincent-et-les-Grenadines
 dépenses d'éducation, 101
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 enseignement préprimaire, 141
 enseignement primaire, 27, 29
 enseignement secondaire, 48-49
 personnel enseignant, 58-59, 157, 195
 programmes d'EPPE, 136, 193
 Sainte-Lucie
 dépenses d'éducation, 86, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 83, 85

- enseignement préprimaire, 24, 26, 141
 enseignement primaire, 27, 43, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 personnel enseignant, 58-59, 157
 programmes d'EPPE, 136, 193
- Samoa
 enseignement préprimaire, 24, 26
 enseignement primaire, 29, 31
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 personnel enseignant, 58-59, 155
- santé et nutrition, 78, 118-120, 202, 202n, 210-211
 et éducation, 119-120
 interventions, 119
 moins de 3 ans, 136-137
 politiques de l'EPPE, 180
 programmes, impacts, 119-120
- santé publique, 118. *voir aussi* santé et nutrition
- Sao Tomé-et-Principe
 enseignement préprimaire, 24, 26, 141
 enseignement primaire, 30
 enseignement secondaire, 48-49
 personnel enseignant, 59, 157
 programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153
- Scholarship Trust Fund for Girls, 77
- scolarisation. *voir aussi* admissions ; enfants non
 scolarisés ; inscriptions ; scolarisation,
 taux bruts (TBS) ; scolarisation, taux nets
 (TNS)
 enseignement préprimaire, 23-25, 141, 141,
 148-149, 191
 enseignement primaire, 148-149
 impact des programmes d'EPPE, 191
 enseignement secondaire, 44-50
 facteurs, 77
 incitations financières, 77
 justice, exigences de, 78
 mères, 42
 objectifs de l'EPPE, 191
 orphelins, 77-78
 progrès, 191
 rapport élèves/enseignant (REE), 144
 santé et nutrition, 119
 secteur privé, 141
 3 ans et plus, 137-139
 VIH/sida, impact, 118-119
- scolarisation, taux bruts (TBS), 107, 142, 142-143.
voir aussi scolarisation ; scolarisation,
 taux nets (TNS)
 dépenses publiques, 84
 dépenses publiques d'éducation, 84
 enseignement préprimaire, 4, 4, 22, 22-23, 23,
 24, 25, 140, 141n-142n, 142
 enseignement primaire, 26-29, 28, 29, 29, 42,
 43
 enseignement secondaire, 2, 44-50, 45, 46,
 48-49
 enseignement supérieur, 50-51
 indice de l'EPT relatif au genre (IEG), 218
 parité entre les sexes, 171
- scolarisation, taux nets (TNS), 69n, 70. *voir aussi*
 scolarisation ; scolarisation, taux bruts
 (TBS)
 enseignement préprimaire, 138, 144, 145
 enseignement primaire, 1, 1, 26-29, 28, 29, 29,
 30
 IDE, 216
- seconde chance, formation, 79-80
- secteur privé. *voir aussi* enseignement privé
 enseignement préprimaire, 141
 scolarisation, 140-141, 141
- Sénégal
 aide à l'éducation, 99
 efficacité, 100
 alphabétisation, 63, 74
- alphabétisme, 66
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enfants non scolarisés, 33, 35
 enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141,
 142-143, 148-149, 150
 enseignement primaire, 27, 29, 30, 43,
 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 IDE, 71
 personnel enseignant, 58-59, 59, 155, 157, 157
 programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153,
 154, 180n, 182
- Serbie, programmes d'EPPE, 193
- Serbie-et-Monténégro. *voir aussi* Monténégro
 enseignement préprimaire, 139, 144, 145
 personnel enseignant, 58-59
- service de garde, employés dans l'EPPE, 156
- Services intégrés pour le développement de
 l'enfant (Integrated Child Development
 Service, ICDS), 135, 201
- Sesame Workshop, 176, 177
- sexisme. *voir* égalité entre les sexes ;
 discrimination ; parité entre les sexes
- Seychelles
 dépenses d'éducation, 101, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 23, 24, 140, 141
 enseignement primaire, 27
 enseignement secondaire, 45, 46, 48-49, 50
 mathématiques, scores, 55
 personnel enseignant, 55, 58, 58-59, 157
 résultats des élèves, 55
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- sida. *voir* VIH/sida
- Sierra Leone
 alphabétisation, 65
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement primaire, 27, 80
 filles, 81
 IDE, 69
 personnel enseignant, 58-59, 86, 86
 programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153
 soldats, enfants, 80
- SIG-ENF (système d'information sur la gestion
 de l'éducation non formelle), 62, 62n
- Singapour
 évaluations nationales des apprentissages,
 228
 femmes au travail, 128
 personnel enseignant, 158, 195
 programmes d'EPPE, 135, 192
 réussite des élèves, 54
- Sisimpur, programmes de télévision, 177
- Slovaquie, 193
 congés parentaux, 129
 dépenses d'éducation, 86, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143,
 145
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 190
 scolarisation, taux bruts (TBS), 143
- Slovénie
 dépenses d'éducation, 198
 enseignement préprimaire, 26, 139, 141,
 142-143, 145, 148-149
 enseignement primaire, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46
 enseignement supérieur, 51
 programmes d'EPPE, 135, 193
- socio-économique, milieu
- éducation des enfants, pratiques, 165
 enseignants, comportement, 172n
 interactions verbales, 169
- socio-économique, statut
 impact sur l'apprentissage, 54, 55
- Somalie
 droits des enfants, 116
 enfants non scolarisés, 33
 enseignement primaire, 27
 IDE, 69
 programmes d'EPPE, 193
- Sommet mondial 2005, 12
- sommets, 12, 13
- Soudan. *voir aussi* Soudan (Nord) ; Soudan (Sud)
 alphabétisme, 66
 enfants non scolarisés, 33, 36
 enseignement préprimaire, 23, 24, 139, 141,
 142-143
 enseignement primaire, 27, 43
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 IDE, 69
 personnel enseignant, 58-59, 157
 Soudan (Nord). *voir aussi* Soudan ; Soudan (Sud)
 programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153, 193
 Soudan (Sud). *voir aussi* Soudan ; Soudan (Nord)
 programmes d'EPPE, 153
 sous-alimentation, 119. *voir aussi* santé et
 nutrition
- soutien budgétaire direct, 94n
- Sri Lanka
 enseignants, 159
 enseignement préprimaire, 139
 enseignement primaire, 27
 enseignement secondaire, 45, 48-49
- Step by Step (Pas à pas), 175, 176, 191
- stéréotypes, 5, 8
 programmes d'EPPE, 18
 sexistes, 171-173
- stimulation, 164, 165
 psychosociale, 119
- Suède
 aide à l'éducation
 donateur, 103
 part, 96, 97, 98-99
 bilinguisme, assistants, 171
 congés parentaux, 129
 éducation des parents, 155
 enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 172
 enseignement primaire, 31
 intégration de l'EPPE, 175
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 financement de l'EPPE, 199
 jouets unisexe, 172
 personnel enseignant, 155
 programmes d'EPPE, 135, 154, 185, 190
- Suisse
 aide à l'éducation
 part, 96, 97, 98-99
 dépenses d'éducation, 198
 dépenses publiques d'éducation, 85
 enseignement préprimaire, 24, 141, 148-149
 enseignement primaire, 29, 31, 148-149
 enseignement secondaire, 46, 48-49
 enseignement supérieur, 51
 immigrés, performance, 54
- suivi, examens conjoints de, 102-103
- Suriname
 enseignement préprimaire, 140, 141, 147
 enseignement primaire, 27, 29, 147
 enseignement secondaire, 45, 48, 48-49, 49
 personnel enseignant, 58-59
 programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 150, 151,
 152, 153, 154

survie
des enfants, 118, 137
taux de, 71
à la 5^e année, 218
enseignement primaire, 41

Swaziland
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 86, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement primaire, 27, 29, 30, 41, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
enseignement supérieur, 51
mathématiques, scores, 55
mortalité, taux, 137
orphelins, bourses, 78
personnel enseignant, 58, 58-59
programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152, 153
syndrome d'immuno déficience acquise. voir VIH/sida

système d'information sur la gestion de l'éducation non formelle (SIG-ENF), 62, 62n

T

Tadjikistan
dépenses d'éducation, 101, 198
dépenses publiques d'éducation, 83, 84, 84, 85
enseignement préprimaire, 23, 26, 141, 142-143, 145
enseignement primaire, 30, 41, 43
enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59, 157
programmes d'EPPE, 147, 151, 152, 153, 193

taille du ménage. voir ménages, taille

Taiwan, financement de l'EPPE, 200

Takalani Sesame, programmes de télévision, 177

Tanzanie. voir République-Unie de Tanzanie

taux brut d'admissions (TBA). voir admissions, taux brut (TBA)

taux bruts de scolarisation (TBS). voir scolarisation, taux bruts (TBS)

taux net d'admissions (TNA). voir admissions, taux net (TNA)

taux nets de scolarisation (TNS). voir scolarisation, taux nets (TNS)

TBA. voir admissions, taux brut (TBA)

TBS. voir scolarisation, taux bruts (TBS)

Tchad
alphabétisation, 65
alphabétisme, 66
enfants non scolarisés, 33, 35
enseignement préprimaire, 147
enseignement primaire, 27, 28, 29, 30, 40, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 49
IDE, 70, 71
personnel enseignant, 55, 57, 58-59, 59, 60, 155, 157
programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 153, 180n

Tchécoslovaquie. voir aussi République tchèque ; Slovaquie
programmes d'EPPE, 154

télévision, pour préparation à l'école, 176, 177

Territoires autonomes palestiniens
enseignement préprimaire, 23, 23, 26, 141, 142-143, 148-149
enseignement primaire, 27, 29, 30, 30, 41, 148-149
enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51

personnel enseignant, 59, 157
programmes de télévision pour l'EPPE, 177
scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Thaïlande
dépenses publiques d'éducation, 83
enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 143n
enseignement primaire, 43
enseignement secondaire, 48-49
enseignement supérieur, 51
femmes au travail, 128
langue et éducation, 170
personnel enseignant, 159, 159
programmes d'EPPE, 154, 180n, 186-189, 193
scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Tiers-monde. voir pays à faibles revenus ; pays en développement ; pays les moins avancés (PMA)

Timor-Leste
enseignement préprimaire, 23
frais scolaires, 76

TNA. voir admissions, taux net (TNA)

TNS. voir scolarisation, taux nets (TNS)

Tobago. voir Trinité-et-Tobago

Togo
alphabétisation, 65
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 101
dépenses publiques d'éducation, 83, 84
enseignement préprimaire, 23, 141, 142-143, 148-149
enseignement primaire, 27, 27, 29, 30, 39, 41, 43, 148-149
enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
personnel enseignant, 57, 58-59, 59, 157
programmes d'EPPE, 151, 152, 153
scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Tokélaou, enseignement préprimaire, 141

Tonga
dépenses d'éducation, 101
dépenses publiques d'éducation, 85
enseignement préprimaire, 23, 26, 141
enseignement primaire, 29, 31, 43, 43
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59

tout-petits. voir moins de 3 ans

transition
de la maison à l'école, 176
vers l'enseignement primaire, 5, 174, 174n
vers l'enseignement secondaire, 45

travail des enfants, 74, 78-79, 78n, 79

tribu d'origine, enfants non scolarisés, 38

Trinité-et-Tobago
enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 143n
enseignement primaire, 27, 29, 31, 147
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58, 58-59, 157, 159
programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 150, 151, 151, 152, 154

3 ans et plus, 137-141. voir aussi enfants ; jeunes enfants ; petite enfance
programmes d'EPPE, 139-140
scolarisation, 137-139

Tunisie
aide à l'éducation, 99
alphabétisme, 66
dépenses d'éducation, 101
dépenses publiques d'éducation, 83, 85
enseignement préprimaire, 23, 23, 24, 141, 142-143
enseignement primaire, 27, 30, 39, 43

enseignement secondaire, 46, 48-49, 49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59, 159
programmes d'EPPE, 190

Turkménistan
enseignement préprimaire, 145
mortalité, taux, 137

Turquie
aide à l'éducation, 97, 99
alphabétisme, 66
enfants non scolarisés, 33
enseignement préprimaire, 23, 24, 26, 141, 142-143, 148-149, 150
enseignement primaire, 27, 29, 43, 148-149
enseignement secondaire, 45, 48-49
enseignement supérieur, 51
filles et marginalisation, 74
mortalité, taux, 137
programmes d'EPPE, 120
scolarisation, taux bruts (TBS), 143

Tuvalu
dépenses publiques d'éducation, 83
enseignement primaire, 43

TV, pour préparation à l'école, 176

U

Ukraine
dépenses publiques d'éducation, 84, 84
enseignement préprimaire, 23, 24, 141, 142-143, 145
enseignement primaire, 29
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
personnel enseignant, 58-59
programmes d'EPPE, 154, 190, 193

UNESCO
aide à l'éducation, donateur, 103
promotion de l'EPPE holistique, 180
rôle dans l'EPT, 107-109
soutien de l'EPPE, 181

UNICEF, 80-81, 98, 99
aide à l'éducation, donateur, 103, 203, 204
aide à l'EPPE, 202
campagnes, 183
promotion de l'EPPE holistique, 180

Union européenne, familles monoparentales, 126

Union soviétique. voir aussi Fédération de Russie
enseignement préprimaire, 161

université. voir enseignement supérieur

Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (Early Childhood Development Virtual University, ECDVU), 195, 196

urbaines, zones. voir zones urbaines

urgences, situations d'. voir aussi conflits
besoins éducatifs des enfants, 173
éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 173-174
programmes d'EPPE, 17, 174, 174

URSS. voir aussi Fédération de Russie
programmes d'EPPE, 154

Uruguay
dépenses publiques d'éducation, 83
enseignement préprimaire, 24, 138, 139, 141, 142-143
enseignement primaire, 175
enseignement secondaire, 46, 48-49
enseignement supérieur, 51
évaluations nationales des apprentissages, 230
handicapés, 82, 82
personnel enseignant, 159, 159
programmes d'EPPE, 135

V

- vaccination, 136
 - campagnes, 118
 - participation, programmes d'EPPE, 153
- Vanuatu
 - dépenses publiques d'éducation, 83
 - enseignement préprimaire, 24
 - enseignement primaire, 27, 29, 31
 - enseignement secondaire, 45, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - personnel enseignant, 58-59
 - programmes d'EPPE, 135
- variations culturelles
 - petite enfance, 165
- variations régionales
 - participation à l'EPPE, 191
- Venezuela
 - enfants non scolarisés, 36
 - enseignement préprimaire, 24, 139, 141, 142-143, 147
 - enseignement primaire, 27, 29, 31, 175
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - évaluations nationales des apprentissages, 230
 - programmes d'EPPE, 147, 147, 148, 151, 152, 153
- Viet Nam
 - aide à l'éducation, 99
 - défavorisés, ciblage, 201
 - enfants non scolarisés, 33
 - enseignement préprimaire, 24, 141, 142-143, 147
 - enseignement primaire, 27, 29, 31, 43, 147
 - intégration de l'EPPE, 175
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - évaluations nationales des apprentissages, 228
 - frais scolaires, 76
 - langue et éducation, 170
 - personnel enseignant, 58, 58-59
 - préparation à l'école, 195n
 - programmes d'EPPE, 135, 137, 147, 147, 148, 151, 152, 153, 180n, 185, 186-189, 192
 - santé et nutrition, 119
 - scolarisation, taux bruts (TBS), 143
 - suivi, examen conjoints de, 103
- VIH/sida
 - impact sur les enseignants, 60
 - incitations financières, 78
 - infections, 118-119
 - orphelins, 12
 - participation scolaire, 77-78
 - séropositifs, exclusion, 74
 - traitements, 118-119
- virus de l'immunodéficience humaine.
 - voir VIH/sida
- visites à domicile, 8
 - programmes de soutien, 166-167
- vocabulaire, 169
- vulnérables. voir défavorisés ; handicapés ;
 - pauvreté

Y

- Yémen
 - alphabétisation, 65
 - alphabétisme, 66
 - enfants non scolarisés, 33, 36
 - enseignement préprimaire, 23, 25, 26, 141, 142-143, 148-149, 150
 - enseignement primaire, 27, 29, 30, 39, 40, 43, 43, 148-149
 - enseignement secondaire, 46, 47, 48-49, 49
 - enseignement supérieur, 51
 - IDE, 71
- Yougoslavie. voir aussi ERY de Macédoine (ex-République yougoslave)
 - programmes d'EPPE, 154
- Young Lives, étude sur la pauvreté, 77n

Z

- Zambie
 - aide à l'éducation, 99
 - alphabétisme, 66
 - coût de l'éducation, 76-77
 - dépenses d'éducation, 101
 - dépenses publiques d'éducation, 83, 85
 - enfants non scolarisés, 34, 36
 - enseignement primaire, 27, 29, 30, 43
 - enseignement secondaire, 46, 48-49
 - évaluations nationales des apprentissages, 226
 - frais scolaires, 76
 - IDE, 70
 - incitations financières, 78
 - mathématiques, scores, 55
 - personnel enseignant, 58, 58-59, 59, 86, 86
 - programmes d'EPPE, 147, 151, 153, 154
 - suivi, examen conjoints de, 103
 - survie, taux de, 71
- Zanzibar. voir aussi République-Unie de Tanzanie
 - mathématiques, scores, 55
 - programmes d'EPPE, 120, 190, 191
- Zimbabwe
 - enseignement préprimaire, 24
 - enseignement primaire, 27, 27, 29, 30, 147
 - enseignement secondaire, 46, 46, 48-49
 - enseignement supérieur, 51
 - mortalité, taux, 137
 - personnel enseignant, 58-59, 155
 - programmes d'EPPE, 147, 148, 151, 152
- zones reculées. voir zones rurales
- zones rurales
 - abandons scolaires, 41
 - accès à l'EPPE, 4
 - enfants non scolarisés, 1, 36-37, 38
 - exclusion et marginalisation, 74
 - participation, programmes d'EPPE, 151, 152, 191
 - personnel enseignant, 86
 - incitations, 87
- zones urbaines
 - migration, 133
 - participation, programmes d'EPPE, 151, 152

À nous retourner SVP !

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* est un rapport indépendant publié chaque année par l'UNESCO. Veuillez prendre sur votre temps quelques minutes pour répondre à nos questions et nous dire qui vous êtes. Nous attendons avec intérêt vos observations et vos suggestions.

Vous pouvez renvoyer le questionnaire par la poste ou par fax (voir l'adresse ci-dessous), ou le remplir électroniquement sur le site Web du RMS à l'adresse www.efareport.unesco.org

INFORMATIONS PERSONNELLES/PROFESSIONNELLES

Nom : _____

Fonction : _____

Adresse : _____

Ville : _____ Pays : _____

Adresse électronique : _____

Quel est votre principal secteur/activité professionnel ? _____

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'EPT

Comment avez-vous connu l'existence du RMS ? _____

Avez-vous vu les précédentes éditions ? _____

Consultez-vous la version imprimée du Rapport complet ? _____ du Résumé du Rapport ? _____

Consultez-vous la version Web du Rapport complet ? _____ du Résumé du Rapport ? _____

Consultez-vous la version sur CD du Rapport complet ? _____ du Résumé du Rapport ? _____

Indiquez comment vous vous servez du Rapport : _____

VOTRE AVIS

Quelles améliorations pourrait-on apporter au Rapport ? _____

Les tableaux statistiques représentent près de la moitié du Rapport.

Cela modifierait-il votre jugement s'ils étaient publiés à part ?

Observations ou suggestions : _____

APERÇUS RÉGIONAUX DU RMS

Connaissez-vous les aperçus régionaux produits chaque année à partir du RMS ?

Avez-vous déjà consulté un aperçu régional du RMS ?

Si oui, était-ce la version imprimée ?

La version Web ?

Les deux ?

Sur quelle(s) région(s) ?

Décrivez comment vous utilisez le ou les aperçus régionaux :

Observations ou suggestions :

SITE WEB DU RMS

Avez-vous déjà visité le site Web du RMS ?

Que cherchiez-vous, et l'avez-vous trouvé ?

Avez-vous déjà consulté les documents de référence sur le site Web ?

Utilisez-vous l'outil statistique pour construire vos propres tableaux ?

Quelles améliorations pourrait-on apporter au site Web ?

NOUVELLES DU RMS

Souhaiteriez-vous recevoir de temps à autre des nouvelles sur le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* par courriel ?

Si oui, indiquez ici votre adresse électronique :

(Vous pouvez vous désabonner à tout moment)

AUTRES OBSERVATIONS OU SUGGESTIONS

Merci d'avance.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT
Paris, France

Adresse postale et fax

Équipe du Rapport mondial
de suivi sur l'EPT

À l'attention de : GMR Feedback
UNESCO, 7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP, France

Fax : +33 (0) 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org
Courriel : efareport@unesco.org



Un bon départ

Éducation et protection de la petite enfance

La petite enfance est une période de remarquables transformations et d'extrême vulnérabilité. Les programmes qui aident les jeunes enfants durant les années qui précèdent leur entrée à l'école primaire donnent des bases solides à leur apprentissage et à leur développement ultérieurs et leur permettent de prendre un bon départ dans la vie. Ces programmes pallient aussi les désavantages et l'exclusion, offrant une voie pour sortir de la pauvreté.

Ce *Rapport* est centré sur le premier objectif de l'éducation pour tous, qui demande aux pays de développer et d'améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance – ensemble holistique qui englobe la protection, la santé et la nutrition, outre l'éducation. Les enfants défavorisés sont ceux qui en tirent le plus grand bénéfice et, pourtant, trop peu de pays en développement et trop peu d'organismes donateurs ont fait de la petite enfance une priorité.

Par ailleurs, des progrès considérables sont accomplis sur la voie de la réalisation de l'éducation pour tous, en particulier de l'objectif de l'enseignement primaire universel. Davantage de filles vont à l'école et l'aide internationale à l'éducation augmente elle aussi. Cependant, il reste beaucoup à faire pour respecter l'échéance de 2015. Ce n'est qu'en agissant résolument dès à présent que nous pourrons surmonter l'exclusion et assurer de larges possibilités d'apprentissage à chacun, dès la petite enfance et tout au long de la vie.

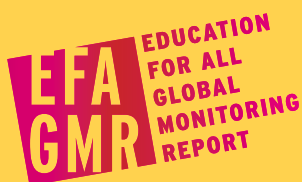


Photo de couverture

Enfants en train de jouer à Katmandou, Népal

© OLIVIER CULMANN/TENDANCE FLOUE



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

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

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة
للترقية والعلم والثقافة

联合国教育、
科学及文化组织

