

Éducation pour tous
**L'EXIGENCE
DE QUALITÉ**

Éducation pour tous
L'EXIGENCE DE QUALITÉ

Éducation pour tous
L'EXIGENCE
DE QUALITÉ

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 2004 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
Iconographe: Delphine Gaillard
Imprimé par Graphoprint Paris
ISBN 92-3-203976-1

©UNESCO 2004
Imprimé en France

Avant-propos

Chercher à réaliser l'éducation pour tous (EPT), c'est fondamentalement chercher à garantir qu'enfants, jeunes et adultes acquièrent les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour mener une vie meilleure et jouer un rôle dans l'édification de sociétés plus pacifiques et plus équitables. C'est pourquoi il est impératif de se concentrer sur la qualité pour réaliser l'EPT. Alors que beaucoup de sociétés s'efforcent d'universaliser l'éducation de base, elles sont confrontées au défi redoutable d'offrir des conditions dans lesquelles chaque apprenant puisse réellement apprendre.

Les six objectifs définis au Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Sénégal, en avril 2000, incorporent implicitement ou explicitement une dimension qualitative. L'objectif 6, en particulier, engage les pays, avec le soutien de leurs partenaires pour l'EPT, à améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects. Les bienfaits des programmes relatifs à la petite enfance, à l'alphabétisation et aux compétences nécessaires dans la vie courante dépendent dans une large mesure de la qualité de leur contenu et de leurs enseignants. La réduction des disparités entre les sexes dans l'éducation est étroitement liée à des stratégies de lutte contre les inégalités à l'école et dans la société. L'enseignement primaire et l'enseignement secondaire – éléments centraux de la plupart des systèmes éducatifs – sont censés faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances, compétences et valeurs nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté responsable.

Bien que les tentatives de définition de la qualité de l'éducation suscitent de nombreux débats, il existe un terrain d'entente solide, comme le montre bien cette troisième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. La qualité doit être envisagée en fonction de la manière dont les sociétés définissent le but de l'éducation. Dans la plupart d'entre elles, deux objectifs principaux sont en jeu : le premier est d'assurer le développement cognitif des apprenants ; le deuxième met l'accent sur le rôle de l'éducation pour ce qui est d'encourager le développement créatif et affectif des apprenants et de les aider à acquérir les valeurs et attitudes permettant une citoyenneté responsable. Enfin, la qualité doit satisfaire au test de l'équité : un système éducatif caractérisé par la discrimination à l'encontre d'un quelconque groupe particulier ne s'acquitte pas de sa mission. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* montre très bien pourquoi la qualité est importante pour atteindre tout un ensemble d'objectifs individuels et d'objectifs de développement et identifie les domaines de la politique d'éducation qui ont un impact direct sur l'apprentissage.

Le présent rapport parle à la fois de la quantité et de la qualité. Tout d'abord, le nombre d'enfants non scolarisés baisse trop lentement pour que l'enseignement primaire universel soit réalisé d'ici à 2015. Ensuite, malgré les progrès accomplis, aucun pays, hors du monde développé, n'a atteint les quatre objectifs mesurables de l'EPT. Améliorer la qualité de l'apprentissage au moyen de politiques intégratrices, holistiques, est une priorité incontournable dans une majorité de pays. Le Rapport met en lumière un certain nombre de besoins pressants : des enseignants plus nombreux et mieux formés, de meilleurs manuels pour tous les apprenants, des environnements d'apprentissage plus accueillants. Bien que toute réforme ait un coût, de meilleurs résultats d'apprentissage ont été obtenus dans des contextes politiques très divers et dans des sociétés aux niveaux de richesse très variables.

L'UNESCO attribue une très haute priorité à l'amélioration de la qualité de l'éducation. La prestigieuse Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996), présidée par Jacques Delors, a joué un rôle important et influent en ouvrant la voie. La réforme de la structure du Secteur de l'éducation à laquelle j'ai procédé a inclus la création de la Division de la promotion d'une éducation de qualité, à caractère transversal. En 2003, durant la 32^e session de la Conférence générale, les ministres de l'éducation de plus de 100 pays ont participé à une table ronde dont l'objet était de réfléchir à des stratégies visant à orienter leurs systèmes vers une meilleure qualité. Tout récemment encore, la 47^e session de la Conférence internationale de l'éducation, tenue à Genève du 8 au 11 septembre 2004 et organisée par le Bureau international de l'éducation de l'UNESCO, a eu pour thème «Une éducation de qualité pour tous les jeunes : défis, tendances et priorités».

Chaque investissement dans l'éducation de base doit être évalué d'après la mesure dans laquelle il sert efficacement à la fois à élargir l'accès à l'éducation et à améliorer l'apprentissage de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes. Cette entreprise commence au niveau interne, par un consensus national sur la qualité et un ferme engagement à long terme en faveur de l'excellence. Cependant, la communauté internationale doit elle aussi accorder un soutien vigoureux et constant aux pays qui cherchent hardiment à développer et améliorer l'apprentissage de tous leurs citoyens.

Je suis certain que le présent rapport offre un cadre de référence complet pour aider les décideurs nationaux et internationaux à définir les priorités de l'éducation qui, en fin de compte, détermineront le bien-être de nos sociétés.



Koïchiro Matsuura
Directeur général de l'UNESCO

Remerciements

Nous devons beaucoup à John Daniel, ancien Sous-Directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, à Aïcha Bah Diallo, qui assure actuellement l'intérim de cette fonction, et à Abhimanyu Singh, Directeur de la Division de la coordination internationale et du suivi de l'éducation pour tous, ainsi qu'à leurs collègues, pour l'appui qu'ils nous ont apporté dans la préparation du présent rapport.

Ce rapport a tiré un grand profit des avis du Comité international de rédaction, de l'ancien président de celui-ci, Anil Bordia, et de son président actuel, Ingemar Gustafsson, ainsi que des conseils approfondis formulés par un petit groupe consultatif composé de Beatrice Avalos, Martin Carnoy, Krishna Kumar, Marlane Lockheed, Jaap Scheerens et Mary Joy Pigozzi, de l'UNESCO.

Le *Rapport de suivi sur l'EPT* dépend dans une large mesure du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Denise Lievesley, Simon Ellis, Albert Motivans, Alison Kennedy, Saïd Belkachla, Saïd Ould Voffal, Ioulia Sementchouk, Weixin Lu et leurs collègues ont beaucoup apporté à son élaboration, en particulier pour la préparation du chapitre 3 et des tableaux statistiques.

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

Kwame Albert Akyeampong, Terry Allsop, Massimo Amadio, Allison Andersen-Pillsbury, David Atchoarena, Peter Badcock-Walters, Aaron Benavot, Paul Bennell, Carol Benson, Roy Carr-Hill, Linda Chisholm, Mariana Cifuentes, Christián Cox, Charlotte Creed, Anton De Grauwe, Jean-Marie De Ketele, Martial Dembélé, Gusso Divonzir, Alicia Fentiman, Clermont Gauthier, Marelize Görgens, Gilbert Grandguillaume, Sky Gross, Jacques Hallak, Eric Hanushek, Wim Hoppers, Michael Kelly, Krishna Kumar, Sylvie Lambert, Scherezad Latif, Keith Lewin, Shay Linehan, Robert Litteral, Angela Little, Todd Lubart, Phyllis Magrab, Robert Myers, Boubacar Niane, Kicki Nordström, Miki Nozawa, John Oxenham, Christine Panchaud, Kamala Peiris, Joel Pii, Muriel Poisson, Mathilde Poncet, Neville Postlethwaite, Bill Ratteree, Patrick Ressler, Diane Richler, Padma Sarangapani, Jaap Scheerens, Ernesto Schiefelbein, Maria Teresa Siniscalco, Tuomas Takala, Peter Taylor, Nhung Truong, Duncan Wilson, Siri Wormnæs.

Le Rapport a aussi bénéficié considérablement des conseils et du concours de personnes, de divisions et d'unités du Secteur de l'éducation, de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), du Bureau international d'éducation (BIE) et de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation (IUE). Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont fourni d'utiles conseils sur les activités menées au niveau des pays et ont contribué à réunir les études commandées en vue de ce rapport.

D'autres personnes nous ont également aidés utilement de leurs conseils et commentaires :

Eric Allemano, Samer Al-Samarrai, David Atchoarena, Rosemary Bellew, Julia Benn, Nancy Birdsall, Cecilia Braslavsky, Mark Bray, Françoise Caillods, Luis Crouch, Bridget Crumpton, Michel Debeauvais, Kenneth Eklind, Dalia Elbatal, Robin Ellison, Paolo Fontani, Richard Halperin, Yoshie Kaga, Stefan Lock, Ute Meir, Peter Moock, Hena Mukerjee, Saul Murimba, Paud Murphy, Miki Nozawa, Petra Packalén, Chantal Pacteau, Ioana Parlea, Mary Joy Pigozzi, Robert Prouty, Abby Riddell, Beverly Roberts, Mark Richmond, Clinton Robinson, Kenn Ross, Paolo Santiago, Simon Scott, Francisco Seddoh, Sheldon Shaeffer, Madhu Singh, Soo Hyang Choi, Benoît Sossou, Adriaan Verspoor, Sue Williams, Cream Wright.

L'élaboration du rapport a largement bénéficié des compétences éditoriales de Rebecca Brite. Wenda McNevin et Paul Snelgrove nous ont aussi apporté un précieux appui. Nous voudrions encore remercier Sonia Fernandez-Lauro et ses collègues du Centre de documentation sur l'éducation de l'UNESCO, dont l'aide et le soutien nous ont été précieux.

Pour la version française, nous remercions Marc Sandman et son équipe : Chantal Pacteau, Monique Perrot-Lanaud, Christian Powell, Jean-Michel Rabotin, ainsi que Caroline Aymé-Martin Tabourdeau pour la relecture.

Les analyses et les recommandations concernant les politiques 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 exécuter 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.

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT

Directeur
Christopher Colclough

Steve Packer (Directeur adjoint),
Albert Motivans (ISU),
Jan Van Ravens, Ulrika Pepler Barry, Lene Buchert,
Nicole Bella, Cynthia Guttman,
Vittoria Cavicchioni, Yusuf Sayed, Valerie Djioze, Carlos Aggio,
Jude Fransman, Ikuko Suzuki, Delphine Nsengimana,
Liliane Phuong, François Leclercq, Fadila Caillaud, Roser Cusso

Pour plus d'informations sur ce rapport,
veuillez contacter :

Directeur
Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT
Maison de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07, France
e-mail: efareport@unesco.org
Téléphone : +33 1 45 68 21 28
Télécopie : +33 1 45 68 56 27
www.efareport.unesco.org

Précédents rapports mondiaux de suivi sur l'EPT
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

	Messages principaux	16
	Résumé du Rapport	20
Chapitre 1	Comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation	29
	Pourquoi se concentrer sur la qualité?	30
	La qualité pour qui et pour quoi? Droits, équité et pertinence	32
	Les traditions en matière d'éducation et les notions de qualité qui leur sont associées	34
	Un cadre pour comprendre, suivre et améliorer la qualité de l'éducation	38
	Utilisation du cadre	41
	La structure du Rapport	41
Chapitre 2	L'importance de la qualité: enseignements de la recherche	42
	L'impact de la qualité de l'éducation sur les objectifs de développement	44
	Les évaluations internationales des acquis cognitifs	49
	Qu'est-ce qui détermine la qualité? Les leçons de l'expérience de 11 pays	54
	La qualité des programmes de PEPE et des programmes d'alphabétisation	63
	La qualité de l'éducation scolaire	68
	Le rôle de l'organisation et du contexte social des écoles	85
	Conclusion: ce que nous savons sur ce qui compte pour la qualité de l'éducation	88
Chapitre 3	Évaluation des progrès accomplis vers l'EPT	91
	Protection et éducation de la petite enfance	92
	Participation scolaire	101
	Enseignants, ressources financières et qualité	120
	Qualité et égalité de l'apprentissage	133
	Alphabétisation et développement des compétences	141
	L'indice du développement de l'éducation pour tous	152
Chapitre 4	Des politiques d'amélioration de la qualité	158
	Définir un cadre politique	160
	Commencer par les apprenants	161
	Améliorer l'enseignement et l'apprentissage	165
	De meilleurs enseignants	182
	De meilleures écoles	191
	Soutenir les écoles, informer la politique	201
	Soutenir la réforme systémique	206
	Stratégies de réforme	206
	Conclusions	211

Chapitre 5	Tenir nos engagements internationaux	212
	Les flux d'aide à l'éducation	214
	Utiliser efficacement l'aide en faveur de l'EPT	224
	Plans, partenariats et qualité	234
	Coordination internationale	242
Chapitre 6	Vers l'EPT : l'exigence de qualité	253
	Progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'EPT	254
	Quel est l'intérêt d'une éducation de qualité ?	256
	La quantité ne suffit pas	257
	Principaux déterminants d'une meilleure qualité de l'éducation	258
	Des politiques visant à améliorer l'apprentissage	260
	Dimensions internationales	262
	Annexe	
	Appendice	266
	Annexe statistique	278
	Glossaire	424
	Références	430
	Sigles et acronymes	458

Liste des figures, tableaux et encadrés

Figures

1.1: Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation	39
2.1: Prévalence du VIH dans les zones rurales de l'Ouganda (%), par niveau d'instruction, 1990-2001 (individus âgés de 18 à 29 ans)	50
2.2: Pourcentage de femmes ayant utilisé un préservatif durant les rapports sexuels le mois précédent, par niveau d'instruction	51
2.3: Pourcentage d'hommes ayant utilisé un préservatif avec une partenaire récente non habituelle, par niveau d'instruction	51
2.4: Évolution des scores aux tests d'alphabétisme entre SACMEQ I et II dans 6 pays africains	52
2.5: Indicateurs de performance de l'enseignement primaire dans 11 pays	56
3.1: Répartition des pays selon le nombre d'années d'éducation préprimaire offert, 2001	93
3.2: Taux bruts et nets de scolarisation dans le préprimaire, 2001	93
3.3: Taux de scolarisation par âge dans l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire, 2001	94
3.4: Espérance de vie scolaire dans le préprimaire dans certains pays, par région, 2001 (moyennes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)	95
3.5: Taux bruts de scolarisation dans le préprimaire en 2001 et évolution depuis 1998 (pays dont le TBS est inférieur à 30 %)	96
3.6: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE des enfants de 3 et 4 ans selon le lieu de résidence (urbain ou rural), 2000	99
3.7: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE des enfants de 3 et 4 ans selon la richesse du ménage, 2000	99
3.8: Comparaison de la dépense par enfant dans l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire, 2001 (enseignement primaire = 100)	100
3.9: TNS et TBS dans l'enseignement primaire pour les pays dont le TNS est inférieur à 95 %, 2001	104
3.10: Taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, 1990-2001 et 1998-2001	104
3.11: Disparités entre les sexes dans le taux brut de scolarisation de l'enseignement primaire, 1990, 1998 et 2001 (pays dont l'IPS était inférieur à 0,97 en 1998 ou en 2001)	106
3.12: Caractéristiques des élèves scolarisés tardivement en Ouganda et en Zambie	109
3.13: Répartition des pays par TBA, médianes, quartiles et déciles supérieurs et inférieurs, par région, 2001	110
3.14: Taux nets d'admission cumulatifs par âge dans certains pays, 2001	110
3.15: Taux de survie en 5 ^e année d'études et nombre moyen d'années d'études accomplies au moment de l'abandon, 2001	111
3.16: Pourcentage de redoublants dans les écoles primaires, 1991 et 2001	112
3.17: Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 1998 et 2001	114
3.18: Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, 1998 et 2001	115
3.19: Parité entre les sexes et taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2001	116
3.20: Parité entre les sexes et taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, 2001	117
3.21: Espérance de vie scolaire par région, 2001 (moyennes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)	118
3.22: Pourcentage des enseignants du primaire satisfaisant aux normes nationales de qualification en Afrique subsaharienne, 2001	122
3.23: Pourcentage des enseignants du primaire ayant reçu une formation, 2001	122
3.24: Enseignants du primaire satisfaisant aux normes nationales et analphabétisme des adultes au Brésil, par État, 2000	124
3.25: Rapports élèves/enseignant médians dans le primaire, par région, 1990, 1998 et 2001 (pays disposant de données pour les 3 années; le nombre de pays par région est indiqué entre parenthèses)	128

3.26: Enseignement primaire : rapports élèves/enseignant et survie en dernière année, 2001	130
3.27: Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement, 2001 (médianes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)	131
3.28: Évolution des dépenses totales d'éducation en valeur réelle dans certains pays, 1998-2001	132
3.29: Performances en matière d'alphabétisme et dépenses d'éducation cumulées – élèves âgés de 15 ans, PISA, 2000/2001	133
3.30: Résultats de l'évaluation des élèves de 6 ^e année du primaire dans 4 pays d'Amérique latine	135
3.31: SACMEQ : pourcentage des élèves de 6 ^e année atteignant les niveaux de compétence en lecture dans 7 pays africains, 1995-1998	136
3.32: PASEC : pourcentage des élèves de 5 ^e année ayant de faibles niveaux d'acquis dans 6 pays africains, 1996-2001	136
3.33: PIRLS : pourcentage des élèves de 4 ^e année se situant dans le quartile inférieur de l'échelle internationale des capacités de lecture, 2001	137
3.34: PISA : pourcentage des élèves de 15 ans atteignant 5 niveaux de compétence en lecture, 2000-2002 (dans certains pays)	138
3.35: Gradients socio-économiques des performances en matière d'alphabétisme	139
3.36: Quels pays atteignent les objectifs de quantité et de qualité de l'éducation ?	140
3.37: Pourcentage des adultes n'ayant pas dépassé le niveau d'instruction du primaire qui indiquent ne pas savoir lire, 2000	143
3.38: Mesures de l'alphabétisme au Ghana dans la population âgée de 15 ans et plus, 1989 et 2003	143
3.39: Alphabétisme des mères et scolarisation des enfants au Niger, en RDP lao et en Bolivie, 2000	145
3.40: Population analphabète adulte dans le monde, pourcentage par pays, 2000-2004	146
3.41: Taux d'alphabétisme dans la population âgée de 15 à 24 ans, par sexe et par lieu de résidence (rural ou urbain) en Afrique subsaharienne, 2000	148
3.42: RDP lao : jeunes non scolarisés, par âge et par sexe, 2001	150
3.43: Indice du développement de l'EPT en 2001 et évolution depuis 1998 (pays dont l'IDE est inférieur à 0,80 en 2001)	156
4.1: Cadre de la politique d'éducation pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage	161
4.2: Indice des traitements réels des enseignants du primaire et du secondaire (langue et mathématiques) dans certains pays pour 1998 ou la dernière année disponible (1990 = 100)	188
4.3: Rémunération à mi-carrière des enseignants du primaire et PIB par habitant, 2001	189
5.1: Montant total de l'aide publique au développement (décaissements nets), 1992-2002	214
5.2: Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2002	215
5.3: Engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation : pourcentage de l'aide à l'éducation de chaque bailleur de fonds allouée à la région qu'il favorise le plus, moyennes biennales pour 2001-2002	217
5.4: Comparaison des priorités accordées à l'aide totale à l'éducation et à l'aide à l'éducation de base, 2001-2002	219
5.5: Volume des prêts annuels de la Banque mondiale à l'éducation, 1963-2003	221
5.6: Prêts de la Banque mondiale à l'éducation en pourcentage du total des prêts, des années 1960 aux années 1990	221
5.7: Composition du total des prêts de la Banque mondiale à l'éducation, moyennes triennales de 1992 à 2003	222
5.8: Harmonisation et alignement	224
5.9: Indice de prolifération par donateur dans le domaine l'éducation pour 2001-2002 par rapport à l'indice total de prolifération par donateur pour 1999-2001	227
5.10: Pays bénéficiaires par région et nombre de bailleurs de fonds bilatéraux apportant une aide à l'éducation, 2001-2002	228
5.11: Le processus EPT-IMOA	245

Tableaux

2.1: Rendements estimés d'une augmentation de 1 écart type des compétences cognitives	46
2.2: Évolution en pourcentage et en valeur moyenne de variables sélectionnées entre SACMEQ I et SACMEQ II	52
2.3: Système éducatif et caractéristiques du contexte dans 11 pays	55
2.4: Scores aux tests et évolution des dépenses réelles par élève, 1970-1994 (%)	68
2.5: Résultats des études portant sur la relation entre les dépenses d'éducation et les résultats éducatifs	70
2.6: Répartition des effets estimés des ressources clés sur les performances des élèves, sur la base de 376 estimations de la fonction de production (États-Unis)	73
2.7: Répartition des effets estimés des ressources clés sur les performances des élèves dans 96 estimations de la fonction de production (pays en développement)	73
2.8: Conditions d'une amélioration de l'efficacité de l'école: résultats de cinq recensions	75
2.9: Comparaison des modèles d'instruction traditionnels et constructivistes	78
2.10: Conditions les plus importantes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement	80
3.1: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE chez les enfants de 3 et 4 ans, par sexe, et nombre d'heures de fréquentation, 2000	97
3.2: Groupement des pays selon le niveau de leur TNS et de leur TBS dans le primaire, 2001	102
3.3: Nombre d'enfants non scolarisés par région, 1998 et 2001	107
3.4: Nombre d'années d'études prévisible, par région, 2001, et évolution depuis 1990	119
3.5: Niveaux de qualification et de formation des enseignants du primaire dans 14 pays à faible revenu, 1995	123
3.6: Répartition des pays selon leur rapport élèves/enseignant dans le primaire, 2001	127
3.7: Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 2000-2004	144
3.8: Taux d'alphabétisme des adultes dans 5 pays très peuplés, par sexe, 1990-1994 et 2000-2004	146
3.9: Alphabétisme des jeunes (15-24 ans), par sexe et par région, 2000-2004	147
3.10: Répartition des pays selon leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT, 2001	153
3.11: Répartition des pays selon l'évolution de leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT de 1998 à 2001	154
4.1: Options des politiques d'éducation en matière de détermination des objectifs des programmes d'enseignement nationaux, telles que reflétées dans la Convention relative aux droits de l'enfant	166
4.2: Tendances des objectifs déclarés des programmes d'enseignement, des années 1980 aux années 2000	167
4.3: Pourcentage moyen du temps total d'instruction alloué aux mathématiques dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, par année d'études et par période (situations comparables par année d'études)	168
4.4: Pourcentage moyen de pays ayant rendu obligatoire un enseignement dans certaines matières « nouvelles » dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, par année d'études et par période	170
4.5: Moyenne mondiale du temps annuel d'instruction, par année d'études et par période, en heures	171
4.6: Temps annuel moyen d'instruction, par région et par année d'études, en heures, en 2000	171
4.7: Langues utilisées dans l'éducation en Chine et en Asie du Sud-Est	176
4.8: Évaluation sommative et évaluation formative	179
4.9: Principaux modèles de formation initiale des enseignants	183
4.10: Traitement moyen des enseignants du primaire (par rapport au PIB par habitant) par région du monde, 1975-2000 (pays dont le PIB par habitant était inférieur à 2 000 dollars EU en 1993)	187
4.11: L'amélioration de l'école: implications pour la politique d'éducation	193
4.12: Un cadre pour des écoles accueillantes pour l'enfant	195
4.13: Les principales formes de corruption dans le secteur de l'éducation	211
5.1: Engagements au titre de l'aide bilatérale (total et éducation), moyennes biennales pour 2001-2002	215
5.2: Engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base, moyennes biennales pour 2001-2002	218

5.3: Priorités de l'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base, 2001-2002	219
5.4: Composition de l'aide bilatérale à l'éducation, moyennes biennales pour 2001-2002 (pourcentage)	220
5.5: Engagements moyens annuels au titre de l'aide multilatérale (à l'exclusion de la Banque mondiale), moyennes biennales pour 1990-2000 et 2001-2002	220
5.6: Engagements bilatéraux et multilatéraux en faveur de l'éducation, moyennes biennales pour 1999-2000 et 2001-2002 (en milliards de dollars EU constants de 2001)	222
5.7: Bénéficiaires de l'aide bilatérale, 2001-2002	226
5.8: Indice de prolifération des donateurs dans l'aide à l'éducation	227
5.9: DSRP et plans pour l'éducation, par région EPT	234
5.10: DSRP et plans pour l'éducation, par catégorie de pays	235
5.11: Dépendance par rapport à l'aide dans le secteur de l'éducation dans 3 pays africains: budgets et organismes	237
5.12: Types de financements dans le cadre du BESSIP (2001)	238
5.13: Budget du BESSIP, par composante et par type de financement (2002)	238
5.14: Dépenses du Ministère de l'éducation de la Zambie (1998-2002) (milliards de kwachas constants de 2001)	238
5.15: Ouganda: indicateurs initiaux de l'ESIP relatifs à la qualité (2000/2001-2003/2004)	240
5.16: Situation des pays au regard de l'IMOA (février 2004)	246
5.17: Indicateurs de référence pour la réalisation de l'achèvement de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015	246
6.1: Indicateurs quantitatifs et qualitatifs de la participation à l'école primaire	258

Encadrés

1.1: Le Cadre d'action de Dakar et les Objectifs de développement du millénaire	30
1.2: La qualité de l'éducation telle qu'elle a été définie à Jomtien et Dakar	31
1.3: Évolution de la conceptualisation de la qualité à l'UNESCO	32
1.4: Les buts de l'éducation selon l'article 29 (1) de la Convention relative aux droits de l'enfant	33
1.5: L'approche de la qualité à l'UNICEF	33
1.6: La qualité dans la tradition humaniste	35
1.7: La qualité dans la tradition behavioriste	36
1.8: La qualité dans la tradition critique	37
1.9: La qualité dans les approches autochtones	37
1.10: La qualité dans les approches de l'éducation des adultes	38
2.1: Éducation et évitement des risques associés au VIH/sida: la connaissance se traduit-elle par le changement?	50
2.2: Conclusions majeures de plus de 40 ans d'enquêtes internationales sur les acquis scolaires	54
2.3: Le constructivisme	78
2.4: L'impact d'un programme d'éducation compensatrice dans les taudis urbains de l'Inde	83
3.1: Scolarisation tardive et préoccupations touchant l'équité	109
3.2: Vers une meilleure mesure internationale de l'achèvement de l'enseignement primaire	113
3.3: Comment mesurer la qualité des enseignants?	121
3.4: Définir et promouvoir un enseignement de qualité dans les situations particulièrement difficiles	125
3.5: VIH/sida et tendances de la déperdition de l'effectif enseignant au Kenya	126
3.6: Élargissement de l'accès à l'enseignement primaire: facteurs quantitatifs et qualitatifs	128
3.7: Définir l'insuffisance d'acquis	134
3.8: Objectifs et indicateurs internationaux	141

3.9: Mesurer l'« alphabétisation de qualité » dans les pays en développement	142
3.10: Liens entre les compétences des mères en matière d'alphabétisme et la situation scolaire de leurs enfants	145
3.11: Activités en rapport avec l'alphabétisation au foyer : données transnationales provenant du PIRLS	147
3.12: La réduction de l'analphabétisme et l'amélioration de la parité entre les sexes sont les meilleurs instruments prédictifs des progrès vers la réalisation de l'EPT	154
4.1: Santé et alimentation scolaires au Burkina Faso	162
4.2: Éducation intégratrice ou éducation spéciale ?	164
4.3: L'enseignement à distance pour les apprenants désavantagés	164
4.4: Fréquence d'une sélection de matières et de thèmes « nouveaux » au niveau mondial	169
4.5: Instruction ouverte et fondée sur la découverte	173
4.6: L'enseignement structuré	174
4.7: L'enseignement par classes multiniveaux	175
4.8: L'alphabétisation initiale et le vecteur d'enseignement en Zambie	177
4.9: Les écoles élémentaires en Papouasie-Nouvelle-Guinée	178
4.10: Des écoles peu accueillantes	181
4.11: Les meilleures pratiques de soutien professionnel continu	185
4.12: De nouvelles filières pour la carrière des enseignants en Afrique du Sud	185
4.13: Les enseignants du primaire en Sierra Leone	186
4.14: La négociation des salaires, des plans de carrière et des préoccupations professionnelles au Chili	190
4.15: L'offre et la demande d'enseignants dans 4 pays africains	190
4.16: Le développement scolaire global au Ghana	194
4.17: Des écoles allant au-devant de l'enfant et centrées sur lui	195
4.18: Gestion au niveau des écoles et amélioration de l'apprentissage	197
4.19: L'organisation de la journée scolaire dans les systèmes d'enseignement par classes alternées	201
4.20: Les centres de ressources pour les enseignants	203
4.21: Cuba : l'amélioration de l'école comme effort collectif	204
4.22: L'élaboration du programme d'enseignement de l'anglais en Gambie	205
4.23: Neuf voies pour susciter des changements	207
4.24: Impliquer le syndicat des enseignants tanzaniens dans la planification de l'éducation de base	208
4.25: Négociation et dialogue social dans le domaine de l'éducation en Afrique du Sud	209
5.1: Classification sectorielle théorique du soutien budgétaire : l'expérience du DFID	216
5.2: Financement philanthropique de l'éducation	223
5.3: Coordination et harmonisation des pratiques du gouvernement et des bailleurs de fonds en Zambie	225
5.4: Fonds européens de développement : pertinence et efficacité de l'aide aux projets et aux programmes dans le domaine de l'éducation	230
5.5: Conclusions de l'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement	230
5.6: L'aide du DFID à l'enseignement primaire : questions et leçons	231
5.7: Comment apporter l'aide financière à l'éducation ?	232
5.8: Évolution des plans d'EPT : quelques expériences régionales	236
5.9: Évolution de l'approche sectorielle dans l'éducation au Mozambique	237
5.10: Dialogue sur les politiques concernant la qualité au Mozambique	239
5.11: L'Initiative de mise en œuvre accélérée – objectifs et principes	244

Messages principaux

Les six objectifs : où en

Objectif 1 Protection et éducation de la petite enfance (PEPE). Les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès ont été lents et les enfants des milieux défavorisés risquent davantage que les autres d'être exclus de la PEPE. En Afrique subsaharienne, un enfant ne peut compter que sur 0,3 année d'éducation préscolaire, contre 1,6 en Amérique latine et dans les Caraïbes et 2,3 en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Dans beaucoup de pays en développement, les programmes de PEPE sont mis en œuvre par des enseignants peu qualifiés.

Objectif 5 Genre. Bien que nombre de pays dans le monde entier aient accompli des progrès marquants vers la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire au cours de la dernière décennie, de grands écarts subsistent, particulièrement dans les États arabes, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les filles représentaient 57% des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire en 2001 dans le monde, et plus de 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. La participation des filles demeure nettement inférieure à celle des garçons (indice de parité entre les sexes inférieur à 0,97) dans 71 pays sur 175 au niveau du primaire. Les disparités entre les sexes deviennent plus extrêmes dans l'enseignement secondaire et supérieur. Parmi les 83 pays en développement disposant de données, la moitié ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, moins d'un cinquième dans le secondaire et 4 seulement dans le supérieur. Près des deux tiers des analphabètes adultes du monde (64%) sont des femmes.

Objectif 2 Enseignement primaire universel (EPU). Le nombre des enfants non scolarisés diminue : il est tombé de 106,9 millions en 1998 à 103,5 millions en 2001. Si, globalement, des progrès ont été faits au cours de la décennie écoulée pour scolariser davantage d'enfants, le rythme de la progression reste trop lent pour réaliser l'EPU d'ici à 2015. Sur la base des tendances passées, le taux net de scolarisation devrait atteindre 85% en moyenne mondiale en 2005 et 87% en 2015. L'achèvement du cycle primaire reste une source de préoccupation majeure : les scolarisations tardives sont chose courante, les taux de survie en 5^e année du primaire sont bas (moins de 75% dans 30 des 91 pays pour lesquels on dispose de données) et les redoublements fréquents.

Objectif 6 Qualité. Les pays qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs 1 à 5 sont aussi ceux qui en sont le plus de la réalisation de l'objectif 6. Plusieurs indicateurs fournissent des informations sur les dimensions de la qualité. Les dépenses publiques d'éducation représentent une part plus élevée du PIB dans les pays riches, où les objectifs de l'EPT sont déjà atteints, que dans les pays les plus pauvres, où la couverture de systèmes insuffisamment financés a besoin d'être à la fois étendue et améliorée. Les dépenses ont augmenté au cours de la dernière décennie dans beaucoup de pays en développement, notamment en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les rapports élèves/enseignant sont restés plus élevés qu'il ne serait souhaitable dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne (moyenne régionale : 44/1) et d'Asie du Sud et de l'Ouest (moyenne régionale : 40/1). Dans beaucoup de pays à faible revenu, les enseignants ne satisfont même pas aux normes minimales requises pour être admis à enseigner et beaucoup ne maîtrisent pas complètement le programme d'enseignement. La pandémie de VIH/sida compromet gravement la fourniture d'une éducation de qualité et contribue fortement à l'absentéisme des enseignants. Les données fournies par les scores aux tests nationaux et internationaux montrent que l'insuffisance des acquis est largement répandue dans la plupart des régions en développement.

est le monde ?

Objectif 3 Apprentissage des jeunes et des adultes. Les efforts tendant à élever le niveau des compétences des jeunes et des adultes ont un caractère marginal dans les quelques pays en développement qui ont mené des évaluations de ces programmes. Les progrès restent difficiles à évaluer à l'échelle mondiale.

Objectif 4 Alphabétisation. Quelque 800 millions d'adultes étaient analphabètes en 2002¹, dont 70% vivaient dans 9 pays appartenant presque tous à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie de l'Est et du Sud, notamment l'Inde, la Chine, le Bangladesh et le Pakistan.

1. Le nombre des analphabètes a été estimé à nouveau par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des dernières révisions des données. L'estimation actuelle est beaucoup plus basse que celle de 862 millions d'analphabètes donnée par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*. Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment la divulgation de données récentes sur l'alphabétisme venant des tout derniers recensements et enquêtes dans nombre de pays. Le recensement effectué en Chine en 2000, par exemple, a eu pour résultat une diminution de plus de 50 millions de l'estimation par l'ISU du nombre des analphabètes adultes dans ce pays.

L'indice du développement de l'éducation pour tous

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) permet de déterminer dans quelle mesure les pays atteignent 4 des 6 objectifs de l'EPT : EPU, parité entre les sexes, alphabétisation et qualité. Plusieurs pays – y compris certains des plus pauvres – ont nettement amélioré leurs niveaux de réalisation de l'EPT au cours de la période 1998-2001. Cela prouve que la pauvreté n'est pas un obstacle insurmontable à des progrès rapides vers une telle réalisation. En revanche, le déficit éducatif massif continue d'être concentré en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest.

- Quarante et un pays (un tiers de ceux pour lesquels il est possible de calculer l'indice), la plupart situés en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Europe centrale et orientale, ont atteint les objectifs ou sont près de les atteindre.
- Cinquante et un pays ont des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94². Dans environ la moitié de ces pays, la plupart situés en Amérique latine, la qualité de l'éducation est en retard par rapport aux autres objectifs.
- Trente-cinq pays sont loin d'atteindre les objectifs, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Vingt-deux de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. Toutefois, 3 pays très peuplés d'Asie du Sud – le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan – appartiennent aussi à ce groupe.

2. La valeur de l'IDE peut varier de 0 à 1. Plus elle s'approche de 1, moins un pays est éloigné de l'objectif et plus il a fait pour réaliser l'EPT.

Une éducation de meilleure

■ **Le défi.** On ne saurait réaliser l'éducation pour tous sans améliorer la qualité. Dans de nombreuses régions du monde, un énorme écart subsiste entre le nombre des élèves qui terminent l'école et le nombre de ceux qui, parmi eux, maîtrisent un minimum de compétences cognitives. Une politique visant à rapprocher les taux nets de scolarisation de 100% doit aussi garantir des conditions et des possibilités décentes d'apprentissage. Il est possible de tirer des enseignements de l'expérience des pays qui ont réussi à relever ce double défi.

■ **Définir la qualité.** Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité : le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite à cet égard est un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer entre les pays.

■ **Avantages.** Une éducation de meilleure qualité contribue à augmenter les revenus des individus tout au long de leur vie, favorise une croissance économique nationale plus robuste et aide les individus à faire des choix plus informés au sujet de la fécondité et d'autres questions importantes pour leur propre bien-être. Elle réduit par exemple les risques d'infection par le VIH/sida : les recherches montrent que les gains cognitifs résultant de l'éducation de base sont le plus important des facteurs de protection des adolescents contre l'infection. Ces avantages sont étroitement liés au niveau d'éducation qu'ils ont atteint.

■ **Durée de la scolarité.** Une éducation de meilleure qualité améliore l'espérance de vie scolaire, mais les chances sont très inégales selon les régions. En moyenne, tous pays confondus, les élèves peuvent compter sur 9,2 années de scolarité primaire et secondaire, mais un enfant d'Afrique subsaharienne peut s'attendre à 5 ou 6 années de moins de scolarité qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques. Les habitants des pays présentant les niveaux d'espérance de vie scolaire les plus élevés peuvent s'attendre à rester à l'école jusqu'à 5 fois plus longtemps que ceux des pays aux niveaux les plus bas.

■ **Scores aux tests.** Les tests internationaux sur les acquis révèlent que le statut socio-économique a une forte incidence sur le niveau des résultats scolaires. Il faut que les politiques éducatives comme les politiques économiques s'attaquent à ces inégalités socio-économiques initiales et récurrentes entre les apprenants.

■ **Ressources.** Dans les pays à faible revenu, les mesures consistant à accroître les dépenses pour fournir davantage de manuels, réduire la taille des classes et améliorer la formation des enseignants et les installations scolaires ont un impact positif sur les acquis cognitifs des élèves, encore que cette relation soit moins étroite dans les pays riches où les normes générales dans ces domaines sont déjà d'un haut niveau. Il est souvent possible d'améliorer la qualité sans dépenses excessives et ces améliorations sont à la portée même des pays les plus pauvres. Là où les taux de redoublement sont très élevés, de modestes améliorations de la qualité peuvent en partie s'autofinancer, en diminuant le temps dont ont besoin les élèves pour terminer le cycle.

■ **Intégration.** Les modèles uniformes de réforme qui ne tiennent pas compte des multiples désavantages dont souffrent de nombreux apprenants sont voués à l'échec. Les approches éducatives destinées à ceux qui vivent avec le VIH/sida ou qui sont confrontés à des situations d'urgence, au handicap et au travail des enfants devraient bénéficier d'un plus grand soutien.

■ **Coordination.** Des liaisons plus étroites entre les différents services gouvernementaux chargés de la protection et de l'éducation de la petite enfance, de l'alphabétisation et de la santé peuvent contribuer à améliorer la qualité. De plus, les grandes réformes de société touchant les questions de genre peuvent directement améliorer la qualité de l'éducation.

qualité pour tous

■ **Un meilleur apprentissage.** Un solide corpus de données fournit des indications sur ce qui fait que les écoles sont efficaces. Il met l'accent sur la dynamique du processus d'enseignement et d'apprentissage : comment enseignants et élèves interagissent dans la classe et comment ils utilisent au mieux les matériels pédagogiques. Les politiques visant à améliorer l'apprentissage doivent être centrées sur les aspects suivants.

● *Enseignants.* Ne serait-ce que pour réaliser l'EPU, il faut des enseignants plus nombreux et mieux formés. Les pays qui satisfont à des normes de haut niveau en matière d'apprentissage n'ont jamais cessé d'investir dans la profession enseignante. Cependant, dans beaucoup de pays, les rémunérations des enseignants se sont dégradées par rapport à celles d'autres professions au cours des deux dernières décennies et elles sont souvent trop faibles pour permettre un niveau de vie décent. Les modèles de formation des enseignants devraient être revus dans nombre de pays afin de renforcer la formation initiale et continue dans le cadre de l'école au lieu de s'appuyer sur la longue formation initiale traditionnellement dispensée dans les établissements de formation.

● *Temps d'apprentissage.* Le temps d'instruction est un corrélat crucial des acquis : le critère largement admis de 850 à 1000 heures d'instruction par an pour tous les élèves n'est pas respecté dans de nombreux pays. Les scores aux tests montrent bien que le temps consacré en classe aux mathématiques, aux sciences et au langage a une forte incidence sur les performances dans ces matières.

● *Matières fondamentales.* L'alphabétisme est un outil essentiel de la maîtrise des autres matières et un des meilleurs instruments prédictifs des acquis d'apprentissage à long terme. La lecture doit être considérée comme un domaine prioritaire des efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation de base, particulièrement dans le cas des apprenants de milieux défavorisés.

● *Pédagogie.* Beaucoup de styles d'enseignement communément utilisés ne servent pas les intérêts des enfants : ils sont souvent trop rigides et reposent excessivement sur l'apprentissage par cœur, reléguant les élèves dans un rôle passif. L'enseignement structuré – alliant instruction directe, pratique guidée et apprentissage autonome – dans un environnement accueillant pour l'enfant est préconisé par beaucoup de chercheurs en éducation.

● *Langue.* Le choix de la langue d'instruction utilisée à l'école revêt la plus grande importance. L'instruction initiale dans la première langue de l'apprenant améliore les résultats d'apprentissage et réduit ensuite les taux de redoublement et d'abandon.

● *Matériels d'apprentissage.* La qualité et la disponibilité des matériels d'apprentissage ont une forte incidence sur ce que les enseignants peuvent faire. Le manque de manuels peut résulter de l'inefficacité du système de distribution, de la négligence et de la corruption.

● *Installations.* Pour réaliser l'enseignement primaire universel, il est besoin d'une opération sans précédent de remise en état et de construction de salles de classe dans de nombreux pays. Une eau potable, des installations sanitaires et l'accès des élèves handicapés sont essentiels.

● *Leadership.* Les gouvernements centraux doivent être prêts à accorder une plus grande liberté aux écoles pourvu que des ressources adéquates soient disponibles et que les rôles et responsabilités soient clairement définis. Les directeurs d'école peuvent exercer une grande influence sur la qualité des écoles.

Résumé du Rapport

Dans les nombreux pays qui s'efforcent de garantir à tous les enfants le droit à l'éducation, l'accent mis sur l'accès relègue souvent au second plan la question de la qualité. Pourtant, la qualité est au cœur de l'éducation pour tous. Elle détermine combien les enfants apprennent et s'ils apprennent bien, et la mesure dans laquelle leur éducation se traduit par un ensemble de bénéfices personnels, sociaux et développementaux.

Le présent rapport situe le débat sur la qualité dans son contexte historique et propose une carte pour comprendre, suivre et améliorer la qualité (chapitre 1). Il synthétise les connaissances dont on dispose aujourd'hui sur les facteurs qui influencent la qualité de l'éducation (chapitre 2) et décrit les options qu'offrent les politiques d'éducation pour l'améliorer, en particulier dans les pays dont les ressources sont excessivement sollicitées (chapitre 4). L'ampleur du soutien de la communauté internationale à l'éducation dans ces pays est ensuite analysée (chapitre 5).

Comme dans les deux précédentes éditions, le Rapport évalue les progrès accomplis dans la réalisation des 6 objectifs de l'EPT adoptés à Dakar en 2000, en accordant une attention plus soutenue aux indicateurs de la qualité (chapitre 3). L'indice du développement de l'éducation pour tous, introduit dans le précédent rapport, fournit une récapitulation des progrès accomplis dans la réalisation de 4 des objectifs de Dakar dans 127 pays.

Chapitre 1

Comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



L'objectif de la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU) est à l'ordre du jour de la communauté internationale depuis que la Déclaration universelle des droits de l'homme a affirmé, en 1948, que l'enseignement élémentaire devait être gratuit et obligatoire pour tous les enfants de tous les pays. Cet objectif a été

réaffirmé ensuite à maintes reprises par des traités internationaux et dans des déclarations des conférences des Nations Unies. Cependant, beaucoup de ces instruments restent centrés sur les aspects quantitatifs de la politique d'éducation. Il y a peu, la Déclaration du millénaire de l'ONU a proclamé l'engagement de réaliser l'EPU d'ici à 2015 sans mentionner spécifiquement sa qualité.

D'autres instruments importants soulignent néanmoins l'importance de la qualité. L'objectif 2 du Cadre d'action de Dakar (2000) engage les nations à assurer un enseignement primaire «de qualité», et l'objectif 6 contient l'engagement d'améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects «de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante».

Un nouveau consensus et une nouvelle dynamique se créent autour de l'impératif d'amélioration de la qualité de l'éducation. La qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la quantité de ce qu'ils apprennent ont des chances d'avoir un impact crucial sur la durée et la valeur de leur expérience de la scolarité. La qualité peut influencer la décision des parents d'investir dans l'éducation de leurs enfants. L'ensemble des avantages intrinsèques et sociaux associés à l'éducation, d'une meilleure protection contre la maladie à des revenus personnels plus élevés, dépend beaucoup de la qualité du processus d'enseignement/apprentissage.

Bien qu'il n'y ait pas de définition unique de la qualité, deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition des objectifs de l'éducation. Le premier, qui identifie le développement cognitif des apprenants

comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs, considère la réussite des systèmes à cet égard comme un indicateur de leur qualité. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs partagées, ainsi que sur celui du développement créatif et affectif – objectifs dont la réalisation est beaucoup plus difficile à évaluer. Il est aussi possible de trouver un terrain commun dans les objectifs largement partagés qui sous-tendent généralement les débats sur la qualité : respect des droits individuels, plus grande équité dans l'accès à l'apprentissage et dans ses résultats et plus grande pertinence. Ces principes ont été intégrés dans les buts de l'éducation énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant (1990), qui est à la base des positions adoptées au sujet de la qualité par l'UNESCO et l'UNICEF.

Les diverses approches de la qualité sont enracinées dans différentes traditions de la pensée sur l'éducation. Les approches humanistes, les théories behavioristes, les critiques sociologiques de l'éducation et les contestations des séquelles du colonialisme ont toutes enrichi le débat sur la qualité et engendré des visions différentes de la manière dont les objectifs de l'éducation devraient être atteints.

Pour concilier une série d'approches, le Rapport adopte un cadre qui prend en compte 5 grands facteurs influant sur la qualité : les apprenants, dont il faut prendre en considération la diversité ; le contexte économique et social national ; les ressources matérielles et humaines ; le processus d'enseignement et d'apprentissage ; les résultats et les bénéfices de l'éducation. En s'attachant à ces dimensions et à leur interaction, il est possible de dresser une carte d'ensemble pour comprendre, suivre et améliorer la qualité.

Chapitre 2

L'importance de la qualité : les enseignements de la recherche



De vastes recherches inspirées de diverses traditions ont été menées ces 40 dernières années sur les questions de savoir

comment une meilleure éducation influe sur les résultats du développement et quels facteurs contribuent à améliorer la qualité.

Les liens entre une éducation de qualité et un large éventail de bénéfices pour le développement économique et social sont bien établis. De meilleurs résultats scolaires – tels que représentés par les scores des élèves aux tests d'acquis – sont étroitement liés à des revenus plus élevés dans la vie. Des travaux empiriques ont aussi démontré qu'une éducation de qualité améliore le potentiel économique national. Les grands bénéfices qui en résultent pour la société sont tout aussi importants. Il est bien connu que l'acquisition de la capacité de lire, d'écrire et de compter, en particulier par les femmes, a un impact sur la fécondité. Plus récemment, il est apparu clairement que les compétences cognitives requises pour faire des choix informés au sujet des risques et des comportements associés au VIH/sida sont étroitement liées aux niveaux d'instruction et d'alphabétisme.

Les scores aux tests constituent un moyen important de mesurer comment les élèves apprennent le programme et ils aident à indiquer les acquis aux principaux points de sortie du système scolaire. Un certain nombre d'évaluations internationales facilitent la comparaison des résultats d'apprentissage entre les pays et sur la durée. Elles révèlent par exemple qu'en Afrique, la qualité de l'éducation a particulièrement souffert ces dernières années, avec un recul des scores aux tests d'alphabétisme entre 1995/1996 et 2000/2001 dans un échantillon de pays. Il est possible de tirer plusieurs leçons de l'étude des résultats des tests internationaux sur la durée. Premièrement, le statut socio-économique exerce une grande influence sur les acquis dans tous les contextes. Deuxièmement, le temps consacré en classe aux mathématiques, aux sciences et à la langue a une forte incidence sur les performances. Troisièmement, le sexe de l'enseignant a un impact dans beaucoup de pays à faible revenu. Plusieurs études montrent aussi que l'impact du milieu socio-économique des élèves peut être partiellement compensé par un meilleur environnement scolaire, par un plus grand soutien aux enseignants, par une plus grande autonomie des écoles et par la fourniture de ressources supplémentaires, notamment des manuels.

L'identification des meilleurs moyens d'améliorer les résultats d'apprentissage a été abordée de nombreuses façons. Aucune théorie générale quant à ce qui détermine la qualité de l'éducation n'a été validée par la recherche empirique. Nombre

d'approches inspirées de la tradition économique ont supposé l'existence d'une analogie exploitable entre les écoles et la production industrielle, en ce sens qu'un ensemble d'apports à l'éducation est transformé par les enseignants et les élèves en un ensemble de produits d'une façon assez uniforme.

Le bon sens suggère que plus la dépense par élève augmente, meilleures sont les performances des élèves. Pourtant, dans 11 pays de l'OCDE, les scores aux tests de mathématiques et de sciences ont généralement baissé au cours du quart de siècle qui s'est terminé en 1995, alors même que la dépense par élève a plus que doublé dans bien des cas. Dans les pays en développement, on trouve une corrélation plus positive : une majorité d'études semblent montrer que les acquis cognitifs (tels que mesurés par les tests standardisés) augmentent avec l'élévation des dépenses scolaires, l'amélioration de la formation des enseignants et des installations scolaires. Cependant, même dans ces pays, il y a peu de résultats incontestés. D'autres indications fournies par un corpus croissant d'études expérimentales conduites dans des pays à faible revenu montrent que les acquis sont notablement améliorés par la fourniture de manuels, la réduction de la taille des classes et une éducation compensatrice à l'écoute des enfants.

Pourtant, les écoles ne sont pas des usines fabriquant des produits stéréotypés selon des modalités techniquement déterministes. Une forte tradition de recherche a tenté d'analyser la « boîte noire » de l'éducation en mettant l'accent sur le processus d'apprentissage lui-même – l'interaction créative entre les élèves et les enseignants dans la salle de classe – en vue de tirer des leçons des réussites. Cette recherche montre que les bonnes écoles primaires se caractérisent généralement par un fort leadership, par un environnement ordonné et sûr au niveau de la salle de classe, une attention centrée sur les compétences de base, des attentes ambitieuses concernant les résultats des élèves et de fréquentes évaluations de leurs progrès. Le degré de maîtrise par les enseignants du programme scolaire, le niveau de leurs aptitudes verbales et leurs attentes concernant leurs élèves sont tous des éléments qui contribuent à la qualité des écoles.

Enfin, le contexte social de l'école mérite attention. Les études de sociologie de l'éducation donnent à penser que les élèves dont le milieu familial et le groupe de pairs ont des idéaux proches de ceux que promeut leur école tendent à accéder à des niveaux plus élevés de compétences cognitives que les autres

élèves, qui peuvent tenter d'échapper à la contradiction en se rebellant. La nécessité de bâtir la politique d'éducation autour d'un objectif social explicite pose à la qualité de l'éducation des défis qui ne peuvent être relevés par les seuls moyens techniques.

Des études de cas de 11 pays donnent une idée de la manière dont des pays riches comme des pays en développement s'occupent de la qualité. Dans les pays aux niveaux d'acquis élevés, la qualité de la profession enseignante bénéficie d'une attention constante. L'expérience de ces pays semble également indiquer que les réformes qualitatives réussies requièrent une forte impulsion de la part des gouvernements et une solide vision à long terme de l'éducation.

Chapitre 3

Évaluation des progrès accomplis vers l'EPT



Ce chapitre rend compte des progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'EPT sur la base des données mondiales les plus récentes relatives à l'éducation, pour l'année scolaire 2001-2002, en accordant une particulière attention aux indicateurs de la qualité (voir encadré, p. 27).

Le développement de la scolarisation entraîne une lente réduction du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés, ce nombre étant passé de 106,9 millions en 1998 à 103,5 millions en 2001 – à un rythme qui ne semble pas suffisant pour permettre de réaliser l'EPU d'ici à 2015. Les filles représentent 57% de ce groupe (plus de 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest) et leur participation à l'enseignement primaire reste substantiellement inférieure à celle des garçons dans 71 pays sur 175. À 3 exceptions près seulement, tous les pays ayant un indice de parité entre les sexes

inférieur à 0,90 se trouvent en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. L'achèvement du cycle primaire reste une source de préoccupation majeure : les scolarisations tardives sont chose courante, les taux de survie en 5^e année du primaire sont bas (moins de 75% dans 30 pays sur les 91 pour lesquels on dispose de données) et les redoublements fréquents.

La qualité est reflétée par une série d'indicateurs, dont les dépenses publiques d'éducation, les rapports élèves/enseignant, les qualifications des enseignants, les scores aux tests et la durée de la scolarité des élèves. Les dépenses publiques d'éducation représentent une part plus importante du PIB dans les pays riches qui ont déjà atteint les objectifs de l'EPT (médiane régionale : 5,2% en Amérique du Nord et en Europe occidentale) que dans les pays les plus pauvres qui ont besoin de développer considérablement des systèmes scolaires insuffisamment financés (médianes régionales : 3,3% en Afrique subsaharienne et 3,9% en Asie de l'Est et dans le Pacifique).

La qualité des enseignants demeure médiocre dans de nombreux systèmes dont les ressources sont excessivement sollicitées. Les qualifications exigées pour enseigner dans une école primaire publique sont variables mais il est fréquent qu'elles ne soient pas réunies. L'insuffisance de la maîtrise du programme scolaire est chose courante. La crise du VIH/sida aggrave l'absentéisme des enseignants. Les classes pléthoriques observées dans les écoles primaires de nombre de pays à faible revenu (par exemple, 1 enseignant pour 60 élèves) ne sont pas propices à un apprentissage adéquat. Dans les pays aux rapports élèves/enseignant les plus élevés, à peine 1 enfant sur 3 qui entrent à l'école primaire parvient en 5^e année. Le nombre absolu des enseignants continue aussi à être problématique dans les pays qui doivent encore développer considérablement la couverture de leur système scolaire.

Les données des évaluations nationales et internationales semblent indiquer que dans trop de pays, les enfants ne maîtrisent pas les compétences de base. L'insuffisance des acquis est chose courante et elle affecte le plus gravement les pays dont les systèmes scolaires sont faibles en termes de scolarisation et de ressources scolaires disponibles.

Si l'on combine les effectifs par âge dans le primaire, le secondaire et le supérieur, on constate que les enfants du monde ont gagné une année d'espérance de vie scolaire durant les années 1990. La moyenne

mondiale est de 9,2 années d'enseignement primaire et secondaire. Un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 à 6 années de moins de scolarité primaire et secondaire qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques.

L'obtention de taux supérieurs de participation scolaire est aussi liée à l'amélioration des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance, mais les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès à ces programmes sont lents. L'alphabétisme des adultes, objectif désirable en soi, a aussi un fort impact sur l'éducation des enfants. Pourtant, le monde compte environ 800 millions d'analphabètes adultes¹, dont 70% vivent dans seulement 9 pays appartenant pour la plupart à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie de l'Est, du Sud et de l'Ouest.

Présenté pour la première fois dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, l'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) permet une évaluation quantitative sommaire de la mesure dans laquelle les pays atteignent 4 des 6 objectifs de l'EPT (EPU, genre, alphabétisation et qualité). Il montre que le dénuement éducatif massif continue d'être concentré en Afrique subsaharienne, dans certains États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les progrès accomplis entre 1998 et 2001 ont été largement répartis, mais pas universels. Environ les trois quarts des 74 pays disposant de données ont enregistré une modeste progression de la valeur de leur indice, qui demeure insuffisante pour atteindre les objectifs de l'EPT.

1. Le nombre des analphabètes a été estimé à nouveau par l'ISU sur la base des dernières révisions des données. L'estimation actuelle est beaucoup plus basse que celle de 862 millions d'analphabètes donnée pour 2000 par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*. Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment à la divulgation de données récentes sur l'alphabétisme venant des plus récents recensements et enquêtes dans un grand nombre de pays. Le recensement effectué en Chine pour l'an 2000, par exemple, a eu pour résultat une diminution de plus de 50 millions de l'estimation par l'ISU du nombre des analphabètes adultes dans ce pays.

Chapitre 4

Des politiques d'amélioration de la qualité



Les gouvernements des pays à faible revenu et d'autres gouvernements soumis à de sévères contraintes financières sont confrontés à des choix difficiles. Ce chapitre énonce quelques priorités des politiques d'éducation qui ne sont pas nécessairement hors de portée pour ces pays. Il commence par situer les apprenants au cœur de l'expérience d'apprentissage. Cela peut sembler évident, mais ce n'est pas toujours la réalité. Le VIH/sida, le handicap, les conflits et le travail des enfants placent des millions d'enfants dans des conditions d'extrême vulnérabilité. Les politiques doivent donc être intégratrices, de manière à répondre à la diversité des besoins et des situations de tous les apprenants.

La priorité doit être donnée d'abord et avant tout aux espaces qui servent de cadre effectif à l'enseignement et à l'apprentissage. Cela comprend l'attention à accorder à la définition d'objectifs appropriés et de contenus pertinents. Le temps d'instruction, corrélat crucial des acquis, mérite attention. Bien qu'un temps annuel d'instruction de 850 à 1 000 heures soit largement considéré comme la norme minimale, dans de nombreux pays cet objectif n'est pas atteint.

Dans le monde, les styles et méthodes d'enseignement communément utilisés servent mal les enfants. Sur l'éventail qui va de l'enseignement traditionnel dans lequel le maître utilise le tableau noir et la parole à l'instruction « ouverte », de nombreux éducateurs préconisent un enseignement structuré – une combinaison d'instruction directe, de pratique guidée et d'apprentissage autonome. Une politique linguistique pédagogiquement appropriée – permettant aux enfants d'apprendre dans leur langue maternelle au moins durant leurs premières années de scolarité – a un impact positif sur l'apprentissage. Des évaluations régulières sont aussi une clé de l'amélioration de l'enseignement comme de l'apprentissage.

Il est indispensable d'investir dans les enseignants. La question de l'équilibre à trouver pour ce qui est du temps et des ressources consacrés à la formation initiale et au soutien professionnel permanent est une question clé de la politique d'éducation. Il y a lieu de renforcer l'accent mis sur la formation dans les écoles. Les incitations à entrer dans la profession sont étroitement liées à la rémunération et aux conditions d'emploi. Dans beaucoup de pays confrontés à des difficultés financières, la rémunération des enseignants est trop faible pour permettre un niveau de vie décent. Qui plus est, elle a tendu à baisser par rapport à celle de groupes comparables. Dans certains cas, il est possible d'atténuer ce problème en améliorant le soutien des autorités centrales à la gestion et à la supervision des écoles et en assurant le paiement ponctuel des traitements. Dans d'autres, l'enseignement par classes multiniveaux ou par classes alternées peut réduire les coûts unitaires à condition d'être soigneusement appliqué.

Les matériels d'apprentissage ont une grande influence sur ce que peuvent faire les enseignants. À cet égard, les politiques nationales peuvent encourager l'édition locale et accroître la disponibilité des manuels. Tout aussi importante est la mise en place d'installations sanitaires de base, d'une infrastructure appropriée et d'autres installations pour rendre les écoles sûres et accueillantes.

Les écoles ont besoin d'aide pour trouver leurs propres solutions à l'amélioration de la qualité, dans des cadres de responsabilisation bien définis. Les directeurs d'école jouent un rôle d'une importance critique dans cette entreprise. Une plus grande autonomie peut faire une différence pourvu que les écoles soient bien soutenues et aient une capacité en place et un fort leadership. Investir dans les services, les réseaux et les structures pour développer et mettre en commun les connaissances sur l'éducation peut permettre aux écoles de beaucoup mieux utiliser leurs ressources, d'apprendre les unes des autres et de mieux informer la politique d'éducation.

Bien que toutes ces réformes des politiques d'éducation aient un coût, la première étape consiste à bâtir un consensus national en matière de qualité. À partir de là, il est possible de considérer les priorités d'une société donnée. Toute réforme visant à améliorer la qualité doit se préoccuper d'établir un dialogue avec les enseignants, de renforcer la responsabilisation et de lutter contre la corruption. Les stratégies doivent s'inscrire dans une vision à long terme de l'éducation qui soit bien fondée et cohérente, et être appuyées par une forte volonté politique.

Chapitre 5

Tenir nos engagements internationaux



Le double défi de l'amélioration de la qualité et de l'élargissement équitable de l'accès à l'éducation requiert un niveau soutenu d'investissement hors de portée pour un grand nombre de pays. Ce chapitre fait le bilan des flux d'aide, analyse les efforts d'amélioration de la coordination entre les bailleurs de fonds et avec les gouvernements et passe en revue les données relatives à l'efficacité de l'aide à l'éducation.

De récentes estimations des ressources supplémentaires qui ont des chances d'être fournies dans le cadre du suivi de la Conférence internationale sur le financement du développement tenue en 2002 à Monterrey, auxquelles s'ajouteraient celles qui pourraient être générées si la Facilité internationale de financement proposée devenait une réalité, indiquent que l'aide totale à l'éducation de base pourrait doubler, pour atteindre de 3 à 3,5 milliards de dollars EU d'ici à 2006. Cela représente un accroissement substantiel, encore que théorique. Toutefois, on est encore loin des 7 milliards de dollars par an d'aide extérieure à l'éducation de base qui seront probablement nécessaires pour réaliser la participation universelle à un enseignement primaire de qualité raisonnable d'ici à 2015, sans parler des autres objectifs de l'EPT. L'insuffisance probable des ressources fait qu'il est encore plus important de veiller à ce que l'aide soit utilisée aussi efficacement que possible et qu'elle soit dirigée vers les pays qui en ont le plus besoin.

L'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation est souvent mal servi par les pratiques actuelles en matière d'aide. En premier lieu, beaucoup de bailleurs de fonds dispersent leur aide entre un grand nombre de pays. Il en résulte pour les organismes d'aide des coûts de transaction relativement élevés. Cette dispersion peut aussi faire peser un lourd fardeau

administratif sur les gouvernements bénéficiaires qui ont affaire à de multiples bailleurs de fonds ayant chacun ses propres procédures. Il faudrait une aide mieux coordonnée fournie par moins d'organismes dans les différents pays. En second lieu, les modèles externes de bonnes pratiques en matière d'éducation, préconisées sans cohérence particulière par différents groupes d'organismes, sont souvent mal adaptés aux situations locales.

Les approches sectorielles renforcent l'appropriation nationale des politiques et offrent aux bailleurs de fonds l'occasion de traiter de manière holistique la question de la qualité. En revanche, ce processus implique un dialogue intensif sur les politiques et un risque d'influence indue des bailleurs de fonds, ce qui peut contrarier l'appropriation locale du processus. Une meilleure harmonisation et une meilleure coordination entre les bailleurs de fonds, un soutien aux gouvernements dont la gestion financière est déficiente et un suivi plus étroit de la dimension de la qualité sont des moyens de faire que l'aide contribue plus efficacement à l'amélioration des résultats d'apprentissage.

Chapitre 6

Vers l'EPT : l'exigence de qualité



On ne peut déterminer si un système éducatif particulier est d'une haute qualité ou d'une qualité médiocre qu'en examinant dans quelle mesure ses objectifs sont atteints. La qualité doit aussi être jugée à l'aune de l'équité. Un système éducatif marqué par l'inégalité entre les sexes ou la discrimination à l'encontre de groupes particuliers pour des raisons éthiques ou culturelles n'est pas de bonne qualité. Un progrès vers l'équité représente en soi une amélioration de la qualité de l'éducation.

Du point de vue des politiques de l'éducation, une raison fondamentale pour lesquelles, en ne se préoccupant que de la dimension quantitative de l'EPU et des autres objectifs, on ne réalisera pas l'EPT est que, dans de nombreuses régions du monde, il existe un énorme écart entre le nombre des élèves qui achèvent le primaire et le nombre de ceux qui, parmi eux, ont réussi à maîtriser un minimum de compétences cognitives.

Les gouvernements résolus à améliorer les résultats d'apprentissage sont confrontés à des choix difficiles, mais il existe des politiques qui ne sont pas nécessairement hors de portée même des pays dont les ressources sont les plus sollicitées. Ces politiques commencent par mettre l'accent sur l'apprenant et soulignent la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, soutenues par un corpus croissant de recherches sur ce qui rend les écoles et les enseignants efficaces.

Les liaisons entre différents éléments de l'éducation peuvent aider à améliorer la qualité, mais elles sont souvent occultées ou méconnues par la machinerie cloisonnée des pouvoirs publics. La PEPE facilite les acquis ultérieurs à l'école et l'apprentissage tout au long de la vie. L'alphabétisme renforce l'engagement des parents en faveur de l'éducation de leurs enfants tout en étant souhaitable en soi. Les politiques prenant en compte les questions de genre et les politiques intégratrices améliorent directement la qualité de l'éducation et ses résultats.

Le succès des réformes relatives à la qualité requiert des gouvernements un fort rôle d'impulsion. Bien que l'aide extérieure puisse dynamiser les niveaux de ressources et aider à gérer les systèmes scolaires, elle ne saurait compenser l'absence d'un projet de société pour l'amélioration de l'éducation. En conséquence, le processus politique interne est en dernier ressort le garant du succès de la réforme. S'il favorise le changement éducatif, les chances que l'aide extérieure facilite l'évolution vers un enseignement universel de meilleure qualité sont beaucoup plus grandes que si cette conjoncture politique fait défaut. ■

Des données exactes, ponctuelles et cohérentes

La disponibilité de données – tant quantitatives que qualitatives – exactes, fournies en temps opportun et cohérentes est indispensable au suivi efficace des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT. De telles données sont aussi essentielles à une politique d'éducation fondée sur des éléments factuels et à l'évaluation rigoureuse des pratiques. Des données détaillées sont nécessaires pour identifier les domaines où règne la plus grande inégalité et faciliter une meilleure planification et une meilleure évaluation aux niveaux national et local.

Le présent rapport s'appuie dans une très large mesure sur les données administratives fournies régulièrement, sur une base annuelle, par les gouvernements à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Celles de l'année scolaire 2001-2002 sont les plus récentes provenant de cette source. Elles comprennent une série de données de qualité garantie, établies sur une base comparable dans la majorité des pays en utilisant la Classification internationale type de l'éducation. Inévitablement, il y a un certain décalage entre la collecte (et souvent la publication) des données par les gouvernements nationaux et leur divulgation par l'ISU aux fins de leur utilisation dans le présent rapport et dans d'autres rapports.

Les tableaux de l'annexe démontrent l'existence de quelques insuffisances majeures dans la couverture des données, par exemple sur le financement de l'éducation. Il est en conséquence difficile de suivre,

sur le plan national comme sur le plan mondial, certaines dimensions de l'EPT, d'actualiser les analyses des tendances et donc de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de certains des objectifs de l'EPT. Les lacunes des données peuvent aussi nuire à d'autres aspects de l'élaboration des politiques nationales dans certains pays, bien que puissent être disponibles au niveau national d'autres données qui n'ont pas été communiquées à l'UNESCO ou qui ne peuvent être facilement intégrées dans un cadre internationalement comparable.

L'ISU fait actuellement de gros efforts pour accélérer le processus de collecte des données et réduire de moitié l'actuel décalage de 2 ans. Dans bien des cas, la réussite de cette entreprise dépendra du renforcement par les gouvernements de leurs propres capacités de collecte et d'analyse des données, avec l'assistance de l'ISU et d'autres organismes. L'ISU s'efforce aussi de mettre en place un grand programme de renforcement des capacités statistiques, vu que la qualité des données publiées reflète celle des données que fournissent les pays.

Il convient de noter que le Rapport recourt aussi à nombre d'autres sources de données, dont les enquêtes nationales sur les ménages et des études commandées spécialement. Celles-ci enrichissent ses analyses et permettent d'identifier les récents changements de politique dans les pays et leur impact potentiel sur les progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT.



© Radu Sighet / REUTERS

Chapitre 1

Comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation

L'objectif de la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU) est à l'ordre du jour de la communauté internationale depuis que la Déclaration universelle des droits de l'homme a affirmé, en 1948, que l'enseignement élémentaire devait être gratuit et obligatoire pour tous les enfants de tous les pays. Cet objectif a été réaffirmé ensuite à maintes reprises par des traités internationaux et dans des déclarations des conférences des Nations Unies¹. La plupart de ces déclarations et engagements ne disaient rien de la qualité de l'éducation à dispenser.

La réalisation de la participation universelle à l'éducation dépendra fondamentalement de la qualité de l'éducation disponible.

Pourquoi se concentrer sur la qualité ?

Bien que certains des traités internationaux, en spécifiant la nécessité de dispenser une éducation aux droits de l'homme, à la santé génésique, au sport et aux questions de genre, aient abordé la qualité de l'éducation², ils n'ont généralement rien dit des performances qu'on pouvait et devait attendre des systèmes éducatifs quant à la réalisation de cet objectif. Cela est resté vrai jusqu'à une date aussi récente que 2000, lorsque l'engagement, figurant dans la Déclaration du millénaire, de réaliser l'EPU d'ici à 2015 a été énoncé directement et simplement sans faire explicitement référence à la qualité (voir encadré 1.1). Ainsi, en mettant l'accent sur l'accès universel, ces instruments se sont essentiellement focalisés sur les aspects quantitatifs de la politique d'éducation.

Pourtant, il semble très probable que la réalisation de la participation universelle à l'éducation dépendra fondamentalement de la qualité de l'éducation disponible. Par exemple,

la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et la quantité de ce qu'ils apprennent peuvent avoir un impact crucial sur la durée de leur scolarité et sur leur assiduité à l'école. De plus, la décision des parents d'envoyer ou non leurs enfants à l'école a des chances de dépendre de l'opinion qu'ils se font de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage qui y sont dispensés – de la question de savoir si aller à l'école vaut le temps et le coût que cela implique pour leurs enfants et pour eux-mêmes. Les rôles instrumentaux de la scolarisation – aider les individus à atteindre leurs propres objectifs économiques, sociaux et culturels et aider la société à être mieux protégée, mieux servie par ses dirigeants et à être plus équitable sur des points importants – seront renforcés si l'éducation est de meilleure qualité³. La scolarisation aide les enfants à se développer sur les plans créatif et affectif et à acquérir les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour une citoyenneté responsable, active et productive. Le degré de réussite de l'éducation dans l'obtention de ces résultats est important pour ceux qui l'utilisent.

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

■ Les objectifs de Dakar en matière d'EPT

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects **la protection et l'éducation de la petite enfance**, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.
2. Faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, en particulier les filles, les enfants en difficulté et ceux qui appartiennent 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 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**.
4. Améliorer de 50 % le niveau 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.

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

■ Objectifs de développement du millénaire

Objectif 2. Assurer l'éducation primaire pour tous

Cible 3. D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Objectif 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes

Cible 4. Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard.

1. On trouve ces réaffirmations dans les déclarations issues d'une série de conférences régionales des Nations Unies tenues au début des années 1960, dans les traités qui ont constitué la Charte internationale des droits de l'homme dans les années 1970, dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien en 1990 et dans la Déclaration du millénaire et le Cadre d'action de Dakar adoptés en 2000 (pour des détails, voir UNESCO, 2003a, p. 24-29). Ces deux derniers textes ont réaffirmé l'engagement d'universaliser l'enseignement primaire et l'accès à celui-ci et ont fixé une échéance : 2015.

2. C'est le cas principalement de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui est entrée en vigueur en 1990.

3. Cette catégorisation des aspects par lesquels l'éducation est utile aux individus et à la société est informée par la classification proposée par Drèze et Sen (2002, p. 38-40).

En conséquence, il devrait aussi être difficile aux analystes comme aux responsables de la formulation des politiques de ne pas prendre en compte sa qualité.

Plus fondamentalement, l'éducation est un ensemble de processus et de résultats qui sont *définis* qualitativement. La *quantité* des enfants qui apprennent est par définition une considération secondaire : se borner à remplir d'enfants des espaces appelés « écoles » ne répondrait même pas aux objectifs quantitatifs si aucune éducation réelle n'y était dispensée. Aussi le nombre d'années de scolarité est-il une mesure d'approximation, utile sur le plan pratique mais conceptuellement douteuse, des processus qui s'y déroulent et des résultats qui en découlent. En ce sens, on pourrait juger regrettable que les aspects quantitatifs de l'éducation aient mobilisé ces dernières années l'essentiel de l'attention des responsables de la formulation des politiques (et de beaucoup de spécialistes des sciences sociales privilégiant le quantitatif).

Il n'est donc pas étonnant que les deux plus récentes déclarations de conférences des Nations Unies centrées sur l'éducation aient donné quelque importance à sa dimension qualitative (encadré 1.2). La Déclaration de Jomtien en 1990 et surtout le Cadre d'action de Dakar en 2000 ont reconnu que la qualité de l'éducation est un déterminant primordial de la réalisation de l'éducation pour tous. Plus explicitement que les engagements antérieurs, le deuxième des six objectifs énoncés dans le Cadre d'action de Dakar engage les pays à assurer un enseignement primaire « de qualité » (encadré 1.1). De plus, le sixième objectif inclut l'engagement d'améliorer la qualité de l'éducation sous tous ses aspects de façon à obtenir pour tous de meilleurs résultats d'apprentissage, « notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante ».

En dépit du consensus de plus en plus général sur la nécessité d'offrir l'accès à une éducation « de qualité », on s'accorde bien moins sur le sens à donner dans la pratique à ce terme⁴. L'encadré 1.3 retrace l'évolution de la conception de la qualité de l'éducation à l'UNESCO. Cet effort de définition transcende les objectifs intrinsèques et instrumentaux de l'éducation mentionnés plus haut. Il cherche à identifier sans équivoque les attributs ou qualités importants de

Encadré 1.2 La qualité de l'éducation telle qu'elle a été définie à Jomtien et Dakar

En 1990, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous a noté que la qualité de l'éducation, dans l'ensemble insuffisante, avait besoin d'être améliorée et a recommandé de rendre universel l'accès à l'éducation et d'en parfaire la pertinence. La Déclaration a aussi considéré la qualité comme une condition préalable de la réalisation de l'objectif fondamental de l'équité. Bien que la notion de qualité n'y ait pas été complètement développée, il a été reconnu que l'élargissement de l'accès ne suffirait pas en soi pour que l'éducation puisse contribuer pleinement au développement des individus et de la société. L'accent a en conséquence été mis sur le renforcement du développement cognitif des enfants par l'amélioration de la qualité de leur éducation.

Dix ans plus tard, le Cadre d'action de Dakar a déclaré que l'accès à une éducation de qualité était un droit de chaque enfant. Il a affirmé que la qualité était « au cœur de l'éducation » – un déterminant fondamental de la scolarisation, de la rétention et des acquis. Sa définition élargie de la qualité a énoncé les caractéristiques souhaitables des apprenants (des élèves sains et motivés), des processus (des enseignants compétents utilisant des pédagogies actives), des contenus (des programmes adaptés) et des systèmes (une bonne gouvernance et une allocation équitable des ressources). Bien que cette définition ait établi un programme d'action pour l'obtention d'une éducation de qualité, elle ne définissait pas l'importance relative des diverses dimensions considérées.

l'éducation qui sont les plus propres à garantir la réalisation effective de ces objectifs. On peut trouver des formulations similaires dans des documents produits par d'autres organisations internationales et dans la masse des écrits consacrés aux contenus et aux pratiques de l'éducation. Bien que les détails diffèrent, deux éléments clés caractérisent ces approches :

- en premier lieu, le développement cognitif est identifié comme un objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs ; le degré de réussite des systèmes dans la réalisation de cet objectif est un indicateur de leur qualité. Si cet indicateur est relativement facile à mesurer – au moins à l'intérieur des différentes sociétés, sinon par la comparaison internationale –, il est beaucoup plus difficile de déterminer comment améliorer les résultats. En conséquence, si la qualité est définie en termes d'acquis cognitifs, les moyens d'obtenir une meilleure qualité ne sont ni évidents ni universels ;

- le second élément est le rôle de l'éducation pour ce qui est d'encourager le développement créatif et affectif des apprenants, de soutenir les objectifs de paix, de citoyenneté et de sécurité, de promouvoir l'égalité et de transmettre les

Il est regrettable que les aspects quantitatifs de l'éducation aient trop mobilisé l'attention des responsables de la formulation des politiques.

4. Adams (1993) recense une cinquantaine de définitions de ce terme.

Encadré 1.3 Évolution de la conceptualisation de la qualité à l'UNESCO

Une des premières prises de position de l'UNESCO sur la qualité de l'éducation figurait dans *Apprendre à être*, le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation présidée par l'ancien ministre français Edgar Faure. La Commission a défini comme objectif fondamental du changement social l'élimination de l'inégalité et l'instauration d'une démocratie équitable. En conséquence, faisait-elle observer, « Il s'agit [...] de recréer l'objet et le contenu de l'éducation en tenant compte à la fois des nouveaux caractères de la société et des nouveaux caractères de la démocratie » (Faure *et al.*, 1972, p. xxvi). Les notions d'« éducation permanente » et de « pertinence », notait-elle, étaient particulièrement importantes. Le rapport mettait aussi fortement l'accent sur la science et la technologie. Améliorer la qualité de l'éducation, disait-il, exigerait des systèmes dans lesquels les principes du développement scientifique et de la modernisation pourraient être appris selon des modalités propres à respecter les contextes socioculturels des apprenants.

Plus de vingt ans plus tard est paru *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par un autre homme d'État français, Jacques Delors. Cette commission a considéré l'éducation tout au long de la vie comme fondée sur quatre piliers :

- *apprendre à connaître* considère que les apprenants construisent leur propre savoir chaque jour, combinant éléments endogènes et éléments « externes » ;
- *apprendre à faire* est centré sur l'application pratique de ce qui est appris ;

- *apprendre à vivre ensemble* concerne les compétences indispensables pour une vie exempte de discrimination, dans laquelle tous ont des chances égales de développer leur propre individualité, leur famille et leur communauté ;
- *apprendre à être* met l'accent sur les compétences nécessaires pour que les individus mettent à profit tout leur potentiel.

Cette conceptualisation de l'éducation a offert une vue intégrée et globale de l'apprentissage, et donc de ce qui constitue la qualité de l'éducation (Delors *et al.*, 1996).

L'importance d'une éducation de qualité a été réaffirmée vigoureusement comme une priorité de l'UNESCO lors d'une table ronde ministérielle sur la qualité organisée à Paris en 2003.

L'UNESCO promeut l'accès à une éducation de qualité comme un droit humain et appuie une approche fondée sur les droits de toutes les activités d'éducation (Pigozzi, 2004). L'influence de cette approche sur l'apprentissage se fait ressentir à deux niveaux. Au niveau de l'apprenant, l'éducation doit chercher à déterminer, et prendre en compte, les connaissances déjà acquises par l'*apprenant*, valider les modes formels et informels, pratiquer la non-discrimination et offrir un environnement d'apprentissage sûr et propice ; au niveau du *système d'apprentissage*, une structure de soutien est requise pour mettre en œuvre les politiques, adopter des lois, répartir les ressources et mesurer les résultats d'apprentissage de manière à avoir le meilleur impact possible sur l'apprentissage pour tous.

valeurs culturelles universelles et locales aux générations futures. Nombre de ces objectifs sont définis et abordés de façons diverses dans le monde. En comparaison avec le développement cognitif, la mesure dans laquelle ces objectifs qualitatifs sont atteints et les moyens à employer pour les renforcer sont beaucoup plus difficiles à déterminer.

La qualité pour qui et pour quoi ? Droits, équité et pertinence

Bien que les opinions sur la qualité de l'éducation ne soient en rien unanimes, au niveau du débat international et de l'action internationale, trois principes tendent à être largement partagés. On peut les résumer comme suit : la nécessité d'une plus grande pertinence, la nécessité d'une plus grande équité

dans l'accès et les résultats et la nécessité d'un respect approprié des droits individuels. Pour une large part de la réflexion internationale, ces principes guident et informent les contenus et les processus de l'éducation, et ils représentent des objectifs sociaux plus généraux auxquels l'éducation doit elle-même contribuer.

Au sommet de ceux-ci figure la question des *droits*. Bien que, comme cela a déjà été indiqué, la législation internationale soit pour l'essentiel axée sur l'accès à l'éducation et qu'elle soit relativement muette au sujet de sa qualité, la Convention relative aux droits de l'enfant constitue une importante exception. On y trouve des engagements vigoureux et détaillés concernant les buts de l'éducation, et ces engagements ont à leur tour des implications pour le contenu et la qualité de l'éducation. L'encadré 1.4 résume les dispositions pertinentes.

Encadré 1.4 Les buts de l'éducation selon l'article 29 (1) de la Convention relative aux droits de l'enfant

1. Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- | | | | |
|--|--|--|--|
| <p>a) favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités;</p> <p>b) inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales,</p> | <p>et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies;</p> <p>c) inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être</p> | <p>originaire et des civilisations différentes de la sienne;</p> <p>d) préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et</p> | <p>groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone;</p> <p>e) inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.</p> |
|--|--|--|--|

La Convention fait du développement éducatif de l'individu un but central. Elle indique que l'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude de leur potentiel en termes de capacités cognitives, affectives et créatives. L'apprenant est au centre de l'expérience éducative, dans un contexte qui se caractérise aussi par le respect des autres et de l'environnement.

La Convention a d'importantes implications à la fois pour le contenu et pour le processus de l'éducation. Elle implique que l'expérience d'apprentissage doit être non pas simplement un moyen mais aussi une fin en soi, ayant une valeur intrinsèque. Elle suggère une approche de l'enseignement (et de l'élaboration des manuels et des matériels d'apprentissage) qui consacre l'idée d'une éducation centrée sur l'enfant, utilisant des processus pédagogiques qui promeuvent – ou au moins ne menacent pas – les droits de l'enfant. Les châtiments corporels sont considérés dans cette optique comme des violations flagrantes de ces droits. Certaines dimensions de cette « approche fondée sur les droits » sont en évidence dans la position adoptée par l'UNICEF (encadré 1.5).

D'autres instruments internationaux, tels le Pacte international relatif aux droits civils et politiques et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, traitent du principe d'équité en soulignant qu'il incombe aux gouvernements de faire en sorte que tous les enfants aient accès à une éducation de qualité acceptable. Le Costa Rica, le Brésil et les Philippines offrent trois exemples de pays qui ont adopté des dispositions constitutionnelles

Encadré 1.5 L'approche de la qualité à l'UNICEF

L'UNICEF met fortement l'accent sur ce qu'on pourrait appeler les dimensions souhaitables de la qualité, telles qu'identifiées dans le Cadre d'action de Dakar. Son document intitulé *Defining quality in education* définit cinq dimensions de la qualité – les apprenants, les environnements, les contenus, les processus et les résultats – fondées sur « les droits de toute la personne de l'enfant, et de tous les enfants, à la vie, à la protection, au développement et à la participation » (UNICEF, 2000). Comme les dimensions de la qualité identifiées par l'UNESCO (Pigozzi, 2004), celles qui ont été définies par l'UNICEF s'inspirent de la philosophie de la Convention relative aux droits de l'enfant.

garantissant qu'un pourcentage du budget est consacré à l'éducation, conformément au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. De telles garanties juridiques permettent aux parties prenantes de faire en sorte que les gouvernements aient à répondre de la réalisation progressive du droit à l'éducation ainsi que des aspects relatifs à sa qualité (Wilson, 2004).

Là où la législation relative aux droits de l'homme traite de l'éducation, son souci central est l'équité, l'objectif étant de promouvoir l'égalité dans les résultats d'apprentissage, l'accès et la rétention. Cette ambition reflète la conviction que tous les enfants peuvent acquérir des compétences cognitives de base pourvu qu'ils bénéficient d'un environnement d'apprentissage approprié. Le fait que beaucoup de ceux qui vont à l'école ne réussissent pas à acquérir ces compétences est dû en partie à une déficience de la qualité de l'éducation. Des analyses récentes confirment que la pauvreté, le fait d'habiter une zone rurale et l'inégalité

L'éducation doit permettre aux enfants de réaliser la plénitude de leur potentiel en termes de capacités cognitives, affectives et créatives.

La notion de pertinence a toujours été présente dans les débats sur la qualité de l'éducation.

entre les sexes sont les plus forts corrélats négatifs de l'assiduité et des performances scolaires (UNESCO, 2003a) et qu'une instruction médiocre est une source notable de cette inégalité. Qualité et équité sont inextricablement liées.

La notion de *pertinence* a toujours été présente dans les débats sur la qualité de l'éducation. Dans le passé, et particulièrement dans les pays en développement, les programmes d'enseignement importés ou hérités ont souvent été jugés insuffisamment sensibles au contexte local et aux caractéristiques socioculturelles des apprenants. La Convention relative aux droits de l'enfant met l'accent sur une approche de l'enseignement et de l'apprentissage centrée sur l'enfant⁵. Cela fait souligner l'importance de programmes d'enseignement qui répondent dans toute la mesure du possible aux besoins et aux priorités de l'apprenant, de sa famille et de sa communauté.

La pertinence est aussi une question qui relève de la politique nationale. Avec l'accélération de l'intégration économique mondiale, les gouvernements sont de plus en plus préoccupés par la question de savoir si leurs systèmes éducatifs produisent les compétences nécessaires pour assurer la croissance économique dans un environnement de plus en plus concurrentiel. L'accroissement de la mobilité suscite aussi des préoccupations quant à la question de savoir dans quelle mesure l'apprentissage, évalué en termes de qualifications, est transférable. Il en est résulté une intensification du suivi et de la

réglementation des systèmes éducatifs et une multiplication des évaluations transnationales de l'apprentissage à l'aide d'indicateurs comparatifs. Des critiques ont émis des mises en garde, faisant observer que pareilles études, du genre de celles qui sont évoquées dans les chapitres 2 et 3 du présent rapport, pourraient contribuer à la standardisation des compétences cognitives, informée par un ensemble de principes et de connaissances impliquant l'exclusion du facteur culturel. Des recherches récentes ont montré que même des compétences aussi fondamentales que la capacité de lire, d'écrire et de compter peuvent être conçues et enseignées de manières très diverses⁶ et courent donc le risque d'être représentées de façon inexacte par des évaluations ne tenant pas compte du contexte culturel.

Comme pour tous les aspects du développement, il faudrait maintenir un équilibre, s'agissant de garantir la pertinence de l'éducation par rapport aux réalités socioculturelles des apprenants, à leurs aspirations et au bien-être de la nation.

Les traditions en matière d'éducation et les notions de qualité qui leur sont associées⁷

Lorsqu'on se penche sur la qualité de l'éducation, il est bon de distinguer entre les résultats éducatifs et les processus qui y conduisent. Il se peut que ceux qui recherchent des résultats définis, particuliers, évaluent la qualité en ces termes, classant les établissements d'enseignement en fonction de la mesure dans laquelle leurs diplômés satisfont à des critères «absolus» comme les titres académiques, les prouesses sportives, les succès musicaux ou les comportements et les valeurs des élèves. Le critère de comparaison serait en quelque sorte figé et distinct des valeurs, des désirs et des opinions des apprenants eux-mêmes⁸. En revanche, les approches relativistes soulignent que ce sont les perceptions, les expériences et les besoins de ceux qui participent à l'expérience de l'apprentissage qui en déterminent principalement la qualité⁹. Pour utiliser une formulation inspirée du monde des affaires, l'«approche client» dans l'éducation met fortement l'accent sur le point de savoir si un programme atteint ses objectifs selon des

5. Comme il est reconnu au paragraphe 9 de l'appendice à l'article 29 de la Convention, «cet article repose sur la notion d'éducation centrée sur l'enfant, à savoir que l'objectif fondamental de l'éducation est le développement de la personnalité individuelle, des dons et des aptitudes de l'enfant, reconnaissant le fait que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. En conséquence, les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant [...]»

6. Voir la note 24.

7. Les «traditions» examinées ici impliquent différentes idées de ce qui constitue la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Si chacune diffère des autres par son idéologie, son épistémologie et sa division en disciplines, elles se demandent toutes quelles fins individuelles et sociales doit poursuivre l'éducation et comment conduire l'enseignement et l'apprentissage. Il est important de faire une distinction entre ces traditions et les pédagogies plus spécifiques examinées dans la suite du présent rapport. Alors qu'il est peu de pédagogies qui soient indifférentes aux valeurs, aucune ne se limite à une seule tradition. En outre, les systèmes éducatifs ne reflètent généralement pas un modèle unique d'éducation. En conséquence, le présent rapport envisagera les pédagogies d'un point de vue fonctionnel et non à partir des perspectives philosophiques qui les informent.

8. L'accent mis sur les caractéristiques absolues des produits des programmes d'éducation n'empêche pas d'adopter une approche du type «valeur ajoutée» qui prend en compte les différences d'aptitudes.

9. Certains auteurs font une distinction entre deux approches relativistes. La première, mettant l'accent sur la mesure dans laquelle un programme d'éducation répond à son objectif, pourrait être axée sur les processus organisationnels ; la seconde, mettant l'accent sur les besoins et les capacités des apprenants, serait très réactive vis-à-vis de «groupes clients» particuliers (Sallis, 1996, p. 15-17).

modalités qui reflètent les besoins de ceux qui l'utilisent. Ces différentes préoccupations ont de profondes racines et elles se reflètent dans les grandes traditions de la pensée sur l'éducation.

Les approches humanistes

Les idées selon lesquelles la nature humaine est fondamentalement bonne, le comportement humain est autonome (compte tenu des contraintes de l'hérédité et de l'environnement), chaque individu est unique, tous les êtres humains sont nés égaux et les inégalités qui surviennent ensuite sont le produit des circonstances, et la réalité de chaque personne est définie par elle-même, caractérisent un ensemble de philosophes humanistes libéraux, de Locke à Rousseau¹⁰. Ces principes, là où ils sont acceptés, sont d'une pertinence immédiate pour la pratique de l'éducation. Pour les humanistes, les apprenants sont au centre de la « fabrication du sens », ce qui implique une interprétation relativiste de la qualité. L'éducation, fortement influencée par les actes des apprenants, est jugée centrale pour le développement du potentiel de l'enfant¹¹.

La notion selon laquelle l'acquisition de connaissances et de compétences requiert la participation active de chaque apprenant est un maillon fondamental entre l'humanisme et la théorie constructiviste de l'apprentissage. Cette dernière a été fortement influencée par les travaux de John Dewey, qui a souligné comment les individus apprennent à construire leurs propres interprétations et à intégrer théorie et pratique comme base de l'action sociale¹². Piaget (1971) a lui aussi exercé une grande influence en préconisant un rôle plus « actif » et plus « participatif » des enfants dans leur apprentissage¹³. Plus récemment, le constructivisme social, qui considère l'apprentissage comme un processus intrinsèquement social – et donc interactif – a tendu à rendre obsolètes les approches constructivistes plus conventionnelles¹⁴. L'encadré 1.6 récapitule l'approche de la qualité de l'éducation dans la tradition humaniste.

Les approches behavioristes

La théorie behavioriste entraîne dans la direction opposée à celle de l'humanisme. Elle est fondée sur la manipulation du comportement par des stimuli spécifiques¹⁵.

Encadré 1.6 La qualité dans la tradition humaniste

- Les programmes d'enseignement standardisés, prescrits, définis ou contrôlés de l'extérieur sont bannis. Ils sont considérés comme nuisant aux possibilités, pour les apprenants, de construire leurs propres interprétations et, pour les programmes d'éducation, de rester à l'écoute des situations et des besoins individuels des apprenants.
- Le rôle de l'évaluation est de donner aux apprenants des informations et des avis sur la qualité de leur apprentissage individuel. Elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont bienvenues en tant que moyens de favoriser une prise de conscience plus profonde de l'apprentissage.
- Le rôle de l'enseignant est davantage celui d'un facilitateur que celui d'un instructeur.
- Le constructivisme social, tout en acceptant ces principes, souligne que l'apprentissage est un processus de pratique sociale et non le résultat d'une intervention individuelle.

Le behaviorisme a exercé une influence notable sur la réforme de l'éducation durant la première moitié du xx^e siècle (Blackman, 1995). Ses principes essentiels étaient les suivants :

- les apprenants ne sont pas intrinsèquement motivés ou capables de construire leurs propres interprétations ;
- le comportement humain peut être prédit et contrôlé au moyen de récompenses et de punitions ;

10. Voir Russell (1961, p. 577-583) et Elias et Merriam (1980).

11. À ce propos, Rousseau estimait qu'il existait un processus de développement commun à tous les êtres humains. Il s'agissait, affirmait-il, d'un processus naturel dont le ressort comportemental essentiel était la curiosité. Partisan de la scolarisation universelle, Rousseau a conçu une méthode qui consistait à isoler les enfants de la société (par exemple dans une maison de campagne) et à les confronter à des environnements modifiés et à des problèmes à résoudre ou à surmonter. Une fois que les enfants atteignaient l'âge de raison (vers une douzaine d'années), ils étaient jugés capables de s'engager, en tant que « libres » individus, dans un processus permanent d'éducation (Rousseau, 1792).

12. Dewey (1916) considérait que les élèves créaient des connaissances dans la classe et transformaient leur identité par « un processus d'apprentissage passant par de nouveaux rôles » (Fenwick, 2001, p. 3).

13. Dans sa théorie de l'« épistémologie génétique », Piaget (1972) identifie des structures d'activité physique et mentale correspondant aux stades de développement de l'enfant. Au lieu de ne voir dans les nouveaux apprentissages que des prolongements des apprentissages antérieurs, Piaget affirme que les apprenants ont besoin d'être confrontés à un conflit entre ces apprentissages ; sinon, le savoir est statique et l'apprentissage ne peut intervenir.

14. Ces approches sont largement inspirées du pragmatisme de Dewey et de la « théorie du développement social » de Vygotsky (1978). Ce dernier avance que l'idée que l'apprentissage intervient d'abord par rapport aux autres, et n'est qu'ensuite internalisé par l'individu. C'est donc l'interaction sociale qui mène au développement cognitif et non l'inverse – comme le pensait Piaget.

15. À titre d'exemple de la théorie behavioriste « classique », considérons deux types de conditionnements – « répondant » et « opérant » (Skinner, 1968). Le premier se réfère à un processus dans lequel le sujet est conditionné pour répondre à un stimulus externe (par exemple le chien de Pavlov qui salive au son d'une cloche annonçant l'heure du repas). Le conditionnement opérant s'entend du renforcement de cette réponse par des systèmes de récompense/punition (consistant par exemple à nourrir le chien ou à le priver de nourriture) qui stimulent un nouvel apprentissage et/ou l'abandon d'un ancien comportement.

L'éducation tend à reproduire les structures et les inégalités de la société au sens large.

- la cognition est fondée sur le modelage du comportement ;
- les pédagogies déductives et didactiques, telles que les tâches graduées, l'apprentissage par cœur et la mémorisation, sont utiles¹⁶.

Bien que rares soient les spécialistes de l'éducation qui acceptent dans sa forme originelle la totalité de l'agenda behavioriste, on peut observer dans de nombreux pays des éléments des pratiques behavioristes dans les programmes de formation des enseignants, dans les programmes scolaires et dans les comportements effectifs des enseignants en classe¹⁷. Les formes d'instruction directes ou structurées, qui occupent une place importante dans le présent rapport, partagent un élément essentiel avec la tradition behavioriste : la conviction que les acquis d'apprentissage doivent être suivis et que la fréquence du retour d'information est cruciale pour motiver et guider l'apprenant. L'encadré 1.7 récapitule l'approche behavioriste de la qualité de l'éducation.

Les approches critiques

Au cours du dernier quart du XX^e siècle, plusieurs critiques importantes des préceptes de l'humanisme et du behaviorisme ont vu le jour. Les sociologues avaient déjà perçu la société comme un système d'éléments interdépendants, l'ordre et la stabilité étant maintenus par des valeurs partagées¹⁸. Vu que le rôle de l'éducation est de transmettre ces valeurs, la qualité, dans cette approche, serait mesurée à l'aune de l'efficacité des processus de transmission des

Encadré 1.7 La qualité dans la tradition behavioriste

- Les programmes d'enseignement standardisés, définis et contrôlés de l'extérieur, fondés sur des objectifs prescrits et définis indépendamment de l'apprenant sont recommandés.
- L'évaluation est considérée comme une mesure objective des comportements appris par rapport à des critères d'évaluation préétablis.
- Les tests et les examens sont considérés comme des aspects centraux de l'apprentissage et comme les principaux moyens de planifier et de mettre en œuvre les récompenses et les punitions.
- L'enseignant dirige l'apprentissage, en sa qualité d'expert qui contrôle les stimuli et les réponses.

valeurs. Dans la dernière partie du XX^e siècle, les critiques ont commencé à tenir ces processus pour hautement politiques. Certaines approches néo-marxistes ont caractérisé l'éducation dans les sociétés capitalistes comme le principal mécanisme de légitimation et de reproduction de l'inégalité sociale¹⁹. D'autres, appartenant au mouvement de la « nouvelle sociologie de l'éducation » des années 1970 et 1980, ont centré leurs critiques sur le rôle du programme d'enseignement comme moyen de transmettre pouvoir et savoir²⁰. Un groupe distinct d'auteurs critiques, défendant l'idée de société « sans école », a appelé à l'abandon de la scolarisation en faveur de formes d'éducation formelle plus communautaires²¹. Les autres critiques des approches orthodoxes comprenaient diverses vues postmodernistes et féministes²².

Si les approches critiques englobent un large éventail de philosophies, elles partagent la même préoccupation à l'idée que l'éducation tend à reproduire les structures et les inégalités de la société au sens large. Bien que beaucoup adhèrent au principe fondateur de l'humanisme selon lequel le développement humain est la finalité ultime de la pensée et de l'action, elles mettent en question la conviction que l'universalisation de l'enseignement aboutira automatiquement au développement égal du potentiel de tous les apprenants. En réaction contre cette attitude, les tenants d'une « pédagogie émancipatrice » ont suggéré que les « intellectuels

16. Ces notions ont donné naissance à l'école « objective » de l'éducation, qui s'est manifestée initialement dans les tentatives de Bobbitt (1918) pour appliquer aux programmes scolaires les concepts de l'expert en gestion F. W. Taylor. Parmi les autres approches méritant d'être mentionnées, on peut citer les *Principles of curriculum and instruction* (1949) de Tyler et la taxonomie de Bloom (1956) qui ont défini des objectifs éducatifs sur la base desquels des tests très sensibles ont pu être mis au point.

17. Jarvis (1983, p. 61) estime que même des pratiques apparemment « innocentes » comme celle consistant à « féliciter un élève réticent d'avoir participé à une discussion de groupe » ont leur origine dans le conditionnement opérant de Skinner.

18. Ces sociologues comprenaient les fonctionnalistes (par exemple Parsons, 1959) et certains structuralistes (par exemple Durkheim, 1972).

19. Notamment Bourdieu et Passeron (1964), Bowles et Gintis (1976), Apple (1978), Spring (1972) et Michéa (1999).

20. Notamment Young (1971), Keddie (1971) et Bourdieu (1977).

21. Notamment Illich (1971).

22. Les termes « postmodernisme » et « poststructuralisme » sont souvent employés de manière interchangeable. Leur thème commun est que le pouvoir et le savoir résident dans le discours et non dans les structures. Foucault (1977) soutient que le pouvoir et les rapports de pouvoir créent les conditions de la production du savoir. Cela se reflète en profondeur dans les programmes d'enseignement.

Encadré 1.8 La qualité dans la tradition critique

Les théoriciens critiques mettent l'accent sur les inégalités d'accès et de résultats dans l'éducation, ainsi que sur le rôle de l'éducation pour ce qui est de légitimer et de reproduire les structures sociales par la transmission d'un certain type de savoir qui sert les intérêts de certains groupes sociaux. En conséquence, ces sociologues et ces pédagogues critiques tendent à considérer comme synonymes de qualité :

- une éducation qui suscite le changement social ;
- un programme d'enseignement et des méthodes pédagogiques qui encouragent l'analyse critique des relations sociales de pouvoir et des modes de production et de transmission des connaissances formelles ;
- une participation active des apprenants à la conception de leur propre expérience d'apprentissage.

critiques» s'emploient à autonomiser les élèves marginalisés, en les aidant à analyser leur expérience, et à remédier aux inégalités et aux injustices sociales. La pédagogie critique, selon cette opinion, est émancipatrice en ce qu'elle laisse les élèves trouver leur propre voix (Freire, 1985), les affranchit des besoins définis de l'extérieur (Giroux, 1993) et les aide à explorer d'autres façons de penser qui peuvent avoir été occultées par les normes dominantes (McLaren, 1994). L'encadré 1.8 esquisse les caractéristiques clés des approches critiques concernant la qualité de l'éducation.

Les approches autochtones

Des efforts importants pour produire des idées différentes de l'éducation sont enracinés dans les réalités des pays à faible revenu et ont souvent vu le jour sous la forme de défis aux séquelles du colonialisme. Parmi les exemples les plus notables figurent les approches de Mohandas Gandhi et de Julius Nyerere, qui ont tous deux proposé des systèmes éducatifs nouveaux et différents, soucieux de pertinence culturelle et mettant l'accent sur l'autosuffisance, l'équité et l'emploi rural²³.

Ces approches autochtones contestaient les connaissances, images, idées, valeurs et croyances « importées » que reflétaient la plupart des programmes d'enseignement. Un exemple positif des autres possibilités offertes sur le plan des programmes est fourni par les mathématiques. Les « ethnomathématiciens » affirment que les mathématiques « standard » ne sont ni neutres ni objectives, mais culturellement biaisées, et qu'il existe d'autres formes qui ont des implications pour l'enseignement et l'apprentissage²⁴. L'encadré 1.9 présente quelques traits importants qui sont communs aux approches autochtones.

Encadré 1.9 La qualité dans les approches autochtones

Contestant les idées dominantes des pays du Nord concernant la qualité de l'éducation, les approches autochtones réaffirment l'importance de la pertinence de l'éducation par rapport aux caractéristiques socioculturelles du pays et de l'apprenant.

Ces approches sont sous-tendues par les principes suivants :

- les approches dominantes importées d'Europe ne sont pas forcément pertinentes dans des situations sociales et économiques très différentes ;
- assurer la pertinence implique que l'on conçoive localement le contenu des programmes d'enseignement, les pédagogies et l'évaluation ;
- tous les apprenants ont accès à d'abondantes sources de savoirs antérieurs, accumulés à travers diverses expériences, dans lesquelles les éducateurs devraient puiser et qu'ils devraient enrichir ;
- les apprenants doivent jouer un rôle dans la définition de leur propre programme d'enseignement ;
- l'apprentissage doit s'étendre au-delà des limites de la salle de classe/de l'école au moyen d'activités d'apprentissage non formelles et d'apprentissage tout au long de la vie.

23. Aussi bien Gandhi que Nyerere ont intégré l'enseignement de compétences professionnelles simples dans les programmes scolaires formels. Nyerere (1968) a conçu une vision de « l'éducation au service de l'autosuffisance » pour la République-Unie de Tanzanie. Sa vision reposait sur plusieurs buts éducatifs essentiels : préserver et transmettre les valeurs traditionnelles, promouvoir l'autosuffisance aux niveaux national et local, favoriser la coopération et promouvoir l'égalité. En Afrique australe, la notion d'*ubuntu*, avec ses connotations communautaires, informe une autre vision de l'éducation, embrassant la nature sociale de l'être humain et non pas seulement le développement individuel (Tutu, 2000).

24. Les exemples de cette approche, tels qu'identifiés par Gerdes (2001), comprennent :

- les sociomathématiques africaines. Zaslavsky (1973, p. 7) examine « les applications des mathématiques dans la vie des Africains et, inversement, l'influence des institutions africaines sur l'évolution de leurs mathématiques » ;
- les mathématiques dans l'environnement socioculturel [africain]. Touré (1984, p. 1-2) appelle l'attention sur les mathématiques des jeux africains en Côte d'Ivoire et suggère d'intégrer dans les programmes d'enseignement des mathématiques les objets artisanaux appartenant à l'environnement socioculturel des apprenants.

Les approches de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes est fréquemment passée sous silence dans les débats sur la qualité de l'éducation, mais elle a sa part d'approches behavioristes, humanistes et critiques (voir encadré 1.10). Certains auteurs, liés à l'humanisme et au constructivisme, mettent l'accent sur l'expérience des adultes, considérée comme une ressource centrale de l'apprentissage²⁵. D'autres conçoivent l'éducation des adultes comme un élément essentiel de la transformation socioculturelle, politique et historique²⁶. Cette dernière conception est surtout associée, on le sait, aux programmes d'alphabétisation et aux travaux du théoricien radical Paulo Freire, pour qui l'éducation est un mécanisme d'une extrême importance pour susciter la conscience politique²⁷. Il exhorte les éducateurs des adultes non seulement à pousser les apprenants au dialogue afin d'explicitier les expériences d'oppression, mais aussi à les aider, en « posant les problèmes » et, par la « conscientisation », à réaliser combien ils ont eux-mêmes été influencés par les forces répressives de la société.

Encadré 1.10 La qualité dans les approches de l'éducation des adultes

Dans la tradition de l'éducation des adultes, la qualité affirme l'importance de l'expérience et de la réflexion critique dans l'apprentissage. Les théoriciens radicaux perçoivent les apprenants comme socialement situés, avec le potentiel voulu pour utiliser leur expérience et leur apprentissage comme fondement de l'action sociale et du changement social.

25. Knowles (1980) fait de l'expérience un des cinq principes de la théorie de l'apprentissage des adultes, dans laquelle la réflexion des individus est un élément central du processus éducatif. Le cycle de l'apprentissage conçu par Kolb (1984) fait aussi de l'« expérience concrète » le point de départ de l'apprentissage, fondé sur la réflexion.

26. Pour une vue d'ensemble des paradigmes de l'apprentissage des adultes, voir IUE (2004).

27. Dans son ouvrage le plus influent, *Pédagogie des opprimés*, Freire caractérise l'éducation normalement dispensée aux pauvres comme une éducation fondée sur une conception « bancaire », d'une qualité inférieure et sans rapport avec les besoins des apprenants. Il fait valoir que les pratiques éducatives qui excluent les interprétations différentes d'une réalité donnée renforcent le pouvoir de l'enseignant et encouragent une analyse non critique de la part des élèves. Freire considère l'action de l'apprenant et son expérience antérieure comme des éléments centraux du processus d'apprentissage, soutenant que l'apprenant doit assumer sa « pleine responsabilité en tant qu'acteur possesseur de savoir et non receveur du discours de l'enseignant » (Freire, 1985, p. 47-48). Cette perspective activiste a attiré l'attention sur les changements politiques et réformes de plus grande envergure nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation. Parmi les approches les plus nouvelles, on trouve celles d'Usher et Edwards (1994), qui intègrent les perspectives poststructuralistes et postmodernistes dans la réflexion sur l'éducation et l'apprentissage des adultes, et de Fenwick (2001), qui s'inspire de l'apprentissage par l'expérience de manière novatrice.

Un cadre pour comprendre, suivre et améliorer la qualité de l'éducation

Étant donné la diversité des façons de comprendre et d'interpréter la qualité mise en évidence dans les différentes traditions évoquées ci-dessus, la définition de la qualité et la conception d'approches de son suivi et de son amélioration requièrent un dialogue destiné à obtenir :

- un large accord sur les buts et les objectifs de l'éducation ;
- un cadre pour l'analyse de la qualité qui permette de spécifier ses différentes dimensions ;
- une approche de la mesure qui permette d'identifier et d'évaluer les variables importantes ;
- un cadre pour l'amélioration qui couvre l'ensemble des éléments interdépendants du système éducatif et permette de déterminer les possibilités de changement et de réforme.

Comme il a été indiqué dans les sections précédentes du présent chapitre, le développement cognitif et l'accumulation de valeurs, d'attitudes et de compétences particulières sont des objectifs importants des systèmes éducatifs dans la plupart des sociétés. Leur contenu peut varier mais leur structure générale est similaire dans le monde entier. Cela peut donner à penser qu'en un sens, la clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation – de ce qu'il faut faire pour aider les systèmes éducatifs à mieux atteindre ces objectifs – pourrait également être universelle. Ces dernières années, beaucoup de recherches ont été consacrées à cette question. Cependant, comme le montre le chapitre 2, le nombre des facteurs qui peuvent avoir un effet sur les résultats éducatifs est tel qu'il n'est pas facile d'identifier des relations simples entre les conditions de l'éducation et ses produits.

Il est néanmoins utile de commencer par réfléchir aux principaux éléments des systèmes éducatifs et à leur interaction. À cet effet, nous pourrions caractériser comme suit les dimensions centrales qui influent sur les processus fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage :

- la dimension des caractéristiques des apprenants ;
- la dimension contextuelle ;
- la dimension des apports facilitateurs ;
- la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- la dimension des résultats.

La figure 1.1 illustre ces dimensions et leurs relations, et les sous-sections qui suivent traitent de leurs caractéristiques et de leurs interactions.

peuvent comprendre le milieu socio-économique, la santé, le lieu de résidence, la culture et la religion, ainsi que l'étendue et la nature des apprentissages antérieurs. Il est nécessaire de prendre en compte les inégalités susceptibles d'exister entre les élèves du fait du genre, du handicap, de la race et de l'appartenance ethnique, du VIH/sida et des situations d'urgence. Ces différences touchant les caractéristiques des apprenants exigent souvent des réponses spécifiques si l'on veut améliorer la qualité.

Caractéristiques des apprenants

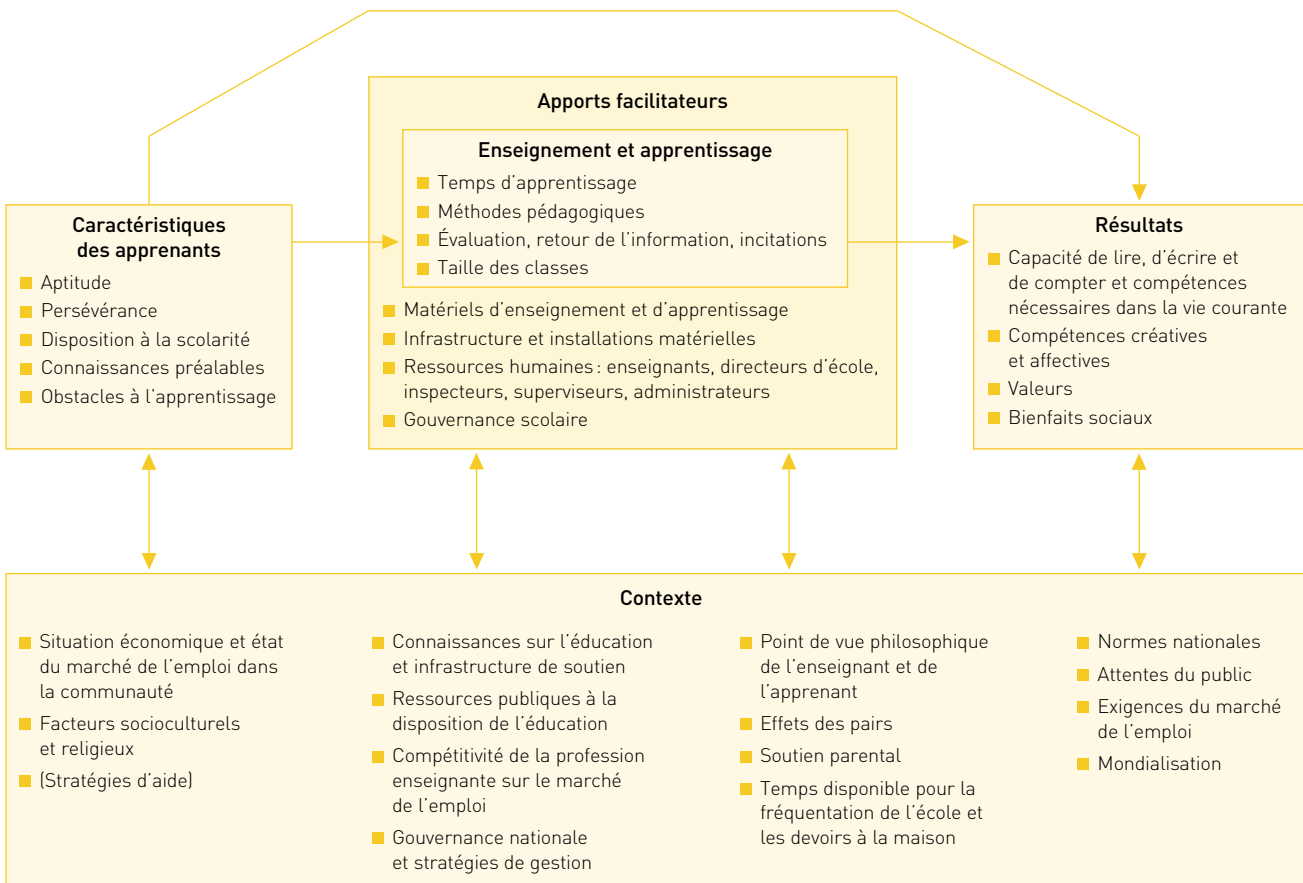
La façon dont les gens apprennent et la vitesse avec laquelle ils apprennent sont fortement influencées par leurs capacités et leur expérience. Les évaluations de la qualité des produits de l'éducation qui ne tiennent pas compte des différences initiales entre les apprenants risquent d'induire en erreur. Les caractéristiques déterminantes importantes

Contexte

Les liens entre éducation et société sont étroits et chacune influence l'autre. L'éducation peut aider à changer la société en améliorant et renforçant les compétences, les valeurs, la communication, la mobilité (liée aux occasions personnelles et à la prospérité), la prospérité et la liberté des individus. À court terme, cependant, l'éducation reflète d'ordinaire assez

Les liens entre éducation et société sont étroits et chacune influence l'autre.

Figure 1.1: Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



Il est évident que des écoles sans enseignants, sans manuels ou sans matériels d'apprentissage ne sont pas en mesure de bien faire leur travail.

fidèlement la société : les valeurs et attitudes qui l'informent sont celles de la société dans son ensemble. Tout aussi importante est la question de savoir si l'éducation est dispensée dans le contexte d'une société prospère ou dans celui d'une pauvreté générale ; dans ce dernier cas, les possibilités d'accroître les ressources consacrées à l'éducation risquent d'être réduites.

Plus directement, les politiques nationales d'éducation constituent aussi un contexte déterminant. Par exemple, les objectifs et les normes, les programmes d'enseignement et les politiques relatives aux enseignants créent les conditions dans lesquelles l'éducation est mise en œuvre. Ces aspects contextuels peuvent exercer une grande influence sur la qualité de l'éducation. Les stratégies internationales en matière d'aide jouent également un rôle majeur dans la plupart des pays en développement.

Apports facilitateurs

Toutes choses égales par ailleurs, la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage a des chances d'être fortement influencée par les ressources disponibles pour soutenir le processus et par les modes de gestion de ces ressources. Il est évident que des écoles sans enseignants, sans manuels ou sans matériels d'apprentissage ne sont pas en mesure de bien faire leur travail. En ce sens, les ressources sont importantes du point de vue de la qualité de l'éducation – bien qu'on n'ait pas encore déterminé comment et dans quelle mesure. Les apports sont *facilitateurs* en ce qu'ils sont à la base des processus d'enseignement et d'apprentissage et leur sont intimement liés, ce qui, en outre, a une incidence sur la diversité et le type des apports utilisés et sur l'efficacité de leur utilisation. Les principales variables concernant les apports sont les ressources matérielles et humaines, la gouvernance de ces ressources constituant une dimension supplémentaire importante :

- les ressources matérielles, fournies à la fois par les gouvernements et les ménages, comprennent les manuels et autres matériels d'apprentissage, ainsi que les salles de classe, bibliothèques, installations scolaires et autres infrastructures ;

- les ressources humaines comprennent les gestionnaires, les administrateurs, les autres catégories de personnel de soutien, les superviseurs, les inspecteurs et, surtout, les enseignants. Comme les apprenants, les enseignants jouent un rôle crucial dans le processus éducatif ; ils sont à la fois influencés par le contexte général dans lequel se déroule ce processus et déterminants pour que celui-ci donne des résultats satisfaisants. À cet égard, des indicateurs d'approximation utiles sont le rapport élèves/enseignant, la rémunération moyenne des enseignants et la proportion des dépenses d'éducation allouée à divers postes. Les ressources, tant matérielles qu'humaines, sont souvent mesurées par des indicateurs des dépenses, dont la dépense publique courante par élève et la part du PIB consacrée à l'éducation ;

- l'apport facilitateur constitué par la gouvernance au niveau de l'école concerne les modalités selon lesquelles l'école est organisée et gérée. Parmi les facteurs susceptibles d'avoir un impact indirect important sur l'enseignement et l'apprentissage, on peut mentionner un fort leadership, un environnement scolaire sûr et accueillant, une bonne participation de la communauté et les incitations à obtenir de bons résultats.

Enseignement et apprentissage

Comme l'indique la figure 1.1, le processus d'enseignement et d'apprentissage est intimement lié au système de soutien constitué par les apports et aux autres facteurs contextuels. L'enseignement/apprentissage est la scène majeure du développement et du changement de l'être humain. C'est là que se fait sentir l'impact des programmes d'enseignement, que les méthodes pédagogiques fonctionnent ou non, que les apprenants sont motivés à participer et à apprendre comment apprendre. Si les apports facilitateurs indirects évoqués ci-dessus sont étroitement liés à cette dimension, les processus effectifs d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils interviennent dans la salle de classe comprennent le temps passé par les élèves à apprendre, les méthodes d'évaluation employées pour suivre les progrès des élèves, les styles d'enseignement, la langue d'instruction et les stratégies d'organisation de la classe.

Résultats

Les résultats de l'éducation doivent être évalués par rapport à ses objectifs convenus. Le moyen le plus aisé de les exprimer est d'utiliser les acquis académiques (parfois sous la forme de notations de tests, mais plus généralement et plus populairement sous la forme de résultats à des examens), bien qu'aient aussi été conçus des moyens d'évaluer le développement créatif et affectif ainsi que les changements affectant les valeurs, attitudes et comportements. Il est possible d'utiliser d'autres mesures d'approximation des acquis d'apprentissage et des gains sociaux ou économiques d'ordre plus général, par exemple la réussite sur le marché de l'emploi. Il est utile de distinguer entre les acquis, la réussite scolaire et les autres mesures des résultats, qui peuvent inclure les bienfaits de l'éducation au sens large.

Utilisation du cadre

Ce cadre à cinq dimensions offre un moyen d'organiser et de comprendre les différentes variables de la qualité de l'éducation. Il est complet en ce que la qualité de l'éducation est comprise comme englobant l'accès, les processus d'enseignement et d'apprentissage et les résultats, selon des modalités qui sont influencées à la fois par le contexte et par la diversité et la qualité des apports disponibles. Il faut garder à l'esprit que l'accord sur les objectifs et les buts de l'éducation servira de cadre à tout débat sur la qualité, et qu'il inclut les questions morales, politiques et épistémologiques qui sont fréquemment invisibles ou passées sous silence.

Bien que ce cadre ne soit nullement le seul qui soit disponible ou possible, il offre une structure générale utilisable à la double fin de suivre la qualité de l'éducation et d'analyser les choix que font les politiques en vue de l'améliorer. Dans les chapitres 2 et 3 du présent rapport, les déterminants de l'éducation sont analysés en fonction de la mesure dans laquelle les variables afférentes à différentes dimensions débouchent sur de meilleurs résultats d'apprentissage (mesurés essentiellement en termes d'acquis cognitifs). Le chapitre 4 adapte et modifie le cadre en vue de faciliter un examen plus holistique des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation. Il est axé sur la dimension centrale de l'enseignement et de l'apprentissage de la figure 1.1, qui place l'apprenant au cœur du processus.

La structure du Rapport

L'objet principal du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est de suivre les changements intervenus dans l'éducation autour du monde à la lumière des objectifs de Dakar. Comme dans les rapports précédents, une grande attention est accordée (particulièrement dans le chapitre 3) à l'analyse des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs, essentiellement en termes quantitatifs. En prenant pour thème la qualité de l'éducation, et en centrant ainsi l'attention sur les progrès et perspectives de réalisation du sixième objectif de Dakar, le Rapport a déjà illustré l'importance de la qualité de l'éducation pour l'EPT et traité de la question des moyens de la définir et de la suivre (chapitre 1). Il se propose maintenant d'identifier les facteurs qui ont une incidence particulière sur la qualité de l'éducation (chapitre 2) ainsi que les stratégies d'amélioration susceptibles d'être adoptées, en particulier par les pays en développement²⁸ (chapitre 4), et de déterminer comment la communauté internationale tient ses engagements relatifs à l'EPT (chapitre 5). ■

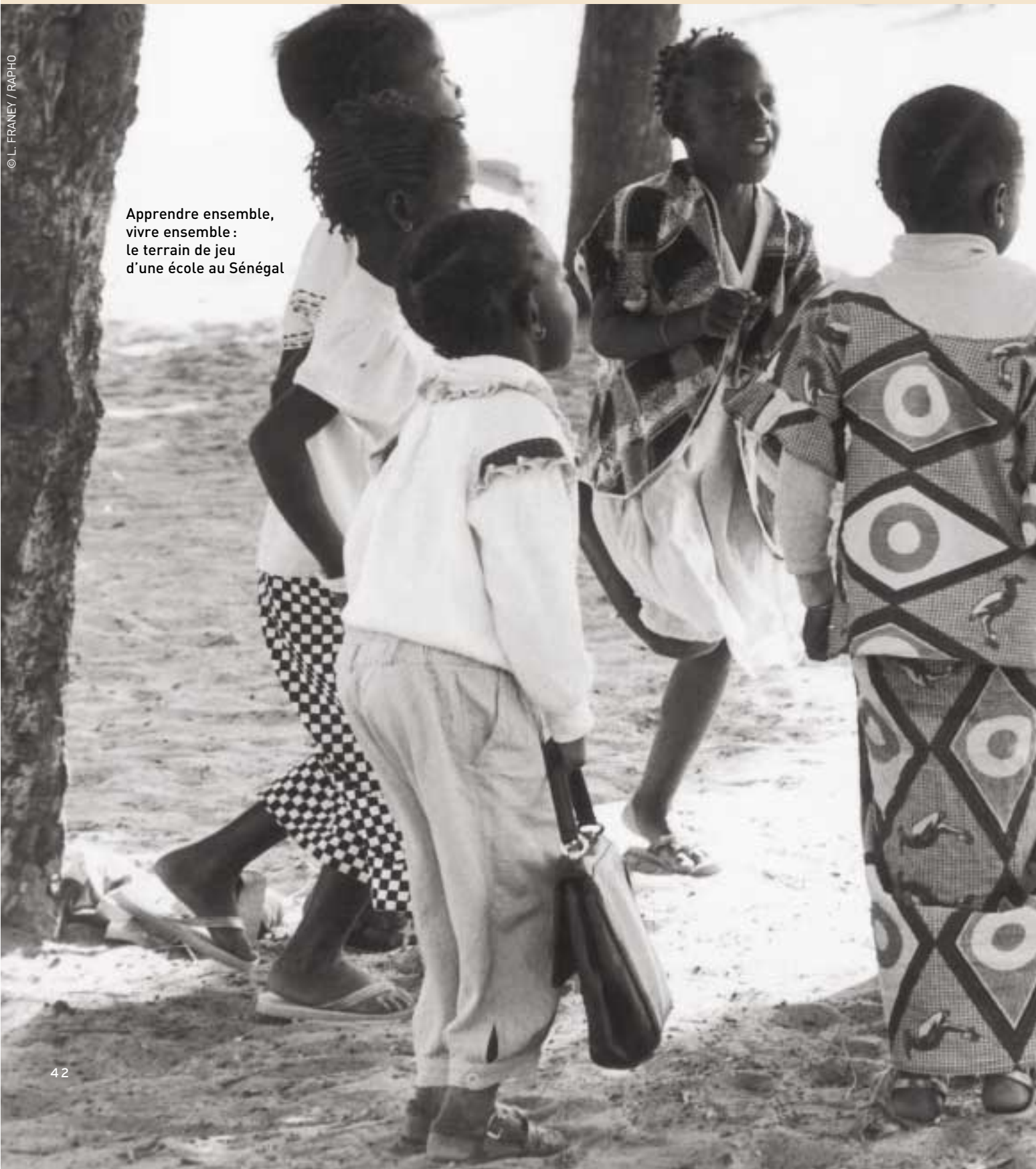
L'accord sur les objectifs et les buts de l'éducation inclut les questions morales, politiques et épistémologiques qui sont fréquemment invisibles ou passées sous silence.

28. Dans tout le Rapport, il faut généralement entendre par « pays » les « pays et territoires ».

Chapitre 2

L'importance de la qualité :

Apprendre ensemble,
vivre ensemble :
le terrain de jeu
d'une école au Sénégal



© L. FRANEY / RAPHO

enseignements de la recherche



Les débats récents sur la qualité de l'éducation, passés en revue dans le chapitre 1, indiquent que la question de savoir ce qu'il faut entendre par qualité n'est pas tranchée. Cependant, une conclusion certaine est qu'une éducation de qualité (qu'elle soit dispensée à l'école ou sous d'autres formes d'apprentissage organisé) facilite l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes qui ont une valeur intrinsèque et qui permettent aussi d'atteindre des objectifs humains importants. Le présent chapitre commence par l'examen des éléments dont on dispose au sujet de ces relations et montre que de meilleures compétences cognitives et non cognitives, acquises à l'école, contribuent au développement économique et social. La question de savoir comment améliorer la qualité de l'éducation revêt donc un certain caractère d'urgence. Aussi l'objectif principal de ce chapitre est-il d'identifier les données existantes sur les déterminants d'une éducation de qualité et d'en faire la synthèse. C'est seulement en sachant ce qui détermine la qualité de l'éducation à l'école et dans les autres formes d'apprentissage organisé qu'il est possible d'élaborer des politiques pour garantir et améliorer cette qualité¹.

Il est bien établi que la répartition des revenus dans la société est étroitement liée au niveau d'éducation des individus.

L'impact de la qualité de l'éducation sur les objectifs de développement

Il est communément admis que l'éducation formelle est l'un des facteurs importants de l'acquisition des compétences individuelles et de la formation du capital humain. Ce n'est pas le seul. Sans aucun doute, les parents, les aptitudes individuelles et les amis y contribuent également. Cependant, l'école occupe une place particulière, non seulement parce que l'éducation et la « création de compétences » sont au nombre de ses objectifs explicites primordiaux, mais aussi parce qu'elle est le facteur le plus directement influencé par les politiques publiques. Il est bien établi que la répartition des revenus dans la société est étroitement liée au niveau d'éducation des individus. D'une manière générale, une scolarité plus longue se traduit par des revenus plus élevés tout au long de la vie. Ces résultats se concrétisent sur le long terme. Ils n'ont d'effet sur le revenu des individus ni durant leur scolarité ni au cours de leur premier emploi, mais ils influent sur les revenus de toute une vie de travail. Ainsi, les éventuels effets observables de la qualité de l'éducation sur la répartition des compétences et des revenus ne se manifesteront que plus tard, quand les élèves d'aujourd'hui représenteront une proportion significative de la population active.

Impact de la qualité sur les revenus individuels

Un des problèmes que pose la détermination de l'impact des différences de qualité du capital humain est celui de sa mesure. Pour une grande

part, le débat sur la qualité – notamment en relation avec les efforts faits récemment pour améliorer la responsabilisation – souligne l'importance d'améliorer les compétences cognitives par l'éducation, et la plupart des parents et des responsables de l'élaboration des politiques reconnaissent qu'elles représentent une dimension clé des résultats de l'éducation. Si elles fournissent bien une indication approximative, aussi incomplète soit-elle, de la qualité de l'éducation, la question se pose de savoir s'il existe une corrélation entre elles et, d'une part, les performances futures des élèves sur le marché du travail ainsi que, d'autre part, le potentiel de croissance économique.

On dispose de plus en plus d'éléments prouvant que la qualité des ressources humaines, telle que mesurée par les scores aux tests, est directement liée aux revenus individuels, à la productivité et à la croissance économique. Divers résultats de recherches menées aux États-Unis d'Amérique montrent que l'accroissement des revenus attribuable à de meilleurs scores aux tests est tout à fait substantiel². Ces études concluent généralement que les acquis mesurés par les tests ont un impact évident sur les salaires, une fois pris en compte les différences en termes de durée de scolarité, d'âge ou d'expérience professionnelle et les autres facteurs susceptibles d'influer sur les salaires. Autrement dit, à durée de scolarité égale, les résultats d'une meilleure qualité de l'éducation (représentés par les scores aux tests) sont étroitement liés aux différentiels ultérieurs de revenus et donc, suppose-t-on, aux différences de productivité individuelle.

Trois études récentes menées aux États-Unis donnent des estimations directes et assez homogènes de l'impact des performances mesurées par les tests sur les revenus (Mulligan, 1999 ; Murnane *et al.*, 2000 ; Lazear, 2003). Elles utilisent des ensembles différents de données – chacun étant représentatif au niveau national – qui suivent les élèves après leur scolarité et leur entrée sur le marché du travail. Elles indiquent qu'une augmentation de 1 écart type des performances en mathématiques à la fin de l'enseignement secondaire se traduit par des revenus annuels de 12 % plus élevés³. À titre de comparaison, l'estimation du gain moyen procuré par une année supplémentaire de scolarisation aux États-Unis se situe généralement entre 7 et 10 %.

1. La littérature existante, aussi bien dans le domaine économique que dans celui des sciences de l'éducation, s'est davantage intéressée aux résultats éducatifs qu'aux apports et aux processus et, qui plus est, elle s'est focalisée sur un seul type de résultats, à savoir les compétences cognitives. Il en résulte que le présent chapitre est essentiellement axé sur les acquis cognitifs, bien qu'il mentionne aussi l'importance des compétences non cognitives et d'autres résultats de l'éducation dont la valeur est de plus en plus reconnue.

2. Ces résultats ont été obtenus par différentes approches, mais dans tous les cas, l'analyse consiste à estimer une équation de salaire standard de Mincer et à y ajouter une mesure des compétences cognitives individuelles. Cette approche établit une relation entre le logarithme du salaire et le nombre d'années de scolarité, l'expérience et d'autres facteurs pouvant avoir un effet sur les différentiels de salaires. Les analyses les plus claires se trouvent dans Bishop (1989, 1991) ; O'Neill (1990) ; Grogger et Eide (1993) ; Blackburn et Neumark (1993, 1995) ; Murnane, Willett et Levy (1995) ; Neal et Johnson (1996) ; Mulligan (1999) ; Murnane *et al.* (2000) ; Altonji et Pierret (2001), et Lazear (2003).

3. Une augmentation de 1 écart type par rapport à la moyenne correspond à un niveau d'acquis équivalent au 85^e centile de la distribution, à savoir que 15 % des élèves obtiendraient normalement des scores plus élevés aux tests. Murnane *et al.* (2000) tirent ces données de l'étude *High school and beyond* et de l'enquête intitulée *National longitudinal survey of the high school class* de 1972. Leurs estimations semblent indiquer une certaine variabilité, l'augmentation par écart type du niveau des performances aux tests étant de 15 % pour les hommes et de 10 % pour les femmes. De même, Mulligan (1999) constate une augmentation de 11 % pour le test standardisé d'admission dans les forces armées dans l'enquête *National longitudinal survey of youth*.

Il y a des raisons de penser que ces estimations illustrent l'impact minimum des acquis cognitifs les plus élevés sur les revenus. Premièrement, elles sont obtenues assez tôt dans la vie professionnelle des personnes faisant l'objet de l'enquête, celles-ci étant généralement âgées de 25 à 35 ans aux dates auxquelles les données se réfèrent, alors qu'il semble que l'impact des performances aux tests augmente avec l'expérience professionnelle⁴. Deuxièmement, les expériences observées sur le marché du travail concernent la période 1985-1995, et il semble que le niveau des compétences et de l'éducation se soit élevé depuis cette période. Troisièmement, il est probable qu'à l'avenir, l'amélioration de la productivité dans toute l'économie récompensera davantage les compétences⁵.

Quant aux autres bénéfices directs de l'éducation, les recherches ont mis en évidence les bénéfices importants associés au calcul et à la lecture/écriture au Royaume-Uni⁶ et à la lecture/écriture au Canada⁷. En conséquence, les programmes éducatifs qui inculquent ces compétences apportent plus de bénéfices économiques individuels que ceux qui ne le font pas.

Une partie des bénéfices associés à la qualité de l'éducation viennent de la poursuite de la scolarité⁸. Bien entendu, les élèves qui réussissent le mieux – réussite attestée par leurs notes aux examens ou leurs scores aux tests d'acquis standardisés – sont ceux qui tendent à faire les études les plus longues à l'école et à l'université⁹. De même, les coûts nets des améliorations apportées à la qualité de l'éducation, si celles-ci se traduisent par un accroissement de la réussite scolaire, sont moins importants qu'ils ne le paraissent – voire beaucoup moins importants – du fait de la diminution des taux de redoublement et d'abandon qui en résulte. Ainsi, une plus grande réussite scolaire retient les élèves plus longtemps à l'école, ce qui conduit, entre autres, à des taux d'achèvement plus élevés à tous les niveaux du système éducatif. En conséquence, dans les pays où les écoles sont dysfonctionnelles et les taux de redoublement élevés, certaines améliorations apportées à la qualité de l'éducation peuvent dans une large mesure s'autofinancer en réduisant la durée moyenne de la fréquentation scolaire de ceux qui achèvent leur scolarité.

Bien que les données sur ces relations soient quelque peu limitées dans les pays en développement, il semble probable que les bénéfices résultant de la qualité de l'éducation y soient plutôt plus élevés que dans les pays industrialisés. Le tableau 2.1 résume les résultats des recherches pour 6 pays, principalement africains. Utilisant des mesures simples des compétences cognitives de base, ces études montrent que celles-ci ont un impact important sur les revenus, abstraction faite de l'effet que peut avoir le nombre d'années de scolarité. Bien qu'il y ait des raisons d'être prudent dans l'interprétation des résultats¹⁰, le tableau semble indiquer que la qualité de l'éducation génère des bénéfices économiques importants. Seules les études portant sur le Ghana et la République-Unie de Tanzanie présentent une fourchette de bénéfices

La qualité de l'éducation génère des bénéfices économiques importants.

4. Altonji et Pierret (2001) constatent que l'impact des acquis sur les revenus augmente avec l'expérience en partie parce que l'employeur a plus d'occasions d'observer les performances.

5. Généralement, les études relatives à l'impact des acquis sur les revenus comparent les travailleurs d'âges différents à un moment donné pour estimer comment évoluent les revenus individuels. Cependant, toute augmentation de productivité dans l'économie a tendance à améliorer les revenus des individus sur la durée. Ainsi, les bénéfices résultant de l'amélioration des compétences des élèves ont plus de chances d'augmenter durant la vie professionnelle de chacun que de rester constants.

6. Voir McIntosh et Vignoles (2001). Du fait qu'ils utilisent des valeurs discrètes pour mesurer les compétences, il est difficile de procéder à une comparaison directe avec les grandeurs obtenues aux États-Unis.

7. Finnie et Meng (2002) aussi bien que Green *et al.* (2003) attribuent un rendement significatif aux compétences en lecture/écriture, mais Finnie et Meng concluent à un rendement non significatif des compétences en calcul, observation qui contredit la plupart des analyses portant sur les compétences en calcul ou en mathématiques.

8. Une grande part des travaux effectués par des économistes sur les différences de compétences entre travailleurs a visé à déterminer le rendement moyen sur le marché du travail d'une période supplémentaire de scolarisation. Du fait que les étudiants les plus capables sont les plus susceptibles de poursuivre leurs études, il a été fait valoir que le niveau supérieur de revenus observé chez les personnes ayant poursuivi plus longtemps leurs études reflète en réalité, dans une large mesure, la rémunération d'une compétence supérieure plutôt qu'une scolarité plus longue. Les économistes ont utilisé différentes approches analytiques pour résoudre ce problème, dont l'ajustement en fonction des scores aux tests cognitifs, mais ces travaux ne tiennent généralement pas compte de la variabilité de la qualité de l'éducation. Ces approches ont entre autres consisté à essayer de trouver des situations dans lesquelles la quantité de l'éducation est influencée par des facteurs autres que la valeur attribuée par l'élève à la poursuite de ses études, et à examiner les différences de revenus entre jumeaux (voir Card, 1999). Les divers ajustements effectués pour tenir compte des différences de compétences se traduisent généralement par des changements mineurs dans les estimations de la valeur de l'éducation, et Heckman et Vytlačil (2001) affirment qu'il n'est pas possible de dissocier les effets de l'aptitude de ceux de l'éducation. D'une manière générale, les seules études explicites portant sur la qualité de l'éducation analysent les différences en termes de dépenses et de ressources entre les écoles, mais on sait que celles-ci constituent des mesures médiocres des différences de qualité des écoles (Hanushek, 2002a).

9. Bien que ce point puisse paraître évident, beaucoup de résultats de recherche le confirment. Voir par exemple Dugan (1976) et Manski et Wise (1983). Rivkin (1995) conclut qu'aux États-Unis, les différences de scores aux tests rendent compte d'une part considérable de la variation systématique observée dans l'achèvement de l'école secondaire et la poursuite des études dans le premier cycle de l'enseignement supérieur. Examinant les facteurs qui influencent la réussite scolaire, Bishop (1991) ainsi que Hanushek *et al.* (1996) montrent que les scores individuels aux tests d'acquis sont fortement liés à une fréquentation scolaire assidue. Behrman *et al.* (1998) constatent que les acquis ont des effets marqués à la fois sur la poursuite des études dans le premier cycle de l'enseignement supérieur et sur leur qualité ; de plus, ces effets sont encore plus importants si l'on tient dûment compte des différents déterminants des acquis. Hanushek et Pace (1995) observent qu'il existe une relation significative entre l'achèvement du premier cycle de l'enseignement supérieur et l'obtention de scores élevés aux tests de fin du secondaire.

10. Il semble que les estimations soient très sensibles aux méthodes d'estimation utilisées. Aussi bien au sein d'une même étude qu'entre études utilisant les mêmes données de base, les résultats sont très sensibles aux techniques employées dans la mise en évidence du paramètre fondamental des compétences cognitives. Voir Glewwe (2002).

Tableau 2.1: Rendements estimés d'une augmentation de 1 écart type des compétences cognitives

Étude	Pays	Effet estimé ¹	Remarques
Glewwe (1996)	Ghana	De 0,21** à 0,30** (public) De 0,14 à 0,17 (privé)	D'autres méthodes d'estimation donnent des résultats quelque peu différents ; les effets des mathématiques sont en général plus importants que ceux de la lecture ; tous ces effets persistent même en prenant en compte les résultats au test d'aptitude de Raven.
Jolliffe (1998)	Ghana	De 0,05 à 0,07*	Le revenu des ménages est lié au score moyen en mathématiques, avec des variations relativement faibles selon la méthode d'estimation employée ; l'effet du revenu hors agriculture sur le revenu dans l'agriculture n'est pas lié aux compétences.
Vijverberg (1999)	Ghana	Incertain	Estimations du revenu du travail indépendant hors agriculture selon les niveaux de mathématiques et de lecture ; estimations très variables (effets aussi bien positifs que négatifs) mais, en général, effets statistiquement non significatifs.
Boissiere <i>et al.</i> (1985) ; Knight et Sabot (1990)	Kenya	De 0,19** à 0,22**	Estimations sur l'échantillon total : variations faibles entre les élèves sortant de l'école primaire et ceux sortant de l'école secondaire.
Angrist et Lavy (1997)	Maroc	Incertain	Conversion en scores standardisés impossible à cause de l'utilisation d'indices de performance ; le facteur « compétences en français écrit » semble être celui qui influence le plus les revenus mais les résultats dépendent de la méthode d'estimation utilisée.
Alderman <i>et al.</i> (1996)	Pakistan	De 0,12 à 0,28*	On constate des variations selon les méthodes employées et selon que les aptitudes et la santé ont été prises en compte ou non ; les effets sont plus importants et significatifs lorsqu'on ne tient pas compte des aptitudes et de la santé.
Behrman <i>et al.</i> (à paraître)	Pakistan	Incertain	Estimations d'un modèle structurel avec des scores combinés pour les compétences cognitives ; valeur de l'indicateur significative à 0,01 mais ne peut pas être traduite directement en taille estimée de l'effet.
Moll (1998)	Afrique du Sud	De 0,34** à 0,48**	Dépend de la méthode d'estimation, impact variable du calcul ; compréhension (non indiquée) généralement non significative.
Boissiere <i>et al.</i> (1985) ; Knight et Sabot (1990)	R. U. Tanzanie	De 0,07 à 0,13*	Estimations sur l'échantillon total : plus basses pour les élèves sortant de l'école primaire que pour ceux sortant de l'école secondaire.

Notes : * significatif à 0,05 ; ** significatif à 0,01.

1. Les estimations indiquent l'augmentation proportionnelle des revenus correspondant à une augmentation de 1 écart type des scores aux tests.

Source : Hanushek (2004)

inférieure ou comparable à celle des estimations des États-Unis. Ailleurs, une augmentation de 1 écart type des scores aux tests était associée à un accroissement des salaires de 12 à 48 %, ce qui témoigne d'un rendement substantiel de l'élévation des niveaux de compétences cognitives et donc, probablement, de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Impact de la qualité sur la croissance économique

La relation entre la qualité mesurée de la main-d'œuvre et la croissance économique est peut-être encore plus importante que l'impact du capital humain et de la qualité de l'école sur la productivité individuelle et les revenus personnels. La croissance économique détermine dans quelle mesure il est possible d'améliorer le niveau de vie global d'une société.

De plus, l'éducation de chaque individu peut apporter une plus grande aisance à ses concitoyens (en dehors des bénéfices individuels dont il vient d'être question). En particulier, l'avènement d'une société plus éduquée peut se traduire par une dynamisation de l'innovation, une plus grande productivité globale – grâce à l'aptitude des entreprises à adopter de nouvelles méthodes de production plus appropriées – et la mise en œuvre plus rapide des nouvelles technologies. Ces facteurs externes sont des raisons supplémentaires de se préoccuper de la qualité de l'éducation.

Les économistes ont élaboré divers modèles et proposé plusieurs idées pour expliquer les différences de taux de croissance entre pays, en soulignant invariablement l'importance du capital humain¹¹. En testant ces modèles, les travaux empiriques ont mis l'accent sur les différences

11. Pour une étude des analyses et de l'éventail des facteurs qu'elles incluent, voir Barro et Sala-i-Martin (2003).

d'acquis scolaires en tant que mesure d'approximation des différences de capital humain. De nombreuses études constatent que la quantité d'éducation ainsi mesurée est étroitement liée aux taux de croissance économique. Cependant, la quantité d'éducation est une mesure très grossière des connaissances et compétences cognitives, particulièrement dans un contexte international marqué par de grandes différences quant aux ressources dont disposent les systèmes éducatifs et aux niveaux de pauvreté des ménages.

Les difficultés auxquelles se heurte la comparaison internationale de la qualité de l'éducation ont gêné les efforts faits pour intégrer les mesures de cette qualité dans les analyses empiriques. Cependant, ces dernières années, l'existence de tests internationaux des acquis, administrés uniformément dans un nombre croissant de pays, a commencé à rendre possibles une telle comparaison. Hanushek et Kimko (2000), par exemple, intègrent les informations sur les différences de connaissances en mathématiques et en sciences au niveau international en élaborant une échelle commune pour tous les pays et pour tous les tests et en incluant une mesure composite de la qualité qui sert de variable déterminante supplémentaire dans les équations de croissance utilisées pour comparer les pays¹². Leurs résultats semblent indiquer que les différences de qualité de l'éducation ont un fort impact sur la croissance économique: une variation de 1 écart type dans les performances aux tests est associée à une différence de 1% dans les taux de croissance annuels du PIB par habitant¹³. Ce chiffre peut sembler modeste mais il est en réalité très important. Comme la croissance ajoutée a un effet multiplicateur, elle entraîne une forte augmentation du revenu national et du bien-être de la société. Ainsi, la qualité de la main-d'œuvre, mesurée par les scores en mathématiques et en sciences, semble être un déterminant important de la croissance et donc du potentiel de réduction de la pauvreté¹⁴.

Qualité et compétences non cognitives

Il y a tout un ensemble de compétences non cognitives qui sont importantes pour la réussite dans la vie économique. Comme la fable d'Ésope sur le lièvre et la tortue veut le démontrer, les personnes motivées et persévérantes ont des chances de mieux réussir, toutes choses étant

égales par ailleurs, que celles d'intelligence équivalente mais moins endurantes. Il est de plus en plus clair que la société récompense ce type d'aptitudes ainsi que d'autres compétences non cognitives telles que l'honnêteté, la fiabilité, la détermination et l'efficacité personnelle.

Des recherches antérieures ont montré que les traits de personnalité et comportementaux tels que la persévérance et les qualités de leadership ont une influence notable sur la réussite professionnelle et, notamment, sur les revenus (Jencks *et al.*, 1979). Il a également été montré que la stabilité personnelle, la fiabilité, la disposition à adopter les normes des institutions et des hiérarchies sont des conditions importantes pour progresser dans la vie et gagner la confiance des employeurs (Bowles et Gintis, 1976). Jusqu'à une époque récente, les problèmes de données et de mesure ont largement découragé les nouvelles tentatives d'estimation des effets de ces caractéristiques. Cependant, une étude récente de données émanant des États-Unis et du Royaume-Uni a montré, d'une part, que les différences de personnalité entre les individus expliquent les écarts substantiels de revenus et que, d'autre part, la mesure dans laquelle ces caractéristiques influent sur les revenus varie selon le sexe (Bowles *et al.*, 2001). Cette étude conclut (une fois pris en compte le niveau d'éducation, les aptitudes mesurées, la réussite aux examens et les autres facteurs influant sur les revenus) que dans les emplois de statut élevé, une personnalité agressive pénalise les femmes mais est un atout chez les hommes. Ce profil est inversé pour les personnalités passives et introverties, les revenus diminuant alors pour les hommes et augmentant pour les femmes. L'étude constate également, une fois pris en compte, là encore, les autres facteurs associés aux revenus, qu'aux États-Unis, les femmes ayant une moindre conscience de leur aptitude à influencer leur destin gagnent moins bien leur vie que les autres. Récemment, une autre recherche menée aux États-Unis a montré que les garçons brillants mais indisciplinés et manquant de persévérance et d'adaptabilité qui abandonnent leurs études ont un niveau de revenu inférieur à celui des autres garçons ayant les mêmes capacités et acquis cognitifs, et que cette différence persiste après la fin des études (Heckman et Rubenstein, 2001). Les études de ce type démontrent de plus en plus l'importance des capacités non cognitives dans la vie économique.

Dans les emplois de statut élevé, une personnalité agressive pénalise les femmes mais est un atout chez les hommes.

12. Voir également Barro et Lee (2001), dont l'analyse des différences qualitatives inclut l'alphabétisme.

13. Pour des détails sur ce travail, voir Hanushek et Kimko (2000) ainsi que Hanushek (2003b). Il est significatif que l'introduction d'autres facteurs potentiellement liés à la croissance, comme le commerce international, l'investissement public et privé et l'instabilité politique, ne modifie pas les effets de la qualité de la main-d'œuvre. Les résultats résistent aussi à la prise en compte d'autres facteurs susceptibles de susciter à la fois une croissance plus forte et une amélioration des performances éducatives.

14. D'autres résultats souhaitables de l'amélioration de la qualité de l'éducation, en dehors de ceux associés aux compétences de la main-d'œuvre, sont examinés ci-dessous.

Il semble que les compétences cognitives nécessaires pour faire des choix informés concernant les risques associés au VIH/sida soient dans une large mesure fondées sur les niveaux d'éducation et d'alphabétisme.

Ces compétences sont au moins en partie inculquées et cultivées par l'école. Toutes ne sont pas nécessairement désirables ; quelques-unes (l'honnêteté, la détermination, la fiabilité) sont encouragées et récompensées par l'école alors que d'autres aspects non cognitifs que le marché du travail semble valoriser (la passivité chez les femmes, l'agressivité chez les hommes) sont considérés par beaucoup d'écoles comme des résultats indésirables qui renforcent les inégalités sociales. En général, la possession de capacités non cognitives utiles peut être évaluée par les scores aux tests, en ce sens que les élèves aux compétences cognitives les plus élevées peuvent aussi posséder davantage de ces compétences non cognitives considérées comme « précieuses ». Cependant, il est probable que leur répartition explique une partie de la variation des revenus chez les individus ayant les mêmes niveaux d'acquis cognitifs, ce qui indique que ces compétences et ces aspects sont valorisés séparément sur le marché du travail.

Impact de la qualité sur les changements comportementaux

Il semble donc bien établi que la qualité de l'éducation – telle qu'elle est mesurée par les scores aux tests – influence la vitesse avec laquelle les sociétés peuvent s'enrichir et la mesure dans laquelle les individus peuvent améliorer leur productivité et leurs revenus. Nous savons aussi que la durée de la scolarité et l'acquisition de compétences cognitives – particulièrement les compétences de base, celles qui permettent de lire, d'écrire et de compter – génèrent des bénéfices économiques et sociaux en augmentant les revenus, en améliorant la productivité dans les environnements ruraux non agricoles et dans les environnements urbains et en renforçant l'efficacité du comportement des ménages et de la vie familiale (Jolliffe, 1998 ; Rosenzweig, 1995). En Afrique du Sud et au Ghana, le nombre d'années de scolarité est corrélé négativement avec les taux de fécondité, relation qui résulte en partie des liens entre acquis cognitifs et fécondité¹⁵ (Thomas, 1999 ; Oliver, 1999). Les systèmes éducatifs les plus efficaces pour hausser les niveaux de compétences cognitives et pour en faire largement bénéficier la population génèrent des bénéfices économiques et sociaux plus importants que des systèmes moins efficaces. Cela signifie que la structure des matières du programme d'enseignement est

importante : les systèmes scolaires incapables de faire acquérir la lecture, l'écriture et le calcul ne peuvent recueillir ces bénéfices alors que les systèmes plus performants en ce domaine (c'est à dire ceux qui sont de meilleure qualité) sont associés à des bénéfices plus importants.

Il est donc clair que la qualité de l'éducation peut influencer sur le comportement humain en facilitant la réalisation de tout un ensemble d'objectifs. Certes, les connaissances – même lorsqu'elles sont largement partagées – ne suffisent pas en soi à changer les comportements, mais il existe de nombreux moyens de divers types pour améliorer la qualité de l'éducation de façon à faciliter ces changements. Un exemple important, aujourd'hui, concerne les comportements en matière de santé et, plus spécifiquement, le défi à relever face à la pandémie de VIH/sida¹⁶.

Les preuves de plus en plus nombreuses de l'impact du VIH/sida dans maints pays indiquent l'importance potentielle des liens entre l'éducation relative au VIH/sida et les changements comportementaux. Nous présumons volontiers et raisonnablement que la fourniture d'informations claires sur les causes de l'infection par le VIH/sida et l'amélioration du niveau général d'alphabétisme permettront aux individus à risque de mieux comprendre et juger les conséquences de leurs actes en la matière. Avons-nous raison de penser ainsi ? L'encadré 2.1 indique que les connaissances et les compétences propres à réduire les risques sont acquises à travers un réseau complexe de sources d'information formelles et informelles, dont le système scolaire n'est qu'un élément. Néanmoins, il semble que les compétences cognitives nécessaires pour faire des choix informés concernant les risques associés au VIH/sida – et pour modifier les comportements – soient dans une large mesure fondées sur les niveaux d'éducation et d'alphabétisme. Dans ce contexte, l'intérêt intrinsèque que revêt l'éducation formelle est qu'elle améliore les compétences d'apprentissage requises pour comprendre l'éducation relative au VIH/sida qui est proposée, et qu'elle donne un sens aux nombreux messages relatifs au VIH/sida émanant d'autres sources (Badcock-Walters *et al.*, 2004). Cela donne à penser que l'accès à l'école et sa fréquentation constituent de fait le « vaccin social » d'une importance capitale auquel beaucoup se réfèrent (Kelly, 2000 ; Low-Beer et

15. Les liens extrêmement complexes entre éducation et fécondité sont étudiés depuis longtemps. Ce ne sont pas seulement les compétences cognitives mais aussi le processus de socialisation que permet l'école qui peuvent aider à donner aux femmes l'autonomie nécessaire pour modifier les résultats en matière de fécondité (voir Basu, 2002).

16. Un second exemple est celui de l'impact du changement éducatif sur les relations entre les sexes à l'école et dans la société. Il est clair que les changements touchant la planification de l'implantation des écoles, les réformes des programmes et de l'élaboration des manuels, l'élargissement du choix des matières offertes aux filles, la modification de la nature des corvées scolaires, l'amélioration de la formation des enseignants et leur sensibilisation, les mesures prises pour faire en sorte que les installations scolaires soient accueillantes pour les filles, une plus grande flexibilité des emplois du temps pour répondre aux exigences domestiques et un large éventail d'autres réformes plus spécifiques peuvent aider à diminuer l'inégalité entre les sexes à l'école et hors de l'école. Ces questions constituaient le thème central du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* (UNESCO, 2003a). Voir cet ouvrage pour une analyse approfondie et des données détaillées sur ces questions.

Stoneburner, 2001). Aider les écoles à diffuser des messages efficaces sur la prévention du VIH/sida ne peut que renforcer leur impact bénéfique.

Les évaluations internationales des acquis cognitifs

Dans bien des travaux évoqués précédemment, qui ont montré les relations existant entre la qualité de l'éducation et les niveaux de croissance économique et de revenus personnels, les scores aux tests servent d'indicateur d'approximation de la qualité de l'éducation. L'évaluation des progrès des apprenants par les tests cognitifs répond à un certain nombre d'objectifs. Elle peut par exemple fournir des indications sur le degré d'apprentissage et de compréhension des éléments du programme d'enseignement, cet aspect « formatif » pouvant éclairer les politiques d'enseignement et d'apprentissage au niveau local ou national. Elle peut aussi donner une idée des performances des élèves aux principaux points de sortie du système scolaire, aidant ainsi habituellement les institutions éducatives et les employeurs à sélectionner ceux qui sont les plus aptes à poursuivre leurs études ou à exercer divers métiers. Ce type d'évaluation « additive » est utilisé comme un moyen de faciliter (et de légitimer) l'accès aux hiérarchies sociales et économiques. C'est précisément en raison de leur rôle dans le rationnement de l'accès à des possibilités restreintes que ces évaluations peuvent avoir un impact notable sur ce qui se passe dans les écoles. Elles peuvent avoir des effets bénéfiques en aidant à faire en sorte que le programme prescrit soit enseigné et appris, mais elles peuvent avoir des effets non intentionnels néfastes quand la pression pour réussir encourage une fixation excessive sur le passage des examens plutôt que sur les aspects plus généraux de l'apprentissage.

Ces aspects des systèmes nationaux d'évaluation scolaire, parmi d'autres, et l'impact qu'ils peuvent avoir sur la qualité de l'éducation sont examinés plus en détail dans le chapitre 4. Ici, nous nous intéresserons au corpus considérable – et croissant – d'informations relatives aux enquêtes internationales sur les acquis cognitifs, sur lesquelles se fondent la plupart des comparaisons internationales de la qualité de l'éducation. Que peuvent nous dire les résultats

de ces enquêtes sur les déterminants de la qualité de l'éducation ?

Les études

C'est à la fin des années 1950 qu'a été créée l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA). Elle a inauguré ce qui allait devenir un ensemble majeur d'études visant à mesurer les acquis cognitifs à différents niveaux d'enseignement dans plusieurs pays et à identifier les causes principales des différences de résultats. Vingt pays participaient à sa première étude sur les mathématiques. En 2000, une cinquantaine de pays participaient à des enquêtes portant, entre autres, sur les mathématiques et les sciences (maintenant appelée la Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences, ou TIMSS), les sciences, la lecture (Programme international de recherche en lecture scolaire, ou PIRLS) et d'autres matières. Très influencées par l'expérience de l'IEA, plusieurs autres études généralement centrées sur une région ont été lancées. Il s'agit notamment du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), lancé par l'OCDE en 1998, qui couvre aujourd'hui 59 pays, principalement industrialisés et à revenu intermédiaire ; du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) qui, depuis sa première enquête au Zimbabwe en 1991, s'est élargi à 15 pays africains ; du Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), créé en 1997, qui couvre 16 pays ; du Suivi permanent des acquis scolaires (MLA) et de l'enquête effectuée en Afrique francophone connue sous le nom de Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

Comparaisons entre pays et sur la durée

Les tests d'acquis cognitifs ne sont que des mesures d'approximation incomplètes de la qualité de l'éducation. Ils ne disent rien des valeurs, des capacités ou autres compétences non cognitives qui sont des objectifs importants de l'éducation. En outre, si l'on veut savoir à combien s'élève la valeur ajoutée par la scolarité, même dans le domaine cognitif, il faut que ces tests soient complétés par des mesures des caractéristiques qui sont celles des apprenants lorsqu'ils commencent l'éducation formelle.

Les tests d'acquis cognitifs ne sont que des mesures d'approximation incomplètes de la qualité de l'éducation.

Encadré 2.1 Éducation et évitement des risques associés au VIH/sida : la connaissance se traduit-elle par le changement ?

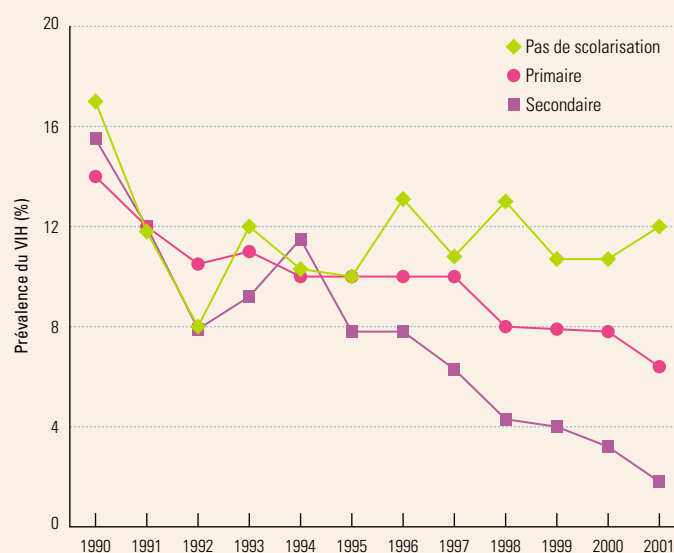
Une étude récente portant sur 6 pays africains – le Kenya, le Malawi, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie, la Zambie et le Zimbabwe – a constaté un niveau élevé de sensibilisation au VIH/sida dans la population (chez plus de 90 % des enquêtés) de chacun des pays mais des différences considérables quant aux sources d'information (Low-Beer et Stoneburner, 2000) : les réseaux sociaux (amis et famille) étaient prépondérants en Ouganda, tandis que dans les autres pays, il s'agissait des médias et des sources institutionnelles (écoles, églises, centres de soins).

Le pourcentage d'enquêtés ayant connu une personne atteinte du VIH/sida était nettement plus élevé en Ouganda (91,5 % des hommes et 86,4 % des femmes) que dans les 5 autres pays. Cette expérience directe semble avoir été une incitation à changer de comportement. Par exemple, environ 20 % des Ougandais de sexe masculin âgés de 15 à 24 ans qui connaissaient une personne atteinte du sida avaient commencé à utiliser des préservatifs, contre 5 % seulement de ceux qui ne connaissent aucun malade du sida.

Dans une étude sud-africaine, près d'un cinquième des jeunes âgés de 15 à 24 ans ont indiqué qu'ils parlaient du VIH/sida avec leurs enseignants et leurs camarades de classe, et environ un tiers que c'était par les sources scolaires qu'ils avaient le plus d'informations (Pettifor *et al.*, 2004). Par contre, c'était la radio qui était citée comme la source principale d'information par les élèves du secondaire au Botswana, au Malawi et en Ouganda (Bennell *et al.*, 2002). Les enseignants occupaient le second rang au Botswana et au Malawi pour les

deux sexes, alors qu'en Ouganda, ils étaient classés en cinquième position par les garçons et en deuxième par les filles, ce qui confirme que l'éducation scolaire n'est pas nécessairement la principale source d'information sur le VIH/sida dans ce pays.

Figure 2.1: Prévalence du VIH dans les zones rurales de l'Ouganda (%), par niveau d'instruction, 1990-2001 (individus âgés de 18 à 29 ans)



Note : primaire signifie avoir suivi une partie ou la totalité des 1^{re} à 7^e années d'études et secondaire avoir suivi une partie ou la totalité des 8^e à 13^e années d'études ou plus.

Source : De Walque (2004)

Les études susmentionnées diffèrent quant à la mesure dans laquelle leurs méthodologies prennent en compte ces dimensions. Elles diffèrent également quant à la possibilité d'effectuer des comparaisons sur la durée et entre pays.

Il est possible de comparer les scores aux tests d'acquis d'apprentissage entre les pays à l'intérieur de chaque étude mais pas entre les études mêmes¹⁷. Ceci est en partie dû au fait qu'elles examinent des groupes d'âge ou d'éducation différents : le PISA, par exemple, se focalise sur les élèves de 15 ans alors que les autres études se concentrent sur les élèves de l'école primaire. Il y a des raisons de penser

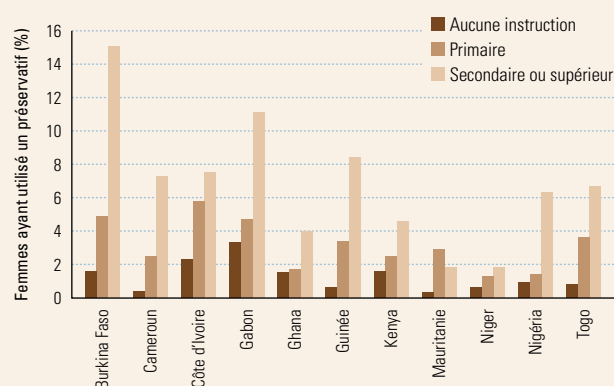
que la plupart des pays africains inclus dans l'étude du SACMEQ ont des niveaux d'acquisition de la lecture bien plus faibles que les pays de l'IEA, mais en l'absence d'une échelle commune, il n'est pas possible de le démontrer correctement.

La deuxième étude sur les sciences de l'IEA a été la première à permettre de comparer l'évolution des acquis sur la durée (Keeves et Schleicher, 1992). Elle a constaté que de 1970 à 1984, les scores aux tests d'acquis en sciences au milieu du secondaire ont augmenté en Angleterre, en Finlande, en Hongrie, en Italie, au Japon, aux Pays-Bas, en Suède et en Thaïlande ; ces scores sont restés à peu près inchangés en Australie et

17. Certains analystes tentent de telles comparaisons (par exemple Hanushek, 2004 ; Pritchett, 2004 ; Crouch et Fasih, 2004), mais ils ont dû faire des hypothèses fortes pour les interpréter.

Cependant, même en Ouganda, il est bien établi qu'il existe des liens étroits et de plus en plus développés entre l'éducation relative au VIH/sida, la croissance générale des connaissances et les comportements visant à éviter les risques. La figure 2.1 montre que le taux de prévalence du VIH dans les zones rurales de l'Ouganda étaient initialement très comparables pour tous les niveaux d'éducation mais que, en 1995, un clivage a commencé à se manifester ; au tournant du siècle, les individus ayant fait des études secondaires, complètes ou non, présentaient des taux de prévalence nettement plus bas que ceux ayant fait moins d'études.

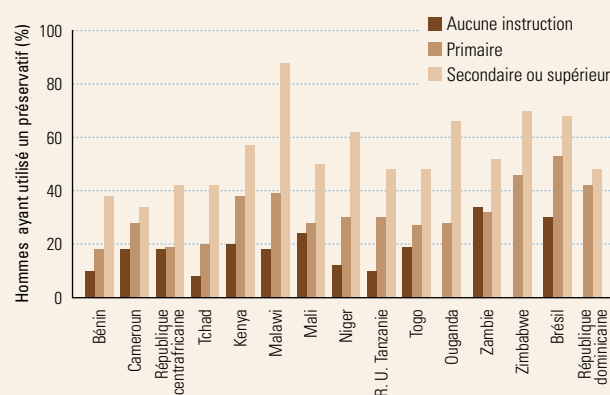
Figure 2.2: Pourcentage de femmes ayant utilisé un préservatif durant les rapports sexuels le mois précédent, par niveau d'instruction



Source : graphique de la Campagne mondiale pour l'éducation fondé sur les données DHS de www.statcompiler.com

Cette constatation vaut pour d'autres pays africains où l'utilisation du préservatif augmente rapidement parmi les hommes et les femmes ayant été scolarisés plus longtemps que les autres (figures 2.2 et 2.3). Il semble donc probable que rester dans un système éducatif fonctionnel apporte la qualité d'éducation et le développement des compétences nécessaires pour limiter ou éliminer les risques associés au comportement sexuel et au style de vie. Les bénéfices cognitifs et sociaux généraux procurés par l'éducation de base semblent constituer le facteur primordial de protection des adolescents et des jeunes adultes contre l'infection.

Figure 2.3: Pourcentage d'hommes ayant utilisé un préservatif avec une partenaire récente non habituelle, par niveau d'instruction



Source : graphique de l'ONUSIDA/OMS fondé sur les données DHS et les données de l'UNICEF de www.macroeconomic.com

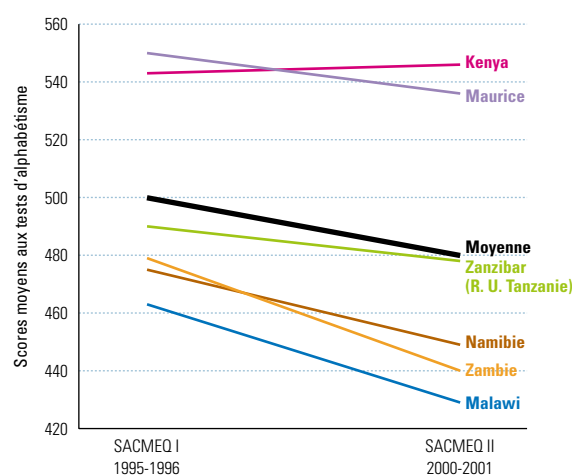
ont diminué aux États-Unis. En l'absence d'informations sur les modifications des systèmes éducatifs et des programmes d'enseignement dans ces pays, il est difficile de déterminer les causes de ces évolutions.

Les résultats de l'étude PIRLS permettent de comparer l'évolution de l'acquisition de la lecture entre 1991 et 2001 pour l'année d'études couvrant les élèves de 9 ans. Ils indiquent que les niveaux des acquis se sont élevés de manière significative en Grèce, en Slovaquie, en Islande et en Hongrie, que leur évolution n'a pas été significative aux États-Unis, en Italie, en Nouvelle-Zélande et à Singapour et qu'ils ont diminué en Suède.

Dans les pays en développement, les études SACMEQ I (1995-1996) et II (2000-2001) permettent quelques comparaisons instructives¹⁸. Comme le montre la figure 2.4, les scores aux tests d'acquisition de la lecture et de l'écriture ont diminué dans 5 des 6 pays ayant participé aux deux phases de l'étude, mais les différences n'étaient statistiquement significatives que pour le Malawi, la Namibie et la Zambie. Au Kenya, SACMEQ II a été conduite en 1998, de sorte que l'intervalle séparant les deux phases a été de 3 ans et non de 4 à 6 ans comme dans les autres pays. Là encore, il n'y a pas eu d'évolution significative. La ligne en gras indiquant la moyenne pour les 6 pays montre une diminution de 4 % des scores

18. La mesure sur la durée est également un objectif majeur du PISA, mais les résultats de la comparaison entre les tests de 2003 et ceux de 2000 ont été publiés trop tard pour être inclus dans le présent rapport.

Figure 2.4 : Évolution des scores aux tests d'alphabétisme entre SACMEQ I et II dans 6 pays africains



Source : Postlethwaite (2004)

aux tests d'acquis. Vu la relative brièveté de la période considérée, la cohérence de ces résultats à l'échelon de la région est convaincante.

Le tableau 2.2 montre l'évolution de caractéristiques contextuelles importantes pour les écoles incluses dans l'échantillon au Malawi, en Namibie et en Zambie. L'âge des élèves de 6^e année d'études a diminué durant la période,

Tableau 2.2 : Évolution en pourcentage et en valeur moyenne de variables sélectionnées entre SACMEQ I et SACMEQ II

Variable	Malawi	Namibie	Zambie
Âge des élèves en mois	- 7,10*	- 11,90*	- 4,90*
Sexe des élèves, % de filles	1,30	0,70	2,60
Biens possédés par les élèves	- 0,04	- 0,04*	- 0,07*
Niveau d'éducation des parents	0,20	0,10	0,20
% de places assises	21,40*	- 2,00	5,40*
% de places pour écrire	26,00*	1,40	32,20*
Livre de lecture personnel	- 5,60	- 5,90	0,70
Âge des enseignants en années	1,70	1,50	4,00*
Sexe des enseignants, % de femmes	1,80	- 8,60	13,50*
Expérience des enseignants (en nombre d'années)	0,90	0,70	3,80*
Ressources de l'école (22)	- 0,42	0,10	0,15
Ressources de la classe (8)	0,70	- 0,30	0,00
Absence de matériels pour les élèves	0,09	- 1,05	0,30

Note : les astérisques indiquent que les différences étaient statistiquement significatives à un niveau de confiance de 95 %.

Source : Postlethwaite (2004)

fait qui pouvait, dans certaines conditions, avoir une incidence sur les performances. Cependant, dans ce cas, le nombre d'enfants plus âgés que l'âge officiel a décliné, ce qui pouvait être considéré comme un progrès du point de vue des ministères de l'éducation et ne risquait pas de faire baisser les performances en lecture. D'autre part, le revenu des ménages (mesuré au moyen des réponses à la question de savoir si les enfants disposaient chez eux de biens ou de services particuliers¹⁹) paraît aussi avoir diminué pendant la période étudiée, particulièrement en Namibie et en Zambie – ce qui pouvait indiquer un déclin économique ou la scolarisation d'enfants de ménages plus pauvres, ou les deux à la fois.

Certains aspects de l'environnement scolaire semblent s'être améliorés durant la même période. Au Malawi et en Zambie, une proportion significativement plus forte d'élèves disposaient d'un siège ainsi que d'une table ou d'un bureau pour écrire. L'âge et l'expérience des enseignants ont augmenté en Zambie, ainsi que la proportion d'enseignantes (ce qui n'était pas le cas des autres pays). Le pourcentage d'élèves ayant leurs propres manuels (c'est-à-dire n'ayant pas à les partager) est cependant resté pratiquement inchangé, de même que les ressources matérielles des écoles²⁰.

Globalement, les raisons du recul des acquis dans ces 3 pays ne sont pas entièrement claires. Il est probable que la baisse du revenu moyen des familles des élèves y a contribué. En Zambie, le revenu par habitant a chuté dans les années 1990 et les pressions exercées sur les élèves pour qu'ils complètent les revenus de leur famille – au détriment de leur scolarité – se sont probablement accrues. En Namibie, une proportion plus élevée de familles pauvres ont envoyé leurs enfants à l'école. Au Malawi, le développement rapide de la scolarisation, qui s'est traduit par le doublement des effectifs du primaire en une décennie, a été un facteur

19. Il était demandé aux enfants quels objets figurant sur la liste qui suit ils avaient chez eux : journal quotidien, magazine hebdomadaire ou mensuel, radio, télévision, magnétoscope, lecteur de cassettes, téléphone, réfrigérateur, voiture, moto, bicyclette, eau courante, électricité (alimentation principale, générateur ou énergie solaire) et table pour écrire.

20. Il était demandé aux directeurs d'école de quels équipements figurant sur la liste qui suit ils disposaient : bibliothèque scolaire, salle de réunion, salle des professeurs, bureau pour le directeur, réserve, cafétéria, terrain de sports/jeux, jardin scolaire, eau courante/puits, électricité, téléphone, trousse de première urgence, télécopieur, machine à écrire, duplicateur, radio, enregistreur, rétroprojecteur, télévision, magnétoscope, photocopieur et ordinateur.

important de la diminution de la qualité. Dans ce pays, la suppression des frais de scolarité a eu pour conséquence qu'une proportion nettement plus grande d'enfants des milieux sociaux les plus modestes ont fréquenté l'école. De plus, la performance du Malawi en matière de ressources scolaires a été la plus médiocre parmi celles des 6 pays. Elle a été significativement inférieure à celles de la Namibie et de la Zambie, et elle a régressé en valeur absolue durant les années qui se sont écoulées entre SACMEQ I et SACMEQ II.

Des explications plus générales des acquis des élèves

Chacune des études a fait de gros efforts pour identifier les facteurs de réussite scolaire les plus importants. Quels en sont les principaux résultats ? Dans presque tous les systèmes éducatifs, le milieu familial des élèves s'est révélé important. Les élèves des milieux socio-économiques les plus favorisés – où les parents étaient le plus éduqués et les ménages possédaient le plus de biens matériels, notamment le plus de livres – tendaient à avoir de meilleures performances que ceux des familles plus pauvres. Les études africaines et sud-américaines ont aussi révélé des différences prononcées entre zones urbaines et zones rurales, reflétant à la fois des revenus plus élevés et de meilleurs services éducatifs dans les premières.

Dans de nombreux pays en développement, les ressources matérielles sont inadéquates. Dans les études SACMEQ, l'enfant moyen disposait à l'école de 8,7 des 22 articles scolaires considérés comme souhaitables ; l'éventail allait de 4,3 articles au Malawi à 16,7 aux Seychelles, avec de grandes disparités entre zones urbaines et zones rurales à l'intérieur de chaque pays. Même dans les pays où un certain degré d'équité avait été atteint en matière de répartition des ressources matérielles, les enseignants des écoles urbaines étaient souvent mieux qualifiés et plus expérimentés que ceux des écoles rurales. Certaines écoles n'avaient même pas assez de sièges pour tous les élèves. En moyenne, pour l'ensemble des 15 pays couverts par l'étude SACMEQ, 10 % des enfants n'avaient pas de siège pour s'asseoir, cette proportion allant de 45 % à Zanzibar à 0 % au Botswana, au Lesotho, à Maurice et aux Seychelles.

Le sexe des enseignants du primaire influence les performances scolaires, particulièrement celles des filles. Les études SACMEQ montrent de grandes différences entre les pays. Pour l'ensemble des pays, 53 % en moyenne des élèves testés avaient pour enseignant une femme, mais cette proportion allait de 17 % en Ouganda à 99 % aux Seychelles. On observait des scores supérieurs de trois dixièmes de 1 écart type, en moyenne, chez les élèves ayant pour enseignant une femme.

D'autres éléments notables des études menées en Afrique concernaient les problèmes de comportement des élèves (et des enseignants) : les scolarisations tardives, l'absentéisme et l'abandon scolaire étaient tous corrélés avec des performances médiocres. Dans les études PISA, où les avantages socio-économiques amélioraient les performances, des modifications du climat scolaire, le moral et l'engagement des enseignants, l'autonomie de l'école, les relations enseignants-élèves et le régime disciplinaire exerçaient une certaine influence compensatrice favorisant une plus grande équité. Dans les pays latino-américains couverts par les études du LLECE, le milieu socio-économique des élèves et le climat de la salle de classe apparaissaient comme favorisant le mieux les acquis.

L'encadré 2.2 récapitule certaines des conclusions majeures de plus de 40 ans de recherches conduites dans le cadre du programme de l'IEA. Trois d'entre elles ont une particulière importance pour les politiques visant à améliorer la qualité de l'éducation. Premièrement, la répartition des aptitudes dans la population a un impact significatif sur le niveau moyen des acquis. Plus grande est la proportion totale d'enfants scolarisés, plus bas tend à être le niveau moyen des acquis. Toutefois, les niveaux d'acquis cognitifs de certaines cohortes d'aptitude n'en souffrent pas : ceux du décile le plus apte ne sont pas modifiés par le développement de la scolarisation. Deuxièmement, le temps consacré à l'étude de matières spécifiques, que ce soit à l'école ou chez soi, a une incidence sur les performances, surtout en mathématiques, en sciences et en langues. Troisièmement, bien que le statut socio-économique influence le niveau des acquis dans tous les contextes, la disponibilité de manuels et les ressources scolaires paraissent capables de compenser le désavantage socio-économique, particulièrement dans les contextes défavorisés.

Pour l'ensemble des 15 pays couverts par l'étude SACMEQ, 10 % des enfants n'avaient pas de siège pour s'asseoir.

Encadré 2.2 Conclusions majeures de plus de 40 ans d'enquêtes internationales sur les acquis scolaires

Les résultats des études menées par l'IEA pendant plus de 40 ans et qui couvrent actuellement 50 pays suggèrent les conclusions suivantes.

- Des différences marquées existent entre le niveau moyen des acquis scolaires chez les élèves des pays industrialisés et chez ceux des pays les moins avancés (PMA), même si, dans les PMA, tous les enfants des différents groupes d'âge scolaire ne sont pas scolarisés.
- Le niveau moyen des acquis scolaires dans un pays à la fin de l'école secondaire est inversement corrélé à la proportion du groupe d'âge scolarisée (ou du groupe d'âge étudiant la matière sur laquelle l'enquête porte)*.
- À la fin de la scolarité, lorsqu'on compare des proportions égales du groupe d'âge, on ne constate que de petites différences dans les niveaux d'acquis, quelle que soit la proportion du groupe d'âge scolarisée à ce niveau. Ainsi, les meilleurs élèves ne souffrent pas de l'augmentation des taux de rétention.
- Les acquis en mathématiques, sciences et français langue étrangère sont positivement corrélés au temps passé à étudier le sujet à l'école, aussi bien entre les pays qu'à l'intérieur d'un même pays.
- Les acquis dans ces mêmes matières sont également positivement associés au temps passé à étudier la matière à la maison, une fois pris en compte les autres facteurs susceptibles de les influencer.
- Le niveau moyen des acquis des élèves selon les pays est positivement associé au temps passé en classe à étudier le contenu des items testés.
- L'impact d'une plus grande utilisation des manuels sur l'apprentissage des élèves est grand dans les PMA. On ne constate pas les mêmes effets dans les pays plus riches, sans doute en raison de la plus grande disponibilité des manuels dans ces pays.
- Les mesures du statut socio-économique des familles des élèves sont positivement associées aux acquis de ces derniers dans tous les pays, à tous les âges et pour toutes les matières.
- Bien que les effets des variables liées au milieu familial sur les acquis des élèves soient semblables pour toutes les matières, ceux des conditions d'apprentissage dans les écoles diffèrent selon les matières et sont parfois équivalents ou plus importants que l'influence du milieu familial sur les acquis des élèves.

* Parmi les pays participants, la corrélation entre la proportion d'un groupe d'âge scolarisé dans une année d'études donnée et le niveau moyen des acquis mesurés en mathématiques et en sciences, et celle entre la proportion d'un groupe d'âge se spécialisant dans un domaine des sciences et les acquis dans ce domaine va de -0,69 à -0,88.

Sources : Keeves (1995, p. 2-23); Mullis *et al.* (2003, p. 36-38); Postlethwaite (2004)

Qu'est-ce qui détermine la qualité ? Les leçons de l'expérience de 11 pays

Des enseignements aidant à comprendre et à améliorer la qualité de l'éducation peuvent être tirés d'un grand nombre de façons. Les analyses quantitatives internationales qui viennent d'être évoquées constituent une des approches possibles. Les études de cas de pays offrent un autre moyen de mettre à profit les expériences nationales, en utilisant des informations à la fois qualitatives et quantitatives. Dans cette section, 11 pays ont été choisis pour faire l'objet d'une analyse de genre. Quatre d'entre eux – le Canada, Cuba, la Finlande et la République de Corée – ont réussi à satisfaire à des normes de haut niveau en matière de qualité de l'éducation. Ils occupent les premières places dans les enquêtes sur les acquis²¹, critère dont on admet généralement qu'il n'est qu'un aspect de la

qualité de l'éducation. Cuba et la République de Corée ont atteint des standards élevés au cours des deux ou trois dernières décennies, Cuba étant inspirée par la ferme conviction que l'éducation l'aide à réaliser les objectifs de sa révolution de 1959 et la République de Corée considérant l'éducation comme un des fondements de son expansion économique après la guerre. En Finlande, pays industrialisé qui a une longue tradition dans le domaine de l'éducation (Ministère finlandais des affaires étrangères, 2002), la crise économique des années 1990 a été le déclencheur de la mise en œuvre d'une stratégie économique fondée sur les connaissances²². Le Canada est un pays où

21. Le Canada, la Finlande et la République de Corée, comme le note le présent chapitre, ont enregistré de bons résultats dans la première phase du PISA, pour laquelle les données ont été collectées en 2000 (OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003), et dans diverses évaluations internationales antérieures. Cuba a participé à une enquête réalisée par l'OREALC, le bureau régional de l'UNESCO pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Casassus *et al.*, 2002). Le niveau de performances moyen des élèves de ce pays était remarquablement élevé par rapport à celui des autres pays de la région.

22. Les événements survenus en Union soviétique au début des années 1990 ont causé une crise profonde en Finlande : le PIB a chuté de 14 % et le chômage a augmenté de 20 %. Pourtant, en 2003, la compétitivité économique de la Finlande avait été rétablie. Les connaissances – en particulier l'éducation ainsi que la recherche/développement – paraissent avoir joué un rôle majeur dans ce redressement. Voir par exemple www.warsawoice.pl/view/4268

Tableau 2.3 : Système éducatif et caractéristiques du contexte dans 11 pays

	Contexte		Alphabétisme des adultes ¹		Primaire		Secondaire		Personnel enseignant		Financement
	Population en milliers	PNB par habitant (PPP)	Total %	IPS (F/M)	TBS (%)	IPS (F/M)	TBS (%)	IPS (F/M)	Enseignants du primaire, femmes, en %	Rapport élèves/enseignant dans le primaire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB
Pays ambitieux											
Afrique du Sud	44 416	9 530	86,0	0,98	105,1	0,96	86,4	1,09	77,8	37,1	5,8
Bangladesh	140 880	1 710	41,1	0,62	97,5	1,02	46,9	1,10	36,0	55,1	2,2
Brésil	174 029	7 350	86,4	1,00	148,5	0,94	107,5	1,10	92,1	23,0	4,2
Chili	15 419	9 240	95,7	1,00	102,7	0,98	85,5	1,02	77,6	32,2	4,0
Égypte	69 124	3 720	55,6	0,65	96,9	0,94	88,1	0,93	53,3	22,5	...
Sénégal	9 621	1 540	39,3	0,61	75,3	0,91	18,7	0,67	22,8	48,9	3,2
Sri Lanka	18 752	3 380	92,1	0,95	110,4	0,99	80,8	...	...	...	1,3
Hautes performances											
Canada	31 025	28 570	...	...	99,6	1,00	106,2	0,99	68,1	17,4	5,3
Cuba	11 238	...	96,9	1,00	100,3	0,96	89,1	0,99	78,9	13,5	8,7
Finlande	5 188	25 500	99,7 ²	0,99	102,0	0,99	126,5	1,11	74,2	15,6	6,4
République de Corée	47 142	15 060	98,0	0,98	102,1	1,00	91,1	1,00	71,6	32,0	3,6

Notes : voir les tableaux sources pour les notes détaillées sur les pays.

1. Le taux d'alphabétisme des adultes concerne la période 2000-2004.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes pour la Finlande est fondé sur les taux correspondant à 0 à 3 années de scolarité.

Source : annexe statistique, tableaux 1, 2, 5, 7, 8 et 14. Taux d'alphabétisme des adultes pour la Finlande : Enquête sociale européenne (www.europeansurvey.org)

l'immigration a sous-tendu le développement socio-économique et où l'éducation est considérée comme la clé de l'édification de la nation²³.

Les 7 autres pays dont il va être question – l'Afrique du Sud, le Bangladesh, le Brésil, le Chili, l'Égypte, le Sénégal et Sri Lanka – ont donné la preuve d'un fort engagement en faveur de l'EPT. Ce sont tous des pays en développement qui ont réussi à élargir l'accès à l'enseignement primaire. Ils ont également accompli de grands progrès vers la parité entre les sexes ou l'ont réalisée. Ils ont également fait de gros efforts pour améliorer la qualité de l'éducation en termes de résultats de l'apprentissage, même si des progrès substantiels, mesurables, ne se sont pas encore matérialisés dans tous les cas.

Le Sénégal et le Bangladesh sont les plus pauvres de ces pays. Là, le défi majeur est de combler le déficit de scolarisation dans l'enseignement primaire, tout en recherchant la qualité. Dans les deux pays, le secteur non formel joue un rôle important. Dans le cas de Sri Lanka et de l'Égypte, l'enseignement primaire universel (EPU) est près d'être réalisé et les stratégies choisies pour améliorer la qualité comprennent une plus grande consultation de la société civile au sujet des réformes nationales (Sri Lanka) ainsi qu'une approche de type

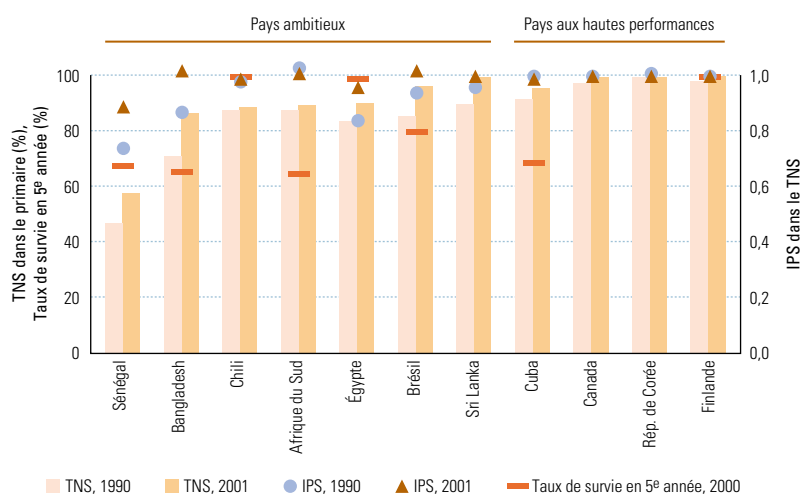
entrepreneurial (Égypte). En Afrique du Sud, le souci d'équité a été le moteur du développement de l'éducation durant la dernière décennie. Le Brésil et le Chili, qui sont des pays au seuil de l'industrialisation, ont pour objectif de continuer d'améliorer l'éducation par de grands projets (Brésil) ou des investissements financiers majeurs (Chili).

Le tableau 2.3 et la figure 2.5 comparent les profils éducatifs des 11 pays. On peut voir que les 4 pays aux « hautes performances » sont classés devant les autres en termes de scolarisation dans le primaire et le secondaire. Leurs taux de survie des élèves en 5^e année tendent aussi à être plus élevés et les disparités de scolarisation entre garçons et filles moins prononcées que dans les 7 pays qualifiés ici d'« ambitieux ». Cependant, quand on compare leurs performances aux tests internationaux des acquis, on constate des écarts plus substantiels, généralement entre les pays très performants et les pays moins développés²⁴.

23. Au Canada, les enfants d'immigrants ont de meilleurs scores aux tests standardisés que ceux des autres pays participant au PISA (Döbert *et al.*, 2004).

24. Pritchett (2004) a constaté par exemple que seuls les 3,2% d'élèves brésiliens les plus performants étaient meilleurs en mathématiques que la moyenne des élèves danois. Des comparaisons entre l'Indonésie et la France, d'une part, et le Pérou et les États-Unis, d'autre part, ont révélé des différences du même ordre entre ces pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé.

Figure 2.5: Indicateurs de performance de l'enseignement primaire dans 11 pays



Note : pour Cuba, le taux de survie concerne la dernière année d'études (et non la 5^e année, qui n'est pas disponible). Voir les tableaux sources pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableaux 5 et 7

Les 4 pays aux « hautes performances » : comment ont-ils fait ?

Durant plusieurs décennies, plusieurs pays de l'Asie du Sud-Est et de l'Est ont mis en œuvre une stratégie visant à constituer un « stock » de ressources humaines formées plus important qu'il n'était strictement nécessaire à court terme, afin d'attirer des investissements à forte densité de savoir et donc de dynamiser le développement économique²⁵. La République de Corée était un de ces pays et, dès 1959, elle avait réussi à scolariser 96 % de ses enfants dans le primaire. Les trois décennies suivantes ont vu un rapide développement de l'éducation, une forte augmentation du nombre de jeunes et d'adultes éduqués et une croissance économique soutenue.

En 1980, la République de Corée avait déjà changé d'orientation en matière d'éducation, étant passée de l'expansion à la concentration sur la qualité, en donnant plus d'importance au « sens de l'avenir et [...] des responsabilités sociales et morales » chez les élèves (KEDI, 1979). L'explosion de la demande de scolarisation avait eu pour résultats des classes surpeuplées²⁶ et une concurrence excessive pour entrer dans l'enseignement secondaire et supérieur qui n'offrait qu'un nombre limité de places. Cette concurrence a été jugée dommageable pour les élèves et leurs parents.

Pour atténuer la pression sur le système scolaire traditionnel, l'éducation à distance et l'éducation des adultes ont été développées pendant les années 1980. Les examens d'entrée ont été réformés ou supprimés. Les enseignants ont reçu une formation plus longue et de meilleures incitations, tandis que les équipements scolaires étaient améliorés. Une infrastructure d'instituts de recherche au niveau national – dont l'Institut coréen de développement de l'éducation – a servi à guider ce processus de réforme et un impôt éducation a été institué pour le financer. Au cours des années 1990, ces initiatives ont été consolidées, processus renforcé par la création d'organes consultatifs qui ont transcendé les régimes politiques et cherché à assurer la continuité de la politique d'éducation (République de Corée, 2003, p. 23-25)²⁷.

Malgré ces efforts, il y a toujours beaucoup d'élèves par classe, même si la taille de celles-ci a été diminuée de près de moitié. Assurément, apprendre au sein de groupes moins nombreux est en soi un gain de qualité. Toutefois, quel que soit le désavantage des classes de grande taille, il est surmonté en République de Corée grâce à l'inclination des élèves (et des parents) à faire des efforts supplémentaires et grâce à des pédagogies et à un climat dans les salles de classe qui facilitent l'apprentissage en grands groupes. Il n'en reste pas moins que, dans l'étude du PISA qui couvre 41 pays à revenu élevé ou intermédiaire (OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003), la première place que la République de Corée occupe en sciences, sa troisième place en mathématiques et sa septième place en lecture sont remarquables, d'autant que le PISA a adopté des méthodes de test plus contextualisées (moins « scolaires »). Ces résultats donnent à penser que la République de Corée en est venue à une interprétation plus large des résultats d'apprentissage que les autres pays, y compris de nombreux pays aux niveaux de revenus plus élevés.

Avant la République de Corée, Cuba avait déjà mis l'accent sur le rôle de l'éducation dans le développement de l'individu dans sa totalité (incluant l'éducation physique, le sport, le jeu et l'éducation artistique), tout en l'associant explicitement à la vie, au travail et à la production (Amadio *et al.*, 2004). À la suite de la révolution cubaine, l'éducation et la santé sont devenues des priorités essentielles (Ritzen, 1999) pour

25. Wade (1990) et la Banque mondiale (1993) indiquent que plusieurs pays et territoires, dont la République de Corée, Singapour et Hong Kong, Chine, ont connu un développement économique rapide associé en partie à certaines politiques monétaires et macro-économiques et à des investissements publics dans les infrastructures sociales, tout particulièrement l'éducation (voir aussi République de Corée, 2003, p. 12, et Corrales, 1999, p. 24-25).

26. En 1978, la moyenne était de 44,8 élèves par classe dans les zones rurales et 61,0 dans les zones urbaines (si l'on exclut Séoul et Busan, où cette moyenne s'élevait à 71,8). La moyenne nationale était de 52,8 ; par comparaison, elle était de 32,9 au Japon et de 47,9 en Chine (KEDI, 1979, p. 77). Depuis lors, la réduction de la taille des classes est restée une priorité. On s'attend, en 2004, à ce que les classes ne comprennent pas plus de 36 élèves, selon la Commission présidentielle sur la politique de l'éducation et des ressources humaines (2002, p. 61). La Commission recommande d'affecter des adjoints d'enseignement dans les classes de plus de 30 élèves pour épauler les enseignants.

27. Voir aussi Corrales (1999, p. 27) et Amadio *et al.* (2004).

soutenir le développement humain. Elles étaient considérées à la fois comme des objectifs souhaitables en soi et comme un moyen d'assurer l'indépendance économique et politique du pays. Cet équilibre entre ces deux types de valeurs, que la République de Corée a recherché dans les années 1980, était présent à Cuba dès le début de son processus de développement.

Dans les deux pays, la compétition joue un rôle important mais de façons très différentes. Alors qu'elle est issue de l'effet non intentionnel de l'offre limitée de places en République de Corée, à Cuba, où les possibilités d'éducation sont nombreuses et gratuites à chaque niveau d'enseignement – en partie à cause de l'ampleur des investissements dans l'éducation, atteignant de 10 à 11 % du PIB (Gasparini, 2000, p. 7) –, la forme qu'elle prend – l'émulation – est conçue comme une façon de s'améliorer soi-même par la solidarité et la coopération entre pairs. L'émulation joue entre les élèves, entre les enseignants et entre les écoles. Dans chacun de ces groupes, l'excellence est récompensée et il existe des mécanismes pour garantir que l'expérience profite à tous, tel le *colectivo pedagógico*, groupe de professeurs enseignant la même matière qui se retrouvent fréquemment pour se former mutuellement et élaborer ensemble des programmes, des méthodes et des matériels (Gasparini, 2000, p. 9-14). Il en résulte un système éducatif que les parties prenantes sont encouragées à améliorer. Les contributions périscolaires, par exemple pour l'entretien de l'école, sont communes et le système est caractérisé par un niveau élevé de discipline et d'ordre dans la classe (Carnoy *et al.*, à paraître). Les prouesses de Cuba en matière d'éducation sont impressionnantes : l'analphabétisme y est tombé de 40 % à un taux quasi nul en 10 ans (Ritzen, 1999) et, dans l'étude récemment réalisée par l'OREALC/UNESCO, les performances moyennes du dernier quartile des étudiants testés étaient plus élevées que celles du premier quartile de l'un quelconque des pays couverts par l'étude²⁸.

D'autres pays peuvent-ils imiter la politique de Cuba ? L'esprit révolutionnaire qui a poussé les enseignants, les élèves et les parents à faire des efforts importants en faveur des écoles est probablement exceptionnel. Cependant, il est possible dans d'autres contextes de créer des communautés apprenantes d'enseignants et

d'examiner de près les performances des écoles²⁹. La haute estime dont jouit la profession enseignante à Cuba semble un facteur crucial de sa réussite. Il y a là un élément potentiel de fragilité : avec l'ouverture du pays au tourisme et aux investissements étrangers, le traitement des enseignants – très bas s'il est exprimé en devises – risque de ne pas pouvoir rivaliser avec les salaires proposés dans les autres secteurs (Gasparini, 1999, p. 21). En outre, l'existence d'emplois relativement bien rémunérés dans le tourisme, pour lesquels il n'est guère besoin de qualifications, pourrait encourager les jeunes à ne pas poursuivre leurs études.

Le Canada³⁰ est un autre pays où la profession enseignante est tenue en haute estime. Malgré le manque d'enseignants, il est très difficile de réussir l'examen d'entrée à la formation correspondante et seulement 10 % des postulants y parviennent. Même les enseignants du préprimaire ont besoin d'un diplôme universitaire. La durée de la formation continue est de 40 jours par an dans certaines régions du pays ; la participation y est souvent obligatoire ou constitue une condition de promotion et elle est financièrement récompensée. Un système d'accréditation institué en Ontario, qui est à l'examen ailleurs, teste les enseignants tous les 5 ans, et ceux qui échouent perdent leur certification d'enseignant.

Non seulement le Canada maintient des standards élevés chez ses enseignants mais il offre également un système de soutien très élaboré. Les équipes de développement des écoles (au niveau des districts) et les conseils scolaires consultatifs (qui réunissent les parties prenantes au niveau local pour soutenir l'école) rappellent certaines des institutions cubaines. Le suivi est une troisième caractéristique de l'éducation canadienne. Une culture de l'utilisation des indicateurs s'est mise en place à tous les niveaux. Les performances des élèves, des écoles, des districts et même des provinces sont examinées de très près. Cet exercice est considéré comme un moyen de repérer aussi bien l'excellence que les performances insuffisantes et comme un fondement pour concevoir les interventions relevant de la politique d'éducation.

Bien que les investissements dans l'éducation soient passés de 9 % du PNB en 1970 (Wisenthal, 1983) à 6,6 % en 1999, le Canada s'est très bien

La haute estime dont jouit la profession enseignante à Cuba semble un facteur crucial de sa réussite.

28. Nous devons néanmoins garder à l'esprit l'observation formulée dans la note 1, à savoir que les scores aux tests d'acquis sont loin de donner une idée d'ensemble de la qualité.

29. Voir par exemple l'analyse de l'expérience du Canada, ci-dessous, et UNESCO, 2003a, p. 229.

30. Sauf indications contraires, les informations sur le Canada sont tirées d'une étude comparative portant sur 7 pays, fondée sur le PISA, rédigée par plusieurs équipes nationales et publiée sous la direction de Döbert *et al.* (2004).

La combinaison de hautes performances et de dépenses modérées fait de la Finlande un repère intéressant pour beaucoup de pays.

classé dans l'étude du PISA, obtenant la deuxième place pour la lecture, la septième pour les mathématiques et la sixième pour les sciences (sur 41 pays à revenu élevé ou intermédiaire). Ce qui est le plus remarquable, c'est l'excellente performance des enfants issus de l'immigration par rapport à celles des enfants du même groupe dans les autres pays industrialisés. Cela fait ressortir un des objectifs caractéristiques de l'éducation au Canada : construire une nation tout en chérissant la diversité culturelle de sa population.

La Finlande³¹ obtient les résultats d'ensemble les plus élevés dans l'étude du PISA, se classant première sur 41 pays en lecture, cinquième en mathématiques et quatrième en sciences. Les disparités d'acquis entre les élèves sont très faibles, de même que l'impact du milieu social sur ces acquis (Väljärvi *et al.*, 2002, p. 28). Telle était l'intention de la Finlande lorsqu'elle a largement investi, et ce pendant plusieurs décennies, dans le développement humain, cherchant à garantir à la fois l'égalité des chances et l'intégration. Cependant, la compétitivité économique et les performances du secteur de l'éducation sont aussi des éléments clés de la stratégie du pays en matière d'éducation pour 2015 (Ministère finlandais de l'éducation, 2003). Cet accent mis sur les objectifs utilitaires de l'éducation n'apparaissait pas dans les années 1980 (Amadio *et al.*, 2004), il se peut qu'il découle de la crise économique traversée par la Finlande dans les années 1990 après l'effondrement de l'Union soviétique. Le pays avait alors délibérément opté pour une stratégie de rétablissement fondée sur les connaissances, mais il n'était plus en mesure de consacrer des investissements élevés à l'éducation. Les 5,8% du PIB qu'il investit aujourd'hui dans l'éducation sont à peine supérieurs à la moyenne de l'OCDE et nettement inférieurs aux normes scandinaves. La combinaison de hautes performances et de dépenses modérées fait de la Finlande un repère intéressant pour beaucoup de pays.

Comme au Canada, la sélection pour l'accès à la formation des enseignants est très sévère. Chaque enseignant doit être titulaire de deux maîtrises relevant de domaines différents. Les autres facteurs avancés pour expliquer les performances élevées de la Finlande dans l'étude du PISA sont, entre autres, ses méthodes

pédagogiques globales, les centres d'intérêt des élèves et leurs activités de loisir, la structure du système éducatif, les pratiques scolaires et la culture finnoise³² (Väljärvi *et al.*, 2002, p. 4).

Les expériences de ces 4 pays paraissent présenter trois caractéristiques communes. La première concerne les enseignants. Dans tous ces pays, ils jouissent d'une haute estime, la formation initiale est complète et elle est parfois précédée d'une sélection sévère, les possibilités de formation continue sont très développées et il existe des mécanismes d'apprentissage mutuel et de soutien des enseignants. Aucune concession n'est consentie en matière de qualité des enseignants, même quand ceux-ci sont en nombre insuffisant.

La deuxième caractéristique est la continuité de la politique suivie. La République de Corée a délibérément cherché à neutraliser l'impact des changements politiques en créant des organes consultatifs. À Cuba la continuité est intrinsèque au système politique. Le Canada et la Finlande ont d'importantes bases de connaissances sur l'éducation (à l'intérieur des institutions de formation et de soutien des enseignants) qui semblent empêcher les gouvernements de changer trop fréquemment et radicalement d'orientation.

La troisième caractéristique est le niveau élevé de l'engagement public en faveur de l'éducation, qui paraît émaner d'une vision politique forte. La détermination de la République de Corée à devenir et rester globalement compétitive, la volonté de Cuba de défendre sa révolution, la conviction du Canada selon laquelle sa force en tant que nation tient à sa diversité culturelle et le profond engagement de la Finlande en faveur du développement humain et de l'égalité, tous ces éléments, à leur manière, ont profondément affecté les politiques d'éducation et les résultats de l'éducation.

Une autre caractéristique, commune à Cuba et à la République de Corée, est la très grande énergie des apprenants, des enseignants et des parents. Dans les 2 pays, elle est associée à un climat de compétition, qui émane toutefois de points de vue très différents et qui revêt des modalités d'application diverses. La question de savoir si, et comment, ces exemples peuvent être imités dans d'autres pays en développement reste ouverte.

31. Sauf indications contraires, les informations sur la Finlande sont aussi tirées de Döbert *et al.* (2004).

32. L'importance de la culture finnoise ainsi que des centres d'intérêt et des activités de loisir des élèves met en évidence les effets cumulatifs intergénérationnels d'un soutien durable à l'éducation. On sait que les performances des élèves ont pour moteur le capital culturel et les centres d'intérêt qu'ils apportent de chez eux à l'école, ce capital et ces centres d'intérêt étant eux-mêmes étroitement liés au niveau d'éducation des parents. En conséquence, si un pays investit assez longtemps dans une éducation de qualité, cette qualité peut dans une certaine mesure s'auto-entretenir.

Les 7 pays « ambitieux » : que peuvent-ils apprendre ?

Le Sénégal³³ s'est énergiquement engagé en faveur de l'éducation de base et a rapidement élargi l'accès à cette éducation. Entre 1990 et 2000, le taux net de scolarisation (TNS) est passé de 48,2 à 63,1 %, tandis que l'indice de parité entre les sexes (IPS) progressait de 0,75 à 0,90. Le pays cherche maintenant à trouver un meilleur équilibre entre quantité et qualité. Cependant, les indicateurs de la qualité témoignent de son retard dans ce domaine, avec des taux de redoublement relativement élevés dans les classes supérieures, un classement médiocre dans l'étude du PASEC³⁴ et de maigres progrès selon le système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS). Le taux de passage dans l'enseignement secondaire est bas comparé à celui des autres pays de la région. Contrairement à la République de Corée, le Sénégal n'a pas pu bénéficier de la croissance économique quand il a voulu hausser le niveau de qualité, cette croissance ayant en fait été négative entre 1990 et 2000.

Face au manque de moyens financiers pour combattre l'analphabétisme et à la dispersion excessive des efforts déployés dans ce domaine, le gouvernement a adopté une approche novatrice appelée « faire-faire » (Niane, 2004, p. 12). Celle-ci se fonde sur la constitution de partenariats pertinents, le partage des rôles et des responsabilités avec les acteurs locaux, l'implication des parties prenantes et la décentralisation du système éducatif. L'approche « faire-faire » a été appliquée aux programmes d'alphabétisation auxquels participaient, en 2003, plus de 1 million de femmes et près de 1 demi-million de garçons et de filles qui ne pouvaient aller à l'école. Alors que les acquis stagnaient dans l'enseignement ordinaire, les progrès réalisés entre 1998 et 2001 grâce à ces programmes d'alphabétisation ont été remarquables. Une autre innovation a été la formation de groupes régionaux de directeurs d'école, appelés « collectifs des directeurs », qui fait écho au concept cubain de stimulation de l'apprentissage mutuel entre pairs et offre un moyen de faire fonctionner la décentralisation. Le Sénégal a compris que l'autonomie des écoles ne doit pas être synonyme d'isolement et que les réseaux sont importants³⁵.

Tout bien considéré, l'expérience sénégalaise semble refléter un sentiment d'insatisfaction devant la nature bureaucratique du système scolaire formel. Les écoles restent passives, en attente d'initiatives venant d'en haut et non d'elles-mêmes. D'où une tendance à opérer en dehors du système formel (faire-faire) ou indépendamment de lui (collectifs des directeurs) pour faire changer les choses. Si certains pays aux hautes performances poursuivent des stratégies semblables, peu ont fait ce choix à un niveau aussi précoce du développement de l'éducation. Les chances de voir émerger une stratégie nationale solide, sous-tendue par une vision et cohérente en matière d'éducation semblent donc limitées, bien que le Programme d'éducation et de formation (2000-2010) dessine un projet à plus long terme. Un point fort est la proportion élevée d'enseignants ayant un bon niveau de formation académique, mais le nombre d'enseignants titulaires d'un certificat d'aptitude à enseigner a baissé.

Le Bangladesh³⁶ a également fait des progrès impressionnants en matière d'accès à l'enseignement primaire entre 1990 et 2000, peut-être grâce à l'avènement d'un gouvernement démocratique au début de cette décennie. Dans ce pays grand et pauvre – il compte 130 millions d'habitants, dont la moitié vivent en dessous du seuil de pauvreté –, le taux net de scolarisation est passé de 71,1 à 88,9 % au cours de la décennie et la parité entre les sexes a été atteinte au tournant du siècle. La progression de l'indice de parité entre les sexes, passé en 10 ans de 0,87 à 1,02, implique en soi une amélioration de la qualité. Cependant, comme au Sénégal, le niveau des acquis de l'apprentissage reste un problème. Bien qu'il ne soit pas possible de faire une évaluation sur la durée³⁷, la proportion des élèves démontrant des niveaux minimums spécifiés de maîtrise des matières de base pourrait atteindre 50 % selon le gouvernement (Latif, 2004, p. 9) ou ne se situer qu'à 9 % selon des sources indépendantes (Education Watch, 2001). Le fait que les trois quarts des enfants achèvent néanmoins l'enseignement primaire indique l'existence de faiblesses dans les programmes, l'enseignement et la qualité.

Une autre ressemblance avec le Sénégal est l'importance du secteur éducatif non formel. Au Bangladesh, les écoles soutenues par les ONG s'occupent de 2 millions d'enfants, contre

Le Sénégal a compris que l'autonomie des écoles ne doit pas être synonyme d'isolement et que les réseaux sont importants.

33. Sauf indications contraires, les informations sur le Sénégal sont tirées de Niane (2004) et de l'annexe statistique du présent rapport.

34. L'étude du PASEC, évoquée dans la section relative aux évaluations internationales, a été conduite au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, à Madagascar et au Sénégal en 1996 et (pour Madagascar) en 1998. Les résultats pour le Sénégal étaient les plus bas des 5 pays.

35. Voir aussi UNESCO, 2003a, p. 229.

36. Sauf indications contraires, les informations sur le Bangladesh sont tirées de Latif (2004) et de l'annexe statistique.

37. Plusieurs évaluations des acquis d'apprentissage ont été menées au Bangladesh ces dernières années, mais à cause de différences de méthodologie, il n'est pas possible d'en comparer les résultats et d'identifier des tendances. En fait, les résultats diffèrent remarquablement entre eux (voir Latif, 2004, p. 9-10).

Sri Lanka progresse à la fois sur le front de l'accès et sur celui de la quantité. L'EPU est en vue et la parité entre les sexes est déjà réalisée.

19 millions pour le système formel. Le BRAC (précédemment le Bangladesh Rural Advancement Committee) est une ONG qui s'occupe des enfants qui n'ont pas été scolarisés à l'âge officiellement prescrit. Les enseignants reçoivent une très brève formation préparatoire (d'une durée de 12 jours) mais le soutien continu est bien organisé et une supervision est assurée chaque semaine. Les enfants du BRAC ont des performances sensiblement meilleures dans les compétences de la vie courante et en écriture que leurs pairs des écoles ordinaires et des performances égales en lecture et en calcul. En 1999, le taux de transition vers le secondaire était également plus élevé chez les élèves du BRAC : 95,3% contre 81,9% pour les élèves du système formel.

Le secteur non formel est vaste et diversifié. Avec 11 types d'enseignements primaires et de nombreux partenaires, il est difficile d'élaborer et de mettre en œuvre une politique nationale robuste, d'autant plus que le système de données sur l'éducation ne permet pas encore un suivi étroit et la fixation de cibles précises. La faiblesse du taux d'assiduité des élèves (62%), le niveau élevé d'absentéisme chez les enseignants et le nombre relativement faible d'heures où élèves et enseignants sont en contact (Banque mondiale/Banque asiatique du développement, 2003), ainsi que le relatif manque d'intérêt pour la formation des enseignants (Latif, 2004, p. 8), contrastent avec les hauts niveaux d'engagement des écoles cubaines et des écoles de la République de Corée. Malgré cela, le gouvernement du Bangladesh poursuit fermement son engagement en faveur de la réforme de l'éducation en entamant la seconde phase du Programme de développement de l'enseignement primaire³⁸.

Sri Lanka³⁹ progresse à la fois sur le front de l'accès et sur celui de la quantité. L'EPU est en vue et la parité entre les sexes est déjà réalisée. Les redoublements et les abandons ont diminué rapidement et le taux de promotion s'établissait à 98,4% en 2001. Le rapport élèves/enseignant est tombé de 24/1 à 22/1 entre 1992 et 1999. On s'efforce de résoudre le problème de l'exclusion des enfants tamouls de la région des plantations de thé. Le pourcentage du PIB consacré aux dépenses d'éducation est resté voisin de 3% ces dernières années, mais la part de l'éducation dans le budget du gouvernement a diminué en même temps que la population scolaire. Comme

au Bangladesh, les indications relatives aux acquis sont très divergentes. Alors que l'évaluation d'un projet pilote dans le district de Gamphala a conclu que 80% des élèves atteignaient le niveau de maîtrise requis (Little, 2000), une étude nationale a estimé que 37,2% seulement d'entre eux l'atteignaient en lecture et écriture et 22,6% en calcul (National Institute of Education of Sri Lanka, 2002). Ces dernières années ont néanmoins vu une modeste tendance à l'amélioration des acquis et des résultats aux examens, en particulier chez les enfants pauvres, encore que cette amélioration soit moindre dans la population tamoule de la zone de conflit du nord de Sri Lanka.

Les perspectives en matière de nouveaux progrès sont encourageantes. Les niveaux d'acquis pour 2002 ne reflètent peut-être pas complètement les réformes de l'enseignement primaire adoptées en 1998 en réponse à la vive préoccupation soulevée, quant au prestige international de Sri Lanka, par les scores aux tests effectués dans l'enseignement primaire en 1997. Le processus de réforme s'est appuyé sur une large consultation et sur la mobilisation de l'ensemble de la société (y compris les enfants). L'approche globale adoptée a porté sur toutes les questions considérées comme faisant une différence en termes de qualité et s'est concentrée sur le changement des comportements des enseignants et la mise en place d'une capacité intégrée de suivi et d'évaluation⁴⁰.

Le niveau de développement de l'éducation en Égypte est comparable à celui de Sri Lanka. Dans le plus grand système d'éducation du monde arabe, l'élargissement de l'accès entre 1990 et 2000 a permis de s'approcher de la réalisation de l'EPU et de la parité entre les sexes (Ministère égyptien de l'éducation, 2002). La qualité a reçu une place de choix dans l'agenda. Si les redoublements et les abandons ont diminué depuis le début des années 1990, les tests d'acquisition n'ont pourtant pas mis en évidence de progrès entre 1997 et 2001. Il se pourrait néanmoins que les performances reflètent bientôt les effets des mesures prises à la fin des années 1990, telles que l'augmentation des dépenses consacrées à la rémunération des enseignants, les modestes réductions de la taille des classes, une formation continue « agressive » des enseignants et le renforcement des systèmes de soutien. Le dernier plan

38. La première phase (1997-2003) comprenait 27 projets. Son évaluation a guidé l'élaboration de la seconde phase (2003-2008). Un fonds commun établi et par les donateurs et par le gouvernement soutiendra sa mise en œuvre.

39. Sauf indications contraires, les informations sur Sri Lanka sont tirées de Peiris (2004) et de l'annexe statistique.

40. Pour un compte rendu détaillé et une évaluation du processus de réforme de l'éducation à Sri Lanka, voir Little (2000).

quinquennal (2002-2007) demande des efforts supplémentaires pour réaliser « l'excellence pour tous » dans des « écoles belles, propres, nombreuses et productives », comme le dit le gouvernement (UNESCO, 2003c).

L'Égypte a ceci de remarquable qu'elle a choisi une approche de l'assurance de qualité de type entrepreneurial⁴¹. Probablement inspirée par les donateurs étrangers, le pays voit le défi de l'amélioration de l'éducation comme un de ceux pour lesquels il est nécessaire de fixer des objectifs clairs. On s'attend à ce que la gestion décentralisée fondée sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) soit une des clés pour réaliser ces objectifs. Les « plans d'amélioration des écoles » intègrent tous les éléments de la stratégie. L'évaluation périodique des performances des établissements et la participation de la société civile sont envisagées comme des instruments de responsabilisation des écoles. Par son approche, l'Égypte semble avoir une vision forte du développement de l'éducation. Cette vision peut permettre de stabiliser les politiques éducatives sur le long terme, comme cela a été le cas dans les 4 pays aux performances élevées dont il a été question ci-dessus. L'Égypte se singularise par l'attention qu'elle accorde à la protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE). Elle s'est fixé un objectif intermédiaire, celui d'accueillir dans le préscolaire 60% des enfants âgés de 4 à 6 ans d'ici à 2010 et elle prévoit que le jardin d'enfants finisse par faire partie intégrante du système éducatif gratuit et obligatoire.

Pour l'Afrique du Sud⁴², le défi a été de s'occuper simultanément de l'accès, de l'équité et de la qualité. Les années 1990 ont vu le taux net de scolarisation stagner juste en dessous de 90%, alors que l'indice de parité entre les sexes baissait légèrement, passant de 1,02 en 1990 à 0,98 en 2000. L'*apartheid* a laissé le pays en proie à de profondes inégalités entre les groupes raciaux, se traduisant par d'énormes disparités entre les écoles et entre les districts riches et pauvres. Les résultats des études SACMEQ, MLA et TIMSS ont révélé des déficits de performance frappants chez les jeunes Sud-Africains par rapport aux autres pays de la région, y compris ceux investissant moins que l'Afrique du Sud dans l'éducation. La part des dépenses d'éducation dans le PIB est tombée d'un pourcentage relativement élevé de 7,3% en 1991-1992 à 5,5% en 2001-2004.

Les mesures prises peu après l'abolition de l'*apartheid* en 1994 ont consisté à mettre fin à la répartition des ressources sur la base de critères raciaux et à démocratiser le contrôle des écoles en instituant des conseils de direction des écoles. En outre, un projet remarquable de redistribution et de déploiement des enseignants a été lancé pour affecter les meilleurs enseignants dans les écoles les plus pauvres. Les responsables de la formulation des politiques ont dû instaurer un nouvel équilibre entre ressources publiques et ressources privées. Neuf années d'éducation de base ont été rendues obligatoires et les dépenses d'éducation ont été partagées également entre tous les groupes raciaux. Pour éviter une fuite vers les écoles privées, le gouvernement a adopté une approche du financement permettant aux écoles d'instituer des frais de scolarité pour compléter les ressources publiques si leurs organes directeurs le jugeaient nécessaire. Cependant, aucun enfant ne peut se voir refuser l'accès à l'école au motif que sa famille n'a pas les moyens de payer ces frais, et les enfants des familles dont le revenu est inférieur à 30 fois le montant des frais en sont exonérés en totalité ou en partie. Comme prévu, cette politique a empêché que les frais de scolarité aient un effet dissuasif sur la scolarisation des enfants pauvres, tout en préservant la participation des familles plus aisées au système scolaire public (Fiske et Ladd, 2004).

Un nouveau programme d'enseignement a été lancé en 1997. Pour accélérer son utilisation et renforcer son impact sur la qualité, un plan a été adopté pour la période 2000-2004, avec pour objectifs spécifiques de favoriser l'estime de soi chez les enseignants, de constituer un corps professionnel d'enseignants et d'apporter à ceux-ci un meilleur soutien. Le rôle central assigné à l'obtention de l'engagement et de la qualité des enseignants est conforme aux leçons de l'expérience des pays aux hautes performances dont il a été question ci-dessus.

Le Brésil⁴³ et le Chili⁴⁴ font partie des pays qui symbolisent les énormes progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT en Amérique latine et dans les Caraïbes. Alors que Cuba est clairement la star de la région, le Brésil et le Chili, ainsi que l'Argentine, ont enregistré des performances relativement satisfaisantes dans l'étude OREALC/UNESCO⁴⁵. Cependant, mesurés sur la durée, les acquis sont restés relativement

Le Brésil et le Chili font partie des pays qui symbolisent les énormes progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT en Amérique latine et dans les Caraïbes.

41. Voir aussi l'expérience hongroise (UNESCO, 2003a, p. 228).

42. Sauf indications contraires, les informations sur l'Afrique du Sud sont tirées de Chisholm (2004) et de l'annexe statistique.

43. Sauf indications contraires, les informations sur le Brésil sont tirées de Gusso (2004) et de l'annexe statistique.

44. Sauf indications contraires, les informations sur le Chili sont tirées de Cox (2004) et de l'annexe statistique.

45. Là encore, il convient de rappeler que les scores aux tests d'acquis ne reflètent pas l'ensemble de la situation.

Le Chili, comme la Finlande, a délibérément choisi de placer l'école au centre de sa stratégie de développement socio-économique.

stagnants au Brésil et au Chili, malgré les efforts ambitieux consentis pour les améliorer.

Dans le cas du Brésil, il faut analyser ces données en tenant compte du contexte d'élargissement de l'accès : le TNS est passé de 86,4 en 1990 à 96,7 en 2000. Il est probable que la plupart des nouveaux admis viennent des groupes marginalisés. Leur « préparation à l'école⁴⁶ » risque d'être moindre que celle des enfants de groupes qui participent à l'éducation depuis plus longtemps. Le maintien d'un niveau moyen d'acquis constant durant la période d'élargissement de l'accès doit donc être considéré comme une amélioration. En outre, l'écart entre les acquis des élèves les plus performants et ceux des moins performants est relativement limité au Brésil. Le pays a fait de grands efforts sur le plan de la politique d'éducation pour remédier aux inégalités régionales et sociales en matière d'apports (spécialement les financements) et d'acquis scolaires. Deux projets phares ont été lancés dans le cadre du Plan décennal pour l'éducation pour tous (1993-2003) : le FUNDEF et Bolsa Escola/PETI. Le premier est un fonds de péréquation qui a réduit les inégalités entre les régions en matière de financement de l'enseignement primaire, en dépit de la complexité de la structure de gouvernance à trois niveaux (local, État, fédéral). Le financement des écoles les plus pauvres a sensiblement augmenté, ce qui explique la croissance des effectifs et l'amélioration de la rémunération et de la formation des enseignants. Bolsa Escola et PETI sont des initiatives très appréciées visant à dynamiser la scolarisation des enfants des familles pauvres (UNESCO, 2003a, p. 177). Parmi les autres projets placés sous l'égide du plan décennal, FUNDESCOLA vise à améliorer l'assiduité scolaire et à combattre l'abandon ; PROFORMAÇÃO a pour objectif de former les enseignants non certifiés grâce à l'apprentissage à distance ; le Programme national de manuels scolaires a accru le nombre de manuels en termes d'exemplaires et de titres ; les cycles scolaires ont rendu automatique le passage de première en deuxième année du primaire ; enfin, les programmes d'apprentissage accéléré donnent aux enfants scolarisés tardivement une chance de rattraper leur retard. Ces programmes montrent que le Brésil et l'Afrique du Sud s'y prennent différemment pour combattre les inégalités. Le Brésil a opté pour plusieurs grands projets, portant chacun sur

un aspect du système éducatif ou de son contexte. L'Afrique du Sud a suivi une stratégie moins étroitement ciblée, se concentrant sur l'égalisation des ressources mises à la disposition des écoles et faisant de la qualité des enseignants un élément clé de la réforme.

Le Chili, comme la Finlande, a délibérément choisi de placer l'école au centre de sa stratégie de développement socio-économique. Au début des années 1990, le régime militaire avait abandonné les rênes d'un pays qui avait besoin de revitaliser et moderniser son économie, de renforcer la cohésion sociale et de construire une citoyenneté démocratique. La part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB est passée de 2,4 % en 1990 à 4,4 % en 2001. En valeur absolue, ces dépenses ont plus que triplé entre 1990 et 2003 et les dépenses privées ont également augmenté fortement. Il est prévu de porter le nombre annuel d'heures de cours de 880 à 1 200, l'idée étant d'en finir avec la pratique des classes multiniveaux. L'aide sociale s'est améliorée, ce qui a eu pour effet d'accroître la scolarisation des enfants pauvres. Les TIC sont considérées comme une clé de la modernisation de l'éducation. Les styles pédagogiques autoritaires, visant principalement à maintenir l'ordre dans la classe (Carnoy *et al.*, à paraître ; OCDE, 2004d, p. 36-37), cèdent peu à peu la place à des pédagogies plus modernes destinées à éveiller les élèves. Cependant, tout cela n'a que peu de rapport avec les objectifs d'apprentissage (OCDE, 2004d, p. 36-37). En effet, le système national de suivi des élèves (*sistema de medición de la calidad de la educación*, ou SIMCE) ne révèle que des gains modestes. De bien meilleurs progrès en matière d'acquis sont signalés dans des programmes d'éducation compensatrice comme P.900, ciblé sur les écoles dont les élèves présentent des performances les situant dans le dernier décile, ou le programme rural MECE⁴⁷ pour les petites écoles à classes multiniveaux. Ainsi, comme au Sénégal, des progrès sont observés dans des contextes spécifiques, progrès qui ne se sont pas encore propagés à travers le système. Le faible niveau de confiance en soi des enseignants chiliens, signalé en 1999⁴⁸, joue peut-être un rôle dans cette absence de progrès, vu l'importance de l'estime dont jouissent les enseignants dans les 4 pays aux hautes performances.

À partir de l'expérience des 7 pays ambitieux, nous pouvons observer un certain nombre de

46. Voir « Commencer par les apprenants », chapitre 4. Le degré de préparation des enfants à l'école est très variable, le milieu social jouant un rôle important.

47. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación (Amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation) est une série de programmes visant à améliorer l'éducation à différents niveaux.

48. C'était l'un des résultats de l'étude TIMSS de 1999. Parmi les 38 pays couverts, le Chili et les Philippines étaient classés au dernier rang pour ce qui était du nombre d'enseignants ayant confiance dans leur maîtrise des mathématiques, le Chili et l'Italie partageant le dernier rang en matière de maîtrise des sciences. La confiance en ses propres compétences pour enseigner était également plus faible au Chili que dans la plupart des autres pays.

caractéristiques communes. Ils ont fait de substantiels progrès en matière d'élargissement de l'accès à l'école et ils s'attachent maintenant à modifier l'équilibre entre quantité et qualité. De fait, l'amélioration de la qualité semble généralement suivre l'élargissement de l'accès, jusqu'à un certain niveau. Si les progrès de la parité entre les sexes et le fait que les écoles sont mieux équipées impliquent une amélioration de la qualité de l'éducation, le tableau est moins favorable en ce qui concerne les acquis d'apprentissage. Les progrès en termes de résultats cognitifs sont modestes, nuls ou limités à certains projets, quoique certains pays puissent escompter une amélioration plus générale et plus substantielle par suite de récentes initiatives qu'ils ont prises dans le domaine des politiques d'éducation.

Si l'on en juge d'après l'expérience des 4 pays aux hautes performances, les réformes qualitatives réussies, dans le contexte de systèmes caractérisés par l'universalisation de l'accès, exigent un très fort rôle d'impulsion de la part des gouvernements et une excellente vision à long terme de l'éducation. Ces caractéristiques sont moins en évidence dans les 7 pays ambitieux où une autre condition clé – disposer d'enseignants suffisamment motivés et bien soutenus – semble aussi insuffisamment remplie.

Bien que ces caractéristiques et ces similitudes soient importantes, il semble ressortir clairement de cette analyse de 11 pays très différents qu'il n'est guère probable qu'une théorie générale de la réussite des réformes éducatives voie le jour. Les différences de contexte limitent la transférabilité des leçons politiques d'un pays à un autre (OCDE, 2004a), même entre des pays relativement comparables⁴⁹. Habituellement, les réformes qui visent à améliorer la qualité de l'éducation sont encore plus difficiles à mener que celles dont l'objectif est l'élargissement de l'accès⁵⁰. Cela signifie que le contexte politique a probablement un impact considérable sur les perspectives de réforme, quel que soit le contexte technique et de ressources du système scolaire. Le facteur temps complique aussi l'analyse : l'impact d'une politique d'éducation risque ne pas être visible avant des années de mise en œuvre et il ne peut jamais être entièrement dissocié de l'incidence des autres politiques et tendances. Cela fait qu'il est difficile, mais pas impossible, d'identifier des relations univoques entre mesures et effets⁵¹.

La qualité des programmes de PEPE et des programmes d'alphabétisation

Comme l'état des lieux qui vient d'être fait l'illustre, la plupart des débats et des données sur la qualité de l'éducation sont centrés sur le système scolaire. Or, de très nombreux jeunes et adultes des pays en développement n'ont pas (ou guère) été scolarisés, et pourtant l'attention et les ressources accordées aux programmes de développement de l'alphabétisme et des compétences sont bien moindres que celles dont bénéficie l'école. Quand l'accent est mis sur ces programmes, c'est sur l'élargissement de l'offre plutôt que sur la qualité qu'il porte.

Cette section examine de plus près la qualité de l'apprentissage qui intervient avant et après l'âge correspondant à l'école primaire⁵². Elle pose plusieurs questions : que peut-on dire de la qualité des programmes ? Quelles sont les caractéristiques des bons programmes ? Comment améliorer la qualité pour un coût raisonnable ? Les programmes de meilleure qualité se traduisent-ils par un impact plus grand sur les individus, la communauté et la société ?

La qualité de la PEPE fait-elle la différence⁵³ ?

Évaluer la qualité des services de protection et d'éducation de la petite enfance est plus difficile qu'évaluer celle de l'école. Les tests d'acquis, les examens et les diplômes sont largement absents à ce niveau. Les données nationales sur les services et les apports sont limitées et souvent difficilement comparables bien que, au niveau des programmes, divers instruments d'évaluation de la qualité aient été mis au point⁵⁴.

La PEPE fournit un bon exemple de programmes appelant des interprétations relativistes de la qualité. Par exemple, dans les premières années d'apprentissage, les parents s'impliquent plus intensément et de différentes manières dans l'éducation de leurs enfants qu'ils ne le feront ensuite. Les jeunes enfants ont le droit de passer leurs premières années dans un environnement paisible, sûr et ludique. Comme la qualité de la PEPE dépend beaucoup du contexte des programmes, on peut faire valoir que sa définition doit varier et être l'objet de négociations entre les parents, les praticiens et les responsables de la formulation des politiques.

Les réformes qualitatives réussies exigent un très fort rôle d'impulsion de la part des gouvernements et une excellente vision à long terme de l'éducation.

49. L'Allemagne est en train de faire une tentative encourageante pour surmonter cette difficulté. Préoccupée par ses résultats dans l'étude du PISA, elle a procédé à une étude en profondeur portant sur quelques pays comparables mais ayant obtenu de meilleures performances (Döbert *et al.*, 2004). La conception de cette étude pourrait servir de modèle à ceux qui souhaitent apprendre des autres pays.

50. Voir Corrales (1999) pour une analyse utile des raisons pour lesquelles il en est ainsi.

51. Voir le paragraphe ci-dessous sur l'évaluation expérimentale des interventions en matière de politique éducative.

52. Les rapports mondiaux de suivi précédents ont été centrés sur l'impact de la PEPE et les programmes d'apprentissage, sur l'importance de la PEPE pour l'égalité entre les sexes et sur les questions conceptuelles (UNESCO, 2002a, p. 38–43 et 58–69; UNESCO, 2003a, p. 34–43, 84–97 et 191–199).

53. Sauf indications contraires, les informations sur la PEPE sont tirées de Myers (2004).

54. Par exemple l'Early Childhood Environmental Rating Scale (ECERS), le High/Scope Program Quality Assessment (PQA) et un instrument d'observation mis au point pour le projet sur le préscolaire de l'IEA.

L'apprentissage et le développement pendant la petite enfance peuvent être améliorés par des programmes de PEPE.

Le sens commun suggère que les premières années – quand le cerveau se développe, quand l'enfant commence à apprendre à marcher, à parler et à se contrôler, quand les premières relations sociales s'établissent – doivent être considérées comme importantes. Il suggère également que les enfants dont les besoins de base sanitaires, nutritionnels et psychosociaux sont satisfaits se développeront mieux et auront de meilleures performances que les moins fortunés et, enfin, qu'un enfant qui se développe bien physiquement, mentalement, socialement et affectivement durant les premières années de sa vie a plus de chances d'être un membre de la société heureux et productif que celui qui ne bénéficie pas d'un tel développement.

Les recherches sur le développement durant la petite enfance confirment le sens commun. Les publications sont abondantes et variées, englobant des travaux de psychologues, de médecins, d'anthropologues, de neurobiologistes, d'éducateurs, de sociologues et de nutritionnistes, entre autres. En général, ces recherches soutiennent les positions suivantes⁵⁵ :

- les premières années de la vie sont une période clé du développement de l'intelligence, de la personnalité et des comportements ;
- l'apprentissage et le développement pendant la petite enfance peuvent être améliorés par des programmes de PEPE ;
- les effets ces programmes sont probablement plus importants pour les enfants de milieux défavorisés que pour ceux de milieux privilégiés ;
- les bons programmes sont sensibles aux différences de contextes culturels, sociaux et économiques.

Étant donné l'importance de la PEPE et les énormes différences existant entre les programmes pour ce qui est de leur conception et leur qualité⁵⁶, la question est de savoir si leur conception et leur qualité font la différence. Il semble bien que, pour parvenir aux résultats les plus désirés, ce soit le cas même quand la tendance des familles privilégiées à choisir les programmes de meilleure qualité est prise en compte.

Alors que la plupart des recherches comparent les enfants ayant suivi un programme donné à

ceux qui ne l'ont pas suivi, un autre type d'études est apparu ces deux dernières décennies, qui se focalisent explicitement sur la qualité, comparant les résultats des enfants fréquentant des centres PEPE dont les niveaux de qualité sont jugés différents.

Une étude turque, par exemple, compare les enfants qui n'ont reçu aucune forme d'attention particulière à ceux qui ont été gardés par une nourrice et à ceux qui ont été accueillis dans un centre préprimaire (Kagitçbasi, 1996). Bien que la qualité n'ait pas été définie explicitement, les meilleurs résultats ont été enregistrés pour le troisième groupe d'enfants. Une autre caractéristique de cette étude était l'inclusion d'un élément d'éducation parentale et d'une composante de soutien. Il a été constaté que ces deux éléments produisaient des résultats importants pour ce qui est du développement cognitif et des performances scolaires des enfants, ainsi que des pratiques éducatives familiales – ces derniers résultats étant en partie associés à des modifications de l'image de soi et des connaissances des mères participantes.

À Maurice, 83 enfants ont été affectés à un bon établissement d'éducation préprimaire accueillant les enfants de 3 à 5 ans et appariés sur des variables nutritionnelles, cognitives, démographiques, de tempérament et d'autonomie avec un groupe témoin de 355 enfants ne bénéficiant pas d'une scolarisation spéciale. À l'âge de 10 ans, les enfants du premier groupe avaient des compétences sociales plus élevées, un mode de pensée plus organisé et plus d'amis que les enfants du groupe témoin. À 17 et 23 ans, les effets positifs étaient encore prononcés : les chercheurs ont observé que ces jeunes adultes étaient mieux adaptés socialement, plus calmes, plus capables d'entretenir de bonnes relations avec leurs pairs et jusqu'à 52% moins susceptibles de commettre un crime (Raine *et al.*, 2003).

Une étude réalisée sur une période de 15 ans par l'IEA dans 10 pays à revenu élevé ou intermédiaire⁵⁷ a trouvé des résultats similaires (Weikart *et al.*, 2003). Cette étude cherchait à déterminer comment les processus et les caractéristiques structurelles des établissements préprimaires communautaires influent sur le développement du langage et des connaissances. Sur la base d'une étude portant sur plus de 5000 enfants âgés de 4 et 7 ans, il a été constaté que les performances langagières des enfants de

55. Voir, par exemple : Hunt (1961), Vygotsky (1962), Bloom (1964), Piaget et Inhelder (1969) ainsi que les travaux plus récents sur le développement du cerveau (résumés dans Mustard, 2002), les origines des comportements antisociaux (Rutter *et al.*, 1998), la prévention des déficits intellectuels (Ramey et Ramey, 1998), la résilience et la « déviance positive » (Werner et Smith, 1982 ; Zeitlin *et al.*, 1990) et la nutrition et le développement cognitif (McKay *et al.*, 1978) ; les récentes études du National Research Council (2001), de la Carnegie Corporation of New York (1994) et du Centre of Excellence for Early Childhood Development (2004), ainsi que les volumes publiés sous la direction de Keating et Hertzman (1999) et Young (2002), parmi de nombreux autres.

56. Ils peuvent viser directement les enfants ou indirectement, *via* le travail avec les parents ; il peut aussi s'agir de programmes communautaires centrés sur l'enfant, ou encore de combinaisons de ces différentes approches. Ils peuvent comporter une ou plusieurs composantes concernant la santé, la nutrition et l'éducation. Il peut s'agir de programmes publics ou privés. Bref, il existe une large gamme de programmes.

57. Espagne, États-Unis, Finlande, Grèce, Hong Kong, Indonésie, Irlande, Italie, Pologne et Thaïlande.

7 ans étaient d'autant meilleures que l'autonomie des enfants avait été plus grande dans le préscolaire et le niveau d'éducation des enseignants plus élevé. Une autre étude a conclu que moins les enfants passaient de temps à des activités impliquant l'ensemble du groupe et plus nombreux et meilleurs étaient les équipements et les matériels dont ils disposaient, plus leurs capacités cognitives s'amélioraient (High/Scope Educational Research Foundation, 2004).

Bien que la plupart de ces études n'aient pas explicitement traité de la qualité, il était néanmoins évident que même quand ils disposaient de ressources modestes (en employant des auxiliaires et parfois avec des tailles de classes défavorables), les programmes préprimaires avaient souvent un impact bénéfique sur les enfants⁵⁸ et que le travail avec les parents semblait être un des facteurs de cet impact. Cela ne veut pas dire qu'une meilleure qualité n'aurait pas produit des résultats encore meilleurs, mais cela sert à souligner qu'il n'est pas toujours nécessaire d'appliquer partout uniformément des normes de qualité élevées et probablement impossibles à respecter sans dépenses excessives.

La plupart des réussites dans le domaine de la PEPE ont été obtenues dans des pays à revenu élevé ou intermédiaire où les ressources sont moins limitées. L'Inde et le Népal sont des exceptions. Ces deux pays ont mis en œuvre des programmes peu coûteux qui ont néanmoins un grand impact sur les enfants et leur famille (UNESCO, 2003a, p. 192–193). Dans l'« Entry Point Programme » népalais, un programme de formation bien conçu d'une durée de 4 jours et une « boîte à outils » ont permis aux mères d'éduquer les enfants d'autres mères 1 jour par semaine, ce qui les libérait les autres jours pour générer des revenus. Dans les pays où la réalisation de l'EPU est le défi majeur, de telles mesures peu coûteuses sont intéressantes.

En conclusion, les éléments fournis par la recherche montrent qu'une amélioration de la prise en charge des enfants d'âge préscolaire est associée à un meilleur développement cognitif et social. Il semble que les programmes organisés de prise en charge et d'éducation des enfants d'âge préscolaire, pourvu qu'ils disposent de quelques ressources matérielles et d'enseignants qualifiés, capables de stimuler les enfants, et qu'ils offrent un certain choix

d'activités, aient pour résultat un développement cognitif et social à long terme meilleur que l'absence de tels programmes⁵⁹. L'impact de la qualité de la PEPE semble être important pour les enfants de tous les milieux, mais il l'est particulièrement pour les plus défavorisés.

Programmes d'alphabétisation et de développement des compétences destinés aux jeunes et aux adultes⁶⁰

Le débat sur la qualité de l'alphabétisation et du développement des compétences⁶¹ a sa propre histoire, distincte de celle du débat sur l'école. L'importance de compétences développées et largement diffusées en lecture, écriture et calcul dans les sociétés visant à la démocratie, à l'industrialisation et à la modernisation du secteur agricole est depuis longtemps reconnue⁶². Cependant, s'agissant de la pratique de l'apprentissage des adultes, nombre de paradigmes sont apparus et ont disparu au fil des années.

Jusqu'aux années 1950, il était largement présumé que les compétences en matière d'alphabétisme avaient un caractère général. La lecture d'un manuel n'était pas jugée différente de celle d'un journal. On pensait donc que les mêmes programmes et textes pouvaient être efficaces pour tous les apprenants. Cette approche uniforme a servi de base aux efforts des gouvernements et des autres institutions, que ce soit dans le cadre des campagnes d'alphabétisation⁶³, des programmes nationaux ou des classes de missionnaires. Bien qu'on ne dispose que de peu de bonnes évaluations de ces premiers programmes, il est clair que leur efficacité était très variable.

Les doutes quant à leur efficacité ont poussé l'UNESCO à proposer une nouvelle stratégie dans les années 1960. Cette stratégie était fondée sur l'idée que l'alphabétisme, étant un moyen de parvenir à des fins, exigeait des objectifs clairs et une applicabilité quasi immédiate. Cette nouvelle approche se voulait « fonctionnelle, sélective, intensive et orientée vers le travail ». Au lieu d'un seul programme pour tous, de nombreux programmes ont été élaborés pour répondre aux besoins de groupes ou de métiers particuliers dans lesquels les compétences d'alphabétisme pouvaient améliorer la productivité. Les métiers allaient des emplois domestiques aux emplois agricoles

Il était néanmoins évident que même quand ils disposaient de ressources modestes, les programmes préprimaires avaient souvent un impact bénéfique sur les enfants.

58. Martínez et Myers (2003) ont constaté qu'au Mexique, les classes de grande taille des zones urbaines avaient de meilleurs résultats que celles plus petites, des zones rurales, bien que d'autres facteurs semblent avoir eu une plus grande incidence, telles la préparation des enseignants, la disponibilité des ressources, les classes multinationales et la qualité de la gestion.

59. Voir Peisner-Feinberg (2004) pour une analyse récente.

60. Sauf indications contraires, les informations sur les programmes d'alphabétisation et de développement des compétences sont tirées d'Oxenham (2004).

61. L'alphabétisme et divers autres types de compétences vont souvent de pair, tant au niveau de leur acquisition que de leur utilisation, mais il reste important de les distinguer clairement (voir UNESCO, 2003a, p. 84–86).

62. Par ailleurs, il y a un consensus croissant sur le droit des adultes à l'autonomisation et à une éducation de base pertinente, ainsi que sur l'importance de la participation à des environnements d'apprentissage dynamiques, riches et intégrateurs (IUE, 2004, p. 1).

63. Voir Arno et Graff (1987) pour des évaluations de plusieurs campagnes d'alphabétisation.

Paulo Freire a cherché à utiliser l'alphabétisation pour susciter le changement politique et social à partir de la base.

et industriels en milieu rural et urbain et les programmes étaient destinés aux femmes aussi bien qu'aux hommes. Cependant, en 1976, une évaluation UNESCO/PNUD a conclu que ces approches d'« alphabétisation fonctionnelle » n'avaient eu que de modestes résultats⁶⁴, et la confiance accordée à ces programmes en a souffert.

Cependant, l'idée d'alphabétisme « fonctionnel » est demeurée au centre de toutes les approches ultérieures et ses principales hypothèses ont été validées. Un contenu fonctionnel inclut en général des informations rudimentaires sur la santé, l'hygiène, la nutrition, les soins aux enfants, l'agriculture, l'environnement, l'épargne, le crédit et autres sujets jugés importants et utiles pour des personnes non scolarisées et pauvres, particulièrement les femmes. Nombre de gouvernements et d'organisations internationales ont soutenu des programmes centrés sur ces thèmes.

Parallèlement, quoique sur une échelle bien moindre, on a cherché à utiliser l'alphabétisation pour atteindre des objectifs plus politiques. Alors que les programmes d'alphabétisation antérieurs s'appuyaient parfois sur un contenu politique pour encourager l'édification de la nation, l'éducateur brésilien Paulo Freire a cherché à utiliser l'alphabétisation pour susciter le changement politique et social à partir de la base. Il a élaboré une stratégie pédagogique destinée à amener les gens à réfléchir à leurs difficultés et aux causes de celles-ci. Les apprenants étaient supposés utiliser l'alphabétisme pour exprimer leurs préoccupations et s'engager dans l'action politique pour améliorer leur condition. Bien que cette stratégie ait séduit les éducateurs des adultes et les services gouvernementaux d'éducation des adultes, la portée de son utilisation à des fins politiques était limitée et son héritage a été absorbé dans l'approche fonctionnelle.

Pourtant, depuis le début des années 1990, une ONG internationale, ActionAid, a repris la stratégie de Freire pour la prolonger. Alors que Freire tirait de textes et d'exercices traditionnels des mots et des expressions ayant une résonance particulière dans les vocabulaires locaux, ActionAid a peu à peu éliminé les matériels préparés. Elle a utilisé les techniques d'« évaluation rurale participative » pour faire découvrir aux participants des modes de représentation symbolique de leur entourage

et de leurs pratiques – par exemple sous forme de cartes et de calendriers – et les amener par ce moyen aux mots et aux chiffres, à travers la réflexion sur leur situation. L'alphabétisation est subordonnée à l'autonomisation des pauvres, mis en mesure d'agir pour améliorer leur situation ; les séances d'apprentissage sont censées se terminer par l'identification d'actions⁶⁵.

Qu'est-ce qui compte dans la conception de programmes efficaces ? Les programmes qui visent à aider les individus à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour s'assurer des moyens d'existence ont de plus grandes chances de réussite que ceux qui se contentent d'alphabétiser⁶⁶ ; les organismes de développement semblent mieux à même que les organismes éducatifs non spécialisés de concevoir et de proposer des combinaisons efficaces de moyens d'existence et d'alphabétisme⁶⁷.

Les compétences des alphabétiseurs eux-mêmes favorisent la maîtrise des compétences par les apprenants. Les plus importantes sont la fiabilité, la maîtrise de la matière qu'ils enseignent, des méthodes et des compétences, leur relation aux apprenants et la capacité à soutenir l'intérêt et l'engagement de ceux-ci.

Dans de nombreuses cultures, l'éducation des adultes semble donner les meilleurs résultats quand l'instructeur et les apprenants sont du même sexe mais, dans la plupart des pays, il y a plus d'hommes que de femmes qui font de l'alphabétisation alors que la majorité des apprenants sont des femmes. Parmi les différents modèles de formation possibles, les formations récurrentes de courte durée sont plus utiles aux alphabétiseurs que les formations initiales suivies d'une supervision irrégulière. Alors que la plupart des alphabètes peuvent être formés à assurer une alphabétisation efficace, les compétences nécessaires pour enseigner les moyens d'existence requièrent des instructeurs plus spécialisés, sélectionnés de préférence localement par les apprenants eux-mêmes.

Dans l'idéal, un groupe d'apprenants devrait avoir au moins deux instructeurs, chacun d'entre eux inculquant certaines compétences dans le cadre d'un programme coordonné. Les résultats de l'apprentissage des adultes semblent indépendants des méthodes pédagogiques

64. Par exemple, en République-Unie de Tanzanie, sur les 466 000 personnes ayant participé à un projet d'alphabétisation mis en œuvre de 1967 à 1973 dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation, 293 000 se sont présentées à l'examen final et 96 000 l'ont réussi, pour un coût moyen de 32 dollars EU par nouvel alphabète, dont 10 venaient des Nations Unies (UNESCO/PNUD, 1976).

65. Cette stratégie est appelée REFLECT (pour *regenerated Freirean literacy through empowering community techniques*). Quelque 350 organisations d'au moins 60 pays l'ont adoptée (voir www.reflect-action.org).

66. Voir, par exemple, Oxenham et al. [2002] et Oxenham (à paraître).

67. Un exemple en est fourni par les écoles rurales au Népal ; voir World Education (2000).

utilisées : diverses approches paraissent également efficaces. Cela dit, il est important que les matériels techniques confortent ce que les apprenants souhaitent apprendre tout en étant en avance sur ce qu'ils savent déjà, ce qui requiert une évaluation approfondie des besoins, portant à la fois sur les contenus sur les objectifs qualitatifs⁶⁸.

Pour soutenir la motivation des apprenants, la plupart des programmes prévoient qu'ils puissent bénéficier d'une forme d'évaluation et recevoir une certification de leurs acquis. Certains reconnaissent l'équivalence entre le cours d'alphabétisation de base et un niveau de scolarité primaire, susceptible de permettre aux apprenants d'entrer dans un cycle d'apprentissage plus formel⁶⁹. Les individus accèdent le plus facilement à l'alphabétisme dans leur langue maternelle, la seconde meilleure option étant une langue qui leur est familière. Le Ghana a mené des programmes dans 15 langues et des pays plus grands, comme l'Inde et le Nigéria, en proposent encore davantage. Le multilinguisme n'est donc pas un problème insurmontable même là où il ajoute à la complexité et au coût des programmes. Dans les pays où une langue internationale est utilisée dans l'administration, l'éducation, le droit et le commerce, des cours sont parfois proposés dans cette langue comme complément aux cours d'alphabétisation de base. La Namibie en fournit là encore un exemple récent.

Il est établi que jusqu'à 80% des personnes qui s'inscrivent dans des cours d'alphabétisation bien conçus les terminent et que la moitié ou plus des inscrits réussissent les tests d'évaluation locaux. Il se peut que ceux qui échouent ou abandonnent aient néanmoins acquis certaines compétences et les utilisent. De meilleurs résultats encore peuvent être obtenus de programmes qui réunissent des apprenants autour d'un objectif commun⁷⁰.

La durée souhaitable des programmes dépend du contexte mais il semble que 400 heures d'apprentissage structuré suffisent pour amener des adultes non scolarisés et analphabètes à un certain niveau de maîtrise (Oxenham *et al.*, 2002, p. 38). On a observé (au Bangladesh, en Indonésie et en Ouganda, par exemple) que pour obtenir un niveau similaire, il faut de 1 700 à 3 400 heures d'instruction à l'école primaire (de 2 à 4 ans)⁷¹. Cela ne veut pas dire que les

adultes ou les écoliers sont *parfaitement* alphabètes au bout de 400 heures ou 2 ou 4 ans d'apprentissage (UNESCO, 2003a, p. 63, figure 2.14). En outre, sans pratique continue, une grande partie de ce qui a été appris risque de devenir inutilisable avec les années⁷².

La question de savoir si les nouveaux alphabètes utilisent réellement beaucoup leurs acquis fait débat⁷³. Tout bien considéré, néanmoins, l'alphabétisme semble être davantage utilisé quand le développement économique est plus solidement établi⁷⁴, ce qui conforte l'idée qu'un certain degré d'amélioration économique et politique est nécessaire pour maintenir l'alphabétisme (Torres, 2003, p. 141) : les individus utilisent leurs compétences en matière d'alphabétisme là où la situation fait qu'il est utile ou souhaitable qu'ils les utilisent.

Conclusion

Là où les systèmes d'éducation formelle s'accompagnent de programmes d'apprentissage précoce et de programmes d'alphabétisation et de développement des compétences, il en résulte des bénéfices supplémentaires pour l'individu, la communauté, la société et l'éducation formelle elle-même. Les enfants qui ont bénéficié de possibilités d'apprentissage précoce apprennent mieux dans l'enseignement formel, et les adultes éduqués font de plus gros efforts en tant que parents pour scolariser leurs enfants et les aider quand ils sont à l'école⁷⁵. Dans cette section, nous avons

Les adultes éduqués font de plus gros efforts en tant que parents pour scolariser leurs enfants et les aider quand ils sont à l'école.

68. Un exemple pionnier des années 1970 est celui de l'Indonésie's Paket A, projet qui proposait 100 brochures sur différents sujets, classées par degré de difficulté et destinées à des lecteurs allant des débutants aux apprenants lisant couramment (Ministère indonésien de l'éducation et de la culture, 1998).

69. En Namibie, les programmes d'alphabétisation s'inscrivent dans un système national de qualification professionnelle (voir chapitre 4).

70. Voir, par exemple, Nirantar (1997) et Oxenham *et al.* (2002).

71. Il convient de garder à l'esprit que l'alphabétisation n'est qu'une partie du programme de l'école primaire.

72. Cependant, selon plusieurs études, l'oubli des acquis pourrait être encore plus rapide qu'on ne le craignait ; voir, par exemple, Kapoor et Roy (1970), Ministère indonésien de l'éducation et de la culture (1998), Cawthera (2003) et Okech *et al.* (2001).

73. Des conclusions quelque peu négatives ont été formulées par Karlekar (2000) à propos de l'Inde, et par Fiedrich et Jellema (2003) à propos des projets REFLECT au Bangladesh et en Ouganda. Okech *et al.* (2001) ont fait des observations plus positives sur d'autres projets en Ouganda.

74. Voir, par exemple, l'évaluation des programmes d'alphabétisation au Kenya et en Tanzanie par Carron *et al.* (1989) et Carr-Hill *et al.* (1991).

75. Oxenham (2004, p. 8-11), utilisant les Objectifs de développement du millénaire, montre pour chaque objectif, dont l'EPU et l'égalité entre sexes, l'impact positif de l'apprentissage des adultes. Myers (2004, p. 5-6) met en évidence les bénéfices bien connus de l'apprentissage précoce.

Étant donné les liens entre apprentissage et génération de revenus, les meilleurs programmes ne sont pas nécessairement plus coûteux pour la société.

vu que les meilleurs programmes ont plus d'impact sur l'éducation et les autres objectifs de développement que des programmes médiocres. En outre, étant donné les liens entre apprentissage et génération de revenus, les meilleurs programmes ne sont pas nécessairement plus coûteux pour la société.

La qualité de l'éducation scolaire

Comme les deux sections précédentes l'indiquent, l'étude qualitative des expériences nationales et l'analyse des leçons tirées de types particuliers de programmes éducatifs peuvent apporter des informations importantes. Ce travail de synthèse n'est cependant pas toujours aussi rigoureux qu'il le faudrait pour servir de fondement à l'innovation éducative et à la réforme de la politique d'éducation. Pour établir une base plus solide permettant de généraliser à partir des politiques réussies, il est nécessaire d'évaluer les résultats d'un grand nombre de travaux scientifiques sur ce qui fait une différence pour la qualité de l'éducation. Ces travaux portent essentiellement sur les écoles, en tant qu'elles constituent les institutions majeures d'apprentissage dans toutes les sociétés.

Le paradoxe

La scolarisation est un processus social et les améliorations apportées aux ressources, aux techniques et à la qualité des apports au niveau des élèves et de l'enseignement devraient en

principe permettre de hausser sa qualité d'ensemble. Toutefois, même un coup d'œil superficiel sur l'évolution des scores aux tests dans le monde entier révèle un paradoxe central et à première vue déconcertant. Dans bon nombre de pays, de fortes augmentations des dépenses moyennes réelles par élève et d'autres mesures des ressources des écoles primaires et secondaires effectuées au cours des 4 ou 5 dernières décennies sont très loin de s'être accompagnées d'une progression comparable de la moyenne des scores aux tests.

Le tableau 2.4 le montre clairement. La première colonne indique que dans 11 pays de l'OCDE, les scores aux tests de mathématiques et de sciences ont pour la plupart diminué au cours du quart de siècle qui s'est terminé en 1995⁷⁶, les exceptions étant la Suède, les Pays-Bas et l'Italie, où ces scores ont progressé. Cependant, durant la même période, comme le montre la deuxième colonne, 6 de ces 11 pays ont accru de plus de 100 % leur dépenses réelles par élève, l'augmentation ayant également été substantielle dans les autres pays.

Pour donner un exemple d'évolution particulière des ressources, aux États-Unis, le rapport élèves/enseignant (REE) a baissé de près de 40 % entre 1960 et 2000 tandis que la proportion d'enseignants titulaires d'au moins une maîtrise a doublé et que l'expérience moyenne des enseignants s'est accrue de manière similaire. Pourtant, les performances en mathématiques et en lecture des élèves de 17 ans n'étaient guère meilleures en 1999 que 30 ans auparavant,

Tableau 2.4 : Scores aux tests et évolution des dépenses réelles par élève, 1970-1994 (%)

Pays	Évolution des scores en mathématiques et en sciences, 1970-1994	Augmentation des dépenses réelles par élève, 1970-1994	Augmentation en valeur réelle du PIB par habitant, 1970-1994	Rémunération du personnel en % des dépenses ordinaires consacrées à l'enseignement, 1995
Australie	- 2,3	269,8	46,4	79
Nouvelle-Zélande	- 9,7	222,5	24,3	...
France	- 6,6	211,6	60,7	79
Italie	1,3	125,7	74,6	89
Allemagne	- 4,8	108,1	66,8	76
Japon	- 1,9	103,3	100,7	87
Royaume-Uni	- 8,2	76,7	58,3	70
Belgique	- 4,7	64,7	68,0	86
Pays-Bas	1,7	36,3	52,9	78
États-Unis	0,0	33,1	70,5	80
Suède	4,3	28,5	35,1	56

Sources : données sur le PIB : séries à prix constants (dollars EU de 1996) fournies par Heston *et al.* (2002). Autres données : Pritchett (2003); OCDE (1998, tableau B5.1a).

76. Pour les hypothèses utilisées, voir Pritchett (2003). Bien que les calculs soient sujets à erreur, le tableau global n'en est pas affecté.

époque à laquelle les dépenses étaient beaucoup plus modestes ; quant aux performances des élèves en sciences, elles étaient significativement plus faibles en 1999 qu'en 1970⁷⁷. Comme le montre le même tableau, le recul a été encore plus prononcé dans certains autres pays de l'OCDE⁷⁸. En dépit de ces indications, les recettes les plus populaires des politiques d'éducation pour améliorer la qualité de l'école recommandent essentiellement de continuer d'élever le niveau des dépenses et des ressources.

Explications

Pourquoi les pays éprouvent-ils tant de difficulté à faire progresser les scores moyens aux tests ? Certains auteurs ont soutenu que l'impact de la télévision sur les enfants et la façon dont ces derniers utilisent leur temps, l'évolution de la pédagogie vers des méthodes d'enseignement moins orientées vers les tests, le pouvoir des syndicats d'enseignants et l'amélioration des possibilités d'emploi offertes aux femmes – permettant à celles qui ont des compétences élevées de choisir d'autres professions que l'enseignement – ont chacun eu un impact néfaste sur les perspectives d'apprentissage dans les écoles⁷⁹.

Une partie de l'augmentation des dépenses unitaires a pour origine la croissance de la richesse des sociétés depuis 1970. La troisième colonne du tableau 2.4 montre que tous les pays sont devenus plus riches et que dans les 5 pays figurant en bas du tableau, l'augmentation du PIB réel par habitant a été plus forte que celle des dépenses par élève. Cette croissance des revenus se serait aussi reflétée dans les gains individuels et, comme les salaires du personnel de l'éducation représentent de 60 à 90% des dépenses unitaires (voir la quatrième colonne), l'augmentation générale de la rémunération des enseignants doit expliquer pour une bonne part celle des dépenses réelles par élève.

La rémunération constitue un mécanisme d'incitation important, susceptible d'influencer à la fois la qualité et la motivation des enseignants. Si leur rémunération réelle moyenne avait augmenté au même rythme que celle des autres groupes professionnels pendant la même période, l'impact d'une telle croissance sur leur productivité aurait probablement été faible mais, en fait, dans de nombreux pays, les enseignants ont vu leurs revenus augmenter nettement

moins que ceux des autres groupes⁸⁰. Ainsi, même si leur situation est meilleure en termes réels qu'en 1970, ils peuvent éprouver le sentiment qu'elle s'est dégradée du fait de la dévalorisation de leur statut par rapport à celui d'autres groupes professionnels. Cela pourrait bien expliquer en partie – voire en grande partie – l'absence apparente d'impact de l'augmentation régulière des dépenses réelles par élève sur les résultats d'apprentissage.

D'autres facteurs peuvent aussi empêcher d'observer une relation étroite mais simple entre les ressources apportées aux écoles et les scores aux tests. Les changements intervenus dans d'autres domaines (temps d'enseignement, exigences des programmes, taille des écoles, etc.) ont pu aussi avoir une incidence sur les scores aux tests. La seconde moitié du XX^e siècle a été une période de forte expansion des systèmes scolaires à travers le monde. Dans de nombreux pays, le rôle social initial de l'école a changé et, pourtant, les attentes ont mis du temps à s'ajuster alors que des groupes d'aptitudes plus divers atteignaient les niveaux supérieurs de scolarité.

Au cours des 20 dernières années, de nombreuses études ont été menées pour déterminer dans quelle mesure ces bouleversements peuvent expliquer pourquoi la relation entre apports et résultats est invisible. Dans les publications économiques, on peut distinguer deux types de recherches. Celles du premier type comparent, entre pays, la relation entre dépenses d'éducation et scores aux tests. Celles du second type, objet de nombreux articles et documents, adoptent une démarche plus micro-économique et sont fondées sur l'idée d'une fonction de production de l'éducation qui informe l'analyse. Les résultats des deux types de travaux sont brièvement examinés ci-après.

Les résultats des études à grande échelle

Le tableau 2.5 résume les principaux résultats du petit nombre de travaux empiriques qui ont cherché à établir s'il existe une relation de causalité positive, étroite et significative entre les dépenses d'éducation et les résultats au niveau global. Il indique quelles variables dépendantes ont été choisies comme mesures d'approximation de la quantité ou de la qualité de l'éducation scolaire dans chaque étude :

La seconde moitié du XX^e siècle a été une période de forte expansion des systèmes scolaires à travers le monde.

77. Les chiffres concernant les dépenses et les apports sont tirés des données du Département de l'éducation des États-Unis, tandis que les scores sont les résultats de tests administrés à un échantillon aléatoire d'élèves âgés de 17 ans par le National Assessment of Educational Progress. Voir Hanushek, 2003a, p. 67-69.

78. Voir aussi Gundlach *et al.* (2001) et Carnoy (2004).

79. Pritchett (2003). Voir aussi Carnoy (2004).

80. Voir la section du chapitre 4 consacrée à la rémunération des enseignants.

Tableau 2.5: Résultats des études portant sur la relation entre les dépenses d'éducation et les résultats éducatifs

Étude	Type de données ; année ; nombre d'observations	Résultats éducatifs	Dépenses d'éducation	Résultats
Al-Samarrai (2002)	Comparaison entre pays ; 1996 ; de 33 à 90	<ul style="list-style-type: none"> Taux brut et net de scolarisation dans le primaire Taux de survie en 5^e année du primaire Taux d'achèvement du primaire 	<ul style="list-style-type: none"> Dépenses publiques consacrées au primaire (en % du PNB) Dépenses par élève dans le primaire REE² dans le primaire 	<ul style="list-style-type: none"> Les dépenses par élève dans le primaire ont un impact positif et significatif sur le taux de survie seulement jusqu'en 5^e année (10%), et un impact négatif et significatif sur les taux de scolarisation (respectivement 1% et 5%). Les autres coefficients ne sont pas significatifs.
Hanushek et Kimko (2000)	Panel de comparaison entre pays ; 1965, 1970, 1988, 1991 ; de 67 à 70	<ul style="list-style-type: none"> Tests de mathématiques et de sciences de l'IEA et de l'IAEP¹ 	<ul style="list-style-type: none"> REE Dépenses ordinaires d'éducation par élève Dépenses totales d'éducation (en % du PIB) 	<ul style="list-style-type: none"> Non significatif Impact négatif, 1% Impact négatif, 5%
Woessmann (2000)	Comparaison entre pays ; 1995 ; 39	<ul style="list-style-type: none"> Scores aux tests de mathématiques et de sciences de l'étude TIMSS 	<ul style="list-style-type: none"> Taille des classes 	<ul style="list-style-type: none"> Impact positif, 1%
Lee et Barro (2001)	Panel de comparaison entre pays ; 1964, 1970, 1975, 1980, 1982, 1984, 1985, 1990 (selon le résultat considéré) ; de 214 à 346	<ul style="list-style-type: none"> Scores aux tests Taux de redoublement dans le primaire Taux d'abandon dans le primaire 	<ul style="list-style-type: none"> REE Traitement moyen des enseignants Dépenses ordinaires d'éducation par élève 	<ul style="list-style-type: none"> Le REE a un impact négatif et significatif sur les trois variables (5%, 1% et 5%). Le traitement moyen des enseignants a un impact positif et significatif sur les scores aux tests (10%). Les autres coefficients ne sont pas significatifs
McMahon (1999)	Comparaison entre pays ; début des années 1990 ; de 44 à 50	<ul style="list-style-type: none"> Taux bruts de scolarisation des garçons et des filles dans le primaire Taux d'achèvement de la 5^e année d'études par les garçons et par les filles 	<ul style="list-style-type: none"> Dépenses publiques ordinaires consacrées au primaire (en % du PNB) Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (en % du PNB par habitant) Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (niveau) 	<ul style="list-style-type: none"> Les dépenses totales ont un impact positif et significatif (1%). Les dépenses par habitant ont un impact négatif et significatif (1%). Impact positif, 1%
Gupta <i>et al.</i> (1999)	Comparaison entre pays ; 1993-1994 ; de 23 à 42	<ul style="list-style-type: none"> Taux bruts de scolarisation dans le primaire et le secondaire Rétention en 4^e année d'études 	<ul style="list-style-type: none"> Dépenses d'éducation consacrées au primaire et au secondaire (en % des dépenses totales d'éducation) Dépenses d'éducation (en % du PIB) 	<ul style="list-style-type: none"> Les dépenses consacrées au primaire et au secondaire ont un impact positif et significatif sur les trois variables (1-5%, 5-10%, 5-10%). Les dépenses totales d'éducation ont un impact positif et significatif seulement sur le taux de scolarisation dans le secondaire (5%) ; l'impact sur les deux autres variables n'est pas significatif
Schultz (1996)	Panel de comparaison entre pays ; 1965-1980 ; de 60 à 191	<ul style="list-style-type: none"> Taux brut de scolarisation dans le primaire 	<ul style="list-style-type: none"> Rémunération des enseignants du public (en % du PNB par adulte d'âge actif) 	<ul style="list-style-type: none"> Impact négatif, 1%
Colclough et Lewin (1993)	Comparaison entre pays ; 1986 ; 82	<ul style="list-style-type: none"> Taux brut de scolarisation dans le primaire 	<ul style="list-style-type: none"> Dépenses publiques ordinaires consacrées au primaire (en % du PNB) Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (en % du PNB par habitant) 	<ul style="list-style-type: none"> Impact non significatif Impact négatif, 1-5%

Notes et sources : pour le tableau, Al Samarrai (2002), avec des résultats additionnels venant de Gupta *et al.* (1999). Sources détaillées : Hanushek et Kimko (2000, tableau 3) ; Woessmann (2000, tableau 1) ; Lee et Barro (2001, tableau 3) ; McMahon (1999, p. 164 et 166) ; Schultz (1996, tableaux 2 et 3) ; Colclough et Lewin (1993, tableau 2.6a) ; Gupta *et al.* (1999, tableau 1) ; Al Samarrai (2002, tableaux 4.1 et 4.2). Lee et Barro (2001) apportent d'autres précisions mais les résultats ne diffèrent pas sensiblement. Colclough et Lewin (1993) présentent également les résultats pour les pays en développement et pour les pays africains séparément, mais ceux concernant les variables de ressources sont semblables.

1. International Assessment of Educational Progress.

2. Rapport élèves/enseignant.

scores aux tests, taux de redoublement et d'abandon, taux d'achèvement, taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et parfois dans l'enseignement secondaire. Ces études visent à déterminer dans quelle

mesure les augmentations des ressources scolaires – généralement mesurées par les REE, les dépenses par élève, le pourcentage du PIB ou les salaires moyens des enseignants – améliorent les résultats de l'éducation.

L'ensemble le plus solide de résultats qui paraissent prouver l'importance des ressources scolaires pour les scores aux tests provient des travaux de Lee et Barro (2001). Ces auteurs concluent, premièrement, que l'augmentation du REE a pour résultat un recul des scores moyens aux tests, indiquant ainsi que la réduction de la taille des classes est associée à de meilleurs acquis des élèves; leurs résultats indiquent qu'une diminution du REE moyen (de 12,3 en 1990) fait progresser les scores aux tests de 1,8 point de pourcentage. Deuxièmement, dans leur échantillon de 58 pays, l'augmentation de la rémunération des enseignants est associée à une progression significative des scores aux tests. Troisièmement, les résultats concernant les taux de redoublement et d'abandon cadrent avec l'incidence des ressources scolaires: la réduction du REE est associée à de moindres taux de redoublement et d'abandon. Lee et Barro concluent que les apports scolaires (en particulier la réduction de la taille des classes, mais probablement aussi l'augmentation de la rémunération des enseignants et de la durée de la scolarité) améliorent les résultats éducatifs.

Deux études permettent d'établir que les dépenses consacrées à l'enseignement primaire – mais pas les dépenses totales d'éducation – ont une incidence sur le taux de rétention jusqu'aux 4^e et 5^e années d'études (Gupta *et al.*, 1999; McMahan, 1999). Il n'est pas surprenant que ce soit la part des ressources attribuée aux écoles primaires qui ait une incidence sur leur fonctionnement, l'ensemble des ressources allouées à l'éducation étant une mesure trop approximative pour être pertinente.

Cependant, d'autres résultats sont très différents. Comme le montre le tableau 2.5, Hanushek et Kimko (2000) ont constaté que les différences de ressources scolaires n'ont pas beaucoup d'effet sur les performances aux tests. Selon leurs estimations, les effets de différents types de ressources sont soit statistiquement non significatifs soit, plus souvent, statistiquement significatifs mais, de manière surprenante, inverses des effets escomptés; en d'autres termes, une augmentation des ressources produit en fait des scores plus bas aux tests. Le résultat ne change pas quelle que soit la mesure des ressources utilisée: REE, dépenses ordinaires par élève, dépenses totales par élève ou autres mesures ne figurant pas dans le tableau.

Une étude ultérieure (Hanushek et Luque, 2003) utilise les données de l'étude TIMSS de 1995, qui viennent d'échantillons représentatifs des écoles de plus de 40 pays et concernent les élèves âgés de 9, 13 et 17 ans. Cette étude examine les déterminants des acquis des élèves, en se focalisant sur les résultats moyens par classe aux tests de mathématiques passés par les élèves de 9 et 13 ans. Elle constate que presque tous les coefficients associés aux caractéristiques de l'école ne sont pas significatifs et qu'ils se partagent également entre valeurs positives et valeurs négatives. Seuls 5 pays présentent la relation significative et négative «attendue» entre les acquis et la taille de la classe; aucun ne présente de relation significative positive entre les acquis et la formation ou l'expérience des enseignants. Les auteurs concluent que dans l'ensemble, pour les pays de l'échantillon, le pouvoir des ressources de produire de meilleures performances des élèves est plutôt limité. Alors que certains pays se distinguent par des effets significatifs, cela n'autorise pas à conclure que les résultats associés aux différences de ressources scolaires sont plus positifs dans les pays les plus pauvres ou dans ceux qui partent de niveaux de ressources plus faibles.

Les autres études mentionnées dans le tableau 2.5 traitent des résultats éducatifs exprimés en termes de taux de scolarisation et non d'indicateurs qualitatifs. Là encore, les résultats sont discordants. Certaines études s'accordent à constater que les augmentations de dépenses sont associées à un accroissement de la scolarisation tandis que d'autres formulent la conclusion opposée.

En général, aucune relation constante n'est discernable entre ces études. Celles qui utilisent les scores aux tests internationalement comparables tendent à montrer que les ressources ont un impact significatif sur les résultats éducatifs, mais le sens de cet impact diffère selon les études et il est souvent le contraire de ce qu'on pourrait prévoir. Pris dans son ensemble, ce groupe d'études ne donne pas à penser qu'il soit possible d'identifier une relation positive, étroite et significative entre les dépenses d'éducation et les résultats éducatifs en utilisant des données globales au niveau national.

Il est difficile d'identifier une relation positive, étroite et significative entre les dépenses d'éducation et les résultats éducatifs en utilisant des données globales au niveau national.

L'implication profondément radicale du rapport Coleman était que les écoles ne faisaient que contribuer à reproduire les inégalités existant déjà dans la société.

Les résultats des études au niveau des écoles

Poser la question de l'importance relative de l'école et de la famille dans la détermination des acquis cognitifs et de la réussite ultérieure dans la vie n'est pas nouveau. Il y a un siècle, par exemple, le sociologue français Paul Lapie étudiait la vie de 722 hommes scolarisés entre 1872 et 1893 dans le primaire à Ay, une petite ville de l'est de la France. Il concluait, sur la base de ce travail : « Ainsi, l'école réussit parfois à rompre les mailles du réseau dans lequel des causes d'ordre économique enferment nos destinées. Son action n'est pas considérable, mais elle n'est pas nulle⁸¹. » L'idée que l'éducation en général, et l'école en particulier, fait une différence dans la vie des gens a informé la politique et les affaires publiques tout au long du XX^e siècle. Les recherches dans ce domaine ont bénéficié d'une forte impulsion au milieu des années 1960 à la suite de la publication d'un rapport influent concluant qu'aux États-Unis, le milieu familial et la composition des groupes de pairs à l'école avaient une influence beaucoup plus grande sur les résultats éducatifs et sur la réussite économique ultérieure que les variations des caractéristiques des écoles mêmes. L'implication profondément radicale de ces observations était que les écoles ne faisaient que contribuer à reproduire les inégalités existant déjà dans la société. Il en est résulté, entre autres, quantité de recherches qui visaient à asseoir ces conclusions sur des bases plus solides ou à les réfuter.

Cette approche économique moderne de la recherche des déterminants des résultats éducatifs a emprunté à d'autres types d'études économiques des techniques bien établies. L'idée qu'il existe une relation déterminée entre les intrants d'un processus de production et les produits qui en résultent est depuis longtemps importante dans l'analyse micro-économique. Si les capacités de production d'une entreprise sont gouvernées par certaines relations techniques entre les facteurs de production – il faut par exemple un sac de clous, quelques outils, quelques planches de bois et quelques journées de travail pour produire une clôture –, la « fonction de production » décrit le produit maximum (clôture) qui peut être obtenu à partir des différentes combinaisons possibles de ces intrants. Les fonctions de production sont des outils analytiques puissants, qui ont été

appliqués à l'étude de la plupart des formes de production économique. À partir du milieu des années 1960, elles ont largement été utilisées dans l'analyse économique de l'éducation.

L'application de cette idée à l'éducation est cependant quelque peu hasardeuse. Bien qu'il puisse être raisonnable de supposer que les dirigeants des entreprises « connaissent » en un sens la forme et les caractéristiques de la fonction de production dans leur secteur d'activité, ce n'est pas le cas des gestionnaires du système éducatif. En outre, les intrants du processus scolaire sont beaucoup moins homogènes (enseignants, objectifs, élèves) que dans l'industrie, où la main-d'œuvre est généralement confrontée à tâches plus définies que ne le sont celles des enseignants. De même, les caractéristiques des produits (plus d'enfants scolarisés) ne peuvent pas être comparées sans ambiguïté aux intrants (nombre d'enfants ayant accédé à l'école) aux fins du calcul de la « valeur ajoutée ». Mais la principale difficulté qu'il y a à représenter l'éducation comme un processus de production est que certains de ses intrants et l'ensemble de ses résultats sont incarnés dans les élèves, qui ont leur propre autonomie en matière de comportement. Les planches de bois ne peuvent pas décider qu'elles ne veulent pas être assemblées, éviter de venir sur le site de construction ou refuser d'interagir avec les constructeurs. Malheureusement, les publications sur la fonction de production ont dans leur ensemble échoué à modéliser le comportement des élèves.

Malgré ces difficultés, et d'autres⁸², ces publications se sont multipliées, avec pour objectif explicite de guider les politiques d'éducation dans le monde entier en identifiant quels intrants dépendant des politiques ont l'impact marginal le plus important sur les acquis. Un impact plus grand sur l'apprentissage peut-il par exemple être obtenu en fournissant plus de manuels, en augmentant la rémunération des enseignants ou en améliorant leur formation ? En l'absence de théories appropriées des processus cognitifs, des interactions entre élèves et enseignant ou encore des écoles en tant qu'institutions, il a été généralement présumé que l'augmentation des dépenses et des apports entraînera automatiquement de meilleurs résultats éducatifs. Vu ce qui a déjà été dit au sujet des études à grande échelle, il n'est peut-être pas

81. Paul Lapie. 1904. « Les effets sociaux de l'école », *La Revue scientifique* (Revue rose), vol. 41, n° 2 ; cité dans Baudelot *et al.* (2004).

82. Voir Glewwe (2002) pour une discussion des problèmes techniques sous-tendant cette méthodologie.

surprenant que les résultats des recherches au niveau des écoles ne permettent pas non plus de faire apparaître une image claire.

Résultats des études portant sur la fonction de production dans l'éducation

Étant donné que les publications sur la fonction de production incluent désormais de nombreuses études, on pourrait s'attendre à ce que leur analyse sommaire fournisse régulièrement de solides données empiriques sur les apports qui stimulent les acquis et sur leur poids réel⁸³. Le tableau 2.6 montre une méta-analyse de toutes les estimations publiées jusqu'à 1995 pour les États-Unis. Il reprend 89 publications contenant 376 estimations de la fonction de production. Les résultats éducatifs pris en compte dans les trois quarts de ces études sont les scores aux tests ; les autres études utilisent d'autres variables telles que la durée de la scolarité ou les taux d'abandon. Les ressources prises en compte sont celles, réelles, de la salle de classe (REE, formation et expérience des enseignants), les agrégats financiers (rémunérations des enseignants, dépenses par élève) et d'autres ressources (installations, administration, scores des enseignants aux tests).

Les résultats montrent que dans 9 à 37% des cas, les apports de ressources ont eu un effet positif sur les acquis des élèves. Cependant, ce pourcentage n'était pas beaucoup plus élevé que celui des cas négatifs : notamment, l'amélioration du REE avait aussi souvent un effet négatif qu'un effet positif sur les acquis⁸⁴. En outre, bien que la proportion d'estimations positives et significatives soit dans l'ensemble beaucoup plus grande que celle d'estimations négatives, les relations mesurées entre les apports de ressources et les performances des élèves n'étaient pas significatives dans la grande majorité des cas.

L'échantillon de pays en développement utilisé dans le tableau 2.7 résume 96 estimations de l'impact qu'ont sur les performances des élèves jusqu'à 6 types de ressources (REE, formation, expérience et rémunération des enseignants, dépenses par élève et installations scolaires). Ici, il y a de 12 à 63 estimations par variable et les résultats varient beaucoup plus que ceux des études des États-Unis. Premièrement, il y a

Tableau 2.6 : Répartition des effets estimés des ressources clés sur les performances des élèves, sur la base de 376 estimations de la fonction de production (États-Unis)

Ressources	Nombre d'estimations	Statistiquement significatif (%)		Statistiquement non significatif (%)
		Positif	Négatif	
Ressources réelles de la classe				
REE	276	14	14	72
Formation des enseignants	170	9	5	86
Expérience des enseignants	206	29	5	66
Agrégats financiers				
Salaire des enseignants	118	20	7	73
Dépense par élève	163	27	7	66
Autres ressources				
Installations	91	9	5	86
Administration	75	12	5	83
Scores des enseignants aux tests	41	37	10	53

Source : Hanushek (2003a), fondé sur Hanushek (1997)

Tableau 2.7 : Répartition des effets estimés des ressources clés sur les performances des élèves dans 96 estimations de la fonction de production (pays en développement)

Apports	Nombre d'estimations	Statistiquement significatif (%)		Statistiquement non significatif (%)
		Positif	Négatif	
REE	30	27	27	46
Formation des enseignants	63	56	3	41
Expérience des enseignants	46	35	4	61
Salaire des enseignants	13	31	15	54
Dépense par élève	12	50	0	50
Installations	34	65	9	26

Source : Hanushek (2003a), fondé sur Hanushek (1997)

proportionnellement moins d'estimations statistiquement non significatives : elles ne sont majoritaires que dans 2 cas. Deuxièmement, une forte majorité des estimations significatives sont positives et la proportion des estimations négatives est inférieure à 10%, sauf pour le REE et la rémunération des enseignants. Troisièmement, une majorité absolue des estimations sont significatives et positives pour la formation des enseignants, les dépenses par élève et les installations scolaires.

Les publications abondent en discussions sur les implications de tous ces résultats de recherche. Pour certains, le verre est à moitié plein, et pour d'autres il est à moitié vide. Cependant, des manières différentes de grouper et de résumer les résultats semblent indiquer que les améliorations apportées aux ressources dont

83. C'est le cas si l'on accepte l'hypothèse implicite selon laquelle il existe une « technique » homogène, dont les paramètres seraient communs à tous les systèmes éducatifs dans le monde, à condition de disposer d'un nombre suffisant de variables de contrôle sélectionnées de manière adéquate.

84. Le coefficient de régression peut être affecté du signe opposé ; ainsi, un coefficient négatif associé au REE est considéré comme une estimation positive, car il implique que les ressources en enseignants sont positivement associées aux acquis.

disposent les écoles des pays en développement ont plus de chances d'améliorer le niveau des acquis cognitifs des élèves que le contraire⁸⁵. Il y a donc de bonnes raisons de penser que dans les pays en développement, l'accroissement des ressources fournies aux écoles a une incidence positive sur les performances des étudiants, et ce plus fortement qu'aux États-Unis où le niveau moyen des apports est déjà élevé.

Cela dit, au cours des 30 dernières années, des dizaines d'études sur la fonction de production dans l'éducation ont été publiées pour les États-Unis, quelques autres pays industrialisés et un nombre relativement important de pays en développement. Elles ont fourni quelques constantes empiriques incontestables sur lesquelles les politiques d'éducation peuvent se fonder. En dehors des problèmes techniques considérables que pose l'interprétation des estimations individuelles, il n'existe de réel consensus ni sur la question de savoir s'il est pertinent de les résumer à l'aide des techniques de méta-analyse (comme dans les tableaux 2.6 et 2.7) au lieu d'examiner quelques études clés, ni sur la question de savoir comment la méta-analyse doit être effectuée et ses résultats interprétés. Étant donné ce niveau d'incertitude, certaines au moins des conclusions tirées par les différents auteurs dans ce domaine dépendent autant de leurs opinions *a priori* que d'autre chose, et elles ne sauraient être utilisées aveuglément pour guider les politiques.

La recherche sur les écoles efficaces

Parallèlement à cette tradition économique, une approche empirique assez différente de l'étude des écoles et des salles de classe est en train d'émerger. Les chercheurs en éducation ont constaté avec une préoccupation de plus en plus grande que les approches standards de la fonction de production méconnaissent des aspects importants des processus d'apprentissage et d'enseignement dans les écoles. Ces approches avaient tendance à n'accorder que peu d'importance à ce qui se passait dans les écoles – la qualité et la nature des interactions entre enseignants et élèves ou encore l'utilisation réelle des ressources fournies. Il était pourtant évident que les modes d'organisation de l'école – le temps passé en classe, la quantité de travail à faire à la maison, les modalités d'évaluation des progrès des élèves, les attentes des enseignants, leur

expérience et leur formation continue – étaient susceptibles d'influer sur les résultats des élèves, indépendamment des ressources apportées à l'école, et que cela pouvait expliquer les résultats souvent ambigus des études inspirées de la fonction de production.

Les études fondées sur cette nouvelle approche de l'« efficacité de l'école »⁸⁶ restaient d'orientation quantitative et elles étaient centrées essentiellement sur l'école comme unité d'analyse. De plus, leur objectif était généralement d'expliquer les résultats scolaires des élèves. Leur principale innovation consistait à ajouter de nouveaux facteurs, se situant au niveau de l'école, aux analyses antérieures qui n'avaient pris en compte les processus intra-scolaires que dans la mesure où ceux-ci leur semblaient avoir une incidence sur les résultats scolaires. En élargissant la perspective, il est devenu de plus en plus clair que les différents modes d'organisation des écoles et de comportement des enseignants avaient des effets différents sur l'apprentissage⁸⁷. Les résultats pour les pays industrialisés s'accordaient quant à l'importance de cinq facteurs :

- un leadership fort en matière d'éducation ;
- l'accent mis sur l'acquisition des compétences de base ;
- un environnement ordonné et sûr ;
- des attentes élevées en termes de réussite des élèves ;
- une évaluation fréquente des progrès des élèves.

La plupart des nombreuses recensions de cet important corpus sont centrées sur « ce qui fonctionne⁸⁸ ». Le tableau 2.8 récapitule les résultats de cinq d'entre elles.

Bien que les aspects sur lesquels mettent l'accent ces études soient variables, il existe un fort consensus sur les cinq facteurs susmentionnés (représentés dans les cinq premières lignes du tableau). Les autres facteurs de plus en plus considérés comme importants sont la formation continue des enseignants, un temps d'enseignement bien structuré, aux objectifs précis et sans temps morts, et l'influence bénéfique du soutien des parents et de leur implication dans l'école.

Cela dit, la part de la variation des acquis de l'élève qu'expliquent la plupart de ces études

85. L'approche utilisée dans les tableaux 2.6 et 2.7 peut être critiquée pour les raisons suivantes : au lieu de ne considérer que les résultats les plus importants, donner un poids équivalent à toutes les estimations effectuées dans chacune des études biaise les données, car les études qui comptent de nombreuses estimations ont plus de probabilités de trouver des relations négatives ou non significatives. Selon Krueger (2003), l'incidence des études dont les résultats sont positifs est deux fois plus importante que celle des études dont les résultats sont négatifs, la probabilité que cela arrive par hasard étant très faible. En conséquence, selon cette interprétation des données de la fonction de production, des augmentations marginales dans les ressources sont très importantes pour améliorer les acquis cognitifs.

86. Brookover *et al.* (1979) et Mortimore *et al.* (1988) en ont fourni des exemples précoces.

87. Un corpus connexe de textes sur l'« amélioration de l'école » porte principalement sur la praxis, adoptant un ensemble particulier de principes sur les moyens d'améliorer les écoles. En ce sens, il représente plus un ensemble de choix politiques qu'un corpus solide de connaissances sur ces moyens. Le chapitre 4 examine certaines implications de cet ensemble de textes.

88. De nombreuses études sur l'efficacité de l'école ont été publiées depuis la fin des années 1970. Les premières ont été celles d'Anderson (1982), de Cohen (1982), de Dougherty (1981), d'Edmonds (1979), de Murnane (1981), de Neufeld *et al.* (1983), de Purkey et Smith (1983), de Rutter (1983), de Good et Brophy (1986), de Ralph et Fennessey (1983), de Kyle (1985) et de Sweeney (1982). Celles de Levine et Lezotte (1990), de Scheerens (1992), de Creemers (1994), de Reynolds *et al.* (1993), de Sammons *et al.* (1995) et de Cotton (1995) sont les plus récentes. La synthèse la plus globale sur les méthodologies et résultats est fournie dans Teddlie et Reynolds (2000).

Tableau 2.8 : Conditions d'une amélioration de l'efficacité de l'école : résultats de cinq recensions

Purkey et Smith, 1983	Levine et Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons <i>et al.</i> , 1995
■ Leadership fort	■ Leadership exceptionnel	■ Leadership éducatif	■ Gestion et organisation de l'école, amélioration du leadership et de l'école, leadership et planification	■ Leadership professionnel
■ Objectifs clairs en matière de compétences de base	■ Accent mis sur les compétences centrales d'apprentissage		■ Objectifs de planification et d'apprentissage, focalisation sur l'apprentissage dans l'ensemble de l'école	■ Concentration sur l'enseignement et l'apprentissage
■ Climat ordonné, politique orientée vers les acquis, atmosphère de coopération	■ Climat et culture productifs	■ Pression pour réussir, consensus, planification coopérative, atmosphère ordonnée	■ Objectifs de planification et d'apprentissage, planification et conception de programmes	■ Vision et objectifs partagés, environnement d'apprentissage, renforcement positif
■ Attentes élevées	■ Attentes élevées		■ Interaction intense entre enseignants et élèves	■ Attentes élevées
■ Évaluation fréquente	■ Suivi approprié	■ Potentiel d'évaluation de l'école, suivi des progrès des élèves	■ Évaluation (au niveau du district, de l'école, de la classe)	■ Suivi des progrès
■ Temps passé aux tâches, renforcement, répartition en groupes de niveau	■ Organisation efficace de l'instruction	■ Enseignement structuré, temps effectif d'apprentissage, possibilités d'apprendre	■ Gestion et organisation de la classe, instruction	■ Enseignement orienté vers des buts
■ Formation continue / perfectionnement du personnel	■ Formation du personnel orientée vers la pratique		■ Perfectionnement professionnel et apprentissage collégial	■ Une organisation apprenante
	■ Implication forte des parents	■ Soutien des parents	■ Implication de la communauté des parents	■ Partenariat école-famille
		■ Stimuli extérieurs pour rendre les écoles efficaces ■ Caractéristiques physiques et matérielles des écoles ■ Expérience des enseignants ■ Caractéristiques du contexte scolaire	■ Interactions scolaires distinctes ■ Équité ■ Programmes spéciaux	■ Droits et responsabilités des élèves

empiriques menées dans les pays industrialisés est relativement faible, dépassant rarement 15%. Bien que ce phénomène soit en partie imputable aux erreurs de mesure, à l'absence d'un modèle théorique permettant de bien rendre compte de toutes les influences qui peuvent s'exercer sur l'apprentissage des élèves et au défaut de mesures directes de la valeur ajoutée dans la plupart des études, le pouvoir des variables afférentes à l'école et à la salle de classe d'expliquer les acquis reste limité. Bien sûr, les ressources de la salle de classe varient généralement moins dans les pays riches que dans les pays en développement. L'impact de la taille de la classe sur l'apprentissage des élèves quand celle-ci compte de 15 à 35 élèves n'est pas le même que lorsqu'elle en comporte jusqu'à 100, comme cela arrive dans de nombreux pays en développement. De fait, les études semblent bien indiquer que les facteurs en rapport avec l'école expliquent une plus grande part de la variation des acquis dans les

pays en développement que dans les pays industrialisés, que l'impact du milieu socio-économique est moindre dans les pays en développement et que les facteurs les plus importants du point de vue des acquis des élèves semblent quelque peu différents. Un examen des recherches sur les facteurs favorisant les acquis en sciences dans les pays en développement permet de constater que, dans plus des quatre cinquièmes des cas, la durée des programmes d'instruction, l'utilisation d'une bibliothèque scolaire et les repas à l'école sont des facteurs importants et que, dans plus des deux tiers des cas, la formation des enseignants et la présence de manuels et de matériels pédagogiques sont capitales (Walberg, 1991). En revanche, entre un quart et un tiers des études seulement considèrent la présence de laboratoires de sciences, l'augmentation de la rémunération des enseignants et la réduction de la taille des classes comme des facteurs importants.

L'impact de la taille de la classe sur l'apprentissage des élèves quand celle-ci compte de 15 à 35 élèves n'est pas le même que lorsqu'elle en comporte jusqu'à 100.

Les ressources sont des déterminants plus importants des acquis des élèves dans les environnements qui en sont démunis que dans ceux qui en ont beaucoup.

Ces éléments donnent à penser que, comme on pourrait s'y attendre, les ressources sont des déterminants plus importants des acquis des élèves dans les environnements qui en sont démunis que dans ceux qui en ont beaucoup. L'importance de la qualité des enseignants tend aussi à ressortir plus clairement, sans nul doute parce que la disparité des niveaux de la qualité de leur formation, de leurs compétences et de leur niveau initial d'instruction est généralement plus grande dans les pays en développement.

Les données sur l'efficacité de l'instruction

Les ressources scolaires offrent un cadre dans lequel les enseignants peuvent guider les élèves dans leur apprentissage. Dans un sens plus fondamental, cependant, l'efficacité de l'apprentissage dépend de ce que les élèves, ainsi que les enseignants, apportent à leur tâche. Les premières tentatives faites pour comprendre le processus d'apprentissage mettaient l'accent sur les deux aspects. Il est apparu clairement que les cinq éléments suivants avaient probablement une grande influence sur les résultats de l'apprentissage (Carroll, 1963 et 1989) :

- l'*aptitude*, qui détermine la quantité de temps dont un élève ou un étudiant a besoin pour apprendre une tâche donnée dans des conditions optimales d'instruction et de motivation ;
- la *possibilité d'apprendre*, mesurée comme le temps disponible pour l'apprentissage ;
- la *persévérance*, à savoir la quantité de temps qu'un élève ou un étudiant est disposé à consacrer à l'apprentissage ;
- la *qualité de l'instruction* qui, lorsqu'elle n'est pas optimale, augmente le temps nécessaire à l'apprentissage ;
- la *capacité de comprendre une directive*, qui inclut la compréhension de la langue et l'aptitude à comprendre la nature de la tâche et les moyens de l'accomplir.

Bien que cette formulation ne soit pas précise quant à ce qui détermine une instruction de haute qualité, on a longtemps pensé que les enseignants étaient la clé de la qualité de l'éducation. En conséquence, les chercheurs en éducation se sont pour la plupart focalisés sur les meilleures façons d'améliorer l'efficacité

des enseignants. Les premiers travaux n'ont guère trouvé de cohérence dans les relations entre les caractéristiques personnelles des enseignants (par exemple la chaleur et l'ouverture ou la rigueur et la rigidité) et les acquis des élèves (Medley et Mitzel, 1963 ; Gage, 1965 ; Rosenshine et Furst, 1973). Comme les recherches ultérieures se sont axées sur l'observation du comportement de l'enseignant dans la salle de classe, des relations plus systématiques ont été constatées entre certaines caractéristiques des enseignants (par exemple la clarté, la flexibilité, l'enthousiasme, une préparation ordonnée) et les performances des élèves. Les méthodologies de recherche restaient néanmoins sujettes à controverse (Weeda, 1986) et aucune conclusion commune décisive ne put être formulée.

Dans les années 1980, les études sur les déterminants d'un enseignement efficace ont commencé à produire des résultats plus cohérents. Il est apparu que dans le primaire, le temps effectif d'apprentissage, l'organisation et la gestion de la classe, les stratégies et la formation pédagogiques, ainsi que les évaluations et les attentes des enseignants étaient tous des facteurs importants d'amélioration des performances des élèves (Stallings, 1985). Pour ce qui est du *temps effectif d'apprentissage*, il est apparu clairement qu'en se contentant d'allonger la journée scolaire, on n'obtenait pas nécessairement de meilleures performances. Plus importante, en définitive, est l'efficacité de l'utilisation du temps. Les études sur les enseignants efficaces (Stallings et Mohlman, 1981) montraient que ceux-ci consacraient plus de 15% de la journée scolaire à l'organisation, à la gestion et à la planification de leurs cours, 50% à l'enseignement interactif et 35% au suivi du travail des élèves.

Pour ce qui est de l'*organisation et de la gestion de la classe*, la répartition des élèves en groupes de niveau sur la base des aptitudes paraît fonctionner pour les élèves les plus doués, mais les données d'un grand nombre d'enquêtes n'indiquaient guère d'effets sur les groupes les moins doués (Kulik et Kulik, 1982 ; van Laarhoven et de Vries, 1987 ; Reezigt, 1993 ; Slavin, 1987). Par ailleurs, et ce n'est pas surprenant, dans les classes où il y a des comportements perturbateurs, le temps effectif d'enseignement est réduit et les performances des élèves sont moins bonnes.

Les *stratégies pédagogiques* appropriées dépendent du type des tâches d'apprentissage ciblées. Par exemple, celles qui reposent dans une large mesure sur la mémoire sont enseignées plus efficacement à l'aide d'une approche très structurée et cohérente. Pour l'acquisition de nouveaux concepts, une présentation claire de l'information est cruciale, tout comme le sont les questions destinées à vérifier si les élèves ont assimilé telle ou telle notion. Enfin, en ce qui concerne la résolution des problèmes, il semble souhaitable que ce soient les enfants qui en prennent dans une large mesure l'initiative⁸⁹.

Les études portant sur les *évaluations et les attentes des enseignants* concernant les élèves soulignent le danger des prophéties auto-réalisatrices. Quand les enseignants ont des attentes négatives concernant certains élèves, ils tendent à leur accorder moins d'attention et à moins leur assigner de tâches difficiles. Ce genre de stéréotypage peut avoir des conséquences très négatives pour certains élèves (Hoeven-Van Doornum et Jungbluth, 1990). À l'inverse, des attentes élevées contribuent aux performances des élèves de manière significative.

Voici une liste type des étapes/caractéristiques requises pour un enseignement efficace, établie sur la base de ces résultats de recherche et d'autres (tirée dans le cas présent de Doyle, 1985) :

- formuler clairement les objectifs pédagogiques ;
- diviser soigneusement les matériels de cours en tâches d'apprentissage séquencées ;
- fournir des explications claires sur ce que les élèves doivent apprendre ;
- poser régulièrement des questions pour jauger les progrès des élèves et leur compréhension des sujets abordés ;
- laisser aux élèves suffisamment de temps pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris, en ayant largement recours aux « répliques » et au retour d'information ;
- enseigner les compétences jusqu'à l'automatisation de leur maîtrise ;

- faire passer régulièrement des tests et responsabiliser les élèves par rapport à leur travail.

Cette approche très structurée de l'enseignement⁹⁰ semble fonctionner aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Bien entendu, dans le secondaire, la gamme des options offertes en termes de matières est plus large, les enfants sont plus âgés et il convient de mettre plus fortement l'accent sur des processus cognitifs plus avancés (Brophy et Good, 1986, p. 367). En outre, les progrès dans une matière peuvent être plus rapides et il n'est pas nécessaire que les tests soient aussi fréquents. L'importance de varier les tâches d'apprentissage et de proposer des défis intellectuels est claire. Un climat d'évaluation dans la classe, les élèves étant encouragés à prendre des risques même dans des tâches compliquées, est utile. Les indications dont on dispose quant à l'impact de l'enseignement individuel et du travail en commun en petits groupes ne sont pas tranchées. D'une manière générale, il est difficile de déterminer si l'un ou l'autre mode d'apprentissage améliore le niveau des acquis⁹¹. Il semble cependant que le travail en groupe puisse être bénéfique lorsque sont introduites des récompenses fondées sur l'apprentissage individuel de chacun des membres du groupe et lorsqu'on enseigne aux élèves comment travailler ensemble selon des modalités qui reflètent étroitement leurs objectifs éducatifs (Slavin, 1996, p. 57).

Tous les analystes de l'éducation ne reconnaissent cependant pas l'intérêt de la notion d'enseignement structuré. Les constructivistes, par exemple, pensent que les apprenants doivent être les principaux instigateurs et concepteurs des processus d'apprentissage. L'encadré 2.3 et le tableau 2.9 confrontent quelques-uns des traits majeurs de l'apprentissage et de l'instruction selon la perspective constructiviste aux caractéristiques des modèles plus traditionnels. De telles comparaisons risquent évidemment d'être trop simplificatrices. En outre, il est possible de concilier les approches constructivistes les moins extrêmes avec d'autres approches (Merrill, 1991), par exemple quand les situations d'instruction contrôlées par les enseignants et par les élèves sont utilisées alternativement (Boekaerts et Simons, 1993). Cependant, il est difficile d'échapper à la conclusion selon laquelle

Des attentes élevées de la part des enseignants contribuent aux performances des élèves de manière significative.

89. Collins et Stevens (1982) proposent cinq stratégies pédagogiques pour favoriser la résolution des problèmes : a) variation systématique des exemples ; b) contre-exemples ; c) pièges ; d) stratégies d'identification des hypothèses ; e) stratégies d'évaluation des hypothèses.

90. Voir aussi Bloom (1968) sur la notion de « maîtrise de l'apprentissage » et Rosenshine (1983) sur « l'instruction directe » ; tous deux proposent des caractéristiques d'un enseignement efficace qui sont très semblables à celles de cette liste.

91. Bangert et al. (1983) ont conclu que l'enseignement individualisé dans le secondaire n'a que peu ou pas d'impact sur les acquis, l'estime de soi ou les attitudes des élèves. Vedder (1985) pensait que l'absence d'influence positive claire du travail en groupe était due à la manière dont les élèves travaillaient ensemble, la stimulation cognitive étant insuffisante dans de telles conditions.

Encadré 2.3 Le constructivisme

Un groupe important d'analystes souligne que c'est plus l'apprenant que l'enseignant qui a le rôle clé. Ces « constructivistes » affirment que l'apprentissage doit largement être auto-dirigé, mettant l'accent sur la découverte et accordant une valeur particulière à l'interprétation que les élèves donnent des événements et des faits. Les stratégies d'apprentissage et la réflexion sur celles-ci sont tout aussi importantes que la maîtrise des contenus. Reconnaître différentes manières de trouver une solution est aussi important que la solution elle-même. Des expressions comme « apprentissage actif » (Cohen, 1988), « cognition située » (Resnick, 1987) ou « apprentissage cognitif » (Collins *et al.*, 1989) sont utilisées.

En accord avec cette approche, les stratégies pédagogiques doivent permettre aux étudiants de « construire leurs propres représentations significatives et conceptuellement fonctionnelles du monde extérieur » (Duffy et Jonassen, 1992, p. 11). L'enseignant se transforme en entraîneur

qui aide les élèves à « parcourir en tous sens le paysage des contextes » (Spiro *et al.*, 1992, p. 8). Certains ont utilisé l'expression « enseignement aventureux » pour décrire cette approche (Cohen, 1988).

Cette approche attache moins d'importance à la structuration préalable des objectifs, des tâches d'apprentissage et des plans ; les objectifs sont censés émerger quand « l'apprentissage en situation » a lieu et les plans ne sont pas tant supposés être soumis à l'apprenant que conçus en réponse à l'évolution des demandes et aux occasions qui se présentent. Les situations d'apprentissage doivent encourager les étudiants à s'engager dans une exploration soutenue. Dans cette perspective, certains auteurs affirment que le « transfert » est l'élément le plus important (Tobias, 1991), alors que d'autres mentionnent l'argumentation, la discussion et le débat pour parvenir à « un sens socialement construit » (voir Cunningham, 1991).

Dans ce contexte, le rôle des bilans et de l'évaluation des progrès des élèves est vigoureusement débattu. La position des constructivistes radicaux est que la performance dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage concrète est la seule forme légitime d'évaluation, étant donné que des procédures d'évaluation « externe » ne peuvent pas rendre compte de la signification spécifique d'une expérience d'apprentissage particulière de l'apprenant. D'autres (par exemple Jonassen, 1992) estiment que les procédures d'évaluation doivent simplement être différentes : sans objectif plutôt que fixées sur des objectifs particuliers, formatives plutôt que sommatives et orientées vers l'évaluation des processus d'apprentissage plutôt que vers celle de la maîtrise du contenu des matières. Les évaluations d'échantillons de produits et de portfolios sont considérées comme des procédures d'évaluation acceptables.

Tableau 2.9 : Comparaison des modèles d'instruction traditionnels et constructivistes

Instruction traditionnelle	Instruction inspirée par le constructivisme
Accent mis sur les compétences de base	Préjugé en faveur des compétences d'ordre supérieur
Orientation vers les matières	Accent mis sur le processus d'apprentissage
Approche structurée : <ul style="list-style-type: none"> ■ objectifs spécifiés préalablement ■ progression par petites étapes ■ questions/retour d'information fréquents ■ renforcement par un niveau élevé de maîtrise 	Apprentissage par la découverte : <ul style="list-style-type: none"> ■ environnement d'apprentissage « riche » ■ motivation intrinsèque ■ difficulté des problèmes à résoudre
Connaissances abstraites généralisables	Connaissances spécifiques des situations, apprentissage à partir de cas
Tests d'acquis standards	Évaluation, autres procédures moins circonscrites

Source : Scheerens (2004)

ces approches de l'enseignement présupposent des niveaux de compétence des apprenants et des moyens dans les salles de classe qui risquent de ne pas être compatibles avec des environnements pauvres en ressources, comptant beaucoup d'élèves venant de milieux

pauvres ou illettrés. Ce débat n'est donc peut-être pertinent que dans le contexte de pays et de communautés riches.

Les résultats des recherches ont continué de s'accumuler. Une étude sur l'influence des facteurs éducatifs, psychologiques et sociaux sur l'apprentissage (Wang *et al.*, 1993) classe comme suit les facteurs qui ont été jugés avoir une influence sur les acquis des élèves (dans l'ordre décroissant d'importance) :

- caractéristiques des apprenants ;
- pratiques de la salle de classe ;
- contexte éducatif de la famille et de la communauté ;
- conception et mise en œuvre du programme scolaire et de l'instruction ;
- démographie, culture, climat, gestion et pratiques de l'école ;
- gouvernance et organisation de l'État et du district.

Indépendamment des caractéristiques des élèves eux-mêmes, les pratiques de la salle

de classe sont le facteur le plus étroitement associé aux acquis. Dans cette catégorie sont incluses la gestion de la classe et l'interaction sociale entre élèves et enseignants (par exemple, le fait que «les élèves répondent positivement aux questions de leurs condisciples et à celles de l'enseignant»). Une variable illustrant la gestion de la classe est le «maintien en alerte du groupe» (les enseignants utilisant des stratégies à base de questions/récitation pour maintenir une participation active de tous les élèves). D'autres aspects relativement influents des pratiques de la salle de classe sont son climat, son évaluation et la quantité d'instruction (par exemple, le temps passé à une tâche). En résumé, il semble que, s'agissant de l'instruction en classe, les approches générales de l'instruction qui sont relativement structurées apportent beaucoup à l'apprentissage.

Une étude (Slavin, 1996), combinant un examen systématique des textes publiés et une méta-analyse, a analysé les recherches comparant les résultats d'élèves répartis en groupes de niveau à ceux d'élèves de classes hétérogènes. Elle conclut que le groupement par classes de niveau, visant à créer des groupes homogènes sur la base des niveaux d'aptitudes («affectation à des classes de niveau sur la base des aptitudes») est généralement inefficace : dans les études analysées, les effets étaient soit négatifs soit voisins de zéro, un petit nombre de cas seulement indiquant de légers effets positifs. En revanche, les groupements d'élèves d'années d'études différentes constitués pour la lecture paraissent avoir un effet uniformément positif, et il semble que les *groupements par aptitude effectués au sein d'une même classe en mathématiques* dans le primaire sont aussi efficaces⁹². Ces résultats donnent à penser que la réussite des groupements par aptitudes requiert :

- une hétérogénéité limitée des aptitudes pour la matière enseignée ;
- des mécanismes pour remédier aux erreurs d'affectation dans les groupes d'aptitude et pour répondre à l'évolution des performances des élèves ;
- la flexibilité des rythmes de l'enseignant et du niveau de ses cours qui doivent s'adapter au niveau de préparation et aux capacités d'apprentissage des étudiants.

La constitution de classes de niveau, indépendamment des compétences, ne remplit probablement pas la première condition et remplit rarement la deuxième (Slavin, 1996, p. 158).

Le groupement par aptitudes au sein d'une même classe occasionne des pertes de temps d'enseignement quand l'enseignant passe d'un groupe à l'autre. Il implique également que les groupes doivent travailler pendant un très long moment sans instruction directe de l'enseignant. Cependant, les résultats susmentionnés indiquent que cette forme de regroupement est plus efficace malgré une certaine perte de temps direct d'instruction. Il semblerait donc préférable de ne pas constituer trop de groupes de ce type dans les classes afin de minimiser l'impact négatif de cette déperdition. Les autres implications (Slavin, 1996, p. 164) sont les suivantes :

- les élèves doivent être incorporés dans des classes hétérogènes la plupart du temps et groupés par aptitude seulement dans les matières pour lesquelles une hétérogénéité minimale est particulièrement importante (par exemple, la lecture ou les mathématiques) ;
- la planification des groupements doit réduire l'hétérogénéité dans les matières enseignées ;
- elle doit être flexible et faciliter les réaffectations ;
- les enseignants doivent moduler leur rythme et leur niveau d'instruction pour qu'ils correspondent aux niveaux des performances des élèves ;
- le nombre des groupes doit être réduit au minimum.

Les contributions les plus récentes à l'étude de l'efficacité éducative sont revenues à l'examen des caractéristiques personnelles des enseignants efficaces. Elles réaffirment l'importance de la maîtrise des matières et des compétences verbales (Darling-Hammond, 2000) ainsi que le fort impact sur les performances des élèves des attentes des enseignants, de leur volonté de faire progresser leurs élèves et de leur passion pour l'enseignement (McBer, 2000). Un autre thème émergent est l'importance d'un enseignement structuré allié au respect de l'apprentissage autorégulé des élèves (Baumert *et al.*, 2000 ; Brophy, 2001 ; Anderson, 2004).

Les pratiques de la salle de classe sont le facteur le plus étroitement associé aux acquis.

92. L'ampleur médiane de ces effets était de + 0,44 écart type pour la lecture et de + 0,34 écart type pour les mathématiques.

Implications pour les déterminants majeurs d'un enseignement efficace

Si les résultats d'apprentissage dépendent des stratégies d'apprentissage des élèves et de leur motivation à apprendre (engagement), les conditions d'enseignement récapitulées dans le tableau 2.10 sont aussi importantes, particulièrement les trois premières : pertinence, temps et structure.

Tableau 2.10 : Conditions les plus importantes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement

Pertinence	Alignement sur le programme scolaire
Temps	Temps d'apprentissage
Structure	Enseignement structuré Stimulation de l'engagement Suivi et questions Retour d'information et renforcement Modélisation de l'apprentissage/autorégulation
Environnement de la salle de classe	Climat orienté vers les tâches Respect mutuel Ordre, sécurité
Caractéristiques des enseignants	Maîtrise des matières Intelligence verbale Répertoire d'enseignement Orientation vers les acquis

Source : Scheerens (2004)

Premièrement, la pertinence consiste à veiller à conformer le choix du contenu des matières au programme scolaire prévu – y compris entre années d'études et entre classes – et à faire en sorte que les contenus des tâches d'enseignement et d'apprentissage correspondent à ceux des tests et autres instruments d'évaluation.

La deuxième condition concerne l'attention à accorder au temps qui doit être consacré aux principaux domaines et matières du programme scolaire selon les emplois du temps officiel. Au niveau de l'école, « le temps net d'enseignement » dans la salle de classe – c'est-à-dire le temps officiel d'enseignement diminué du temps « perdu » dans d'autres activités – est une variable clé de la qualité. En dernière analyse, l'optimisation du temps pendant lequel les élèves sont activement occupés à des activités d'apprentissage a un impact significatif sur leurs acquis.

Troisièmement, il ressort de nombreuses études portant sur l'efficacité de l'instruction que

l'enseignement structuré est important pour les performances des élèves. Il l'est peut-être plus pour les apprenants les moins doués qui fréquentent les écoles primaires, mais il l'est aussi plus généralement aux niveaux supérieurs de la scolarisation, quand des compétences cognitives plus avancées sont ciblées. Les débats inspirés par le constructivisme suggèrent un continuum allant d'un processus d'enseignement très structuré à un processus caractérisé par un degré élevé d'indépendance des apprenants. La clé d'un enseignement efficace réside dans le choix du degré approprié de structuration, à la lumière des caractéristiques de l'apprenant, des tâches d'apprentissage et des objectifs éducatifs. Les dimensions structurelles comprennent également le suivi fréquent des progrès des élèves, le retour d'information et le renforcement associé aux résultats des évaluations, le soutien cognitif et l'encouragement de l'engagement des étudiants.

Quatrièmement, le climat et l'organisation de la classe, le degré de confiance mutuelle ainsi que les facteurs touchant la sécurité et la discipline peuvent avoir un impact direct sur l'apprentissage.

Cinquièmement, il faut que les enseignants présentent toutes les caractéristiques requises pour assurer un enseignement pertinent, utiliser de manière efficiente le temps qui leur est alloué et offrir un degré approprié de structuration. Comme on l'a vu plus haut, les conditions plus générales d'une éducation scolaire efficace, telles que l'organisation de l'école et le leadership éducatif, sont des conditions nécessaires pour favoriser un enseignement efficace.

L'évaluation expérimentale des interventions relevant de la politique d'éducation

La difficulté d'estimer les fonctions de production de l'éducation a amené à élaborer une nouvelle approche de la mesure de l'impact des ressources scolaires sur les résultats éducatifs : l'évaluation expérimentale des interventions relevant de la politique d'éducation. Au lieu de chercher à identifier les paramètres d'un modèle théorique de la production de l'éducation qui pourrait avoir une pertinence universelle, cette approche tente de mesurer l'impact d'un changement donné touchant les ressources scolaires dans un contexte institutionnel spécifique. Si l'ancien modèle était un test

empirique de la théorie économique, le nouveau est la mise en pratique d'essais randomisés, comme en biologie et en médecine. La sélection aléatoire des élèves qui doivent participer à une intervention permet des mesures relativement simples de la différence entre élèves appartenant au « groupe de traitement » (qui a bénéficié de l'intervention) et ceux appartenant au « groupe témoin » (qui n'en a pas bénéficié) pour obtenir des estimations non biaisées de l'impact de l'intervention⁹³.

Les expériences randomisées appartiennent au domaine de l'évaluation des politiques autant qu'au domaine économique⁹⁴. L'évaluation de nombreux types d'interventions relevant des politiques au moyen d'expériences randomisées, pratiquée depuis longtemps aux États-Unis, est en voie de devenir un outil standard des programmes de développement, notamment des projets financés par la Banque mondiale. Ces expériences restent moins fréquentes dans le domaine de l'éducation, mais elles ont déjà fourni quelques indications crédibles quant à l'efficacité et au rapport coût/efficacité de différentes interventions possibles. Les expériences ne sont néanmoins pas exemptes de faiblesses. Elles sont généralement à petite échelle, de sorte que la validité générale de leurs résultats et la possibilité de les étendre ne sont pas garanties⁹⁵. Là où des bénéfices sont largement escomptés, ceux-ci peuvent susciter des migrations sélectives, et d'autres problèmes pratiques peuvent aussi avoir pour résultat que les élèves choisis « pour traitement » ne le soient pas de façon parfaitement aléatoire. De plus, il se peut qu'il soit difficile de mener des expériences dans le domaine éducatif pour des raisons éthiques, politiques ou financières : il peut par exemple être compliqué de justifier l'exclusion de certaines personnes du champ d'application d'une intervention susceptible d'être bénéfique. Un moyen de générer des données expérimentales sans soulever ces problèmes est de randomiser la mise en place graduelle de programmes qui doivent de toute façon être introduits progressivement.

Les techniques d'estimation expérimentale peuvent trouver une autre application dans des contextes non expérimentaux où l'histoire ou les institutions ont fait varier les politiques d'éducation. Ces situations sont qualifiées d'« expériences naturelles » ou de « quasi-expériences ».

De meilleures indications concernant l'efficacité de l'amélioration des ressources du point de vue de l'éducation sont fournies par de récentes études de pays qui utilisent la nouvelle approche. Là où les différences clés de conditions de scolarité, comme celles existant entre différents groupes d'élèves, ont été rigoureusement contrôlées, on peut constater des contrastes plus nets pour ce qui est des apports et des résultats. Les résultats de certaines expériences « randomisées » et « naturelles », brièvement examinés ci-après, semblent montrer, et ce un peu plus clairement que les indications fournies au sujet de la fonction de production, que des politiques bien conçues en matière de ressources peuvent avoir un fort impact qualitatif sur les résultats de la scolarité.

Expériences randomisées

Pour les pays industrialisés, on dispose de données remontant à la fin des années 1980. Le projet Student-teacher achievement ratio (STAR) au Tennessee était une expérience randomisée à grande échelle portant sur l'impact de la taille des classes sur les acquis des élèves. Il a suivi quelque 12 000 élèves du jardin d'enfants à la 3^e année du primaire. Les écoles choisies étaient grandes, comprenant au moins 3 classes par année d'études. Les élèves ont été répartis de manière aléatoire entre un groupe de traitement représenté par de petites classes de 13 à 17 élèves et un groupe témoin consistant en classes ordinaires de 22 à 25 élèves, bénéficiant ou non du concours d'un enseignant auxiliaire à plein temps. Tous les élèves ont été soumis à des tests standardisés à la fin de chaque année. Les estimations de l'impact du projet ont été faites sur la base des différences de scores aux tests, dans chacune des 79 écoles participantes, entre les élèves du groupe de traitement et ceux du groupe témoin.

Les résultats montrent que les élèves des classes de petite taille ont de meilleures performances que ceux des classes ordinaires qu'elles soient dotées ou non d'auxiliaires. La différence est d'environ 5 points de pourcentage au jardin d'enfants. Elle passe à 8,6 points en 1^{re} année et se situe à 5 ou 6 points en 2^e et 3^e années [Krueger, 1999, p. 511]. L'essentiel de l'impact est donc enregistré après la 1^{re} année, l'impact additionnel des années suivantes restant positif mais moindre. Enfin, l'impact tend à être plus grand chez les élèves qui ont droit à des repas gratuits, chez ceux qui sont noirs et chez

L'évaluation de nombreux types d'interventions relevant des politiques au moyen d'expériences randomisées est en voie de devenir un outil standard des programmes de développement.

93. Todd et Wolpin (2003) démontrent que les estimations structurelles des paramètres de la fonction de production de l'éducation et les estimations expérimentales des effets des interventions relevant de la politique d'éducation ne sont pas directement comparables. Les premières reflètent une relation technique entre apports et produits et répondent à des questions comme : « Dans quelle mesure un changement de la taille des classes, tous les autres apports restant constants, aurait-il un effet sur les acquis ? » Les secondes mesurent l'ensemble des effets directs et indirects d'une intervention, répondant à des questions comme : « Quel serait l'effet global d'un changement de la taille des classes sur les acquis, c'est-à-dire sans que les autres apports restent constants ? » Cette différence et le fait que les structuralistes et les « expérimentalistes » tendent à constituer des communautés distinctes justifient leur examen séparé.

94. Pour un examen plus approfondi de ce point, voir Burtless (1995), Duflo et Kremer (2003) et Newman *et al.* (1994).

95. À ce sujet, voir Duflo (2003).

Les élèves appartenant aux milieux sociaux défavorisés sont ceux qui bénéficient le plus de la réduction de la taille des classes.

ceux qui habitent au centre-ville, ce qui semble indiquer que les élèves appartenant aux milieux sociaux défavorisés sont ceux qui bénéficient le plus de la réduction de la taille des classes.

Ces différences paraissent avoir persisté durant tout le parcours scolaire ultérieur des élèves. Les scores aux tests des élèves noirs inclus dans l'étude initiale ont progressé de 7 à 10 points de pourcentage entre le jardin d'enfants et la 3^e année du primaire, contre une progression de 3 à 4 points dans le cas des élèves blancs. Les scores aux tests dans les années d'études ultérieures, après la fin de l'expérience, ont progressé de 5 points par an s'agissant des élèves noirs et de 1,5 point dans le cas des élèves blancs. La probabilité que les élèves noirs se présentent aux examens d'admission aux collèges universitaires s'accroissait aussi beaucoup plus substantiellement que dans le cas des élèves blancs (Krueger et Whitmore, 2002).

Les résultats du projet STAR montrent bien que la taille des classes a un effet sur les acquis dans le contexte d'un pays à revenu élevé. Ils indiquent que sa réduction dans les premières années de scolarité paraît avoir des effets à long terme, surtout du point de vue de la diminution des inégalités sociales dans les scores aux tests et l'accès à l'enseignement supérieur. Si cela était généralement vrai, on pourrait s'attendre que le développement des établissements préscolaires et l'amélioration des écoles primaires soient plus rentables que des politiques ciblées, fondées sur les compétences cognitives, en direction des adolescents⁹⁶ (Carneiro et Heckman, 2003).

Ces dernières années ont vu l'apparition d'études consacrées aux pays en développement. Au Kenya, l'impact des repas scolaires sur un échantillon de 25 établissements préscolaires de traitement et 25 établissements témoins a été examiné (Vermeersch, 2002). Il a été constaté que l'assiduité avait augmenté de 30%. Le programme était aussi censé avoir un impact sur les scores aux tests, mais comme l'organisation des repas empiétait sur le temps d'instruction, une progression des scores aux tests (de 0,4 écart type) n'a été observée que dans les écoles dont les enseignants avaient reçu une formation substantielle. Une étude distincte a évalué l'impact de la fourniture gratuite, par une ONG, d'uniformes, de manuels et de la construction de salles de classe dans 14 écoles

kényennes peu performantes, dont la moitié constituaient le groupe témoin (Kremer *et al.*, 1997). L'intervention a abaissé les taux de redoublement dans les écoles traitées, avec pour résultat une augmentation de 15% du nombre moyen d'années de scolarité accomplies. De plus, beaucoup de parents ont enlevé leurs enfants des écoles avoisinantes pour les inscrire dans les écoles de traitement, d'où une augmentation de 50% de la taille des classes, sans que les scores aux tests aient baissé. Les parents étaient donc prêts à accepter des classes plus nombreuses en échange d'une diminution des coûts directs pourvu que cette augmentation des effectifs n'ait pas d'impact majeur sur les scores aux tests. Cela donne à penser que dans certains contextes, une stratégie d'augmentation de la taille des classes de manière à dépenser davantage pour améliorer les apports scolaires et réduire les frais de scolarité serait bénéfique.

Au Kenya encore, il a été constaté que la fourniture de manuels aux écoles augmentait les scores aux tests d'environ 0,2 écart type. Toutefois, l'impact était concentré parmi les élèves dont les performances se situaient au niveau des deux quintiles supérieurs aux tests que les élèves avaient passés avant le lancement du programme, et il n'y avait pas d'impact sur les 60% d'élèves restants. L'intervention tendait à être biaisée en faveur des enfants appartenant à des familles relativement privilégiées⁹⁷ (Glewwe *et al.*, 2000).

Dans une expérience randomisée conduite aux Philippines, 30 écoles ont été réparties entre 1 groupe témoin et de 1 à 4 groupes de traitement, qui ont bénéficié de repas scolaires, de matériels pédagogiques pour les enseignants ou de réunions structurées entre les parents et les responsables de chaque école, combinées avec une des autres interventions. La fourniture de matériels pédagogiques a eu un impact considérable sur les taux de redoublement au bout de 1 an, et toutes les interventions ont eu des effets notables sur les scores aux tests (Tan *et al.*, 1999).

Une série d'expériences randomisées ont été menées en Inde. Une des études a montré que l'affectation d'un second enseignant dans les écoles n'en comptant qu'un seul accroissait la participation scolaire des filles mais n'avait pas d'effet sur les scores aux tests. Il a aussi été

96. Les bénéfices résultant des interventions axées sur la petite enfance aux États-Unis sont l'objet de nombreuses publications qui comprennent les expériences randomisées. Pour une étude d'ensemble, voir Currie (2001).

97. Les auteurs notent que les manuels kényens sont rédigés en anglais et reflètent un programme conçu pour les familles de l'élite à Nairobi, de sorte qu'ils sont source de difficultés pour les enfants des zones rurales.

constaté qu'un programme qui donnait une formation et fournissait d'autres apports aux enseignants des établissements préscolaires qui avaient commencé à enseigner après n'avoir reçu qu'une formation minimale n'avait guère d'impact sur ces mêmes scores (Banerjee et Kremer, 2002). Cependant, une expérience novatrice de grande ampleur lancée au cours des années 1990 dans les écoles urbaines de l'Inde démontre l'impact positif sur l'apprentissage d'actions consistant à réduire la taille des classes, à cibler l'attention sur les groupements par aptitudes et, surtout, à dispenser un enseignement accueillant pour les enfants. Dans ce programme, les élèves en

difficulté sont retirés de l'école 2 heures chaque jour pour suivre un enseignement dispensé par de jeunes femmes cultivées, de la même communauté, qui ont suivi un bref programme de formation. La taille des classes existantes est ainsi momentanément réduite, au bénéfice des élèves les moins comme les plus performants. Ceux du premier groupe bénéficient aussi d'une attention plus ciblée sur leurs difficultés tandis que ceux du second profitent d'un niveau moyen d'aptitudes plus élevé chez leurs pairs. Comme l'indique l'encadré 2.4, les scores aux tests des deux groupes ont sensiblement progressé, mais plus particulièrement parmi les élèves les moins performants.

Une expérience novatrice en Inde démontre l'impact positif d'un enseignement accueillant pour les enfants.

Encadré 2.4 L'impact d'un programme d'éducation compensatrice dans les taudis urbains de l'Inde

Dans les taudis d'un certain nombre de villes de l'Inde, une ONG appelée Pratham dispense un programme d'éducation compensatrice dans les écoles primaires. Pratham engage des jeunes femmes (*balskahi*) titulaires de l'équivalent d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire qui appartiennent à la même communauté que les enfants. Elles enseignent à un groupe de 15 à 20 enfants en difficulté scolaire qui sont retirés de leur classe pendant 2 heures chaque matin, et à un autre groupe l'après-midi. Les enseignantes reçoivent une formation initiale de 2 semaines et une formation complémentaire durant l'année. Les *balskahi* axent leur enseignement sur les capacités de base en lecture, en écriture et en calcul que les enfants auraient dû acquérir en 2^e et 3^e années. Les bénéficiaires escomptés de l'intervention comprennent l'impact de l'éducation compensatrice sur les enfants qui fréquentent les classes spéciales et celui de la réduction de la taille des classes sur tous les élèves.

Le programme a été utilisé pour mener une expérience randomisée dans les villes de Mumbai, où il a été lancé en 1994, et de Vadodara, où il a débuté en 1999. À Vadodara, il a été étendu en 2000-2002 aux 98 écoles remplissant les conditions d'admission qui n'en bénéficiaient pas encore. La moitié d'entre elles ont été sélectionnées sur une base aléatoire pour recevoir des *balskahi* et leurs résultats ont été comparés à ceux de l'autre moitié qui constituait le groupe témoin. Une procédure similaire a été suivie à Mumbai. Des tests de lecture, d'écriture et de calcul ont été soumis aux élèves dans toutes les écoles

avant le début de l'intervention et à la fin de chaque année scolaire. Plus de 15 000 élèves y ont participé, ce qui a permis une estimation fiable de l'impact du programme.

Les résultats ont révélé un impact significatif sur les acquis, qui ont été remarquablement similaires dans les deux villes. Les scores aux tests des enfants qui ont bénéficié du programme ont progressé de 0,12 à 0,16 écart type la première année et de 0,15 à 0,30 la deuxième année. Les résultats étaient encore plus nets pour les élèves les moins performants. Ceux qui appartenaient au dernier tiers du classement ont amélioré leurs scores aux tests de 0,22 écart type la première année et 0,58 la seconde. De plus, les résultats semblent indiquer que c'est au compte de l'impact direct de l'enseignement des *balskahi* sur les enfants qui l'ont suivi qu'il faut mettre l'essentiel de cette amélioration, tandis que dans le cas des autres enfants, la progression est principalement attribuable à la diminution de la taille des classes. Cela signifie que les *balskahi* ont été plus efficaces dans leurs classes à effectifs réduits que les enseignants ordinaires dans les classes complètes. L'étude conclut que tant l'efficacité du programme d'éducation compensatrice que, plus généralement, la possibilité d'améliorer fortement les scores aux tests pour un coût très modique ont été démontrées. Les estimations donnent à penser que réduire la taille des classes en recrutant une *balskahi* est au moins deux fois plus efficace que réduire la taille des classes en confiant les enfants à des enseignants ordinaires, alors même que la rémunération des *balskahi* est de très loin inférieure à celle des enseignants.

Source : Banerjee et al. (2003)

En réduisant de 5 le nombre d'élèves par enseignant, on augmenterait le rendement de l'éducation de 1%, selon une expérience en Afrique du Sud.

Vraisemblablement, le facteur crucial de réussite a été le choix de femmes de la même communauté très motivées pour travailler avec les enfants des écoles concernées. L'expérience démontre néanmoins à la fois l'impact potentiel de la taille des classes sur les acquis et l'efficacité potentielle de l'utilisation de solutions pédagogiques peu coûteuses pour atteindre des cibles spécifiques.

Expériences naturelles

Les études impliquant des expériences naturelles sont fondées sur des techniques similaires à celles utilisées dans les études fondées sur les expériences randomisées : dans les deux cas, il est possible d'identifier et d'étudier une source spécifique de variation d'un déterminant potentiel des acquis. Dans le domaine de l'éducation, les expériences naturelles sont habituellement le résultat de l'application d'une règle générale qui est indépendante du fonctionnement habituel des écoles. Leur inconvénient évident par rapport aux expériences randomisées est que les chercheurs ne peuvent en rien les contrôler et que les données peuvent faire défaut. Les expériences naturelles exploitables risquent donc de ne pas être très nombreuses.

Le cas d'Israël offre une occasion d'étudier l'impact de la réduction de la taille des classes sur les performances des élèves. Les écoles israéliennes se voient affecter des enseignants selon une règle formulée par le savant médiéval Maimonide qui dit que l'effectif d'une classe ne doit pas dépasser 40 élèves. En conséquence, une école accueillant 39 élèves aura droit à 1 enseignant tandis qu'une école accueillant 41 élèves comptera 2 enseignants. Cela génère

une relation systématique, prévisible, entre le nombre d'élèves inscrits dans une école et le REE, sans corrélation avec les caractéristiques non observées des élèves qui ont une incidence sur l'apprentissage⁹⁸. Lorsqu'on compare les données relatives à la taille des classes et les scores aux tests pour 2000 classes de la 3^e à la 5^e année du primaire, on constate un impact négatif significatif de la taille des classes sur les scores en lecture et en mathématiques des élèves de 5^e année : une diminution de la taille des classes de 1 écart type (6,5 élèves) a pour résultat une augmentation des scores aux tests de lecture de 0,1 à 0,3 écart type. Toutefois, les effets sur les acquis des élèves de 3^e et de 4^e année sont souvent insignifiants⁹⁹.

Pour ce qui est des pays en développement, l'idée que la taille des classes est importante du point de vue des acquis cognitifs est confortée par une étude de l'Afrique du Sud à la fin du régime d'*apartheid* (Case et Deaton, 1999). À l'ère de l'*apartheid*, les Noirs n'avaient pas de représentation politique et donc pas de contrôle sur le financement public de l'éducation, qui était très centralisé. De plus, leur lieu de résidence était soumis à contrôle, ce qui empêchait les migrations internes, sauf dans des conditions strictement définies. En conséquence, les parents d'enfants noirs étaient privés de toute influence sur la qualité des écoles que leurs enfants fréquentaient¹⁰⁰. Les données collectées en 1993 révélaient un impact significatif de la variation du REE sur les années d'études accomplies par les enfants noirs, sur l'état actuel de leur scolarisation et sur leurs scores aux tests. Par exemple, en ramenant ce rapport de 40/1 (la valeur moyenne dans les écoles noires) à 20/1 (la moyenne pour les écoles blanches), on obtenait une augmentation de la durée de la scolarité de 1,5 à 2,5 années et une amélioration des scores aux tests équivalant à celle habituellement procurée par 2 années supplémentaires de scolarité¹⁰¹.

Cette approche a aussi été utilisée, à l'aide de données du recensement sud-africain de 1996, pour estimer l'impact de la qualité scolaire. Les résultats révèlent des effets négatifs significatifs du REE sur les résultats éducatifs, sur les chances de trouver un emploi et sur le rendement de l'éducation. Par exemple, en réduisant de 5 le nombre d'élèves par enseignant, on augmenterait le rendement de l'éducation de 1% (Case et Yogo, 1999).

98. Pareille corrélation pourrait quand même exister si l'application de la règle différait en fonction de la configuration socio-économique des quartiers – par exemple si les zones privilégiées obtenaient plus facilement des enseignants supplémentaires lorsque le REE se rapproche de 40/1. Cependant, Angrist et Lavy (1999) montrent que la règle est strictement observée.

99. Angrist et Lavy examinent les résultats, qui sont sujets à débat. Des études similaires produisent parfois des résultats contradictoires. Dans l'État du Connecticut, aux États-Unis, où des règles similaires relatives à la taille des classes permettent une comparaison, aucun impact sur les scores aux tests n'a été constaté pour des variations allant de 10 à 30 élèves (Hoxby, 2000). La comparaison entre les écoles primaires du Connecticut et celles d'Israël n'est cependant pas simple, ne serait-ce que parce que la taille des classes est nettement supérieure dans la moyenne des écoles israéliennes.

100. Les auteurs indiquent que les entretiens avec les fonctionnaires de l'époque ont révélé qu'il n'existait pas de règles uniformes en matière d'allocation des ressources aux écoles réservées aux enfants noirs. C'est pourquoi, selon eux, les grandes variations observées dans les REE entre ces écoles peuvent être considérées comme aléatoires, et exogènes par rapport aux caractéristiques familiales influant sur l'apprentissage. L'expérience naturelle est ici, de façon quelque peu paradoxale, l'absence de politique scolaire bien définie due à l'indifférence au bien-être de la population noire sous l'*apartheid*.

101. L'impact sur les scores en mathématiques n'était pas significatif.

D'autres recherches utilisant ces méthodes ont porté sur l'efficacité de la formation continue des enseignants (Angrist et Lavy, 2001). Comme pour la taille des classes, les données de la fonction de production sur la formation des enseignants ne sont pas concluantes, mais elles ne portent que sur la formation initiale, tandis que la formation continue pourrait sans doute avoir un impact plus grand. Quelques écoles de Jérusalem ont reçu, en 1995, des fonds spécifiquement destinés à la formation continue des enseignants, et une étude a apparié ces écoles avec des écoles comparables de la même zone qui n'en recevaient pas¹⁰². Elle a conclu que la formation des enseignants améliorerait les scores aux tests d'un écart type de 0,2 à 0,4 dans les écoles non religieuses. Le programme de formation était centré sur la pédagogie plutôt que sur le contenu des matières et il était peu coûteux par rapport à la réduction de la taille des classes.

En résumé, il semble que ces nouveaux éléments fournis par les expériences randomisées ou naturelles peuvent vraiment révéler l'impact de réformes spécifiques des politiques sur les acquis d'apprentissage, au moins dans des contextes particuliers. Ces études ne reposent pas sur une modélisation théorique, si bien qu'on a déjà examiné un éventail plus large d'interventions que dans les publications consacrées à la fonction de production de l'éducation. La modélisation empirique est simplifiée par l'identification d'une source particulière, déterminée extérieurement, de variation des ressources scolaires, ce qui est une question d'analyse de la politique et non de statistique ou d'économétrie. La diffusion des résultats au-delà des cercles académiques devrait donc en être facilitée.

L'application de ces méthodes en est encore à ses balbutiements. Pourtant, il est déjà clair que des preuves convaincantes de l'importance des ressources scolaires pour ce qui est des résultats d'apprentissage ont été fournies dans les pays industrialisés et, plus encore, dans les pays en développement. Bien mieux que les textes sur la fonction de production, ces méthodes accréditent puissamment l'idée que des classes plus petites, des manuels fournis en plus grand nombre, la formation continue des enseignants et des méthodes pédagogiques centrées sur les besoins de l'apprenant sont des stratégies d'utilisation des ressources qui

font la différence, surtout dans les pays les plus pauvres et particulièrement pour les groupes aux aptitudes les moins grandes.

Le rôle de l'organisation et du contexte social des écoles

L'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe ne sauraient être séparés du fonctionnement des écoles en tant qu'organisations ni de leur contexte social. Les carences organisationnelles des écoles sont de plus en plus dénoncées comme une cause majeure de l'insuffisance des acquis d'apprentissage, surtout dans le cas des écoles publiques des pays en développement. Par exemple, une étude qui a fait date des écoles primaires rurales du nord de l'Inde (PROBE Team, 1999) a très clairement montré le manque de motivation des enseignants (par exemple l'absentéisme et une tendance à superviser au lieu d'enseigner réellement) mais a aussi noté les conditions de travail difficiles auxquelles sont confrontés les enseignants et le manque de contrôle et de soutien des autorités éducatives. D'autre part, le développement de l'éducation, que ce soit au niveau du primaire dans les pays en développement ou au niveau du secondaire et du supérieur dans les pays industrialisés, entraîne des changements dans la composition sociale de la population des élèves. Le fonctionnement des écoles peut en subir des effets qui sont entièrement distincts de l'impact des ressources ou des pratiques pédagogiques.

La présente section examine les informations récentes concernant le fonctionnement des écoles en tant qu'organisations et leur interaction avec leur contexte social. Une approche propose des changements radicaux dans la structure des incitations aux enseignants, soutenant que de tels changements pourraient avoir un impact beaucoup plus grand sur les résultats d'apprentissage que de nouvelles augmentations des dépenses ou des modifications des pratiques pédagogiques. De plus en plus populaires chez les économistes et les responsables de la formulation des politiques, ces politiques « fondées sur les incitations » ont été mises en œuvre dans des pays industrialisés comme dans des pays en développement, si bien qu'on dispose d'indications de plus en plus nombreuses sur leurs avantages et leurs inconvénients.

Les carences organisationnelles des écoles sont de plus en plus dénoncées comme une cause majeure de l'insuffisance des acquis d'apprentissage.

102. L'« appariement » est une technique économétrique qui ne repose pas explicitement sur le paradigme expérimental mais permet de réduire de façon semblable les biais endogènes. Bien qu'il soit maintenant très pratiqué dans l'économie du travail, il l'est encore rarement dans l'économie de l'éducation, comme le note Glewwe (2002).

Les systèmes de « rémunération au mérite » expérimentés aux États-Unis ne semblent pas avoir été concluants.

Une seconde approche, qui soutient que ni les niveaux de ressources ni les structures incitatives ne peuvent rendre compte des différences de résultats d'apprentissage, attache une grande importance aux facteurs politiques et sociologiques.

Promesses et écueils des politiques fondées sur les incitations

Alors que les recherches sur l'efficacité des écoles et des enseignants se sont intéressées au comportement de ces derniers en tant que pédagogues, les économistes ont examiné leur comportement en tant qu'employés des écoles ou des autorités éducatives. Ces travaux ont généralement porté sur les questions de savoir dans quelle mesure la productivité d'un enseignant dans la salle de classe est liée à sa rémunération et si le renforcement de ce lien peut améliorer les résultats d'apprentissage¹⁰³. Il semble que ce lien soit actuellement faible. Par exemple, dans les écoles publiques secondaires urbaines du nord de l'Inde, les caractéristiques des enseignants qui déterminent leur rémunération, comme le niveau d'instruction, de formation et d'expérience, n'ont guère d'impact sur les acquis des élèves, alors que la qualité de la formation des enseignants, représentée par les compétences cognitives, a une incidence sur les acquis mais pas sur la rémunération (Kingdon, 1996). Dans les écoles privées, en revanche, l'existence d'une relation directe entre les acquis des élèves et la rémunération des enseignants paraît expliquer au moins en partie pourquoi ces écoles sont plus efficaces que les écoles publiques (Kingdon et Teal, 2003).

Les systèmes de « rémunération au mérite » expérimentés aux États-Unis ne semblent pas avoir été concluants. Les enseignants ont généralement réagi en augmentant la quantité et non la qualité de l'enseignement, et des structures uniformes de rémunération se sont mises en place, réduisant à néant l'objectif des réformes¹⁰⁴. En revanche, un programme mis en place dans les écoles secondaires israéliennes, en vertu duquel les enseignants recevaient des primes récompensant l'amélioration des performances de leurs élèves aux examens de fin d'études, a eu un impact significatif sur les résultats en anglais et en mathématiques (Lavy, 2003).

La rémunération au mérite paraît néanmoins constituer une approche trop étroite des

incitations aux enseignants. En premier lieu, elle peut avoir des effets pervers. Dans une expérience randomisée conduite au Kenya, par exemple, des prix ont été attribués par les comités scolaires administrés par les parents aux enseignants dont les élèves enregistraient de faibles taux de redoublements et de bons résultats aux examens. Les enseignants ont réagi en manipulant les résultats des examens au lieu d'améliorer leur enseignement, et l'impact sur les acquis effectifs a été faible (Glewwe *et al.*, 2003). En second lieu, là où les salaires sont relativement élevés, un supplément de rémunération risque de ne pas constituer une motivation majeure pour les enseignants, vu la spécificité de leur profession¹⁰⁵. Des recherches récemment menées dans les écoles publiques aux États-Unis donnent à penser que si les arrangements institutionnels ont effectivement pour résultat une relation peu étroite entre la rémunération des enseignants et leurs performances, ce sont les caractéristiques des élèves plutôt que les différentiels de rémunération qui expliquent les décisions des enseignants de changer d'école¹⁰⁶. D'autre part, des données récentes du programme mexicain Carrera Magisterial indiquent que, en assurant une formation supplémentaire tout en relevant les rémunérations et en améliorant les ressources scolaires, il est possible d'accroître les acquis des élèves. L'impact de ce programme était optimal lorsque la formation visait à renforcer l'expérience pratique des enseignants et à élargir les connaissances spécifiques relatives aux contenus et lorsque la supervision était bien assurée par les administrateurs des écoles (Lopez-Acevedo, 2004). Cette constatation donne à penser que les politiques centrées sur les pratiques, les ressources et les incitations pédagogiques peuvent être des compléments plutôt que des substituts.

Des remarques similaires s'appliquent à la décentralisation et à la privatisation, qui ont été préconisées au motif qu'elles donnent aux parents un plus grand pouvoir de contrôle sur le fonctionnement des écoles et le comportement des enseignants. Il est certes établi que l'accroissement des financements locaux peut améliorer l'apprentissage, et plusieurs études ont conclu que les écoles privées sont plus efficaces que les écoles publiques¹⁰⁷, mais toute évaluation générale de changements aussi radicaux dans l'organisation du système scolaire oblige à prendre en considération d'autres

103. Une grande partie de ces travaux supposent que les écoles devraient être comparées à des entreprises privées soucieuses de maximiser leurs résultats sur un marché concurrentiel, et ils ne sont donc pas idéologiquement neutres. Quoi qu'on pense de cette hypothèse, la collecte d'éléments d'appréciation sur la mise en œuvre des réformes qui, de plus en plus nombreuses, utilisent cette approche, reste importante.

104. Les données sont examinées par Hanushek (2002b).

105. Cela est bien entendu loin d'être le cas dans nombre de pays en développement. Ces dernières années, les niveaux de rémunération sont souvent tombés si bas que les moyens même d'existence des enseignants et de leur famille sont menacés. Dans ces conditions, le lien entre la rémunération et les performances est difficile à nier. Voir la section du chapitre 4 consacrée à la rémunération des enseignants.

106. Voir Hanushek et Rivkin (2003), Hanushek *et al.* (1999 et 2004) et Jepsen et Rivkin (2002).

107. Sur ces deux points, voir Glewwe (2002).

résultats de la scolarisation que les acquis cognitifs, étant donné l'impact sociopolitique beaucoup plus large de telles réformes. Au Kenya, il semble que la décentralisation ait incité les communautés locales à construire beaucoup trop de petites écoles, à consacrer une trop grande part des dépenses aux enseignants par rapport aux autres apports et à fixer les frais de scolarité à des niveaux qui empêchent de nombreux enfants de fréquenter l'école (Kremer *et al.*, 2003). S'il est simple et justifié de demander une plus grande responsabilisation des enseignants et des écoles, la conception de réformes à cet effet semble une tâche difficile.

Les écoles en tant qu'institutions sociales

Pour expliquer comment et pourquoi les changements dans l'allocation des ressources ou les pratiques pédagogiques ont un impact – ou n'en ont pas – sur les acquis cognitifs, il faut comprendre comment enseignants et élèves interagissent, non seulement en tant qu'enseignants et apprenants mais aussi en tant que personnes dans le contexte social de l'école. L'éducation n'est pas seulement un ensemble de résultats, mais c'est aussi un processus. Étant donné le temps qu'enseignants et élèves y passent, leur comportement est forcément déterminé autant par la qualité de ce processus que par les bénéfices qu'ils en attendent. Pour améliorer les résultats d'apprentissage, il ne suffit donc pas de fournir des ressources adéquates, mises à profit de manière efficiente par les enseignants qui utilisent les meilleures pratiques, avec une structure d'incitations adéquate. Il se peut qu'il faille aussi influencer sur la manière dont les élèves et les enseignants vivent et travaillent à l'école durant toute la scolarité.

En premier lieu, les études de sociologie de l'éducation donnent à penser que la qualité de l'apprentissage dépend avant toute chose du comportement des élèves et que celui-ci répond directement aux processus de socialisation qui ont pour cadre l'école¹⁰⁸. Des études ethnographiques et sociologiques des écoles secondaires aux États-Unis ont montré que les élèves se divisent en deux groupes sociaux distincts, associés chacun à un comportement idéal auquel ses membres cherchent à se conformer. Ces idéaux comprennent l'attitude vis-à-vis de l'école en général et de l'apprentissage en particulier. Les efforts des

élèves sont influencés par le groupe social auquel ils appartiennent et par l'idéal de celui-ci. En second lieu, les écoles ne sont pas neutres par rapport au comportement des élèves. Elles s'efforcent d'inculquer non seulement des compétences cognitives mais aussi une série de traits psychologiques et comportementaux qui définissent leur propre idéal social. Les élèves dont la famille et le groupe de pairs ont un idéal proche de celui que promeut leur école tendront à consentir de plus grands efforts d'apprentissage et à atteindre des niveaux de compétences cognitives plus élevés que les autres, lesquels tenteront d'échapper à la contradiction entre leur propre idéal et celui de leur école en se rebellant – en réduisant leurs efforts d'apprentissage, entre autres choses¹⁰⁹. Un moyen important pour les écoles d'améliorer les acquis d'apprentissage est donc de réduire la distance sociale entre leur propre idéal social est celui de leurs élèves, de façon que moins d'élèves choisissent d'appartenir aux groupes sociaux dont les attitudes sont en conflit avec l'apprentissage¹¹⁰.

Ce cadre conceptuel peut apporter un nouvel éclairage sur la situation dans de nombreux pays en développement. Les politiques d'éducation suivies après l'indépendance dans nombre d'États cherchaient explicitement à promouvoir un idéal social, qu'il s'agisse de l'unité nationale ou d'une idéologie plus explicitement socialiste ou autre. Initialement, cela ne concernait que les groupes de population qui se trouvaient en mesure de fréquenter l'école – groupes appartenant à l'élite, groupes ethniques ou autres groupes sociaux favorisés. Le développement des systèmes scolaires au-delà de ces groupes a soulevé des questions cruciales quant au contenu de l'enseignement. Dans le même temps, la vague idéologique qui avait accompagné la décolonisation s'est apaisée et les ressources sont aussi devenues plus rares dans les années 1980. Aujourd'hui, tout un ensemble de facteurs – le manque persistant de ressources, les disparités entre le milieu social des enseignants et celui des élèves, les conflits entre le contenu social du programme scolaire et le milieu familial des élèves, l'absence de but social explicite dans la politique d'éducation – peut aider à expliquer la fréquente inefficience des systèmes scolaires publics dans les pays en développement de manière plus subtile et plus pertinente que les explications fondées sur un facteur unique comme l'insuffisance de rémunération de l'enseignant.

L'absence de but social explicite dans la politique d'éducation peut aider à expliquer la fréquente inefficience des systèmes scolaires publics dans les pays en développement.

108. Cette approche a été explorée récemment par Akertof et Kranton (2002).

109. On pourrait donner une description similaire des comportements des enseignants.

110. Il est possible d'appliquer ce concept à l'histoire de l'enseignement secondaire dans un certain nombre de pays industrialisés. Akertof et Kranton (2002) montrent que la démocratisation des systèmes scolaires au cours du dernier tiers du XX^e siècle a entraîné des conflits de plus en plus aigus entre les idéologies anciennes – celle de l'élite bourgeoise républicaine française, par exemple – et celles des membres des groupes de population plus socialement hétérogènes qui étaient de plus en plus nombreux à entrer à l'école.

La stagnation des scores aux tests dans les pays développés au cours des dernières décennies est une source importante d'interrogations.

Conclusion : ce que nous savons sur ce qui compte pour la qualité de l'éducation

Il est bien établi que la quantité d'éducation que reçoit une personne (mesurée sous la forme du nombre d'années passées dans le système scolaire) va de pair avec la qualité de cette éducation (généralement définie de façon un peu restrictive comme les compétences cognitives mais incluant en fait les compétences non cognitives, les valeurs et les autres traits psychologiques et comportementaux acquis dans le cadre de la scolarité). Ce dernier aspect a une valeur intrinsèque et est aussi associé à des bénéfices privés et sociaux nombreux et divers, lesquels ne se limitent pas aux revenus mais comprennent également des avantages résultant d'un ensemble d'activités exploitables ou non sur le marché.

Les évaluations internationales des compétences cognitives donnent à penser que la qualité des écoles est très variable selon les pays comme à l'intérieur des pays. En particulier, les enfants vivant dans les pays en développement non seulement restent scolarisés moins longtemps mais atteignent aussi des niveaux d'acquis moins élevés. D'autre part, bien que l'évolution des scores aux tests soit difficile à mesurer et à interpréter, il est clair que leur stagnation dans les pays développés au cours des dernières décennies est une source importante d'interrogations.

L'identification des déterminants de meilleurs résultats d'apprentissage de façon à produire des conclusions utiles à l'élaboration des politiques est une tâche ardue qui requiert l'utilisation d'approches inspirées de différentes sciences sociales. Le processus d'apprentissage est extrêmement complexe. Il implique d'abord et surtout des relations entre les enseignants et les élèves sur la base d'un programme d'enseignement donné et de pratiques pédagogiques, mais il intervient aussi dans un cadre social plus général. Ces relations sont en outre conditionnées par les ressources à la disposition des écoles, les structures d'incitation offertes aux enseignants en tant qu'employés des écoles ou des autorités éducatives ainsi que la concordance entre les valeurs promues par les écoles en tant qu'institutions sociales et celles des familles des élèves et de la société dans son ensemble.

Cette complexité est reflétée dans les conclusions du présent chapitre.

■ Premièrement, l'examen de l'expérience des différents pays révèle que des systèmes scolaires très différents ont produit des niveaux moyens d'acquis très hétérogènes. Il y a beaucoup à apprendre de nouvelles comparaisons entre les pays comme à l'intérieur des pays.

■ Deuxièmement, les débats au sein de la communauté de l'éducation sur les pratiques pédagogiques appropriées ne sont pas tranchés. Il est donc nécessaire d'expérimenter d'autres pratiques, d'autant plus que les progrès vers l'éducation pour tous ont pour résultat la scolarisation d'enfants de communautés qui, auparavant, étaient socialement à l'écart du système scolaire.

■ Troisièmement, alors que les travaux sur la fonction de production de l'éducation n'ont pas engendré de consensus aisé quant à l'impact de politiques spécifiques en matière de ressources sur les acquis, il semble bien, surtout si l'on en croit de récentes études expérimentales, qu'il faille des ressources suffisantes pour obtenir une éducation d'une qualité acceptable et que des ressources supplémentaires judicieusement employées soient un moyen important d'améliorer la qualité de l'éducation dans les pays en développement.

■ Quatrièmement, les politiques d'éducation doivent se préoccuper de l'efficacité de l'utilisation des ressources dans les écoles. La conception de structures d'incitation plus appropriées pour les enseignants paraît être un complément naturel des politiques concernant les ressources. Toutefois, les quelques indications dont on dispose sur des idées comme la rémunération au mérite, la décentralisation et la privatisation montrent qu'elles peuvent avoir des effets pervers qui réduisent leur impact sur les compétences cognitives ou sont préjudiciables à d'autres résultats éducatifs.

■ Enfin, l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les écoles à travers le monde entier ne tient pas seulement à la mise en œuvre d'un ensemble de mesures techniques bien conçues. Que l'évaluation expérimentale des interventions relevant de la politique d'éducation devienne un outil standard de la conception des politiques est certainement une évolution

bienvenue, mais cela ne règle pas la question de savoir quelles interventions sont testées ou quels sont leurs objectifs. Les écoles sont des institutions sociales dans lesquelles les processus éducatifs quotidiens interagissent avec la production des résultats éducatifs. Alors qu'une proportion plus grande d'enfants sont socialisés pendant une période de plus en plus longue de l'enfance, de l'adolescence et du début de l'âge adulte, les questions du contenu des programmes d'enseignement et du contraste entre le milieu d'origine des élèves et leurs aspirations posent à la qualité de l'éducation de nouveaux défis qui ne peuvent être relevés par les seuls moyens techniques : de plus en plus entrent en ligne de compte l'aspect politique du processus ainsi que les détails relatifs à ses ressources et à la pédagogie. ■

© AMI VITALE / PANOS / EDITINGSERVER.COM

Une puissante dynamique : après avoir surmonté de multiples obstacles sociaux, Lalita, jeune femme indienne appartenant à une des castes les plus basses, manifeste le plaisir qu'elle prend à enseigner les mathématiques aux fillettes de Koprah, son village



Chapitre 3

Évaluation des progrès accomplis vers l'EPT

Le présent chapitre rend compte des progrès accomplis dans la réalisation des 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT), sur la base des données mondiales les plus récentes concernant l'éducation pour l'année scolaire 2001-2002¹.

Centrées sur la qualité, les 5 premières sections du chapitre examinent 1) les tendances de la protection et de l'éducation de la petite enfance, 2) la quantité et la qualité de l'éducation formelle (en mettant l'accent sur l'enseignement primaire), 3) le rôle des enseignants et de l'enseignement, 4) les questions de qualité et d'équité, sur la base des mesures des acquis d'apprentissage et 5) les progrès accomplis en ce qui concerne les objectifs relatifs à l'alphabetisation et aux compétences nécessaires dans la vie courante. La sixième et dernière section récapitule les progrès réalisés globalement et actualise l'indice du développement de l'EPT.

Protection et éducation de la petite enfance

La protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) se réfèrent à un large éventail de programmes qui visent tous à favoriser le développement physique, cognitif et social des enfants avant leur entrée à l'école primaire – théoriquement de la naissance jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans. Les avantages que procurent les programmes de PEPE, qui se prolongent jusqu'à l'âge adulte, sont abondamment attestés, comme l'a montré le chapitre 2. Ils contribuent à des résultats satisfaisants en matière de développement de l'enfant qui jettent les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie et aident à suivre son état de santé et son état nutritionnel durant cette période critique de son développement.

La mise en place de programmes de PEPE peut libérer les membres de la famille des tâches de puériculture, permettant à un parent de travailler ou à un frère ou sœur plus âgé de fréquenter l'école. Bien entendu, la protection de la petite enfance est aussi assurée dans le cadre familial. Les pratiques parentales ont des effets importants sur l'apprentissage et le développement de l'enfant (Myers, 2004).

Suivi de la protection et de l'éducation de la petite enfance

Afin de suivre l'objectif énoncé dans le cadre de Dakar, à savoir « développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés », il importe de distinguer entre la protection et l'éducation, d'identifier les groupes d'âge types auxquels sont destinés les programmes et la mesure dans laquelle les statistiques couvrent les programmes formels et non formels.

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) définit l'éducation préprimaire, ou niveau 0 de la CITE, comme incluant les programmes qui offrent des activités d'apprentissage organisées dans une école ou un centre (par opposition au cadre familial) à des enfants âgés d'au moins 3 ans (UNESCO, 1997). Ces programmes sont normalement censés inclure des activités d'apprentissage organisées qui occupent en moyenne l'équivalent d'au moins 2 heures par jour et 100 jours par an.

Il se peut que ces critères ne reflètent pas dans sa totalité la participation aux programmes de PEPE, vu qu'ils excluent les services de protection et d'éducation destinés aux enfants âgés de moins de 3 ans. En outre, les systèmes de collecte de données qui sont dans une large mesure axés sur les programmes publics ou réglementés par les pouvoirs publics peuvent ne pas prendre en compte les activités non formelles de protection et d'éducation administrées par d'autres autorités publiques ou par des entités privées à l'intention d'enfants âgés de 3 ans ou plus.

Il est difficile, sur le plan conceptuel comme sur le plan pratique, d'évaluer la qualité des services de PEPE et cette évaluation est insuffisante au niveau mondial. Il y a un réel manque d'informations sur les intrants et sur la façon dont ils sont utilisés pour obtenir de bons résultats dans les programmes destinés aux jeunes enfants. L'utilisation de normes devient de plus en plus courante dans les pays les plus développés, de même que les instruments d'évaluation pour mesurer les résultats. Cependant, les acquis d'apprentissage ne suffisent pas pour juger de la qualité des programmes, surtout dans les pays en développement où on s'attache avant tout à obtenir un éventail plus large de résultats sur le plan du développement de l'enfant.

Un élément important de l'évaluation des services de PEPE est celui qui consiste à déterminer dans quelle mesure les programmes atteignent les enfants les plus vulnérables et défavorisés. Cela est devenu plus réalisable grâce à la plus grande disponibilité des résultats des enquêtes sur les ménages, qui permettent de ventiler les données relatives à la participation par sexe, par richesse des ménages et par lieu de résidence (rural ou urbain). Cependant, il se peut que ces résultats sous-estiment l'ampleur des différences, vu que les enquêtes nationales ne sont généralement pas utilisées pour obtenir des informations sur les populations les plus marginalisées.

Participation aux programmes de PEPE

Les systèmes nationaux de PEPE révèlent une grande diversité quant au groupe d'âge concerné, au nombre d'années d'éducation et aux contenus. Le groupe d'âge visé est très variable, comme le montre la figure 3.1. Toutefois, dans

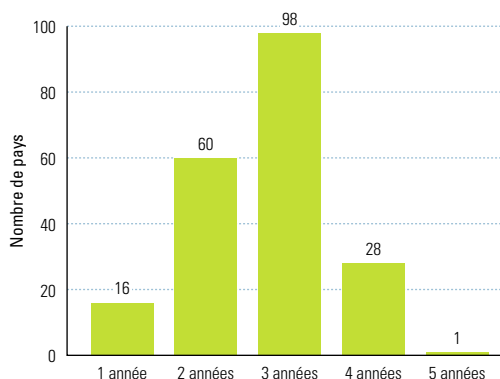
Il est difficile, sur le plan conceptuel comme sur le plan pratique, d'évaluer la qualité des services de PEPE et cette évaluation est insuffisante au niveau mondial.

1. L'analyse porte essentiellement sur la période 1998-2001 ; 1998 a été choisie comme année de base parce que c'était la dernière couverte par le bilan de l'EPT à l'an 2000 présenté au Forum mondial sur l'éducation (2000). C'était aussi la première pour laquelle ont été recueillies des données après la révision de la CITE de 1997, de telle sorte que toutes les données de 1998 et des années suivantes sont comparables sur la durée.

la plupart des pays, la participation n'est pas obligatoire et les enfants peuvent commencer à se joindre aux programmes à n'importe quel âge. Dans certains cas, ceux-ci peuvent être suivis pendant un an seulement comme à Sri Lanka et aux Philippines. Dans d'autres, ils peuvent l'être pendant 4 ans, comme dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, ou même 5 ans, par exemple en Mongolie. La durée la plus courante est de 3 ans, normalement destinée aux enfants de 3 à 5 ans ou, moins fréquemment, de 4 à 6 ans. Dans quelques pays, participer à un programme de PEPE pendant l'année précédant celle de l'âge officiellement fixé pour l'entrée à l'école primaire est obligatoire.

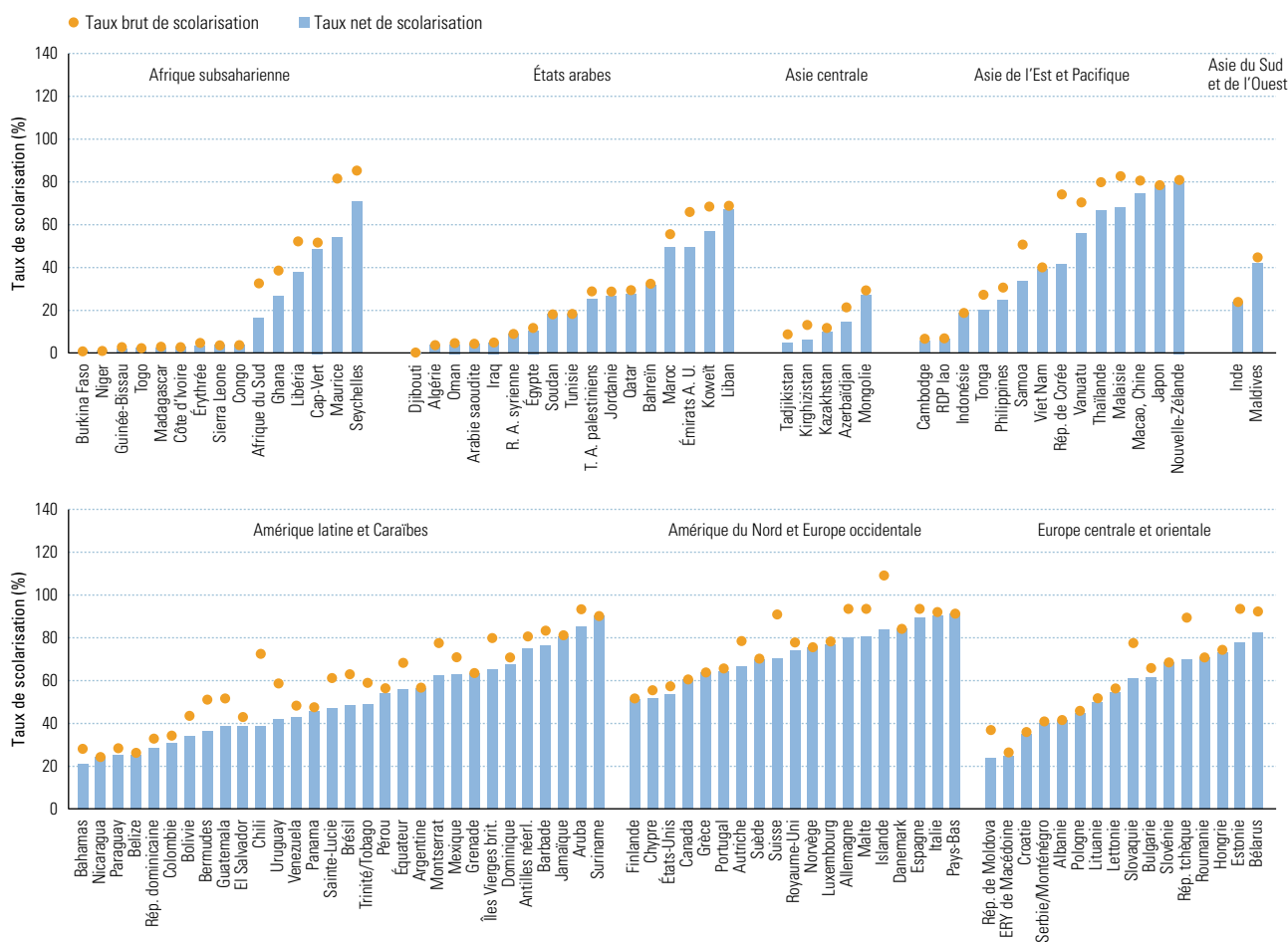
Le nombre annuel statutaire d'heures d'éducation préprimaire dans les pays en développement en

Figure 3.1: Répartition des pays selon le nombre d'années d'éducation préprimaire offert, 2001



Source : annexe statistique, tableau 3

Figure 3.2: Taux bruts et nets de scolarisation dans le préprimaire, 2001



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

Source : annexe statistique, tableau 3 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

L'impact des programmes de PEPE sur les résultats des enfants dépend du soutien assuré dans la famille et de la qualité des activités.

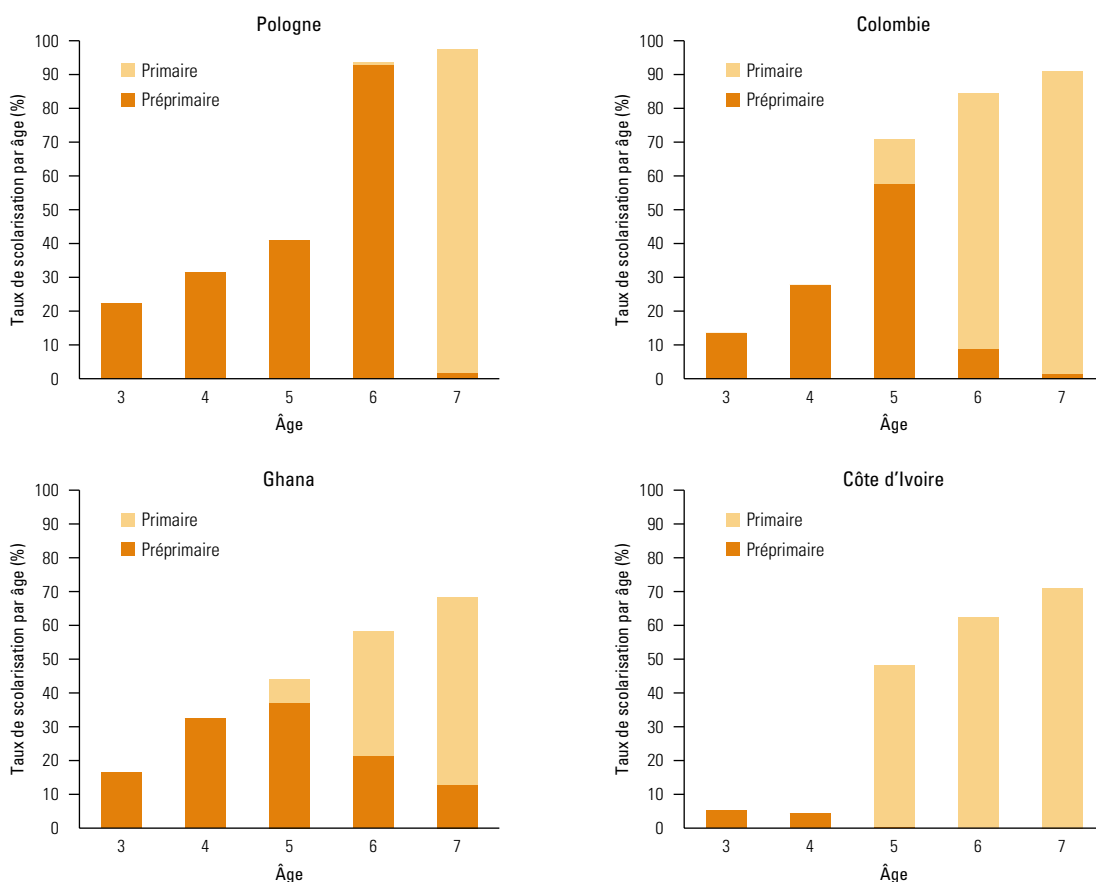
1999 allait de 195 heures en Iraq à plus de 1250 en Colombie, à Cuba et à Saint-Kitts-et-Nevis, soit un rapport de 1 à 8 entre le minimum et le maximum (UNESCO, 2003a). Dans la moitié des pays pour lesquels on dispose de données, ce nombre s'établissait à 700 à 999 heures par an. Les programmes de plus longue durée ne sont pas forcément de meilleure qualité – leur impact sur les résultats des enfants dépend aussi du soutien assuré dans la famille et de la qualité des activités.

Les taux bruts et nets de scolarisation (les TBS et TNS, expliqués plus en détail dans la section ci-dessous consacrée à la participation scolaire) sont généralement utilisés pour mesurer les niveaux de participation aux programmes de PEPE. Le TBS doit être interprété en fonction des groupes d'âge officiellement prévus pour l'éducation préprimaire, qui varient beaucoup selon les pays (on les trouvera dans l'annexe

statistique, tableau 3). La figure 3.2 indique les taux de scolarisation dans certains pays pour l'année scolaire 2001/2002. La plupart des pays des régions EPT² de l'Afrique subsaharienne, des États arabes, de l'Asie centrale et de l'Asie du Sud et de l'Ouest affichent de faibles taux de scolarisation, tandis que les pays de la région Amérique latine et Caraïbes et de la région Amérique du Nord et Europe occidentale ont des taux généralement plus élevés. La différence considérable existant entre le TBS et le TNS dans plusieurs pays indique qu'une forte proportion des inscrits se situe en dehors du groupe d'âge visé.

Les pays inclus dans la figure 3.3 illustrent 3 profils types de participation par âge. Dans le plus courant, les taux de participation augmentent avec l'âge et atteignent leur maximum l'année précédant l'entrée à l'école primaire. En Pologne, ce maximum couvre

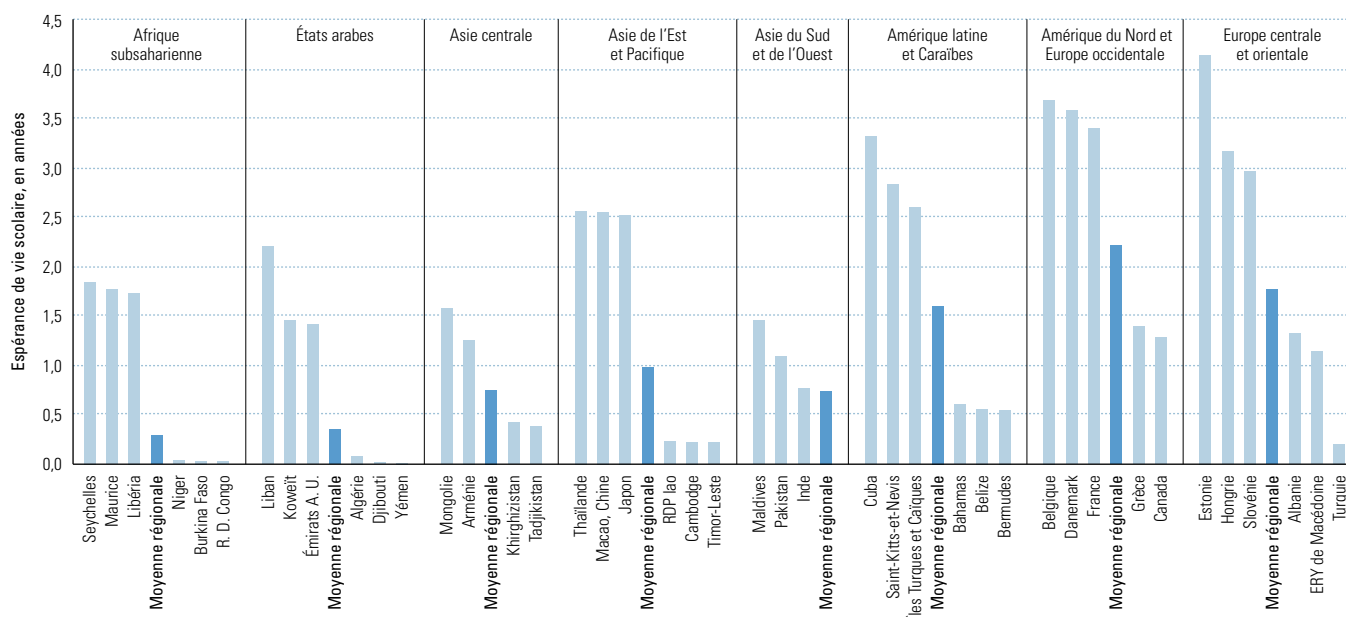
Figure 3.3 : Taux de scolarisation par âge dans l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire, 2001



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

2. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour la composition des régions EPT.

Figure 3.4: Espérance de vie scolaire dans le préprimaire dans certains pays, par région, 2001
(moyennes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)



Notes : Les moyennes régionales ne sont pas pondérées. Elles sont fondées sur le nombre suivant de pays : Afrique subsaharienne : 34 ; États arabes : 19 ; Asie centrale : 8 ; Asie de l'Est et Pacifique : 22 ; Asie du Sud et de l'Ouest : 8 ; Amérique latine et Caraïbes : 3 ; Amérique du Nord et Europe occidentale : 23 ; Europe centrale et orientale : 19.

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

pratiquement tous les enfants de 6 ans parce que la participation à la dernière année du préprimaire est obligatoire. Une année d'éducation préprimaire obligatoire est devenue la norme dans la plupart des pays européens (OCDE, 2001). Alors qu'en Pologne, presque tous les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 7 ans, la situation est très différente en Colombie et au Ghana. Dans ces deux pays, le préprimaire et le primaire se partagent davantage les enfants du même âge, même lorsqu'il s'agit de l'âge officiel fixé pour l'entrée à l'école primaire. En revanche, en Côte d'Ivoire, comme dans beaucoup d'autres pays d'Afrique subsaharienne, les niveaux de participation au préprimaire sont extrêmement bas à tous les âges et ceux de participation à l'école primaire sont aussi relativement bas.

L'espérance de vie scolaire dans le préprimaire récapitule ces divers profils de participation à chaque âge en donnant le nombre moyen d'années d'éducation préprimaire sur lequel peut compter un enfant si les taux actuels de participation restent inchangés. La figure 3.4 montre les pays de chaque région EPT

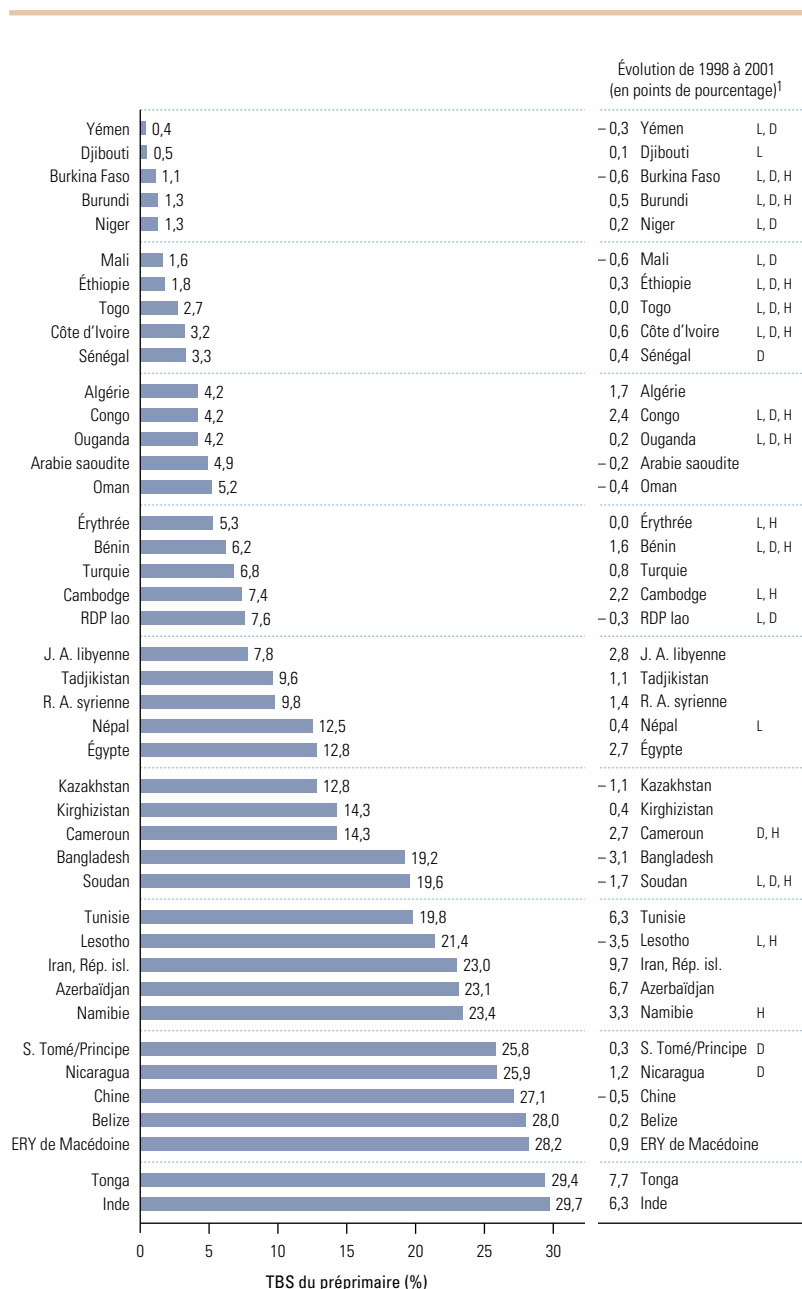
enregistrant les taux les plus élevés et les plus faibles de participation à la PEPE, ainsi que la moyenne d'un groupe plus nombreux de pays de cette région. Il apparaît que l'on trouve les taux les plus élevés d'espérance de vie scolaire dans le préprimaire en Amérique du Nord et en Europe occidentale (2,2 années), puis viennent l'Europe centrale et orientale (1,8 année) et l'Amérique latine et les Caraïbes (1,6 année). Les taux élevés enregistrés en Europe centrale et orientale reflètent en partie l'héritage de programmes de préprimaire fortement subventionnés accompagnant une large participation féminine à la population active (UNICEF, 1999b). Dans les pays d'Afrique subsaharienne les plus performants, un enfant peut compter sur près de 2 années de préprimaire, mais les chiffres chutent ensuite brutalement et la moyenne régionale n'est que d'environ 0,3 année. Malgré des taux élevés au Liban et au Koweït, la moyenne régionale des États arabes est proche de celle de l'Afrique subsaharienne. L'espérance de vie préscolaire mesure la quantité des services éducatifs et ne reflète pas nécessairement la qualité des programmes, mais des niveaux de participation

La moyenne régionale des États arabes est proche de celle de l'Afrique subsaharienne.

extrêmement bas indiquent que dans les pays concernés, la PEPE ne peut guère profiter à la société.

Les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès aux programmes

Figure 3.5 : Taux bruts de scolarisation dans le préprimaire en 2001 et évolution depuis 1998 (pays dont le TBS est inférieur à 30 %)



Note : voir les tableaux sources pour les notes détaillées sur les pays.

1. L = pays les moins avancés, D = pays pauvres très endettés (PPTE), H = prévalence du VIH parmi les adultes (15-49 ans) > 2 %.

Source : annexe statistique, tableaux 1 et 3 ; classement des PPTE disponible à l'adresse www.worldbank.org/hipc

préprimaires depuis 1998 ont été lents. Les taux bruts de scolarisation ont progressé de plus de 10 % dans 14 pays d'Afrique subsaharienne, mais le point de départ était très bas. Le TBS a augmenté de 133 % au Congo (passant de 1,8 à 4,2 %) du fait du redressement opéré à l'issue des perturbations causées par le conflit. Des progressions supérieures à 50 % ont aussi été enregistrées en Algérie, au Burundi, en République islamique d'Iran et en Jamahiriya arabe libyenne. Le recul subi dans les pays d'Europe orientale et d'Asie centrale durant les années 1990 a été contenu et la situation a commencé à s'améliorer dans la plupart des pays (UNESCO, 2003a).

La figure 3.5 montre l'évolution de la participation dans les pays ayant des TBS inférieurs à 30 %. Les gains les plus sensibles ont été obtenus par les pays déjà dotés d'une base (TBS se situant entre 20 et 30 %) : Azerbaïdjan, Inde, République islamique d'Iran, Tonga et Tunisie. En revanche, dans d'autres pays appartenant au même groupe, comme la Chine et le Lesotho, les niveaux sont demeurés stables ou ont baissé. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne et autres pays « les moins avancés » ont enregistré des niveaux de participation faibles (souvent inférieurs à 10 %), voire des baisses de participation. Ils appartiennent principalement au groupe des « pays pauvres très endettés » et sont généralement touchés par la pandémie de VIH/sida et des niveaux élevés de pauvreté. Ce sont eux qui sont confrontés au plus redoutable défi, s'agissant de bien assurer la protection, la santé, l'éducation et le développement des jeunes enfants.

La difficulté d'élargir l'accès aux programmes de PEPE dans les pays les moins avancés est le sujet d'une récente étude de la Banque mondiale (Jaramillo et Mingat, 2003). Près de la moitié des 133 pays en développement qu'elle examine n'atteindraient même pas un TBS de 25 % dans le préprimaire d'ici à 2015 sur la base des tendances actuelles. L'étude donne à penser qu'un des principaux moyens, pour les pays pauvres, de faire progresser la PEPE est de développer le rôle du secteur privé par la fourniture de services communautaires. Cependant, une telle stratégie risque d'aggraver les inégalités, étant donné qu'en règle générale, seules les communautés et les ménages les plus aisés sont en mesure d'investir dans des programmes de PEPE.

La réalisation de l'égalité entre les sexes dans l'accès et la fourniture des services est particulièrement importante durant cette phase critique du développement de l'enfant. Les pays pour lesquels on dispose de ces données se partagent quasi également entre ceux où les disparités entre les sexes dans l'éducation préprimaire, telles que les mesure l'indice de parité entre les sexes (IPS³), sont en faveur des garçons et ceux où elles sont en faveur des filles. Les disparités en faveur des garçons sont généralement moins frappantes que dans l'enseignement primaire en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans certains États arabes. Une explication possible est le degré de participation de la société civile aux services de PEPE (UNESCO, 2003a). Soucieuses des intérêts des femmes et des jeunes enfants, de nombreuses organisations non gouvernementales (ONG) et autres associations cherchent à faire en sorte que les filles participent au moins autant que les garçons. Toutefois, il y a encore des pays comme le Maroc et le Pakistan où le TBS des filles n'atteint que les trois quarts de celui des garçons ou moins. Dans les îles Vierges britanniques, au Népal, en Oman, au Tadjikistan et dans les îles Turques et Caïques, la participation des filles reste inférieure de 12 à 15% à celle des garçons.

Le tableau 3.1 présente des données sur l'assiduité des enfants de 3 et 4 ans aux programmes destinés à la petite enfance collectées lors des enquêtes sur les ménages. Les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (*multiple indicator cluster surveys*, MICS) de l'UNICEF menées en 2000 ou autour de cette date ont recueilli des données sur le pourcentage d'enfants âgés de 3 et 4 ans qui participaient à des programmes organisés d'apprentissage ou d'éducation de la petite enfance, ainsi que le nombre d'heures moyen de fréquentation durant la semaine ayant précédé l'enquête.

Le nombre d'heures de fréquentation allait de 10 ou moins dans les pays d'Afrique subsaharienne comme le Burundi, la Guinée-Bissau, la Sierra Leone et le Tchad à plus de 30 en Azerbaïdjan, en Mongolie et au Tadjikistan. Les pays dont les taux d'assiduité et le nombre d'heures de fréquentation étaient relativement élevés comprenaient la République dominicaine, la République de Moldova, le Suriname, Trinité-

Tableau 3.1: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE chez les enfants de 3 et 4 ans, par sexe, et nombre d'heures de fréquentation, 2000

Pays	Taux net d'assiduité (%)				IPS (F/G)	Nombre moyen d'heures de fréquentation ¹
	Total	Garçons	Filles			
Albanie	16,1	15,9	16,2	1,02	14,9	
Angola	6,7	6,8	6,7	0,99	...	
Azerbaïdjan	11,6	12,3	10,9	0,89	32,5	
Bolivie	17,6	16,9	18,2	1,08	19,1	
Bosnie/Herzég.	8,9	8,3	9,7	1,17	21,8	
Botswana	14,5	11,8	17,0	1,44	...	
Burundi	4,5	3,9	5,0	1,28	8,4	
Cameroun	15,9	16,7	18,4	1,10	...	
Comores	16,5	15,7	17,3	1,10	13,4	
Côte d'Ivoire	6,6	7,2	5,9	0,82	16,6	
Guinée équatoriale	45,8	46,5	44,9	0,97	15,5	
Gambie	17,2	16,6	17,6	1,06	20,1	
Guinée-Bissau	6,7	7,2	6,1	0,85	9,4	
Guyana	36,1	36,9	35,1	0,95	...	
Kenya	17,9	15,9	19,9	1,25	28,5	
RDP lao	7,0	5,2	8,9	1,71	25,0	
Lesotho	22,6	21,6	23,7	1,10	19,6	
Madagascar	5,6	5,6	5,5	0,98	15,5	
Mongolie	21,8	21,7	21,8	1,00	32,7	
Myanmar	9,7	9,1	10,4	1,14	22,5	
Niger	2,6	3,4	1,7	0,50	19,9	
Ouzbékistan	20,7	18,2	23,3	1,28	17,3	
Philippines ²	10,9	8,6	13,3	1,55	...	
Rép. centrafricaine	2,8	2,7	2,9	1,07	13,0	
Rép. dominicaine	49,8	48,3	51,5	1,07	16,1	
Rép. Moldova	30,3	28,7	32,1	1,12	27,0	
R. D. Congo	3,0	3,1	2,9	0,94	15,1	
Rwanda	2,7	2,5	2,9	1,16	...	
S. Tomé/Principe	19,4	20,3	19,3	0,95	15,2	
Sénégal	9,1	9,7	8,6	0,89	17,7	
Sierra Leone	11,5	11,4	11,5	1,01	10,0	
Suriname ²	40,1	42,2	38,1	0,90	19,8	
Swaziland	12,6	11,7	13,7	1,17	16,0	
Tadjikistan	4,1	4,6	3,5	0,76	32,2	
Tchad	0,8	1,0	0,6	0,60	7,3	
Togo	8,6	8,3	8,9	1,07	...	
Trinité/Tobago	71,5	67,9	75,4	1,11	24,7	
Venezuela	33,1	32,5	33,9	1,04	...	
Viet Nam	32,5	30,6	34,6	1,13	24,4	
Zambie ²	8,0	7,6	8,5	1,12	...	
Moyenne	17,1	16,6	17,7	1,06	19,1	

1. Nombre d'heures de fréquentation durant la semaine ayant précédé l'entretien.

2. Les données se rapportent à 1999.

Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

et-Tobago et le Viet Nam. En revanche, au Burundi, en Guinée-Bissau, au Niger, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo et au Tchad, seule une faible proportion des enfants de 3 et 4 ans fréquentaient l'école, et ce durant seulement quelques heures par semaine.

3. L'IPS est le rapport entre les valeurs correspondant au sexe féminin et au sexe masculin pour un indicateur donné. Un IPS de 1 indique la parité entre les sexes; un IPS se situant entre 0 et 1 signifie une disparité en faveur des garçons/hommes; un IPS supérieur à 1 signifie une disparité en faveur des filles/femmes.

Les recherches ont montré que les enfants des milieux les plus pauvres sont ceux qui bénéficient le plus des services de PEPE.

Qui bénéficie des programmes de PEPE ?

Alors que les pays qui indiquent des TBS se répartissent également entre ceux qui favorisent les garçons et ceux qui favorisent les filles, la disparité des taux nets d'assiduité parmi les enfants de 3 et 4 ans dans les pays étudiés est plus souvent en faveur des filles. Elles participent davantage que les garçons aux programmes de PEPE dans près des deux tiers des pays étudiés. De plus, les disparités en faveur de l'un ou de l'autre sexe sont plus prononcées pour les taux d'assiduité que pour les TBS. C'est en République démocratique populaire lao, aux Philippines et au Botswana que la disparité en faveur des filles est la plus accusée, tandis que c'est au Niger, au Tadjikistan et au Tchad qu'elle est la plus forte en faveur des garçons.

Les taux nets d'assiduité aux programmes préprimaires sont beaucoup plus élevés pour les enfants des zones urbaines que pour ceux des zones rurales (figure 3.6) et plus élevés pour les enfants des ménages aisés que pour ceux des ménages pauvres (figure 3.7). Les pays enregistrant des taux d'assiduité supérieurs à la moyenne qui ont minimisé les différences entre fréquentation urbaine et fréquentation rurale comprennent la Guinée équatoriale et le Suriname. C'est en République dominicaine, en République de Moldova et au Viet Nam qu'on trouvait les plus grands écarts de fréquentation entre riches et pauvres. Les recherches ont montré que les enfants des milieux les plus pauvres sont ceux qui bénéficient le plus des services de PEPE en termes de protection, de santé et d'éducation (Jarousse *et al.*, 1992), et pourtant les données MICS de l'UNICEF et d'autres études montrent qu'ils sont aussi ceux qui risquent le plus d'en être exclus.

Évaluer la qualité et le coût de la PEPE

Il est difficile d'évaluer la qualité des services de PEPE car les résultats ne se prêtent pas facilement à la mesure, bien que soient mis en œuvre des projets qui utilisent des instruments de plus en plus raffinés⁴. La plupart de ces études mesurent l'impact de la participation à la PEPE sur la progression et les acquis à l'école primaire. Le chapitre 2 du présent rapport examine les données disponibles dans les pays

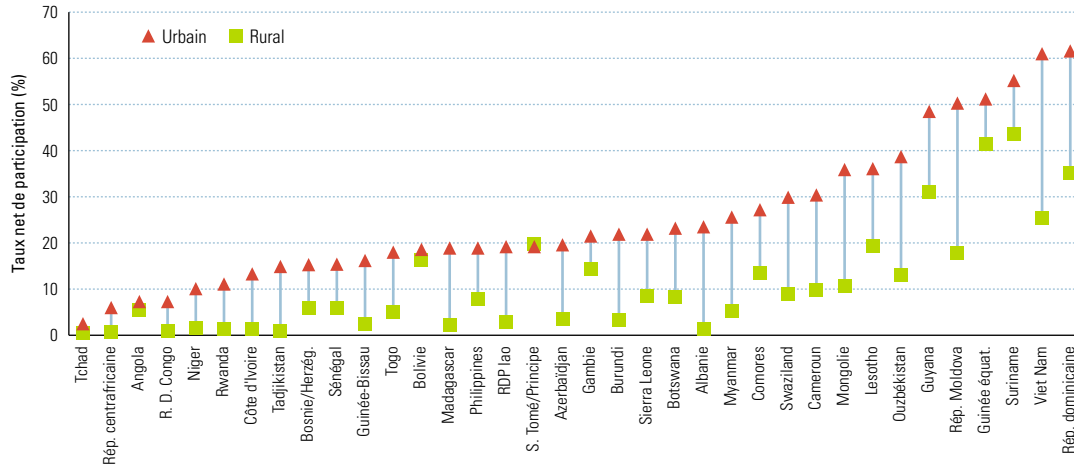
développés et en développement (voir aussi Myers, 2004). Les indicateurs qui peuvent aider à évaluer la qualité des programmes destinés à la petite enfance couvrent des aspects tels que l'environnement physique, la formation et le niveau de qualification du personnel et le nombre d'enfants par classe et par éducateur. Les caractéristiques de l'organisation et de la gestion des services, la clarté des objectifs du programme d'enseignement et la qualité du processus éducatif sont aussi des facteurs clés de bons résultats sur le plan du développement de l'enfant. Cependant, ces indicateurs sont souvent difficiles à collecter et à interpréter dans un cadre comparatif.

Les rapports élèves/enseignant (REE), appelés aussi taux d'encadrement, sont très variables dans l'éducation préprimaire. Le REE est le rapport entre le nombre total d'élèves et le nombre total d'enseignants à un niveau donné. C'est en Afrique subsaharienne, où plus de 40% des pays pour lesquels on dispose de données comptent de 25 à 34 élèves par enseignant, que les REE sont les plus élevés, et en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, où ils sont inférieurs à 15/1 dans 7 pays sur 10, qu'ils sont les plus bas. En général, ils tendent à être plus élevés dans le primaire que dans le préprimaire, étant donné que les jeunes enfants ont besoin chacun de plus de soins et d'attention. En Afrique subsaharienne, par exemple, près des trois quarts des pays présentent des REE supérieurs à 35/1 dans le primaire, contre 1 sur 10 seulement dans le préprimaire. En Europe centrale et orientale et en Asie centrale, plus de 70% des pays comptent moins de 15 élèves par enseignant dans le préprimaire mais de 15 à 24 dans le primaire. Ce profil est moins net dans les États arabes et en Amérique du Nord et Europe occidentale.

Ces moyennes ne représentent que des indications approximatives de la qualité des processus et des résultats. Une étude récente portant essentiellement sur des pays industrialisés indique que 10 pays sur 21 présentaient des rapports enfants/personnel qui différaient en fonction de l'âge des élèves, de leur milieu socio-économique ou de leur lieu de résidence, des qualifications du personnel et de l'emplacement de l'établissement (Bertram et Pascal, 2002). Ces rapports variaient d'une moyenne de 25-30/1 pour les élèves de 5 et 6 ans

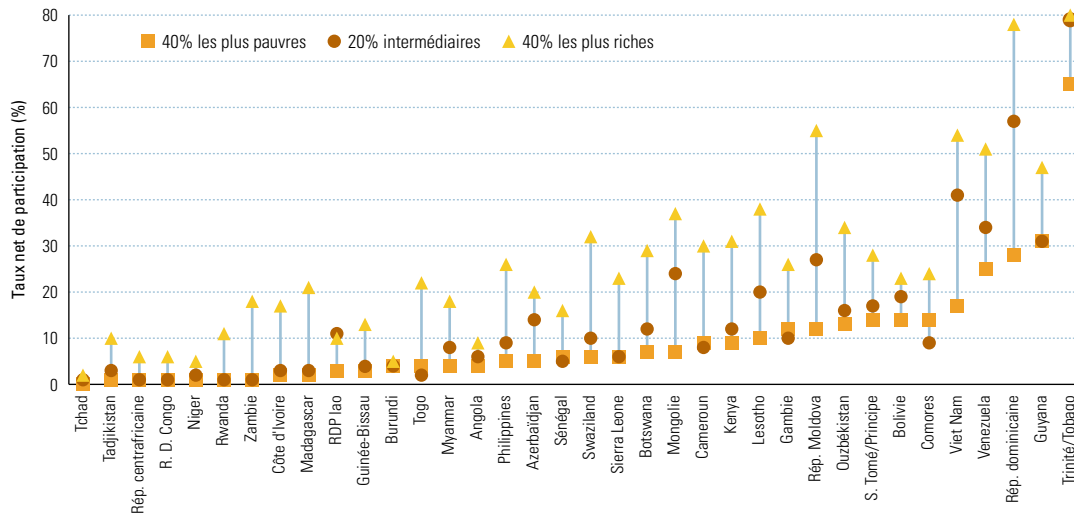
4. Un exemple d'un tel instrument est le Projet préprimaire de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), étude longitudinale destinée à explorer la qualité de la vie des enfants d'âge préscolaire dans divers environnements de protection et d'éducation. La phase finale, récemment terminée, a examiné la relation entre les expériences à l'âge de 4 ans et le développement cognitif et linguistique à l'âge de 7 ans (Weikart *et al.*, 2004).

Figure 3.6: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE des enfants de 3 et 4 ans selon le lieu de résidence (urbain ou rural), 2000



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

Figure 3.7: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE des enfants de 3 et 4 ans selon la richesse du ménage, 2000



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

à 15/1 pour les enfants de 3 et 4 ans. Les crèches, accueillant les enfants de 0 à 2 ans, comptaient généralement moins de 8 enfants par adulte. Pour les enfants de 4 à 6 ans, le rapport moyen n'atteignait que 15/1 dans les programmes ciblés sur les enfants socialement et économiquement défavorisés. Selon une autre

source, les normes nationales relatives aux rapports enfants/personnel dans les pays de l'OCDE vont de 3/1 au Danemark à 10/1 au Portugal dans le cas des enfants de 0 à 3 ans, et de 6/1 au Danemark et en Suède à 20-28/1 en Italie dans le cas des enfants de 3 à 6 ans (OCDE, 2001).

Dans les pays en développement à faible revenu, les qualifications et les rémunérations sont moindres dans le préprimaire que dans le primaire.

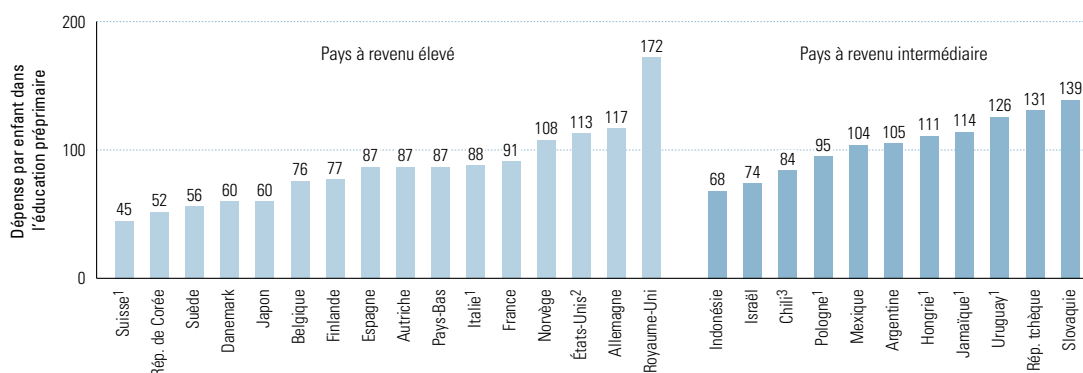
La qualité des programmes de PEPE est limitée dans certains pays par le faible niveau de qualification du personnel. De nombreux enseignants sont employés sur une base contractuelle, perçoivent des rémunérations peu élevées et n'ont reçu que peu ou pas de formation professionnelle. Parmi les 69 pays ayant fourni des données, 20% indiquent que tous les enseignants de PEPE ont reçu une formation, tandis que dans un autre cinquième de ces pays, moins de la moitié sont formés. Le personnel formé représente moins du quart du personnel enseignant à la Trinité-et-Tobago, au Cap-Vert et au Ghana (voir annexe statistique, tableau 13A). Dans les trois quarts de ces 69 pays, la proportion des enseignants dépourvus de formation est plus forte, et parfois beaucoup plus forte, dans le préprimaire que dans le primaire.

Dans les pays de l'OCDE, le personnel du préprimaire a généralement un niveau de qualification satisfaisant. Dans la plupart des pays d'Europe occidentale et au Japon, un titre universitaire est requis, tandis qu'aux États-Unis un niveau de qualification moins élevé suffit (CERI, 1999). Une étude des qualifications du personnel dans 19 pays développés montre que les programmes du préprimaire sont enseignés par du personnel très qualifié (Bertram et Pascal, 2002). Les récents changements apportés aux

qualifications exigées sont le signe d'une professionnalisation accrue. Le personnel s'occupant des enfants de 4 ans dans tous ces pays, à l'exception de 2 d'entre eux, possédait des qualifications similaires à celles des enseignants du primaire, c'est-à-dire ordinairement au moins 3 années de formation universitaire.

Parmi les pays à revenu intermédiaire pour lesquels on dispose de données, les normes de qualification et les niveaux de rémunération (niveau de début avec des qualifications minimales) des enseignants ne présentent pas de grandes différences entre le préprimaire et le primaire. Dans les pays en développement à faible revenu, les qualifications et les rémunérations sont moindres dans le préprimaire que dans le primaire. Les rémunérations minimales sont, semble-t-il, voisines dans l'un et l'autre en Inde, en Indonésie, en Malaisie, au Paraguay et aux Philippines, par exemple, mais le nombre d'heures d'instruction est plus faible dans le préprimaire que dans le primaire, ce qui entraîne des coûts unitaires supérieurs dans le préprimaire. La dépense par enfant dans le préprimaire est aussi plus élevée là où les REE sont plus bas que ceux du primaire, comme au Brésil, au Chili, en Indonésie, aux Philippines et en Tunisie (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003).

Figure 3.8: Comparaison de la dépense par enfant dans l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire, 2001 (enseignement primaire = 100)



Note : calculs fondés sur la dépense par enfant en dollars EU à parité de pouvoir d'achat, en utilisant des équivalents plein temps.

1. Établissements publics seulement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

3. Sur la base des données de 2002.

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

Comme le montre la figure 3.8, les coûts unitaires sont aussi nettement plus élevés dans le préprimaire que dans le primaire en République tchèque, au Royaume-Uni et en Slovaquie. Alors que dans ce dernier pays, les REE (10/1 dans le préprimaire, 19/1 dans le primaire) peuvent expliquer le niveau des coûts, cette explication ne tient sans doute pas au Royaume-Uni, qui présente des REE de 24/1 dans le préprimaire et de 17/1 à l'école primaire. Cependant, on peut constater que les coûts unitaires sont moindres dans le préprimaire que dans le primaire dans près des deux tiers des pays qui fournissent des données (16 pays sur 27).

Conclusion

Les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif relatif à la PEPE ont été lents, surtout pour ce qui est d'atteindre les catégories de la population marginalisées. Le nombre des pays indiquant des TBS inférieurs à 15% n'a guère évolué depuis 1998. Des progressions sont enregistrées en particulier dans les pays ayant déjà établi une base de participation, mais certains pays de ce groupe indiquent des reculs. La participation telle qu'elle est mesurée par le TBS présente un meilleur équilibre entre les sexes qu'à l'école primaire, bien que les filles restent désavantagées dans plusieurs pays. Les données fournies par les enquêtes sur les ménages indiquent néanmoins que la participation des filles est supérieure à celle des garçons (tableau 3.1). L'accès aux programmes de PEPE est inégal à l'intérieur des pays, les enfants des zones urbaines et des ménages les plus aisés étant avantagés. Dans plusieurs pays, le TBS et le TNS sont très divergents, indiquant qu'une forte proportion des inscrits se situent hors du groupe d'âge officiel.

Pour ce qui est de la définition et du suivi de la qualité des programmes de PEPE, il reste beaucoup de terrain à défricher. Il faudrait plus de données pour évaluer les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif en termes de qualité dans les pays à faible revenu.

Participation scolaire

La présente section est centrée sur la participation des élèves à l'enseignement primaire et examine brièvement la participation à l'enseignement secondaire et supérieur. L'enseignement primaire universel (EPU) signifie que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire participent au système scolaire et achèvent le cycle du primaire. Cela requiert la scolarisation initiale à l'âge officiellement prescrit, une assiduité régulière et la progression de la plupart des élèves d'une classe à la suivante en temps voulu, de façon que chacun suive jusqu'à son terme le programme d'enseignement. Pareils résultats ne peuvent être obtenus que si le système scolaire a la capacité d'accueillir des cohortes entières d'enfants et d'assurer un enseignement de qualité raisonnable. L'achèvement en temps voulu de la scolarité primaire accompagné d'une maîtrise convenable du programme d'enseignement – notamment des compétences cognitives de base telles que la capacité de lire, d'écrire et de compter – paraît nécessaire pour que l'enseignement primaire puisse produire à long terme les bienfaits escomptés, et il conditionne évidemment une participation réussie à l'éducation post-primaire.

Les objectifs quantitatifs et qualitatifs sont indissociables dans le cas de l'EPU. Par exemple, améliorer la qualité de l'école est un moyen d'accroître la demande d'éducation et d'améliorer la participation scolaire. Les bénéfices que les enfants retirent d'une durée donnée de scolarité sont ainsi influencés de manière cruciale par sa qualité.

Où en est le monde par rapport à l'enseignement primaire universel ?

Scolarisation

La scolarisation est l'élément le plus fondamental de la participation au système scolaire ; elle est aussi l'indicateur le plus aisément mesurable des progrès accomplis dans la réalisation de l'EPU. Comme on l'a déjà noté, 2 taux de scolarisation sont d'ordinaire distingués. Le taux brut de scolarisation est le rapport entre le nombre d'enfants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné (par exemple à l'école primaire), quel que soit leur âge, et le nombre des enfants du groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau (par

L'enseignement primaire universel (EPU) signifie que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire participent au système scolaire et achèvent le cycle du primaire.

Tableau 3.2 : Groupement des pays selon le niveau de leur TNS et de leur TBS dans le primaire, 2001

		Niveau du TNS				TNS non disponible
		< 50 %	50,1-70 %	70,1-90 %	90,1-100 %	
TBS < 100 %	Afrique subsaharienne	Burkina Faso, Érythrée, Éthiopie, Guinée-Bissau, Niger	Burundi, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Kenya, Mozambique, R. U. Tanzanie, Sénégal, Tchad, Zambie	Gambie, Zimbabwe		Comores, Congo, Mali, Nigéria, République centrafricaine, Sierra Leone
	États arabes	Djibouti	Arabie saoudite, Mauritanie, Yémen	Émirats arabes unis, Koweït, Oman	Bahreïn, Égypte, Iraq, Jordanie	Soudan
	Asie centrale			Arménie, Azerbaïdjan, Kazakhstan, Mongolie	Géorgie	
	Asie de l'Est et Pacifique			Îles Cook, Myanmar, Pap.-N.-Guinée, Thaïlande	Malaisie, Nouvelle-Zélande	
	Asie du Sud et de l'Ouest		Pakistan	Bangladesh, Inde, République islamique d'Iran		Afghanistan
	Amérique latine et Caraïbes			Bahamas	Anguilla	
	Amérique du Nord et Europe occidentale				Canada, Chypre, États-Unis, Grèce, Islande	
	Europe centrale et orientale			Croatie, Lettonie, Rép. de Moldova, Roumanie, Serbie/Monténégro, Turquie, Ukraine	Bulgarie, ERY de Macédoine, Pologne	
TBS > 100 %	Afrique subsaharienne		Libéria, Madagascar	Afrique du Sud, Bénin, Botswana, Gabon, Guinée équatoriale, Lesotho, Malawi, Namibie, Rwanda, Swaziland	Cap-Vert, Maurice, S. Tomé/ Príncipe, Seychelles, Togo	Cameroun, Ouganda
	États arabes			Liban, Maroc	Algérie, Qatar, R. A. syrienne, T. A. palestiniens, Tunisie	J. A. libyenne
	Asie centrale				Kirghizistan, Tadjikistan	Ouzbékistan
	Asie de l'Est et Pacifique			Cambodge, Macao (Chine), République démocratique populaire lao	Australie, Chine, Fidji, Indonésie, Japon, Nioué, Palaos, Philippines, Rép. de Corée, Samoa, Tonga, Vanuatu, Viet Nam	Brunéi Darussalam, Timor-Leste
	Asie du Sud et de l'Ouest			Népal	Maldives, Sri Lanka	
	Amérique latine et Caraïbes			Antilles néerlandaises, Chili, Colombie, El Salvador, Guatemala, Honduras, îles Turques et Caïques, Nicaragua, Uruguay	Argentine, Aruba, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil, Costa Rica, Cuba, Équateur, Guyana, îles Vierges brit., Jamaïque, Mexique, Montserrat, Panama, Paraguay, Pérou, Rép. dominicaine, St Vincent/Grenad., Sainte-Lucie, Suriname, Trinité/Tobago, Venezuela	
	Amérique du Nord et Europe occidentale			Autriche	Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, France, Irlande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse	Allemagne
	Europe centrale et orientale			République tchèque, Slovaquie	Albanie, Bélarus, Estonie, Hongrie, Lituanie, Slovaquie	Fédération de Russie

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

Source : annexe statistique, tableau 5

exemple les 6-12 ans). Le TBS est exprimé sous la forme d'un pourcentage, et il peut dépasser 100% du fait des scolarisations précoces ou, plus fréquemment, des scolarisations tardives ainsi que des redoublements, qui font que d'autres enfants que ceux ayant l'âge officiellement prescrit sont scolarisés à un niveau donné. Les TBS mesurent la capacité globale des systèmes scolaires en termes purement quantitatifs, bien que l'importance des écarts entre les niveaux de ressources par élève rende souvent les comparaisons difficiles.

Le taux net de scolarisation ne prend en compte que les enfants scolarisés qui appartiennent au groupe d'âge officiel (par exemple les 6-12 ans scolarisés à l'école primaire), faisant abstraction du fait que des enfants plus jeunes ou plus âgés peuvent aussi l'être; il ne peut donc dépasser 100%. Du fait qu'il mesure la couverture des enfants du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, le TNS est un meilleur indicateur de la qualité de l'éducation. L'EPU suppose un TNS égal à 100% ou proche de ce niveau. Un TBS élevé ne dénote pas nécessairement l'accomplissement de progrès dans la réalisation de l'EPU si le TNS est beaucoup plus bas⁵.

Le tableau 3.2 groupe les pays selon leur TBS et leur TNS dans l'enseignement primaire en 2001. La figure 3.9 indique le TBS et le TNS de plus de 100 pays qui n'avaient pas atteint un TNS de 95% en 2001. Plus d'un tiers des pays pour lesquels on dispose de données présentent encore un TBS inférieur à 100%, bien que ceux présentant un TNS supérieur à 90% aient peut-être une capacité suffisante pour réaliser l'EPU.

Dans les pays – plus de 40 – présentant un TBS inférieur à 100% et un TNS inférieur à 90%, la capacité du système scolaire devra être fortement accrue pour réaliser l'EPU. La figure 3.9 révèle en outre que l'écart entre le TBS et le TNS est souvent prononcé dans les pays dont le TNS est faible. Cela montre que le manque de couverture et l'inefficacité de l'enseignement primaire tendent à aller de pair.

Des profils régionaux frappants se dessinent. Comme la pauvreté en général, le déficit éducatif est concentré en Afrique et en Asie du Sud. En Afrique subsaharienne, seule une poignée de petits États atteignent un TBS de 100% ou plus s'accompagnant d'un TNS supérieur à 90%.

Quelques pays plus vastes combinent un TBS inférieur à 100% avec un TNS inférieur à 70%, voire inférieur à 50%. Les seuls autres pays indiquant un TNS inférieur à 70% sont quelques États arabes et le Pakistan. Six pays seulement, tous en Afrique, présentent un TNS inférieur à 50% dans l'enseignement primaire. Cependant, le traitement de ces données au niveau des pays dissimule l'ampleur du déficit éducatif en Asie du Sud et de l'Ouest. Là, en dépit de TBS et de TNS nationaux un peu plus élevés, certaines régions fortement peuplées ont, au sein de ces pays, des niveaux de scolarisation inférieurs à ceux de nombreux pays africains.

Toutefois, la plupart des pays du monde ont atteint un TNS égal ou supérieur à 70% et, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, la plupart des pays affichent un TBS supérieur à 100% associé à un TNS dépassant 90%. Pourtant, en Europe centrale et orientale, la situation est problématique: plus de la moitié des pays de la région présentent un TBS inférieur à 100% et certains un TNS se situant entre 70 et 90%.

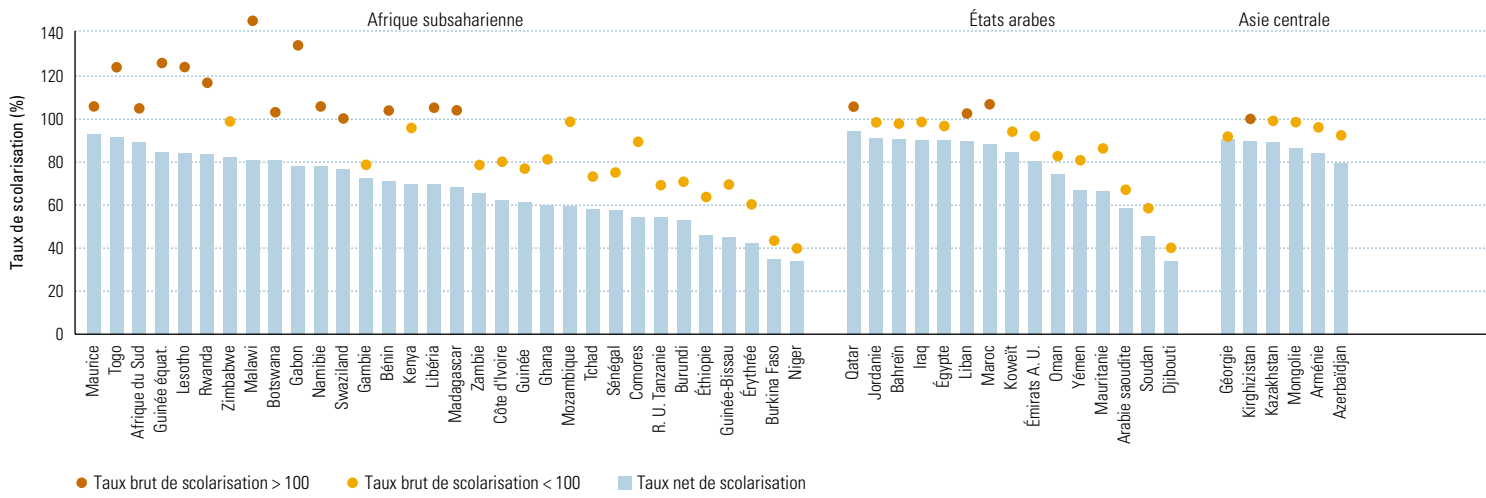
Aussi insatisfaisante que puisse être la situation actuelle, de grands progrès ont été enregistrés sur le plan de la scolarisation durant les années 1990, tant pour l'ensemble de la décennie (1990-2001) que pour son dernier tiers (1998-2001), comme le montre la figure 3.10. En 2001, les TNS avaient progressé dans presque tous les pays qui avaient commencé la décennie avec un TNS inférieur à 70%, entraînant une certaine convergence au niveau mondial – les TNS dans l'enseignement primaire s'échelonnaient de 16 à 100% en 1990 mais de 34 à 100% en 2001. Dans 20 pays, le TNS a dépassé 90% et plusieurs pays qui n'avaient toujours pas atteint un TNS de 90% en 2001 affichaient néanmoins des progrès spectaculaires depuis 1998, avec des augmentations de plus de 10 points de pourcentage (Burundi, Éthiopie, Guinée, Lesotho, Maroc, Mozambique et Sao Tomé-et-Principe).

En revanche, dans environ un cinquième des pays fournissant des données, le TNS a diminué de plus de 2 points de pourcentage entre 1990 et 2001. Dans de nombreux cas, il s'agissait de pays d'Europe centrale et orientale ou d'Asie centrale qui avaient des TNS relativement élevés au début de la période; d'autres étaient des pays

Comme la pauvreté en général, le déficit éducatif est concentré en Afrique et en Asie du Sud.

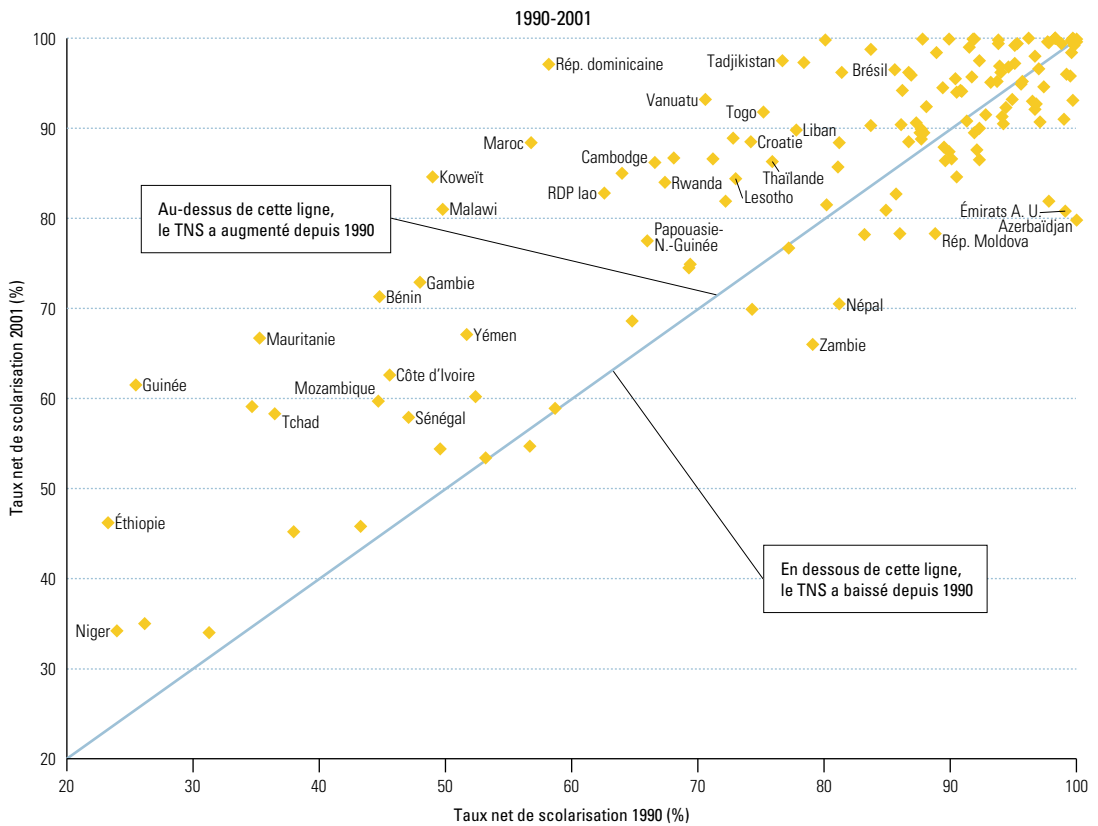
5. Par exemple, les TBS dans l'enseignement primaire dépassent 120% au Cambodge, au Gabon, en Guinée équatoriale, au Lesotho, au Malawi, au Népal et au Togo, mais tous ces pays présentent des TNS se situant entre 70 et 89% à l'exception du Togo, dont le TNS est supérieur à 90% (voir tableau 3.2). Les pays se trouvant dans cette situation ont probablement besoin d'améliorer la couverture de l'enseignement primaire tout en réduisant les scolarisations tardives et les redoublements. Ainsi, contrairement à ce que pourraient indiquer des TBS élevés, il se peut que des réformes majeures de l'organisation du système scolaire et des améliorations de la qualité de l'enseignement soient nécessaires dans ces pays.

Figure 3.9: TNS et TBS dans l'enseignement primaire pour les pays dont le TNS est inférieur à 95%, 2001



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

Figure 3.10: Taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, 1990-2001 et 1998-2001



Note: voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.
Source: annexe statistique, tableau 15

Figure 3.9 (suite)

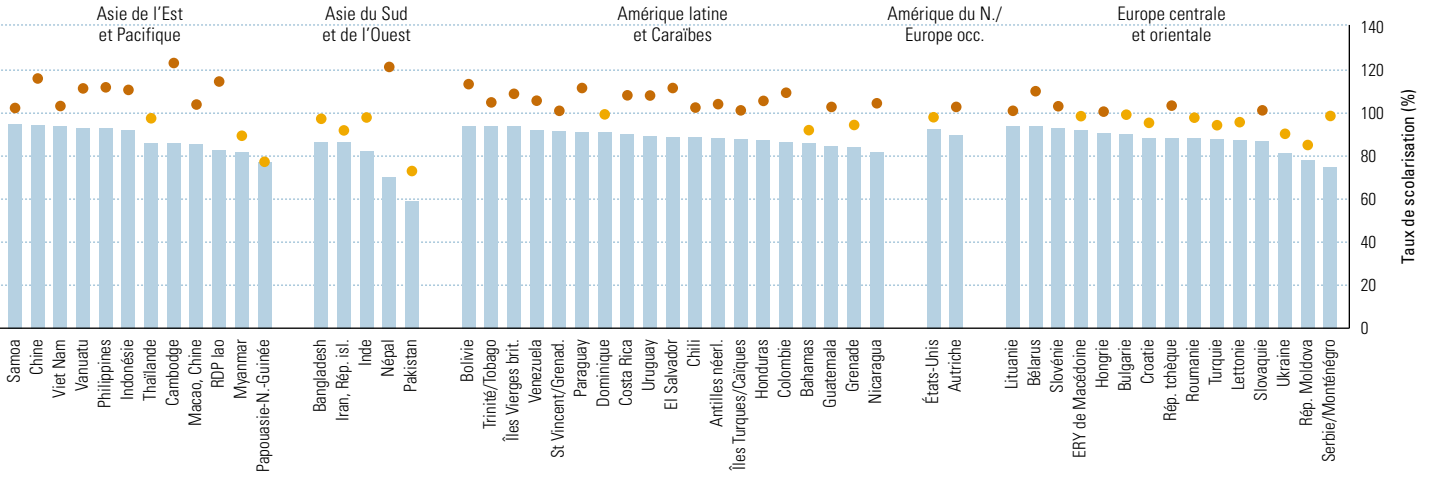
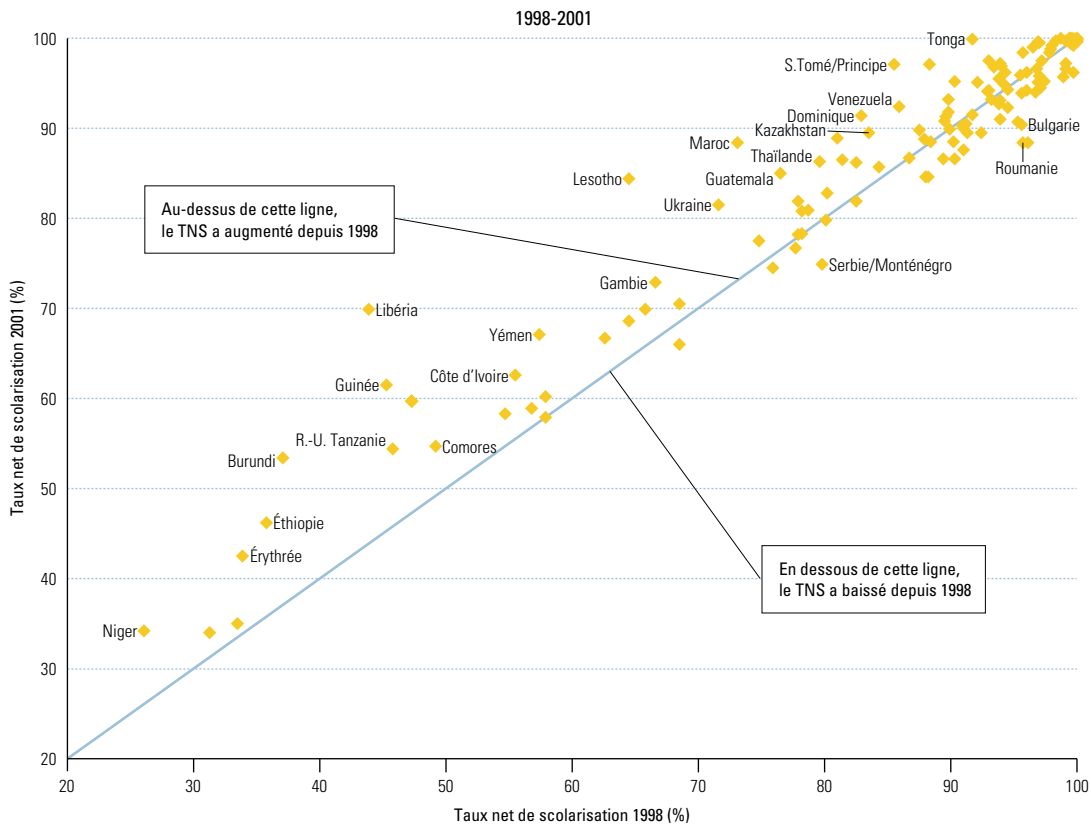


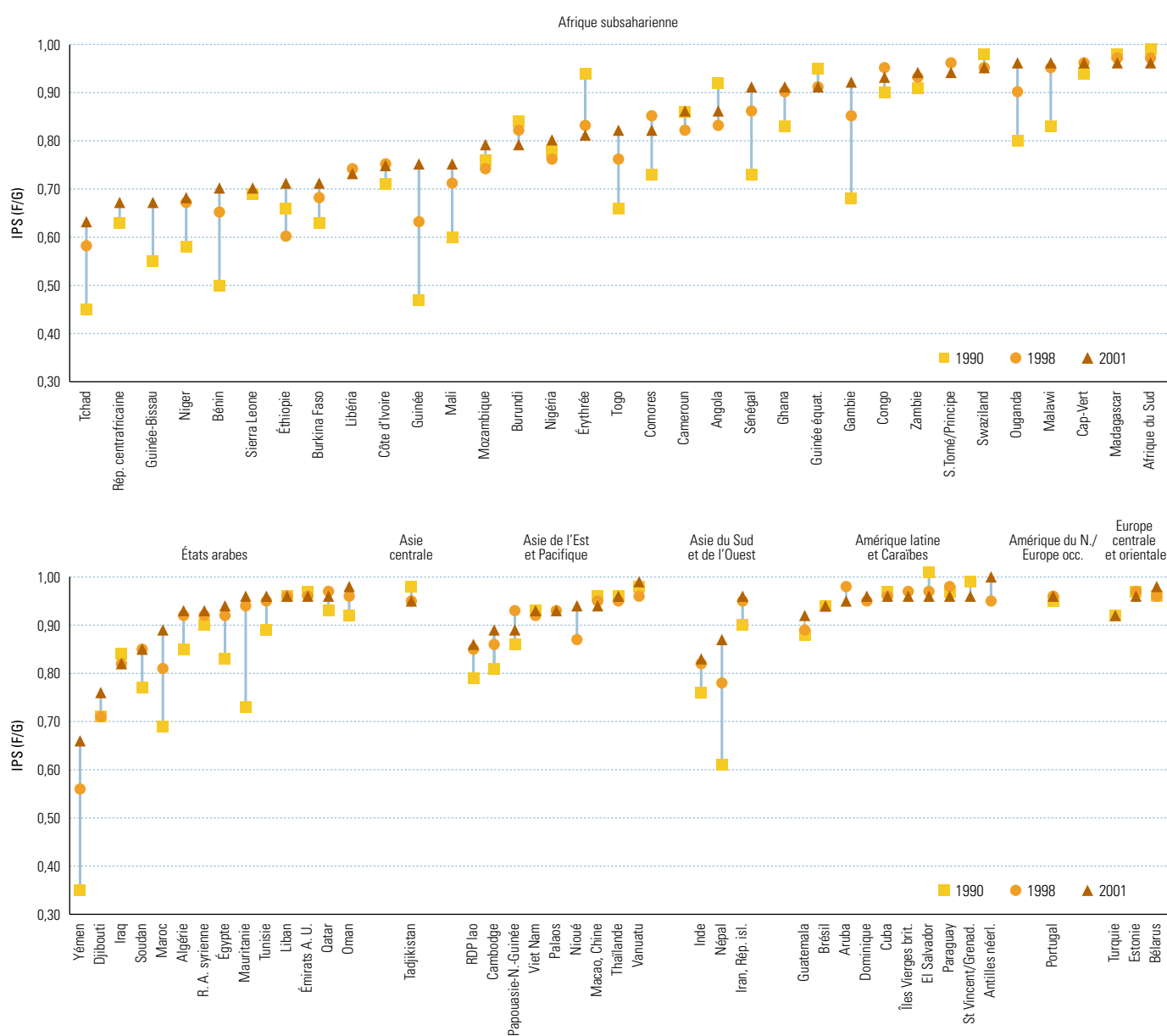
Figure 3.10 (suite)



en développement, surtout en Afrique subsaharienne, qui avaient connu une longue crise économique durant la décennie. Au Népal, en République de Moldova et en Zambie, pays dont les TNS étaient déjà inférieurs à 90% en 1990, la scolarisation a régressé de plus de 10 points de pourcentage au cours de la période 1990-2001.

Des évolutions similaires, mais de moindre ampleur, ont été enregistrées entre 1998 et 2001. En l'état actuel des choses, le monde semble se diviser entre un large groupe de pays ayant des TNS élevés et stables et un groupe plus restreint (mais encore relativement important) de pays présentant des TNS bas, dont certains seulement progressent rapidement vers le premier groupe.

Figure 3.11: Disparités entre les sexes dans le taux brut de scolarisation de l'enseignement primaire, 1990, 1998 et 2001
(pays dont l'IPS était inférieur à 0,97 en 1998 ou en 2001)



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

Source : annexe statistique, tableau 16

Cela est assurément un motif de préoccupation, de même que le fait que des composantes importantes de la population demeurent exclues de l'école primaire dans les pays présentant les TNS les plus élevés, s'agissant en particulier des zones ou des communautés défavorisées.

Par définition, la réalisation de l'EPU suppose la réalisation de la parité entre les sexes dans les effectifs. Lorsque les effectifs initiaux sont bas, leur croissance est souvent déséquilibrée du point de vue du genre, les taux de scolarisation des garçons progressant beaucoup plus tôt que ceux des filles. La figure 3.11 montre l'évolution de 1990 à 1998 et de 1990 à 2001 de l'IPS, qui est le rapport entre le TBS des filles et celui des garçons. Un IPS se situant entre 0,97 et 1,03 est considéré comme reflétant la parité entre les sexes. La figure 3.11 n'inclut que les pays qui en présentaient un inférieur à 0,97 en 1998 ou en 2001, ou pour ces deux années, reflétant un déséquilibre en faveur des garçons. En 2001, il y avait 71 pays dans cette catégorie, soit environ 40% des pays pour lesquels des données sont disponibles.

La disparité entre les sexes dans les effectifs est une caractéristique de nombre des pays ayant dans l'ensemble une faible scolarisation. Tous les pays présentant un IPS inférieur à 0,90 – à l'exception de 3 d'entre eux – se trouvent en Afrique subsaharienne (notamment en Afrique de l'Ouest), dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les progrès réalisés vers la

parité entre les sexes depuis 1990 ont été notables et cette tendance a persisté durant la période 1998-2001. Ainsi, des progrès rapides dans ce domaine peuvent être accomplis même dans les pays pauvres ayant de faibles taux de scolarisation⁶. Cependant, l'IPS a reculé récemment dans plusieurs pays.

Enfants non scolarisés

Malgré les progrès de la scolarisation enregistrés tout au long des années 1990 dans une majorité de pays en développement, un grand nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne participent toujours pas au système scolaire. L'estimation la plus aisément disponible du nombre de ces « enfants non scolarisés » est calculée à partir du TNS bien que, comme certains enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisés dans l'éducation préprimaire et, occasionnellement, dans l'enseignement secondaire, cette méthode surestime légèrement le nombre effectif des enfants qui ne sont pas scolarisés.

Le tableau 3.3 présente des estimations du nombre d'enfants non scolarisés en 1998 et 2001⁷. Ils étaient dans le monde quelque 103 millions en 2001 après une lente diminution depuis 1998 (106,9 millions) et 2000 (104,1 millions). Il est clair que les taux de scolarisation n'augmentent pas assez rapidement pour que l'enseignement primaire universel devienne une réalité à court ou même à moyen terme. Au niveau mondial, le TNS a progressé, passant de

Les taux de scolarisation n'augmentent pas assez rapidement pour que l'enseignement primaire universel devienne une réalité à court ou même à moyen terme.

Tableau 3.3 : Nombre d'enfants non scolarisés par région, 1998 et 2001

	1998				2001			
	Total	Garçons	Filles	% filles	Total	Garçons	Filles	% filles
	Milliers				Milliers			
Monde	106 916	44 062	62 853	59	103 466	44 985	58 481	57
Pays en développement	101 905	41 537	60 368	59	99 056	42 667	56 389	57
Pays développés	2 447	1 251	1 196	49	2 992	1 612	1 380	46
Pays en transition	2 563	1 274	1 289	50	1 419	706	713	50
Afrique subsaharienne	43 082	19 736	23 346	54	40 291	18 301	21 990	55
États arabes	8 491	3 501	4 991	59	7 441	2 992	4 450	60
Asie centrale	879	429	450	51	390	169	222	57
Asie de l'Est et Pacifique	7 830	3 912	3 917	50	11 993	6 159	5 835	49
Asie du Sud et de l'Ouest	37 410	12 179	25 231	67	35 808	13 518	22 289	62
Amérique latine et Caraïbes	3 759	1 699	2 059	55	2 468	1 300	1 168	47
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 884	967	917	49	2 386	1 301	1 085	45
Europe centrale et orientale	3 581	1 640	1 941	54	2 688	1 245	1 443	54

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total indiqué, du fait des arrondis.

Source : annexe statistique, tableau 5

6. Voir UNESCO (2003a) pour une analyse complète de ce sujet.

7. Le nombre d'enfants non scolarisés est celui fourni par les estimations de l'ISU de 2004, fondées sur la dernière révision des données. Pour une explication des précédentes révisions des données, voir UNESCO, 2003a, p. 50.

81,7% en 1990 à 84% en 2001. Si cette tendance se poursuivait, le TNS atteindrait 85% en 2005 et 87% en 2015. La répartition par région des enfants non scolarisés reflète naturellement le TNS et les données démographiques. Quelque 96% des enfants non scolarisés vivent dans les pays en développement. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest comptent à elles seules près des trois quarts des enfants non scolarisés. Environ 57% de ces enfants sont des filles, et cette proportion est égale ou supérieure à 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Progression des élèves : la quantité alliée à la qualité

Assurer la scolarisation de tous les enfants dans les écoles primaires est nécessaire pour réaliser l'EPU, mais cela ne suffit pas en soi. L'EPU requiert aussi l'achèvement universel (ou, pour être plus réaliste, quasi universel) du programme du primaire, ce qui n'est possible que si les écoles sont d'une qualité suffisante. L'évaluation de la progression des élèves à l'école primaire fournit des informations sur d'autres aspects quantitatifs du système scolaire, ainsi qu'une première approche de l'évaluation de la qualité.

Scolarisations tardives

Une première question est celle de l'âge auquel les enfants entrent à l'école. Alors que la scolarité primaire est censée officiellement commencer à l'âge de 5 ou 6 ans dans la plupart des pays, les scolarisations tardives sont chose courante dans tout le monde en développement pour diverses raisons, par exemple la participation des enfants aux activités économiques de leur famille et la difficulté de se rendre à pied dans des écoles éloignées. L'encadré 3.1 examine les profils et les causes des scolarisations tardives dans 2 pays d'Afrique subsaharienne.

Une scolarisation tardive signifie que les enfants risquent de terminer leur scolarité primaire à un âge auquel les contraintes pesant sur la participation scolaire deviennent plus fortes que durant la petite enfance : il se peut qu'ils aient plus d'occasions ou soient soumis à davantage de pressions pour travailler ou se marier et que la mobilité des filles soit plus sévèrement entravée, ce qui peut réduire la probabilité de terminer la scolarité primaire. De plus, une

maîtrise tardive des compétences cognitives de base assied sur des fondations moins solides les apprentissages ultérieurs.

Les taux d'admission peuvent servir à mesurer l'ampleur des scolarisations tardives par rapport aux scolarisations à l'âge officiel. Le taux brut d'admission (TBA) est le rapport entre le nombre de nouveaux admis en 1^{re} année de l'enseignement primaire, quel que soit l'âge des enfants, et le nombre de ceux qui ont l'âge officiel d'admission dans le primaire, exprimé en pourcentage. Le taux net d'admission (TNA) ne prend en compte que les nouveaux admis qui ont l'âge officiel requis. Comme le TNS, le TNA ne peut dépasser 100% alors que le TBA peut dépasser ce niveau, là où les scolarisations précoces ou tardives sont chose courante. La figure 3.13 montre la répartition des TBA par région. Cette répartition est remarquablement complexe. Tous les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord présentent des TBA proches de 100%, indiquant des systèmes scolaires ayant la capacité d'accueillir tous les enfants et dans lesquels l'âge officiel d'entrée à l'école est respecté. La même situation prévaut, dans une certaine mesure, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, quoique avec des TBA un peu plus élevés. Les pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et ceux d'Amérique latine et des Caraïbes présentent des TBA généralement plus élevés – avec une valeur médiane supérieure à 105% et pratiquement aucun pays n'en ayant un inférieur à 95% –, ce qui indique soit que l'insuffisance d'accès à l'éducation préprimaire entraîne des scolarisations précoces dans le primaire, soit que beaucoup d'enfants sont scolarisés tardivement, soit encore que l'un et l'autre phénomènes coexistent. La situation est similaire en Asie du Sud et de l'Ouest, bien qu'avec des taux plus bas. Les États arabes et l'Afrique subsaharienne comprennent certains pays présentant des TBA très élevés et d'autres présentant des TBA très bas ; nombre de systèmes scolaires de ces 2 régions n'ont probablement pas atteint une capacité suffisante pour accueillir tous les enfants en 1^{re} année du primaire, tandis que d'autres sont submergés par les élèves scolarisés tardivement. Les faibles niveaux du TBA sont dans l'ensemble propres à ces 2 régions ; sur 107 pays pour lesquels on dispose de données, les seuls extérieurs à ces régions présentant des TBA inférieurs à 90% sont les Antilles néerlandaises, l'Azerbaïdjan, la République islamique d'Iran et la Lettonie.

Une maîtrise tardive des compétences cognitives de base assied sur des fondations moins solides les apprentissages ultérieurs.

Encadré 3.1 Scolarisation tardive et préoccupations touchant l'équité

Les enquêtes sur les ménages telles que les enquêtes DHS (démographie et santé) EdData réalisées en Ouganda (2001) et en Zambie (2002) fournissent des informations sur le parcours scolaire de chaque enfant et reflètent les caractéristiques socio-économiques des enfants qui entrent à l'école tardivement. Bien que pour beaucoup de pays on ne dispose pas de données, les conclusions de ces enquêtes indiquent que les scolarisations tardives posent un important problème d'équité.

La figure 3.12 compare les taux de scolarisation tardive dans divers groupes de population. Elle prend en compte les enfants (âgés de 6 à 18 ans en Zambie et de 6 à 14 ans en Ouganda) qui sont entrés tard à l'école et continuent à la fréquenter et ceux qui l'ont déjà quittée. En Ouganda, les enfants habitant les zones rurales risquent plus de 2 fois plus que ceux des zones urbaines de commencer tard leur scolarité. En Zambie, ce risque est 3 fois plus élevé. Les moyennes nationales dissimulent des différences notables entre les régions d'un même pays pour ce qui est des capacités scolaires et de la demande d'éducation.

Les scolarisations tardives sont aussi liées au niveau des revenus des ménages. En Ouganda, la proportion des enfants des ménages pauvres qui entrent à l'école tardivement est 5 fois plus grande que celle des enfants des ménages les plus aisés. En Zambie, cette proportion est 10 fois plus élevée.

Pourquoi les enfants entrent-ils tard à l'école ? Lorsqu'on a posé la question aux parents et aux tuteurs des enfants concernés en Ouganda, ils ont répondu en mentionnant le coût de la scolarité pour à peu près la moitié des enfants. La deuxième raison le plus souvent évoquée, à savoir que l'école était trop éloignée, concernait 22 % des enfants des zones rurales scolarisés tardivement, contre 11 % des enfants des zones

urbaines. Enfin, 20 % des enfants scolarisés tardivement l'étaient au moins en partie parce que leur famille avait besoin qu'ils travaillent.

Figure 3.12 : Caractéristiques des élèves scolarisés tardivement en Ouganda et en Zambie

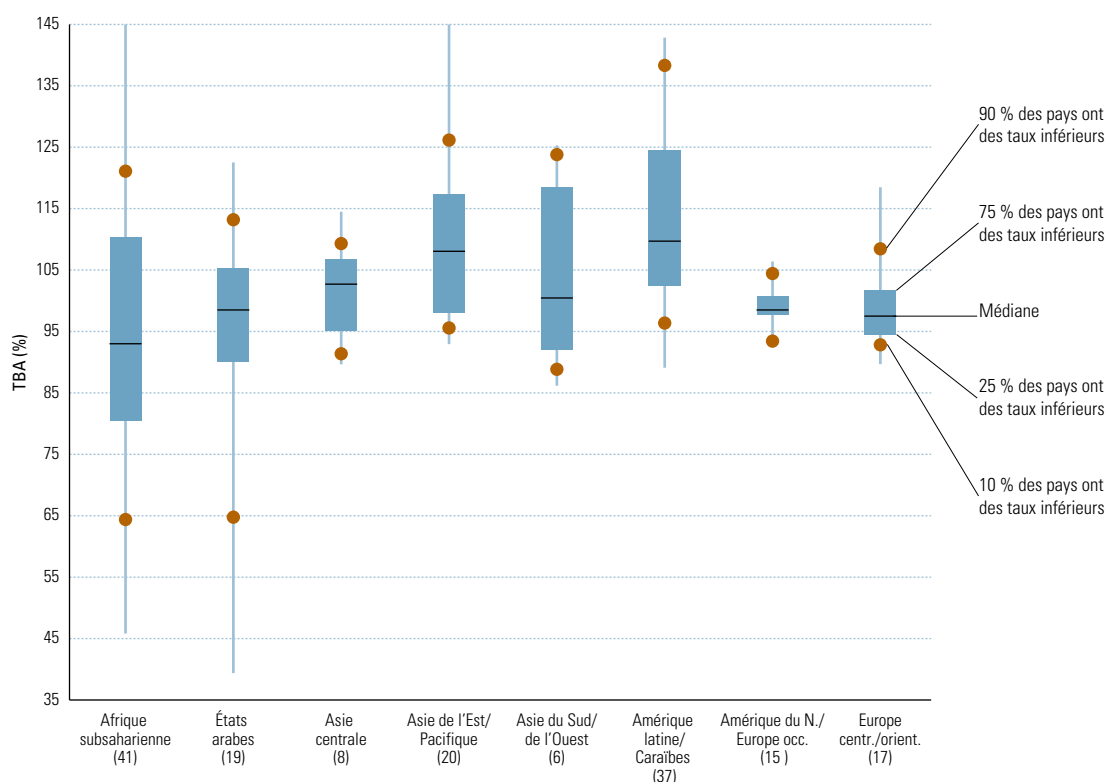


Sources : Bureau de statistique de l'Ouganda et ORC Macro, 2002 ; Office central de statistique de la Zambie et ORC Macro, 2003

Le TBA tombe sous les 65% dans 8 pays : le Burkina Faso, le Congo, l'Érythrée, le Mali, le Niger et la République centrafricaine en Afrique subsaharienne, et Djibouti et le Soudan parmi les États arabes.

Il est possible d'obtenir des informations plus directes sur les scolarisations tardives en examinant les TNA. La figure 3.14 illustre la situation de 5 pays d'Afrique subsaharienne et de 1 pays d'Europe centrale et orientale, montrant l'évolution des TNA à mesure que

les enfants ayant dépassé l'âge officiel prescrit pour l'admission en 1^{re} année du primaire sont progressivement pris en compte. Le profil de la Slovaquie est caractéristique de la plupart des pays à revenu élevé ou intermédiaire : 90% des enfants admis en 1^{re} année ont l'âge officiellement prescrit ou 1 an de plus. Compte tenu de ce repère, l'ampleur des scolarisations tardives en Afrique subsaharienne apparaît clairement : les enfants ayant dépassé de 2 ans ou plus l'âge officiel représentent environ de 20 à 40% des élèves de 1^{re} année du primaire.

Figure 3.13 : Répartition des pays par TBA, médianes, quartiles et déciles supérieurs et inférieurs, par région, 2001

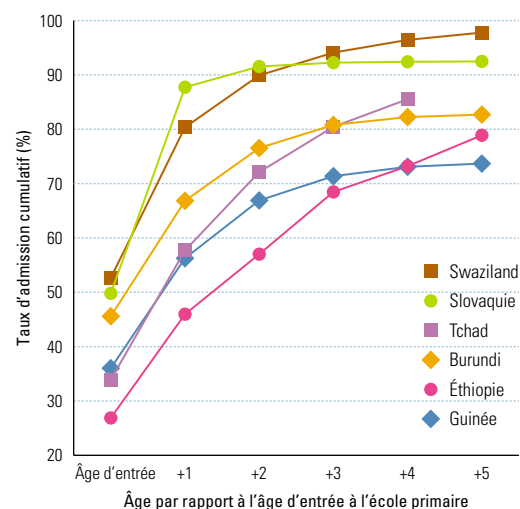
Notes : les cases représentent la fourchette intermédiaire dans laquelle se situent 50 % des pays. Le nombre des pays qui fournissent des données est indiqué entre parenthèses pour chaque région.

Source : annexe statistique, tableau 4

Une fois les enfants scolarisés, il est crucial de faire en sorte qu'ils restent à l'école suffisamment longtemps pour terminer le programme d'enseignement et acquérir les compétences de base.

Rétention

Une fois les enfants scolarisés, il est crucial de faire en sorte qu'ils restent à l'école suffisamment longtemps pour terminer le programme d'enseignement et acquérir les compétences de base. Pour diverses raisons tenant à l'école ou à la famille, un grand nombre d'enfants abandonnent l'école ou, plus exactement, en sont écartés (par exemple par le coût de la scolarité ou par un environnement hostile à l'enfant dans la salle de classe) ou retirés (pour participer aux activités économiques de la famille) avant d'avoir terminé la 5^e année d'études. Ces enfants risquent d'être ceux qui ont éprouvé le plus de difficultés à s'adapter à l'école et dont les niveaux d'acquis sont particulièrement faibles. Le profit qu'ils retireront de 2 ou 3 années de scolarité infructueuses risque d'être insignifiant comparé à celui que procurerait l'achèvement de la scolarité primaire. Il est donc crucial de réduire les taux d'abandon.

Figure 3.14 : Taux nets d'admission cumulatifs par âge dans certains pays, 2001

Note : les enfants admis précocement sont inclus dans le taux cumulatif correspondant à l'âge d'admission.

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

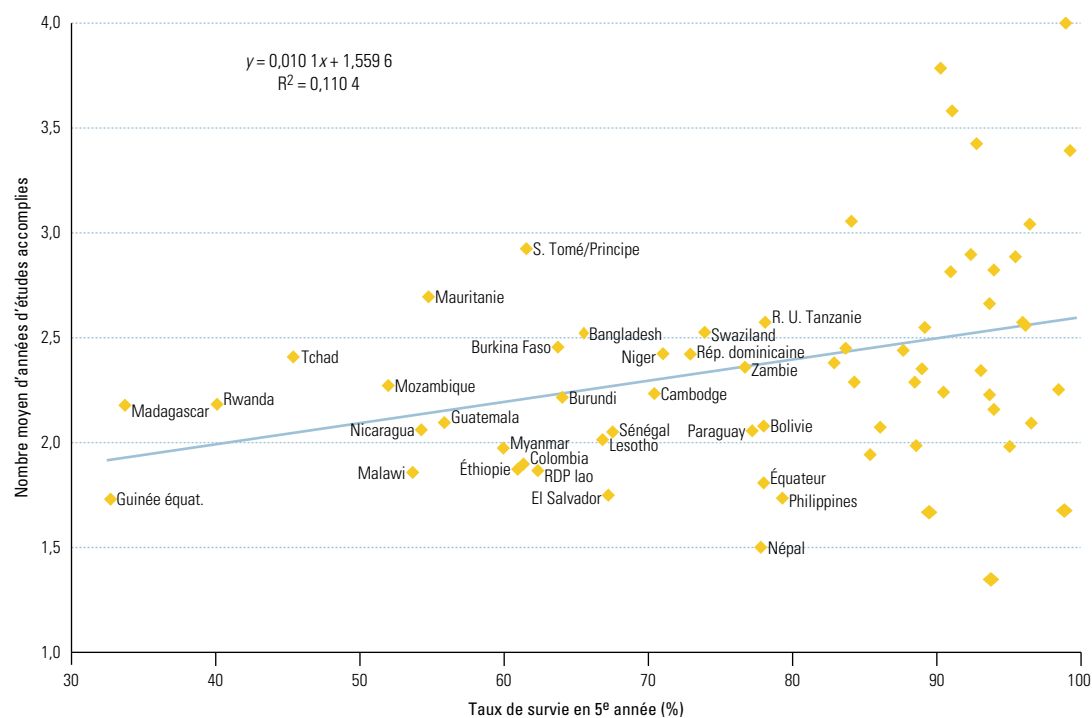
La figure 3.15, qui couvre 91 pays, montre que le taux de survie en 5^e année du primaire (la proportion des enfants inscrits en 1^{re} année qui parviennent en 5^e année) varie considérablement et est particulièrement faible en Afrique subsaharienne. Il est inférieur à 75 % dans 30 pays et à 66 % dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données. La figure montre en outre la relation entre le taux de survie et le nombre d'années d'études accomplies avant l'abandon scolaire : ce dernier se situe généralement entre 1,5 et 2,5 quand le premier est inférieur à 80 %. La variation est cependant beaucoup plus grande dans les pays présentant de forts taux de survie.

Les taux de survie tendent à être plus élevés chez les filles que chez les garçons dans toutes les régions. Cela n'est pas incompatible avec l'écart typique de scolarisation entre garçons et

filles ; dans les pays où la préférence parentale pour les garçons est forte et/ou le système scolaire et la société sont discriminatoires pour les filles, les familles qui réussissent à envoyer leurs filles à l'école tendent à être plus avantagées que celles qui n'y envoient que leurs fils. Ainsi, en moyenne, les élèves filles bénéficient d'un contexte familial plus favorable que les élèves du sexe masculin⁸. Les taux de survie ont progressé dans de nombreux pays durant les années 1990 (voir annexe statistique, tableau 17). Par exemple, entre 1998 et 2001, la progression a été d'environ 10 points de pourcentage au Cambodge, à Djibouti, au Malawi, au Mozambique, en Namibie, en République démocratique populaire lao et au Samoa. Cependant, durant la même période, des reculs substantiels ont été enregistrés en Afrique du Sud, en Colombie, en Érythrée, au Ghana⁹, à Madagascar, en Mauritanie, au Rwanda et au Tchad.

En moyenne, les élèves filles bénéficient d'un contexte familial plus favorable que les élèves du sexe masculin.

Figure 3.15: Taux de survie en 5^e année d'études et nombre moyen d'années d'études accomplies au moment de l'abandon, 2001



Notes : le nombre moyen d'années d'études accomplies avant l'abandon de l'école primaire est pondéré par la proportion d'une cohorte scolaire qui abandonne l'école lors de cette année d'études. Cette proportion est estimée à partir des taux de survie par année sur la base de la méthode de la cohorte reconstituée. Les pays dont les taux de survie sont faussés par les migrations ne sont pas pris en compte. Les noms des pays dont les taux de survie sont inférieurs à 80 % sont indiqués.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 7 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

8. Pour une analyse plus détaillée de cette question et d'autres questions connexes, voir UNESCO, 2003a.

9. Dans ce pays, le taux de survie est tombé de 98 % en 1998 à 66 % en 2000. Il semble néanmoins que le taux enregistré en 1998 ait été exagérément gonflé du fait que la présence en 1999 d'un beaucoup plus grand nombre d'enfants qu'en 1998 dans plusieurs années d'études a été indiquée, ce qui donne à penser qu'un nombre relativement important d'enfants qui avaient précédemment abandonné l'école l'ont réintégré cette année-là.

Un niveau élevé de redoublement dénote un système scolaire dysfonctionnel.

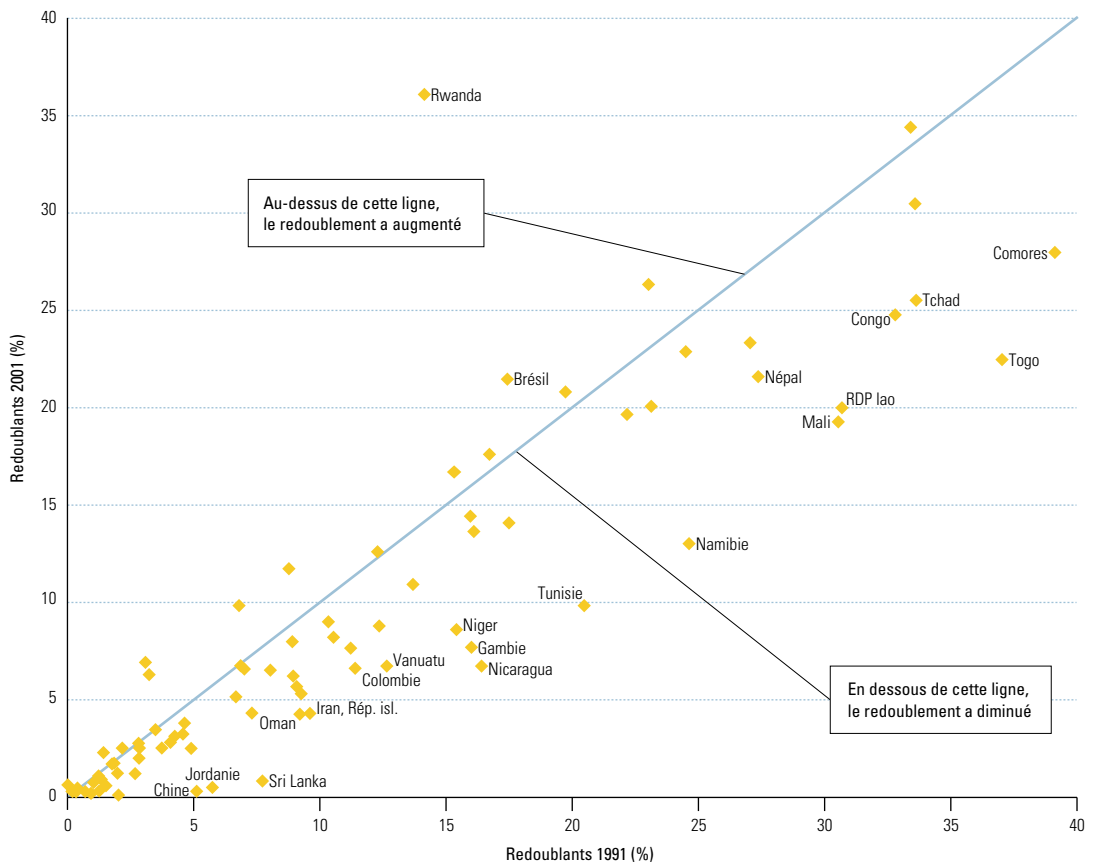
Redoublement

Le redoublement est un autre indicateur de la progression des élèves mais il peut être difficile à interpréter parce qu'il dépend de la politique suivie : dans certains pays, les élèves passent systématiquement dans la classe supérieure tandis que dans d'autres, on applique des critères rigoureux concernant les acquis. Cependant, là où le redoublement est possible, son incidence permet de mesurer la proportion d'enfants qui ne maîtrisent pas le programme, par exemple parce que la qualité de l'école est insuffisante. Un niveau élevé de redoublement dénote un système scolaire dysfonctionnel. Le redoublement aggrave souvent les abandons et peut aussi avoir pour résultat un surpeuplement des écoles. Au Sénégal, où 14% des élèves du primaire redoublent, une étude portant sur une cohorte de quelque 2000 élèves dans près de

100 écoles (1995–2000) a conclu que le redoublement d'une des premières années du primaire accroissait de 11% le risque de redoubler l'année suivante (CONFENEM, 2004).

La figure 3.16 montre le pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire en 1991 et en 2001 pour 81 pays. Relativement peu nombreux sont les pays qui sont confrontés à des niveaux très élevés de redoublement : les deux tiers des pays indiqués présentent des taux inférieurs à 10%. Il y a beaucoup de diversité, néanmoins, entre les autres pays et, dans ceux où plus du quart des élèves redoublent (Comores, Gabon, Madagascar, Rwanda et Tchad, par exemple), le redoublement équivaut à une année supplémentaire de scolarité par élève (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004a). La figure montre en outre que le redoublement

Figure 3.16 : Pourcentage de redoublants dans les écoles primaires, 1991 et 2001



Notes : les noms des pays où l'évolution a été supérieure à 4 points de pourcentage sont indiqués.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 6 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

est devenu moins fréquent au cours des années 1990, mais c'est peut-être là le résultat de modifications des règles de passage dans la classe supérieure aussi bien que d'une amélioration des acquis d'apprentissage.

Enfin, le meilleur moyen de juger de l'état d'un système d'enseignement primaire est de considérer la proportion d'enfants de chaque cohorte qui terminent le cycle ainsi

que le niveau et la répartition de leurs acquis d'apprentissage. Ces derniers sont examinés dans la quatrième section du présent chapitre. Le premier de ces indicateurs est plus difficile à mesurer que les autres indicateurs mentionnés dans la présente sous-section. L'encadré 3.2 traite des efforts déployés pour parvenir à des mesures internationalement comparables de l'achèvement de l'enseignement primaire.

Encadré 3.2 Vers une meilleure mesure internationale de l'achèvement de l'enseignement primaire

La Banque mondiale et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) entreprennent d'améliorer les mesures comparatives de suivi de l'achèvement du cycle primaire. Un objectif majeur de l'éducation pour tous est de permettre à tous les enfants d'accéder à l'école, de la terminer et d'acquérir les compétences de base – lecture, écriture et calcul – en vue d'améliorer à la fois les résultats pour les individus et pour la société. Dans les Objectifs de développement du millénaire, la cible 3 est libellée comme suit : « Faire en sorte que d'ici à 2015, les enfants partout dans le monde, garçons et filles, soient en mesure d'achever un cycle complet d'études primaires. » Si l'achèvement du cycle primaire paraît être une condition de l'acquisition définitive des compétences cognitives de base, il n'est souvent pas suffisant ; là où la qualité de l'école est inadéquate, nombre d'enfants achèvent le cycle primaire sans maîtriser les compétences de base ou le reste du programme.

L'indicateur actuellement utilisé pour mesurer l'achèvement du cycle primaire est une mesure d'approximation qui est le nombre d'élèves de la dernière année du primaire moins les redoublants de cette année, exprimé en pourcentage du nombre des enfants ayant l'âge prévu pour l'achèvement du primaire. Un meilleur indicateur d'approximation serait le nombre d'élèves terminant avec succès la dernière année du primaire rapporté au nombre total d'enfants ayant l'âge normal d'achèvement du primaire, mais souvent les pays n'indiquent pas le nombre d'élèves terminant avec succès le primaire.

Comme l'ont noté les précédents rapports de suivi, la mesure d'approximation de l'achèvement se heurte à plusieurs limitations importantes. Elle ne tient pas compte, par exemple, des élèves qui abandonnent l'école durant la dernière année du primaire et risque ainsi de surestimer les niveaux d'achèvement (UNESCO, 2003a). Pour surmonter ce problème, l'ISU collecte des données sur les abandons au cours de la dernière année.

Une mesure nationale fondée sur les diplômés du primaire pourrait fournir une estimation raisonnable de l'achèvement, mais elle comporterait deux limites sur le plan des comparaisons entre pays. D'abord, les critères utilisés pour définir ce concept peuvent sensiblement diverger. Il se peut que les élèves doivent satisfaire à diverses conditions pour être reconnus comme « diplômés ».

Parmi les 87 pays ayant répondu à une enquête de l'ISU, 67 % ont indiqué que la réussite à un examen final était une condition de l'octroi du diplôme. Parmi les autres critères figuraient l'évaluation par les enseignants (29 %) et l'accumulation d'un nombre déterminé d'heures de cours (18 %). Treize pays ont indiqué d'autres critères. Dans 15 des pays (17 %), les élèves inscrits en dernière année du primaire passaient automatiquement dans le secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004a).

Ensuite, il est difficile d'harmoniser les définitions nationales de la durée de l'enseignement primaire dans un cadre comparatif international comme la CITE. Parmi les pays qui ont répondu à une enquête de l'ISU, 54 % ont indiqué que la 6^e année était la dernière année de leur cycle primaire mais, dans les autres pays, la dernière année pouvait s'échelonner de la 3^e à la 10^e année.

Alors que les indicateurs fondés sur les données administratives sont en voie d'amélioration, d'autres efforts visant à examiner les tendances des taux d'achèvement ont été centrés sur les données des enquêtes sur les ménages. Dans ce domaine, une limitation majeure a concerné le groupe d'âge considéré. Initialement, les taux d'achèvement du primaire ont été examinés chez tous les adultes (Bruns *et al.*, 2003) ou chez les adultes appartenant à la population active. Cependant, ces évaluations reflètent le système éducatif d'il y a 10 ans ou davantage et sont d'une utilité limitée pour ce qui est de guider la politique actuelle. Pour résoudre ce problème, d'autres études ont projeté les taux d'achèvement des cohortes adultes sur les cohortes plus jeunes (Guadalupe et Louzano, 2003) ou analysé les cohortes plus jeunes, telles que les 16-17 ans. Ces mesures reflètent mieux les tendances les plus récentes du système éducatif, bien que le fait que nombre de jeunes âgés de 16 ans ou davantage soient encore à l'école primaire dans les pays en développement risque de nuire à leur exactitude.

Les travaux se poursuivent, à l'aide de tout un ensemble de sources de données et d'approches, en vue d'améliorer le calcul et l'interprétation du taux d'achèvement du primaire, ainsi qu'au moyen d'indicateurs de la participation et de la progression, en vue de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPU.

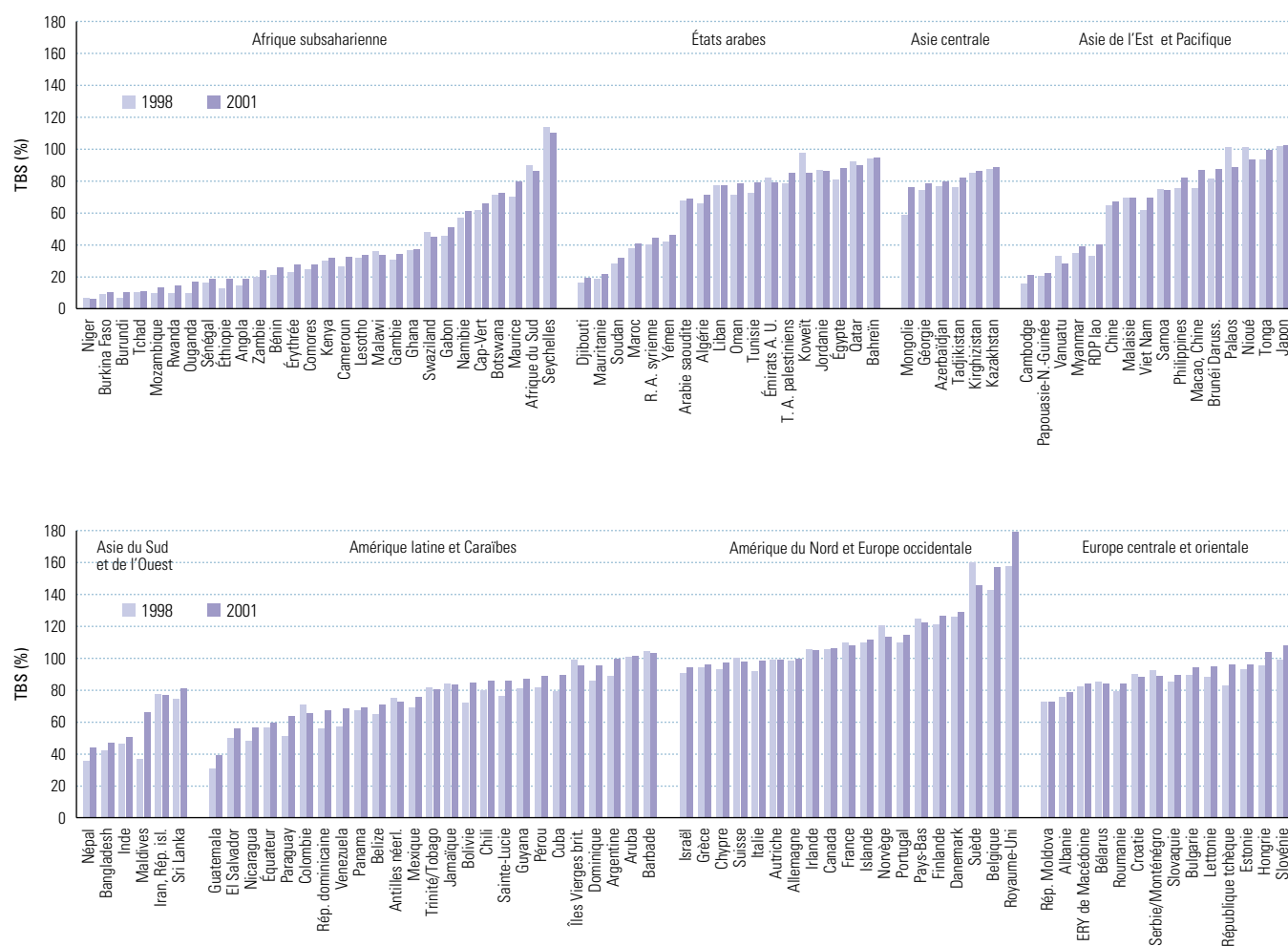
L'éducation pour tous s'étend bien au-delà de l'enseignement primaire.

Répondre aux besoins d'apprentissage après l'enseignement primaire

L'éducation pour tous s'étend bien au-delà de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire est le niveau minimum standard d'éducation depuis longtemps dans la plupart des pays à revenu élevé et avoir fait des études secondaires est de plus en plus souvent exigé dans les pays en développement pour accéder à la plupart des emplois. La mise en place de systèmes d'écoles secondaires de qualité est donc un important objectif des politiques d'éducation, surtout dans les pays qui ont pour l'essentiel réalisé l'EPU.

Au moins une certaine quantité d'études secondaires est obligatoire dans 144 des 183 pays pour lesquels on dispose de données (la plupart des exceptions sont des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest). Pourtant, les règles ne sont pas appliquées dans de nombreux pays et les normes internationales sont moins explicites pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire. La Constitution de 1950 de l'Inde, par exemple, prescrit l'enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans et un récent amendement a fait de l'éducation de 6 à 14 ans un « droit fondamental ».

Figure 3.17 : Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 1998 et 2001



Notes : ne figurent que les pays disposant de données comparables pour les 2 années.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 8

Dans la plupart des pays en développement, une forte proportion des diplômés de l'école primaire ne poursuivent pas leurs études dans le secondaire. Parmi les pays où le premier cycle de l'enseignement secondaire est censé être obligatoire, un tiers seulement ont, dans le secondaire, un TBS supérieur à 80%. Malheureusement, il y a moins de données disponibles pour l'enseignement secondaire et supérieur que pour l'enseignement primaire. Le débat qui suit est centré sur la scolarisation.

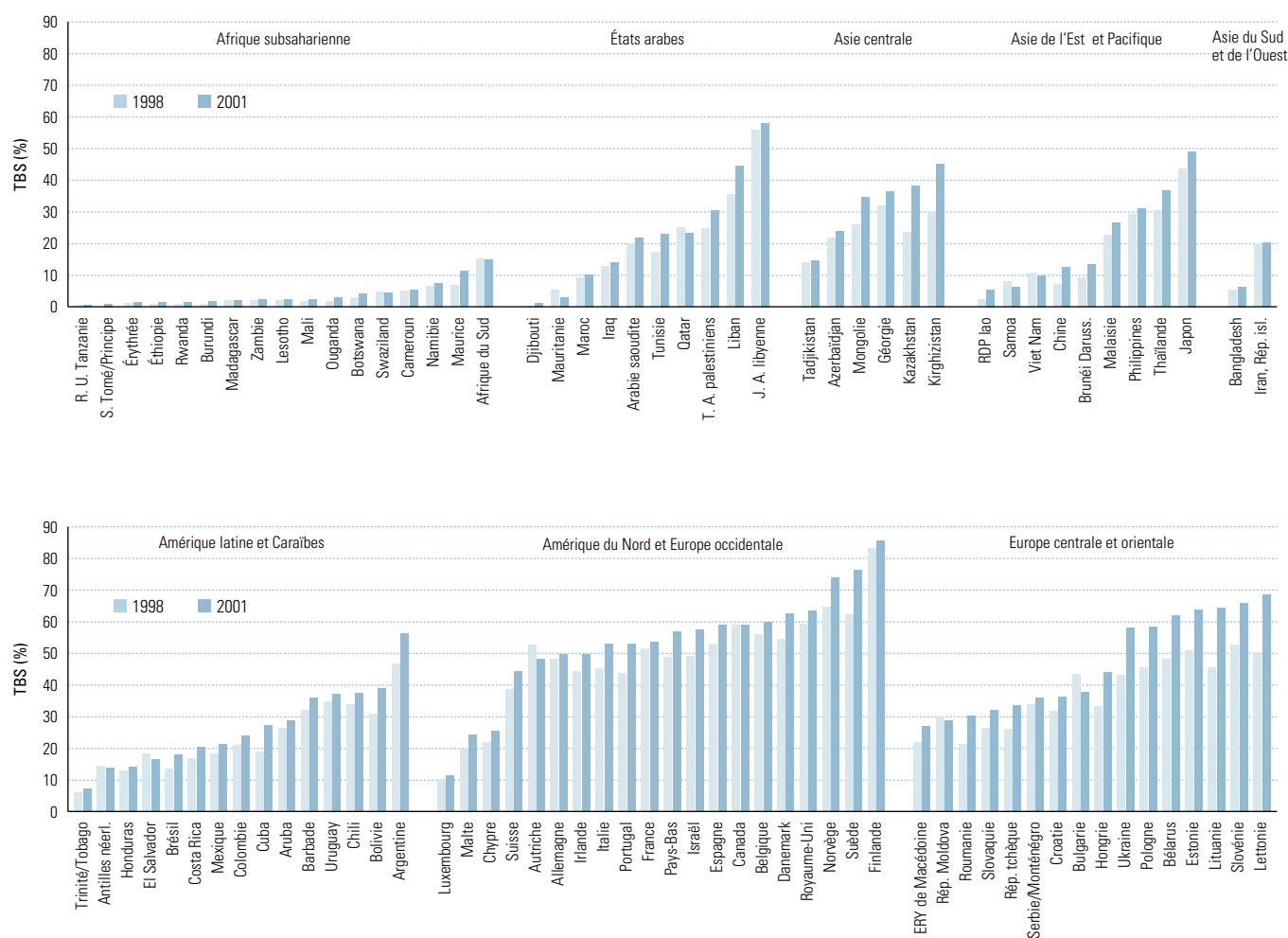
Comme le montrent le tableau 3.2 et la figure 3.9, la plupart des pays du monde avaient atteint des TBS égaux ou supérieurs à 80% dans

le primaire en 2001, les exceptions se trouvant en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes. En revanche, le TBS moyen dans le secondaire pour les pays en développement en 2001 (57%) était environ inférieur de moitié à celui des pays développés (106%) et les seuls pays en développement présentant des TBS supérieurs à la médiane de ceux des pays développés étaient les Seychelles et le Brésil (voir annexe statistique, tableau 8).

La figure 3.17 montre que les profils régionaux sont similaires à ceux qu'on observe dans l'enseignement primaire, mais les contrastes sont plus accusés. Les pays industrialisés

Dans la plupart des pays en développement, une forte proportion des diplômés de l'école primaire ne poursuivent pas leurs études dans le secondaire.

Figure 3.18 : Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, 1998 et 2001



Notes : ne figurent que les pays disposant de données comparables pour les 2 années.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 9

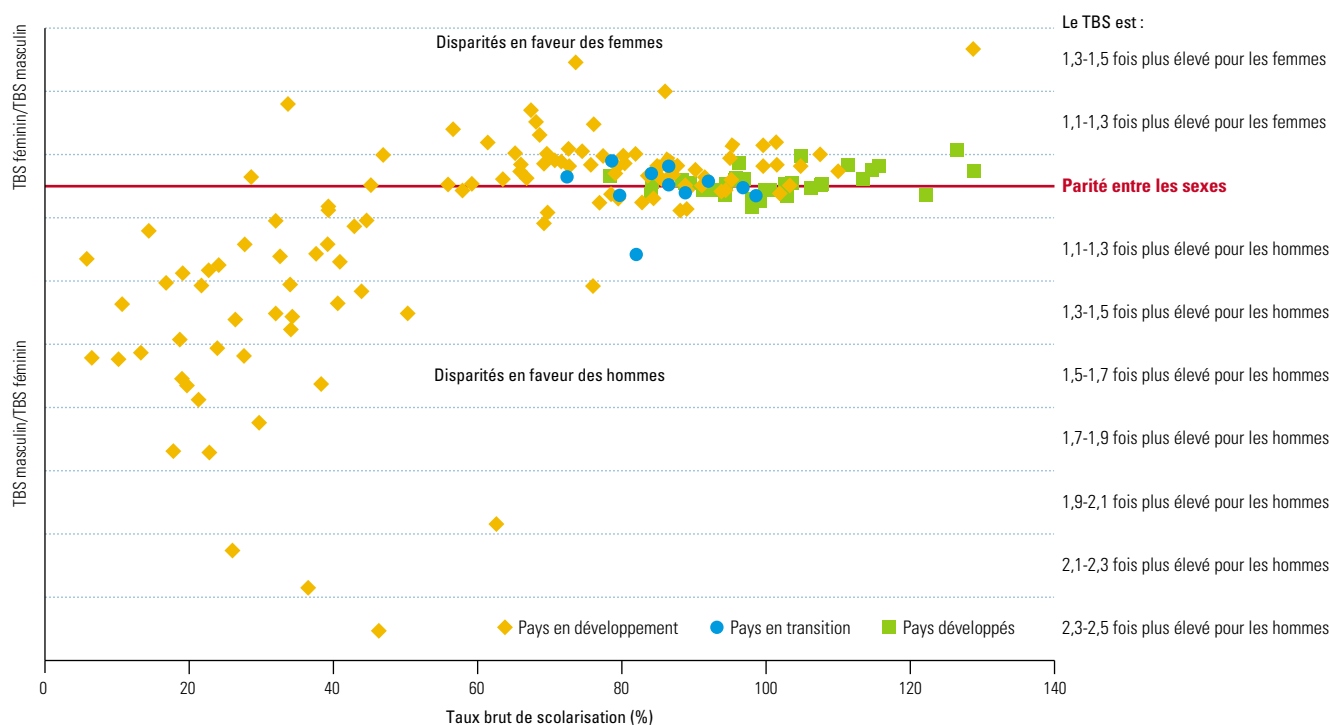
La grande majorité des jeunes de l'Afrique subsaharienne n'ont guère accès à l'enseignement secondaire.

d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont presque réalisé l'enseignement secondaire universel, avec des TBS souvent supérieurs à 100% et des TNS supérieurs à 90% (voir aussi annexe statistique, tableau 8). L'enseignement secondaire est aussi très développé en Europe centrale et orientale, où la plupart des TBS vont de 80 à 100%. Ces niveaux sont également atteints par quelques pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Amérique latine et des Caraïbes et des États arabes, mais ces régions comptent aussi beaucoup de pays dont les TBS se situent autour de 60%, voire moins. D'autre part, on constate une extrême diversité en Afrique subsaharienne, région qui, comme l'Asie du Sud et de l'Ouest, certains États arabes et quelques pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, contient nombre de pays présentant des TBS inférieurs à 40%. À l'exception notable de l'Afrique du Sud, les pays africains présentant des TBS élevés dans le secondaire sont peu peuplés. La grande majorité des jeunes du sous-continent n'ont donc guère accès à l'enseignement secondaire. Il en est de même, en gros, pour l'Asie du Sud et de

l'Ouest, où les pays les plus peuplés, tels le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan, ont des TBS dans le secondaire compris entre 24 et 50%.

La figure 3.18 montre les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. Là, l'écart entre pays développés et pays en développement est encore plus prononcé : le TBS médian est de 55% parmi les premiers et de 11% parmi les seconds (voir annexe statistique, tableau 9). À quelques exceptions près, les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale atteignent des taux de 40% ou plus, de même que certains pays d'Europe centrale et orientale et une poignée de pays développés d'Asie de l'Est et du Pacifique. Ailleurs, les systèmes d'enseignement supérieur sont beaucoup moins développés. Les TBS de la Chine et de l'Inde dans l'enseignement supérieur sont nettement inférieurs à 15%. Dans plus d'un tiers de tous les pays en développement pour lesquels des données sont disponibles, les TBS sont inférieurs à 5%. C'est le cas de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Dans l'ensemble, la facilité d'accès à l'enseignement

Figure 3.19 : Parité entre les sexes et taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2001



Note : les disparités sont présentées sur une échelle comparable pour les deux sexes : celles qui sont en faveur des femmes sont exprimées sous la forme du rapport du TBS féminin au TBS masculin tandis que celles qui sont en faveur des hommes sont exprimées sous la forme du rapport du TBS masculin au TBS féminin.

Source : annexe statistique, tableau 8

supérieur reste un privilège des habitants des pays à revenu élevé.

Par ailleurs, la participation à l'enseignement secondaire et supérieur progresse dans de nombreux pays. Entre 1998 et 2001, les TBS ont augmenté de plus de 2 points de pourcentage dans 80 pays sur 131 pour ce qui est du secondaire et dans 56 pays sur 95 pour ce qui est de l'enseignement supérieur.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire et supérieur

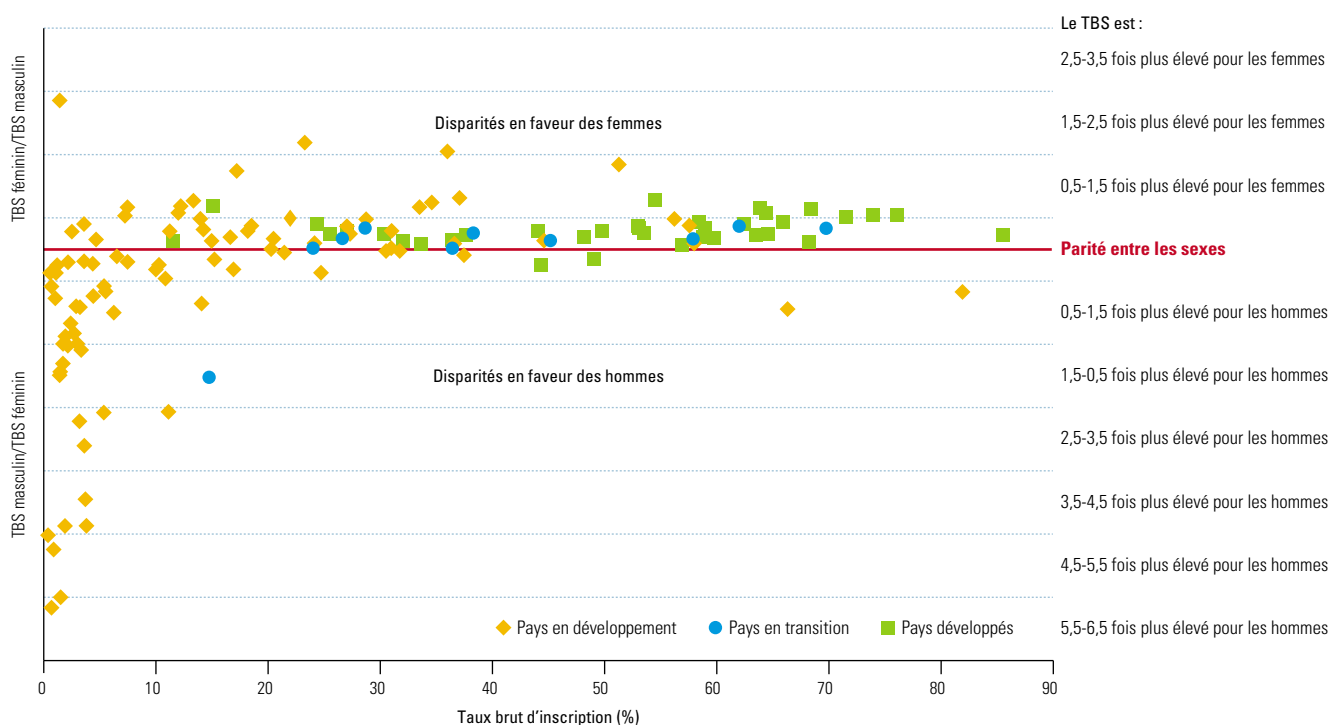
Les disparités entre les sexes sont encore plus répandues dans l'enseignement secondaire et supérieur que dans l'enseignement primaire. Parmi les 83 pays en développement pour lesquels on dispose de données pour les 3 niveaux, environ 50% ont atteint la parité entre les sexes (c'est-à-dire un IPS se situant entre 0,97 et 1,03) dans les TBS du primaire, mais cette proportion tombe à moins de 20% dans le secondaire et à peine 5% dans le supérieur. Parmi les 37 pays développés

disposant de données, quelque 95% (tous sauf l'Estonie et le Portugal) ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, environ 66% l'ont réalisée dans le secondaire et environ 60% dans l'enseignement supérieur. Enfin, parmi les 10 pays en transition pour lesquels on dispose de données, tous à l'exception du Tadjikistan ont réalisé la parité dans le primaire et le secondaire, et la moitié dans l'enseignement supérieur.

La figure 3.19 montre les rapports entre les TBS masculins et féminins dans l'enseignement secondaire et la figure 3.20 fait de même pour l'enseignement supérieur. Un groupe important de pays présente des taux de scolarisation peu élevés associés à un déséquilibre en faveur des hommes qui est très variable – il n'y a guère de corrélation entre les inscriptions et l'amplitude de la disparité entre les sexes lorsque les taux d'inscription sont bas. Sur les 46 pays présentant des TBS dans le secondaire inférieurs à 50%, 42 accusent des disparités entre les sexes en faveur des hommes. D'autre part, un groupe

Les disparités entre les sexes sont encore plus répandues dans l'enseignement secondaire et supérieur que dans l'enseignement primaire.

Figure 3.20 : Parité entre les sexes et taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, 2001



Note : voir la note de la figure 3.19.

Source : annexe statistique, tableau 9

Un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 ou 6 années de scolarité primaire et secondaire de moins qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques.

important de pays présente un déséquilibre en faveur des femmes, associé dans la plupart des cas à un fort taux de scolarisation global : la plupart des 53 pays ayant des TBS supérieurs à 90% présentent une disparité en faveur des femmes. La situation est très similaire dans l'enseignement supérieur.

Espérance de vie scolaire

Il est possible d'obtenir une bonne mesure de synthèse des profils de scolarisation en combinant les taux de scolarisation par âge aux différents niveaux du système éducatif. L'indicateur qui résulte de cette opération, l'espérance de vie scolaire (EVS), représente le nombre moyen d'années de scolarité que les individus peuvent s'attendre à suivre.

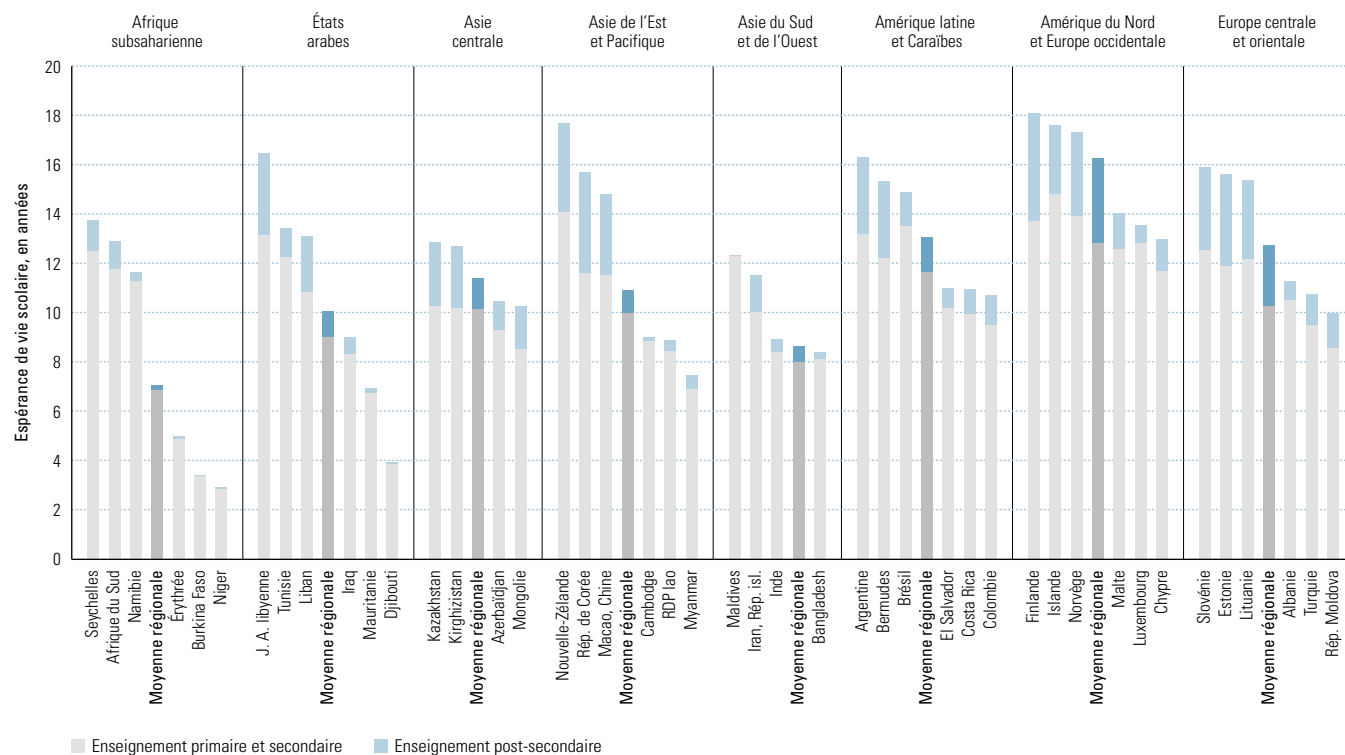
Il faut néanmoins faire preuve de prudence lorsqu'on utilise l'EVS ; comme le TBS, elle est sensible à l'ampleur des redoublements. Dans au moins 20 pays, le redoublement ajoute

plus de 1 année à l'espérance de vie scolaire – et jusqu'à 2 années en Algérie, au Brésil, au Gabon, au Rwanda et au Togo (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004b).

La figure 3.21 montre les moyennes régionales de l'EVS et les pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses, tant pour l'enseignement primaire et secondaire que pour l'enseignement post-secondaire.

Les profils régionaux concordent avec ceux qui ont été examinés précédemment : un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 ou 6 années de scolarité primaire et secondaire de moins qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques. On trouve des disparités sous-régionales spectaculaires en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, l'écart entre les pays ayant les EVS les plus longues et les plus courtes allant du simple au quintuple.

Figure 3.21: Espérance de vie scolaire par région, 2001
(moyennes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)



Notes : les moyennes régionales sont pondérées par le nombre d'enfants âgés de 5 ans. La figure couvre 194 pays et 99,7 % de la population mondiale. Plus de 98 % de la population est couverte dans chaque région. Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 17 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

Tableau 3.4 : Nombre d'années d'études prévisible, par région, 2001, et évolution depuis 1990

	Espérance de vie scolaire, en années						
	2001			Évolution depuis 1990			Évolution depuis 1998
	Primaire/ secondaire	Post- secondaire	Tous niveaux	Primaire/ secondaire	Post- secondaire	Tous niveaux	Tous niveaux
Afrique subsaharienne	6,8	0,2	7,1	+ 0,9	+ 0,1	+ 1,0	+ 0,3
États arabes	9,0	1,0	10,0	+ 1,0	+ 0,4	+ 1,4	+ 0,2
Asie centrale	10,1	1,3	11,4	+ 0,0	- 0,1	- 0,2	+ 0,3
Asie de l'Est et Pacifique	10,0	1,0	10,9	+ 0,7	+ 0,6	+ 1,3	+ 0,4
Asie du Sud et de l'Ouest	8,0	0,6	8,6	+ 0,5	+ 0,5	+ 1,0	+ 0,2
Amérique latine et Caraïbes	11,6	1,4	13,0	+ 2,1	+ 0,5	+ 2,6	+ 0,9
Amérique du Nord Europe occidentale	12,8	3,5	16,3	+ 0,7	+ 0,8	+ 1,5	+ 0,1
Europe centrale et orientale	10,2	2,5	12,7	+ 0,5	+ 0,8	+ 1,3	+ 0,9
Monde	9,2	1,1	10,3	+ 0,6	+ 0,4	+ 1,0	+ 0,3

Source : annexe statistique, tableau 17 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

La moyenne mondiale est de 10,3 – 9,2 années de primaire plus secondaire et 1,1 année de post-secondaire – comme le montre le tableau 3.4, qui présente aussi l'évolution de l'EVS entre 1990 et 2001 et entre 1998 et 2001. Globalement, les enfants du monde ont gagné 1 année d'espérance de vie scolaire durant les années 1990. C'est dans les régions ayant déjà des EVS élevées, comme l'Amérique latine et les Caraïbes (où les redoublements sont chose courante) et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale que les progrès ont été les plus rapides. Ils ont été moindres en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Il n'est pas surprenant que la plupart des progrès enregistrés l'aient été dans l'enseignement primaire et secondaire pour ce qui est des pays en développement et dans l'enseignement supérieur pour ce qui est des pays développés.

Conclusion

Si la moyenne de 10,3 années de scolarité par enfant en 2001 est relativement élevée, la participation est néanmoins très inégalement répartie. Un sévère déficit éducatif persiste en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans certains États arabes, où l'EPU est loin d'être réalisé. La double tâche de cibler des groupes sociaux spécifiques qui continuent d'être privés d'accès à l'enseignement primaire tout en développant l'offre générale d'enseignement secondaire devient urgente en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi que dans de nombreux pays en développement d'Asie de l'Est et du Pacifique. Enfin, l'enseignement supérieur pourrait sembler moins prioritaire dans les pays en développement – d'autant qu'il a souvent bénéficié d'une part disproportionnée des dépenses d'éducation – mais le niveau extrêmement bas des taux d'inscription dans certains d'entre eux est préoccupant.

Un sévère déficit éducatif persiste en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans certains États arabes.

Il y a beaucoup à attendre de la réduction de l'inefficience des systèmes scolaires existants.

Enseignants, ressources financières et qualité

Le niveau relativement élevé des taux de scolarisation dans le primaire enregistré dans le monde aujourd'hui est le résultat du développement rapide de l'offre scolaire au long du XX^e siècle et surtout durant sa seconde moitié. On discute beaucoup de la relation entre, d'une part, les progressions rapides des effectifs et de la quantité d'éducation offerte (en termes d'années de scolarité) et, d'autre part, de la qualité de cette éducation, qu'il s'agisse des caractéristiques d'un système scolaire ou des acquis des élèves. L'idée que l'accent mis sur l'accès à l'éducation a conduit à accorder une attention insuffisante à la qualité et que l'amélioration de la qualité des écoles existantes devrait désormais constituer une priorité des politiques d'éducation gagne du terrain. Cependant, même s'il y a dans une certaine mesure un effet de balance entre la couverture d'un système scolaire et le niveau de la dépense par élève, cela n'implique pas nécessairement que les pays en développement doivent choisir entre continuer de développer l'accès à l'enseignement primaire et en améliorer la qualité.

Exprimée en pourcentage du PIB, l'augmentation des dépenses d'éducation nécessaire pour améliorer à la fois la couverture et la dépense par élève n'est pas un problème insurmontable si on la considère à la lumière du total des dépenses publiques ; le vrai problème est l'économie politique de la répartition des dépenses publiques entre les secteurs plutôt que l'existence de contraintes pesant sur les budgets de l'éducation. De plus, il y a beaucoup à attendre de la réduction de l'inefficience des systèmes scolaires existants ; en particulier, le développement des programmes de PEPE accompagné de l'amélioration du fonctionnement des écoles primaires devrait avoir pour résultats l'entrée des enfants dans le système scolaire en temps plus opportun et une diminution des redoublements, permettant ainsi une augmentation des effectifs. Et si la dépense par élève risque de ne pas augmenter aussi rapidement que les effectifs lorsque, par exemple, de grands programmes de constructions scolaires sont mis en route, il se peut que certains pays présentent à la fois des taux de scolarisation plus élevés et de meilleures écoles que d'autres grâce à des politiques donnant la priorité à l'éducation.

Le souci accru de la qualité de l'éducation s'est traduit par des pressions croissantes en faveur de la collecte de données sur la qualité des écoles et de la mise au point d'indicateurs adéquats de cette qualité. Certaines de ces pressions résultent d'initiatives mondiales comme l'éducation pour tous. Des évolutions se produisent aussi au niveau national, les responsables de la formulation des politiques ayant besoin de mieux comprendre les facteurs les plus efficaces de l'amélioration des résultats d'apprentissage. Compte tenu de l'examen du concept de qualité de l'éducation qui a fait l'objet du chapitre 1, il devrait être clair qu'il n'existe pas d'ensemble unique ou simple d'indicateurs permettant aux responsables de la formulation des politiques d'évaluer les progrès en matière d'amélioration de la qualité ; il faut en revanche une série d'indicateurs pour saisir la nature complexe, multiniveau, du concept. De plus, certains aspects d'une vision élargie de l'éducation sont difficiles à quantifier selon des modalités internationalement comparables.

La présente section examine les indicateurs concernant la qualité qui sont aisément disponibles et internationalement comparables. Elle tend par conséquent à mettre l'accent sur les intrants, tels que le nombre et les caractéristiques des enseignants et le niveau et la répartition des fonds alloués à l'éducation. On sait que nombre d'autres aspects, comme les pratiques pédagogiques et les incitations offertes aux enseignants, sont tout aussi importants (voir chapitre 2), mais les données les concernant sont insuffisantes. Cependant, les ressources sont une condition nécessaire quoique non suffisante de l'apprentissage, et l'inadéquation des niveaux de ressources dont souffrent de nombreux pays en développement implique que la réforme de l'éducation devrait inclure l'attribution de fonds supplémentaires à côté de considérations plus complexes. Une masse de données indiquent non seulement que les enfants des familles pauvres ont moins accès à l'éducation que ceux des familles plus aisées, mais aussi que ceux d'entre eux qui vont à l'école reçoivent une éducation de moins bonne qualité. Même les pays qui ont réussi à instaurer une certaine équité globale dans l'accès tendent encore à favoriser certains groupes de population ou certaines zones dans l'allocation des ressources consacrées à l'éducation.

Suivi de la qualité des enseignants et de l'enseignement

Comme le démontre le chapitre 2, la qualité des enseignants et celle de l'enseignement, au sens large, ont souvent été considérées comme les plus importants des facteurs organisationnels associés aux acquis des élèves. Malheureusement, elles sont difficiles à mesurer et à suivre, comme le montre l'encadré 3.3.

La formation des enseignants est un indicateur critique de la qualité de l'éducation. Préparer les enseignants à affronter les défis d'un monde en mutation signifie les équiper d'une expertise spécifique concernant les matières enseignées, de pratiques pédagogiques efficaces, d'une compréhension de la technologie et de l'aptitude à collaborer avec les autres enseignants, les membres de la communauté et les parents.

Qualifications et formation des enseignants et connaissance par ceux-ci des contenus dans l'enseignement primaire

Les données disponibles paraissent indiquer qu'une forte proportion des enseignants du primaire sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation et d'une connaissance des contenus adéquates, surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace. Elle combine généralement les connaissances théoriques et la connaissance des contenus avec la pratique de l'enseignement dans les écoles, mais le poids relatif accordé à ces deux éléments et les modalités de leur mise en œuvre sont très variables. Dans certains pays où s'exercent des pressions pour que de nouveaux enseignants soient recrutés rapidement, la durée de la formation dans les instituts pédagogiques diminue et le séquençage de la formation pratique et académique change (Lewin, 1999).

Pour commencer, la figure 3.22 montre le niveau d'éducation (sur la base des niveaux de la CITE) requis par les normes nationales de qualification à remplir pour être admis à enseigner à l'école primaire et la proportion du corps enseignant qui satisfait à ces normes dans 26 pays d'Afrique subsaharienne. Les normes nationales sont très variables, allant d'études secondaires du premier cycle (équivalant à 9 ou 10 années de scolarité de base plus 1 ou 2 années de formation) à un

Encadré 3.3 Comment mesurer la qualité des enseignants ?

La qualité des enseignants est très difficile à définir, étant donné qu'elle dépend non seulement d'indicateurs observables et stables mais aussi du comportement et de la nature des relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves. Cependant, les qualifications des enseignants ont une définition administrative ; elles sont fondées sur une évaluation relativement objective des compétences, aptitudes et connaissances qui sont reconnues comme importantes (bien que ce point continue d'être sujet à débat). De plus, malgré les insuffisances des mesures et les problèmes de données, les « qualifications des enseignants » sont, sur le plan conceptuel et pratique, d'une approche plus aisée que la « qualité des enseignants » ou la « qualité de l'enseignement ». Les indicateurs potentiels concernent les aspects suivants :

- titres académiques ;
- formation pédagogique ;
- ancienneté/expérience ;
- aptitude ;
- connaissance des contenus.

Il est possible de mesurer ces deux derniers aspects au moyen d'une évaluation individuelle.

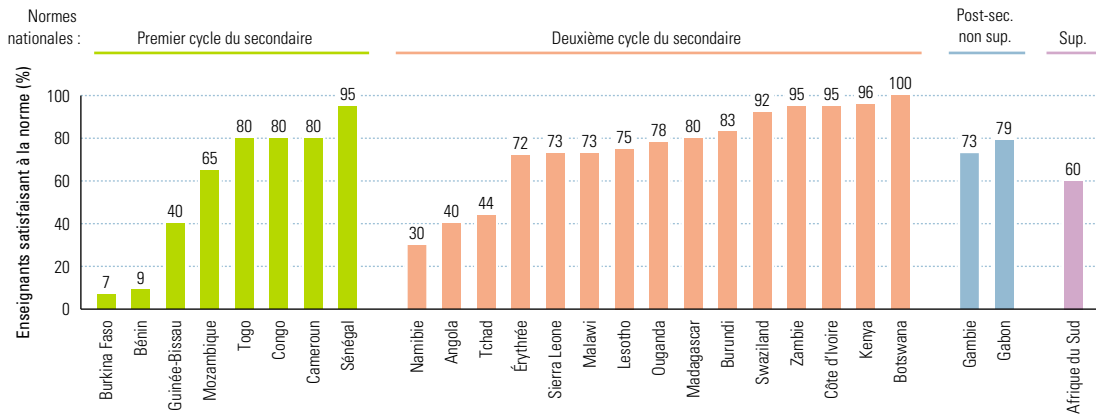
Ces indicateurs présentent l'avantage de se prêter à l'action des politiques. Les gouvernements peuvent énoncer et mettre en œuvre des normes relatives aux titres académiques, ajuster les barèmes de rémunération de manière à récompenser l'expérience et à favoriser le perfectionnement et la motivation des enseignants par la mise à l'épreuve et la récompense des compétences.

Source : Kasprzyk, 1999

grade de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud. Le nombre moyen d'années d'études académiques et de formation pédagogique requis pour enseigner à l'école primaire va d'un peu plus de 12 années dans les pays où la norme est le premier cycle du secondaire à 17 années là où la norme est l'enseignement supérieur.

Le respect par les pays de leurs propres normes est lui aussi très variable. Moins de 10% du corps enseignant satisfait même à la norme la moins exigeante du premier cycle du secondaire au Bénin et au Burkina Faso, et beaucoup d'autres pays ne réussissent pas à respecter les normes fixées au niveau du deuxième cycle du secondaire, notamment l'Angola, la Namibie et le Tchad. Cependant, au Botswana, en Côte d'Ivoire, au Kenya et en Zambie, presque tout le corps enseignant satisfait à la norme du deuxième cycle du secondaire.

La formation des enseignants est un indicateur critique de la qualité de l'éducation.

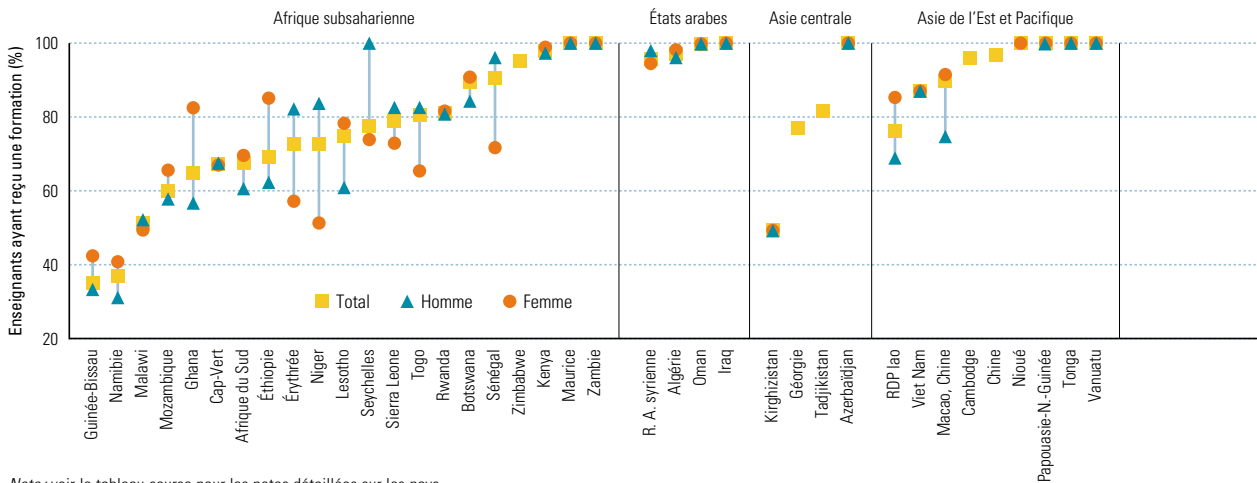
Figure 3.22 : Pourcentage des enseignants du primaire satisfaisant aux normes nationales de qualification en Afrique subsaharienne, 2001

Notes : premier cycle du secondaire = CITE 2 ; deuxième cycle du secondaire = CITE 3 ; post-secondaire non supérieur = CITE 4 ; supérieur = CITE 5.
Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2001

La proportion des nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a en fait diminué dans plusieurs pays.

De plus, alors que le nombre croissant de jeunes instruits dans la plupart des pays pourrait être considéré comme signifiant que les enseignants qui viennent d'être recrutés auront des niveaux de qualification plus élevés, la proportion des nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a en fait diminué dans plusieurs pays. Par exemple, 30% seulement des enseignants exerçant pour leur première année satisfaisaient aux normes (enseignement post-secondaire non supérieur) en Gambie.

Les proportions étaient encore plus basses au Botswana (10%), au Lesotho (11%) et au Tchad (19%), où la norme était le deuxième cycle du secondaire, ainsi qu'au Togo (2%), en Guinée-Bissau (15%), et au Cameroun (15%) où la norme était le premier cycle du secondaire. Ce phénomène reflète peut-être la pratique de plus en plus courante consistant à recruter des enseignants dépourvus des qualifications voulues, face aux pressions résultant du développement de la scolarisation.

Figure 3.23 : Pourcentage des enseignants du primaire ayant reçu une formation, 2001

Note : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.
Source : annexe statistique, tableau 13A

Des indications supplémentaires sont fournies par les enquêtes sur les écoles primaires réalisées en 1995 dans 14 des pays les plus pauvres du monde, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Le tableau 3.5 illustre les niveaux variables mais généralement bas d'instruction et de formation des enseignants du primaire dans ces pays. Il est intéressant de noter que dans la plupart de ces pays, une majorité d'enseignants avaient reçu au moins quelque formation, bien qu'ils n'aient guère de qualifications académiques (un cas extrême est celui du Bénin, où 92% des enseignants du primaire avaient fait moins de 10 années d'études mais 99% avaient reçu une formation). L'Éthiopie et l'Ouganda sont remarquables en ce que leurs proportions d'enseignants éduqués et formés sont, dans le cas du premier pays, plus forte et, dans le cas du deuxième, plus faible que la moyenne.

Tableau 3.5 : Niveaux de qualification et de formation des enseignants du primaire dans 14 pays à faible revenu, 1995

	Enseignants ayant fait 9 années d'études ou moins (%)	Enseignants dépourvus de formation (%)
Bangladesh	44	18
Bénin	92	1
Bhoutan	30	8
Burkina Faso	70	27
Cap-Vert	87	35
Éthiopie	0	13
Guinée équatoriale	77	8
Madagascar	46	10
Maldives	89	22
Népal	32	3
Ouganda	91	50
Togo	77	41
R. U. Tanzanie	91	0
Zambie	24	14

Source : Schleicher *et al.*, 1995.

La figure 3.23 élargit le tableau puisqu'elle couvre 72 pays disposant de données sur la formation des enseignants pour 2001. Bien que la couverture soit insuffisante pour mettre en évidence des tendances générales (par exemple, on ne dispose pas de données pour les pays de l'OCDE et la plupart des grands pays d'Amérique latine/Caraiïbes), on peut constater de grandes disparités entre les pays ; une minorité de pays assurent une formation à presque tous leurs enseignants. Plusieurs pays, notamment en Afrique subsaharienne, se caractérisent par

des écarts importants entre les sexes, bien que dans certains cas ce soient les femmes qui sont favorisées (c'est dans une certaine mesure le cas dans un tiers des pays de l'échantillon).

De bas niveaux de qualifications et de formation des enseignants peuvent fort bien s'accompagner d'une répartition inégale à l'intérieur des pays. À titre d'exemple frappant, la figure 3.24 illustre la relation entre la proportion d'enseignants du primaire qui

De bas niveaux de qualifications et de formation des enseignants peuvent fort bien s'accompagner d'une répartition inégale à l'intérieur des pays.

Figure 3.23 (suite)

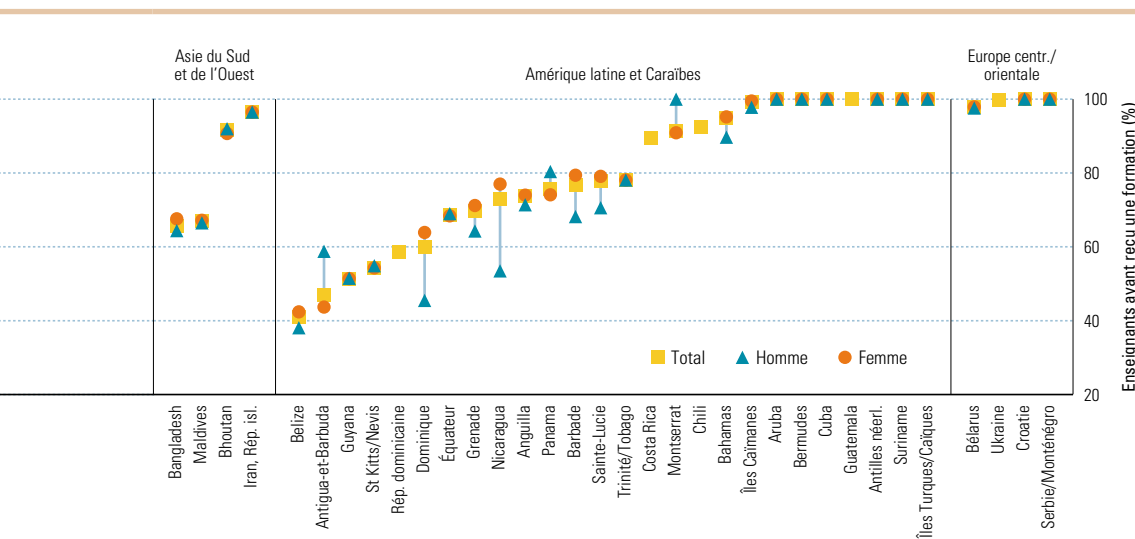
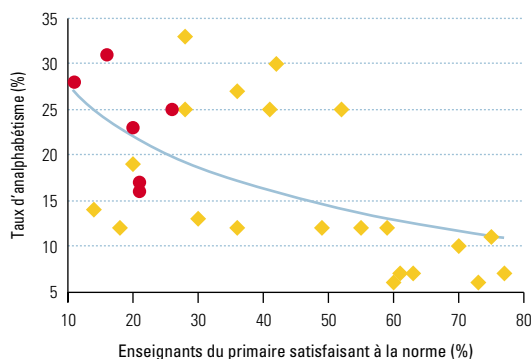


Figure 3.24 : Enseignants du primaire satisfaisant aux normes nationales et analphabétisme des adultes au Brésil, par État, 2000



Note : les points rouges représentent les États de la région du Nordeste.
Source : INEP, 2002

La connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent est cruciale, elle est un bon instrument de prédiction des acquis des élèves.

satisfont aux normes nationales en matière de qualifications et le taux d'analphabétisme des adultes dans les 27 États du Brésil. Des niveaux élevés d'analphabétisme constituent un bon indicateur du dénuement socio-économique et éducatif car ils reflètent l'histoire des systèmes scolaires locaux ainsi que l'investissement des familles dans l'éducation des enfants. La plupart des enseignants ayant reçu une formation tendent à exercer dans les régions qui en ont le moins besoin. Dans les États présentant, au pire, un taux d'analphabétisme de 12%, 60% ou plus des enseignants satisfont aux normes nationales de formation, mais ailleurs, la situation est très contrastée. Les 6 États de la région du Nordeste, généralement la zone la plus défavorisée du Brésil, sont parmi ceux qui ont les proportions les plus faibles d'enseignants ayant reçu une formation.

Cependant, il se peut que les qualifications formelles des enseignants ne reflètent pas la qualité de ceux-ci aussi adéquatement que l'aptitude à utiliser au mieux les matériels d'apprentissage, le travail des élèves et leur propre connaissance des matières qu'ils enseignent. Ces compétences sont pertinentes dans les situations particulièrement difficiles, telles que celles des pays plongés dans un conflit (voir encadré 3.4).

La connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent est cruciale, et il a été montré qu'elle est un bon instrument de

prédiction des acquis des élèves (Darling Hammond, 2000). Dans beaucoup de pays en développement, les niveaux de connaissance des matières font problème. Une étude récente menée dans 7 pays d'Afrique australe conclut que certains enseignants du primaire qui enseignent les mathématiques n'ont que des connaissances de base en arithmétique, obtenant en fait des résultats inférieurs à ceux des élèves aux tests (Postlethwaite, 2004). Une formation et d'autres formes de soutien fondées sur des indicateurs pertinents de la qualité peuvent aider à renforcer la confiance en soi des enseignants insuffisamment formés et à leur permettre de devenir plus compétents.

Absentéisme des enseignants

L'absentéisme des enseignants, problème tenace dans nombre de pays, réduit la qualité de l'éducation et entraîne un gaspillage de ressources. En 2003, les chercheurs participant à une étude de la Banque mondiale qui ont visité au hasard 200 écoles primaires de l'Inde n'ont trouvé aucune activité d'enseignement dans la moitié d'entre elles. En Éthiopie, jusqu'à 45% des enseignants avaient été absents au moins 1 journée au cours de la semaine ayant précédé la visite – dont 10% au moins 3 jours; en Ouganda et en Zambie, les proportions d'enseignants qui avaient été absents lors de la semaine précédente étaient respectivement de 26 et 17% (Banque mondiale, 2004j). Cela confirme les conclusions des enquêtes scolaires menées dans 14 pays à faible revenu en 1995, qui ont révélé des taux élevés d'absentéisme, en particulier dans les pays d'Afrique subsaharienne, par exemple en République-Unie de Tanzanie (38%), en Ouganda (30%) et en Zambie (25%), ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest, par exemple au Bhoutan (14%), au Népal (11%) et au Bangladesh (8%) (Schleicher *et al.*, 1995).

Un niveau élevé d'absentéisme des enseignants est généralement le signe de graves dysfonctionnements du système scolaire, mais il peut avoir nombre de causes directes différentes. Le laxisme des normes professionnelles et le défaut de soutien et de contrôle de la part des autorités éducatives sont des problèmes majeurs dans de nombreux pays. Les déficiences de la politique d'éducation peuvent aussi jouer un rôle, par exemple lorsque les enseignants qui sont réaffectés à d'autres classes ou à d'autres écoles (Jessee *et al.*, 2003) doivent se déplacer pour

Encadré 3.4 Définir et promouvoir un enseignement de qualité dans les situations particulièrement difficiles

Dans nombre de pays en proie à un conflit ou sortant d'un conflit, le système éducatif ne peut pourvoir aux besoins de tous les enfants. Il se peut que le système se soit effondré ou que, dans une situation comme celle de l'Afghanistan, le processus de reconstruction entrepris à l'issue du conflit par le ministère de l'éducation ne puisse faire face à une demande accrue. De plus, les enfants réfugiés, en particulier ceux qui vivent dans des camps, n'ont guère de chances d'être directement pris en charge par le système national d'éducation. Dans pareilles situations, les communautés, souvent avec le soutien d'organismes internationaux, peuvent prendre la situation en main et recruter comme enseignants des membres de la communauté. Bien que ceux-ci puissent recevoir quelque formation, beaucoup risquent de n'avoir achevé que l'enseignement primaire.

Peut-il exister un enseignement et un apprentissage de qualité dans de telles situations, où les indicateurs traditionnels de la qualité des enseignants, tels que les qualifications académiques, semblent moins pertinents ? L'International Rescue Committee (IRC), ONG basée aux États-Unis qui travaille avec les réfugiés, aide les enseignants sous-qualifiés à fixer localement des objectifs appropriés pour un enseignement de qualité et à identifier des indicateurs (méthodologie, comportement et activités des enseignants) susceptibles de les aider à évaluer si ces objectifs sont atteints.

Dans une école d'un camp de réfugiés du nord de l'Éthiopie, où l'IRC met notamment en œuvre un programme d'éducation, rares sont les enseignants qui ont achevé le secondaire ou se sentent en mesure de remplir un rôle pour lequel ils n'ont pas les qualifications voulues, alors même que la confiance en soi est un trait important d'un bon enseignant. D'autres éléments d'un bon enseignement qui sont critiques dans des classes dont les élèves ont subi les effets de la guerre sont la créativité et la promotion de la cohésion sociale. Lorsque des enfants de différents groupes ethniques, ne parlant pas la même langue, appartenant à des milieux différents et ayant vécu des expériences différentes, vivent et vont à l'école ensemble, il est important de promouvoir la compréhension, par exemple en chargeant certains enfants de traduire pour s'assurer que tous les enfants ont compris. Pareille créativité n'est pas seulement importante pour encourager la liberté d'expression des enfants, mais elle peut aussi revêtir une importance plus générale dans des environnements pauvres en ressources. Enseigner un cours de sciences au moyen de ressources minimales et des seuls matériels disponibles localement requiert souvent beaucoup d'originalité.

Source : Kirk et Winthrop, 2004

obtenir leur paie mensuelle (Moses, 2000) ou ont besoin d'exercer un second métier pour compléter une rémunération insuffisante (Michaelowa, 2002). Un soutien approprié et de meilleures structures d'incitation peuvent aider à réduire le niveau d'absentéisme des enseignants.

Le niveau élevé de prévalence du VIH/sida dans un nombre croissant de pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne, est un facteur majeur qui influe sur l'absentéisme des enseignants et leur inefficience, entraînant parfois des taux élevés de déperdition de l'effectif enseignant (voir encadré 3.5). Son impact sur les efforts déployés pour développer ou améliorer le système scolaire national peut être dramatique. On estime par exemple qu'en Zambie, 815 enseignants du primaire sont morts du sida en 2000, l'équivalent de 45 % des enseignants formés cette année-là. L'impact de la maladie sur les systèmes scolaires est une raison majeure pour laquelle le VIH/sida a de vastes incidences à long terme. Avec le développement de l'épidémie dans de nombreux pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Asie centrale et d'Europe centrale et orientale,

le VIH/sida constitue une contrainte mondiale majeure pesant sur la fourniture d'une éducation de qualité.

Affectation des enseignants et résultats éducatifs

Outre les qualifications et la formation, le nombre et la répartition des enseignants sont des paramètres importants des politiques d'éducation qui aident à déterminer la qualité de l'éducation que reçoivent les élèves et les étudiants. Au niveau scolaire, l'élément le plus visible de la répartition des enseignants est la taille des classes ou le nombre des élèves dont chacun d'eux a la charge. Alors que l'impact de la taille des classes sur les résultats éducatifs reste sujet à débat (voir chapitre 2) et dépend de la pédagogie employée, les classes pléthoriques observées dans les écoles primaires de nombreux pays en développement ne sont à l'évidence pas propices à un apprentissage adéquat. Les enfants des zones qui n'étaient précédemment pas desservies par le système d'écoles primaires ont sans doute besoin de classes plus restreintes que la moyenne, car

On estime qu'en Zambie, 815 enseignants du primaire sont morts du sida en 2000, l'équivalent de 45 % des enseignants formés cette année-là.

Encadré 3.5 VIH/sida et tendances de la déperdition de l'effectif enseignant au Kenya

L'impact de l'épidémie de VIH/sida sur le corps enseignant comporte au moins trois dimensions. Premièrement, le taux de mortalité des enseignants risque d'augmenter avec le temps, à supposer que le taux d'infection soit similaire à celui de l'ensemble de la population. Deuxièmement, étant donné que le secteur privé recrute traditionnellement ses ressources humaines qualifiées dans la profession enseignante, les décès dus au sida dans l'ensemble de la population active pourraient avoir pour résultat une nouvelle diminution de la disponibilité d'enseignants qualifiés. Troisièmement, la longue et épuisante maladie qui précède généralement le décès causé par le sida implique un affaiblissement du temps de contact, de la qualité, de la continuité et de l'expérience des enseignants (Badcock-Walters *et al.*, 2003).

Le premier aspect est peut-être le plus facile à quantifier. Au Kenya, par exemple, le Ministère de la santé a déclaré que le VIH/sida a compromis l'efficacité du secteur éducatif en accroissant le taux de mortalité et de déperdition de l'effectif enseignant au cours de la dernière décennie. Selon la Teachers Service Commission, le nombre de décès d'enseignants serait passé de 450 en 1995 à 1400 en 1999. Bien que l'on ne collecte pas de données sur les causes de la mortalité des enseignants, l'ampleur de l'augmentation est probablement due au VIH/sida.

Une enquête réalisée dans 4 districts du Kenya a constaté que dans celui de Kisumu, le plus touché par le VIH/sida, le taux de déperdition de l'effectif enseignant du primaire était passé de 1 % en 1998 à environ 5 % en 1999 et était resté à ce niveau depuis lors. À ce rythme, un quart du corps enseignant disparaîtrait en 5 ans. S'il est difficile de dire avec certitude combien de décès sont liés au sida, le fait est que la plupart interviennent dans les districts présentant des taux élevés de prévalence du VIH, confortant l'hypothèse selon laquelle le sida est une cause majeure de mortalité. Le taux des retraités a aussi augmenté, passant de moins de 0,5 % en 1998 à 2 % en 2001. L'hypothèse selon laquelle une partie des départs à la retraite supplémentaires ont été motivés par des raisons de santé est tout à fait plausible.

Source : Carr-Hill, 2004a

ce sont souvent des apprenants de la première génération venant de groupes sociaux défavorisés et ils risquent fortement d'appartenir à une minorité dont la langue n'est pas utilisée comme langue d'instruction. De plus, les programmes d'enseignement sont d'ordinaire divisés en années d'études, nécessitant un enseignant par année pour que l'enseignement soit efficace ou une formation spéciale dans le cas des classes multiniveaux. Si les données sur la taille des classes et le nombre d'enseignants par année d'études dans chaque école ne sont pas aisément disponibles, il est possible d'approcher les politiques d'affectation en utilisant le rapport élèves/enseignant.

Des REE élevés peuvent signifier une surcharge du personnel enseignant tandis que des REE bas peuvent indiquer une capacité excédentaire. Toutefois, les REE mesurés au niveau national peuvent dissimuler des disparités entre les régions comme entre les écoles. Par exemple, le REE national dans le primaire en Mauritanie est de 35/1 mais il se peut que certaines écoles disposent de 1 enseignant pour 10 élèves tandis que d'autres en ont 1 pour 60 élèves. De plus, le REE dépend d'un comptage exact des enseignants qui ont la charge d'une classe et doit être ajusté, dans toute la mesure du possible, pour tenir compte de l'enseignement à temps partiel, de l'enseignement par classes alternées et des classes multiniveaux.

Ces mises en garde étant faites, le tableau 3.6 propose un classement des pays selon leur REE national. Les REE sont faibles (inférieurs à 20/1) dans les régions où les taux de scolarisation sont élevés – en particulier en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale – et élevés dans les régions où la scolarisation est faible, notamment en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, avec des valeurs médianes de 40/1 et 44/1 respectivement. Cela veut dire que le nombre des enseignants constitue un problème précisément dans les pays qui ont le plus besoin de davantage d'enseignants pour développer sensiblement la couverture de leur système d'écoles primaires. Dans les États arabes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, la plupart des pays comptent de 15 à 34 élèves par enseignant. On trouve des REE inacceptables dans de nombreuses écoles et de nombreux districts de tel ou tel pays, bien entendu, mais il s'agit là d'un problème de répartition plus que de nombre total des enseignants.

La figure 3.25, qui montre l'évolution du REE médian dans le primaire par région de 1990 à 1998 et 2001, s'agissant des pays pour lesquels on dispose de données pour les 3 années, fait ressortir encore plus clairement ces profils régionaux. Elle montre que les REE sont relativement bas et ont diminué ou sont restés assez stables dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où leur valeur médiane est passée de 40/1 en 1990 à 47/1 en 2001. La situation dans cette région peut s'expliquer par la démographie – forte croissance de la population se traduisant par

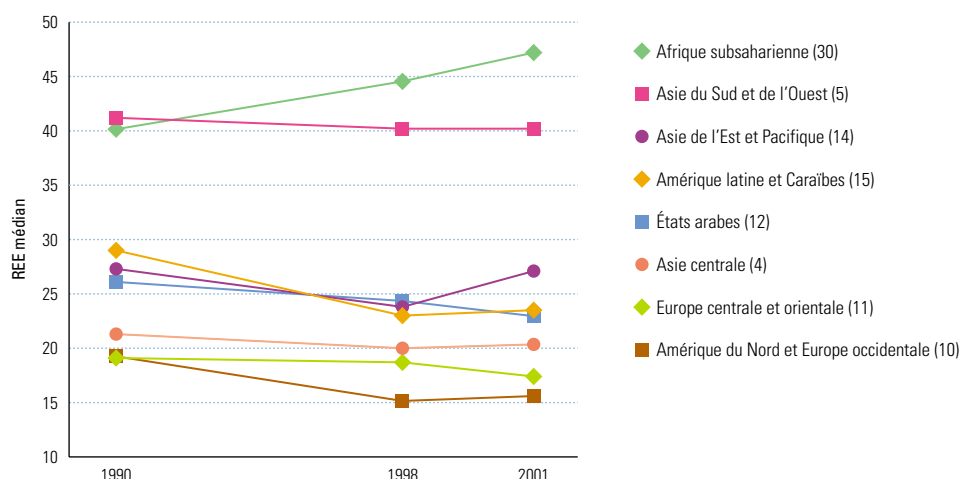
Tableau 3.6 : Répartition des pays selon leur rapport élèves/enseignant dans le primaire, 2001

Régions	Niveau des rapports élèves/enseignant					
	Moins de 15	15-24	25-34	35-44	45-54	55 ou plus
Afrique subsaharienne	Seychelles (1)	Maurice (1)	Botswana, Cap-Vert, Ghana, Kenya, Namibie, Sao Tomé-et-Principe, Swaziland (7)	Togo, Angola, Afrique du Sud, Sierra Leone, Gambie, Zimbabwe, Libéria, Comores, Nigéria, Niger, Guinée équat., Côte d'Ivoire, Érythrée (13)	Guinée-Bissau, Zambie, R.-U. de Tanzanie, Guinée, Burkina Faso, Lesotho, Madagascar, Sénégal, Burundi, Gabon, Bénin, Ouganda (12)	Congo, Mali, Éthiopie, Rwanda, Cameroun, Malawi, Mozambique, Tchad, République centrafricaine (9)
États arabes	J. A. libyenne, Arabie saoudite, Qatar, Koweït (4)	Émirats A. U., Bahreïn, Liban, Jordanie, Iraq, Tunisie, Égypte, Oman, R. A. syrienne (9)	Algérie, Maroc, T. A. palestiniens, Djibouti (4)	Mauritanie (1)		
Asie centrale	Géorgie (1)	Azerbaïdjan, Arménie, Kazakhstan, Tadjikistan, Kirghizistan (5)	Mongolie (1)			
Asie de l'Est et Pacifique	Brunéi Darussalam (1)	Îles Marshall, Nouvelle-Zélande, Palaos, îles Cook, Nioué, Thaïlande, Chine, Malaisie, Japon, Tonga, Indonésie (11)	Samoa, Tuvalu, Viet Nam, Macao (Chine), Fidji, Vanuatu, RDP lao, Rép. de Corée, Myanmar (9)	Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines (2)	Timor-Leste (1)	Cambodge (1)
Asie du Sud et de l'Ouest		Maldives, République islamique d'Iran (2)		Bhoutan, Népal, Inde, Afghanistan, Pakistan (5)		Bangladesh (1)
Amérique latine et Caraïbes	Bermudes, Cuba, Îles Caïmanes (3)	Barbade, St Kitts/Nevis, Bahamas, îles Vierges brit., Anguilla, St Vincent/Grenad., îles Turques/Caïques, Dominique, Antigua/ Barbuda, Aruba, Trinité/Tobago, Suriname, Montserrat, Argentine, Antilles néerl., Uruguay, Grenade, Belize, Brésil, Sainte-Lucie, Costa Rica, Panama, Équateur (23)	Bolivie, El Salvador, Colombie, Guyana, Mexique, Pérou, Guatemala, Chili, Jamaïque, Honduras (10)	Nicaragua, Rép. dominicaine (2)		
Amérique du Nord et Europe occidentale	Saint-Marin, Pays-Bas, Danemark, Italie, Portugal, Islande, Suède, Luxembourg, Andorre, Belgique, Israël, Grèce, Autriche, Suisse, Espagne, Allemagne (16)	États-Unis, Finlande, Royaume-Uni, Canada, France, Chypre, Malte, Irlande, Monaco (9)				
Europe centrale et orientale	Hongrie, Slovaquie, Estonie, Lettonie, Pologne (5)	Lituanie, Bélarus, Bulgarie, Féd. de Russie, Rép. tchèque, Roumanie, Croatie, Slovaquie, Rép. Moldova, Ukraine, Serbie/Monténégro, ERY de Macédoine, Albanie (13)				
Nombre total de pays 182	31	74	30	23	13	11

Note : dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant des rapports élèves/enseignant.

Source : annexe statistique, tableau 13A

Figure 3.25 : Rapports élèves/enseignant médians dans le primaire, par région, 1990, 1998 et 2001
(pays disposant de données pour les 3 années; le nombre de pays par région est indiqué entre parenthèses)



Source : annexe statistique, tableau 17

des cohortes plus nombreuses d'élèves potentiels du primaire et accroissement des taux de scolarisation – à laquelle ne peut faire

face le système scolaire. Dans 3 pays d'Afrique subsaharienne qui ont connu un accroissement particulièrement prononcé du REE entre 1998

Encadré 3.6 Élargissement de l'accès à l'enseignement primaire : facteurs quantitatifs et qualitatifs

Quelles relations y a-t-il entre les tendances de la scolarisation, du recrutement des enseignants et des rapports élèves/enseignant ? L'expérience de 3 pays apporte quelque lumière sur le type de choix auquel sont confrontés les responsables des politiques, par exemple entre développement du système scolaire et maintien de REE stables, ou entre amélioration de la qualité de l'éducation par la réduction du REE et accroissement des dépenses consacrées à d'autres postes. Entre 1998 et 2001, le nombre d'élèves du primaire au Cambodge a connu un accroissement substantiel, de 28 %, tandis que le TNS du primaire est passé de 82 à 86 %. Le nombre d'enseignants n'a augmenté que de 9 %, si bien que le REE est passé de 48/1 à 56/1. Bien que les dépenses publiques d'éducation aient constamment augmenté, les politiques d'éducation ont cherché à améliorer la qualité de l'éducation en affectant les fonds disponibles au recyclage des enseignants, à l'achat de manuels plus récents, à la réforme des méthodes d'évaluation et à l'amélioration des infrastructures. En conséquence, le recrutement d'enseignants a été limité et les enseignants n'ont pas pu faire face à l'augmentation des effectifs (Cambodge, 1999).

En Éthiopie, durant la même période, le nombre d'élèves a augmenté de 40 %, faisant grimper le TNS du primaire de 36 à

46 %. Les décisions prises en matière de politique de l'éducation ont eu pour conséquence que le REE a augmenté de 24 %, passant de 46/1 à 57/1, vu que le nombre d'enseignants n'a progressé que de 13 %. Le Ministère de l'éducation a décidé d'autoriser l'augmentation de la taille des classes pour réaffecter les fonds aux manuels, aux pupitres et autres besoins, afin d'accroître l'efficacité des enseignants en fonction et l'efficacité du système dans son ensemble (Éthiopie, Ministère de l'éducation, 1999).

Contrairement à la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le Togo a connu une diminution substantielle du REE du primaire entre 1998 et 2001 – il est tombé de 41/1 à 35/1 – tandis que son TNS a augmenté, passant de 90 à 92 %. Alors que les dépenses totales d'éducation auraient augmenté de 18 % entre 1998 et 2000, un quart des nouveaux enseignants ont été engagés au titre de contrats de courte durée nettement moins rémunérateurs que ceux de leurs collègues nommés à titre permanent (Kigotho, 2004). Si la décision de recruter davantage d'enseignants a eu pour résultat une diminution des REE, ce qui devrait améliorer la qualité générale de l'instruction et de l'éducation, une étude réalisée au Togo semble indiquer que les enseignants contractuels étaient moins efficaces que les autres (Vegas et De Laat, 2003).

et 2001 – l'Éthiopie (23%), le Nigéria (28%) et la République-Unie de Tanzanie (22%) –, les efforts déployés pour élargir l'accès à l'enseignement primaire expliquent en partie cette augmentation. De fait, le REE s'est accru dans presque tous les pays où le taux net de scolarisation a progressé, par exemple en Éthiopie, où il est passé de 46/1 à 57/1, et en République-Unie de Tanzanie, où il est passé de 38/1 à 46/1. Plus généralement, dans les pays d'Afrique subsaharienne dont le REE s'est accru durant la décennie, cette croissance s'est légèrement accélérée après 1998. Le REE a aussi augmenté entre 1998 et 2001 en Asie de l'Est et dans le Pacifique (passant de 24/1 à 27/1), inversant la tendance enregistrée au début et au milieu des années 1990.

Là encore, tandis que les pays faisant preuve d'un fort engagement politique en faveur de l'éducation présentent à la fois une forte scolarisation et des REE bas, ceux qui partent de faibles taux de scolarisation risquent à court terme d'être confrontés à des choix difficiles entre quantité et qualité. Pareil dilemme ne peut être évité que si les pays parviennent à mobiliser un volume substantiel de ressources supplémentaires en faveur de l'éducation ou à recruter des enseignants supplémentaires moins rémunérés sans compromettre la qualité de l'enseignement. C'est cette dernière voie qu'ont tenté d'emprunter de nombreux pays, mais il faudrait, pour déterminer son efficacité, plus de données qu'on n'en dispose pour l'instant (voir aussi le chapitre 4). Assurément, le développement des chances d'éducation et la demande concomitante d'enseignants tendent à mettre en péril la qualité si les conditions de recrutement des enseignants sont abaissées et/ou si la charge de travail du personnel enseignant en place s'accroît (voir encadré 3.6). Dans les pays où les REE sont déjà très élevés, imposer des charges supplémentaires aux enseignants pourrait être préjudiciable à leur capacité et à leur moral, et avoir pour résultat une diminution des résultats d'apprentissage des élèves (voir l'appendice, qui montre la relation entre les REE et les résultats d'apprentissage).

La figure 3.26 montre qu'en général, les REE bas sont associés à des taux élevés de survie en dernière année de l'école primaire. Cependant, la dispersion afférente au taux de survie est plus prononcée au sein du groupe des pays présentant des REE élevés qu'au sein

de celui présentant des REE bas. La relation négative semble donc être entre ces deux groupes plutôt qu'en leur sein. Ici, le REE doit être interprété davantage comme un indicateur général de l'état du système scolaire que comme une cause de la faiblesse des taux de survie, vu que des pays présentant des REE comparables enregistrent des taux de survie remarquablement différents. De nombreux autres facteurs entrent en ligne de compte. En revanche, il est difficile de croire que les REE élevés ne sont pas un problème dans des pays comme le Tchad, où le REE dépasse 70/1 et où seul 1 élève sur 3 ayant commencé l'école primaire atteint la dernière année.

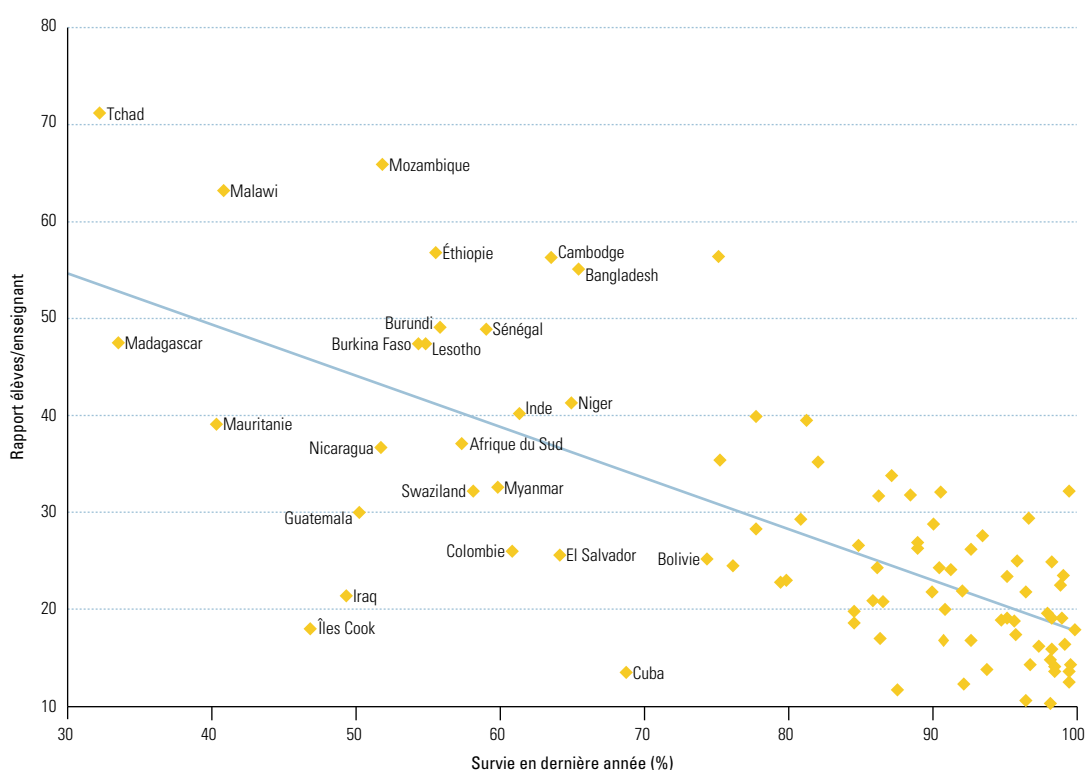
Quand les finances importent : investir dans l'éducation

Si les enseignants sont la ressource majeure de l'éducation, il est bon de porter le regard sur d'autres ressources à la disposition des écoles qui ont un impact considérable sur les chances d'obtenir un enseignement de haute qualité. Il se peut que l'on ne dispose pas, pour un large échantillon de pays, de données détaillées sur des facteurs tels que les bâtiments et les équipements scolaires ou les matériels d'enseignement/apprentissage, et ces données ne seraient du reste pas très informatives en soi. Cependant, les dépenses globales consacrées à l'éducation constituent un bon indicateur de l'engagement des responsables de la formulation des politiques en faveur de la qualité de l'éducation.

La figure 3.27 présente le montant total des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, montrant les médianes régionales et les pays affichant les pourcentages les plus élevés et les plus faibles. Cet indicateur des préférences des politiques n'a peut-être pas la même signification partout ; les différences de prix relatif des intrants à l'éducation, de répartition des fonds entre les traitements des enseignants et les autres intrants, et de structure démographique signifient que des pays différents peuvent devoir consentir des niveaux de dépenses différents pour obtenir une qualité comparable. Par exemple, l'Allemagne et l'Inde consacrent une part comparable de leur PIB à l'éducation (un peu plus de 4%), mais la population prospère, vieillissante, de l'Allemagne a accès à un système éducatif complètement différent de celui auquel a accès la population

Au Tchad, seul 1 élève sur 3 ayant commencé l'école primaire atteint la dernière année.

Figure 3.26 : Enseignement primaire : rapports élèves/enseignant et survie en dernière année, 2001



Notes : les noms des pays présentant un taux de survie inférieur à 75 % sont indiqués.

Voir les tableaux sources pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableaux 7 et 13A

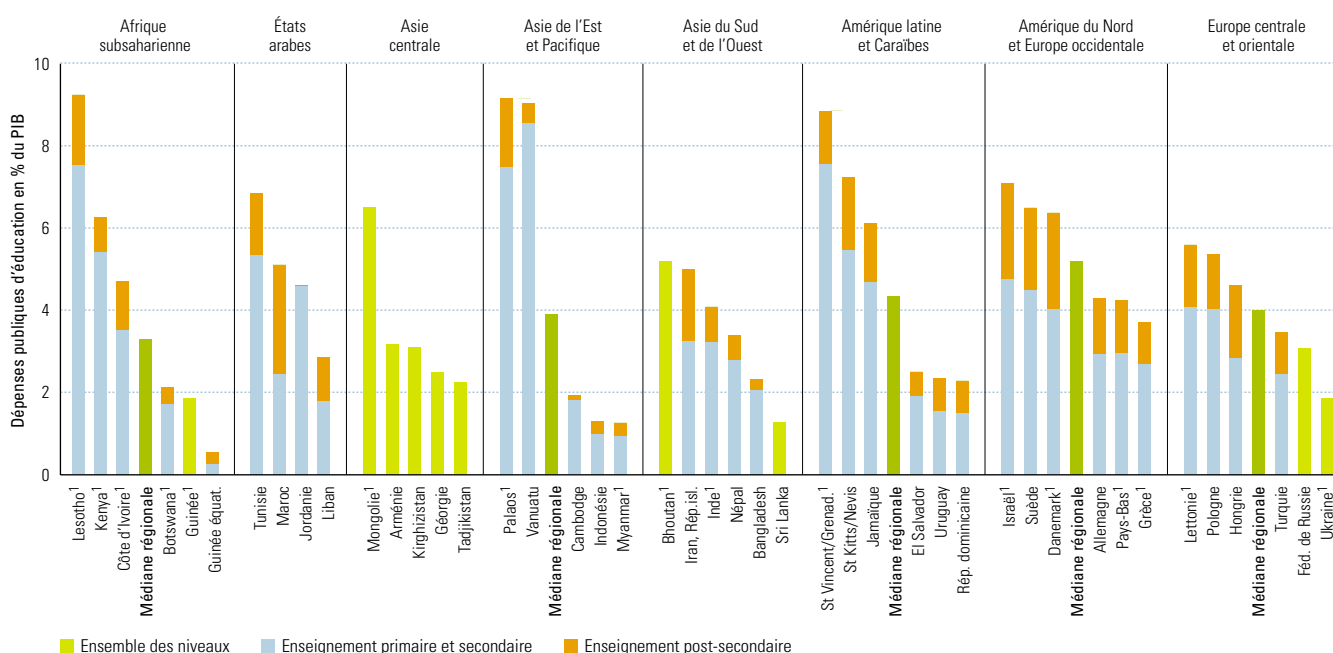
Les dépenses d'éducation des ménages sont généralement substantielles même dans les pays où au moins la scolarité primaire est assurée gratuitement par l'État.

pauvre et jeune de l'Inde, qui continue par ailleurs d'augmenter rapidement. Les profils régionaux sont compatibles avec ceux qui sont observés pour les taux de scolarisation et l'affectation des enseignants : la médiane la plus élevée est celle de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale, et la plus basse celle de l'Afrique subsaharienne. Étant donné les différences de niveau du PIB et les proportions d'enfants d'âge scolaire dans la population, cela implique des différences spectaculaires entre les 2 régions pour ce qui est des ressources par élève. Plusieurs grands pays d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Asie de l'Est et du Pacifique sont aussi remarquables par leur faible niveau de dépenses. Les hauts niveaux constatés dans quelques États insulaires peuvent s'expliquer par des facteurs spécifiques ; par exemple, leur PIB est peut-être faible, ils ne bénéficient pas d'économies d'échelle parce que leur population d'âge scolaire est réduite et les élèves sont souvent contraints de quitter le pays pour faire

des études supérieures, ce qui implique des dépenses substantielles si ces études sont subventionnées par l'État.

Bien que la plupart des pays aient des systèmes éducatifs dans lesquels le secteur public est prédominant, les dépenses gouvernementales ne représentent pas le total des dépenses. Une image différente se dessinerait si l'on disposait de données sur les dépenses privées consacrées à l'éducation. Les pays présentent différentes combinaisons d'enseignement public et d'enseignement privé, et il est nécessaire, pour tenir compte de ce fait, de ne pas tant mettre l'accent sur ce que les *gouvernements* investissent dans l'éducation que sur ce que les *sociétés* y investissent. Les dépenses d'éducation des ménages, par exemple, sont généralement substantielles même dans nombre de pays où au moins la scolarité primaire est officiellement assurée gratuitement par l'État. La part des dépenses privées dans l'enseignement primaire

Figure 3.27 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement, 2001
(médianes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)



Note : médianes fondées sur les nombres suivants de pays : Afrique subsaharienne : 19 ; Asie de l'Est et Pacifique : 17 ; Amérique latine et Caraïbes : 20 ; Amérique du Nord et Europe occidentale : 17 ; Europe centrale et orientale : 8. Les médianes régionales n'ont pas été calculées pour les États arabes, l'Asie centrale et l'Asie du Sud et de l'Ouest parce que les données disponibles couvrent un trop petit nombre de pays.

1. Les données se rapportent à 2000.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2004b

et secondaire a été estimée à 42% en Jamaïque, 33% aux Philippines, 30% au Chili, 24% en Indonésie et 21% en Colombie, pour ne citer que quelques exemples (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003).

La figure 3.28 retrace les tendances des dépenses publiques d'éducation durant la fin des années 1990, indiquant l'évolution des dépenses réelles dans les pays relativement peu nombreux qui ont fourni des données pour 1998 et 2001. Les niveaux des dépenses sont généralement restés stables en Amérique du Nord et en Europe occidentale, mais ils se sont considérablement élevés dans un assez grand nombre de pays en développement, notamment en Asie de l'Est et dans le Pacifique et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Quelques grands pays les ont cependant réduits sensiblement, comme les Philippines (- 24%) et l'Indonésie (- 8%).

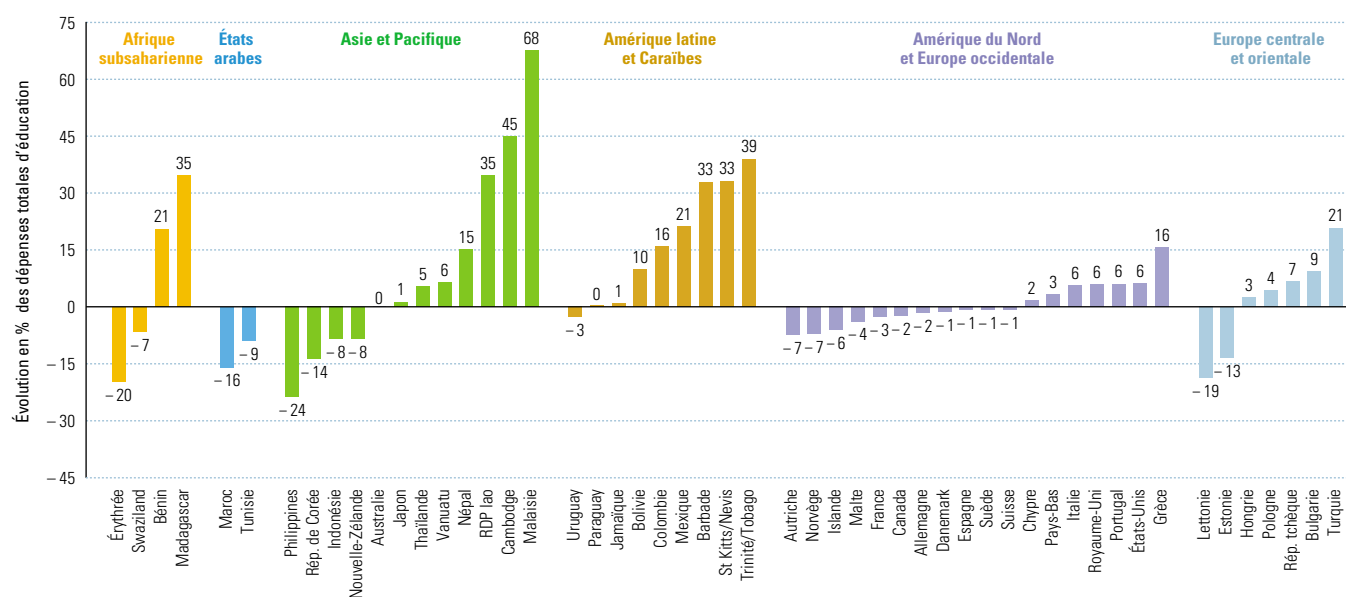
Les dépenses publiques et privées d'éducation sont souvent entremêlées et complémentaires,

notamment là où les gouvernements financent partiellement les établissements privés. Au Zimbabwe, par exemple, 80% des élèves du primaire fréquentent des écoles privées dépendant de l'État dont les enseignants sont rémunérés par l'État, tandis que les autres dépenses sont prises en charge par les communautés locales. De tels partenariats public/privé sont de plus en plus encouragés en tant que moyen d'atténuer l'impact des incertitudes et des insuffisances des dépenses publiques. Ils posent néanmoins des problèmes de qualité et d'équité étant donné que les communautés n'ont pas d'égales aptitudes à attirer les dépenses gouvernementales ainsi qu'à mobiliser des fonds privés.

L'allocation des dépenses d'éducation revêt une grande importance lorsqu'il s'agit de traduire les fonds en résultats d'apprentissage. Les rémunérations des enseignants tendent à représenter le poste de dépenses le plus important et de loin, surtout dans les pays en développement. Les débats font rage autour

Les partenariats public/privé posent des problèmes de qualité et d'équité.

Figure 3.28 : Évolution des dépenses totales d'éducation en valeur réelle dans certains pays, 1998-2001



Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Banque mondiale (2003)

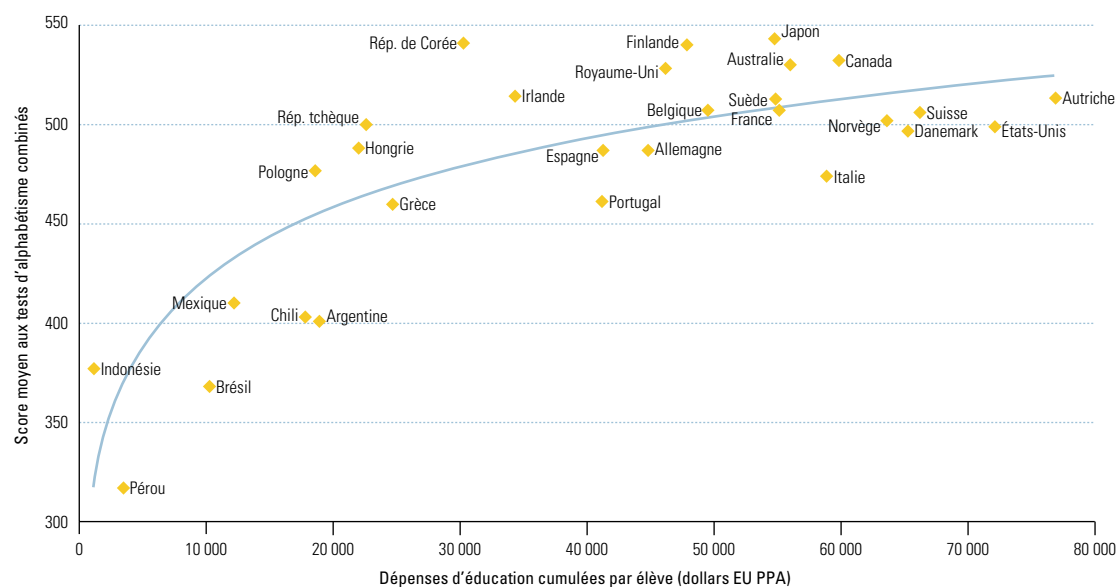
Les ressources peuvent avoir un fort impact sur les résultats lorsque le niveau initial des dépenses est bas mais cet impact se stabilise à mesure que les dépenses augmentent.

des différentiels de rémunération entre les pays et de la question de savoir si les hauts niveaux de rémunération entravent les efforts visant à développer et améliorer les systèmes scolaires de façon à atteindre les objectifs de l'EPT. On dispose de données sur la part des traitements des enseignants du primaire dans le total des dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire pour 51 pays ; cette part dépasse 90% dans 11 pays. En comparaison, celle des manuels et autres matériels d'enseignement dans les dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire, dans les 20 pays fournissant de telles données, va de 0,8% au Belize à 12% en République de Moldova. Il est clair que les traitements des enseignants sont une question centrale de l'économie politique de l'éducation. Plus généralement, il a été estimé qu'une part disproportionnée des dépenses va aux intrants en relation avec les enseignants. La conception d'incitations salariales et non salariales adéquates destinées à motiver les enseignants paraît être une priorité, étant donné qu'il faut concilier la nécessité d'économiser les ressources pour d'autres intrants avec celle de rémunérer suffisamment les enseignants pour attirer et retenir des individus qualifiés.

Bien que le degré de la relation de causalité entre dépenses d'éducation et résultats d'apprentissage se soit révélé difficile à estimer (voir chapitre 2), le lien entre les unes et les autres est évident. Sur la base des résultats de tests passés par des élèves de 15 ans dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la figure 3.29 montre que les élèves des pays qui investissent davantage dans l'éducation (investissements mesurés sous la forme des dépenses cumulées par élève jusqu'à l'âge de 15 ans) tendent à acquérir de meilleures compétences en matière d'alphabétisme. La relation apparaît de la façon la plus manifeste dans le cas des quelques pays en développement participant à l'étude, des pays d'Europe centrale et orientale et des pays d'Europe occidentale ayant des niveaux de dépenses relativement bas tels que la Grèce et l'Irlande. Parmi les autres pays d'Europe occidentale, la variation des scores pour ce qui est de l'alphabétisme est limitée, même lorsque les dépenses doublent, passant d'environ 40 000 à environ 80 000 dollars EU PPA¹⁰. Cela semble indiquer que les ressources peuvent avoir un fort impact sur les résultats lorsque le niveau initial des dépenses est bas mais que cet impact se stabilise à mesure que les dépenses augmentent ; des dépenses supplémentaires

10. PPA signifie parité du pouvoir d'achat. Voir le glossaire dans les annexes.

Figure 3.29 : Performances en matière d'alphabétisme et dépenses d'éducation cumulées – élèves âgés de 15 ans, PISA, 2000/2001



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, sur la base de OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO (2003)

risqueraient d'être inutiles ou il vaudrait mieux les consacrer à d'autres fins que l'amélioration du type de performances que mesurent les tests d'alphabétisme.

Comme la figure 3.29 ne tient pas compte de facteurs tels que l'efficacité de l'allocation et de l'utilisation des ressources ou le milieu familial, il est possible d'observer de grandes différences dans les scores aux tests d'alphabétisme entre des pays ayant des niveaux comparables de dépenses, par exemple la Pologne et le Chili ou l'Argentine. À noter aussi que le Mexique, le Chili et l'Argentine atteignent des scores moyens similaires bien que le Mexique ne dépense que 12 189 dollars EU PPA par élève, contre 17 820 dans le cas du Chili et 18 893 dans celui de l'Argentine. La figure ne renseigne pas non plus sur la question de savoir s'il y a une relation de causalité ou une simple corrélation entre dépenses et performances. Ce qui importe, c'est plutôt la cohérence des profils régionaux concernant les variables analysées dans le présent chapitre. Certains pays présentent des niveaux élevés d'acquis associés à des taux de scolarisation et des niveaux de dépenses qui le sont eux aussi ; d'autres conjuguent des taux de scolarisation

avec des niveaux de dépenses et d'acquis tous faibles. Ainsi, bien qu'il soit vrai que l'augmentation des ressources demeure fondamentale, elle n'a guère de chances d'améliorer sensiblement les performances si d'autres facteurs ne sont pas pris en compte.

Qualité et égalité de l'apprentissage

Les systèmes scolaires sont censés générer une multitude de produits, qu'il s'agisse de doter les élèves de connaissances et de compétences cognitives ou d'encourager les esprits créatifs et de promouvoir les valeurs civiques et morales. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure ils y parviennent, pour deux raisons. La première est que différentes parties prenantes assignent leurs propres valeurs à différents objectifs (Banque mondiale, 2004) et que la maximisation d'un type de produits risque de ne pas être compatible avec celle des autres : par exemple, la créativité risque d'être en conflit avec les valeurs privilégiées par les programmes d'enseignement à caractère autoritaire. Comparer les systèmes scolaires sur la base d'un type de produits risque de ne pas rendre justice à ceux qui mettent

L'augmentation des ressources demeure fondamentale, mais elle n'a guère de chances d'améliorer sensiblement les performances si d'autres facteurs ne sont pas pris en compte.

l'accent sur d'autres types de produits. En second lieu, certains produits sont plus faciles à mesurer et à comparer que d'autres. Il est relativement aisé de mesurer la maîtrise de compétences simples au moyen de tests standardisés, mais il est plus difficile de le faire pour la pensée critique et la créativité.

Bien que les connaissances et les compétences cognitives n'aient pas nécessairement été la seule priorité de nombre de systèmes scolaires publics, elles ont bénéficié de la part du lion dans les exercices d'évaluation qui ont fourni des données internationalement comparables.

Si chaque pays possède son propre système d'évaluation centrée sur la classe et d'exams publics, les évaluations nationales et internationales de l'apprentissage des élèves au moyen de tests standardisés sont de plus en plus utilisées pour suivre et évaluer la qualité d'ensemble des systèmes éducatifs, diagnostiquer leurs forces et leurs faiblesses relatives et éclairer les options qui pourraient permettre d'obtenir un apprentissage de qualité pour tous (Kellaghan et Greaney, 2001). La présente section est centrée sur les éléments d'appréciation qui ressortent de ces évaluations. Il convient de noter que,

Encadré 3.7 Définir l'insuffisance d'acquis

Un certain nombre d'études ont défini explicitement des niveaux d'acquis ou de compétence reflétant les cibles et les attentes représentées par les programmes d'enseignement nationaux ou les normes internationales. Lorsque de telles définitions sont disponibles, le niveau le plus bas des scores aux tests représente l'insuffisance d'acquis. Parmi les exemples de ces évaluations figurent celles, nationales, menées dans 4 pays d'Amérique latine (figure 3.30) ainsi que celles du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ, figure 3.31) et du PISA, déjà mentionné (figure 3.34).

Deux autres évaluations, celles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN* (PASEC) (figure 3.32) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (figure 3.33), ne fournissent pas de niveaux d'acquis explicites. Dans ces évaluations, les élèves ayant des performances égales ou inférieures au 25^e percentile de l'échelle des acquis sont considérés comme peu performants. Par exemple, dans le PASEC, moins de la moitié des élèves étaient capables de s'acquitter avec succès de la tâche suivante :

Classer par ordre décroissant les nombres suivants

35,7 25,9 35,8 35,6

L'étude du SACMEQ a été menée pour la première fois en 1995 dans 7 pays. Cinquante-neuf questions ont été utilisées pour tester les compétences en lecture des élèves de 6^e année dans trois types de textes : narratifs, descriptifs et documents. Des experts nationaux ont sélectionné un sous-ensemble de « questions essentielles » et défini des niveaux de performance « minimums » et « souhaitables » en fonction du nombre de questions essentielles auxquelles les élèves répondaient correctement. Le nombre de ces questions et les seuils pour les niveaux de compétence variaient selon les pays.

Par exemple :

	Questions essentielles	Nombre de réponses correctes requis	
		Niveau minimum	Niveau souhaitable
Zimbabwe	34	14	17
Zambie	46	23	37

L'étude PIRLS a été réalisée dans 35 pays en 2001 sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires. Elle a évalué une série de stratégies de compréhension de la lecture chez les élèves de 4^e année dans des textes littéraires et informationnels. Plus de la moitié des questions obligeaient les élèves à rédiger les réponses ; les autres étaient des questions à choix multiple. Le 25^e percentile du score de compétence en lecture était utilisé comme seuil. Le rapport de l'étude a noté que les questions relevant de ce niveau ou d'un niveau inférieur exigeaient « la recherche de détails explicites des divers textes littéraires et informationnels » et que « généralement, ce processus ne demande guère de déduction ou d'interprétation » (Mullis *et al.*, 2003).

Le PISA étudie le « degré de préparation à la vie adulte » des élèves de 15 ans qui sont près d'achever la scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE et dans quelques autres pays. Il évalue l'alphabétisme, les connaissances et les compétences en lecture, mathématiques et sciences. Il vise à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables d'utiliser ce qu'ils ont appris dans les situations de la vie réelle. La première évaluation du PISA, réalisée en 2000 et 2002 dans 43 pays, a été centrée sur les compétences en lecture. Le PISA divise les performances en lecture en 5 niveaux, sur la base de la complexité et de la difficulté des tâches, le niveau 1 étant le niveau le plus bas de compétence en lecture et le niveau 5 le plus élevé. Il se peut que les élèves se situant au niveau 1 ne soient capables d'effectuer que les tâches de lecture les plus élémentaires.

* Le sigle CONFEMEN désigne la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.

bien que les compétences cognitives soient mesurables, la définition de niveaux d'acquis satisfaisants et insatisfaisants est une tâche complexe (voir encadré 3.7).

Évaluations nationales et internationales des compétences cognitives

Les exercices nationaux d'évaluation du genre de ceux qui sont décrits dans l'encadré 3.7 ne sont pas facilement comparables entre les pays, mais ils indiquent comment les autorités chargées de l'éducation évaluent les résultats des systèmes qu'elles administrent. La figure 3.30 montre le pourcentage d'élèves se trouvant à la fin de la scolarité primaire qui ont atteint des niveaux de performance définis nationalement dans 4 pays d'Amérique latine. Au Nicaragua, en 2002, 70% des élèves n'atteignaient que le niveau «de base» en langue tandis que plus de 80% atteignaient ce niveau en mathématiques. En Uruguay, en 1999, les performances de 40% des élèves de 6^e année étaient considérées comme «insuffisantes» ou «très insuffisantes» en langue et cette proportion était de 60% en mathématiques. En El Salvador, en 1999, 40% des élèves de 6^e année n'atteignaient que le niveau «de base» en langue, en mathématiques, en sciences et en études sociales. Au Honduras, en 2002, 90% des élèves de 6^e année avaient un niveau «médiocre» ou «insuffisant» en langue et en mathématiques. En conséquence, quelle que soit la pertinence des critères utilisés, les 4 pays jugent tous insatisfaisante la performance globale de leur système scolaire.

L'étude du SACMEQ a révélé un faible niveau de performances chez les élèves de l'école primaire en lecture selon les normes établies par des experts nationaux en lecture et des enseignants de 6^e année. Dans 4 pays sur 7, moins de la moitié des élèves de 6^e année atteignaient le niveau minimum en lecture (figure 3.31). Seulement 1% des élèves de 6^e année testés au Malawi et 37% au Zimbabwe atteignaient le niveau souhaitable en lecture. En fait, aucun des pays couverts par cette étude n'atteignait la cible suggérée en 1990 à Jomtien pour 2000 (au moins 80% des élèves atteignant un niveau minimum d'acquis défini) en ce qui concernait les compétences en lecture.

L'étude du PASEC (figure 3.32) met aussi en évidence la faiblesse des niveaux d'acquis ; elle montre par exemple qu'au Sénégal, plus de 40% des élèves de 5^e année avaient du mal à résoudre le problème de l'encadré 3.7 consistant à classer des nombres comportant une décimale.

L'étude du SACMEQ a révélé un faible niveau de performances chez les élèves de l'école primaire en lecture.

Figure 3.30 : Résultats de l'évaluation des élèves de 6^e année du primaire dans 4 pays d'Amérique latine

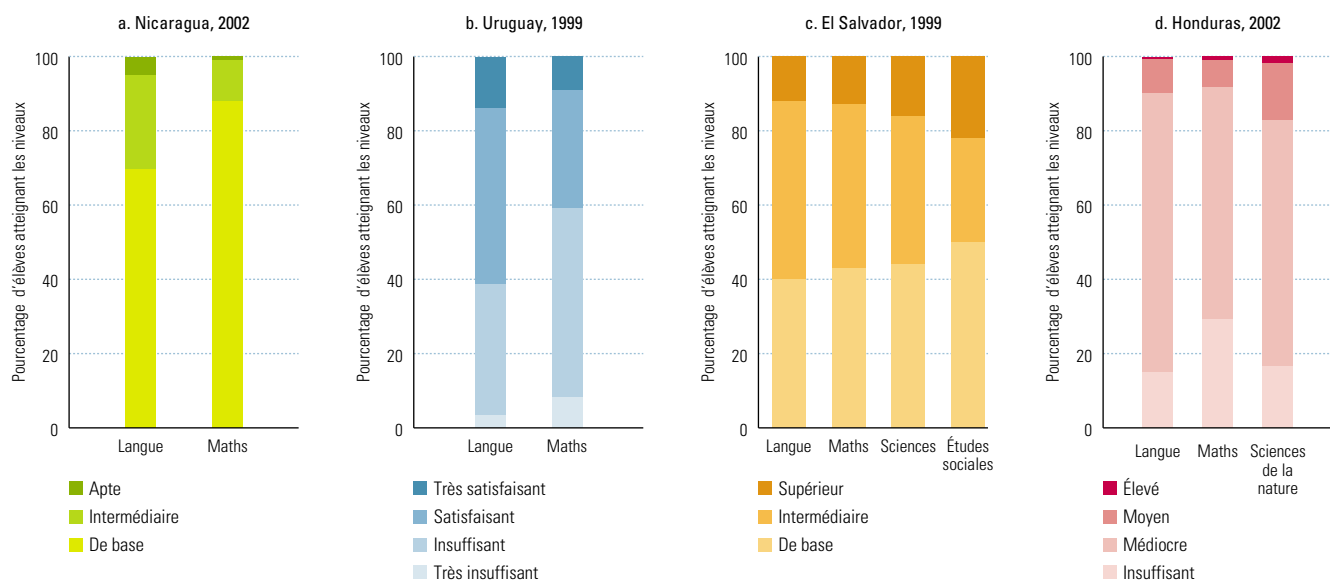
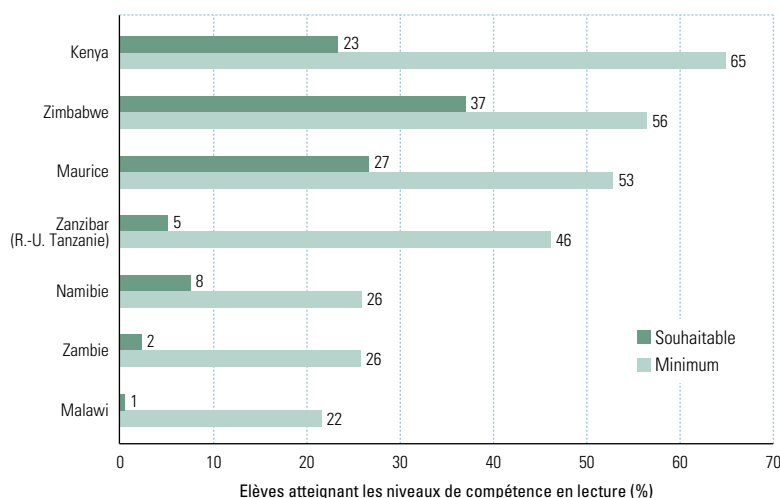


Figure 3.31: SACMEQ: pourcentage des élèves de 6^e année atteignant les niveaux de compétence en lecture dans 7 pays africains, 1995-1998



Note: les pays sont présentés en ordre décroissant de la proportion des élèves atteignant les niveaux minimums de compétence.

Sources: Kulpoo, 1998; Machingaidze *et al.*, 1998; Milner *et al.*, 2001; Nassor et Mohammed, 1998; Nkamba et Kanyika, 1998; Nzomo *et al.*, 2001; Voigts, 1998

La faiblesse des acquis constitue un problème dans beaucoup de pays à revenu intermédiaire et elle affecte des minorités importantes dans les pays à revenu élevé.

Bien que les acquis moyens soient beaucoup plus élevés dans les pays développés que dans les pays en développement, la faiblesse des acquis constitue un problème dans beaucoup de pays à revenu intermédiaire et elle affecte des minorités importantes dans les pays à revenu élevé. Les résultats de l'étude PIRLS indiquent que dans plusieurs des 35 pays participant à l'étude, un grand nombre d'élèves de 4^e année

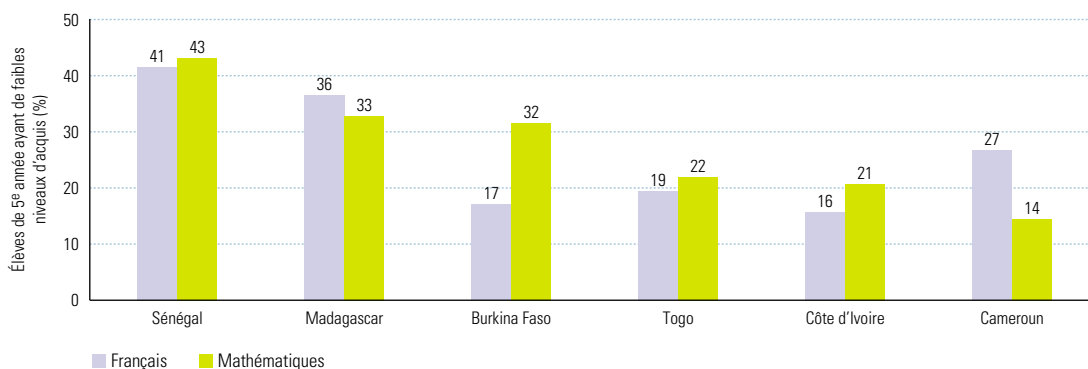
ont en lecture des compétences limitées (figure 3.33). Plus de la moitié des élèves n'ont pas réussi à atteindre le quartile inférieur (la norme internationale) en Argentine, au Belize, en Colombie, en République islamique d'Iran et au Maroc, parmi les pays à revenu intermédiaire, et au Koweït, parmi les pays à revenu élevé, qui présentent d'ordinaire une proportion de moins de 20% d'élèves ayant un faible niveau d'acquis.

Selon le PISA, 18% des élèves de 15 ans de l'ensemble des pays de l'OCDE (pour la plupart des pays à revenu élevé et quelques pays à revenu intermédiaire) se situaient au niveau 1, ou en dessous de ce niveau, ce qui indique une très faible compétence en lecture. Parmi les élèves des pays à revenu intermédiaire et à faible revenu, au moins 40% se situaient au niveau 1 ou en dessous – par exemple, plus de 60% en Albanie, en Indonésie et en ex-République yougoslave de Macédoine, et jusqu'à 80% au Pérou (figure 3.34).

Disparités d'acquis à l'intérieur des pays

Les données présentées ci-dessus s'accordent à montrer que les niveaux d'acquis scolaires insuffisants sont largement répandus et qu'ils touchent le plus gravement les pays dont les systèmes scolaires sont faibles sur le plan de la scolarisation et des ressources. La répartition des niveaux d'acquis à l'intérieur des pays est une autre cause de préoccupation, vu que les élèves peu performants ne représentent jamais

Figure 3.32: PASEC: pourcentage des élèves de 5^e année ayant de faibles niveaux d'acquis dans 6 pays africains, 1996-2001



Note: l'évaluation a été menée au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal en 1995-1996, à Madagascar en 1997-1998 et au Togo en 2000-2001. Les pays sont rangés selon la proportion d'élèves ayant des acquis faibles en mathématiques. Un acquis faible est défini comme un score inférieur au 25^e percentile.

Sources: Bernard, 2003; Michaelowa, 2004

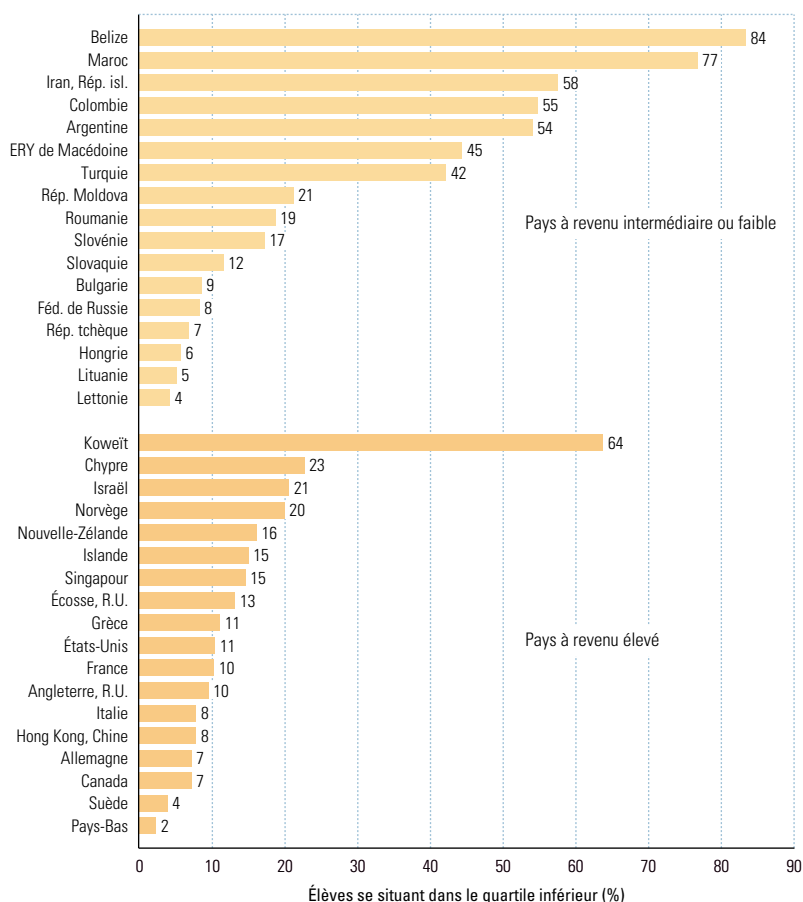
un échantillon aléatoire de la population. Bien qu'on ait tout intérêt à examiner les déterminants spécifiques des faibles niveaux d'acquis dans un contexte national, les résultats des évaluations nationales et internationales semblent indiquer que les élèves des zones rurales et des milieux économiquement désavantagés sont particulièrement vulnérables.

Les disparités d'apprentissage associées au statut socio-économique commencent dès les premières années de scolarité et persistent à travers tous les niveaux d'enseignement. Les enfants dont les acquis scolaires sont insuffisants risquent d'être plus vulnérables au redoublement et à l'abandon scolaire que les autres. Étant donné que la plupart des matières scolaires se fondent sur les notions de base inculquées lors des premières années d'études, les élèves du primaire aux performances médiocres risquent aussi d'être confrontés à des difficultés dans la suite de leur scolarité. De fait, de faibles résultats d'apprentissage lors des premières années de scolarité sont souvent de bons instruments de prédiction des désavantages éducatifs, sociaux et économiques à l'âge adulte.

La relation entre performances académiques et statut socio-économique varie selon les pays dans les mêmes proportions que les acquis moyens eux-mêmes. La figure 3.35 montre cette relation pour 12 pays d'Amérique latine et des Caraïbes qui ont participé à une étude menée en 1997 par le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), et pour un groupe de pays à revenu intermédiaire qui ont participé au PISA en 2000. La relation est parfois qualifiée de « gradient socio-économique » ou de « barre d'apprentissage » (Willms, 2003 ; OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003). Dans le graphique illustrant les résultats du LLECE, les barres d'apprentissage montrent la relation entre les acquis en lecture des élèves de 3^e et de 4^e année et les années de scolarité accomplies par leurs parents. Le graphique du PISA montre la relation entre les performances en lecture et un composite statistique indiquant le statut socio-économique (SSE), constitué du niveau éducatif et professionnel des parents et d'indices des biens matériels, éducatifs et culturels de la famille.

Comme on l'a noté, les gradients socio-économiques varient beaucoup selon les pays. Dans l'étude du LLECE, Cuba présentait le niveau

Figure 3.33 : PIRLS : pourcentage des élèves de 4^e année se situant dans le quartile inférieur de l'échelle internationale des capacités de lecture, 2001

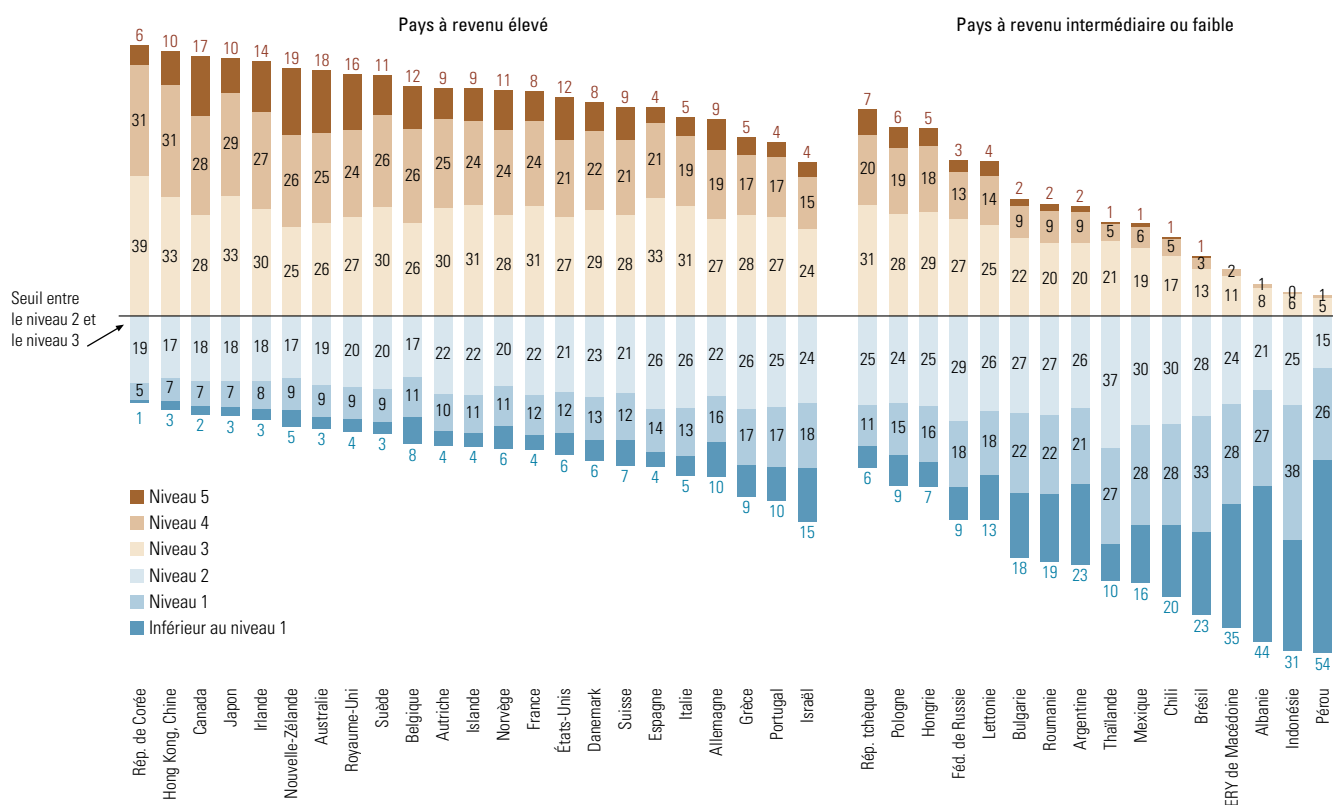


Note : le classement des pays par niveau de revenu est fondé sur Banque mondiale, 2003b.
Source : Mullis et al., 2003

le plus élevé d'acquis des élèves et le moins de disparités associées au niveau éducatif des parents. Des analyses détaillées des données du LLECE ont révélé plusieurs facteurs de la réussite de Cuba, dont l'existence de crèches pour tous, une plus grande prévalence des activités éducatives dans le cadre familial, des classes plus petites, des niveaux plus élevés de ressources en matériels dans la classe et l'école, des enseignants mieux formés, une plus grande participation des parents à l'école, une grande discipline dans les classes et relativement peu de classes multiniveaux et de classes groupées par aptitudes (Willms et Somers, 2001). La figure 3.35 montre que les élèves des pays à revenu intermédiaire ont des performances inférieures à la moyenne de l'OCDE correspondant à leur statut socio-économique ;

Les élèves du primaire aux performances médiocres risquent aussi d'être confrontés à des difficultés dans la suite de leur scolarité.

Figure 3.34 : PISA : pourcentage des élèves de 15 ans atteignant 5 niveaux de compétence en lecture, 2000-2002 (dans certains pays)



Note : le classement des pays par niveau de revenu est fondé sur Banque mondiale, 2003b.

Source : OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003

Il risque d'être difficile de développer rapidement le système scolaire sans sacrifier sa qualité.

dans plusieurs grands pays, comme l'Indonésie, les élèves des milieux les plus favorisés ont de moins bonnes performances que les élèves des pays de l'OCDE des milieux les moins favorisés, ce qui indique clairement que c'est le système scolaire lui-même qui n'est pas performant.

Assurer la qualité tout en développant l'accès : un double défi

Parvenir à un apprentissage de qualité pour tous exige que tous les enfants d'âge scolaire aient accès à des possibilités d'apprentissage et que tous les élèves reçoivent une instruction de qualité. En pratique, les pays recourent à diverses combinaisons d'éléments quantitatifs et qualitatifs. La figure 3.36 présente des indicateurs d'approximation de ces éléments au moyen de diagrammes de dispersion des taux nets de scolarisation et des scores moyens aux tests, fondés là encore sur les données du

SACMEQ, du PASEC, du PIRLS et du PISA. On peut distinguer quatre scénarios : certains systèmes scolaires combinent quantité et qualité, d'autres échouent dans ces deux domaines et d'autres encore conjuguent une faible quantité avec une qualité insatisfaisante. Les priorités des politiques d'éducation peuvent varier en conséquence, allant de simples ajustements visant à continuer d'améliorer un système déjà de haute qualité jusqu'à une refonte complète du système. L'idée largement répandue d'un effet de compensation réciproque entre quantité et qualité est souvent considérée comme impliquant que les pays ne sauraient conjuguer grande quantité et haute qualité, mais cette idée est probablement plus pertinente dans une perspective dynamique à court terme. Ainsi, dans un pays donné, il risque d'être difficile de développer rapidement le système scolaire sans sacrifier sa qualité, ou d'obtenir immédiatement une haute qualité dans les nouvelles écoles.

De fait, on ne trouve d'effet de compensation réciproque sur aucun de ces graphiques. Il n'y a pas de tendance claire dans les cas du SACMEQ et du PASEC, et les pays du PIRLS enregistrent une qualité très variable pour des taux de scolarisation relativement élevés. La variation est plus grande dans l'échantillon du PISA, dans lequel il apparaît clairement, une fois encore, que les pays aux systèmes scolaires les plus solides conjuguent une meilleure qualité et une plus grande quantité que les autres. La question clé pour ce qui est de la réalisation de l'EPT est donc de savoir non pas s'il faut développer les systèmes scolaires existants, étant donné que cela peut compromettre la qualité, mais comment les pays qui conjuguent haute qualité et grande quantité sont parvenus à cette situation satisfaisante.

Conclusion

La présente section conclut l'analyse de l'école qui a commencé par les sections consacrées aux profils de participation et aux enseignants et autres ressources scolaires. En résumé, les divers indicateurs qui dépeignent les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs, sont liés par une corrélation positive : les régions où l'accès à l'enseignement primaire demeure limité à une fraction de la population – en particulier l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et certains États arabes – ont besoin de politiques holistiques pour reconstruire leurs systèmes scolaires, tandis que d'autres pays peuvent se concentrer sur des aspects spécifiques des politiques d'éducation, notamment les acquis ou l'accès des groupes de population défavorisés. La section suivante est centrée non plus sur l'éducation formelle mais sur les programmes d'alphabétisation et sur le développement des compétences des jeunes et des adultes.

Note : SSE = statut socio-économique.

1. Les gradients ou « barres d'apprentissage » sont les lignes optimales. Cela signifie que les points sur la ligne ne représentent pas nécessairement une observation empirique mais que les lignes indiquent la variation entre les performances scolaires et le milieu familial des élèves dans chaque pays. La pente de chaque ligne indique dans quelle mesure l'inégalité des performances est attribuable au milieu familial. La longueur de chaque ligne est déterminée par l'éventail des milieux familiaux utilisés dans chaque étude et par la pente. Elle indique le degré de diversité des élèves en termes de milieu familial.

Sources : a. Willms et Somers, 2001 ; b. OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003

Figure 3.35 : Gradients socio-économiques des performances en matière d'alphabétisme

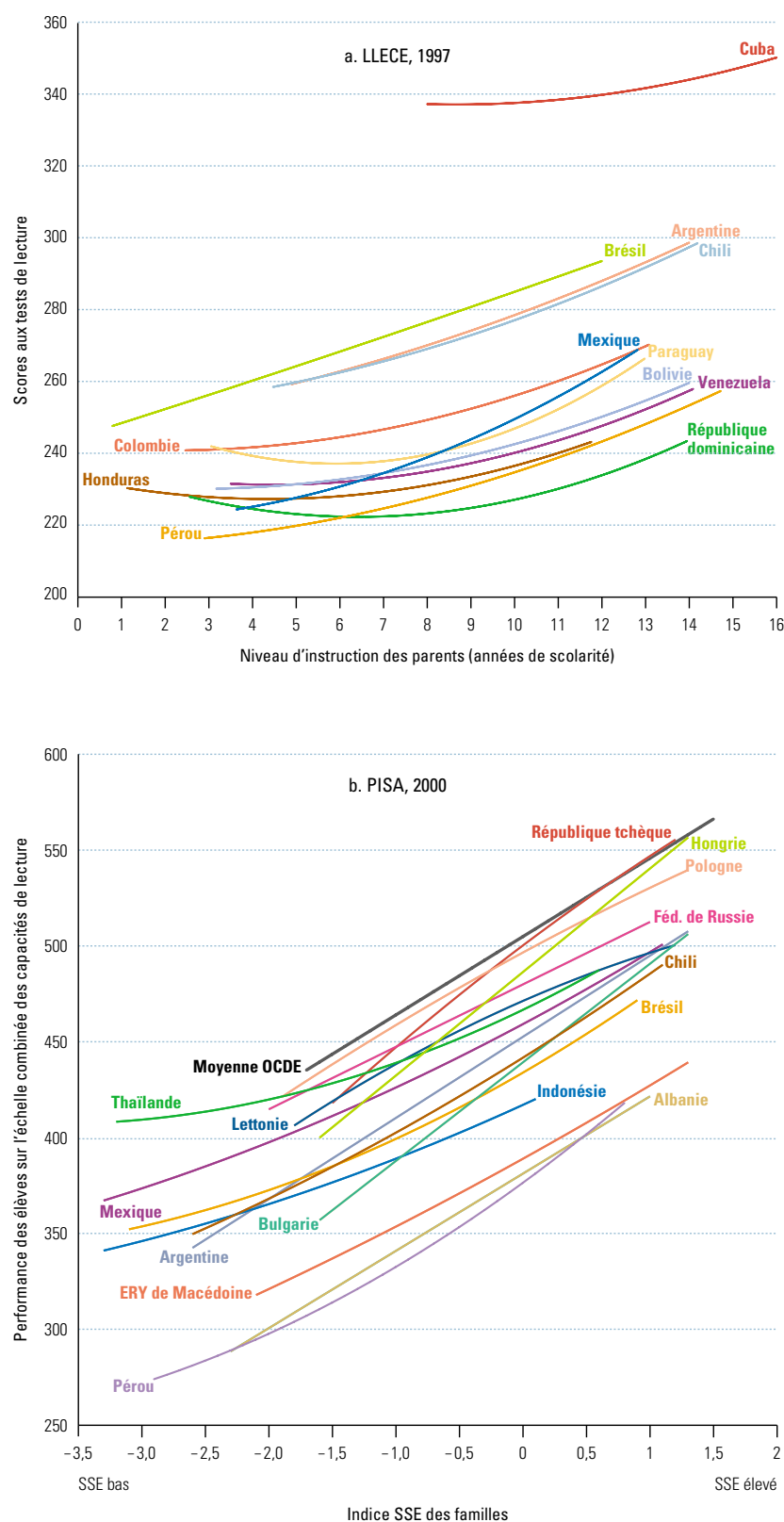
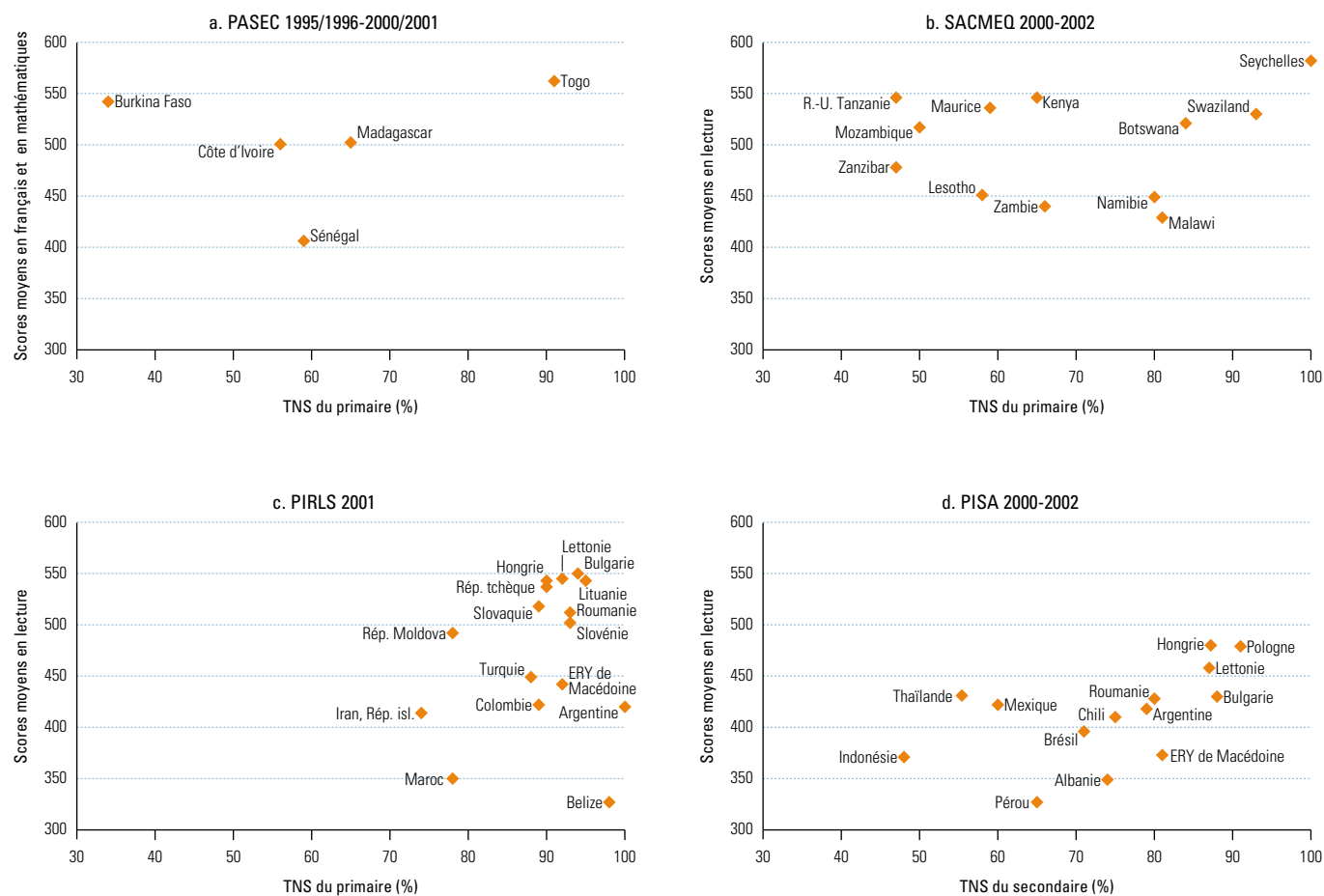


Figure 3.36 : Quels pays atteignent les objectifs de quantité et de qualité de l'éducation ?



Notes : a. Les TNS du primaire concernent 1998/1999 sauf dans le cas du Togo (2000/2001). b. Les TNS du primaire concernent 1999/2000 sauf dans les cas du Malawi (2001/2002) et des Seychelles (2000/2001). c. Les TNS du primaire concernent 2000/2001 sauf dans le cas de la Turquie (2001/2002). d. Les TNS du secondaire concernent 2000/2001 sauf dans les cas de l'Indonésie et de l'ex-République yougoslave de Macédoine (1999/2000).

Sources : données sur les TNS : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; données sur les acquis d'apprentissage : a. Bernard (2003) et Michaelowa (2004) ; b. Dolata *et al.* (2004) ; c. Mullis *et al.* (2003) ; d. OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO (2003)

Alphabétisation et développement des compétences

La diffusion de compétences cognitives de base comme la capacité de lire, d'écrire et de compter est la clé du développement individuel et sociétal. L'universalisation d'une éducation de qualité décente implique que les enfants qui en bénéficient seront des adultes alphabètes, mais l'éducation élémentaire ne devrait pas s'arrêter à la simple maîtrise des compétences cognitives de base et beaucoup peut être fait aussi à l'extérieur du système scolaire formel pour aider les jeunes et les adultes qui n'ont jamais été scolarisés ou n'ont pas suivi une scolarité suffisante pour devenir alphabètes. La question de savoir si les bénéfices immédiats des programmes d'alphabétisation des adultes sont du même ordre de grandeur que les bénéfices futurs d'une éducation formelle est une question difficile, mais les possibilités de réduire la proportion de la population adulte qui est analphabète ne devraient pas être négligées, vu qu'il s'agit d'un complément important de l'EPT dans la population des enfants. La propagation de l'alphabétisme est un changement sociétal majeur, mais sa nature

est forcément propre à chaque nation, étant donné l'histoire de chaque langue écrite et les utilisations individuelles et collectives qui seront faites de l'alphabétisme. Celui-ci dépend donc non seulement des efforts déployés par les gouvernements, les organisations internationales et les ONG pour assurer une instruction primaire et une alphabétisation mais aussi du contexte familial et socioculturel des individus et de leurs attitudes vis-à-vis de l'écrit. Un processus connexe est celui de l'enseignement des «compétences nécessaires dans la vie courante», qui sont censées aider les individus à fonctionner efficacement dans la société.

Les compétences nécessaires de la vie courante sont censées aider les individus à fonctionner efficacement dans la société.

Définition et mesure de l'alphabétisme

La mesure de l'objectif de l'EPT et des autres objectifs internationaux relatifs à l'alphabétisation exige que l'on s'accorde sur des définitions opérationnelles de l'alphabétisme d'un individu. Comme l'explique l'encadré 3.8, il s'agit d'un exercice difficile et plusieurs indicateurs sont utilisés. Les données proviennent d'ordinaire des recensements ou, plus rarement, d'enquêtes sur les ménages.

Encadré 3.8 Objectifs et indicateurs internationaux

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation a été lancée en 2003 pour renouveler l'engagement et les efforts en faveur de l'amélioration de l'alphabétisme dans le monde. La décennie s'inscrit dans le contexte du dessein de l'éducation pour tous, qui fixe des cibles en matière d'alphabétisation (objectif 4 de l'EPT) : « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. » Dans un pays ayant un taux d'alphabétisme des adultes de 40 %, l'objectif pour 2015 serait d'atteindre un taux de 60 %. Dans le cas des pays ayant des taux supérieurs à 66 %, l'objectif pour 2015 serait l'alphabétisme de toute la population.

Les progrès accomplis dans la réalisation de cet objectif sont suivis au moyen de trois indicateurs :

- le taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) ;
- le taux d'alphabétisme des adultes (population âgée de plus de 15 ans)
- le rapport entre le taux d'alphabétisme des femmes et celui des hommes

De même, les Objectifs de développement du millénaire, qui couvrent non seulement l'éducation mais aussi la santé, le bien-être économique, l'égalité entre les sexes et d'autres besoins ou droits humains fondamentaux, utilisent deux indicateurs de l'alphabétisme :

- le taux d'alphabétisme des jeunes (le même que pour l'objectif de l'EPT) ;
- le rapport entre le nombre de femmes alphabètes et le nombre d'hommes alphabètes dans la population âgée de 15 à 24 ans.

L'utilité de ces indicateurs est limitée car ils sous-entendent une dichotomie entre alphabètes et analphabètes alors que la réalité est un continuum de compétence ; ils ne tiennent pas compte du niveau des compétences (par exemple la vitesse de lecture), qui est fondamental dans la vie courante, et ils ne reflètent pas les différents types de compétences en rapport avec l'alphabétisme qui sont nécessaires dans diverses situations, par exemple au travail ou dans le contexte familial. Les mesures globales de l'alphabétisme ont radicalement besoin d'être améliorées.

Une récente évolution du discours des organisations internationales est reflétée dans la notion d'« alphabétisation de qualité ».

En règle générale, ces indicateurs sont fondés sur la définition traditionnelle que l'UNESCO donne de l'alphabétisme, à savoir « la capacité de lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne ». D'autres définitions sont aussi utilisées. (Pour des détails sur le traitement par l'Institut de statistique de l'UNESCO des données relatives à l'alphabétisation, voir l'introduction à l'annexe statistique).

Une récente évolution du discours des organisations internationales, qui est passé d'une approche dichotomique (alphabètes et analphabètes) à la reconnaissance d'un continuum de niveaux d'alphabétisme, est reflétée dans la notion d'« alphabétisation de qualité », examinée dans l'encadré 3.9. Cette notion tente de prendre en compte l'éventail des compétences fonctionnelles applicables dans diverses situations (par exemple la lecture d'un contrat juridique ou d'un journal, ou l'utilisation d'un ordinateur) et le fait que ce qui importe en dernière analyse est l'aptitude à saisir la (les) signification(s) d'un texte et à former un jugement critique.

La plupart des réflexions sur l'alphabétisation mettent l'accent sur la lecture, mais l'aptitude à écrire correctement est tout aussi importante et les compétences complémentaires en arithmétique ne doivent pas non plus être négligées. Les données actuellement disponibles sur l'alphabétisme sont trop étroitement focalisées pour refléter un ensemble de compétences qui inclut bien davantage que l'aptitude à déchiffrer un texte.

Une des difficultés pratiques auxquelles se heurte l'évaluation de l'alphabétisation est que différentes méthodes peuvent produire des taux d'alphabétisme différents. Il arrive que l'on fasse passer un test dans lequel les enquêtés doivent lire une phrase sur une fiche imprimée, le testeur jugeant s'ils sont capables de le lire correctement à haute voix, mais la plupart des ensembles de données disponibles font confiance à la réponse fournie par l'enquêté à une question relative à son alphabétisme (cette question cite parfois la définition de l'UNESCO). Souvent le chef de famille répond pour tous les membres de la maisonnée. Des distorsions importantes peuvent survenir du fait, par

Encadré 3.9 Mesurer l'« alphabétisation de qualité » dans les pays en développement

Pour quantifier l'idée d'« alphabétisation de qualité », de nombreux pays s'adressent aux enquêtes d'évaluation plutôt qu'aux méthodes traditionnelles de collecte des données. Au moyen du Projet d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP), l'Institut de statistique de l'UNESCO cherche à promouvoir des enquêtes d'évaluation de l'alphabétisation susceptibles de donner des résultats comparables même compte tenu de milieux socioculturels et linguistiques différents, et qui s'appuient sur une méthodologie robuste et techniquement viable. Le LAMP met à profit les méthodes utilisées dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), évaluation de l'alphabétisation menée dans les pays développés.

Le LAMP a mis au point des instruments de collecte des données qui sont particulièrement sensibles au niveau le plus bas de l'échelle des compétences, en partie pour résoudre les problèmes posés par l'ampleur de ce niveau dans l'EIAA (environ 40 % des adultes au Chili et en Pologne, par exemple, se situent à ce niveau en lecture). Pour tracer un

tableau utile de l'alphabétisation dans les pays en développement, il importe de distinguer divers niveaux ou éléments des compétences en matière d'alphabétisme à cette extrémité de l'échelle.

Le LAMP évalue les compétences fonctionnelles. Les instruments d'évaluation sont conçus pour placer, dans toute la mesure du possible et compte tenu des contraintes pratiques, l'enquêté face à des situations de la vie réelle. Certaines parties du test mesurent la vitesse afin de recueillir des données indicatives de la reconnaissance des mots et de la facilité d'expression. Le LAMP collecte aussi des informations sur les langues que parle et écrit l'enquêté, afin de renseigner sur les questions se rapportant aux langues dominantes et aux langues d'usage plus local. Bien que les contraintes pratiques empêchent une évaluation complète des compétences d'expression écrite, le test requiert quelques éléments écrits, dans l'intention, aussi limitée soit-elle, de prendre en compte les compétences d'expression écrite en raison de leur importance.

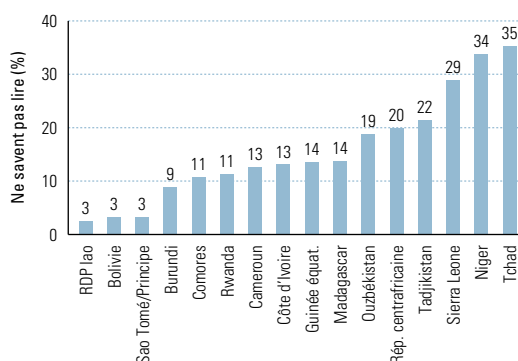
Source : Institut de statistique de l'UNESCO

exemple, que les enquêtés se considèrent comme alphabètes puisqu'ils savent écrire leur nom ou qu'ils répugnent à admettre qu'ils ne savent pas lire. Dans une étude menée dans une région rurale du Bangladesh, plus de la moitié de ceux qui ont affirmé savoir écrire n'ont pas été reconnus comme capables de le faire selon une norme minimale (Greaney *et al.*, 1999).

De nombreux pays ne collectent pas de données nationales sur l'alphabétisme, utilisant les niveaux d'instruction comme mesures d'approximation. Dans certains pays, par exemple, tous ceux qui ont accompli un certain nombre d'années de scolarité ou atteint une année d'études déterminée sont considérés comme alphabètes. L'utilisation du niveau d'instruction comme mesure d'approximation de l'alphabétisme risque néanmoins d'aboutir à une forte sous-estimation des niveaux d'analphabétisme, car il n'est pas rare que les habitants de pays ayant des systèmes scolaires médiocres fréquentent l'école primaire, parfois jusqu'à son terme, sans jamais acquérir de compétences durables en matière d'alphabétisme. Par exemple, la figure 3.37 présente les données d'enquêtes sur les ménages qui montrent que plus d'un tiers des adultes ayant atteint la 5^e année du primaire au Niger et au Tchad ont indiqué qu'il ne savaient pas lire.

Le cas du Ghana, illustré par la figure 3.38, montre combien il est difficile de parvenir à une mesure non équivoque de l'alphabétisme.

Figure 3.37 : Pourcentage des adultes n'ayant pas dépassé le niveau d'instruction du primaire qui indiquent ne pas savoir lire, 2000

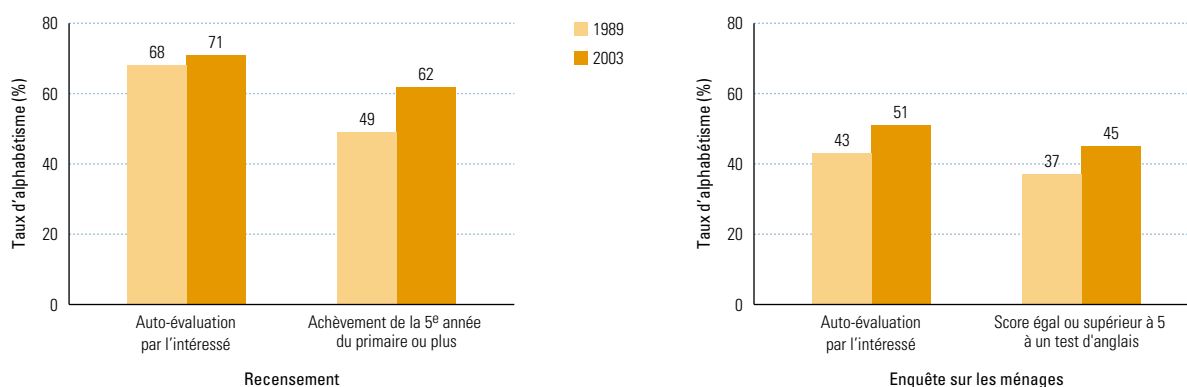


Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

Non seulement les chiffres des recensements et ceux des enquêtes concernant le début des années 1990 et 2000 diffèrent les uns des autres, mais les niveaux d'alphabétisme indiqués par les intéressés diffèrent aussi des chiffres relatifs à l'achèvement de la 5^e année du primaire et des résultats d'un test linguistique. Les deux sources donnent à penser que le niveau d'alphabétisme indiqué par les intéressés est plus élevé que le niveau réel, et le test linguistique, qui peut être considéré comme la plus exacte des trois mesures, donne les niveaux d'alphabétisme les plus bas. De même, l'accroissement de l'alphabétisme enregistré

Le cas du Ghana montre combien il est difficile de parvenir à une mesure non équivoque de l'alphabétisme.

Figure 3.38 : Mesures de l'alphabétisme au Ghana dans la population âgée de 15 ans et plus, 1989 et 2003



Notes : les données des recensements datent de janvier 1990 et février 2000. Les données d'enquête ont été calculées à partir de la Ghana Living Standard Survey 2 et de l'enquête du Ghana Statistical Service/OED. Lorsqu'on compare les résultats des recensements et ceux des enquêtes, il est important de noter que les questions utilisées pour collecter les données, ainsi que la couverture et le groupe cible, peuvent différer.

Source : White (2004)

À peu près un quart de la population adulte du monde est analphabète.

pour les années 1990 dépend beaucoup de la méthode utilisée : la progression du niveau d'alphabétisme tel qu'indiqué par les intéressés lors des recensements a été de 3 points de pourcentage, contre 8 selon un test linguistique soumis dans le cadre de l'enquête sur les ménages.

Les exemples fournis ci-dessus illustrent la diversité des définitions et des mesures en vigueur, qui contribue aux difficultés rencontrées pour faire des comparaisons et émettre des conclusions au sujet de la situation globale de l'alphabétisme. Il faut garder à l'esprit ces mises en garde lorsqu'on examine les chiffres disponibles concernant l'alphabétisme, comme dans la sous-section qui suit.

Estimations de l'alphabétisme des adultes et des jeunes au niveau mondial

Structures de l'alphabétisme des adultes

Le tableau 3.7 donne les estimations les plus récentes disponibles (fondées sur des données du début des années 2000) des taux d'alphabétisme et du nombre d'analphabètes adultes par sexe, pour le monde et les régions EPT, les adultes étant définis comme la population âgée de 15 ans et plus et l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.

Selon ces estimations, il y a près de 800 millions d'analphabètes adultes dans le monde, soit 18 % de la population adulte¹¹. Deux faits ressortent. D'abord, 64 % des analphabètes adultes sont des femmes. Cette proportion est très variable selon les régions, allant de 55 % en Amérique latine et dans les Caraïbes à 77 % en Europe centrale et orientale et étant proche de la moyenne mondiale en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les chiffres absolus peuvent cependant être influencés par les caractéristiques démographiques ; le rapport entre le taux d'alphabétisme des femmes et celui des hommes (c'est-à-dire l'indice de parité entre les sexes) offre une meilleure mesure des disparités entre les sexes. Il se situe entre 0,63 et 0,77 en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, et il est supérieur à 0,90 dans le reste du monde. De fait, l'IPS est le plus bas lorsque le taux moyen d'alphabétisme est aussi le plus bas, par exemple 0,53 au Pakistan et moins de 0,50 dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Mali, le Népal, le Niger et le Yémen, où le taux global d'alphabétisme des adultes est inférieur à 50 % (voir le tableau 2 de l'annexe statistique). Étant donné l'impact de l'alphabétisme sur le bien-être, l'autonomie et les moyens d'agir des femmes, il est urgent d'entreprendre des actions visant à réaliser la parité entre les sexes. Ces actions engendreront aussi des effets bénéfiques de grande portée à long terme, vu la relation entre

Tableau 3.7 : Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 2000-2004¹

	Taux d'alphabétisme des adultes				Adultes analphabètes	
	Total	%		IPS (F/H)	Total (milliers)	% femmes
		Homme	Femmes			
Monde	82	87	77	0,88	799 147	64
Pays en développement	76	83	69	0,83	788 999	64
Pays développés	99	99	99	1,00	9 151	62
Pays en transition	100	100	99	1,00	998	70
Afrique subsaharienne	62	70	54	0,77	137 000	61
États arabes	62	73	51	0,69	69 298	64
Asie centrale	99	100	99	1,00	333	70
Asie de l'Est et Pacifique	91	95	88	0,92	134 978	71
Asie du Sud et de l'Ouest	58	71	45	0,63	402 744	64
Amérique latine et Caraïbes	89	90	88	0,98	39 383	55
Amérique du Nord et Europe occidentale	99	99	99	1,00	6 946	61
Europe centrale et orientale	97	99	96	0,97	8 464	77

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total du fait des arrondis.

1. Les données pour la période 2000–2004 sont tirées de l'évaluation à laquelle a procédé en 2004 l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui utilise les chiffres directement fournis par les pays ainsi que ses propres estimations. Pour les pays qui n'ont pas communiqué de données pour la période de référence 2000–2004, les estimations de l'ISU de 2002 ont été utilisées. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour de plus amples détails sur l'estimation des données relatives à l'alphabétisme.

Source : annexe statistique, tableau 2

11. Le nombre des analphabètes a été estimé à nouveau par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des dernières révisions des données. L'estimation actuelle est beaucoup plus basse que celle de 862 millions d'analphabètes donnée par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* (UNESCO, 2003a, p. 87). Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment la divulgation de données récentes sur l'alphabétisme venant des plus récents recensements et enquêtes dans un certain nombre de pays. Le recensement effectué en Chine en 2000, par exemple, a eu pour résultat une diminution de plus de 50 millions du nombre des analphabètes de ce pays dans l'estimation de l'ISU.

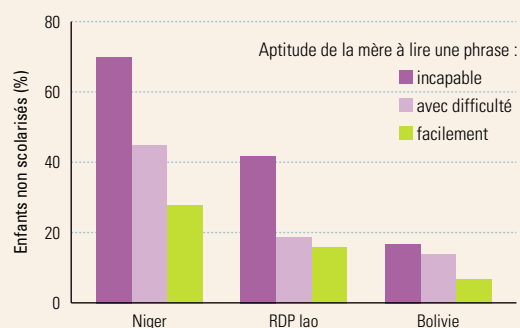
Encadré 3.10 Liens entre les compétences des mères en matière d'alphabétisme et la situation scolaire de leurs enfants

L'alphabétisme des adultes est lié aux progrès vers la réalisation de l'EPU. Le niveau d'instruction ou les compétences en matière d'alphabétisme d'une mère ou d'une personne qui s'occupe d'un enfant peut accroître la probabilité que celui-ci participe à l'enseignement primaire ou achève sa scolarité primaire. Parmi les facteurs probablement en cause figurent l'augmentation du niveau de revenu, qui réduit les coûts d'opportunité ou permet de payer les frais de scolarité, une meilleure appréciation de la valeur de l'éducation et l'aptitude à aider les enfants à apprendre. Les enquêtes sur les ménages fournissent des éléments qui prouvent que l'alphabétisme des mères est souvent associé à la scolarisation de leurs enfants.

La figure 3.39 montre, pour le Niger, la République démocratique populaire lao et la Bolivie, la relation entre le niveau d'alphabétisme indiqué par la mère (ou la personne s'occupant de l'enfant) et le risque que les enfants ne soient pas scolarisés. Dans chaque cas, c'est chez les mères ayant un faible niveau d'alphabétisme que le risque est le plus

élevé. Au Niger, 70 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire de mères analphabètes ne sont pas scolarisés, contre 30 % des enfants des mères qui indiquent savoir lire couramment.

Figure 3.39 : Alphabétisme des mères et scolarisation des enfants au Niger, en RDP lao et en Bolivie, 2000



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

l'éducation des femmes, leur fécondité et le développement de leurs enfants (encadré 3.10).

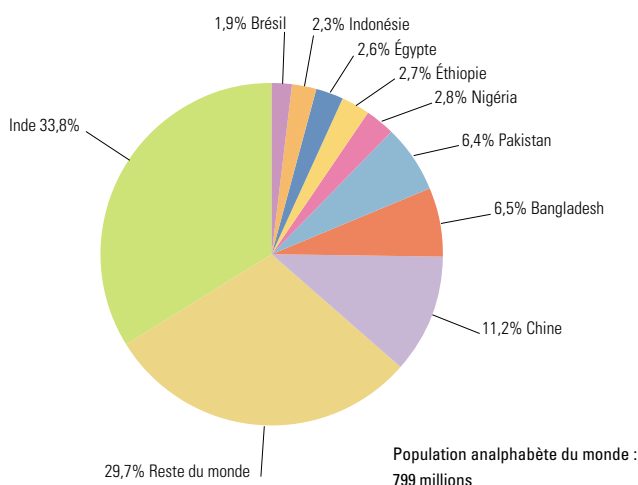
Le second fait frappant qui ressort du tableau 3.7 est que l'alphabétisme des adultes présente une répartition géographique très inégale, encore qu'il s'agisse d'un phénomène concernant presque exclusivement les pays en développement : les pays développés et les pays en transition ont des taux d'alphabétisme proches de 99 % et ne comptent ensemble qu'à peine 1,3 % des analphabètes du monde. Près du quart de la population du monde en développement est analphabète ; l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Asie de l'Est et le Pacifique ont des taux d'alphabétisme se situant autour de 90 % mais, s'agissant de régions relativement très peuplées, elles comptent 22 % de tous les analphabètes du monde. L'alphabétisme vraiment sévère se concentre dans les 3 régions dont il a été montré dans les sections précédentes qu'elles ont les systèmes scolaires les plus faibles : l'Afrique subsaharienne, les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest, avec des taux d'alphabétisme voisins de 60 %. Ces régions comptent les trois quarts des analphabètes du monde ; l'Asie du

Sud et de l'Ouest, avec sa population très nombreuse, en compte à elle seule plus de la moitié. On trouve des taux d'alphabétisme inférieurs à 60 % dans 22 des 119 pays pour lesquels on dispose de données. À l'exception d'Haïti, tous se situent dans ces 3 régions. Les taux les plus bas sont ceux du Burkina Faso (13 %), du Niger (17 %) et du Mali (19 %) en Afrique subsaharienne. Il y a lieu de noter qu'en Asie du Sud et de l'Ouest, certaines entités sous-nationales ont des populations et des taux d'alphabétisme comparables à ceux de ces pays.

Plus de 70 % des analphabètes adultes du monde, soit 562 millions de personnes, vivent dans 9 pays seulement, comme le montre la figure 3.40, et 34 % rien qu'en Inde. Les autres pays sont soit des pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes ou d'Asie du Sud et de l'Ouest ayant des taux d'alphabétisme faibles (inférieurs à 70 %) et des populations importantes (Bangladesh, Égypte, Pakistan, Nigéria, Éthiopie), soit des pays très peuplés d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Asie de l'Est et du Pacifique ayant des taux d'alphabétisme élevés mais un grand nombre d'analphabètes en valeur absolue (essentiellement la Chine, avec un taux

Plus de 70 % des analphabètes adultes du monde, soit 562 millions de personnes, vivent dans 9 pays seulement.

Figure 3.40 : Population analphabète adulte dans le monde, pourcentage par pays, 2000-2004¹



1. Voir la note du tableau 3.7.

Source : annexe statistique, tableau 2

d'alphabétisme de 91 %, mais aussi l'Indonésie et le Brésil, avec un taux d'alphabétisme de 88 % dans les deux cas.

De nets progrès ont été accomplis au cours des années 1990 sur le plan de l'alphabétisation, comme le montrent les résultats des recensements disponibles pour 5 pays comptant 46 % de la population mondiale et 56 % des analphabètes adultes du monde (tableau 3.8). La Chine a spectaculairement fait reculer l'alphabétisme des femmes par des efforts précoces et soutenus de promotion de la scolarisation des filles et des femmes, et l'écart entre les sexes a été ramené de 18,9 à 8,6 points de pourcentage. Cet écart a commencé à se réduire en Inde, où les taux d'alphabétisme des

hommes et des femmes ont connu une augmentation rapide entre les deux derniers recensements¹². Pourtant, un contraste frappant persiste entre, d'une part, le Pakistan (où l'alphabétisme a stagné, surtout chez les hommes) et l'Inde et, d'autre part, le Brésil, la Chine et l'Indonésie avec leurs taux d'alphabétisme maintenant supérieurs à 80 % pour les deux sexes.

Alphabétisme des jeunes

Le taux d'alphabétisme dans la population âgée de 15 à 24 ans constitue un autre indicateur des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous et des Objectifs de développement du millénaire. L'alphabétisme des jeunes reflète l'aptitude du système éducatif à inculquer des compétences de base en la matière, ainsi que l'étendue des activités liées à l'alphabétisation et autres formes de soutien que les enfants et les jeunes reçoivent chez eux (encadré 3.11).

D'une manière générale, les taux d'alphabétisme tendent à être plus élevés chez les jeunes que chez les adultes du fait du développement récent de l'accès à l'éducation de base. Les dernières estimations disponibles indiquent qu'il y a près de 137 millions de jeunes analphabètes dans le monde (17 % de tous les analphabètes adultes), dont 85 millions (62 %) sont des femmes. Comme le montre le tableau 3.9, les taux d'alphabétisme des jeunes dépassent 70 % dans toutes les régions, bien que certains pays en aient qui sont inférieurs à cette moyenne. Dans les régions en développement, ils vont de 2 % en Asie de l'Est et dans le Pacifique à 28 % en Asie du Sud et de l'Ouest. Les disparités entre les sexes sont généralement moins prononcées dans l'alphabétisme des jeunes que dans celui des adultes, mais les variations régionales sont

Tableau 3.8 : Taux d'alphabétisme des adultes dans 5 pays très peuplés, par sexe, 1990-1994 et 2000-2004¹

	Hommes			Femmes		
	Taux d'alphabétisme (%)		Évolution (points de pourcentage)	Taux d'alphabétisme (%)		Évolution (points de pourcentage)
	1990-1994	2000-2004		1990-1994	2000-2004	
Brésil	80,1	88,0	7,9	79,7	88,3	8,6
Chine	87,0	95,1	8,1	68,1	86,5	18,4
Inde	61,6	...	...	33,7	...	...
Indonésie	88,0	92,5	4,5	75,3	83,4	8,1
Pakistan	52,8	53,4	0,6	23,8	28,5	4,7

1. Voir la note du tableau 3.7.

Sources : 2000-2004 : annexe statistique, tableau 2 ; 1990-1994 : estimations nationales fournies à l'Institut de statistique de l'UNESCO

12. Dans la population âgée de 7 ans et plus, les taux d'alphabétisme ont progressé de 11,2 points de pourcentage chez les hommes/garçons et de 14,4 points chez les femmes/filles entre le recensement de 1991 et celui de 2001.

Encadré 3.11 Activités en rapport avec l'alphabétisation au foyer : données transnationales provenant du PIRLS

Le Programme international de recherche en lecture scolaire, évaluation transnationale des capacités de lecture des élèves de 4^e année du primaire dans 35 pays, a aussi tenté de mesurer les activités en rapport avec l'alphabétisation au foyer en mettant au point un indice fondé sur les indications fournies par les parents sur la fréquence de leur participation aux activités suivantes avec leurs enfants d'âge préscolaire : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets représentant les lettres de l'alphabet, jouer à des jeux sur les mots et lire à haute voix des panneaux et des étiquettes. Les niveaux les plus élevés ont été relevés en Angleterre et en Écosse, où plus de 80 % des élèves faisaient partie de la catégorie des enfants ayant eu un niveau élevé d'activités précoces. Parmi les pays où les parents indiquaient des niveaux plus bas de participation figuraient la Turquie, la République islamique d'Iran et Hong Kong (Chine), avec 30 % ou plus des élèves dans la catégorie inférieure, les parents ayant indiqué ne jamais avoir pratiqué – ou quasiment jamais – de telles activités avant que les enfants entrent à l'école.

Les pays enregistrant les scores moyens les plus élevés en lecture (Suède, Pays-Bas) n'étaient pas nécessairement ceux présentant les pourcentages les plus élevés d'élèves appartenant à la catégorie des hauts niveaux d'activités précoces. Il y avait néanmoins une relation positive entre la participation à des activités précoces d'alphabétisation et les performances en lecture dans chaque pays et, au niveau international, les élèves de la catégorie supérieure affichaient en moyenne un avantage de 20 points dans leurs performances en lecture par rapport à ceux de la catégorie intermédiaire, qui eux-mêmes obtenaient 20 points de plus que les élèves de la catégorie inférieure. Les pays où les élèves de la catégorie supérieure présentaient le plus grand écart de performances par rapport à ceux de la catégorie intermédiaire (30 points ou plus) comprenaient l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande, le Belize, Singapour et la République islamique d'Iran.

Source : Mullis et al., 2003

similaires à celles enregistrées pour les adultes, avec des écarts entre les hommes et les femmes qui restent notables en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

Si les taux d'alphabétisme nationaux sont très variables selon les régions et les pays, la variation est encore plus grande en ce qui concerne leur répartition à l'intérieur des pays.

Tableau 3.9 : Alphabétisme des jeunes (15-24 ans), par sexe et par région, 2000-2004¹

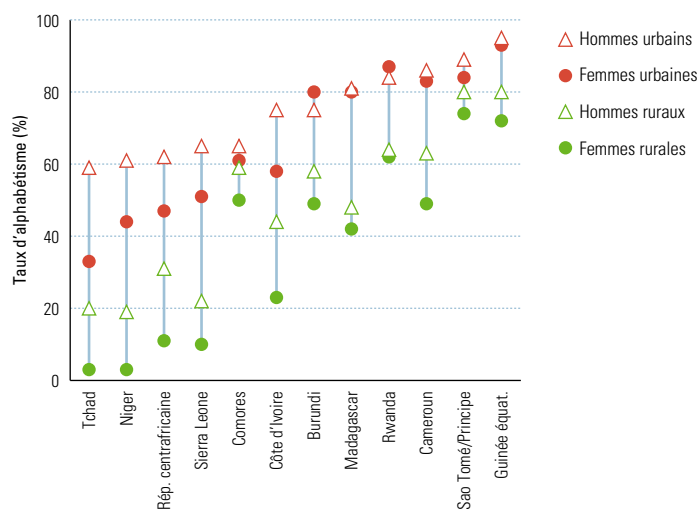
	Taux d'alphabétisme des jeunes				Jeunes analphabètes	
	Total	%		IPS (F/H)	Total (milliers)	% femmes
	Hommes	Femmes				
Monde	88	91	84	0,92	136 710	63
Pays en développement	85	89	81	0,91	136 052	63
Pays développés	100	100	100	1,00	354	49
Pays en transition	99	99	99	1,00	304	50
Afrique subsaharienne	77	81	72	0,89	31 135	59
États arabes	78	84	72	0,85	12 946	64
Asie centrale	98	98	98	1,00	257	50
Asie de l'Est et Pacifique	98	98	97	0,99	7 446	58
Asie du Sud et de l'Ouest	72	82	63	0,77	79 344	65
Amérique latine et Caraïbes	96	95	96	1,01	4 589	46
Amérique du Nord et Europe occidentale	100	100	100	1,00	203	49
Europe centrale et orientale	99	99	98	0,99	790	69

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total du fait des arrondis.

1. Voir la note du tableau 3.7.

Source : annexe statistique, tableau 2

Figure 3.41: Taux d'alphabétisme dans la population âgée de 15 à 24 ans, par sexe et par lieu de résidence (rural ou urbain) en Afrique subsaharienne, 2000



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

La figure 3.41 examine les différences concernant les niveaux d'alphabétisme indiqués par les femmes et les hommes jeunes dans les zones rurales et urbaines de 12 pays d'Afrique subsaharienne. Dans les petits États insulaires comme Sao Tomé-et-Principe et les Comores, on constate des différences très mineures de niveau d'alphabétisme entre les jeunes des deux sexes, particulièrement dans les zones urbaines. Dans les pays plus vastes et plus hétérogènes, les écarts entre femmes et hommes et entre zones rurales et urbaines sont considérables.

Dans les 6 pays ayant des taux de scolarisation dans le primaire relativement élevés (Cameroun, Comores, Guinée équatoriale, Madagascar, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, avec des TBS proches de ou supérieurs à 90 %), les différences de taux d'alphabétisme par sexe sont relativement mineures mais les différences entre zones rurales et zones urbaines sont énormes, comme à Madagascar, au Cameroun et au Rwanda. Dans les 6 autres pays, les taux globaux d'alphabétisme des jeunes sont plus bas et les écarts entre les sexes comme entre les zones rurales et urbaines sont saisissants, sauf au Burundi. Il y a plus de probabilités de différences entre les jeunes des zones urbaines selon le sexe, par exemple les taux d'alphabétisme y sont

de 10 à 20 points de pourcentage plus bas pour les filles que pour les garçons. En République centrafricaine, en Sierra Leone, au Tchad et au Niger, moins du quart des jeunes gens des zones rurales sont alphabètes, contre un dixième ou moins des jeunes femmes. Ces données reflètent un accès restreint, stratifié, aux chances d'apprentissage et montrent combien il importe de ne pas se contenter d'examiner les moyennes nationales afin d'identifier les populations qui sont marginalisées par un faible niveau d'alphabétisme.

Développement des compétences dans 4 pays

L'objectif 3 du Cadre d'action de Dakar porte sur les besoins d'apprentissage de tous les jeunes et de tous les adultes, en particulier ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une bonne éducation de base. Il concerne diverses sortes de compétences : les compétences génériques, les compétences plus contextuelles, y compris les compétences nécessaires pour s'assurer des moyens d'existence, et les compétences professionnelles, qui sont ordinairement acquises dans des cadres plus formels¹³. Les efforts visant à promouvoir systématiquement ces compétences sont de plus en plus désignés sous l'appellation collective de développement des compétences¹⁴. L'alphabétisation n'est pas toujours considérée comme en faisant partie, bien que le chapitre 2 montre qu'il existe des liens importants entre les deux¹⁵.

Quatre pays ont récemment passé en revue leurs activités de développement des compétences. Avec le concours de l'UNESCO et de son Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), le Mali, le Népal, la République démocratique populaire lao et le Sénégal ont mis au point un cadre commun en vue d'évaluer les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes et l'offre de possibilités appropriées d'apprentissage. Le but est d'identifier les écarts entre les uns et les autres et d'élaborer, à l'issue de réunions consultatives, un plan de développement des compétences dans le cadre de l'éducation pour tous¹⁶. Il est prévu d'appliquer dans un proche avenir cette approche à d'autres pays, en premier lieu à la sous-région du Pacifique, de façon à permettre l'émergence d'un instrument plus ou moins standardisé pour le suivi de l'objectif 3¹⁷.

13. Les compétences génériques comprennent la résolution des problèmes, le travail en équipe, la mise en réseau, la communication, la négociation, etc. Pour une analyse plus détaillée de toutes ces compétences, souvent désignées sous le nom de «compétences nécessaires dans la vie courante», voir UNESCO, 2003a, p. 84-86.

14. Voir par exemple Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences, 2002.

15. Voir la section intitulée «Qualité des programmes de PEPE et d'alphabétisation» dans le chapitre 2.

16. UNESCO/IIPPE, 2004 décrit brièvement le projet. Les informations fournies dans la présente section sont dans une large mesure tirées d'Atchoarena et Nozawa, 2004, étude commandée sur la base des 4 rapports de pays.

17. D'autres pays pourraient produire des rapports en vue de rendre plus transparent le développement des compétences, même s'ils ne suivent pas le modèle UNESCO/IIPPE.

Dans les 4 pays, des équipes nationales d'examen ont conclu que les gouvernements tendent à accorder trop peu d'attention aux jeunes non scolarisés, désavantagés et vulnérables. L'habitude a été prise de s'en remettre aux ONG pour répondre à leurs besoins. Il existe de nombreuses initiatives visant à atteindre et autonomiser les marginalisés par une formation non formelle aux compétences professionnelles, mais ces initiatives sont souvent locales, risquent d'être éphémères et ne sont pas intégrées à une stratégie nationale d'ensemble. La formation des compétences patronnée par les gouvernements est souvent dispersée par nature et elle n'est pas convenablement coordonnée, vu qu'elle implique non seulement le ministère chargé de l'éducation, mais aussi d'autres ministères s'occupant d'autres secteurs et questions (par exemple travail, agriculture, femmes, jeunes).

Définir les programmes de développement des compétences

Les 4 pays ont examiné les questions ci-après.

- Quels sont les groupes cibles ?
- Quelles compétences sont pertinentes dans des contextes spécifiques ?
- Quels programmes sont proposés dans des cadres formels et non formels, publics et privés ?
- Parmi les méthodes de formation, lesquelles fonctionnent le mieux dans les programmes basés dans des centres, dans les programmes communautaires, dans l'éducation à distance ?
- Quels sont les rôles des gouvernements et des ONG ?
- Qui sont les formateurs ? Comment mieux les recruter, les former et les soutenir ?
- Quelles langues faut-il utiliser ?
- Quels sont les sources et les mécanismes de financement pour le développement des compétences ?
- Comment assurer au mieux le suivi et l'évaluation des stratégies et des programmes de développement des compétences ?

Le reste de la présente section récapitule certaines de leurs conclusions.

Les jeunes qui abandonnent l'école primaire ou qui ne l'ont jamais fréquentée sont un groupe cible majeur du développement des compétences (bien que dans les pays ou régions où la plupart des enfants achèvent le primaire, les décrocheurs du secondaire puissent se

trouver relativement désavantagés). Quel que soit le contexte éducatif, certains groupes ont été identifiés comme vulnérables. Les principaux groupes vulnérables comprennent ceux qui vivent dans un environnement difficile (République démocratique populaire lao), les groupes professionnels sensibles, par exemple les apprentis du secteur informel (Mali et Sénégal), les groupes minoritaires marginalisés (membres des castes inférieures au Népal), diverses minorités ethniques (Népal et République démocratique populaire lao), les enfants des rues (Mali et Sénégal) et les jeunes handicapés (dans les 4 pays).

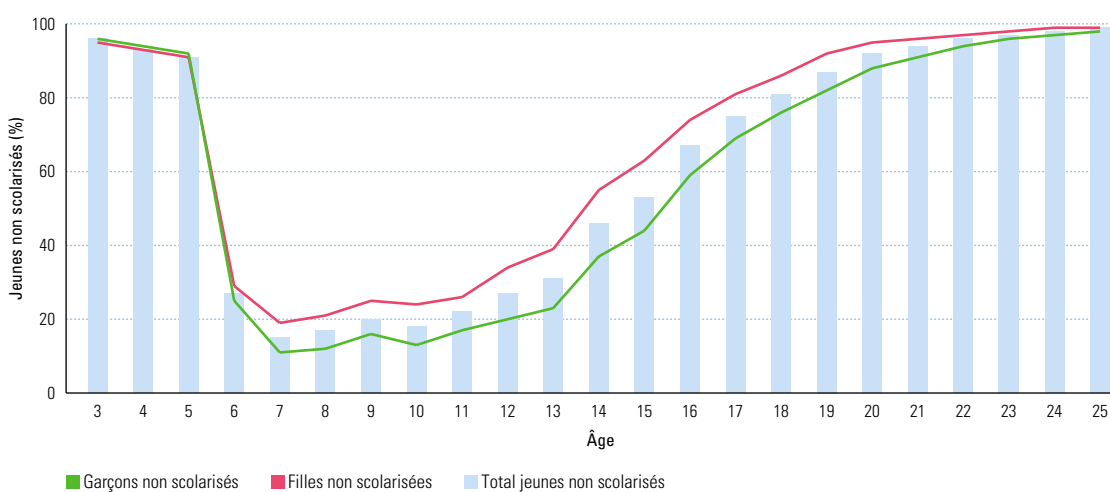
On ne dispose que d'indications fragmentaires sur la taille de ces groupes exclus de l'école, vu que les données fiables sont rares. Au Népal, quelque 80 % des adolescents ne fréquentent ni l'école ni un établissement de formation. En République démocratique populaire lao, environ 53 % des jeunes de 15 ans, 67 % des jeunes de 16 ans et 75 % des jeunes de 17 ans ne sont pas scolarisés (figure 3.42).

Dans chaque pays, les équipes d'examen ont identifié un ensemble de compétences importantes du point de vue de l'intégration sociale et de la lutte contre la pauvreté dans le contexte local. L'accent a été mis en particulier sur les compétences agricoles et artisanales ; dans bien des cas, surtout dans les zones rurales pauvres, les emplois salariés sont rares, de sorte que le développement des compétences doit être axé sur les moyens d'existence – les activités et moyens par lesquels les individus peuvent subvenir de manière autonome à leurs besoins. Il faut tenir compte des besoins des ménages et de la communauté. Soucieux d'améliorer l'impact de leurs programmes de développement des compétences, les pays (la République démocratique populaire lao, par exemple) y insèrent parfois des initiatives de microcrédit post-formation, qui posent des problèmes supplémentaires du point de vue de la gestion des programmes et de la mise au point des instruments de suivi et d'évaluation.

Les pays ne peuvent commencer à concevoir de stratégies de développement des compétences que s'ils disposent d'informations adéquates sur les fournisseurs de programmes, le contenu et la durée des cours, les effectifs, les coûts et les frais. Parmi les nombreux ministères qui peuvent être impliqués, ceux qui sont chargés de

Les jeunes qui abandonnent l'école primaire ou qui ne l'ont jamais fréquentée sont un groupe cible majeur du développement des compétences.

Figure 3.42 : RDP lao : jeunes non scolarisés, par âge et par sexe, 2001



Source : Ministère de l'éducation de la République démocratique populaire lao, recensement scolaire de 2001

Repérer les groupes les plus vulnérables est un problème, surtout dans les pays vastes et culturellement divers présentant de fortes disparités entre les zones les plus riches et les plus pauvres.

L'éducation tendent à disposer des meilleures données sur le développement des compétences. Pour ce qui est de la participation des ONG, certains programmes sont soutenus par de grandes organisations internationales et d'autres par des groupes locaux, à base communautaire. Dans les 4 pays, ces derniers constituent la majorité des ONG, mais on ne dispose guère de données à leur sujet. Les premiers, bien que de dimensions plus modestes, sont généralement plus transparents.

Au Mali et au Sénégal, la passation de contrats avec des ONG est un moyen important de mise en œuvre des programmes de développement des compétences, en particulier ceux destinés aux apprentis du secteur informel. Le Népal envisage cette approche, éventuellement *via* un fonds pour le développement des compétences. La participation de sous-traitants rend encore plus nécessaire un suivi rigoureux. L'allocation de ressources publiques à des fournisseurs privés requiert normalement l'établissement de mécanismes destinés à garantir la qualité, l'efficacité et la transparence. Pareil contrôle est plus aisé lorsque certaines fonctions d'appui sont remplies par les pouvoirs publics, telles que le financement ou la formation des formateurs.

Repérer les groupes les plus vulnérables est aussi un problème, surtout dans les pays vastes et culturellement divers présentant de fortes disparités entre les zones les plus riches et les

plus pauvres. La République démocratique populaire lao utilise un système d'information géographique pour déterminer les zones où il est le plus urgent de remédier à la pauvreté, aux taux d'abandon scolaire et aux disparités entre les sexes et où les possibilités d'apprentissage risquent d'être insuffisantes.

Évaluer les programmes de développement des compétences

Comme pour les autres programmes d'éducation, il est possible de mesurer l'efficacité des programmes de développement des compétences au moyen des taux d'abandon et d'achèvement, tandis que l'efficacité devrait être mesurée par l'évaluation directe des compétences et connaissances acquises. Cependant, comme pour les programmes d'alphabetisation, on dispose rarement de telles données. Les programmes courts sont rarement suivis d'un examen et là où ils le sont, les résultats ne sont pas souvent consignés.

Toutefois, le Mali et le Népal se soucient de plus en plus de délivrer des certificats attestant que leurs titulaires ont achevé avec succès les programmes longs, et la République démocratique populaire lao se préoccupe aussi de définir l'équivalence de ces certificats avec les qualifications formelles. Les politiques d'équivalence devraient permettre aux apprenants de construire leurs propres parcours, par exemple en suivant d'abord un

apprentissage non formel et en effectuant ensuite une transition (un retour) vers l'école (option qui est réaliste avant tout pour les membres les plus jeunes des groupes cibles). Les débats qui ont lieu en République démocratique populaire lao et au Népal sur l'établissement d'un cadre national de qualifications donnent à penser qu'il sera possible un jour de parvenir à une collecte plus systématique des données sur les acquis.

Les programmes non formels de développement des compétences tendent à coûter moins cher que ceux, formels, de formation professionnelle, bien qu'il soit difficile d'obtenir des informations précises sur les coûts parce que ces programmes sont souvent subventionnés par des bailleurs de fonds extérieurs et ne sont pas couverts par les statistiques nationales. De plus, la diversité des programmes offerts par un fournisseur donné (longs/courts, dispensés dans des centres/à base communautaire, compétences agricoles/compétences industrielles) fait qu'il est souvent difficile d'évaluer les coûts unitaires. Le gouvernement népalais estime que 47 000 élèves sont inscrits dans des programmes de formation proposés par des ministères autres que le ministère de l'éducation. Bien que l'on dispose d'informations sur les coûts, elles ne sont pas reliées à la durée des cours et il est donc difficile de faire des comparaisons avec les coûts dans l'éducation formelle.

Le Ministère de l'éducation de la République démocratique populaire lao a estimé les coûts unitaires des programmes non formels de développement des compétences professionnelles de base, des programmes de formation professionnelle dispensés par les centres communautaires d'apprentissage et des programmes de vulgarisation organisés par les écoles techniques et professionnelles. Ces estimations sont actuellement utilisées dans un modèle de simulation de l'EPT qui permet d'évaluer les implications financières et les résultats probables de diverses options.

Le développement des compétences n'occupe qu'une place marginale dans les budgets nationaux d'éducation des 4 pays. Au Mali et au Népal, l'éducation non formelle représente moins de 1 % des dépenses publiques d'éducation. L'enseignement technique et professionnel absorbe 2,6 % du budget de l'éducation en République démocratique populaire lao et 1,4 % au Népal. Comme dans la plupart des pays, cette composante des services éducatifs reste un partenaire très mineur du système formel.

La décentralisation est en cours dans les 4 pays et les provinces et districts exercent des responsabilités croissantes. Étant donné la nature contextuelle d'un grand nombre de besoins d'apprentissage, il y a toutes les raisons de différencier les programmes de développement des compétences au niveau local. Cependant, à ce niveau, les systèmes d'information ne fournissent pas facilement les informations analytiques dont les responsables des politiques nationales ont besoin pour assurer efficacement le suivi, l'évaluation et l'élaboration des politiques. Il faudrait regrouper les données pertinentes au niveau local pour qu'elles puissent être utilisées comme instruments d'analyse et de diagnostic au niveau national. La République démocratique populaire lao et le Sénégal s'y emploient.

Il y a toutes les raisons de différencier les programmes de développement des compétences au niveau local.

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Au Forum de Dakar, en 2000, les pays et institutions participants se sont engagés à atteindre les 6 objectifs de l'EPT d'ici à 2015. Si tous ces objectifs sont importants en soi, il est néanmoins utile de disposer d'un moyen synthétique d'indiquer les niveaux relatifs de progrès vers la réalisation de l'EPT dans son ensemble. L'indice du développement de l'EPT (IDE), associant les indicateurs pertinents, offre un moyen d'y parvenir.

L'élaboration et l'interprétation des indices posent des problèmes bien connus. Ceux-ci ont trait aux questions de savoir quels éléments et indicateurs choisir, comment ils devraient être composés et pondérés en fonction des différents domaines et comment les résultats devraient être utilisés. On peut par exemple débattre des éléments constitutifs d'un indice du développement humain en discutant de la signification du concept, de ce qui doit constituer ses éléments les plus importants, des possibilités de trouver des éléments de substitution et – plus fondamentalement – de la question de savoir s'il existe d'autres objectifs, plus importants, de la politique de développement qui vont à l'encontre de la nécessité d'un tel indice. Dans le cas de l'EPT, certains de ces problèmes sont moins gênants. La communauté internationale a défini l'EPT en énonçant 6 objectifs assortis d'une échéance; au moins certains d'entre eux peuvent être quantifiés et des indicateurs ont été adoptés à titre de mesures d'approximation. Ainsi, dans le cas de l'indice du développement de l'EPT, les problèmes de sélection des indicateurs, de pondération et d'interprétation sont moins difficiles à résoudre.

Les éléments constitutifs de l'IDE devraient dans l'idéal refléter la totalité des 6 objectifs, mais cela est difficile en pratique. L'objectif 3, relatif aux programmes d'apprentissage et à ceux concernant les compétences nécessaires dans la vie courante, n'est pas facile à quantifier, tandis que l'objectif 1, relatif à la PEPE, ne peut encore être incorporé car les données nationales sur les effectifs ne sont disponibles que pour quelques États et elles ne sont pas suffisamment standardisées. En conséquence, l'IDE incorpore pour l'instant des indicateurs pour l'EPU, l'alphabetisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation.

Tous les objectifs de l'EPT étant considérés comme revêtant une égale importance, pour accorder le même poids à chacun des éléments constitutifs de l'indice, chacun des 4 objectifs est représenté par un indicateur d'approximation. La valeur de l'IDE pour un pays déterminé est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun des indicateurs. Celles-ci sont exprimées sous la forme de pourcentages et la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 1. Plus proche il est de 1, plus le pays en question a fait pour réaliser l'EPT.

Les éléments constitutifs de l'IDE et les indicateurs qui leur sont associés¹⁸ sont les suivants :

- enseignement primaire universel : taux net de scolarisation ;
- alphabétisation des adultes : taux d'alphabetisme de la population âgée de 15 ans ou plus ;
- genre : indice de l'EPT relatif au genre (IEG, représentant la moyenne arithmétique des IPS de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'alphabetisation des adultes) ;
- qualité de l'éducation : taux de survie en 5^e année du primaire.

Les données utilisées se rapportent à 1998 et 2001 (ou 2000 là où l'on ne dispose pas de données plus récentes). Seuls les pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont pris en compte dans l'analyse. Bien que le nombre de ces pays soit passé de 94 à 127 entre 2000 et 2001, la couverture demeure incomplète, si bien qu'il n'est pas encore possible de donner un aperçu mondial complet des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs.

A quelle distance sommes-nous de l'EPT ?

L'IDE peut être calculé pour 127 pays, soit près des deux tiers des pays du monde, pour 2001. Le tableau 1 de l'appendice présente les valeurs de l'indice pour ces pays. Le tableau 3.10 récapitule ces valeurs pour les régions de l'EPT. Des estimations sont disponibles pour 50 à 80 % des pays des 8 régions. Un effort particulier a été fait pour inclure davantage de pays de l'OCDE et de pays d'Europe centrale et orientale en comblant les lacunes de leurs données relatives à l'alphabetisation des adultes et à la survie en 5^e année du primaire. L'appendice traite plus en détail de cette méthodologie.

L'IDE peut être calculé pour 127 pays, soit près des deux tiers des pays du monde, pour 2001.

18. L'appendice explique pourquoi ont été retenus ces indicateurs particuliers.

Tableau 3.10 : Répartition des pays selon leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT, 2001

	Objectifs déjà atteints IDE: 0,98-1,00	Proches des objectifs IDE: 0,95-0,97	Position intermédiaire IDE: 0,80-0,94	Éloignés des objectifs IDE: moins de 0,80	Sous-total échantillon	Nombre total de pays
États arabes			12	4	16	20
Europe centrale et orientale	3	8	3		14	20
Asie centrale		3	4		7	9
Asie de l'Est et Pacifique	1	1	9	3	14	33
Amérique latine et Caraïbes	1	4	15	2	22	26
Amérique du N./Europe occ.	11	7			18	26
Asie du Sud et de l'Ouest		1	1	4	6	9
Afrique subsaharienne		1	7	22	30	45
Total	16	25	51	35	127	203

Source : appendice, tableau 1

Quarante et un pays, soit un tiers de ceux disposant de données, ont atteint les 4 objectifs les plus quantifiables de l'EPT ou sont près de les atteindre. Il n'est pas surprenant que la plupart d'entre eux se trouvent en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Europe centrale et orientale, régions où l'enseignement est obligatoire depuis plus d'un siècle dans certains cas. Aucun des États arabes n'est près d'atteindre les objectifs. Certains des pays qui les ont atteint ou sont près de le faire se situent en Amérique latine et Caraïbes et en Asie centrale ; ils ont une longue tradition consistant à mettre l'accent sur une large participation à l'éducation de base. Il en va aussi de même pour les Fidji en Asie de l'Est et dans le Pacifique, les Maldives en Asie du Sud et de l'Ouest et les Seychelles en Afrique subsaharienne.

Cinquante et un pays enregistrent une valeur intermédiaire de l'IDE (0,80-0,94). Ils se trouvent dans toutes les régions à l'exception de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale. Il est évident que plusieurs d'entre eux présentent des performances inégales selon les objectifs de l'EPT représentés dans l'IDE. Souvent, le développement de l'éducation n'a pas pour contrepartie une égale attention à sa qualité : dans près de la moitié des pays dont l'IDE se situe à un niveau intermédiaire (principalement en Amérique latine), la qualité de l'éducation telle qu'elle est mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire laisse à désirer. Dans ces pays, de nombreux enfants qui ont accès à l'école la quittent prématurément, en partie à cause de la mauvaise qualité de l'éducation.

Trente-cinq pays, soit plus de 25% de ceux dont l'IDE a pu être calculé, sont très loin d'atteindre les objectifs de l'EPT, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Vingt-deux de ces pays (plus de 60% de la catégorie en question) se trouvent en Afrique subsaharienne. Ce groupe comprend aussi 3 pays participant à l'initiative E-9 de l'UNESCO concernant les pays très peuplés : le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan. Le tableau 1 de l'appendice révèle que la plupart de ces 35 pays se caractérisent par de médiocres performances pour tous les objectifs de l'EPT. La scolarisation dans le primaire est faible, les disparités entre les sexes sont prononcées, l'analphabétisme est largement répandu et la qualité de l'éducation est médiocre, entraînant des taux d'abandon élevés, si bien que beaucoup d'élèves n'atteignent jamais la 5^e année du primaire. Les pays de ce groupe sont confrontés à de multiples défis qui devront être relevés simultanément pour que l'EPT devienne une réalité (encadré 3.12).

Progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT de 1998 à 2001

La valeur de l'IDE dépend du niveau de ses éléments constitutifs et son évolution peut s'expliquer par les progrès accomplis – ou non – par les pays vers la réalisation des 4 objectifs. Comment les pays progressent-ils vers l'EPT depuis Dakar ? Accordent-ils une égale attention à tous les objectifs de l'EPT, comme le recommande le Cadre d'action de Dakar ?

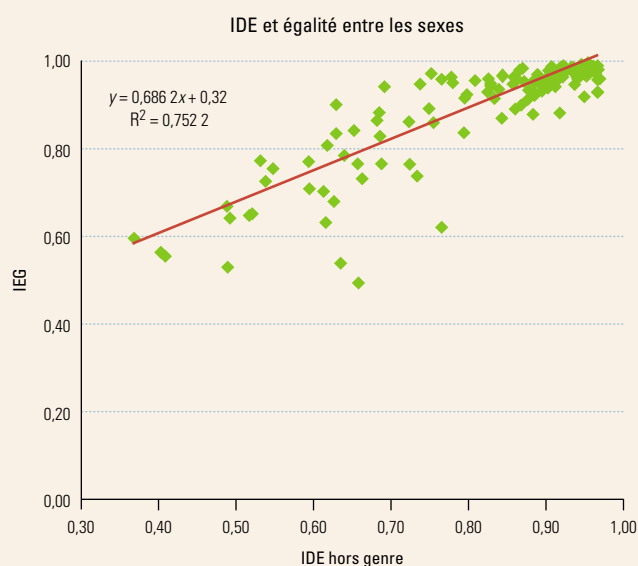
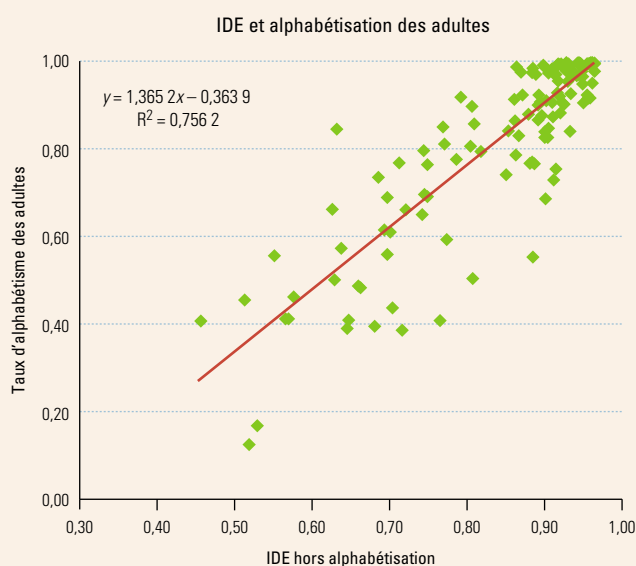
Il n'est possible d'analyser les tendances de l'indice du développement de l'EPT que pour les 74 pays disposant de données sur

Trente-cinq pays, soit plus de 25% de ceux dont l'IDE a pu être calculé, sont très loin d'atteindre les objectifs de l'EPT.

Encadré 3.12. La réduction de l'analphabétisme et l'amélioration de la parité entre les sexes sont les meilleurs instruments prédictifs des progrès vers la réalisation de l'EPT

Il est facile de démontrer dans quelle mesure la réalisation de l'un des objectifs de l'EPT est intimement liée à la réalisation de tous les autres. Les graphiques ci-dessous montrent comment la variation de chacun des éléments constitutifs de l'IDE est associée à la variation des trois autres. D'une façon générale, les pays qui remportent des succès en ce qui concerne un

des objectifs de l'EPT tendent à bien se comporter en ce qui concerne les autres. Cela implique cependant que ceux qui sont éloignés de l'EPT sont confrontés à de multiples carences éducatives, ce qui complique considérablement les tâches qu'ils doivent accomplir dans les délais fixés.



les 4 éléments constitutifs à la fois pour 1998 et pour 2001. Le tableau 3.11 démontre clairement l'existence d'un mouvement général vers la réalisation de l'EPT. Pour 54 de ces pays, soit près des trois quarts de ceux de l'échantillon, l'IDE a progressé. Les progrès ont été

relativement plus sensibles pour les pays dont l'IDE était bas ou ceux qui étaient éloignés de l'EPT comme les Comores, le Libéria, le Mozambique, le Togo et le Yémen, qui ont connu chacun une progression de 15% ou plus entre 1998 et 2001 (figure 3.43).

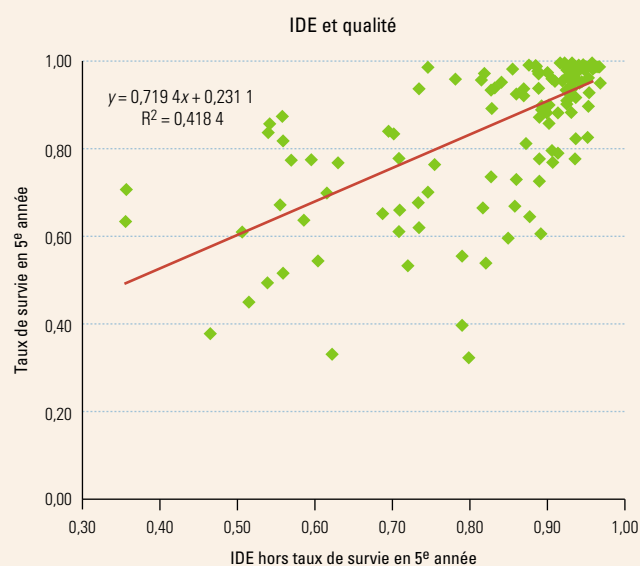
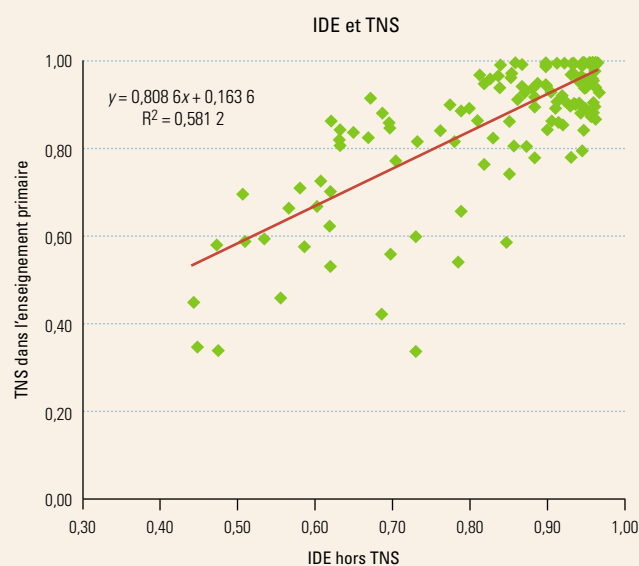
Tableau 3.11: Répartition des pays selon l'évolution de leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT de 1998 à 2001

	Se rapprochent des objectifs de l'EPT, l'IDE a progressé	S'éloignent des objectifs de l'EPT, l'IDE a reculé	Total
Objectifs déjà atteints [IDE: 0,98-1,00]	1	1	2
Proches des objectifs [IDE: 0,95-0,97]	6	5	11
Position intermédiaire [IDE: 0,80-0,94]	26	8	34
Éloignés des objectifs [IDE: moins de 0,80]	21	6	27
Total	54	20	74

Source: appendice, tableau 3

Les résultats montrent aussi que les indicateurs dont la corrélation avec les autres éléments constitutifs de l'IDE est la plus forte sont l'IEG (indice de l'EPT relatif au genre) et l'alphabétisation des adultes*.

Chacune de ces variables explique plus de 75 % de la variance des scores moyens combinés pour les autres éléments. Le TNS et le taux de survie en 5^e année du primaire sont un peu moins étroitement associés aux autres éléments, expliquant respectivement 58 et 42 % de leur variance.



* La corrélation plus étroite constatée l'an dernier entre l'alphabétisation et les trois autres composantes de l'IDE est principalement attribuable à l'évolution des taux d'alphabétisme des adultes enregistrée dans un certain nombre de pays et à l'amélioration de la couverture des données relatives à l'alphabétisation, s'agissant en particulier des pays de l'OCDE.

Cependant, dans les 20 autres pays, l'IDE a reculé pendant la période considérée. L'évolution a été modeste dans la plupart des cas mais, en Afrique du Sud, au Ghana et au Burundi, la valeur de l'indice a chuté de 3 à 7 %, le taux de survie en 5^e année du primaire étant un point particulièrement faible¹⁹.

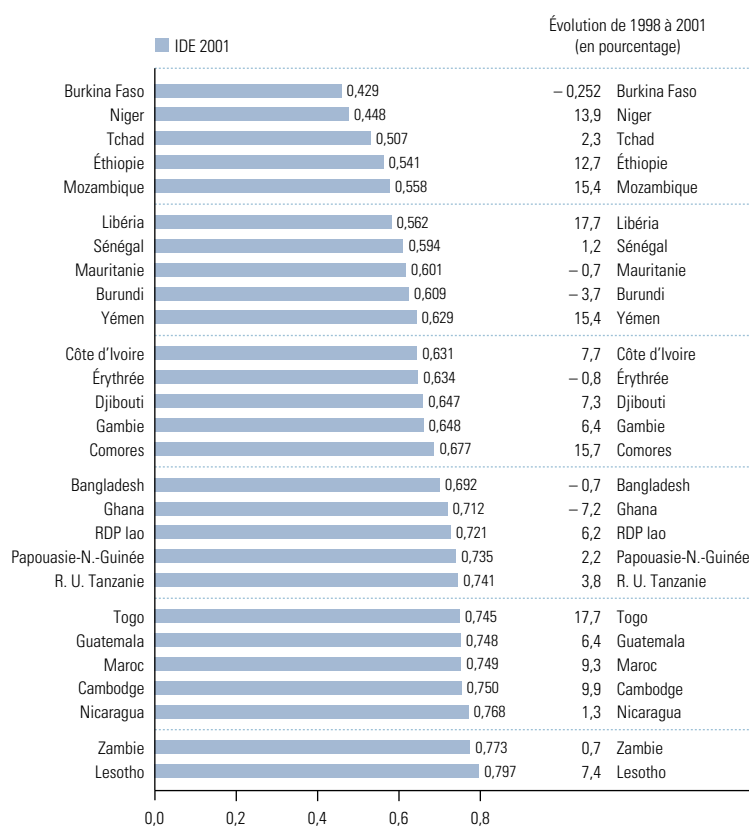
Le classement d'ensemble des pays pour ce qui est de l'IDE n'a pas sensiblement été modifié et la plupart des pays des catégories supérieure, intermédiaire et inférieure de l'IDE n'ont pas changé de catégorie. Le Venezuela, la Namibie et le Togo ont gagné plus de 5 places, prouvant que même les pays pauvres sont capables de faire des progrès rapides vers l'EPT. Seuls le Ghana, l'Afrique du Sud, la Mongolie, l'Azerbaïdjan et la Géorgie ont perdu plus de 5 places. D'une manière générale, l'ampleur de l'évolution de l'IDE sur la période a été

relativement réduite : l'indice (non pondéré) d'ensemble a progressé de 2,2 % et l'évolution moyenne par pays (positive ou négative) a été de 2,8 %. Dans certains cas, des pays enregistrant une progression rapide sur certains indicateurs l'ont obtenue au détriment d'autres indicateurs. Comme le montre le tableau 3 de l'appendice, dans près des deux tiers des pays (48 sur 74), au moins un indicateur a évolué dans le sens contraire des autres.

Cela implique que lorsqu'on suit les progrès d'ensemble accomplis vers la réalisation de l'EPT, il faut revenir à chacun des éléments constitutifs de l'IDE pour comprendre comment sont intervenus ces progrès. La plupart des pays où l'EPT a été réalisée accordent une égale attention aux questions d'accès et de participation, à la question de la parité entre les sexes, à l'alphabétisation et à la rétention

19. Pour une explication de l'évolution du taux de survie au Ghana, voir la note 9, p. 111.

Figure 3.43 : Indice du développement de l'EPT en 2001 et évolution depuis 1998 (pays dont l'IDE est inférieur à 0,80 en 2001)



Source : appendice, tableau 3

des enfants à l'école²⁰. Dans ces pays, le droit à l'éducation n'est pas un vain mot ; l'enseignement obligatoire est une institution établie de longue date et rigoureusement appliquée et la scolarité est gratuite. Dans de nombreux pays qui sont encore éloignés de l'objectif, l'IDE et les tendances de l'indice dissimulent de notables variations entre les éléments constitutifs de l'IDE qui résultent en partie d'un défaut d'équilibre des politiques d'éducation. Là où l'éducation est développée sans que soit accordée l'attention voulue à la qualité ou à la scolarisation des plus pauvres, il est plus difficile de réaliser et de maintenir l'EPT. Pourtant, il est possible d'éviter un tel déséquilibre. Le Yémen, par exemple, a été capable de faire progresser la valeur de son IDE de 15%, de 0,546 en 1998 à 0,629 en 2001, en améliorant les 4 composantes de l'IDE, obtenant de fortes progressions de son TNS dans le primaire, de son taux d'alphabétisme des

adultes, de son IPS et de son taux de survie en 5^e année du primaire au cours de ces 3 années. Cet exemple et d'autres montrent qu'une attention à tous les objectifs n'est pas incompatible avec la réalisation et le maintien de gains substantiels pour ce qui est de l'IDE. ■

20. La principale exception, dans les pays industrialisés, concerne le genre. Dans plusieurs pays, les filles réussissent régulièrement mieux que les garçons aux niveaux supérieurs de la scolarité, de sorte que ces pays restent assez loin de réaliser la parité entre les sexes. Pour une analyse plus détaillée de cette question, voir UNESCO, 2003.

Chapitre 4

Des politiques d'amélioration de la qualité

Il est payant d'améliorer la qualité de l'éducation. Le chapitre 2 récapitule les éléments qui démontrent que l'amélioration de la qualité de l'éducation a des effets significatifs sur les revenus individuels, la croissance économique, la fécondité et la santé. Une meilleure éducation permet aux individus de mener une vie plus productive, d'étendre le champ de leurs libertés, de renforcer leurs valeurs et d'avoir plus de choix dans leur vie.

Les possibilités d'améliorer la qualité de l'éducation sont considérables. Dans le monde en développement, un grand nombre d'enfants et d'adultes ne maîtrisent pas les compétences élémentaires de l'alphabétisme et du calcul, même au terme de l'enseignement primaire. Bien que le niveau moyen des acquis soit plus élevé dans le monde industrialisé, l'insuffisance des acquis est un problème qui touche aussi des minorités non négligeables dans les pays à revenu élevé¹. En outre, dans chacune des 8 régions EPT, les disparités au sein d'un même pays sont souvent marquées. Il est donc clair que la mission de l'éducation consistant à compenser les multiples désavantages de la pauvreté, de l'analphabétisme et de l'inégalité entre les sexes n'a nulle part été remplie.



© STEFAN BONESS / PANOS / EDITINGSERVER.COM

Une élève enthousiaste en Érythrée

Le rôle de l'État en tant qu'acteur le plus à même de transcender les réalités et les intérêts à court terme et d'investir dans la qualité devient crucial.

Définir un cadre politique

Il y a toutes les raisons de continuer d'investir dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, mais ce n'est pas un investissement que peuvent aisément consentir ceux qui en bénéficient le plus. Les pauvres supportent déjà des charges importantes pour l'éducation de leurs enfants, dont les bénéficiaires risquent de se concrétiser que longtemps après que les investissements ont été réalisés. Qui plus est, les bénéficiaires d'une bonne éducation de base étant de caractère très général, il est difficile de mobiliser d'importantes ressources privées pour améliorer la qualité de cette éducation. En conséquence, le rôle de l'État en tant qu'acteur le plus à même de transcender les réalités et les intérêts à court terme et d'investir dans la qualité devient crucial.

Il a été soutenu que les États devraient investir au moins 6% de leur PNB dans l'éducation (UNESCO, 1996). Bien que ce niveau d'investissement ne soit pas en soi une garantie de qualité, l'idée de fixer un repère à une valeur politique considérable² et, dans de nombreux pays, la réalisation de cet objectif donnerait un élan propre à relever le niveau des ressources disponibles³. Il y a clairement, pour chaque pays, un niveau minimum au-dessous duquel les dépenses publiques ne peuvent descendre sans conséquences sérieuses pour la qualité. Le présent rapport ne peut cependant confirmer de règle plus générale pour les investissements au niveau macro-économique (voir, au chapitre 3, la figure 3.27 pour un aperçu macro-économique des dépenses publiques consacrées à l'éducation et la figure 3.39 pour les dépenses et les acquis). Comme il est noté dans le chapitre 2, la relation entre l'investissement et la qualité – mesurée en termes d'acquis scolaires – n'est pas simple. De plus, de nombreux facteurs influent sur les niveaux d'investissement, notamment l'importance du PNB, la démographie et les investissements publics dans d'autres secteurs sociaux. Là où la production économique mesurable est faible et où les enfants représentent une proportion importante de la population, il se peut que la part du PNB consacrée à l'éducation doive être plus élevée. Dans le cas de déficits sanitaires majeurs, des choix difficiles s'imposent quant à l'allocation des ressources entre les secteurs sociaux. Ces choix doivent être faits en sachant qu'une éducation de qualité peut contribuer à traiter des problèmes sociaux et économiques plus

généraux, dont les carences sanitaires et alimentaires, les conflits et le VIH/sida.

Même aux niveaux actuels d'investissement, y compris l'aide dans les pays qui en sont très dépendants, il est des choix importants que les gouvernements et les parties prenantes peuvent faire pour améliorer la qualité. Ces choix constituent le thème central du présent chapitre, qui examine ce que les gouvernements peuvent accomplir pour créer de bien meilleures conditions d'apprentissage sans perdre de vue les limites de leur budget. Sur la base de ce qui a été exposé au chapitre 2 quant aux éléments déterminants de la qualité, et en s'inspirant de l'expérience des pays qui ont réalisé des progrès significatifs, il analyse les options clés de la politique d'éducation, à différents niveaux du système éducatif, qui ont pour objectif la qualité.

Prenant en considération l'importance des facteurs contextuels et utilisant les éléments fournis par les chapitres précédents, ce chapitre est guidé par un cadre pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, présenté dans la figure 4.1.

Ce modèle réorganise les cinq dimensions du cadre heuristique défini au chapitre 1 (contexte, caractéristiques des apprenants, enseignement et apprentissage, apports facilitateurs, résultats) pour obtenir une structure d'analyse plus systémique et holistique. Alors que le chapitre 2 examine différents indicateurs du point de vue de ce qui détermine la qualité, le présent chapitre s'intéresse particulièrement à ce que peuvent faire les acteurs, à différents niveaux des systèmes éducatifs, pour améliorer réellement l'éducation.

Le cadre place les *apprenants* au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage, soulignant que les politiques doivent d'emblée tenir compte de la diversité de leurs caractéristiques, de leurs situations et de leurs besoins d'apprentissage. Cela est important pour établir des objectifs en matière d'amélioration de la qualité et définir des stratégies d'amélioration de l'éducation. Le rôle central des apprenants est donc le point de départ du présent chapitre. On sera ainsi conduit à examiner les moyens par lesquels *l'enseignement et l'apprentissage* en classe peuvent réellement répondre aux besoins des apprenants à travers l'élaboration et l'application des programmes d'enseignement.

1. Voir, dans le chapitre 3, la section relative aux évaluations nationales et internationales des compétences cognitives.

2. Voir, par exemple, la Déclaration des ONG sur l'éducation pour tous, Consultation internationale des organisations non gouvernementales, Dakar, 25 avril 2000 (www.unesco.org/education/efa/wef_2000/cov_ngo_declaration.shtml).

3. Voir le chapitre 2, tableau 2.3: tous les pays «ambitieux» se situent bien en deçà de ce seuil (la part du PNB va de 1,3% pour Sri Lanka à 4,2% pour le Brésil), à l'exception de l'Afrique du Sud (5,8%). Parmi les pays «très performants», Cuba (8,7%) et la Finlande (6,4%) se situent au-dessus du seuil, tandis que les investissements du Canada (5,3%) et de la République de Corée (3,6%) sont inférieurs à ce niveau.

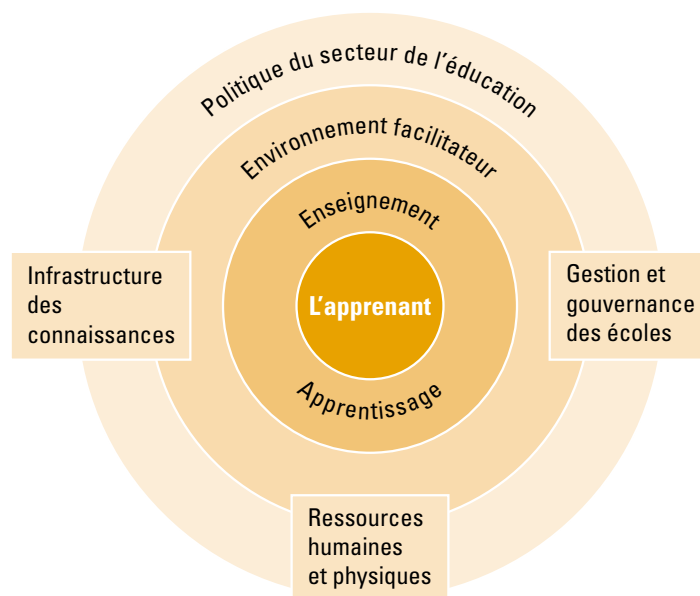
Le cercle de la figure 4.1 couvre également les résultats (en termes de compétences et de valeurs) tels qu'ils sont envisagés dans les objectifs des programmes d'enseignement et concrétisés par le processus d'enseignement et d'apprentissage. Au-delà de la salle de classe, il existe de nombreux moyens de créer un *environnement facilitateur* qui soit propice à l'enseignement et à l'apprentissage. De meilleurs enseignants, de meilleures écoles et une solide infrastructure de connaissances peuvent faire une différence considérable pour ce qui est de la qualité de l'éducation. Il faut enfin mentionner, dans ce tableau de l'enseignement et de l'apprentissage, le cadre d'ensemble d'une *politique du secteur de l'éducation* cohérente et les *réformes* que les gouvernements peuvent engager au niveau national.

Le présent chapitre est donc principalement consacré aux acteurs : l'apprenant, l'enseignant, le directeur d'école, le spécialiste et le responsable de la formulation des politiques. Son mode d'analyse diffère de celui des précédents chapitres en ce qu'il se fonde en partie sur les leçons de l'expérience, tirant des enseignements des initiatives réussies ou infructueuses et acceptant que les relations de causalité soient souvent beaucoup moins clairement tranchées que dans une analyse reposant davantage sur des données quantitatives. Il ne vise pas à l'exhaustivité. Il cherche l'accessible, et non l'idéal. Il s'intéresse aux choix difficiles qui portent sur des priorités. Il s'attache principalement, mais non exclusivement, à l'éducation formelle.

Commencer par les apprenants

« La qualité de l'apprentissage est, et doit être, au cœur des préoccupations relatives à l'EPT » (UNESCO, 2000a). Ainsi, les apprenants sont au centre de toute entreprise d'amélioration de la qualité de l'éducation. Cela peut sembler évident, mais ce n'est pas toujours la réalité. Toutes les activités d'apprentissage destinées à offrir des résultats d'apprentissage valables devraient commencer par reconnaître clairement que les apprenants sont des individus qui ont des aptitudes et des styles d'apprentissage différents et dont les caractéristiques personnelles sont influencées par leur milieu familial et social (Lubart, 2004).

Figure 4.1: Cadre de la politique d'éducation pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage



Les stratégies d'amélioration de la qualité doivent donc se fonder sur les points forts des apprenants et sur leurs connaissances, leurs intérêts et leurs capacités. Comme l'a souligné la précédente édition du Rapport, consacrée à l'égalité entre les sexes, les apprenants ne doivent pas être traités comme des unités standards dans un processus uniforme. L'éducation doit être intégratrice, répondant à la diversité des besoins et des situations des apprenants et accordant l'importance appropriée aux aptitudes, aux compétences et aux connaissances qu'ils apportent au processus d'enseignement et d'apprentissage. Le Cadre d'action de Dakar dit clairement qu'un environnement d'apprentissage intégrateur est un attribut essentiel d'une éducation de qualité⁴.

Dans ce contexte, il importe de rappeler brièvement les conditions dans lesquelles vivent des millions d'enfants.

■ En Afrique subsaharienne, plus de 11 millions d'enfants de moins de 15 ans ont perdu au moins l'un de leurs parents, mort du VIH/sida, et ce chiffre pourrait atteindre 20 millions d'ici à 2010⁵ (ONUSIDA/UNICEF, 2003). Leur accès à des possibilités d'apprentissage est sérieusement

Le Cadre d'action de Dakar dit clairement qu'un environnement d'apprentissage intégrateur est un attribut essentiel d'une éducation de qualité.

4. Voir sa stratégie VIII : « créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduit à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous » (UNESCO 2000a, p. 9).

5. Les estimations du nombre d'orphelins varient selon la méthodologie employée.

Il est démontré que la malnutrition et une mauvaise santé dans la petite enfance sont gravement préjudiciables au développement cognitif ultérieur.

entravé par la nécessité de s'occuper des membres de leur famille qui sont malades et de leurs frères et sœurs plus jeunes, par la diminution des revenus du foyer, par le poids du deuil et du chagrin et par la stigmatisation et la discrimination qui peuvent être associées au VIH/sida.

■ Selon les estimations, il y aurait dans le monde 150 millions d'enfants atteints de *handicaps*, dont moins de 2% seraient scolarisés. Il s'agit d'une vaste catégorie, qui recouvre les handicaps intellectuels, physiques, sensoriels et psychiatriques (Disability Awareness in Action, 2004).

■ Une enquête menée récemment dans 10 pays touchés par des *conflits* ou sortant de conflits a constaté que plus de 27 millions d'enfants et de jeunes, notamment réfugiés et déplacés, n'avaient pas accès à l'éducation formelle (Women's Commission for Refugee Women and Children, 2004). L'insécurité associée aux situations d'urgence est particulièrement préjudiciable à l'éducation des filles (UNESCO, 2003a). En outre, l'expérience de la violence et la perte de parents et d'amis ont un impact majeur sur le développement affectif des enfants.

■ L'Organisation internationale du travail estime qu'en 2000, dans le monde, 16% des enfants âgés de 5 à 14 ans travaillaient et que 7% des enfants âgés de 5 à 9 ans et 10% des enfants âgés de 10 à 14 ans conjuguait travail et scolarité⁶ (OIT, 2002). Le travail a une incidence négative sur l'assiduité, les résultats et les acquis scolaires, particulièrement pour les enfants travaillant de longues heures hors de leur foyer (Orazem et Gunnarsson, 2003).

■ Dans toutes ces situations, les désavantages liés au sexe, à la race et à l'origine ethnique, à la culture et à la langue, à la religion, au statut social et à la condition d'immigré ont toutes les chances d'être exacerbés.

Les écoles doivent donc répondre à ces situations de sévère désavantage et se montrer proactives pour contribuer à en atténuer les effets sur les enfants. Un point de départ essentiel est d'assurer santé et sécurité, tout en ayant conscience que certains problèmes exigent des types particuliers de réponses éducatives.

Des apprenants en bonne santé et en sécurité

La relation entre santé et apprentissage est bien établie (OMS, 1997). Une mauvaise santé nuit à l'assiduité, à la rétention, au développement cognitif et aux performances scolaires. Il est démontré que la malnutrition et une mauvaise santé dans la petite enfance sont gravement préjudiciables au développement cognitif ultérieur⁷. Des études récentes révèlent également des corrélations négatives entre l'état sanitaire et nutritionnel de l'apprenant et ses acquis scolaires.

Ces constatations font souligner l'importance d'une bonne prise en charge de la petite enfance et du rôle de l'école dans la promotion d'une bonne santé et d'une bonne nutrition. Les programmes de santé scolaire peuvent être un moyen économique d'améliorer la santé des apprenants à l'école et, plus largement, de la communauté⁸, en particulier lorsque les ressources et les réseaux locaux sont bien employés. C'est ce qu'illustre un programme mis en œuvre au Burkina Faso (encadré 4.1).

6. Ces chiffres ne tiennent pas compte des enfants employés chez eux à des tâches ménagères, de telle sorte que le nombre réel d'enfants qui travaillent et fréquentent l'école est probablement bien plus élevé, en particulier dans le cas des filles (UNESCO, 2003a).

7. Pour plus de détails, voir Pollitt (1990), Levinger (1994), Rosso et Marek (1996), Drake *et al.* (2002), Vince-Whitman *et al.* (2001) et Banque mondiale (2004h).

8. Miguel et Kremer (2004) ont observé qu'au Kenya, un programme scolaire de déparasitage a réduit d'au moins 25% l'absentéisme chez les élèves traités et amélioré aussi l'assiduité dans les écoles voisines. Compte tenu du faible coût d'un traitement massif (0,49 dollar EU par enfant en République-Unie de Tanzanie, par exemple), ils affirment que le déparasitage est d'un très bon rapport coût/efficacité et mérite de bénéficier de subventions publiques. Pour d'autres études sur l'efficacité des programmes scolaires de santé et de nutrition, voir Bennett (2003).

Encadré 4.1 Santé et alimentation scolaires au Burkina Faso

Dans la province de Bazega, un grand nombre d'enfants d'âge scolaire souffrent de problèmes de santé. Sur la base d'une analyse de la situation, Save the Children (États-Unis) a lancé en 1999, en collaboration avec les ministères de la santé et de l'éducation, un programme scolaire de santé et de nutrition. Ce programme comprend un déparasitage, des apports en vitamine A et en iode, l'installation de latrines, la fourniture d'eau potable et une éducation sanitaire fondée sur les compétences pratiques.

Une étude menée au terme de la première année dans 5 écoles a constaté une réduction importante de la prévalence de la malnutrition, de l'anémie et des infections parasitaires, ainsi qu'une progression de 20% de l'assiduité et de meilleurs résultats aux examens de fin d'année. Le programme a, depuis lors, été étendu à l'ensemble de la province et touche près de 15 000 enfants dans 174 écoles.

Sources : Banque mondiale (2004i) ; Save the Children (2004).

À l'échelon international, le programme FRESH (Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace), lancé à Dakar, a mis en place un cadre stratégique destiné à encourager les écoles qui promeuvent la santé⁹. Il se compose de quatre éléments principaux :

- **des politiques scolaires dans le domaine de la santé** ; les politiques éducatives doivent traiter des problèmes de santé, de harcèlement, de violence, d'intégration et d'équité ;

- **des environnements d'apprentissage sains** ; la fourniture d'eau potable et d'installations sanitaires appropriées est la première étape de la création d'un environnement d'apprentissage sain ;

- **une éducation sanitaire fondée sur les compétences pratiques** ; les écoles doivent promouvoir un développement équilibré des connaissances, des attitudes, des valeurs et des compétences nécessaires dans la vie courante relatives aux comportements sociaux liés à des facteurs tels que le VIH/sida, la vie familiale et la santé génésique ;

- **des services de santé et d'alimentation scolaires** ; les repas scolaires, le déparasitage et d'autres services sont assurés efficacement par les réseaux scolaires.

La force de cette initiative tient à son approche intégrée de la promotion de la santé et à sa définition large d'un environnement scolaire sain, qui aborde les questions de la violence, de l'équité et de l'intégration.

La violence est tragiquement endémique dans de nombreuses écoles du monde entier. Les brimades, le harcèlement sexuel, les mauvais traitements, le vandalisme et autres comportements violents accroissent l'anxiété et ont une incidence négative sur l'assiduité et les performances scolaires. La violence peut être à l'origine de graves problèmes psychologiques (OMS, 1998 ; Currie *et al.*, 2004). S'attaquer efficacement à la violence requiert de la part de l'ensemble de la communauté scolaire une forte détermination à faire changer les choses. Une stratégie mise en œuvre en Norvège pour lutter contre les brimades, par exemple, implique la participation des enseignants, des élèves et des parents, l'adoption, au niveau de chaque école et de chaque classe, de règles claires contre les

brimades et la mise en place de comités d'école consacrés à ce problème¹⁰ (Olweus, 2001).

Des écoles réactives et intégratrices

Des mesures proactives peuvent également être prises en vue de remédier aux désavantages qui touchent des millions d'enfants. Quatre brefs exemples le montrent.

Répondre aux besoins des *apprenants handicapés* est particulièrement difficile, car le débat n'est pas tranché entre ceux qui proposent une approche fortement intégratrice et ceux qui préconisent des services spécifiques pour répondre aux besoins spéciaux (encadré 4.2). Cette controverse reflète dans une large mesure la multiplicité des définitions et des types de handicaps. Chaque type exige des réponses spécifiques aux apprenants, que ce soit dans des écoles ordinaires ou dans des écoles spéciales.

Comme le montre le chapitre 2, les compétences cognitives nécessaires pour faire des choix informés concernant le risque de *VIH/sida* et les changements de comportement nécessaires semblent être étroitement liées aux niveaux d'éducation et d'alphabétisme. Cependant, les écoles doivent aussi trouver des moyens réactifs et souples de répondre aux besoins des apprenants déjà touchés par le VIH/sida, soit directement soit indirectement, par exemple par la perte de leurs parents et les responsabilités familiales plus étendues qui leur échoient¹¹. Par exemple, le soutien des pairs peut aider à assumer le poids psychologique de la condition d'orphelin ainsi que la stigmatisation sociale et le sentiment d'exclusion qu'elle peut entraîner. Des mesures destinées à réduire la charge financière de la scolarisation, comme l'octroi de bourses, sont propres à faire progresser la rétention des élèves touchés par le VIH/sida et à leur permettre d'achever leur scolarité¹².

Des emplois du temps et des calendriers d'inscription souples, ainsi que des groupes spéciaux d'apprentissage extrascolaire peuvent également se révéler utiles, comme c'est le cas pour les enfants qui travaillent ou qui n'ont jamais été scolarisés (UNICEF, 1999a ; OIT, 2004). Par-dessus tout, les écoles ne doivent pas exclure des enfants au motif de leur état sérologique – pas plus que de leur race, de leur appartenance ethnique, de leur religion, d'une grossesse précoce ou de leur orientation

S'attaquer efficacement à la violence requiert de la part de l'ensemble de la communauté scolaire une forte détermination à faire changer les choses.

9. FRESH est une initiative conjointe de l'OMS, de l'UNICEF, de l'UNESCO et de la Banque mondiale. Pour des détails sur ses quatre composantes et pour d'autres informations, voir <http://www.freshschools.org>

10. Pour plus de détails, voir www.colorado.edu/cspv/safeschools/bullying/overview.html et <http://modelprograms.samhsa.gov>.

11. L'incidence de l'état d'orphelin sur la scolarisation et l'assiduité reste à établir. Les études existantes montrent que dans de nombreux pays, la scolarisation et l'assiduité sont plus faibles chez les orphelins, mais la situation diffère d'un pays à l'autre, ce qui semble indiquer des réponses locales différentes à ce problème (Banque mondiale, 2002b).

12. Pour un examen détaillé de ces questions, voir Pigozzi (2004).

Encadré 4.2 Éducation intégratrice ou éducation spéciale ?

Des études menées dans des pays membres ou non membres de l'OCDE font apparaître de meilleurs résultats scolaires chez les élèves handicapés lorsqu'ils sont placés dans un contexte intégrateur. L'éducation intégratrice offre également des occasions de construire « des réseaux sociaux, des normes de réciprocité, d'entraide et de confiance » (Putnam et Feldstein, 2003). Les écoles spéciales tendent à perpétuer la ségrégation des personnes handicapées, mais pour les élèves atteints de certains types de handicaps, le fait de recevoir une éducation de haute qualité dans des écoles spéciales peut être plus adapté que l'« intégration » dans une école ordinaire qui ne leur permet pas une interaction concrète avec leurs camarades de classe et les professionnels. Faire en sorte que l'éducation intégratrice soit de qualité implique des dépenses – pour adapter les programmes d'enseignement,

former des enseignants*, concevoir des matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour le transport et pour l'accessibilité des locaux – que de nombreux pays peuvent avoir des difficultés à assumer. Une troisième option consiste à concilier les deux approches en adoptant un système dualiste qui permet aux parents et aux apprenants d'opter dans un premier temps, s'ils le souhaitent, pour une école ordinaire intégratrice ou pour une école spéciale, l'éducation intégratrice demeurant le but ultime.

* Dans certains pays, les enseignants spécialisés sont moins payés que les autres parce qu'ils s'occupent d'un plus petit nombre d'élèves. Cela décourage les enseignants de suivre une formation pour répondre aux besoins spéciaux (Nordström, 2004).

Sources : Nordström (2004), Richler (2004), Magrab (2004), Wormnæs (2004)

Encadré 4.3 L'enseignement à distance pour les apprenants désavantagés

L'Open School Society de l'État indien de l'Andhra Pradesh a été fondée en 1991 et compte aujourd'hui 4 700 centres, touchant plus de 100 000 apprenants dont beaucoup ont abandonné l'école, sont des enfants de castes bien précises ou des apprenants handicapés. Elle propose un programme d'enseignement condensé en langue, mathématiques et études environnementales, sous la forme d'une instruction présentielle dispensée dans les langues régionales, plusieurs fois par semaine. Le programme donne une formation régulière aux enseignants et aux membres de la communauté. Il a l'avantage de pouvoir assurer une équivalence avec le système d'enseignement primaire formel tout en restant culturellement et linguistiquement adapté aux besoins locaux.

Le programme somalien d'enseignement à distance pour l'alphabétisation enseigne l'alphabétisme, le calcul et les compétences nécessaires dans la vie courante au moyen d'émissions radiophoniques hebdomadaires, de matériels imprimés et d'une instruction présentielle. Il compte plus de 10 000 apprenants inscrits, dont 70 % de femmes et de filles, dans quelque 350 classes.

Source : IRFOL (2004)

Dans certaines circonstances, l'intégration des apprenants désavantagés peut exiger d'autres solutions que les écoles formelles et la scolarisation à plein temps. L'enseignement à distance est une option de cette nature, en particulier lorsqu'il peut fonctionner avec une grande souplesse et en s'adaptant spécifiquement au contexte. On en trouve des exemples en Inde et en Somalie (encadré 4.3).

Dans les *situations de conflit et d'urgence*, l'éducation n'est généralement guère prioritaire. Elle est pourtant particulièrement importante pour les enfants dans ces situations car elle peut être porteuse de stabilité et d'espoir. Les activités d'apprentissage et les connaissances qui peuvent aider les enfants à faire face au stress, mentalement et physiquement, tout en construisant les valeurs et les attitudes qui favorisent la paix doivent être privilégiées. Les éléments clés propres à favoriser un sentiment de sécurité et de bien-être personnel comprennent les jeux sans danger, le sport et les activités culturelles, des messages forts dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, la sensibilisation aux mines et autres types d'informations concernant la sécurité, et le développement des compétences de communication et de négociation en tant que fondement d'une société paisible et sûre¹⁴. Le Réseau inter-institutionnel pour l'éducation

13. Voir également *infra* la section consacrée à « De meilleures écoles ».

14. Voir, par exemple, Sinclair (2001, 2002).

sexuelle. L'environnement scolaire doit être intégrateur, sûr, accueillant et respectueux des droits de l'homme¹³ (Banque mondiale, 2002b ; Pigozzi, 2004).

dans les situations d'urgence (INEE) travaille actuellement à l'élaboration d'un ensemble de normes minimales destinées à aider la communauté internationale et les autres acteurs concernés à assurer une éducation d'une qualité suffisante dans les situations d'urgence et au début de la reconstruction (Anderson Pillsbury, 2004).

Des apprenants préparés

Il est maintenant largement reconnu que la PEPE améliore substantiellement la préparation des enfants à l'école¹⁵, mais les gouvernements de la plupart des pays n'investissent guère dans ce domaine, bien que tout laisse à penser qu'un tel investissement est un moyen économique d'améliorer la qualité de l'éducation. Une étude menée dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne établit clairement l'existence de relations entre la couverture de l'éducation préscolaire et les taux de redoublement et de survie scolaire ainsi que le développement physique des enfants (Jaramillo et Mingat, 2003)¹⁶. Elle conclut que 87% de l'investissement dans l'enseignement préscolaire sera rentabilisé par une plus grande efficacité de l'enseignement primaire¹⁷. D'autres bénéfices individuels et sociaux – comme une meilleure santé, des revenus plus élevés et une plus grande cohésion sociale – compenseront très probablement les 13% restants, et peut-être bien au-delà encore. Si l'éducation préscolaire formelle est la forme la plus coûteuse de PEPE, il existe d'autres options qui le sont moins, comme la mobilisation des parents (voir chapitre 2), et ces activités informelles de PEPE peuvent produire des bénéfices non moins impressionnants. Les moyens d'assurer une PEPE abordable devraient faire l'objet d'une grande attention.

Conclusion

La compréhension des besoins, de la situation, des points forts et des capacités des apprenants doit sous-tendre la conception et la mise en œuvre de tous les programmes d'éducation. Une éducation qui n'est pas intégratrice, au sens le plus large de ce terme, a peu de chances d'améliorer la qualité de l'apprentissage ou de la préserver dans la durée. Pour les gouvernements, le défi est d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui tiennent compte de cet impératif.

Améliorer l'enseignement et l'apprentissage

L'enseignement et l'apprentissage sont ce que les apprenants expérimentent. Ensemble, ils forment un processus qui se déroule dans la salle de classe et dans d'autres espaces d'apprentissage. C'est par ce processus complexe que les apprenants acquièrent les connaissances, les compétences, les valeurs et les convictions qui constituent une bonne éducation. Les choix de la politique d'éducation concernant l'enseignement et l'apprentissage sont donc de la plus haute importance. La présente section est consacrée à sept domaines principaux de cette politique. Les six premiers sont directement liés à l'enseignement et à l'apprentissage : il s'agit de définir des *objectifs appropriés* pour les programmes d'enseignement, d'élaborer des *contenus pertinents*, de *bien utiliser le temps*, de *s'assurer que les styles pédagogiques sont efficaces*, de prêter une grande attention à la *langue d'instruction* et de mettre en place une politique d'*évaluation* appropriée. Le dernier domaine est celui des apports facilitateurs qui soutiennent indirectement un enseignement et un apprentissage de qualité : la fourniture, la distribution et l'utilisation des *matériels pédagogiques* et un *environnement physique* sûr et accessible, pourvu des installations appropriées.

Des objectifs appropriés et pertinents

La réalité vécue dans les classes devrait exprimer un accord quant à ce que les apprenants doivent apprendre et pourquoi. C'est là, dans toutes les sociétés, une question de première importance. On insiste invariablement sur les connaissances et les compétences nécessaires pour mener une vie productive et s'assurer des moyens d'existence. Mais on se préoccupe aussi beaucoup des valeurs culturelles et sociales, des droits de l'homme, d'une équité et d'une égalité plus grandes et, de plus en plus, de la citoyenneté, de la démocratie et de la paix dans le monde¹⁸. La clarté des objectifs de l'éducation renforce la cohérence du système éducatif et contribue en soi à l'amélioration de la qualité.

La définition d'un ensemble approprié de buts éducatifs repose dans une large mesure sur un bon équilibre entre les compétences et valeurs universelles ou génériques et les compétences

Dans les situations de conflit et d'urgence, l'éducation est particulièrement importante pour les enfants car elle peut être porteuse de stabilité et d'espoir.

15. Voir Myers (2004) et UNESCO (2002a, 2003a).

16. L'étude mentionnée ici est centrée sur l'éducation préscolaire formelle, compte tenu de l'insuffisance des données disponibles sur les autres formes de PEPE.

17. Les auteurs estiment que si les pays africains portent à 40% la couverture de l'éducation préscolaire d'ici à 2015, les taux de redoublement à l'école primaire chuteront de 20% (en 2000) à 15% et les taux de survie en 5^e année passeront de 65 à 78%.

18. Voir, par exemple, Weva (2003a).

Bien que les compétences de base conservent une place de premier plan dans les objectifs des programmes nationaux, une importance accrue est accordée aux valeurs associées à la citoyenneté et à la démocratie.

et valeurs locales ou plus contextuelles. Il est sans doute nécessaire, dans de nombreux pays, d'affiner ce processus en trouvant un équilibre entre les buts éducatifs généraux, qui mettent l'accent sur l'unité et l'identité nationales, et ceux qui reflètent les besoins de groupes particuliers. Ces choix sont d'une extrême importance pour la définition du programme scolaire.

Le tableau 4.1 s'appuie sur la Convention relative aux droits de l'enfant (voir chapitre 1) pour présenter certains thèmes importants du débat sur les politiques concernant l'élaboration des programmes d'enseignement, classés selon qu'ils se rapportent aux buts génériques/universels ou locaux/nationaux, en indiquant l'équilibre entre les compétences cognitives et la construction des valeurs¹⁹.

À l'aide des données des programmes scolaires nationaux de 108 pays fournies par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE), nous pouvons mesurer l'évolution de l'importance accordée par les pays à différents objectifs, du milieu des années 1980 aux premières années du nouveau millénaire.

La colonne de droite du tableau 4.2 présente certains des changements les plus significatifs à cet égard. En substance, bien que les compétences de base conservent une place de premier plan dans les objectifs des programmes nationaux, une importance accrue est accordée aux valeurs associées à la citoyenneté et à la démocratie, ainsi qu'à l'éducation en tant que droit humain et à l'éducation au service du développement durable.

Cela semble indiquer que les pays reconsidèrent le dosage entre l'universel et le local, ainsi que l'équilibre entre les valeurs, d'une part, et les compétences cognitives et les connaissances, d'autre part. Le tableau 4.2 laisse également entrevoir dans quelle mesure les buts de l'éducation et les objectifs des programmes d'enseignement sont conçus pour répondre aux impératifs sociaux et économiques de la vie sur les plans local, national et mondial. On constate occasionnellement des transformations radicales²⁰ mais, plus souvent, l'adaptation et la révision des programmes existants²¹.

Un moyen de contribuer à l'élaboration d'un ensemble d'objectifs pertinent et équilibré

19. Certains observateurs font état d'une forte tendance à adopter des normes et des compétences universelles/génériques, soutenant que cette tendance est entretenue par la législation internationale en matière d'obligation de rendre des comptes. On considère parfois que cette tendance se traduit par une plus grande uniformité de l'éducation (Ohanian, 1999) et une attention insuffisante aux buts locaux liés au changement social et au développement humain.

20. La méthode de lecture de Paolo Freire en est un exemple ; l'enseignement et l'apprentissage de la lecture s'y articulent autour de mots investis d'implications sociales et économiques fortes. Freire affirme que l'enseignement de la lecture peut être plus efficace si les mots appris ont une signification importante pour les apprenants et sont en eux-mêmes des facteurs d'autonomie.

21. Les initiatives actuelles sont dans l'ensemble moins radicales que celles des années 1960 et 1970, telles que l'éducation au service de l'autosuffisance préconisée par Julius Nyerere en Tanzanie (voir le chapitre 1, p. 37 et Kassam, 1995).

Tableau 4.1: Options des politiques d'éducation en matière de détermination des objectifs des programmes d'enseignement nationaux, telles que reflétées dans la Convention relative aux droits de l'enfant

	Générique/universel	Local/national
Développement des compétences cognitives	« Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » (article 29.1.a). Les droits de savoir lire, écrire et compter et d'acquérir les compétences nécessaires dans la vie courante, « soit la capacité de prendre des décisions rationnelles, de résoudre les conflits de façon non violente et de suivre un mode de vie sain, d'établir des liens sociaux appropriés, de faire preuve du sens des responsabilités, d'une pensée critique, de créativité et d'autres aptitudes donnant aux enfants les outils leur permettant de réaliser leurs choix dans la vie ¹ ».	« [Le] développement de la personnalité individuelle des dons et des aptitudes de l'enfant, reconnaissant le fait que chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres. En conséquence, les programmes scolaires doivent être pleinement adaptés au milieu social, culturel, environnemental et économique de l'enfant ainsi qu'à ses besoins présents et futurs et doivent être conçus en fonction de l'évolution des capacités de l'enfant ; les méthodes d'enseignement doivent être adaptées aux différents besoins de chaque catégorie d'enfants ¹ . »
Développement des valeurs	« Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme » (article 29.1.b). « Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone » (article 29.1.d). « Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel » (article 29.1.e).	« Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne » (article 29.1.c). « [Le] droit [de l'enfant appartenant à un groupe minoritaire] d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe » (article 30).

1. Comité des droits de l'enfant, observation générale n° 1: les buts de l'éducation, appendice, par. 9 (CRC/GC/2001/1).

Tableau 4.2 : Tendances des objectifs déclarés des programmes d'enseignement, des années 1980¹ aux années 2000²

Buts de l'éducation tels que définis par l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant	Tendances des buts et objectifs de l'éducation dans les documents relatifs aux programmes d'enseignement de 108 pays pour deux périodes : milieu des années 1980 et début des années 2000
«Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme [...]»	Le nombre des pays qui soulignent que l'éducation est la mise en œuvre d'un droit humain a augmenté. Cette tendance, manifeste dans les pays en développement, accuse un certain déclin dans les pays développés.
«Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités.»	Plus de pays prennent maintenant en compte le développement des capacités des individus, notamment des compétences et attitudes permettant la pensée critique et la résolution de problèmes. D'une manière générale, le développement des capacités personnelles, y compris le développement affectif, créatif et cognitif, reçoit plus d'attention au niveau primaire que dans l'ensemble de l'éducation formelle. On continue d'accorder une haute priorité à ces compétences non cognitives dans toutes les régions du monde. L'attention portée au «développement cognitif et [aux] capacités intellectuelles» a également progressé, l'accent étant mis sur les compétences de base telles que la capacité de lire, d'écrire et de compter dans toutes les régions et durant toute la période considérée.
«Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit [...]»	Le nombre de pays faisant de la religion et de l'identité nationale des buts de l'éducation est, dans l'ensemble, en léger recul, mais les tendances des diverses régions reflètent des situations sociales et politiques différentes. La religion est fortement mise en valeur dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, alors qu'un plus grand nombre d'États d'Europe centrale et orientale soulignent l'importance de l'identité nationale.
«Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes [...]»	On accorde aujourd'hui une plus grande attention aux valeurs, notamment à la démocratie, à la citoyenneté et à l'égalité.
«Inculquer à l'enfant le respect de l'environnement naturel.»	Le nombre de pays incluant le développement durable parmi les buts de l'éducation a triplé entre les années 1980 et les années 2000, encore que le point de départ ait été peu élevé. Cette tendance est particulièrement marquée dans les pays en développement.

Note : pour le détail de la méthodologie employée, voir le document source.

1. 1980-1985.

2. 1996-2001.

Source : Amadio et al., 2004

est d'analyser les programmes en termes d'intégration. Une approche intégratrice de la politique relative aux programmes d'enseignement reconnaît que, si chaque apprenant a des besoins multiples – et cela encore plus dans les situations de vulnérabilité et de désavantage –, chacun doit bénéficier d'une éducation de qualité, selon une norme de base communément acceptée. Au Royaume-Uni, un «indice d'intégration²²», mis en place avec le soutien de l'État, identifie trois dimensions de l'intégration : la création de cultures intégratrices, la production de politiques intégratrices et la mise en place de pratiques intégratrices (Booth et Ainscow, 2000).

Le débat sur les buts de l'éducation peut paraître éloigné de la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage dans la salle de classe, mais à défaut de vision de l'éducation et d'idée de son orientation et de sa finalité, il est impossible de parvenir à des approches des contenus, de la pédagogie et de l'évaluation qui soient acceptés au niveau national.

Des contenus pertinents

Les objectifs du programme d'enseignement prennent forme dans les matières enseignées à l'école. Ce fait suscite un débat sur la définition des matières, leur nombre et le temps alloué à chacune d'entre elles. Les opinions continuent de diverger quant aux arbitrages à réaliser entre un programme d'enseignement couvrant un grand nombre de matières et un programme plus étroitement défini, centré sur un petit nombre d'objectifs prioritaires et de matières de base.

En pratique, dans le monde, le nombre moyen de matières ou de domaines de matières énumérés dans les programmes officiels des différentes années d'études a relativement peu changé au cours des 20 dernières années (Benavot, 2004a). Cependant, la *composition* de ces matières semble bien se modifier, surtout en relation avec les «nouvelles» matières²³. Une distinction générale peut en conséquence

À défaut de vision de l'éducation et d'idée de son orientation et de sa finalité, il est impossible de parvenir à des approches des contenus, de la pédagogie et de l'évaluation qui soient acceptés au niveau national.

22. L'indice est un outil d'évaluation conçu pour favoriser une approche participative du développement de l'éducation intégratrice. Cette approche souligne l'importance d'examiner les finalités sociales et culturelles de l'évaluation avant d'analyser des domaines comme les écoles, les programmes et l'évaluation (Lynch, 2000).

23. «Nouvelles» désigne ici les matières autres que la lecture, l'écriture et les mathématiques.

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont au centre du programme d'enseignement. L'alphabétisme est un outil essentiel pour la maîtrise des autres matières.

être faite entre ces ajouts au programme d'enseignement et les matières qui contribuent plus directement à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont au centre du programme d'enseignement. L'alphabétisme est un outil essentiel pour la maîtrise des autres matières. C'est aussi un des meilleurs instruments de prédiction des acquis d'apprentissage à long terme²⁴. L'alphabétisation doit donc être considérée comme un domaine prioritaire des efforts visant à améliorer la qualité de l'éducation de base, particulièrement pour les apprenants de milieux défavorisés (Gauthier et Dembélé, 2004).

Alors que le temps d'enseignement alloué aux compétences de l'alphabétisme est resté généralement stable, à travers le monde, au cours des 20 dernières années, le pourcentage moyen du temps total d'enseignement consacré aux mathématiques a légèrement diminué dans les dernières années d'études de l'enseignement primaire et progressé marginalement dans les premières années (tableau 4.3). En gros, les tendances observées pour les mathématiques au niveau mondial se vérifient également dans chacune des régions EPT²⁵. À l'inverse, la tendance à intégrer dans le programme d'enseignement des matières autres que l'alphabétisation et les mathématiques et à leur accorder une plus grande priorité est en expansion (encadré 4.4 et tableau 4.4).

Tableau 4.3 : Pourcentage moyen du temps total d'instruction alloué aux mathématiques dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, par année d'études et par période (situations comparables par année d'études¹)

Région EPT	Période ²	1 ^{re} année ³	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
Afrique subsaharienne	Années 1980	20,8	20,2	19,6	18,6	20,3	20,5	16,6	16,1	16,1
	Années 2000	19,2	19,2	19,0	18,2	18,1	17,7	16,5	16,0	17,2
	(n)	12	12	12	12	12	11	10	8	5
Amérique du Nord et Europe occidentale	Années 1980	18,4	18,2	18,0	16,6	16,0	15,1	14,0	12,8	13,2
	Années 2000	17,7	17,6	16,8	16,7	15,9	15,4	13,8	13,0	13,0
	(n)	11	11	11	11	11	11	9	7	6
Amérique latine et Caraïbes	Années 1980	17,7	17,7	18,0	17,5	16,5	17,1	15,4	14,3	14,3
	Années 2000	23,4	23,4	23,3	21,8	21,6	21,1	14,6	14,5	13,4
	(n)	9	9	9	9	10	10	13	13	12
Asie de l'Est et Pacifique	Années 1980	17,5	20,5	19,8	19,6	18,3	15,9	13,8	14,2	14,3
	Années 2000	21,0	22,5	17,9	17,1	15,5	15,9	13,3	13,2	12,0
	(n)	7	7	7	6	6	5	7	7	7
Asie du Sud et de l'Ouest	Années 1980	17,8	17,8	16,5	16,4	15,9	15,9	12,4	12,4	–
	Années 2000	19,1	19,8	15,7	16,4	16,4	12,0	11,0	11,0	10,0
	(n)	4	4	4	4	3	1	2	2	0
États arabes	Années 1980	18,1	17,9	17,4	16,9	15,3	16,3	14,4	14,0	13,9
	Années 2000	17,6	18,5	17,1	17,0	16,8	16,6	14,2	14,0	14,3
	(n)	12	13	13	13	12	13	12	12	12
Europe centrale et orientale	Années 1980	22,3	21,9	20,0	20,0	18,3	16,4	14,5	13,8	–
	Années 2000	19,3	19,0	17,8	17,4	15,2	14,2	13,4	13,0	–
	(n)	9	9	8	8	8	8	8	8	0
Moyenne mondiale	Années 1980	19,1	19,2	18,5	17,9	17,3	17,0	14,8	14,1	14,3
	Années 2000	19,4	19,7	18,4	17,9	17,3	16,9	14,3	13,9	13,9
	(n)	64	65	64	63	62	59	61	57	42

24. Selon une analyse réalisée à partir de rapports concernant l'Amérique du Nord, dans le cas d'un élève qui éprouve des difficultés à lire en fin de 1^{re} année de scolarité formelle, la probabilité d'éprouver des difficultés à la fin de la 4^e année et dans l'enseignement secondaire atteint 90% (Juel, 1991).

25. Dans certaines régions, on a observé une très légère augmentation entre la 1^{re} et la 2^e année, mais la tendance générale au recul entre le primaire (de la 1^{re} à la 6^e année d'études) et le premier cycle du secondaire (de la 7^e à la 9^e année) est clairement avérée dans l'ensemble du monde.

Note : Pour le détail de la méthodologie employée, voir le document source. Les données ne sont pas disponibles pour l'Asie centrale.

1. Les calculs reposent sur les séries de données relatives au nombre (n) de pays pour lesquels les données pertinentes sont disponibles pour les deux périodes pour une classe donnée. Par exemple, 9 pays d'Amérique latine et des Caraïbes disposent de données relatives au temps d'instruction en 1^{re} année pour les années 1980 et pour les années 2000. Les pays disposant de données pour une seule des deux périodes ne sont pas pris en compte.

2. « Années 1980 » désigne la période 1980-1985 et « années 2000 » la période 1996-2001.

3. « 1^{re} année » s'entend de la 1^{re} année de l'enseignement primaire.

Source : Benavot (2004a)

Encadré 4.4 Fréquence d'une sélection de matières et de thèmes « nouveaux »* au niveau mondial

■ Éducation sanitaire ou hygiène

Dans un quart à un tiers des pays du monde, l'éducation sanitaire est obligatoire, sous une forme ou sous une autre, au cours de l'enseignement primaire et (du premier cycle du) secondaire. Sa prévalence dans les programmes du primaire a légèrement reculé depuis les années 1980, mais cette tendance est moins apparente dans les programmes d'enseignement du secondaire. Le contenu de l'éducation sanitaire est très variable. Elle peut inclure la planification familiale, l'éducation préventive sur le VIH/sida, l'éducation sexuelle, la prévention des drogues et l'hygiène personnelle. La prévalence de l'éducation sanitaire dans les programmes d'enseignement nationaux peut refléter en partie la grande diversité des contenus d'une matière dont l'intitulé a un caractère de fourre-tout.

■ Éducation aux droits de l'homme**

Considéré comme faisant partie intégrante du droit à l'éducation, cet enseignement a été dans une certaine mesure reconnu comme un droit humain en soi. Il a pour objet une meilleure connaissance et un plus grand respect des droits et des libertés de toute personne, notamment de chaque apprenant.

■ Éducation multiculturelle**

L'éducation multiculturelle promeut la connaissance et la compréhension des cultures des autres apprenants et citoyens. Elle a acquis une importance considérable au cours des 20 dernières années.

■ Matières environnementales et éducation au service du développement durable

La pollution, les inquiétudes afférentes à la population et aux ressources alimentaires, l'épuisement des ressources naturelles et le trou dans la couche d'ozone, l'effet de serre et les solutions possibles de ces problèmes environnementaux font désormais partie des programmes d'enseignement de l'école primaire de nombreux pays industrialisés et, dans une moindre mesure, de pays en développement. Dans l'ensemble, la prévalence de cette matière dans les programmes d'enseignement nationaux a considérablement progressé depuis 15 ans. Si les questions environnementales se voient accorder une plus grande importance dans les 5 premières années de l'école primaire, la proportion de pays prescrivant un enseignement dans ce domaine a augmenté dans toutes les années d'études.

■ Éducation à la citoyenneté et à la citoyenneté mondiale : éduquer pour la démocratie et la paix

L'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté ont progressé dans presque toutes les années d'études depuis les années 1980. L'attention accordée à l'éducation à la citoyenneté est particulièrement marquée dans les premières classes du primaire. L'enseignement de cette matière a été rendu obligatoire dans le primaire par un cinquième à un tiers de l'ensemble des pays et dans le premier cycle du secondaire par près de la moitié d'entre eux.

■ Technologie

En moyenne, les thèmes relatifs à la technologie – à l'exclusion de l'enseignement de l'informatique – représentaient de 5 à 6 % de l'emploi du temps des classes primaires dans les années 1980 et, aujourd'hui, ils en occupent obligatoirement de 16 à 27 %. Leur prévalence en tant que matière obligatoire a plus que doublé dans le premier cycle du secondaire. Globalement, au début des années 1980 comme aujourd'hui, l'importance de cette matière augmente au fur et à mesure des années d'études. La prise en compte de l'enseignement de l'informatique accentuerait encore cette tendance.

■ Éducation au développement ou éducation mondiale

L'éducation au développement, ou éducation mondiale, est dans une large mesure propre aux pays industrialisés. Comprenant des éléments d'éducation au service du développement durable, d'éducation aux droits de l'homme, d'éducation à la citoyenneté, d'études mondiales, d'éducation civique, d'éducation antiraciste et d'éducation pour la paix, elle encourage les apprenants à procéder à une analyse critique de la relation entre le Nord et le Sud, à comprendre les interdépendances planétaires et à agir pour changer les attitudes, les valeurs et les comportements (DEA, 1996). Certains éléments semblent indiquer que l'éducation au développement contribue au changement des attitudes, renforçant ainsi le soutien apporté par le public au développement (McDonnell *et al.*, 2003).

* Ces matières peuvent également être rangées dans la catégorie des compétences nécessaires dans la vie courante et être prises en considération dans le domaine de l'éducation non formelle et de l'éducation des adultes (UNESCO, 2003a).

** On ne dispose pas, pour ces matières, de données relatives aux tendances.

Source : Benavot (2004a)

Tableau 4.4 : Pourcentage moyen de pays ayant rendu obligatoire un enseignement dans certaines matières « nouvelles » dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, par année d'études et par période

Matières	Période ¹	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année	Nombre de pays
Hygiène/éducation sanitaire	Années 1980	26,2	29,4	31,8	35,3	31,7	32,9	25,9	24,1	16,7	72-85
	Années 2000	25,0	25,0	26,4	25,0	27,6	27,2	21,3	23,7	22,3	93-127
Sciences de l'environnement/écologie	Années 1980	17,9	17,6	15,3	12,9	9,8	7,6	1,2	1,2	0,0	72-85
	Années 2000	24,4	26,0	25,6	23,4	16,5	11,2	7,4	5,1	6,5	93-127
Éducation civique/éducation à la citoyenneté	Années 1980	13,1	14,1	17,6	21,2	26,5	34,1	40,2	45,9	39,7	73-85
	Années 2000	21,0	21,8	25,6	28,2	31,5	35,2	39,3	38,7	51,1	93-127
Études sociales	Années 1980	31,3	33,3	40,0	43,5	46,9	43,0	43,5	42,2	40,3	72-85
	Années 2000	32,0	31,2	39,7	46,0	42,5	43,7	49,6	46,7	45,3	94-127
Morale ou éducation aux valeurs	Années 1980	25,0	25,9	23,5	24,7	25,6	20,3	16,7	18,3	13,9	72-86
	Années 2000	24,2	25,0	26,4	26,6	27,6	27,2	23,8	21,0	21,3	94-127
Technologie et matières connexes ²	Années 1980	4,8	5,9	5,9	5,9	6,1	5,1	14,1	15,7	16,7	72-86
	Années 2000	16,1	16,1	18,4	21,0	25,2	27,2	35,0	35,8	37,9	95-127
Enseignement professionnel/compétences pratiques	Années 1980	21,4	21,2	22,4	21,2	22,0	26,6	32,6	38,6	36,1	72-86
	Années 2000	17,1	17,1	17,7	19,5	21,4	23,4	30,6	28,8	25,8	93-126

Note : pour le détail de la méthodologie employée, voir le document source.

1. « Années 1980 » désigne la période 1980-1985 et « années 2000 » la période 1996-2001.

2. À l'exception de l'enseignement de l'informatique.

Source : Benavot (2004a)

Dans l'ensemble, les progressions les plus notables sont celles du temps imparti à l'éducation environnementale et à l'enseignement des matières technologiques. L'enseignement professionnel est en perte de vitesse, tandis que les sciences sociales sont stables. L'éducation civique et l'éducation à la citoyenneté gagnent du terrain en Amérique latine ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique, mais sont moins en évidence en Europe centrale et orientale, dans les grandes classes des écoles d'Afrique subsaharienne et les petites classes des écoles d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale. Le temps imparti aux matières relatives aux valeurs morales a augmenté, par rapport aux matières fondées sur les compétences, en Afrique subsaharienne, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, mais a régressé ailleurs, même si les pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, tout en enregistrant ce recul, continuent à considérer ces matières comme importantes. D'une manière surprenante, l'éducation sanitaire semble avoir régressé en Amérique latine et dans les Caraïbes, dans les États arabes et, pour les petites classes, en Afrique subsaharienne et en Asie de l'Est et Pacifique. Pour les classes supérieures, les tendances ne sont pas homogènes au sein des régions. L'Amérique

du Nord et l'Europe occidentale ont renforcé l'éducation sanitaire à tous les niveaux (Benavot, 2004a).

Bien qu'il soit possible de dresser la carte de ces tendances, on ne peut pas dire grand-chose de l'incidence, sur l'apprentissage, de l'augmentation du nombre des matières dans le programme d'enseignement ni des effets, sur les résultats d'apprentissage, des arbitrages opérés entre, d'une part, l'alphabétisation et les mathématiques et, d'autre part, les autres matières²⁶. Du moins peut-on souligner combien il importe de peser soigneusement les options, notamment pour ce qui est du temps d'instruction disponible.

Une bonne utilisation du temps

Le temps d'instruction est un aspect du programme d'enseignement qui mérite une attention particulière. La durée nécessaire pour atteindre les buts éducatifs est une question d'une importance considérable et un bon indicateur de l'accès des élèves aux possibilités d'apprentissage. La recherche sur l'efficacité scolaire (chapitre 2) fait apparaître des corrélations positives homogènes entre le temps d'instruction et les acquis des élèves dans le

26. Les modalités concrètes de l'enseignement des « nouvelles » matières sont variables. Par exemple, l'éducation préventive relative au VIH/sida peut être intégrée dans l'enseignement d'une autre matière ou bien imprégner l'ensemble du programme d'enseignement. De nombreux pays enseignent la prévention du VIH/sida dans le cadre du développement des compétences nécessaires dans la vie courante (Panchaud *et al.*, 2004; Smith *et al.*, 2000).

primaire comme dans le secondaire. Il y a lieu de noter que cette relation semble plus étroite dans les pays en développement ; selon Fuller et Clarke (1994), cette observation se vérifie dans 12 études sur 14. La Banque mondiale estime à 850 à 1000 heures effectives (qui ne sont pas forcément les heures officielles) de scolarité par an la durée optimale dans les écoles primaires à financement public (Banque mondiale, 2004a). Une augmentation du temps d'instruction accroît l'exposition des apprenants aux connaissances et se traduit par des gains d'apprentissage proportionnels (Benavot 2004b). Des analyses récentes indiquent néanmoins qu'au niveau mondial, le temps annuel qu'il est prévu de consacrer à l'instruction n'a pas augmenté depuis le milieu des années 1980 et qu'il est souvent bien inférieur à 1000 heures (tableau 4.5). Dans de nombreux pays, le temps d'instruction a diminué. Dans certains cas (comme au Japon), ce recul peut être une conséquence de la réforme des programmes d'enseignement, qui a réduit le nombre de matières. Dans d'autres cas, en particulier dans les pays en développement, il se peut que ce soit la pression de la demande d'accès à l'enseignement, dans une situation de ressources limitées, qui ait entraîné des réductions du temps d'instruction (Benavot, 2004a).

Le tableau 4.6 présente le temps annuel d'instruction par région. Dans toutes les régions, ce temps augmente avec l'année d'études. L'Afrique subsaharienne affiche les valeurs les plus élevées pour toutes les années d'études. L'Amérique latine et les Caraïbes, l'Asie de l'Est et le Pacifique ainsi que l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale enregistrent également des valeurs élevées.

Tableau 4.5 : Moyenne mondiale du temps annuel d'instruction¹, par année d'études et par période, en heures

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année
1985	710	720	760	791	817	844	896	908	900
2000	705	717	754	780	811	825	900	904	940
Nombre de pays	79	79	79	79	78	77	71	69	54

Note : pour le détail de la méthodologie employée, voir le document source.

1. Le temps annuel d'instruction est estimé pour chaque pays à partir des documents nationaux soumis à l'UNESCO et de sources complémentaires. La précision de ces documents étant variable, les données doivent être interprétées avec prudence.

Source : Benavot (2004a)

Le temps d'instruction prévu – la valeur maximale annoncée dans les descriptifs des programmes nationaux d'enseignement – n'est pas le temps effectif d'apprentissage. Des études menées dans des pays développés (OCDE, 1996 ; Doll, 1996) révèlent des disparités entre le temps d'instruction prévu, le temps réellement imparti à l'instruction dans les écoles, le temps passé par les apprenants à apprendre (« temps consacré aux tâches ») et le temps qu'ils consacrent aux tâches scolaires (« temps d'apprentissage scolaire »)²⁷. La quantité de temps diminue à mesure que l'on passe de la première à la quatrième de ces catégories, spécialement dans les écoles situées dans des communautés pauvres. Dans les pays en développement, des études menées au niveau des écoles ont montré qu'une grande partie du temps imparti à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enseignants et des apprenants, du manque de salles de classe et de matériels d'apprentissage, ainsi que de phénomènes plus universels comme le défaut de discipline et la difficulté de maintenir l'attention des apprenants (Benavot, 2004b).

Une augmentation du temps d'instruction accroît l'exposition des apprenants aux connaissances et se traduit par des gains d'apprentissage proportionnels.

Tableau 4.6 : Temps annuel moyen d'instruction, par région et par année d'études, en heures, en 2000

Régions EPT	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année	7 ^e année	8 ^e année	9 ^e année	Nombre de pays
Afrique subsaharienne	755	775	812	847	872	871	951	946	965	16-18
Amérique du Nord et Europe occidentale	743	748	790	799	845	847	894	906	933	23
Amérique latine et Caraïbes	761	764	781	783	792	796	921	928	943	17-18
Asie centrale	533	575	620	647	740	754	798	812	830	9
Asie de l'Est et Pacifique	704	710	764	784	814	826	911	918	918	14
Asie du Sud et de l'Ouest	646	646	730	769	771	856	885	890	907	7-5
États arabes	725	732	752	792	813	820	862	868	880	17
Europe centrale et orientale	549	597	624	658	734	773	811	830	855	20
Total	689	705	742	766	804	819	883	891	908	122-125

Source : Benavot (2004a)

27. Voir également Benavot (2004b).

Les bons enseignants se révèlent efficaces quels que soient les niveaux d'acquis des apprenants et aussi hétérogène que soit la classe.

La perte de temps d'instruction mérite une grande attention, car c'est un obstacle majeur à l'amélioration de la qualité. On peut toutefois y remédier, avant tout par une meilleure gestion et une meilleure organisation des écoles et par des stratégies pédagogiques plus efficaces.²⁸

Des styles pédagogiques efficaces

Ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. La manière dont les enseignants enseignent doit être au centre de toute réforme destinée à améliorer la qualité.

Dans une étude qui a fait date, Coleman *et al.* (1996, cités dans Gauthier et Dembélé, 2004, p. 2-4) ont identifié la variable relative aux enseignants comme celle qui a l'effet le plus prononcé sur les acquis scolaires des élèves de milieux modestes et de minorités ethniques. Des méta-analyses menées plus récemment pour déterminer les facteurs les plus susceptibles d'aider les enfants à apprendre ont confirmé l'importance de cet impact des enseignants. Dans une étude rigoureuse de 28 de ces facteurs, il a été constaté que les deux plus importants étaient directement liés à l'enseignant (Wang *et al.*, 1994). Une synthèse de 134 méta-analyses (Hattie, 1992; cité dans Dembélé et Bé-Rammaj, 2003) est parvenue à des conclusions semblables, indiquant que même lorsque les milieux d'origine des élèves présentent des différences significatives, les enseignants peuvent exercer une forte influence sur l'amélioration de leurs niveaux d'acquis (Crahay, 2000).

Toutefois, d'autres recherches font apparaître de grandes différences d'efficacité d'un enseignant à l'autre. Les bons enseignants se révèlent efficaces quels que soient les niveaux d'acquis des apprenants et aussi hétérogène que soit la classe. Si l'enseignant est inefficace, ses élèves risquent davantage d'être moins performants (Wright *et al.*, 1997, cités dans Gauthier et Dembélé, 2004). Des travaux plus récents (Babu et Mendro, 2003; Rivkin *et al.*, 2002, p. 3, tous cités dans Gauthier et Dembélé, 2004) confirment ces constatations. On peut en inférer immédiatement et sans ambiguïté que beaucoup peut être fait pour améliorer notablement l'éducation en perfectionnant l'efficacité des

enseignants. Cela exige en conséquence que l'on prête attention à la pédagogie et la façon dont les enseignants enseignent.

Des observations récentes sur le thème de la rénovation pédagogique et du perfectionnement des enseignants en Afrique subsaharienne²⁹ concluent que :

- des pratiques d'enseignement indésirables continuent d'être appliquées;
- elles peuvent être décrites comme adoptant une pédagogie rigide, utilisant le tableau noir et la parole, centrée sur l'enseignant et dominée par lui, ayant pour moteur le cours magistral et l'apprentissage par cœur;
- une telle pédagogie réduit les élèves à un rôle passif, leur activité ne consistant qu'à mémoriser des faits et à les réciter à l'enseignant. Elle se reflète également dans les pratiques d'évaluation en classe;
- ces pratiques sont la norme dans l'immense majorité des classes en Afrique subsaharienne et ailleurs, même dans les pays les plus riches (Dembélé et Bé-Rammaj, 2003).

La rénovation pédagogique en Afrique subsaharienne s'est accompagnée de nombreuses tentatives pour substituer aux pratiques d'instruction dominées par l'enseignant une pédagogie centrée sur l'apprenant et axée sur les activités (Anderson, 2002; Kotta, 1986; Tabulawa, 1997; Storeng, 2001; van Graan *et al.*, 2003; tous cités dans Dembélé et Bé-Rammaj, 2003). Ces efforts peuvent s'expliquer en partie par la tendance actuelle de certaines institutions internationales à favoriser de telles pédagogies. Toutefois, dans la plupart des pays concernés, les tentatives d'institutionnalisation d'une pédagogie centrée sur l'enfant dans les écoles et les établissements de formation des enseignants ont été peu concluantes. Une enquête menée au Botswana sur les raisons de cet échec (Tabulawa, 1997) évoque des présupposés épistémologiques profondément enracinés chez les enseignants et les élèves, ainsi que des facteurs sociaux inhérents à la société tswana. Ces présupposés se sont révélés incompatibles avec les principes de base d'une pédagogie centrée sur l'enfant. Si cette observation était confirmée, elle indiquerait que la réussite des pédagogies ouvertes requiert

28. Carnoy *et al.* (2003) notent des différences remarquables dans l'utilisation du temps selon les écoles au Brésil, au Chili et à Cuba, ainsi qu'entre différents types d'écoles au Chili. Selon eux, il semble qu'il faille associer ces différences aux acquis d'apprentissage.

29. Les études de cas, documents de référence et travaux de recension réalisés par les réseaux africains de recherche en éducation ERNESA et ROCARE, produits en vue de la Réunion biennale sur la qualité tenue en 2003 par l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, sont disponibles à l'adresse www.adeanet.org/publications_biennale/fr_2003bienpubs_papers.html.

un changement significatif dans la culture de l'acquisition des connaissances.

On sait par ailleurs que les pratiques pédagogiques sont informées par des idées et des croyances auxquelles les enseignants commencent à adhérer bien avant d'embrasser la carrière enseignante, et que la formation traditionnelle des enseignants ne parvient pas à remettre en cause ces croyances (Dembélé et Bé-Rammaj, 2003). Les experts sont pour l'essentiel d'accord sur ce qui constitue une pratique *indésirable* : une pédagogie centrée sur l'enseignant, qui réduit les élèves à un rôle

passif. Il y a aussi un certain consensus pour juger désirable une pédagogie participative, interactive, centrée sur l'enfant et active, qui se caractérise par un apprentissage et des recherches en coopération et qui encourage la compréhension conceptuelle, la pensée critique et la capacité à résoudre les problèmes (*ibid.*). Ces pratiques désirables relèvent de la catégorie générale de l'instruction « ouverte » (encadré 4.5).

Sur l'éventail qui va de l'enseignement « traditionnel » de type magistral à l'instruction ouverte, certains éducateurs préconisent l'enseignement structuré, combinaison

Encadré 4.5 Instruction ouverte et fondée sur la découverte

Les pédagogies ouvertes et fondées sur la découverte impliquent des compétences cognitives de haut niveau telles que la compréhension, l'application des connaissances, la pensée critique et la résolution des problèmes. On trouvera ci-après des exemples de programmes qui ont adopté ces approches pédagogiques :

- le **programme Escuela Nueva** en Colombie ;
- le **programme d'enseignement primaire non formel** du Bangladesh Rural Advancement Committee ;
- le **programme Escuela Nueva Unitaria** au Guatemala ;
- les **écoles Fe y Alegría** en Amérique latine ;
- les **programmes de classes multiniveaux** en Guinée et en Zambie ;
- la **Pédagogie convergente** au Mali ;
- le **programme d'écoles communautaires** financé par l'UNICEF en Égypte ;
- le **programme MECE** au Chili ;
- un **réseau de programmes d'« éducation au service de la production »** en Amérique latine ;
- le **diplôme d'enseignant de l'éducation de base** en Namibie ;
- les **projets d'écoles primaires de Dar es-Salaam** soutenus par la Fondation Aga Khan ;
- le **modèle universitaire de formation des enseignants** au Botswana.

Ces programmes présentent généralement certaines ou la totalité des caractéristiques suivantes :

- une pédagogie centrée sur l'enfant au lieu d'être dominée par l'enseignant ;
- un apprentissage plus actif que passif ;
- des classes multiniveaux dans lesquelles l'apprentissage est constamment évalué ;
- une combinaison d'enseignants ayant reçu une formation complète ou partielle et d'auxiliaires communautaires, tous fortement impliqués dans l'apprentissage et dans la gestion de l'école ;
- un tutorat mutuel entre apprenants ;
- des matériels d'apprentissage soigneusement conçus en vue d'un usage autonome par les apprenants ;
- des matériels d'apprentissage conçus par les enseignants et les élèves ;
- une implication active des élèves dans la gouvernance et la gestion de l'école ;
- l'utilisation de la radio, de matériels de correspondance, de la télévision dans certains cas et d'ordinateurs très occasionnellement ;
- une formation continue permanente des enseignants et un accompagnement par leurs pairs ;
- des systèmes de contrôle, d'évaluation et de retour d'information permanents ;
- des liens étroits entre l'école et la communauté ;
- une attention portée par la communauté à la nutrition et à la santé des enfants bien avant l'âge scolaire ;
- des adaptations locales de la journée scolaire ou du calendrier de l'année scolaire ;
- une école axée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement.

Sources : Avalos (1980) ; Farrell (2002) ; Anderson (2002) ; Craig *et al.* (1998) ; Hopkin (1997)

L'expression « centré sur l'enfant » suggère que les enfants sont respectés et encouragés à s'impliquer dans leur propre apprentissage.

d'instruction directe, de pratique guidée et d'apprentissage autonome³⁰ (encadré 4.6).

Les pédagogies fondées sur la découverte se sont révélées très difficiles à mettre en œuvre à l'échelle nationale. De plus, leur réussite dépend beaucoup de la disponibilité de ressources matérielles appropriées, de la solidité du soutien des enseignants ainsi que de leur motivation et de leur enthousiasme. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille renoncer, dans les situations où les ressources sont réduites, à l'idée d'une pédagogie ouverte, mais cela confirme du moins que cette pédagogie est confrontée à de formidables défis, même lorsque les conditions sont optimales. L'enseignement structuré peut donc être l'option la plus pragmatique pour offrir une éducation d'une qualité satisfaisante dans des situations où de fortes contraintes pèsent sur les ressources, où les rapports élèves/enseignant sont élevés (ce qui complique la gestion des classes et les stratégies d'apprentissage individuel) et où les enseignants manquent de qualification ou de motivation³¹. Avec une approche de l'enseignement structuré qui ménage un espace à la découverte individuelle, de bons enseignants peuvent,

même dans des situations défavorables, créer un environnement centré sur l'enfant. Dans ce contexte, l'expression « centré sur l'enfant » suggère que les enfants sont respectés et encouragés à s'impliquer dans leur propre apprentissage (Croft, 2002).

Des pédagogies adaptées aux situations non conventionnelles

Pour ceux qui vivent là où il n'y a pas d'école pour des raisons d'isolement géographique ou de faible densité de population, ou qui pratiquent le nomadisme, d'autres types de pédagogies sont sans doute nécessaires. L'apprentissage à distance pour les zones de conflit (déjà évoqué dans ce chapitre), les classes mobiles pour les communautés nomades et les écoles non formelles dont les enseignants sont recrutés dans la communauté sont des réponses possibles³².

Lorsqu'il existe des écoles mais qu'elles accueillent un très petit nombre d'élèves, l'enseignement par classes multiniveaux est une option. Bien que ces classes répondent le plus souvent à des motifs purement logistiques

Encadré 4.6 L'enseignement structuré

Le concept d'enseignement structuré a pour origine des recherches visant à identifier les stratégies et techniques pédagogiques utilisées par les enseignants expérimentés et à les comparer avec celles qu'utilisent les enseignants inexpérimentés. Ces recherches mettent en lumière les pratiques les plus propices à l'apprentissage. Des expériences ont démontré que lorsque des enseignants inexpérimentés sont formés à l'utilisation de techniques efficaces, les acquis des élèves progressent nettement.

L'enseignement structuré et systématique consiste à présenter les contenus par petites étapes, en ménageant des pauses pour vérifier que les élèves ont compris et en s'efforçant d'obtenir une participation active et productive de tous les élèves. Cette méthode est particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, dans une certaine mesure, des langues étrangères. Elle peut être adaptée aux jeunes élèves et aux élèves qui apprennent lentement, quel que soit leur âge.

L'enseignement structuré s'est révélé extrêmement efficace pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Après avoir passé en revue 1056 études expérimentales menées aux États-Unis pendant 30 ans et portant sur les processus d'apprentissage de la lecture, le National Reading Panel a recommandé l'enseignement explicite, systématique et intensif des différentes composantes de la lecture : conscience phonologique et phonèmes, points d'entrée grapho-phonétiques, lecture guidée à haute voix et silencieuse, vocabulaire. Il a également recommandé un apprentissage de la lecture reposant sur la modélisation, technique dans laquelle l'enseignant illustre les liens entre les connaissances nouvelles et antérieures et présente les formes de raisonnement qui favorisent une meilleure compréhension. Cela suppose de nombreuses occasions de pratique guidée offrant aux élèves un retour d'information et leur permettant par la suite de bien lire seuls.

Sources : Brophy et Good (1986) ; Gage (1986) ; Good *et al.* (1983) ; Rosenshine et Stevens (1986) ; tous cités par Gauthier et Dembélé (2004)

30. Des indications recueillies en Amérique du Nord et au Royaume-Uni donnent à penser que les pédagogies structurées fonctionnent bien mieux que les approches ouvertes dans le cas des enfants de milieux socio-économiquement défavorisés et des enfants exclus pour des motifs de race ou d'appartenance ethnique, ainsi que dans le cas des élèves qui apprennent lentement, de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et des élèves médiocres. Ces études concluent également que cette approche n'est pas dommageable aux bons élèves (Gauthier et Dembélé, 2004).

31. Pour un examen détaillé de l'enseignement structuré, voir Gauthier et Dembélé (2004, p. 27-32).

32. Pour plus de détails sur ces autres types de stratégies, voir ADEA (2003) et UNESCO (2003a).

Encadré 4.7 L'enseignement par classes multiniveaux

L'enseignement par classes multiniveaux est très répandu dans le monde. Bien qu'on n'en ait pas la confirmation, on considère qu'il a une incidence positive sur les acquis cognitifs et le développement social et comportemental des apprenants. Alors que, dans les pays riches, il représente un choix pédagogique, dans ceux où les ressources sont limitées, il est généralement une nécessité et les enseignants peuvent avoir des attitudes négatives vis-à-vis de l'idée d'enseigner avec peu de ressources à de telles classes. Pour que cette forme d'enseignement soit profitable aux apprenants, les conditions suivantes doivent être remplies :

- les enseignants et les responsables de l'élaboration des politiques doivent être conscients de ses besoins spécifiques ;

- le programme d'enseignement doit être spécialement adapté à ces classes. Des travaux expérimentaux ont été menés au Népal et à Sri Lanka pour réorganiser les programmes d'enseignement nationaux autour de concepts et de compétences essentiels ;
- les enseignants doivent concevoir une série d'approches pédagogiques permettant de répondre aux besoins d'un environnement multiniveaux, comme l'apprentissage mutuel, l'apprentissage en groupe et l'autodidaxie ;
- il est essentiel de disposer de matériels d'apprentissage conçus pour l'apprentissage individuel et en groupe. Toutefois, les matériels d'autodidaxie ne sauraient remplacer les enseignants ; ceux-ci doivent les utiliser dans le cadre d'une stratégie pédagogique intégrée ;

- les apprenants doivent être impliqués dans la gestion générale de la classe ;
- la formation préalable et la formation continue doivent être conçues pour préparer les enseignants à cette forme d'enseignement ;
- il est essentiel qu'une évaluation formative soit menée régulièrement et fréquemment par les enseignants.

Le programme d'enseignement, les matériels d'apprentissage, la formation des enseignants et l'évaluation sont les composantes principales d'une stratégie intégrée d'amélioration de la qualité par le biais de l'enseignement par classes multiniveaux.

Source : Little (2004)

et économiques, elles peuvent également servir de support à une pédagogie efficace pour répondre à la diversité des besoins des apprenants. L'encadré 4.7 récapitule les principales conditions de l'efficacité de l'enseignement par classes multiniveaux.

L'importance de la langue d'instruction

La plupart des pays du monde sont bilingues ou multilingues³³. La politique linguistique nationale et le choix des langues à enseigner à l'école et à utiliser comme vecteurs de l'instruction sont d'une importance considérable pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est un choix relevant de la politique d'éducation qui a des implications en ce qui concerne les objectifs des programmes d'enseignement, les contenus et la pédagogie. C'est également une question très politique. Comme le relève l'UNESCO (UNESCO, 2003b) : « Les responsables des politiques éducatives doivent prendre, à propos des langues, de la scolarisation et des programmes scolaires, des décisions difficiles, pour lesquelles la frontière entre les aspects techniques et politiques est souvent mal définie. S'il existe des arguments éducatifs forts en faveur de l'enseignement dans la langue maternelle (ou première langue), il est également nécessaire de

veiller à ce que l'éducation assure à la fois, et d'une manière équilibrée, la capacité à employer les langues locales et un accès aux langues mondiales de communication. »

La situation en Asie du Sud-Est et en Chine illustre la diversité des langues et des combinaisons de langues utilisées à l'école (tableau 4.7). Dans cette région du monde, la tendance générale est à une plus large utilisation des langues locales au cours des premières années de l'enseignement primaire.

Il est désormais bien établi que l'éducation bilingue présente des avantages significatifs en termes de résultats d'apprentissage³⁴. Dans les modèles les plus concluants, la langue maternelle est utilisée au cours des premières années de scolarité, de telle sorte que l'enfant puisse acquérir et développer les compétences en matière d'alphabétisme qui lui permettront de participer plus pleinement aux activités d'apprentissage (Benson, 2004). Dans un nombre croissant de pays, il y a au bout de 4 ou 5 ans (plus tôt dans certains cas) une transition vers l'apprentissage et l'utilisation d'une seconde langue, ou langue étrangère, comme vecteur de l'instruction. L'alphabétisation initiale est ainsi plus aisée, facilitant l'acquisition de la seconde

33. Les langues parlées dans le monde sont au nombre de 6 000 à 7 000 (UNESCO, 2003b). Environ 1,3 milliard de personnes, soit 20 % de la population mondiale, ont pour première langue une langue locale (Walter, 2004, cité dans Kosonen, 2004). À travers le monde, 20 pays ont plus d'une langue officielle. Dans les grandes conurbations, les élèves de certaines écoles peuvent parler jusqu'à 30 ou 40 langues différentes.

34. Benson (2004) résume ces études en soulignant les nombreux bénéfices qui découlent de l'alphabétisation dans une langue familière. Celle-ci permet notamment d'accéder plus facilement à la communication et à l'alphabétisme dans une seconde langue, de posséder une langue et une culture valorisées par les écoles, d'être à l'aise face à l'école et aux enseignants, d'être capable de faire la preuve de ses connaissances, de participer à l'apprentissage, d'avoir le courage de poser des questions ; elle permet en outre de réduire les risques d'injustice, ce qui est particulièrement pertinent pour les filles.

Tableau 4.7: Langues utilisées dans l'éducation en Chine et en Asie du Sud-Est

Pays	Utilisation des langues locales dans l'éducation ¹	Langues multiples dans le système éducatif public ²	Utilisation des langues locales comme vecteur d'instruction ³	Langues employées dans le système éducatif public ⁴	Accès à l'éducation dans les langues L1 (%) ⁵	Nombre total de langues parlées ⁶
Brunéi	Non	Oui	Non	Malais, anglais	2	17
Cambodge	Oui	Oui	Oui	Khmer, langues locales	90	19
Chine	Oui	Oui	Oui	Mandarin, LGC, langues locales	69	201
Indonésie	Oui	Oui	Non	Indonésien, LGC	10	726
Malaisie	Oui	Oui	Non	Malais, anglais, mandarin, tamoul, telugu, punjabi, langues locales	45	139
Myanmar	Oui	Non	Oui	Birman	61	107
Philippines	Oui	Oui	Oui	Philippin, anglais, LGC	26	169
RDP lao	Non	Non	Non	Laotien	< 50	82
Singapour	Non	Oui	Non	Anglais, mandarin, malais, tamoul	33	21
Thaïlande	Oui	Oui	Oui	Thaï, langues locales	< 50	75
Viet Nam	Oui	Oui	Non	Vietnamien, langues locales	91	93

1. *Utilisation des langues locales dans l'éducation* indique si les langues locales ou les langues de grande communication (LGC), autres que les langues nationales ou officielles, sont utilisées dans la pratique éducative à quelque niveau ou dans quelque système d'éducation de base que ce soit – préprimaire, primaire ou premier cycle du secondaire, formel ou non formel –, géré par l'État, par des communautés locales, des ONG, etc. «Oui» signifie que l'instruction et certains matériels d'apprentissage sont en langues locales et/ou en LGC. Les situations dans lesquelles les enseignants utilisent oralement une langue locale ou en plus de la langue officielle ne sont pas prises en compte.

2. *Langues multiples dans le système éducatif public* indique si le système éducatif public (formel ou non formel) utilise plus d'une langue, à tous les niveaux de l'éducation de base. Les écoles privées et les projets d'éducation des ONG ne sont pas pris en compte. «Oui» en caractères gras signifie que plus d'une langue est employée, mais que les langues locales ne le sont pas.

3. *Utilisation des langues locales comme vecteurs d'instruction* indique les cas où les langues locales sont le vecteur quotidien de l'instruction à quelque niveau ou dans quelque système que ce soit de l'éducation de base. «Oui» en caractère gras signifie que les langues locales ne sont utilisées que dans l'éducation non formelle dispensée par des ONG.

4. *Langues employées dans le système éducatif public* donne la liste des langues utilisées dans le système public. Les autres langues sont détaillées dans le cas de chaque pays.

5. *Accès à l'éducation dans les langues L1 (%)* indique le pourcentage estimé de la population d'un pays ayant accès à l'éducation dans la première langue (L1) des apprenants – c'est-à-dire la proportion de la population qui a pour langue maternelle l'une des langues employées dans l'éducation (Walter, 2004 ; à l'exception des estimations faites par Kosonen pour le Cambodge, la RDP lao et la Thaïlande à partir des données de Chazée, 1999 ; Grimes, 2000 ; Kingsada, 2003 ; National Statistical Centre, 1997 ; Schliesinger, 2000, 2003 ; Smalley, 1994).

6. *Nombre total de langues parlées* dans un pays donné (Grimes, 2000).

Source : Kosonen (2004)

L'alphabétisation initiale dans la langue maternelle facilite l'acquisition de la seconde langue vecteur d'instruction.

35. La Bolivie a probablement le modèle le plus avancé de développement et de maintien à long terme de l'étude continue de la langue maternelle et de l'espagnol qui, initialement enseigné comme deuxième langue, atteint la parité en 4^e année. Le Nigéria suit un modèle légèrement différent : dans les districts où l'on parle yoruba, cette langue est utilisée tout au long des 6 années du primaire, l'anglais étant étudié comme une matière distincte et introduit progressivement.

36. Linehan (2004), dans un document de référence commandé pour le présent rapport, retrace l'histoire de la politique linguistique menée en Zambie depuis 1927.

37. Par exemple, Williams (1998, cité dans Linehan, 2004) note que les résultats aux tests passés par les élèves en 1995, qui ont montré que 3% seulement des élèves de 6^e année avaient le niveau requis de lecture en anglais, ont suscité une inquiétude particulière.

langue qui deviendra le vecteur d'instruction pour le reste de la scolarité³⁵.

La Zambie a récemment adopté une nouvelle politique d'alphabétisation initiale. Depuis 1965, l'anglais était le vecteur d'instruction dans le primaire, au détriment de toutes les langues vernaculaires, essentiellement par souci de la promotion de l'unité nationale et pour la valeur économique et politique prêtée à une langue internationale³⁶. De nombreux éducateurs ont, durant des années, fait pression pour qu'il soit mis fin à cette politique, accusée d'être préjudiciable à l'alphabétisation et à la maîtrise de l'ensemble du programme d'enseignement. Cette démonstration s'appuyait sur la médiocrité des résultats d'apprentissage³⁷. L'encadré 4.8 montre comment ce pays met en place son

propre modèle de bilinguisme (Linehan, 2004 ; Sampa, 2003).

La Papouasie-Nouvelle-Guinée compte plus de 830 langues, dont au moins 434 langues locales utilisées pour l'enseignement initial dans les écoles (Litteral, 2004). La demande populaire en faveur de l'utilisation des langues locales a été le moteur d'une remarquable réforme qui a eu des implications pour l'ensemble du système scolaire primaire. À la fin des années 1970 et au début des années 1980, des écoles de village dans lesquelles l'enseignement était dispensé dans la langue vernaculaire ont été créées dans la province de Bougainville, où les parents étaient fermement convaincus que leur langue et leur culture devaient occuper une plus grande place dans l'éducation pour lutter contre l'aliénation et

Encadré 4.8 L'alphabétisation initiale et le vecteur d'enseignement en Zambie

Les implications de la décision prise en 1965 d'utiliser l'anglais ont été quelque peu assouplies en 1977 par un document d'orientation intitulé « La réforme de l'éducation : propositions et recommandations », qui permettait aux enseignants d'utiliser une des sept langues officielles du pays pour expliquer des concepts qui risqueraient de ne pas être compris en anglais, pourvu que la langue choisie soit comprise par la majorité des élèves de la classe.

Des études ayant mis en lumière, au milieu des années 1990, la faiblesse des niveaux en lecture, le Comité national de la lecture (National Reading Committee – NRC) a conclu qu'un compromis était nécessaire pour distinguer le vecteur d'instruction de la langue de l'alphabétisation initiale. L'idée était de permettre aux enfants d'apprendre à lire et à écrire dans une langue familière au sein d'un système où le vecteur d'instruction officiel était l'anglais. Ce compromis répondait aux exigences à la fois éducatives et politiques en proposant une innovation pédagogique dans un contexte linguistique stable.

En 1996, une déclaration de politique générale intitulée « Educating our future » souscrivait aux conclusions du NRC. Avec le concours du Département pour le développement international (DFID) du Royaume-Uni, le Ministère de l'éducation a lancé le Programme zambien de lecture dans le primaire (PRP). Ce programme s'efforçait d'améliorer d'une manière systématique la lecture et l'écriture dans toutes les écoles primaires, en définissant des objectifs pour chaque année d'études : alphabétisme de base dans une langue familière à la fin de la 1^{re} année, alphabétisme de base en anglais à la fin de la 2^e année d'enseignement primaire et amélioration de l'enseignement de la lecture dans toutes les années au moyen d'une formation et de matériels appropriés.

Les premières évaluations ont été encourageantes*. Plus généralement, l'accent mis sur l'alphabétisation a contribué à assurer un succès observable, en ce que les parents et les communautés ont réagi chaleureusement au changement. Le PRP a élevé le niveau des attentes que les enseignants avaient pour eux-mêmes et pour leurs élèves. La manière dont il intègre dans ses cours et programmes de formation la méthodologie, l'évaluation et la gestion de la classe apporte une démonstration concrète des bonnes pratiques et facilite un processus permettant aux enseignants de théoriser à partir de la pratique (DFID/Ministère de l'éducation, 2002). Il semble également que les taux d'inscription augmentent et que l'absentéisme recule dans les écoles pionnières en matière de mise en œuvre des stratégies du PRP (Kotze et Higgins, 1999). Le Secrétaire permanent du Ministère de l'éducation a déclaré, en décembre 2003, que le PRP était l'agent le plus efficace du changement en faveur d'une éducation de qualité en Zambie.

* Les scores aux tests dans les langues zambiennes en 1^{re} année se sont améliorés d'une manière spectaculaire, en partant de très bas, dans les districts où l'alphabétisation initiale avait lieu dans les langues vernaculaires. En 2^e année, les apprenants avaient en moyenne un niveau de lecture en anglais supérieur au niveau escompté pour cette année. En septembre 2003, on a constaté chez les enfants de 4^e année de 45 écoles participant au programme pilote du PRP des résultats supérieurs, en lecture et en calcul, à ceux des élèves de 5^e année ne participant pas au PRP. Dans toutes les années, les différences de résultats entre filles et garçons constatées dans l'échantillon d'élèves ne participant pas au PRP avaient pratiquement disparu (Kanyika, 2004).

Source : Linehan (2004)

les problèmes sociaux qui touchaient les jeunes. Ce fut le début d'un mouvement qui, avec l'aide de l'ONG SIL International, a débouché en 1995 sur le Programme national de réforme de l'éducation qui prévoyait la création d'un nouveau niveau d'enseignement dans lequel la langue de la communauté est la langue d'instruction (les langues vernaculaires dans les zones rurales et la langue véhiculaire dans les zones urbaines), l'anglais oral étant introduit à la fin de la troisième année. L'encadré 4.9 montre comment la Papouasie-Nouvelle-Guinée est parvenue à surmonter les difficultés politiques, éducatives et financières. Comme en Zambie, cette expérience est encore relativement « jeune », mais certaines leçons importantes ont déjà pu en être tirées :

- pour être viable, l'éducation dans la langue vernaculaire doit être perçue comme une réussite par les communautés et par l'institution éducative ;

- un grand nombre de langues n'est pas en soi un obstacle à l'éducation dans la langue vernaculaire si les communautés linguistiques et le gouvernement lui apportent un soutien pratique, politique et technique ;

- les organismes d'aide et les ONG peuvent apporter des contributions significatives sous forme de compétences techniques, de savoirs locaux et de ressources financières, encore qu'il faille prendre soin d'éviter de créer une dépendance ;

- l'engagement à long terme est essentiel. Il sera pérennisé par l'amélioration des acquis des élèves et par une forte responsabilisation de la communauté. Les enseignants doivent être formés à l'éducation bilingue ;

- la croissance doit être graduelle et planifiée³⁸.

38. Cette section se fonde sur un document rédigé par Litteral (2004) pour le présent rapport. Le système primaire de la Papouasie-Nouvelle-Guinée est divisé en 3 niveaux de 3 ans chacun : élémentaire (du préscolaire à la 2^e année d'études), qui utilise les langues vernaculaires et assure la transition vers l'anglais en 3^e année ; premier cycle du primaire, où s'applique une politique de bilinguisme ; second cycle du primaire, où l'anglais est le vecteur d'instruction mais qui conserve les langues vernaculaires.

Encadré 4.9 Les écoles élémentaires en Papouasie-Nouvelle-Guinée

Gouvernance

Le succès du système préscolaire des Itok Pies Pri Skul (ou TPPS) ayant déjà familiarisé la population de la Papouasie-Nouvelle-Guinée avec l'éducation dans la langue vernaculaire, l'introduction de celle-ci au niveau du primaire n'a pas rencontré de résistance majeure. La difficulté principale a consisté à accorder le réseau décentralisé et non formel des TPPS et le système éducatif national, très centralisé. Le rythme de mise en œuvre varie selon les provinces et les capacités. Au niveau des villages, les écoles élémentaires sont gérées par un conseil conçu pour faire acquiescer aux parents et aux communautés une autonomie qui ne pourrait être obtenue avec une éducation dispensée en anglais. La capacité des conseils à piloter le processus et à mettre en œuvre cette politique est très variable. Les communautés sélectionnent les personnes appelées à recevoir une formation d'enseignants et choisissent la langue dans laquelle l'enseignement sera dispensé.

Défis éducatifs

- *Le personnel de tous les niveaux doit posséder les compétences lui permettant de faire fonctionner un système d'éducation dans la langue vernaculaire.* Dans le système non formel, les ONG ayant une expérience d'une telle éducation apportent une assistance du niveau national à celui des villages, en privilégiant la langue et la culture.

- *Les enseignants du niveau élémentaire doivent être préparés.* Le recrutement d'enseignants connaissant la langue et la culture locales est de la plus haute importance. Des formateurs d'enseignants sélectionnés, ayant une expérience du système anglais, ont suivi de brefs cours de formation à l'éducation dans la langue vernaculaire. Malgré leur caractère pratique et bien qu'ils soient axés sur la production de matériels et l'enseignement en langue vernaculaire, ces cours ont donné des résultats décevants.
- *Des alphabets ont été élaborés pour 135 langues.* En l'absence d'alphabet, une langue véhiculaire est employée à la place de la langue vernaculaire. La plupart des provinces manquent de personnel formé capable de contribuer à l'élaboration d'alphabets.
- *Il est nécessaire de concevoir des matériels en langue vernaculaire.* Les premiers programmes locaux élaboraient des matériels distincts pour chaque langue mais, dans les années 1980, on a publié des séries d'illustrations susceptibles d'être réunies en un livre simple en y ajoutant du texte dans telle ou telle langue. Ce modèle est désormais largement employé. La méthode d'alphabetisation, interactive, intègre la phonétique et emploie des méthodes globales, permettant ainsi des économies sur le coût des matériels.

L'évaluation doit permettre à ceux qui travaillent dans le système éducatif de diagnostiquer, de contrôler et d'assurer la qualité de l'éducation qu'ils dispensent.

Tant les publications techniques que l'expérience du terrain semblent montrer clairement qu'un enseignement initial dispensé dans la première langue des apprenants améliore à peu de frais la qualité de l'éducation³⁹; dans les conditions optimales, il met à profit les connaissances et l'expérience des élèves et des enseignants, encourage la compréhension par l'éducation interculturelle et promeut l'égalité entre les sexes et sociale (UNESCO, 2003b).

L'évaluation au service de l'amélioration de la pratique

Une évaluation fiable, régulière et réalisée en temps utile est, comme l'indique le chapitre 2, essentielle pour améliorer les acquis d'apprentissage⁴⁰. Elle est le fondement d'un environnement d'enseignement et d'apprentissage efficace, qu'elle intervienne au niveau international ou régional (par exemple

dans le cadre du PISA ou du SACMEQ), au niveau national (comme les *key stage tests* au Royaume-Uni) ou au niveau des écoles et des classes (comme les contrôles de fin de trimestre). L'évaluation doit permettre à ceux qui travaillent dans le système éducatif de diagnostiquer, de contrôler et d'assurer la qualité de l'éducation qu'ils dispensent. Les évaluations internationales/régionales et nationales sont analysées dans le chapitre 2. La présente section examine les types d'évaluations destinées à améliorer l'éducation au niveau des classes, que l'on peut caractériser comme formatives ou sommatives (tableau 4.8).

Les évaluations nationales et internationales sont par nature sommatives. Celles menées au niveau des classes par les enseignants peuvent être sommatives ou formatives. L'évaluation formative examine comment chaque apprenant apprend et quels problèmes il rencontre, afin

39. Les études indiquent que les coûts supplémentaires de l'éducation dans la langue vernaculaire sont compensés par la diminution des redoublements et des abandons. Voir Benson (2004), qui cite les travaux de Chiswick *et al.* (1996), Patrinos et Velez (1996) et Vawda et Patrinos (1998). Patrinos et Velez ont constaté qu'au Guatemala, il ne fallait que 2 années pour que les bénéfices des programmes en langue maternelle compensent le coût de la mise en œuvre de ces derniers.

40. Il est essentiel ici de faire la distinction entre «évaluation» et «examen», le second étant une forme spécifique d'évaluation sommative principalement employée pour différencier les apprenants en vue d'une sélection ou d'une certification (Somerset, 1996).

- *L'évaluation et le suivi* sont évidemment plus complexes dans un contexte multilingue. Dans les écoles élémentaires, les enseignants sont responsables de leur propre évaluation, étant entendu que la comparabilité est problématique. Pour le système primaire, un projet pilote a été lancé en vue d'évaluer les progrès d'élèves de 3^e, 5^e et 8^e années dans 4 langues vernaculaires.

Défis financiers

À l'époque des TPPS, chaque province ou communauté linguistique était responsable au premier chef du financement des programmes en langue vernaculaire et définissait sa propre politique en la matière. Avec l'introduction de l'enseignement élémentaire formel, la responsabilité financière a été transférée au gouvernement central. AusAID a accordé des subventions destinées à couvrir le coût de la formation et des matériels de 1997 à 2002 ; depuis lors, le nombre d'enseignants recevant une formation a diminué et le rythme de création de nouvelles écoles s'est ralenti.

Source: Litteral (2004)

que les enseignants puissent ajuster leur enseignement aux progrès observés dans l'apprentissage. Il semble en outre qu'en faisant bénéficier les apprenants d'un retour d'information, l'évaluation formative peut contribuer à améliorer leur apprentissage et leurs performances (Black et Wiliam, 1998). Lorsque c'est possible, il convient également de s'appuyer sur l'auto-évaluation des apprenants, qui peut leur permettre d'évaluer eux-mêmes leurs progrès et de réfléchir à la manière dont ils pourraient améliorer leur apprentissage.

L'évaluation sommative sert souvent à déterminer si les élèves sont admis à passer dans la classe ou le niveau supérieur ou s'il y a lieu de leur délivrer des certificats ou des diplômes. Elle repose ordinairement sur un examen unique. Cependant, les ministères de l'éducation optent de plus en plus pour une évaluation continue, qui combine évaluation

sommative et évaluation formative. Des pays comme Sri Lanka, l'Afrique du Sud et le Ghana ont mis en place de tels systèmes en complément des examens nationaux. L'idée est de faciliter une appréciation plus holistique des progrès et des acquis des élèves et de réduire les incitations au «bachotage».

Toutefois, en pratique, l'«évaluation continue» se résume souvent à une «évaluation sommative répétée», avec des enseignants qui remplissent des bulletins de notes et des apprenants privés de retour d'information spécifique. Cette situation tient en partie au fait que les enseignants ne comprennent pas ce qu'est l'évaluation formative, mais elle reflète également la pression exercée par l'évaluation sommative externe sur l'enseignement et l'apprentissage. En outre, une évaluation formative efficace requiert des ressources appropriées, des enseignants formés aux techniques d'évaluation et des classes relativement peu nombreuses, exigences qui, dans de nombreux pays, ne correspondent pas aux réalités.

Pour les gouvernements qui cherchent à améliorer la qualité de l'éducation, une bonne politique d'évaluation est essentielle. L'évaluation au niveau des écoles ne peut avoir d'influence que si elle est cohérente, régulière et fiable, s'inscrit dans une politique d'ensemble de développement de l'école et conjugue évaluations formatives et sommatives avec un retour d'information pour l'apprenant et l'enseignant. Dans les faits, la combinaison d'évaluations formative et sommative tiendra compte des contraintes qui s'exercent dans des contextes particuliers.

Pour les gouvernements qui cherchent à améliorer la qualité de l'éducation, une bonne politique d'évaluation est essentielle.

Tableau 4.8 : Évaluation sommative et évaluation formative

	Évaluation sommative	Évaluation formative
Objet	Évaluer et enregistrer les acquis d'un apprenant	Diagnostiquer comment apprend un apprenant et améliorer l'apprentissage et l'enseignement
Jugement	Par référence à des critères ou à des normes ; progrès de l'apprentissage par rapport à des critères publics	Par référence à des critères et aux élèves
Méthode	Tâches ou tests conçus à l'extérieur. Contrôle des travaux écrits et autres produits (dossiers) en fonction de critères appliqués uniformément à tous les apprenants	Observation des activités d'apprentissage, discussion avec les apprenants, examen des travaux écrits et autres produits (dossiers), auto-évaluation et évaluation par les pairs

Sources: Harlen et James (1997); Black et Wiliam (2002).

Une fois que les écoles disposent d'une quantité acceptable de manuels, c'est la pratique des enseignants qui fait la différence.

Des apports facilitateurs pour un enseignement et un apprentissage de qualité

L'enseignement et l'apprentissage dans la salle de classe s'appuient sur un environnement facilitateur, comme l'illustre la figure 4.1. Un tel environnement se caractérise essentiellement par de bons enseignants, des écoles solides et une infrastructure nationale de soutien cohérente (qui sera examinée plus loin).

D'autres aspects importants sont la disponibilité, la répartition et la fourniture des ressources (notamment les manuels et autres matériels) ainsi que la configuration physique des salles de classe et des écoles.

Assurer la présence des matériels d'apprentissage

Un enseignement et un apprentissage efficaces exigent que les matériels d'apprentissage soient largement et équitablement disponibles, ce qui, dans de nombreux pays, n'est pas le cas. Il faut d'urgence se préoccuper de cette situation, notamment en repensant les politiques de production et de distribution des manuels et autres matériels d'apprentissage et en formant les enseignants à mieux utiliser ces matériels, conformément à une bonne pratique pédagogique.

Pour de nombreux pays, fournir à chaque élève un ensemble complet de manuels n'est qu'un « objectif idéal » (Montagnes, 2001). De surcroît, les données précises relatives à la disponibilité des manuels sont dans bien des cas rares ou inexistantes. Souvent, l'absence de manuels dans les classes tient moins au manque de ressources qu'à l'inefficacité du système de distribution. Une étude réalisée en Zambie a montré que moins de 10% des livres achetés étaient effectivement parvenus dans les classes (Silanda, 2000). Une enquête menée en Guinée a constaté que jusqu'à 67% du stock de manuels disparaissait (Sow *et al.*, 2001). La multiplicité des intérêts en jeu dans la fourniture des manuels peut avoir pour conséquences la négligence et à la corruption, qui contribuent également à l'inefficacité (Leguéré, 2003). Pour résoudre ce problème, la tendance mondiale est de libéraliser la production et la distribution des manuels et d'en décentraliser l'acquisition.

L'ouverture du marché des manuels a contribué à en accroître la disponibilité et à en abaisser le prix dans de nombreux pays. En Ouganda, il a

diminué de 50% du fait de la libéralisation (Eilor *et al.*, 2003). Celle-ci n'est cependant pas une panacée. En Russie, elle a généré des inégalités entre les régions en termes de disponibilité et de prix (Borovikova, 2004). Elle peut aussi avoir pour effet de remplacer le monopole de l'État par celui d'un petit nombre de grandes maisons d'édition, souvent internationales, au préjudice des éditeurs locaux. Les taxes d'importation élevées qui grèvent, entre autres, le papier et les équipements d'imprimerie nuisent également à la production locale de manuels (Montagnes, 2001).

Le développement durable et équitable de la production des manuels exige de l'État qu'il assure une étroite coordination, de préférence par l'intermédiaire d'un organe national chargé de la promotion du livre, bénéficiant de la participation des ministères compétents (ceux chargés du commerce et des finances, par exemple), du secteur privé et des ONG ; il exige aussi la formulation d'une politique nationale en matière de manuels (Salzano, 2002). La libéralisation doit s'accompagner, de manière générale, du développement des éditeurs privés locaux.

La recherche sur l'efficacité scolaire et, notamment, plusieurs études réalisées dans les années 1970 et au début des années 1980 montrent que la disponibilité de manuels adéquats, de bonne qualité et d'un prix abordable a une incidence positive sur les acquis scolaires⁴¹. Des études plus récentes indiquent qu'une fois que les écoles disposent d'une quantité acceptable de manuels, c'est la pratique des enseignants qui fait la différence⁴². Des études réalisées au Kenya, au Ghana et en Australie (Glewwe *et al.*, 2000 ; Okyere *et al.*, 1997 ; Horsley, 2004 ; Law et Horsley, 2004) sont instructives à cet égard. Elles démontrent que si la disponibilité des manuels scolaires a une réelle incidence sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, la façon dont les enseignants les utilisent est très variable, ce qui confirme l'importance du soutien aux enseignants pour leur permettre de les utiliser efficacement.

Les autres matériels sont eux aussi importants. Alors que l'utilisation des ordinateurs se répand rapidement dans les écoles du monde industrialisé, la plupart des salles de classe des pays en développement sont tout juste équipées

41. Les conclusions d'études plus récentes donnent cependant à penser que les gains indiqués étaient largement imputables au milieu familial des apprenants et à d'autres facteurs. Fuller et Clarke (1994) examinent les études consacrées à la disponibilité des manuels scolaires et aux acquis des élèves. Pour une étude récente sur l'impact de la disponibilité des manuels, voir Banque mondiale (2004a).

42. Fuller et Clarke (1994) ont examiné les recherches sur l'efficacité scolaire, en s'attachant particulièrement à leurs aspects sociologiques. Selon eux, le niveau « minimum » des apports et la manière dont les enseignants s'adaptent aux apports disponibles sont fonction du contexte.

d'un tableau noir et de quelques manuels. Les livres du maître sont rares. Les auxiliaires pédagogiques élaborés par les enseignants eux-mêmes viennent parfois compléter les maigres ressources dont disposent les salles de classe, souvent avec le concours des centres de ressources pour les enseignants (évoqués plus loin). Dans certains pays, des bibliothèques sont créées pour fournir du matériels de lecture d'appoint⁴³. Ces matériels didactiques et ces livres supplémentaires sont cependant souvent sous-employés (Knamiller, 1999; Rosenberg, 1998). L'efficacité des matériels d'enseignement et d'apprentissage dépend de la capacité et de la disposition des enseignants à les utiliser (Askerud, 1997; Rosenberg, 1998). La formation à l'utilisation des matériels nouveaux et le soutien permanent des enseignants devraient faire partie intégrante de l'élaboration des matériels d'enseignement et d'apprentissage.

Des lieux où il fait bon apprendre

Il a déjà été souligné combien il importe que les écoles soient accueillantes pour les apprenants. Une bonne infrastructure scolaire est importante pour que le processus d'enseignement et d'apprentissage soit efficace, comme l'indique une évaluation réalisée

récemment par la Banque mondiale au Ghana (Banque mondiale, 2004a). Pour réaliser l'EPU, une action sans précédent de multiplication et de remise en état des salles de classe sera nécessaire dans de nombreux pays. Prioritaire dans les zones isolées et les zones rurales, une telle action est importante aussi dans de nombreuses villes, afin d'éviter le surpeuplement. Les bâtiments scolaires doivent également être accessibles aux handicapés. Une eau potable et des installations sanitaires pour les filles et les garçons sont les éléments de base d'un environnement d'apprentissage sain et sûr mais, comme le montre l'encadré 4.10, il est fréquent que les écoles ne répondent pas à ces besoins.

La formulation de normes claires concernant les spécifications techniques et l'implantation des écoles devrait tenir compte du besoin qu'ont tous les élèves de disposer d'un bon environnement matériel pour l'apprentissage. Il est toutefois essentiel d'assurer une certaine flexibilité des normes applicables à l'implantation des écoles et d'accorder l'attention voulue à des éventualités futures comme la création de classes multiniveaux ou l'ajout d'une classe de premier cycle du secondaire. L'établissement

43. Un fort soutien politique a permis au gouvernement brésilien de fournir à la quasi-totalité des écoles primaires du pays des livres destinés aux bibliothèques – plus de 8 millions à ce jour –, pour un coût de 20 millions de dollars EU (Gusso, 2004). En Afrique du Sud, des bibliothèques de classe ont été mises en place grâce au READ Trust, qui assure également aux enseignants une formation. Pour un coût estimé à 18 dollars EU par apprenant, ce programme semble avoir réussi à encourager une culture de la lecture et à améliorer les capacités en matière de lecture et d'écriture (Radebe, 1998).

Encadré 4.10 Des écoles peu accueillantes

■ Afrique subsaharienne

Dans le passé, les projets de constructions scolaires comportaient rarement l'installation de latrines et de circuits de distribution d'eau. En *Mauritanie* et au *Tchad*, par exemple, elle n'est incluse dans les projets de construction d'écoles primaires que depuis 2001 et 2002 respectivement, dans le cadre du sixième projet d'éducation de la Banque mondiale. Au Tchad, un tiers des écoles disposent de latrines et les deux tiers d'eau potable. En *Guinée*, toutes les nouvelles écoles devaient être équipées de latrines et de moyens de distribution d'eau en 1989 au plus tard, mais la rénovation des écoles plus anciennes – 2 000 sans latrines et 2 900 sans eau – n'a été prévue que récemment, dans le cadre du Programme décennal d'éducation pour tous de 2001. Au *Sénégal*, 39 % des classes disposent de sanitaires et 33 % d'un accès à l'eau potable – installations qui ne sont pas encore systématiquement prévues dans les programmes de constructions scolaires.

■ Asie du Sud-Est

En 1993, dans l'État indien de l'Uttar Pradesh, 64 % des 73 000 écoles primaires ne disposaient pas de latrines et 43 % de l'adduction d'eau. En 2001, avec le soutien de 3 projets financés par la Banque mondiale, plus de 41 000 toilettes avaient été installées – c'est-à-dire à peu près le nombre correspondant aux besoins initiaux – et l'eau potable fournie à plus de 17 000 écoles primaires. Pour l'ensemble de l'*Inde*, 8 projets financés par la Banque mondiale ont permis de construire 91 000 toilettes – nombre supérieur à celui des nouvelles salles de classe prévues dans ces projets – et de donner accès à l'eau potable à 57 000 écoles. Au *Pakistan*, en 1990, plus de 51 % des écoles primaires de la province du Sindh ne disposaient pas de sanitaires et 42 % de l'eau potable. Dans la province du Nord-Ouest, la situation était encore pire en 1995: plus de 80 % des écoles primaires étaient sans sanitaires et la moitié sans eau potable.

■ Amérique latine

Les latrines et l'eau potable dans les écoles ont reçu plus d'attention en Amérique latine. Le *Mexique*, par exemple, a installé près de 3 200 latrines dans les écoles primaires des 4 États ciblés par le Projet d'éducation primaire portant sur la période 1991-1998. Le second Projet d'éducation primaire (1994-1999) a installé des latrines dans 10 autres États.

Source: Theunynck (2003)

Les pays en développement comme les pays industrialisés sont tentés d'abaisser les normes en matière de formation des enseignants.

d'une carte scolaire locale est un outil important à cet égard. Il faut enfin accorder une plus grande attention à l'entretien des installations scolaires, question trop souvent négligée dans les projets d'assistance et les budgets des gouvernements. Les communautés dont les ressources sont limitées ne peuvent s'acquitter que des tâches de base en la matière. Un bon entretien est une opération rentable car elle accroît la durée de vie et la qualité des bâtiments scolaires.

Les choix des politiques d'éducation

Dans chaque école et dans chaque salle de classe, le potentiel d'amélioration de la qualité de l'enseignement est de l'apprentissage est énorme. Un riche corpus de connaissances et d'expériences montre ce qu'il faudrait faire, mais il s'agit de savoir si les pays les plus pauvres peuvent, ou même doivent, prendre en considération l'ensemble des questions de politique de l'éducation examinées ici. Toutefois, en s'efforçant d'assurer une cohérence et une homogénéité entre les composantes principales du processus d'enseignement et d'apprentissage, il est possible d'obtenir des améliorations significatives de la qualité de l'éducation. Un autre élément clé est la nécessité d'assigner à l'éducation des buts bien définis et équilibrés, accordant l'attention requise tant aux compétences cognitives qu'au développement des valeurs, au moyen des matières de base traditionnelles et, lorsqu'il y a lieu, de nouveaux domaines d'étude. Il est essentiel que le temps d'apprentissage soit suffisant : une durée de 850 à 1000 heures effectives d'instruction est un bon objectif. Il faut accorder beaucoup plus d'attention aux styles pédagogiques. L'enseignement structuré peut être l'option la plus efficace pour les systèmes dont les ressources sont limitées, mais cela ne signifie pas pour autant que la salle de classe ne peut pas être centrée sur l'enfant. Dans les sociétés multilingues, le choix de la langue d'instruction et la politique linguistique appliquée dans les écoles sont cruciaux pour un apprentissage efficace. L'évaluation est importante si l'on veut tirer des leçons des bonnes pratiques mises en œuvre dans les classes. Des choix soigneusement pesés en matière de production et de distribution des matériels d'apprentissage, de locaux et d'infrastructures matérielles ont aussi leur rôle dans l'amélioration de l'apprentissage.

De meilleurs enseignants

Les enseignants sont un facteur facilitateur clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Comme de nombreux autres, le présent rapport montre que les enseignants sont essentiels quelle que soit la réforme visant à améliorer la qualité. En outre, ils représentent l'investissement de loin le plus important dans les budgets du secteur public. Cette section traite des moyens par lesquels les pays aux moyens limités pourraient améliorer le recrutement des enseignants, leurs formations initiale et continue, leur rémunération, leur affectation et leurs conditions d'emploi. En conclusion, elle abordera un dilemme central : comment rémunérer un corps enseignant en expansion ?

Recruter les personnes appropriées

La préparation des enseignants commence par la sélection de ceux qui vont suivre une formation pour entrer dans cette profession. La plupart des gouvernements ont défini des normes qui varient selon le type d'éducation pour lequel est conçue la formation. Les pays en développement comme les pays industrialisés sont tentés d'abaisser ces normes. Dans le monde en développement, la cause en est le besoin que ressentent de nombreux pays d'attirer des enseignants en grand nombre afin d'élargir rapidement l'accès à l'éducation et de réduire la taille des classes. Dans le monde industrialisé, certains pays sont confrontés au vieillissement du corps enseignant et au faible nombre de candidats à la profession enseignante, particulièrement en mathématiques, en langues étrangères, en sciences, en gestion et dans les domaines technologiques, dont celui des TIC (OCDE, 2004e). Les pays « très performants » évoqués au chapitre 2 ont résisté à la tentation d'abaisser les normes, préservant le caractère sélectif de l'accès à la formation des enseignants afin de maintenir la qualité et la considération dont jouit la profession. Cependant, dans d'autres pays, certaines personnes n'ayant guère de qualifications académiques accèdent à cette formation⁴⁴ (Lewin, 2004).

Les pays disposant de moyens suffisants pourraient envisager des campagnes de communication et des incitations financières pour attirer les stagiaires. Une autre approche pour recruter les bons candidats consiste à repenser les critères et procédures d'admission

44. Les publications consacrées à cette question mentionnent plusieurs cas dans lesquels l'expansion du corps enseignant nécessaire pour dégager les moyens en personnel exigés par une politique de classes plus petites semble avoir entraîné une détérioration de la qualité moyenne des enseignants dans les écoles et, partant, compromis les bénéfices escomptés de la réduction de la taille des classes (OCDE, 2004e).

à la formation des enseignants⁴⁵. Il est possible d'élaborer des tests d'aptitude et de motivation techniquement fiables. On peut aussi utiliser davantage les entretiens, bien que cette formule soit souvent coûteuse en temps.

À la Trinité-et-Tobago, dans le cadre du programme de formation par la pratique, les personnes qui envisagent la carrière enseignante se voient offrir l'occasion d'exercer en qualité d'auxiliaire de classe, afin qu'elles puissent prendre une décision plus informée (George et Quamina-Aiyejina, 2003). L'Afrique du Sud offre également un exemple d'assouplissement des voies de formation pour accéder à la profession enseignante : sa loi de 2000 sur l'éducation de base et la formation des adultes offre aux éducateurs d'adultes la possibilité de faire valider comme éléments d'une qualification formelle leur expérience et leurs qualifications pertinentes dans le domaine de l'apprentissage (IUE, 2004).

Améliorer la formation initiale

La formation initiale des enseignants peut revêtir des formes très variées. Sa durée, les priorités du programme d'enseignement, la pratique pédagogique, entre autres aspects, sont très différents d'un pays à l'autre. Le tableau 4.9 illustre cette diversité par un cadre qui comporte quatre modèles principaux.

Dans les modèles 1 et 2, la formation est principalement ou entièrement préalable à l'entrée en fonction et a généralement lieu à plein temps et en internat. Cela laisse peu de ressources pour le perfectionnement professionnel continu, en particulier pour le soutien qu'il est indispensable d'apporter aux enseignants nouvellement formés au cours de leurs premières années d'enseignement. De plus, cette approche méconnaît souvent le perfectionnement à long terme des compétences des enseignants et les institutions de formation des maîtres tendent à être isolées des écoles. Ce problème peut être atténué par un allongement de la durée de la composante du programme consacrée à la pratique pédagogique. Au Royaume-Uni, par exemple, les stagiaires passent les deux tiers de leur temps dans des écoles⁴⁶, tandis qu'à Cuba, c'est toute la formation préalable qui s'y déroule (Gasperini, 2000). De tels modèles requièrent un nombre suffisant d'écoles ayant les capacités nécessaires pour encadrer et de conseiller les stagiaires ; les coûts que cela engendre diminueront quelque peu à mesure que l'on réalisera des gains en réduisant la part du programme menée hors du contexte professionnel.

Une formation dans les écoles peut être combinée avec une formation à distance, qui économise les frais de voyage et de remplacement⁴⁷ et peut réduire les coûts directs si une partie de la

45. On peut en trouver des exemples dans les informations relatives au projet de l'OCDE *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, auquel participent 22 États membres de l'OCDE et le Chili. Les rapports consacrés à chaque pays, qui en décrivent les politiques et les innovations dans le domaine du recrutement et de la formation professionnelle des enseignants, sont disponibles à l'adresse www.oecd.org.

46. Döbert *et al.* (2004) notent que les avantages d'une préparation en milieu scolaire doivent être mis en balance avec le risque de réduire la perspective critique que peut permettre d'acquérir une formation en milieu universitaire. Dans une certaine mesure, l'immersion dans la pratique quotidienne peut empêcher les stagiaires de voir les échecs et de rechercher des solutions.

47. Tel était le cas, par exemple, du Malawi integrated in-service teacher education programme (MIITEP) décrit par Kunje (2002).

Tableau 4.9 : Principaux modèles de formation initiale des enseignants

Description	Durée	Accès	Programme	Pratique pédagogique	Coût par étudiant
Modèle 1 Certificat ou diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur (par exemple, licence en éducation)	De 1 à 4 ans à plein temps en internat	Premier ou deuxième cycle du secondaire, avec ou sans expérience	Perfectionnement dans la matière, méthodologie de la matière, études professionnelles	Pratique totale de 4 à 12 semaines, en une ou plusieurs années, parfois suivie de stages	Relativement élevé
Modèle 2 Certificat universitaire de troisième cycle en éducation	De 1 à 2 ans à plein temps, résidentiel après le premier grade	Diplôme universitaire, le plus souvent de deuxième cycle, sans expérience	Méthodologie de la matière, études professionnelles	Pratique totale de 2 à 10 semaines, parfois suivie de stages	Relativement élevé, mais pour une durée plus brève
Modèle 3 Formation professionnelle continue d'enseignants sans formation dans les écoles, conduisant à une qualification initiale	De 1 à 5 ans à temps partiel en internat et/ou ateliers en externat, etc.	Premier ou deuxième cycle du secondaire, avec expérience d'enseignement sans formation	Perfectionnement dans la matière, méthodologie de la matière, études professionnelles	Enseignement dans les écoles, dans des conditions normales d'emploi	Élevé ou non, selon la durée et la fréquence des contacts avec les tuteurs
Modèle 4 Accès direct	Période probatoire de 0 à 4 ans	Diplômés du deuxième cycle du secondaire ou du premier ou du deuxième cycle de l'enseignement supérieur	Aucun, ou intégration supervisée	Enseignement dans des écoles, dans des conditions normales d'emploi	Peu élevé

Source : Lewin (2004)

La connaissance de la matière est souvent sous-estimée, car beaucoup de stagiaires manquent des connaissances élémentaires.

48. Voir Kunje et Chirembo (2000), Kunje (2002) et Kunje *et al.* (2003) pour des analyses plus détaillées.

49. Pour de plus amples détails et des analyses sur le projet MUSTER (Multi-site teacher education research project), mis en œuvre entre 1998 et 2000 en Afrique du Sud, au Ghana, au Lesotho, au Malawi, et à la Trinité-et-Tobago, voir www.sussex.ac.uk/usie/muster.

50. MUSTER a constaté que les formateurs des enseignants ne plaçaient que rarement les besoins de leurs étudiants au premier rang de leurs préoccupations, qu'ils manquaient de contacts avec les écoles, qu'ils pourraient être mieux encadrés pour jouer un rôle utile dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes d'enseignement et qu'ils pourraient être plus performants en matière de perfectionnement et de soutien professionnels continus.

51. Parmi les explications possibles de cette tendance figurent l'augmentation des taux de déperdition des effectifs dans les pays où le taux de prévalence du VIH/sida est élevé, une tendance dans certains pays à considérer l'enseignement dans le primaire comme un tremplin vers une meilleure situation au sein du système éducatif et, là où la rémunération et les conditions d'emploi des enseignants du primaire sont médiocres, l'émigration vers des pays voisins offrant des conditions plus incitatives ou la réorientation vers des métiers plus attirants.

formation prend la forme de l'autodidaxie et s'appuie sur des matériels imprimés ou autres supports peu coûteux. Cependant, l'apprentissage à distance pose aussi des problèmes (Sayed *et al.*, 2002), comme cela a été observé pour les enseignants du primaire en Afrique rurale. Les matériels doivent être dans la langue qui convient et traiter un large éventail de sujets ; il faut que les stagiaires soient soutenus à la fois par l'école et par l'institution de formation et un appui administratif doit être assuré⁴⁸.

Le programme de formation des enseignants comporte ordinairement quatre composantes : la connaissance des matières à enseigner, les méthodes pédagogiques, la connaissance des modes d'apprentissage des enfants et la pratique pédagogique. Le temps alloué à chacune de ces composantes est très variable (Lewin, 2004) et l'importance de la première – la connaissance de la matière – est souvent sous-estimée, car beaucoup de stagiaires manquent des connaissances élémentaires.

Selon les conclusions tirées du projet MUSTER⁴⁹, couvrant 5 pays, l'amélioration des programmes de formation des enseignants doit porter sur les points suivants (Lewin, 2004) :

- le programme doit doter les stagiaires de la maîtrise nécessaire de la langue et de la capacité de répondre aux besoins de l'école à laquelle ils seront affectés ;
- les matériels de formation doivent être rédigés et produits localement si ceux provenant de l'extérieur sont rares ou mal adaptés au contexte local ;
- le programme doit amener le stagiaire à réfléchir à sa propre pratique. Apprendre à enseigner signifie acquérir non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi une compréhension des apprenants et de la façon dont ils apprennent, ainsi que des répertoires de stratégies permettant de faire face à des situations uniques et toujours changeantes ;
- le programme doit être assez souple pour tenir compte des expériences antérieures du stagiaire.

Il faut également veiller au choix de ceux qui sont chargés de la formation des enseignants. Ils sont en effet souvent recrutés parmi les enseignants en exercice, au milieu de leur carrière, et

beaucoup continuent jusqu'à leur retraite à former des enseignants, perdant ainsi progressivement le contact avec les écoles⁵⁰. Ce problème est aggravé par la préférence dont bénéficient les enseignants du secondaire, à qui les réalités de l'enseignement primaire sont rarement familières. Une solution pourrait être de charger de la formation des maîtres, pendant de courtes durées, des enseignants du primaire expérimentés.

Un soutien professionnel continu

La politique éducative a longtemps eu tendance à privilégier la formation initiale des enseignants par rapport à la formation continue, mais l'équilibre est en train de changer (OCDE, 2004e, p. 6), dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement (ADEA, 2003, p. 19). Les recherches montrent que les enseignants récemment formés ont besoin d'un important soutien de la part de collègues expérimentés et de l'établissement de formation, en particulier durant leur première année de pratique (Lewin et Stuart, 2003 ; Lewin *et al.*, 2003). Leurs premières expériences déterminent également, dans une large mesure, s'ils resteront ou non dans l'enseignement.

Trouver l'équilibre approprié pour ce qui est du temps et des ressources financières à allouer à la formation initiale et au soutien professionnel continu est une question cruciale de la politique d'éducation. Il faut notamment tenir compte du fait que les enseignants du primaire ont souvent des carrières relativement brèves⁵¹. La formation professionnelle continue dirige davantage ses ressources vers les enseignants qui ne semblent pas vouloir interrompre la leur. Elle permet également une formation plus progressive, selon différentes modalités (à plein temps, à temps partiel, à horaires aménagés, en internat, à distance, etc.) et dans différents lieux (écoles, centres de formation des enseignants ou établissements universitaires). L'encadré 4.11 donne un aperçu des meilleures pratiques en matière de soutien professionnel continu. L'« infrastructure de connaissances » indispensable à ce soutien sera analysée plus loin, dans la section intitulée « Soutenir les écoles, informer les politiques ».

Les perspectives de carrière des enseignants ont leur importance. Le perfectionnement professionnel est inefficace si les enseignants

Encadré 4.11 Les meilleures pratiques de soutien professionnel continu

Le soutien professionnel continu s'adressant aux enseignants peut inclure des possibilités d'étudier, des ateliers de formation, un soutien apporté par des conseillers et inspecteurs en exercice, des visites entre écoles et des consultations entre pairs au sein de groupes d'enseignants. Ces activités présentent les caractéristiques suivantes :

- elles exigent des écoles qu'elles deviennent des organisations apprenantes, au sein desquelles les activités de perfectionnement des enseignants sont orientées vers l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Il faut pour cela que la direction de l'école donne la priorité à l'apprentissage et mobilise les différentes capacités des enseignants
- elles doivent faire partie d'un processus systémique de réforme de l'éducation ;
- elles requièrent une structure incitative qui récompense les individus et encourage l'amélioration collective des performances. Les enseignants doivent avoir conscience de la nécessité de faire évoluer leur pratique, être récompensés s'ils le font et en mesurer les bénéfices pour l'école ;
- elles doivent être fondées sur une stratégie holistique de changement, qui harmonise les autres aspects de l'éducation avec les modifications apportées à la formation des enseignants et au soutien qui leur est fourni. Par exemple, l'affectation d'enseignants nouvellement formés dans des écoles où une grande partie du personnel manque de compétences aura pour effet de démotiver les nouveaux enseignants et de les décourager de s'engager dans des activités de formation permanente ;
- elles exigent que le gouvernement garantisse les ressources nécessaires – financières et autres ;
- elles doivent se concentrer sur un petit nombre de programmes et d'objectifs permettant des améliorations visibles à petite échelle avant d'être appliqués à un plus grand nombre d'écoles.

Source : Sayed (2001)

n'ont guère de possibilités de promotion hors de la gestion des écoles ou des services administratifs de l'éducation nationale. À Sri Lanka, les enseignants peuvent accéder au statut de « conseillers pour la formation continue », qui leur permet de mettre leurs compétences professionnelles au service d'autres enseignants (Malderez, 2002). L'encadré 4.12 décrit une initiative sud-africaine qui permet aux enseignants de choisir entre des promotions dans la filière de l'enseignement ou dans celle de la gestion.

La rémunération des enseignants

Comme dans tous les emplois exigeant une qualification qui élargit les possibilités de carrière, la rémunération et les conditions d'emploi offertes aux enseignants peuvent avoir un impact notable sur la composition de la profession et la qualité de l'enseignement. Les perspectives des enseignants en matière de rémunération, considérées par rapport à celles d'autres emplois comparables, peuvent influencer sur la décision de personnes qualifiées d'embrasser la carrière enseignante ou d'y rester, ainsi que sur leur ardeur au travail et leur motivation.

Tous les gouvernements sont confrontés à la nécessité de trouver un équilibre. D'une part, les dépenses d'éducation sont souvent soumises

Encadré 4.12 De nouvelles filières pour la carrière des enseignants en Afrique du Sud

En avril 2003, l'Afrique du Sud a établi une nouvelle structure de postes et de rémunérations pour les enseignants, qui prévoit des augmentations de traitement liées aux performances et la création de deux filières de promotion pour les enseignants : l'une dans l'enseignement, l'autre dans la gestion. Dans la filière enseignement, il est possible de devenir spécialiste principal d'éducation dans les écoles tout en conservant une activité d'enseignement. Une autre option consiste à devenir conseiller auprès du ministère de l'éducation. La filière de la gestion intègre les formes plus traditionnelles de promotion, notamment à des postes de directeur d'école ou d'administrateur. Les possibilités offertes par la filière enseignement sont considérées comme un enrichissement de la structure de soutien, qui valorise la pratique fondée sur l'observation factuelle dans les écoles et renforce les liens entre la pratique quotidienne et la politique nationale.

Source : Education Labour Relations Council (2003)

à de sévères contraintes budgétaires et les traitements et allocations des enseignants représentent généralement les deux tiers (parfois bien davantage) des dépenses publiques d'éducation (voir le tableau 14 de l'annexe statistique). Il se peut qu'il ne soit pas possible d'augmenter les traitements des enseignants sans sacrifier d'autres ressources scolaires importantes. D'autre part, notamment dans les pays en développement,

Les revenus des enseignants sont souvent insuffisants pour leur assurer un niveau de vie convenable.

les revenus des enseignants sont souvent insuffisants pour leur assurer un niveau de vie convenable. Comme l'illustre, dans l'encadré 4.13, le cas du Sierra Leone, leurs salaires peuvent être trop faibles pour leur permettre de se concentrer pleinement sur leurs obligations professionnelles, ce qui est susceptible de favoriser l'absentéisme si les enseignants sont conduits à rechercher des sources de revenus complémentaires (Mehrotra et Buckland, 1998).

Sur la durée, les revenus des enseignants ont accusé une tendance à la baisse par rapport à ceux de groupes comparables. Cela est, dans une certaine mesure, le résultat naturel de l'augmentation globale du nombre de personnes ayant fait des études et reçu une formation : les personnes remplissant les conditions requises pour entrer dans cette profession sont désormais moins rares. De même, les progrès accomplis vers l'universalisation de l'éducation ont limité la capacité des gouvernements d'augmenter régulièrement le niveau moyen des traitements réels. Le tableau 4.10 présente

la tendance des traitements moyens des enseignants du primaire dans les pays en développement de 1975 à 2000, par rapport au PIB par habitant. Alors qu'au début de la période ces traitements représentaient plus de 6 fois le PIB par habitant, ce rapport a été réduit de près de moitié au tournant du siècle. Cette diminution est particulièrement marquée en Afrique, surtout dans les pays francophones et dans ceux du Sahel, où le rapport est tombé à environ un tiers de son ancien niveau. Il n'est pas sans intérêt de noter que les pays où les rapports sont parmi les plus élevés sont également ceux où la couverture des systèmes d'enseignement primaire demeure faible⁵².

Les comparaisons avec le PIB par habitant ne fournissent qu'une approximation grossière de la mesure dans laquelle les enseignants ressentent leur situation matérielle comme meilleure ou moins bonne qu'auparavant. Il importe également d'établir si leurs revenus réels ont augmenté sur la durée. La figure 4.2 indique que dans un certain nombre de pays à revenu élevé ou

Encadré 4.13 Les enseignants du primaire en Sierra Leone

En Sierra Leone, la fin, en 2001, d'une guerre civile qui avait duré 11 ans et certains changements majeurs intervenus dans la politique éducative (dont la suppression des frais de scolarité et la fourniture de repas dans toutes les écoles) ont eu pour effet un accroissement spectaculaire des inscriptions à l'école primaire. Le nombre d'élèves a triplé en moins de 4 ans tandis que, du fait des contraintes budgétaires, celui d'élèves par enseignant (appartenant à la fonction publique) est passé de 32 en 1992 à 72 en 2003. L'une des conséquences de cette situation est qu'environ 20 % des enseignants des écoles primaires financées par l'État ne sont pas rémunérés par celui-ci. Beaucoup d'entre eux sont des enseignants « volontaires » ou « communautaires », peu ou pas du tout formés et très peu rémunérés par les écoles qui les emploient. Dans les écoles primaires publiques des zones rurales isolées, ils représentent souvent plus de la moitié des enseignants. La conjonction d'un grave surpeuplement des classes et du manque d'équipements et de matériels pédagogiques de base s'est traduite par une très médiocre qualité de l'enseignement primaire.

Bien que les traitements des enseignants supportent favorablement la comparaison avec ceux des emplois équivalents de la fonction publique, la plupart des

enseignants du primaire vivent dans la pauvreté. Dans les écoles publiques, le traitement mensuel moyen des enseignants du primaire (allocations comprises) était de 50 dollars EU à la fin de 2003. Les enseignants « communautaires » des écoles primaires publiques touchaient beaucoup moins. Des écoles communautaires ont également été créées mais, dans les zones rurales, les parents sont trop pauvres pour apporter une contribution significative à leur financement. Dans bon nombre de ces écoles, la communauté paie les enseignants en nature, sous forme de travail dans leurs exploitations agricoles. La faiblesse et l'irrégularité générales de leur rémunération soulève des interrogations majeures quant à la viabilité des écoles communautaires.

Les enseignants du primaire sont de plus en plus démoralisés. La plupart d'entre eux quitteraient la profession s'ils le pouvaient. Ils doivent généralement subvenir aux besoins d'un foyer comptant 4 ou 5 personnes avec une rémunération inférieure à 2 dollars EU par jour. Le niveau de rémunération correspond, même pour les enseignants qualifiés, au quart environ du revenu minimum nécessaire pour faire vivre un foyer de 4 personnes. En valeur réelle, la rémunération des enseignants a chuté de plus de moitié depuis le milieu des années 1990, tandis que

52. Ce différentiel remonte à la période coloniale. En vertu de la politique coloniale de la France, le français était le seul vecteur d'instruction, les écoles étaient des établissements laïques et les enseignants recevaient la même rémunération que leurs homologues métropolitains. Dans les pays sous domination britannique, les écoles tenues par les missionnaires faisaient partie intégrante du système éducatif et bénéficiaient de subventions de l'État, et il n'y avait pas d'équivalence entre les salaires locaux et les salaires en Grande-Bretagne. Les colonies britanniques ont ainsi pu bénéficier d'une plus grande extension de l'enseignement primaire, à un moindre coût que dans les colonies françaises (voir Cogneau, 2003).

intermédiaire disposant de données, la situation des enseignants s'est le plus souvent améliorée en termes réels au cours des années 1990⁵³. Les pays à faible revenu ont vu les revenus réels diminuer, avec des chutes parfois supérieures à 20%. Les données relatives à la période 1998-2001 montrent que cette tendance se poursuit, avec des baisses sensibles des traitements réels en Indonésie, aux Philippines, en Tunisie, en Uruguay, au Chili, en Argentine, au Sénégal et en République-Unie de Tanzanie⁵⁴. Dans une grande partie de l'Afrique, la rémunération des enseignants était en fait, en termes réels, inférieure en 2000 à ce qu'elle était en 1970; les chiffres récents ne constituent souvent que la manifestation la plus récente du recul⁵⁵.

Il y a aussi, bien entendu, d'énormes différences en valeur absolue entre les rémunérations des enseignants selon les pays, du fait principalement de l'inégalité des niveaux de vie: en Chine, même après ajustement en fonction du pouvoir d'achat, les traitements réels moyens des enseignants ne représentent qu'un dixième

Tableau 4.10: Traitement moyen des enseignants du primaire (par rapport au PIB par habitant) par région du monde, 1975-2000 (pays dont le PIB par habitant était inférieur à 2 000 dollars EU en 1993)

	1975	1985	1992	2000
Ensemble des pays ayant un PIB par habitant inférieur à 2 000 dollars EU	6,6	4,6	4,3	3,7
Afrique	8,6	6,3	6,0	4,4
anglophone	4,4	3,5	3,6	4,2
francophone	11,5	8,0	6,3	4,8
Sahel	17,6	11,8	8,2	6,4
Asie	3,7	2,7	2,5	2,9
Amérique latine	2,7	2,9	2,3	2,3
Moyen-Orient et Afrique du Nord	5,6	2,8	3,3	3,3

Source: Mingat (2002)

de la moyenne pour les pays de l'OCDE. Même des pays aux niveaux de revenus comparables rémunèrent différemment leurs enseignants, comme l'illustre la figure 4.3. Ainsi, les traitements versés aux Philippines sont 2 à 3 fois supérieurs à ceux qui sont versés en Égypte ou au Pérou, malgré un revenu par

la charge de travail a sensiblement augmenté, particulièrement pour les enseignants s'occupant des jeunes enfants.

À la faiblesse de la rémunération s'ajoute le paiement très tardif des traitements. Les conditions de logement sont, elles aussi, très médiocres, que ce soit dans les zones urbaines ou rurales. En milieu urbain, de nombreux enseignants doivent parcourir chaque jour de longues distances pour se rendre à leur travail. Les enseignants souhaitent néanmoins y travailler car des cours particuliers ou d'autres types de travaux peuvent venir compléter leurs revenus. Cette pratique tend à affaiblir leur engagement. Il semblerait que certains enseignants fassent exprès de n'enseigner qu'une partie du programme, forçant ainsi les élèves à recourir à des cours particuliers. Même dans les écoles primaires rurales, les « activités parascolaires » organisées après la journée d'école pour les élèves de 5^e et 6^e années sont la norme. Le coût de ces activités, destinées à compléter la rémunération des enseignants, représente une lourde charge pour les ménages les plus pauvres et contribue à expliquer le niveau élevé des taux d'abandon observés dans ces classes.

Dans les zones rurales, la forte incidence de la pauvreté ne permet guère aux enseignants de beaucoup accroître leurs revenus avec des cours particuliers. Cependant, il est fréquent qu'ils vendent des gâteaux et des sucreries à leurs élèves pendant les récréations, et les élèves travaillent souvent dans l'exploitation agricole de leur maître. Dans certaines écoles, cette activité fait partie intégrante de l'emploi du temps.

Malgré une démoralisation croissante, il semble que le taux global d'absentéisme des enseignants ait chuté ces dernières années: alors qu'il s'élevait à 20% à la fin de 2001, lorsque la paix a été rétablie dans une grande partie du pays, il n'atteint peut-être aujourd'hui que la moitié de ce chiffre. On ne dispose pas d'informations fiables sur les niveaux et les tendances de la baisse des effectifs au sein du corps enseignant, mais le Plan d'action national pour l'EPT note la « grande mobilité » des enseignants. Compte tenu du peu de chances d'accéder à l'enseignement supérieur, de nombreux élèves décident de suivre une formation à l'enseignement en n'ayant guère ou pas du tout l'intention d'enseigner toute leur vie.

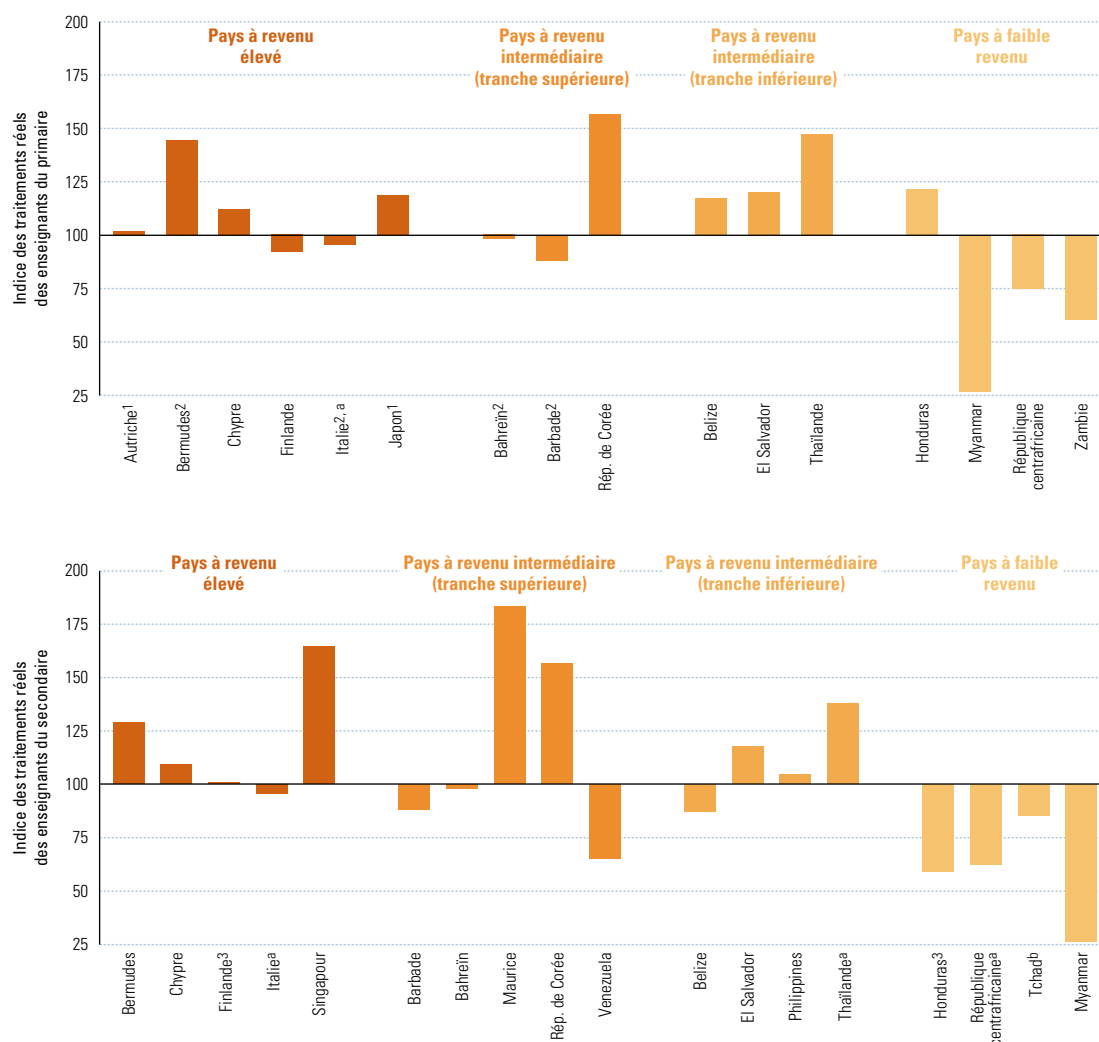
Source: Bennell (2004)

53. En termes relatifs, cependant, les traitements des enseignants ont régressé entre 1994 et 2001 dans 14 des 19 pays de l'OCDE disposant de données (voir OCDE, 2004e, p. 4).

54. Les données relatives aux 6 premiers pays sont fournies par Siniscalco (2004, figure 7), et celles qui se rapportent au Sénégal et à la Tanzanie, couvrant la décennie jusqu'à 2000, par Lambert (2004, tableau 3).

55. Voir Lambert (2004, tableau 3) et Colclough (1991, 1997).

Figure 4.2 : Indice des traitements réels des enseignants du primaire et du secondaire (langue et mathématiques) dans certains pays pour 1998 ou la dernière année disponible (1990 = 100)



1. Données pour l'éducation préprimaire seulement. 2. Données incluant l'éducation préprimaire et primaire. 3. Professeurs de mathématiques seulement.
 a. Indice (1991 = 100). b. Indice (1992 = 100).
 Source : OIT (2000)

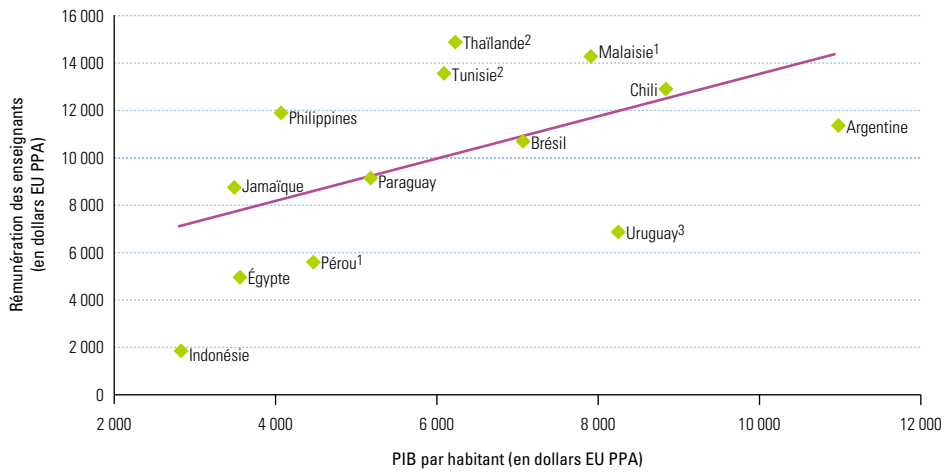
L'attrait des villes peut gêner les efforts visant à nommer de bons enseignants dans des écoles rurales.

habitant comparable dans ces pays. Il semble donc que de nombreuses sociétés disposent d'une certaine marge de manœuvre pour ce qui est de rendre abordable et désirable une amélioration de la rémunération et des conditions d'emploi des enseignants.

Affectation et conditions d'emploi des enseignants

Les pratiques en matière d'affectation des enseignants diffèrent elles aussi. Certains systèmes sont centralisés, d'autres dépendent

des régions, des districts, voire des écoles. Certaines pratiques peuvent avoir des effets dommageables sur la qualité de l'éducation. Au Ghana, par exemple, les enseignants peuvent être affectés dans des écoles rurales dont ils connaissent mal la langue d'instruction (Hedges, 2002). L'attrait des villes peut gêner les efforts visant à nommer de bons enseignants dans des écoles rurales, problème qui ne fait qu'aggraver ceux qui sont associés à la médiocrité du cadre de vie et au manque de logements dans les zones rurales.

Figure 4.3 : Rémunération à mi-carrière des enseignants du primaire et PIB par habitant, 2001

1. Année de référence : 2000.

2. Primes comprises.

3. Traitements pour un poste à 20 heures par semaine. La plupart des enseignants occupent deux postes.

Sources : OCDE (2003c) ; base de données OCDE/UNESCO

Pour assurer une répartition équitable des enseignants – nouveaux ou expérimentés – en fonction des besoins, il faut disposer au préalable d'un système de nomination national cohérent, bien défini et mis en œuvre loyalement, en vue de répondre aux besoins de chaque école. S'agissant des affectations, il ne saurait être question de s'en remettre à des décisions individuelles prises au niveau local⁵⁶. Souvent, des incitations sont nécessaires pour attirer les enseignants dans les zones difficiles. La possibilité de poursuivre des études en vue d'obtenir un diplôme universitaire de troisième cycle et, dans les zones rurales isolées, l'octroi d'un logement ou d'une aide au logement peuvent constituer des incitations appropriées.

La rémunération et l'affectation des enseignants sont des thèmes centraux du débat sur leurs conditions d'emploi. Une enquête menée par Voluntary Services Overseas (VSO, 2002) sur les enseignants au Malawi, en Zambie et en Papouasie-Nouvelle-Guinée a mis en lumière trois préoccupations majeures en dehors de la modicité des rémunérations. Les indemnités et les incitations ont été jugées peu sûres et inéquitables, et, de surcroît, elles n'étaient souvent pas prises en compte pour le calcul des retraites ; les traitements et les indemnités étaient versés en retard ; enfin, le logement, lorsqu'il était fourni, était en mauvais état⁵⁷. L'enquête a également relevé le manque de

perspectives de promotion, les coûts personnels afférents aux études suivies en vue du perfectionnement professionnel et le défaut de transparence et d'équité des procédures de promotion.

Considérées ensemble, ces conditions aident à expliquer pourquoi certains enseignants quittent la profession et pourquoi beaucoup ont le sentiment que leur statut professionnel est abaissé. Des signes positifs se manifestent toutefois dans certains pays où les syndicats d'enseignants ont négocié avec les gouvernements de meilleures conditions d'emploi, ce qui a eu pour effet une amélioration du moral et de la motivation des enseignants. Cependant, comme le montre l'encadré 4.14, ce processus peut prendre beaucoup de temps.

Mettre en place des politiques nationales relatives aux enseignants

Pour de nombreux gouvernements, faire en sorte que le système éducatif dispose d'un nombre suffisant d'enseignants est un des défis majeurs à relever pour atteindre les objectifs de Dakar. L'ampleur de ce défi peut être considérable. En Afrique subsaharienne, par exemple, le taux net de scolarisation est inférieur à 60 % dans 10 pays, à 80 % dans 14 pays et à 95 % dans 7 pays (voir annexe statistique, tableau 5). Il faudra beaucoup plus d'enseignants pour

Faire en sorte que le système éducatif dispose d'un nombre suffisant d'enseignants est un des défis majeurs à relever pour atteindre les objectifs de Dakar.

56. De Ketele (2004) note qu'un problème fondamental faisant obstacle à une répartition équitable des enseignants dans le monde en développement est que les systèmes sont souvent décentralisés, chaque district ou école prenant des décisions qui ont une incidence sur les besoins nationaux. Il recommande un système centralisé, même s'il peut être préférable de mettre en place un cadre national pour traiter les candidatures et les nominations.

57. Dans certains cas, notamment en Zambie, les enseignantes étaient défavorisées en matière de logement, car il était officiellement considéré qu'il n'était pas nécessaire de les loger, leur mari devant pourvoir à ce besoin (VSO, 2002).

Encadré 4.14 La négociation des salaires, des plans de carrière et des préoccupations professionnelles au Chili

L'apparition de nouveaux plans de carrière et l'évolution vers l'établissement d'un lien entre la rémunération des enseignants et leurs performances laissent entrevoir les possibilités qui s'offrent lorsque le dialogue sur l'éducation est marqué par le sens des responsabilités et qu'on opte pour l'excellence pour atteindre les objectifs de qualité.

Le Chili a adopté un plan de carrière complet, l'*estatuto docente* (statut des enseignants), à la suite de négociations et d'un large dialogue social sur la réforme des rémunérations et des conditions d'emploi des enseignants. Ces négociations, qui ont duré près de 10 ans, ont abouti à 3 lois nationales. La première, signée en 1991, a réglementé les conditions d'emploi et établi une structure commune pour les traitements et la sécurité de l'emploi des enseignants employés par les autorités locales et par les écoles privées. En 1995, des modifications ont été apportées à la planification locale de

l'éducation et aux relations sociales entre enseignants et employeurs. En 2001, des améliorations salariales ont fait l'objet d'un accord et de nouveaux critères ont été définis, associant le développement de la carrière des enseignants à des évaluations et à une accréditation sur une base volontaire. S'ajoutait à ces lois un programme d'évaluation des enseignants, prévoyant une évaluation par les pairs, qui a fait l'objet d'un accord entre le Ministère de l'éducation, l'Association nationale des municipalités et le Colegio de Profesores (syndicat des enseignants). Ces dispositions ont été intégrées dans le statut des enseignants. Un réseau national des enseignants pour l'excellence de l'enseignement (EDUCAR) a également été mis en place.

Sources : Gajardo et Gómez (2003) ; Liang (1999) ; l'un et l'autre cités dans Ratterree (2004).

Encadré 4.15 L'offre et la demande d'enseignants dans 4 pays africains

Au **Ghana**, si l'on veut que le Programme d'éducation de base universelle gratuite et obligatoire atteigne ses objectifs, il faudra que le nombre total d'enseignants supplémentaires augmente considérablement, pour atteindre trois à quatre fois la capacité actuelle de formation des maîtres. Au **Lesotho**, le nombre d'enseignants nécessaire équivaut au quintuple de celui qui est habituellement issu du système conventionnel de formation initiale. Au **Malawi**, qui a adopté un système mixte dans lequel la formation continue est partagée entre le premier cycle universitaire et les écoles afin d'augmenter sa capacité, le nombre d'enseignants devra être doublé. Les projections de la demande d'enseignants en **Afrique du Sud** sont complexes, comme l'est la restructuration des fournisseurs de formation. Néanmoins, des estimations récentes indiquent à la fois une insuffisance considérable du nombre d'enseignants formés par rapport aux besoins et une crise de l'offre de candidats motivés et qualifiés.

Sources : Lewin (2002) ; Akyeampong et al. (2000b) ; Lewin et al. (2000) ; Kunje et Lewin (2000) ; Sayed (2002) ; Parker (2003) ; Steele (2003) ; Crouch et Lewin (2003).

réaliser l'EPU, à moins qu'une réduction des taux de redoublement ne permette d'accroître spectaculairement l'efficacité du système. De plus, le rapport élèves/enseignant dépasse 60/1 dans plusieurs pays à faible scolarisation et dans des pays où les effectifs scolaires ont rapidement crû en relation avec les programmes d'EPT. La réduction de ce rapport exige une augmentation proportionnelle du nombre des enseignants. Dans certains pays d'Afrique

subsaharienne, les enseignants dépourvus de formation représentent jusqu'à 40% des enseignants du primaire. Le renforcement de leurs connaissances et de leurs compétences crée une demande supplémentaire en termes de capacité de formation des maîtres, qui s'ajoute à la demande de formation initiale ordinaire. L'encadré 4.15 montre l'ampleur de ce double défi dans 4 pays.

Face à ce défi, certains pays d'Afrique et d'Asie du Sud ont engagé des enseignants auxiliaires dont le statut n'est pas pleinement assimilé à celui de la fonction publique. Parfois appelés «volontaires», ils sont généralement engagés avec un contrat de courte durée et perçoivent une rémunération et des prestations inférieures à celles auxquelles peuvent prétendre leurs homologues titulaires. En Inde, comme le montre l'exemple des enseignantes *balskahi* présenté au chapitre 2, un facteur essentiel de la réussite du programme a été l'identification et le recrutement local de personnes motivées particulièrement bien adaptées à leur emploi. Au Niger, en revanche, où la grande majorité des nouveaux enseignants sont maintenant recrutés sur la base du «volontariat», les syndicats d'enseignants expriment leur indignation devant la scission entre fonctionnaires et volontaires. La viabilité à long terme d'une politique qui fait coexister deux groupes d'enseignants aux statuts ouvertement inégaux est douteuse. L'expérience du Sénégal donne à penser qu'il risque d'être

difficile d'éviter, à terme, l'intégration des enseignants «volontaires» dans la fonction publique⁵⁸. Le recours à des auxiliaires ne se limite pas aux pays en développement. Au Royaume-Uni, par exemple, des adjoints d'enseignement travaillent aux côtés d'enseignants expérimentés et qualifiés. Ce pays a commencé à officialiser le travail des auxiliaires en leur offrant une formation et des qualifications pour ce travail. Le défi auquel sont confrontés les gouvernements sur le plan de la politique d'éducation est de déterminer comment soutenir les enseignants «volontaires» tout en veillant à ce que les conditions d'emploi des enseignants titulaires ne se détériorent pas et à ce que les auxiliaires ne soient pas exploités.

Les tentatives de réduction du niveau moyen de la rémunération des enseignants selon les modalités envisagées par une application mécanique du cadre indicatif de l'Initiative de mise en œuvre accélérée peuvent se heurter à nombre de difficultés⁵⁹. Si de telles mesures peuvent rendre plus abordable l'universalisation de l'éducation, elles compromettent gravement la qualité de l'éducation en portant atteinte au moral des enseignants⁶⁰. Au mieux, lorsque les rigidités structurelles ont maintenu les rémunérations des enseignants à des niveaux supérieurs à ceux qu'autoriseraient les lois du marché, les gouvernements ont besoin d'une stratégie à long terme pour s'attaquer au problème. Des changements soudains d'orientation de la politique risquent de menacer la qualité à court terme. En attendant, beaucoup de pays peuvent utiliser d'autres moyens pour alléger les coûts salariaux : l'augmentation de la taille des classes et le recours aux classes multiniveaux et aux classes alternées peuvent, s'ils sont mis en œuvre avec soin dans le contexte approprié, aider à abaisser les coûts unitaires.

De meilleures écoles

Le chapitre 2 examine les éléments d'information dont on dispose sur ce qui fait la différence en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles. Une conclusion importante est qu'il est tout à fait possible d'améliorer la gestion et l'utilisation des ressources humaines et matérielles dans les écoles, étant admis que l'école est une institution sociale complexe qui fonctionne dans un contexte socioculturel et politique plus large.

La présente section est consacrée aux implications, en termes de politique d'éducation, des approches visant à améliorer le fonctionnement des écoles. Elle aborde deux questions principales. Dans un premier temps, elle examine comment les gouvernements peuvent concevoir des politiques qui placent les écoles en première ligne du processus d'amélioration de la qualité de l'éducation. Ainsi, parmi les pays évoqués au chapitre 2, l'Égypte définit les écoles comme devant être «belles, propres, nombreuses et productives», alors que Cuba met l'accent sur l'appropriation collective des écoles et que, au Canada, la notion d'une école conçue comme un «habitat» gagne du terrain. Dans ces pays, la politique éducative incarne l'idée de ce que doit être une école et la manière dont elle peut s'améliorer.

Il s'agit en second lieu de déterminer dans quelle mesure l'amélioration de la qualité exige que les écoles jouissent d'une plus grande autonomie et soient mieux dirigées. Cela soulève d'importantes interrogations quant aux niveaux d'autorité, de responsabilité et d'obligation de rendre des comptes qui doivent incomber à ceux qui travaillent directement dans et avec les écoles. Cette question s'inscrit invariablement dans un débat national plus large sur la décentralisation des services publics, et elle ne peut donc être résolue dans le seul cadre du secteur de l'éducation⁶¹.

Promouvoir de meilleures écoles

De même que l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage, l'école est au centre du système éducatif. C'est là que les investissements destinés à améliorer la qualité de l'éducation convergent dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Les réformes visant à améliorer la qualité devraient accorder l'importance voulue aux moyens nécessaires aux écoles pour améliorer leurs performances. Cependant, celles-ci ne peuvent pas mettre en œuvre les changements adéquats sans disposer de capacités suffisantes ni bénéficier d'un soutien continu considérable. La question est alors de savoir comment faire en sorte que ces changements complexes mais nécessaires s'inscrivent dans le cadre d'une politique bien définie d'amélioration des écoles.

L'idée d'améliorer une école dans sa totalité, au lieu de renforcer tels ou tels apports ou

De même que l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage, l'école est au centre du système éducatif.

58. Voir Lambert (2004) pour une analyse plus développée de ce point.

59. Le cadre indicatif recommande un ratio «optimal» entre la rémunération moyenne des enseignants et le PIB par habitant ne dépassant pas 3,5. Pour une analyse plus développée, voir le chapitre 5 et UNESCO (2003a, p. 264).

60. Comme on l'a déjà observé, une rémunération faible pousse les enseignants à abandonner l'enseignement pour des activités jouissant d'un statut plus élevé et, ces dernières années, les niveaux élevés de renouvellement des effectifs et d'absentéisme sont devenus une tendance lourde chez les enseignants, notamment en Afrique (UNICEF, 1999c; BAfD, 1998). Gtewwe *et al.* (2003) observent qu'au Kenya, les enseignants sont absents 20% du temps, et des taux d'absentéisme encore plus élevés sont enregistrés en Ouganda et à Madagascar. Bernard (1999) note que 74,2% des enseignants de l'échantillon du PASEC au Cameroun exercent un second métier.

61. Pour une analyse plus approfondie de la décentralisation en matière d'éducation, voir UNESCO (2003a).

L'amélioration de l'école examine les moyens de produire le changement.

processus individuels, a gagné du terrain dans le monde industrialisé comme dans le monde en développement. Elle trouve son expression dans de nombreux cadres conceptuels, différents mais apparentés. On peut en citer trois exemples : l'« amélioration de l'école » qui est dans une large mesure un produit du discours occidental et selon laquelle les écoles doivent être des agents importants de la gestion de leur propre changement ; le « développement scolaire global » qui adopte une approche holistique de la mise en œuvre de changements systémiques ; l'« école accueillante pour l'enfant », modèle fondé sur les droits, qui doit beaucoup aux travaux des organismes des Nations Unies, notamment l'UNICEF. Ces trois concepts reposent sur le présupposé que l'école doit occuper une place plus centrale qu'auparavant dans la réforme et l'amélioration de l'éducation.

Amélioration de l'école

L'amélioration de l'école a été décrite comme une composante de l'étude du changement éducatif⁶². Tandis que la recherche sur l'efficacité de l'école (décrite au chapitre 2) s'intéresse à ce qui compte, l'amélioration de l'école examine les moyens de produire le changement. C'est la caractéristique qui définit cette approche et, bien que l'importance attachée à tel ou tel élément puisse varier, sa philosophie repose sur une série de principes :

- l'école doit être le point de convergence des *stratégies de changement éducatif* ;
- les *processus du changement éducatif* sont importants ;
- les écoles doivent faire partie des efforts de réforme de l'éducation et *se les approprier* ;
- de réelles améliorations requièrent une forte *dynamique de groupe*, l'*autonomisation des enseignants* et le *renforcement des capacités* ;
- les processus de planification de l'éducation et d'élaboration du programme d'enseignement conçus pour remonter *de la base au sommet* sont les plus efficaces.

La nature même de ces principes montre clairement qu'une politique d'éducation définissant un environnement facilitateur est une condition préalable nécessaire d'une amélioration de l'école impulsée par les écoles

elles-mêmes. Dans de nombreux pays, cela suppose un regard plus proactif sur les écoles et sur ceux qui y travaillent ou travaillent pour elles. Dans certains pays industrialisés, le concept d'amélioration de l'école a été invoqué dans le cadre de réformes conçues autour d'indicateurs de performance agréés à l'échelle nationale pour les élèves et les écoles. Dans de telles conditions, l'amélioration de l'école risque de n'être « guère davantage qu'une réponse opportuniste aux demandes de changement et de fixation de cibles formulées par des organismes extérieurs » (Hopkins, 2001). En pareil cas, une attention insuffisante est accordée au contexte de l'école, aux incitations susceptibles de faire une différence à long terme et au renforcement des capacités⁶³.

Une forme plus « authentique » d'amélioration de l'école met l'accent sur les compétences, les aspirations et l'énergie de ceux qui sont les plus proches de l'école, plutôt que sur une série de changements décidés au niveau central. Elle reconnaît que les enseignants et les apprenants peuvent apprendre les uns des autres et, ce faisant, améliorer les relations interpersonnelles et la culture de l'école. Il s'agit là d'un préalable nécessaire à l'amélioration de la nature et de la qualité des expériences d'apprentissage⁶⁴.

Ainsi conçue, l'amélioration de l'école est un moyen de préparer et d'offrir les conditions permettant aux enseignants, aux autres adultes et aux apprenants de promouvoir et d'entretenir l'apprentissage mutuel au sein des écoles. À partir des travaux de Hopkins, le tableau 4.11 présente un cadre pour l'amélioration de l'école et ses principales implications pour la politique d'éducation. Ces implications – dans la colonne de droite – ne seront pas étrangères aux responsables de l'élaboration des politiques d'éducation : toutes sont des objectifs auxquels aspirent la plupart des systèmes. L'intérêt spécifique du modèle de l'amélioration de l'école tient à la place centrale qu'il donne à l'apprentissage aux apprenants et aux acquis d'apprentissage, et à l'accent qu'il met sur les stratégies de changement impulsées par les écoles.

Certains critiques se demandent s'il est possible d'appliquer systématiquement un modèle aussi complet là où les ressources sont limitées. Même dans les pays les plus développés, il a été estimé que privilégier les stratégies de

62. Voir Miles *et al.* (1998), Hargreaves *et al.* (1998) et Hopkins (2001) pour des aperçus récents des publications consacrées à l'amélioration de l'école.

63. Voir, par exemple, les travaux sur les réformes fondées sur les performances aux États-Unis d'Amérique, en Nouvelle-Zélande et en Australie, qui ont conclu que, pour avoir négligé de se concentrer sur l'enseignement et le développement des capacités, des réformes majeures ne se sont pas traduites par de réels progrès dans les performances des élèves (Leithwood *et al.*, 1999).

64. Voir, par exemple, Barth (1990) et Hopkins (2001).

changement au niveau des écoles prend trop de temps, coûte trop cher et a le plus de chances d'être efficace dans le cas des écoles ayant déjà une grande capacité de changement ou un forte propension au changement (Slavin, 1998). On a également reproché à ce modèle de ne pas accorder une attention suffisante aux politiques d'ensemble et aux contextes dans lesquels elles sont élaborées. Cependant, comme le note une analyse récente de l'amélioration des écoles, il est peu probable, malgré la diversité des contextes nationaux, que ceux qui s'occupent de la réforme de l'éducation dans les pays en développement soient en désaccord avec l'ensemble ou la plupart des propositions suivantes :

- la réforme de l'éducation doit exercer ses effets au niveau de l'école ;
- une approche multi-institutions doit soutenir les écoles ;
- les liaisons du système doivent être « larges » et « profondes » ;
- la réforme elle-même est un processus d'apprentissage ;
- une vision forte de la réforme est nécessaire ;
- il est nécessaire de mettre fortement l'accent sur la pratique en classe ;
- les enseignants sont des apprenants ;
- l'engagement procède de l'autonomisation ;
- tant les initiatives prises au niveau local que central peuvent être efficaces ;
- les parents et les communautés font la différence⁶⁵.

Si ces propositions sont acceptées, l'amélioration de l'école contient des idées dont tous les systèmes peuvent bénéficier. Le message essentiel de ce concept est peut-être, pour certains des pays les plus pauvres au monde, que ce cadre aide à approfondir la réflexion sur les actions nécessaires pour faire des écoles un élément du processus de changement. Il se peut qu'il soit difficile de déterminer à quel point ce modèle est applicable, mais il n'en fournit pas moins une base pour analyser s'il peut y avoir une réelle différence quand les écoles sont placées au centre d'un modèle de réforme.

Développement scolaire global

Dans certains pays en développement, l'approche adoptée pour les projets d'ensemble ou les réformes nationales est le « développement scolaire global », ou « réforme scolaire globale », approche qui s'inspire des idées générées par

Tableau 4.11: L'amélioration de l'école : implications pour la politique d'éducation

Stratégies	Implications pour la politique d'éducation
Se concentrer sur les acquis, l'apprentissage et l'autonomisation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> ● Se concentrer sans relâche sur les acquis et l'apprentissage des élèves ● Concevoir un programme scolaire et des programmes d'enseignement fondés sur l'état des connaissances relatives à l'apprentissage
Concevoir un programme scolaire et des programmes d'enseignement fondés sur l'état des connaissances relatives à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Prêter attention au contexte – chercher à savoir ce qui est efficace, et dans quel contexte ● Renforcer les capacités et consolider les éléments que l'on sait favorables au développement des capacités
Créer les conditions et les capacités nécessaires à l'amélioration de l'école	<ul style="list-style-type: none"> ● Promouvoir les communautés professionnelles d'apprentissage et favoriser la recherche sur les enseignants et les écoles ● Améliorer la recherche et la diffusion de ses résultats et la rendre pertinente pour ceux qui la mettent en pratique
Mettre en œuvre des stratégies de changement ciblées	<ul style="list-style-type: none"> ● S'engager en faveur d'une mise en œuvre efficace et y consacrer le temps nécessaire ● Conjuguer pression et soutien à tous les niveaux du système
Mettre en place un contexte de politique et des réseaux de soutien externe	<ul style="list-style-type: none"> ● Établir des infrastructures et des réseaux locaux appuyés par une bonne facilitation externe ● Assurer la cohérence de la politique

Source : Hopkins (2001)

les travaux sur le concept d'amélioration de l'école. C'est le cas, par exemple, de projets financés par la Fondation Aga Khan dans les pays d'Afrique de l'Est ainsi qu'en Afrique du Sud, à Sri Lanka et au Ghana (Akyeampong, 2004 ; Sayed *et al.*, 2000).

Au Ghana, le Programme de développement scolaire global vise à atteindre les objectifs des réformes engagées par le gouvernement avec le programme d'éducation de base universelle gratuite et obligatoire. Des pouvoirs et des responsabilités accrus sont dévolus aux écoles, aux communautés et aux districts pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en mettant l'accent sur :

- une pratique centrée sur l'enfant pour l'acquisition de la lecture, de l'écriture et du calcul et de la capacité de résoudre des problèmes ;
- la participation de la communauté à la mise en œuvre de l'éducation ;
- la formation professionnelle continue des enseignants dans les écoles ;
- une planification et une gestion des ressources participatives ;
- une plus grande efficacité dans la gestion des ressources.

Au Ghana, le Programme de développement scolaire global vise à atteindre les objectifs des réformes engagées par le gouvernement avec le programme d'éducation de base universelle gratuite et obligatoire.

⁶⁵. Ces propositions sont inspirées de Hopkins (2001), qui s'appuie sur Dalin (1994).

L'école accueillante pour l'enfant est un modèle fondé sur les droits, qui tire son autorité de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Ces objectifs (Ghana Education Service, 2004) sous-tendent les stratégies exposées dans l'encadré 4.16. Le programme a entraîné une série de changements intermédiaires positifs et certains signes donnent à penser qu'il a une incidence sur la qualité de l'apprentissage des élèves au Ghana⁶⁶, mais il n'est pas exempt de problèmes. L'approche « en cascade » de la formation, par exemple, ne se révèle pas aussi efficace que prévu⁶⁷ et on a pu se demander dans quelle mesure un changement réel de pédagogie s'était produit dans les classes⁶⁸. L'expérience du Ghana souligne toutefois l'intérêt d'une approche à long terme centrée sur l'école, qui reconnaisse l'importance du développement continu des capacités. Les rôles doivent être définis clairement et les responsabilités fixées d'un commun accord et acceptées. Des partenariats solides sont essentiels, au sein des écoles, entre le directeur et les enseignants et entre l'école et la communauté locale, avec le soutien proactif des autorités éducatives du district.

Des écoles accueillantes pour l'enfant

L'école accueillante pour l'enfant est un modèle fondé sur les droits, qui tire son autorité de la Convention relative aux droits de l'enfant. Elle promeut l'idée que de bonnes écoles doivent

aller au-devant de l'enfant et être centrées sur lui (encadré 4.17).

En termes de politiques et de programmes nationaux, une éducation accueillante pour l'enfant peut être un objectif normatif et, partant, servir de cadre à la programmation et à l'allocation des ressources, y compris pour la formation. Pour les écoles et les communautés prises individuellement, elle peut être à la fois un objectif et un outil d'amélioration de la qualité au moyen de l'autoévaluation, de la planification et de la gestion scolaires, ainsi qu'un moyen de mobiliser la communauté autour de l'éducation et des droits de l'enfant.

Ce modèle met l'accent sur l'école en tant que lieu offrant des possibilités d'apprentissage pertinentes par rapport à la vie et à l'obtention de moyens d'existence, dans un environnement sain, sûr, intégrateur et protecteur, soucieux de l'équité et de l'égalité entre les sexes, et impliquant la participation des élèves, des familles et des communautés (Chabbott, 2004). Ces idées trouvent leur expression dans le Cadre pour des écoles accueillantes pour l'enfant (tableau 4.12), matrice qui juxtapose les questions relatives à la qualité et les préoccupations relatives à l'enfant. Plusieurs

Encadré 4.16 Le développement scolaire global au Ghana

Parmi les stratégies du Programme de développement scolaire global du Ghana, trois stratégies clés ont trait au perfectionnement professionnel des enseignants, aux plans d'action des écoles et à la constitution de groupements d'écoles*.

- Le programme apporte un soutien aux **directeurs d'école et aux enseignants**. La formation continue suit un modèle « en cascade » : les directeurs d'école et les inspecteurs des écoles du district reçoivent une formation, puis sont chargés de former à leur tour leurs collègues au niveau de leur district ou de leur école. La formation met l'accent sur une pédagogie centrée sur l'enfant, sur l'utilisation efficace de matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés et sur le recours à l'environnement local comme ressource d'apprentissage.

- Pour améliorer le partenariat entre les directeurs d'école, les enseignants et la communauté, des ateliers enseignent aux participants comment concevoir un **plan d'action scolaire global** qui souligne l'importance de ce partenariat tripartite pour répondre aux besoins d'enseignement et d'apprentissage. Les plans d'action fixent des objectifs, guident la préparation des budgets des écoles et comprennent des plans prévoyant des moyens d'impliquer la communauté.
- Pour favoriser la formation continue, le programme organise les écoles en **groupements** de 5 à 8 établissements. Le groupement représente désormais l'unité principale du changement pour l'amélioration de l'école. Des ateliers de formation continue sont organisés au niveau de ces groupements pour orienter les activités d'amélioration de l'école.

* Pour des détails sur les activités de formation et sur les autres, voir Ghana Education Service (1999).

Source : Ghana Education Service (1999)

66. Voir Akyeampong (2004) ; Banque mondiale (2004f) ; Akyeampong *et al.* (2000a) et Sayed *et al.* (2000).

La Banque mondiale (2004f) estime que la participation des écoles au développement scolaire global a amélioré les scores aux tests d'anglais et de mathématiques.

67. Sayed *et al.* (2000) ont observé que les directeurs d'école qui tentaient d'organiser sur place des activités de perfectionnement des enseignants manquaient souvent de ressources et/ou éprouvaient des difficultés à motiver les enseignants en l'absence de récompenses ou d'incitations. De plus, bien que des structures de soutien et de formation des enseignants, telles que les équipes de district chargées de soutenir les enseignants et les équipes des groupements d'écoles aient été créées, elles n'avaient pas forcément mis sur pied un programme d'activités. Akyeampong (2004) examine également les défis auxquels le programme est confronté.

68. La Banque mondiale (2004f) a observé qu'environ un tiers des enseignants « recourent régulièrement à une approche de l'apprentissage centrée sur l'élève et à des simulations, même si un cinquième environ de ces enseignants ne sont pas en mesure de l'expliquer convenablement. Un cinquième environ utilisent des signes pour expliquer les mots difficiles. En résumé, les méthodes modernes sont loin d'être inconnues, mais on ne peut pas dire que leur usage, limité à une minorité d'enseignants, soit répandu. »

Encadré 4.17 Des écoles allant au-devant de l'enfant et centrées sur lui

Les écoles fondées sur les droits – ou accueillantes pour l'enfant – n'aident pas seulement les enfants à jouir de leur droit à une éducation de base de qualité. Elles leur permettent aussi d'apprendre ce qu'ils ont besoin de savoir pour faire face aux défis de ce nouveau siècle, favorisent leur bonne santé et leur bien-être, leur garantissent des espaces d'apprentissage sûrs et protecteurs, à l'abri de la violence et des mauvais traitements, renforcent le moral et la motivation des enseignants et mobilisent le soutien de la communauté en faveur de l'éducation.

Une école fondée sur les droits et accueillante pour l'enfant a deux caractéristiques fondamentales :

- elle va à la rencontre des enfants, en s'efforçant d'identifier les enfants exclus, de les scolariser et de les intégrer dans l'apprentissage. Elle les traite comme des sujets jouissant de droits et considère que l'État a l'obligation de donner corps à ces droits. Elle affirme, promeut et aide à appliquer les droits et assurer le bien-être de tous les enfants de la communauté ;

- elle est centrée sur l'enfant, agissant dans l'intérêt des enfants de manière à leur permettre de concrétiser tout leur potentiel, et elle se préoccupe à la fois de « tout » l'enfant (notamment de sa santé, de son état nutritionnel et de son bien-être) et de la situation des enfants dans leur famille et leur communauté, avant leur entrée à l'école et après qu'ils l'ont quittée.

Source : www.unicef.org/lifeskills/index

Tableau 4.12 : Un cadre pour des écoles accueillantes pour l'enfant

Aspects relatifs à l'enfant / Aspects relatifs à la qualité	Intégratrice/ soucieuse de l'égalité entre les sexes	Saine/sûre/ protectrice	Efficace	Liée à la communauté
Apprenants				
Contenus				
Processus d'enseignement/apprentissage				
Environnement				
Résultats				

Source : Chabbott (2004)

projets, dans le monde entier, utilisent ce cadre. Un récent examen d'ensemble donne à penser qu'il est trop tôt pour en évaluer les résultats ; la plupart de ces projets sont de relativement petite taille et les données de référence sur les niveaux et résultats d'apprentissage sont insuffisantes. Certains éléments initiaux d'appréciation semblent néanmoins indiquer que le cadre se révèle utile en permettant à des responsables de la formulation des politiques de prendre en compte les implications de la décentralisation et de la gestion au niveau de l'école (Chabbott, 2004).

Une étude menée sur des initiatives dans le domaine des écoles accueillantes pour l'enfant en Asie de l'Est et dans le Pacifique⁶⁹ parvient à quatre conclusions principales (Bernard, 2004) :

- se concentrer sur les apprenants, les contenus, les processus d'enseignement et

d'apprentissage, les environnements et les résultats reste fondamental pour la conception et la réalisation d'écoles accueillantes pour l'enfant, mais la flexibilité est la clé de la mise en œuvre ;

- le concept d'écoles accueillantes pour l'enfant est peut-être souhaitable dans son principe, mais il est difficile à appliquer ;

- les initiatives individuelles ne peuvent être prises isolément. Elles doivent s'appuyer sur les systèmes existants pour qu'il y ait une collaboration avec des activités et des partenaires partageant la même orientation ;

- ce concept peut servir de point de départ pour traiter les questions qui se posent au niveau des écoles et du système, mais il requiert une démarche proactive et créative.

Les initiatives individuelles doivent s'appuyer sur les systèmes existants pour qu'il y ait une collaboration avec des activités et des partenaires partageant la même orientation.

69. Les pays concernés sont le Cambodge, la Chine, l'Indonésie, la Mongolie, le Myanmar, les Philippines, la Thaïlande, Vanuatu et le Viet Nam.

Dans la gestion au niveau des écoles, les responsabilités sont transférées du niveau central aux professionnels exerçant au sein de l'école.

Cette étude semble indiquer qu'il reste à vérifier pleinement dans quelle mesure le concept d'écoles accueillantes pour l'enfant offre un cadre d'ensemble pour la mise en œuvre des politiques et stratégies nationales, plutôt qu'un outil analytique permettant de mieux comprendre si les enfants sont véritablement au cœur du processus d'apprentissage. Pour l'heure, comme c'est le cas plus généralement pour l'EPT, il n'est pas surprenant que les gouvernements en adoptent le concept comme un principe général mais ne l'appliquent pas encore à l'organisation du développement et de la gestion des écoles. Pourtant, la grande attention qu'il porte à l'intégration, à la diversité, à la sécurité, à la santé et à l'égalité entre les sexes en fait un cadre important pour surmonter les désavantages et promouvoir des environnements d'apprentissage plus efficaces.

L'autonomie des écoles: un défi en termes de gestion et de leadership

Une des implications des réformes inspirées par le souci d'améliorer les écoles – de quelque manière qu'on interprète et applique cette notion – est une plus grande autonomie de celles-ci. Ces réformes sont ordinairement associées à la décentralisation. La gestion et le leadership au niveau de l'école sont des aspects cruciaux de toute stratégie de réforme prévoyant la transmission de pouvoirs et de responsabilités.

La gestion au niveau des écoles⁷⁰

Dans la gestion au niveau des écoles, les responsabilités sont transférées du niveau central aux professionnels exerçant au sein de l'école (généralement le directeur et les professeurs principaux) et des pouvoirs élargis sont conférés aux conseils d'école élus, représentant les parents et l'ensemble de la communauté. Ce concept acquiert dans le monde entier une importance croissante et a indubitablement des effets sur la qualité, que celle-ci soit ou non son objectif ultime (Caldwell, 1998).

Certains commentateurs y voient un moyen d'améliorer la qualité même lorsque ce n'est pas sa vocation première⁷¹. D'autres⁷² craignent que l'adoption à l'échelle nationale de la gestion au niveau des écoles ne soit préjudiciable aux résultats des petites écoles, dont la capacité de gestion des ressources est la plus limitée. Toutefois, la plupart considèrent qu'il n'y a tout

simplement pas assez d'éléments factuels concernant l'impact direct ou indirect de la gestion au niveau des écoles sur les résultats d'apprentissage⁷³.

Les principaux arguments avancés en faveur d'une plus grande autonomie des écoles sont convaincants. Ils la présentent comme :

- plus démocratique, en ce qu'elle permet aux enseignants et aux parents de prendre des décisions au niveau de l'école ;
- plus pertinente, en ce qu'elle rapproche les pouvoirs de décision du lieu où se situent les problèmes à résoudre, ce qui conduit à des politiques plus appropriées et plus pertinentes ;
- moins bureaucratique, en ce que les décisions sont prises plus rapidement ;
- plus responsable, en ce que permettre aux écoles et aux enseignants de jouer un plus grand rôle dans la décision implique qu'ils soient plus responsables de leurs performances ;
- plus susceptible de mobiliser des ressources supplémentaires, surtout là où, en impliquant les parents dans la gestion de l'école, on les encourage à contribuer à son financement.

En eux-mêmes, ces bénéfices n'améliorent pas la qualité. Une récente étude à grande échelle sur la gestion au niveau des écoles, reposant sur 83 études empiriques, conclut qu'« on ne dispose pratiquement pas de connaissances solides, fondées sur la recherche, quant aux effets directs ou indirects de la gestion au niveau des écoles sur les élèves [...]. Les rares éléments fondés sur des recherches qui sont disponibles semblent indiquer que les effets sur les élèves ont autant de chances d'être négatifs que positifs » (Leithwood et Menzies, 1998)⁷⁴. Des études de plusieurs pays corroborent dans une certaine mesure, sinon totalement, cette conclusion (encadré 4.18).

Ces éléments, qui pourraient être décourageants, conduisent naturellement à la question de savoir quelles stratégies et actions doivent accompagner l'adoption de la gestion au niveau des écoles pour que la qualité s'améliore ou, à tout le moins, ne soit pas compromise. Les travaux effectués jusqu'à présent ont identifié au moins 6 exigences principales :

70. La source principale de cette sous-section est de Grauwe (2004), document de référence rédigé pour le présent rapport.

L'expression « gestion au niveau des écoles » est souvent employée de façon interchangeable avec « gouvernance au niveau des écoles », « gestion autonome des écoles » et « gestion scolaire axée sur le site ».

71. Voir, par exemple, Gaziel (1998), Williams *et al.* (1997), King et Ozler (1998), Jimenez et Sawada (1998) et OCDE (2004c).

72. Par exemple, Odden et Busch (1998), Réseau asiatique d'institutions de formation et de recherche en planification de l'éducation (à paraître) et de Grauwe (2004).

73. Voir, par exemple, Leithwood et Menzies (1998), Fullan et Watson (2000) et Caldwell (1998).

74. Caldwell (1998) et Fullan (1993) parviennent à des conclusions similaires.

Encadré 4.18 Gestion au niveau des écoles et amélioration de l'apprentissage

En Israël, une plus grande autonomie des écoles a eu une incidence positive sur la motivation et le sens de l'engagement des enseignants, ainsi que sur l'orientation des résultats de l'école, mais 4 % seulement de la variance de l'efficacité entre écoles autonomes et écoles moins autonomes peut s'expliquer par la gestion au niveau des écoles.

Au Nicaragua, les écoles autonomes, dont la plupart desservent des zones défavorisées, ont d'aussi bons résultats que les autres. Cette observation positive tient à leur relative autonomie pour la sélection et l'évaluation de leur personnel.

En El Salvador, le programme des écoles gérées par les communautés (EDUCO) donne aux communautés des pouvoirs importants sur les écoles, y compris en matière de finances et de personnel. Une première évaluation a constaté qu'une plus grande implication de la communauté et des parents améliorerait les compétences linguistiques des élèves et réduisait l'absentéisme, qui pouvait avoir des effets à long terme sur les résultats.

Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE en 2000 donnent à penser que « dans les pays où les chefs d'établissement font état, en moyenne, d'une plus grande autonomie des écoles en ce qui concerne le choix des cours dispensés, les résultats moyens de compétence en lecture sont en général sensiblement meilleurs. Il en est de même, mais un peu moins nettement, pour d'autres aspects de l'autonomie des écoles, y compris le rapport entre les résultats moyens et le degré d'autonomie dont l'école bénéficie en matière d'allocation des crédits. » L'OCDE met toutefois en garde contre une interprétation qui induirait de cette observation une relation de cause à effet, car « il se peut que l'autonomie de l'école et les résultats se renforcent mutuellement ou subissent l'influence d'autres facteurs ».

Des études réalisées en Nouvelle-Zélande et dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest ont conclu qu'en général, la gestion au niveau des écoles se traduisait par peu de changements dans les pratiques pédagogiques.

Sources : Israël : Gaziel (1998) ; Nicaragua : King et Ozler (1998) ; El Salvador : Jimenez et Sawada (1999) ; PISA : OCDE (2004c) ; Nouvelle-Zélande et Afrique de l'Ouest : de Grauwe (2004).

- la gestion au niveau des écoles doit s'accompagner de stratégies visant à renforcer les capacités et le *leadership* (voir plus loin) ;
- les écoles ont besoin d'informations sur leurs performances, afin de pouvoir identifier leurs forces, leurs faiblesses et leurs priorités d'une manière motivante, et non démotivante. Cela requiert le renforcement des capacités élémentaires d'analyse des données ainsi qu'un soutien à l'élaboration de stratégies d'amélioration de l'école. Le rôle des bureaux locaux et de district est capital ;
- les écoles ont besoin de structures professionnelles, bien gérées, qui leur offrent un *soutien* constant ;
- les autorités centrales doivent continuer à jouer un rôle essentiel, en particulier dans le suivi des performances des écoles afin de détecter les signes de faible qualité et d'inégalité ;
- les écoles ont besoin d'avoir la maîtrise des ressources ;
- la gestion au niveau des écoles doit être transparente.

Il faut en outre de solides mécanismes de reddition de comptes. Au niveau national, ces mécanismes comprendront sans doute des directives relatives aux programmes d'enseignement, des examens nationaux réguliers et des audits destinés à garantir la régularité des dépenses. Au niveau local également, l'efficacité de la gestion des écoles dépend beaucoup de la mesure dans laquelle celles-ci considèrent qu'elles ont des comptes à rendre à la communauté, ainsi que de l'influence que la communauté peut exercer sur elles à travers les connaissances et les compétences, le pouvoir, l'information et les récompenses (Lawler, 1986). Plus concrètement, la communauté exerce généralement son influence par son implication dans les conseils d'école. Les pouvoirs précis de ces organes sont variables. En Australie et aux États-Unis, par exemple, ils peuvent jouer un rôle positif dans le recrutement des directeurs des écoles, dans certaines décisions budgétaires et dans les questions extrascolaires. Cependant, ils ne jouent pas toujours un rôle constructif ; au pire ils peuvent être l'occasion de faire un mauvais usage des ressources de la communauté et la transparence peut faire défaut, en particulier pour ce qui est de l'utilisation des fonds⁷⁵.

Les écoles ont besoin d'informations sur leurs performances, afin de pouvoir identifier leurs forces, leurs faiblesses et leurs priorités d'une manière motivante, et non démotivante.

75. Des recherches menées par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE) de l'UNESCO sur le fonctionnement des écoles dans un contexte de décentralisation en Afrique de l'Ouest montrent que les parents et les enseignants n'ont pratiquement aucune connaissance ni aucune maîtrise de l'utilisation des fonds versés pour l'éducation des enfants. Ainsi, dans les cas où, au niveau central comme au niveau local, l'obligation redditionnelle n'est guère assurée, il y a peu de chances que la gestion au niveau des écoles se traduise par une meilleure utilisation des fonds (de Grauwe, 2004).

On observe en Afrique du Sud, en Nouvelle-Zélande et en Australie une sous-représentation des groupes minoritaires dans la composition des conseils d'école.

De plus, les communautés sont loin d'être homogènes. Les élites peuvent manipuler les conseils en vue de renforcer leur pouvoir. On observe en Afrique du Sud, en Nouvelle-Zélande et en Australie une sous-représentation des groupes minoritaires dans la composition des conseils d'école (de Grauwe, 2004).

Les écoles peuvent elles aussi être en proie à des tensions. Confier leurs budgets aux communautés peut mécontenter les enseignants, comme cela a été le cas dans certains districts d'Inde ou pour les écoles du programme EDUCO en El Salvador (Jimenez et Sawada, 1998). Ou bien, quand les chefs d'établissement sont favorables à un contrôle exercé au sein de l'école, les enseignants peuvent s'y opposer.

Ces problèmes importants donnent à penser qu'en l'absence d'initiatives majeures des gouvernements en faveur d'une réforme systémique destinée à renforcer les capacités individuelles et institutionnelles, l'impact de l'autonomie des écoles sur la qualité de l'éducation risque d'être limité. Là où la capacité des écoles comme des gouvernements est extrêmement faible, la priorité du gouvernement central peut être de garantir à toutes les écoles un minimum de ressources clés – enseignants, matériels d'apprentissage et infrastructures. Là où les communautés sont fortes et les ONG actives, il peut néanmoins être approprié d'accorder aux écoles une certaine liberté pour élaborer leurs propres solutions, mais il est moins sûr qu'il s'agisse d'une situation viable à long terme au niveau local. Comme semblent l'indiquer les exemples des pays mentionnés dans le chapitre 2, c'est lorsque les systèmes éducatifs sont déjà dotés de l'infrastructure et des capacités de base qu'une plus grande autonomie peut se révéler la plus efficace. Dans le cas contraire, l'absence d'une structure publique de soutien efficiente est dangereuse non seulement pour chaque école mais aussi pour le système dans son ensemble, avec le risque de voir se creuser les disparités en matière de performances. Pour être réellement bénéfique, l'accroissement de l'autonomie des écoles doit s'accompagner de stratégies visant à renforcer leurs capacités ainsi que celles de leurs directeurs et des communautés, afin d'améliorer la qualité et avec le souci de garantir l'équité.

*Le leadership scolaire*⁷⁶

Les précédentes sections consacrées à l'amélioration de l'école et les travaux sur l'efficacité scolaire mentionnés dans le chapitre 2 soulignent clairement l'importance d'un leadership éducatif fort pour l'amélioration des résultats scolaires et la création d'une culture du développement scolaire. Dans les deux cas, le leadership est conçu en termes de transformation plutôt que de contrôle ou de maintenance. La capacité des écoles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage peut dépendre dans une large mesure de la qualité du leadership professionnel exercé par la direction de l'école et, à un certain point, par des personnes extérieures à la gestion quotidienne de l'école.

Dans de nombreux pays industrialisés, la prise en compte de l'importance du développement des compétences de direction se reflète dans des institutions spécialisées et des programmes de recherche tels que le National College for School Leadership au Royaume-Uni, le National Institute for Quality Teaching and School Leadership qu'il est envisagé de créer en Australie ou le Projet international de recherche sur le leadership scolaire de qualité de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'université de Toronto (Canada).

Il est beaucoup plus difficile de renforcer d'une manière systémique et durable les capacités en matière de leadership scolaire dans les systèmes éducatifs qui ne disposent que de ressources limitées pour le perfectionnement professionnel⁷⁷. Dans ces systèmes, peu nombreux sont les responsables que l'on pourrait qualifier de professionnels bien formés. Ce sont souvent des enseignants qui ont été promus à l'approche du terme de leur carrière enseignante. Les pratiques de sélection et de recrutement risquent de privilégier l'ancienneté, d'être biaisées du point de vue du genre et de tenir compte de facteurs étrangers aux exigences du leadership scolaire. Les possibilités de perfectionnement professionnel sont souvent limitées et, dans les pays très dépendants de l'aide extérieure, elles peuvent être associées à des projets financés par des bailleurs de fonds dont les méthodes risquent de ne pas bien s'harmoniser avec les pratiques des systèmes nationaux.

La tendance à une plus grande autonomie des écoles et à la gestion au niveau des écoles a des implications importantes pour les chefs

76. Cette sous-section s'inspire largement du document de référence rédigé par de Grauwe (2004).

77. On voit cependant commencer à se manifester des évolutions importantes à cet égard, comme le projet PRISM au Kenya (qui sera analysé plus loin).

d'établissement, qu'il s'agisse de leur charge de travail, de la nature de leurs responsabilités ou des compétences et connaissances requises pour s'acquitter de rôles nouveaux et plus complexes qu'avant. Un bon leadership scolaire consiste à transformer les sentiments, les attitudes et les convictions, ainsi que les pratiques, afin d'améliorer la culture de l'école (Hopkins, 2001), à promouvoir chez les enseignants des comportements attentifs à un large éventail de résultats d'apprentissage (Leithwood *et al.*, 1999) et à établir d'étroites relations de travail avec toutes les parties prenantes – parents, enseignants et élèves. Cependant, pour les directeurs d'école exerçant dans des établissements relativement isolés, peu soutenus et disposant de faibles ressources, la motivation et l'incitation à devenir un responsable pédagogique innovant et un gestionnaire proactif et participatif risquent d'être sérieusement limitées. De fait, être soumis à des pressions pour s'acquitter de nouveaux rôles sans recevoir de soutien peut dissuader de devenir ou de rester chef d'établissement.

Dans les pays en développement comme dans les pays développés, les exigences imposées par les réformes aux responsables des écoles risquent de limiter le temps et l'énergie qu'ils peuvent consacrer à l'amélioration de la qualité (Leithwood et Menzies, 1998). Nombre des nouvelles tâches de gestion, en particulier celles qui se rapportent aux finances et au personnel, sont complexes. Des études consacrées à 4 pays de l'OCDE ont constaté que les administrateurs étaient «troublés par des dilemmes éthiques [...] et [que] certains faisaient état d'une multiplication, au cours des dernières années, de décisions difficiles à prendre» (Dempster, 2000).

Que faire ? Rares sont les pays qui ont adopté des politiques explicites en matière de perfectionnement professionnel des chefs d'établissement, associées à un programme général de réforme, même là où de grands programmes de décentralisation et de délégation d'autorité aux écoles sont en cours. De même, rares sont les ministères de l'éducation qui remplissent une des conditions préalables essentielles pour définir une stratégie de perfectionnement professionnel, à savoir connaître, au niveau national ou à celui des districts, le profil des directeurs d'école, de leurs adjoints et des enseignants susceptibles d'exercer un leadership scolaire.

Au minimum, il convient de clarifier :

- ce qui est attendu et requis des directeurs d'école en poste, leur domaine d'autonomie, l'étendue de leur obligation redditionnelle et les rôles et responsabilités des décideurs au sein de l'école et de la communauté ;
- ce que les directeurs, en particulier ceux qui viennent d'être nommés et/ou qui sont isolés, sont en droit d'attendre des structures locales et nationales de soutien ;
- les procédures de recrutement et de sélection, y compris les mécanismes d'identification précoce de ceux qui sont susceptibles de remplir la fonction de directeur d'école et, ce qui est préférable, un système de tutorat exercé par des chefs d'établissement en fonction ;
- les évolutions de carrière, au moyen de possibilités régulières de perfectionnement professionnel et de formation continue ;
- l'importance de l'apprentissage mutuel dans le cadre d'activités organisées au niveau des écoles ou de groupes d'écoles, au moyen de systèmes de soutien mutuel prévoyant notamment l'utilisation partagée de modules et de matériels d'autodidaxie.

Dans certains pays, des éléments de ce menu sont déjà en place. En République de Corée, les systèmes de recrutement ont été modifiés en vue d'attirer des candidats plus jeunes et il a été permis à certaines communautés scolaires de donner leur avis sur la sélection des directeurs d'école. À Sri Lanka, une «politique de gestion au niveau des écoles» a redéfini les domaines de responsabilité à différents niveaux de gestion, y compris celui des chefs d'établissement. En Malaisie, un système d'identification précoce des futurs directeurs d'écoles prometteurs prévoit une formation et un tutorat assurés par les directeurs d'école en exercice. Au Sénégal, qui ne dispose pas de systèmes de soutien organisés à l'échelon national, des directeurs d'école ont pris l'initiative de constituer des groupes permettant le partage d'expériences et de conseils dans le cadre de visites et de séminaires auxquels tous contribuent.

Une récente analyse de 17 programmes d'amélioration de l'école en Afrique subsaharienne a fait apparaître que 12 d'entre

Un bon leadership scolaire consiste à transformer les sentiments, les attitudes et les convictions, ainsi que les pratiques, afin d'améliorer la culture de l'école.

L'enseignement par classes alternées peut offrir aux enfants défavorisés une chance d'aller à l'école.

eux comportaient une composante de leadership scolaire (ADEA, 2003). Au Kenya, le Programme de gestion des écoles primaires, généralement désigné par son acronyme PRISM, a entrepris de perfectionner les compétences en matière de gestion scolaire de 16 700 directeurs d'écoles primaires. Faisant appel aux ressources et communautés locales, il a adopté une approche durable de l'amélioration des écoles. Les groupes de soutien aux chefs d'établissement, dirigés par des inspecteurs de zone, en constituent le mécanisme clé. Les évaluations du programme PRISM révèlent que ces groupes « ont un impact positif sur plusieurs indicateurs [...] dont la gouvernance des écoles, la participation et les acquis des élèves, les taux d'admission et de rétention, la participation des parents et de la communauté à la vie et aux activités de l'école, l'équité entre les sexes en matière d'accès, les contributions financières des parents, le leadership pédagogique des directeurs d'école [...] et la conception et la mise en œuvre des activités de perfectionnement des enseignants par les directeurs d'école » (Weva, 2003b).

Le leadership au niveau des écoles a peu de chances d'être obtenu par la seule formation formelle, même s'il est clair que l'acquisition de nouvelles compétences et connaissances est importante. L'Afrique du Sud a entrepris de définir un cadre pour la politique de développement de la gestion et du leadership dans le domaine de l'éducation, en vue de mettre en place, au niveau national et provincial, des points focaux institutionnels pour le développement de la gestion, de construire des réseaux solides d'associations professionnelles et communautaires, d'établir des pratiques d'assurance de qualité, d'utiliser autant que possible les ressources existantes et de mettre au point des méthodes de formation d'un meilleur rapport coût/efficacité (Département de l'éducation de l'Afrique du Sud, 2004). Cette approche très large indique que le leadership scolaire a besoin, pour être efficace, que les conditions de travail soient favorables et qu'il existe des incitations au changement, un environnement collégial et des partenariats solides entre les écoles et les communautés.

L'enseignement par classes alternées

Les sections précédentes s'appuient sur des analyses des écoles qui se conforment, dans l'ensemble, à un modèle standard. Cependant, dans de nombreux pays aux ressources limitées,

l'organisation de l'éducation oblige à prendre des décisions difficiles quant à la question de savoir comment utiliser au mieux ces ressources, surtout là où les effectifs du primaire ont augmenté rapidement sans progression correspondante des financements.

L'enseignement par classes alternées constitue une option dans de telles situations. Il permet d'accroître l'offre de places dans les écoles par l'utilisation efficiente des ressources existantes. Des systèmes à double – voire triple – vacation font qu'il est possible à un ensemble unique de bâtiments, d'installations, de livres et d'enseignants de servir un nombre d'élèves bien plus important et de répondre ainsi à la demande croissante en faveur de la scolarisation et d'une plus grande équité dans l'éducation primaire. L'enseignement par classes alternées peut également offrir aux enfants défavorisés une chance d'aller à l'école. Ceux qui travaillent, par exemple, peuvent ainsi n'assister aux cours que le matin ou l'après-midi et, pourtant, suivre tout le programme scolaire.

L'enseignement par classes alternées soumet à une énorme pression ceux qui sont chargés de la gestion et de la direction des écoles, ce qui a des implications notables pour la qualité de l'éducation. Il peut néanmoins être bénéfique. Par exemple, dans des zones où l'accès n'est pas un problème majeur, il peut contribuer à améliorer la qualité en permettant une réduction sensible de la taille des classes, allégeant ainsi la pression qui s'exerce sur les installations scolaires. En revanche, il est clair que la qualité risque d'être compromise si le temps d'instruction est sévèrement réduit et/ou condensé. En outre, si la répartition des enseignants est mal faite, ils peuvent être surchargés de travail et souffrir de fatigue. Toutefois, ces inconvénients ne sont pas toujours graves ; de fait, certaines recherches ont montré que les acquis scolaires pouvaient être aussi élevés dans les écoles à double vacation que dans les écoles à vacation unique et que des administrateurs imaginatifs pouvaient trouver le moyen de contourner les problèmes que posent des journées d'école plus courtes et des espaces scolaires surpeuplés⁷⁸.

Comme beaucoup de stratégies visant à réduire les tensions entre accès à l'éducation et qualité de l'éducation, c'est quand l'enseignement par classes alternées est adapté à un contexte

78. Pour un examen approfondi de l'enseignement par classes alternées et de ses implications pour la qualité, voir Bray (2000).

spécifique qu'il est le plus efficace. Le concept peut connaître des variations qui vont du choix entre chevauchement et succession des vacations à des modifications de la durée de la semaine scolaire, en passant par des systèmes de rotation dans lesquels les classes peuvent alterner selon un rythme quotidien, hebdomadaire ou mensuel. L'encadré 4.19 illustre cette variété par quelques brefs exemples.

Cependant, les gestionnaires et responsables des écoles et les autorités locales ne peuvent pas se contenter de supposer que le fonctionnement du système de classes alternées sera d'un bon rapport coût/efficacité. L'efficacité requiert que l'on prête attention au modèle à utiliser et aux structures de gestion nécessaires (ainsi qu'à leurs implications pour le recrutement et la formation) et elle exige un emploi du temps méticuleux garantissant une utilisation efficace de la journée scolaire. L'apprentissage à domicile et une meilleure utilisation des installations communautaires peuvent également soutenir l'enseignement par classes alternées.

Conclusion

Il n'est pas facile d'améliorer le fonctionnement des écoles, mais c'est là une tâche qui se situe au cœur de l'entreprise éducative. Il importe d'avoir une vision de ce qu'est une bonne école. Une plus grande autonomie peut faire la différence si les écoles reçoivent le soutien approprié. Le leadership est essentiel, qu'on soit ou non dans un contexte de plus grande autonomie des écoles.

Soutenir les écoles, informer la politique

De meilleurs enseignants et de meilleures écoles sont des ingrédients essentiels d'un environnement facilitateur qui contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (figure 4.1). Un troisième élément facilitateur est le soutien professionnel apporté aux enseignants et aux écoles et, plus largement, la circulation des connaissances et des données issues de l'expérience entre toutes les principales parties prenantes à l'éducation.

Comme toutes les autres organisations d'apprentissage, les écoles ont besoin de mener une réflexion permanente sur leurs activités et

Encadré 4.19 L'organisation de la journée scolaire dans les systèmes d'enseignement par classes alternées

- Sabelas Maret est une école secondaire d'Indonésie. Des chevauchements de vacations et un emploi du temps efficace ont permis à l'école d'augmenter ses effectifs de 25 % sans changements majeurs dans le processus d'apprentissage.
- À Hong-Kong, Chine, des enseignants différents assurent les cours du matin et de l'après-midi.
- Au Sénégal, qui manque d'enseignants qualifiés, les mêmes enseignants sont employés pour les différentes vacations. Certains d'entre eux se félicitent de ce système, qui leur permet d'augmenter leurs revenus.
- Au Bangladesh, les classes des 1^{re} et 2^e années du primaire ont lieu le matin et celles des 3^e, 4^e et 5^e années l'après-midi.
- À Porto Rico, les élèves du niveau élémentaire sont accueillis le matin et ceux du niveau intermédiaire l'après-midi. Certaines écoles sont utilisées par les enfants durant la journée et par les adultes le soir.

Source: Bray (2000)

d'améliorer leurs performances. À cette fin, elles doivent avoir régulièrement accès à des connaissances factuelles, pratiques, sur ce qui est le plus efficace dans les classes. Le soutien professionnel aux écoles et aux enseignants est donc vital. Les services qui offrent des conseils, promeuvent les activités de perfectionnement et gèrent la formation continue doivent être à l'écoute des questions spécifiques aux écoles, particulièrement dans les systèmes aux ressources limitées où le besoin de soutien est souvent crucial. Les réseaux nationaux, régionaux et mondiaux sur les politiques d'éducation peuvent également mettre à profit les connaissances tirées d'expériences et d'innovations locales pour informer leur compréhension des stratégies nécessaires à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Il est utile de considérer les institutions et les organes impliqués dans ces deux fonctions – le soutien aux écoles et l'information des politiques – comme faisant partie d'une « infrastructure des connaissances⁷⁹ » (Hoppers, 2004) qui contribue à la production et à l'utilisation des connaissances professionnelles (Hargreaves, 1999). Cette conception met l'accent sur la création, la médiation et la diffusion des connaissances sur l'éducation selon des modalités qui les rendent utiles aux enseignants, aux responsables des écoles et à ceux de la formulation des politiques.

Les réseaux nationaux, régionaux et mondiaux sur les politiques d'éducation peuvent également mettre à profit les connaissances tirées d'expériences et d'innovations locales pour informer leur compréhension des stratégies.

79. Dans ce contexte, l'OCDE (2004b) préfère cette expression au concept, quelque peu plus étroit, de « recherche et développement en éducation ». Outre la notion de recherche et développement, l'infrastructure des connaissances comprend la formation, la fonction de conseil et l'assurance de qualité.

L'existence d'une même façon de voir les choses à différents niveaux du système éducatif favorise l'apprentissage mutuel et renforce la cohérence entre la politique nationale et la pratique locale.

Les éléments de cette infrastructure peuvent être conceptualisés de deux manières. On peut les considérer comme un ensemble d'institutions et d'organes créés spécifiquement pour fournir un soutien professionnel direct aux écoles.

Cet ensemble englobe les services de conseil aux écoles, les centres de ressources pour les enseignants, les groupements d'écoles, les conseillers et inspecteurs des écoles (dans leurs fonctions de conseil et d'établissement de rapports). La seconde manière de concevoir cette infrastructure est plus large ; elle s'intéresse aux flux montants et descendants de connaissances, médiatisés par ceux qui génèrent et diffusent les résultats des recherches sur les moyens d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, que ce soit en vue de leur application dans les écoles ou pour informer l'élaboration des politiques. Ces acteurs comprennent les universités, les instituts de recherche, les établissements de formation des enseignants et les centres d'élaboration des programmes d'enseignement. Ils peuvent aussi comprendre les syndicats d'enseignants et les organisations communautaires qui apportent un soutien professionnel ou créent des connaissances. Les organisations et les réseaux internationaux peuvent eux aussi apporter des contributions importantes.

Dans la réalité, les deux dimensions sont interdépendantes. Une infrastructure de connaissances qui fonctionne bien soutiendra le développement d'une culture qui encourage la coopération, le partage de connaissances et d'expériences et, au bout du compte, une pratique pédagogique, une gestion des écoles et une élaboration des politiques fondées sur des éléments factuels. L'existence d'une même façon de voir les choses à différents niveaux du système éducatif favorise l'apprentissage mutuel et renforce la cohérence entre la politique nationale et la pratique locale.

Ayant à l'esprit les interactions entre les institutions de soutien professionnel et des processus de connaissance moins tangibles, la présente section traite de cinq éléments majeurs de l'infrastructure des connaissances : le conseil, la formation, les activités de développement, la recherche et l'assurance de qualité. Comprendre les relations entre ces fonctions et assurer une certaine cohérence d'ensemble, c'est franchir une étape fondamentale dans le renforcement

de la capacité de l'infrastructure des connaissances sur l'éducation et dans l'accroissement des bénéfiques qui en découlent.

Conseiller les enseignants

Conseiller les enseignants et les écoles est une activité essentielle du soutien et de l'accompagnement professionnels. Les conseillers doivent pouvoir transmettre les connaissances fournies par la recherche, les expériences locales et les directives ministérielles, entre autres, de telle sorte qu'elles puissent être utiles aux écoles et à leurs enseignants. L'accroissement de l'autonomie des écoles rend cette fonction encore plus importante, car elle se traduit par un plus grand besoin de connaissances « sur mesure ». Cette information des écoles – là où elle existe – est généralement le fait de conseillers et de gestionnaires qui opèrent au niveau de la région ou du district, voire à un niveau plus proche encore des écoles avec des ONG et des organisations à but lucratif de plus en plus actives sur le terrain (Hoppers, 2004). En outre, dans de nombreux pays, les centres pour les enseignants, ou centres de ressources pour les enseignants (encadré 4.20), qui opèrent aux niveaux intermédiaire et/ou local sont devenus des éléments importants de l'infrastructure de soutien aux enseignants.

Un type plus informel de travail de conseil est celui que réalisent des enseignants sélectionnés, généralement appelés coordonnateurs du développement des ressources ou du personnel, agents du changement ou enseignants leaders. Souvent désignés informellement par les directeurs d'école ou par les autorités locales, ils conseillent les écoles ou les réseaux d'écoles, renforçant ainsi la coopération entre enseignants et administrateurs au niveau local (Hoppers, 2004). Pour promouvoir cette forme de leadership pédagogique, une formation et une reconnaissance formelle peuvent être aussi importantes que des récompenses matérielles (Chelu et Mbulwe, 1994).

La formation professionnelle continue

Les précédentes sections du présent chapitre ont déjà évoqué la formation professionnelle, tant initiale que continue, des enseignants et des responsables des écoles. Il s'agit maintenant de revenir, sous un autre angle, sur la seconde,

Encadré 4.20 Les centres de ressources pour les enseignants

Les centres de ressources pour les enseignants proposent une formation continue, élaborent et fournissent des ressources destinées à l'enseignement et promeuvent l'échange d'idées entre enseignants. Ils sont souvent intégrés dans des systèmes de groupements d'écoles et rattachés aux institutions chargées de la supervision ou de la formation des maîtres. La formation continue est souvent dispensée selon un modèle « en cascade » selon laquelle, par exemple, les chefs d'établissement reçoivent une formation, puis forment à leur tour les enseignants. Le premier objectif est d'améliorer la pédagogie. Des études réalisées dans certains pays ont toutefois révélé que ce type de formation continue a un impact limité sur

la pratique dans les classes, ce qui pose la question de la pertinence d'un mode de perfectionnement professionnel consistant en un transfert de connaissances à sens unique. L'expérience de formes plus anciennes de tels centres dans des pays africains montre qu'ils obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'ils bénéficient d'une plus grande autonomie pédagogique. Les centres de ressources pour les enseignants peuvent être efficaces lorsqu'ils facilitent le développement des connaissances au niveau des classes et encouragent leur partage entre enseignants, gestionnaires, conseillers et inspecteurs.

Sources : de Grauwe (2001); Knamiller (1999); Hoppers (1998); de Grauwe et Carron (s.d.).

en s'attachant particulièrement à son importance en tant que vecteur de transmission des connaissances relatives aux bonnes pratiques et aux synergies qu'elle entretient avec les autres fonctions de la structure de soutien.

Ici encore, on peut constater une transition d'un modèle institutionnel plus traditionnel à des arrangements divers impliquant plusieurs partenaires, dont les écoles elles-mêmes. On voit apparaître l'idée que l'école est une communauté professionnelle apprenante, dans laquelle le perfectionnement du personnel ne se limite pas à une formation formelle en dehors du lieu de travail, mais implique aussi un encadrement par les pairs et une recherche orientée vers l'action (Hopkins, 2001)⁸⁰.

Comme on l'a déjà noté, la formation initiale tend de plus en plus à impliquer de nouvelles voies d'accès à l'enseignement. En partie inspirés par les conceptions pédagogiques, mais influencés aussi par la pénurie d'enseignants et l'insuffisance des ressources, les pays à faible revenu aussi bien que les pays industrialisés manifestent un intérêt croissant pour l'apprentissage par la pratique à l'intention des enseignants et l'affectation de stagiaires ou d'apprentis en qualité d'adjoints d'enseignement⁸¹. La suite de leur formation professionnelle se déroule alors en partie durant leur travail, les institutions de formation jouant un important rôle de soutien et les stagiaires apprenant au contact du lieu de travail des enseignants.

L'expérience de Cuba montre que ces arrangements ne se limitent nullement aux pays riches (encadré 4.21). Le coût de la libération du temps des enseignants, des chefs d'établissement et des consultants peut être compensé par les bénéfices de plus grandes synergies entre les écoles et les institutions de soutien. En outre, collaborer avec les écoles plutôt qu'avec les enseignants pris individuellement permet d'observer dans sa totalité le développement des écoles (Hopkins *et al.*, 1994). C'est aussi la toile de fond du mouvement de l'« école globale » (voir, *supra*, la section « De meilleures écoles ») en Afrique du Sud, où les écoles s'associent à des universités, à des ONG et aux services provinciaux de l'éducation.

Élaboration des programmes d'enseignement

Dans la plupart des pays en développement, les ministères sont directement responsables de l'élaboration des programmes d'enseignement, des contenus et des instruments d'évaluation, parfois assistés par des comités ministériels, comme en Afrique du Sud (Hoppers, 2004). Ce modèle reflète un degré relativement élevé de centralisation. Dans certaines circonstances, il implique le risque d'une influence politique sur le contenu des programmes. Dans les pays dont le système est plus décentralisé, les ministères ont externalisé ces fonctions et, dans certains cas, les ont en partie privatisées⁸² (Kloprogge *et al.*, 1995), les écoles étant libres de choisir le type de soutien qu'elles souhaitent recevoir.

En Afrique du Sud, les écoles s'associent à des universités, à des ONG et aux services provinciaux de l'éducation.

80. Voir également Aspland et Brown (1993) et ROCARE (2003).

81. Par exemple, le Comité de progrès rural au Bangladesh (BRAC) met en œuvre une formation initiale des enseignants en 12 jours seulement, mais offre un soutien continu bien organisé et une supervision hebdomadaire. Le niveau des acquis des élèves est généralement plus élevé dans les écoles du BRAC que dans celles du système formel (Latif, 2004). Dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés, la pénurie d'enseignants peut servir d'argument pour justifier une formation initiale plus brève et plus flexible, mais les considérations pédagogiques jouent aussi un rôle (voir, par exemple, OCDE, 2003b). Citant des études menées dans des pays en développement, l'ADEA (2003) déconseille une longue formation initiale et recommande un perfectionnement professionnel continu en interaction étroite avec les centres de ressources pour les enseignants (par exemple) et une bonne utilisation des technologies de l'information et de la communication.

82. La privatisation n'exclut pas nécessairement le maintien de subventions, versées directement ou par l'intermédiaire des écoles. Dans ce dernier cas, les écoles reçoivent des fonds pour « acheter » des services d'élaboration des programmes d'enseignement sur un marché plus ou moins libre.

Encadré 4.21 Cuba : l'amélioration de l'école comme effort collectif

À Cuba, le programme national d'enseignement est sans cesse réformé et adapté pour répondre aux réalités locales. Enseignants et élèves jouent un rôle actif et soutiennent l'école en produisant des matériels d'apprentissage. Les enseignants partagent leur expérience des méthodes et des matériels d'enseignement au sein de *colectivos pedagógicos*, organisés par matières et assistés chacun d'un expert en méthodologie. Chaque enseignant est censé faire de la recherche appliquée et les meilleurs résultats sont exposés à l'occasion de conférences municipales sur l'éducation. Cette recherche est guidée par des instituts spécialisés. Des visites des enseignants à domicile, des séances de devoirs faits par les élèves (trois fois par semaine), des réunions générales et d'autres activités participatives garantissent des liens solides avec la communauté. La formation tant initiale que continue (respectivement d'une durée de 5 et 6 ans) a lieu dans les écoles, assurant ainsi des liens entre celles-ci et les institutions de formation.

Source : Gasperini (2000)

En Finlande, une plus grande autonomie des écoles a conduit à la constitution de réseaux horizontaux entre elles, conjuguée avec l'assistance d'experts spécialisés⁸³ (Hopkins, 2001, citant Fullan, 2000 ; UNESCO, 2003a). Au Sénégal, les « collectifs des directeurs » fonctionnent sur un principe similaire (Niane, 2004, p. 10), tandis que Cuba se distingue par la concertation dans laquelle se sont engagés les acteurs de tous les niveaux pour l'amélioration continue de l'école, comme l'a illustré l'encadré 4.21.

L'élaboration participative des programmes d'enseignement offre un autre exemple de travail impliquant les partenaires locaux. Elle montre que, puisque la réussite de l'utilisation du programme d'enseignement national dans les écoles dépend de la capacité, de la motivation et de l'engagement de ceux qui enseignent et soutiennent directement les écoles, la participation de ces acteurs à l'élaboration des programmes d'enseignement peut générer des dividendes en termes d'apprentissage (McLaughlin, 1987, cité dans Weva, 2003a). La Gambie fournit un exemple de la mise en œuvre de l'élaboration participative des programmes d'enseignement (encadré 4.22).

L'élaboration participative des programmes a ses détracteurs. Comme le montre l'exemple de la Gambie, cette démarche a un coût, en particulier si un important investissement initial

est nécessaire pour établir des réseaux, des systèmes et des structures. Ses partisans font cependant valoir que ses bénéfices à long terme dépassent ses coûts et que ces derniers diminuent progressivement, à mesure que s'accroît le vivier de personnes compétentes et que les matériels d'apprentissage sont mis en service (Taylor, 2004 ; Helvetas, 2002). Peut-être le point décisif réside-t-il, pour la plupart des systèmes dont les ressources sont limitées, dans le fait que cette approche produit des bénéfices s'il existe déjà un programme d'enseignement national de base clair, bien défini, sur lequel il est possible de s'appuyer.

La recherche

La production de connaissances relatives à l'éducation est traditionnellement la mission des universités et des instituts nationaux de recherche en éducation. Habituellement, ces institutions examinent la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage sur le terrain, combinent les conclusions avec les corpus de connaissances existant et diffusent ces résultats dans le monde universitaire, auprès des responsables de l'élaboration des politiques et, plus rarement, directement auprès des écoles, des maîtres et/ou des organisations intermédiaires. Un problème fondamental de ce paradigme est que les connaissances générées dans un contexte donné peuvent avoir une application limitée ailleurs. Ce problème se pose dans les pays en développement (Hoppers, 2001) comme dans les pays industrialisés (OCDE, 2004b), mais il est plus aigu lorsque l'existence d'un « état de la pratique internationale » est évoquée (Samoff, 1993) et que cette « pratique internationale » est transférée par des chercheurs et des consultants d'un contexte du Nord à des pays du Sud. Afin d'accroître la pertinence de la recherche en éducation, certains pays ont mis en place des organes réunissant diverses parties prenantes – responsables de l'élaboration des politiques, praticiens, universitaires, ONG et institutions de financement, par exemple. On peut à cet égard citer les exemples de la Commission des valeurs dans l'éducation, en Afrique du Sud, ou du Programme de développement de l'enseignement primaire en République-Unie de Tanzanie (Hoppers, 2004). Au niveau sous-régional, l'Initiative de soutien aux politiques éducatives lancée par les États membres de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) a pour but de permettre un examen réciproque

83. L'approche finlandaise repose sur l'idée qu'« il est possible à l'école, avec ses réseaux de soutien, de créer des visions du futur [et de] renforcer la morale et le savoir-faire dont l'homme (*sic*) a besoin en tant que membre de la société » (Bureau national de l'éducation de la Finlande, 1996, p. 21). La Finlande a en conséquence opté pour « la planification et la mise en œuvre du programme d'enseignement au niveau des écoles », ce qui a des implications importantes pour la structure de soutien (*ibid.*).

Encadré 4.22 L'élaboration du programme d'enseignement de l'anglais en Gambie

En Gambie, une approche d'élaboration participative des programmes d'enseignement a été appliquée à l'enseignement de l'anglais dans les écoles primaires. Les étapes essentielles ont été les suivantes :

- la création d'un petit atelier de sensibilisation à l'approche de l'élaboration participative des programmes d'enseignement, qui impliquait les partenaires clés et a permis la définition d'un plan d'action pour le processus d'élaboration du programme d'enseignement ;
- une analyse des partenaires, suivie d'entretiens individuels avec les personnes clés, centrés sur leur rôle et leur avis sur le programme d'enseignement en vigueur ;
- une enquête plus large sur les partenaires (enseignants, parents, employeurs) d'écoles situées dans tout le pays ;
- la mise au point d'une approche thématique, centrée sur l'enfant, du nouveau programme d'enseignement, intégrant dans les contenus les méthodes et matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés, et l'élaboration d'un schéma général au moyen d'un atelier au niveau du ministère, après quoi des groupes d'enseignants en exercice ont travaillé à l'élaboration détaillée du programme d'enseignement ;

- la participation des enseignants à des ateliers d'écriture au cours desquels ils ont produit des manuels pour les élèves et des livres du maître.

L'engagement des différents partenaires tout au long du processus a suscité un grand intérêt, en particulier de la part des enseignants, pour l'élaboration du programme d'enseignement ; les personnes impliquées sont convenues d'un plan de travail et l'ont suivi. Les problèmes principaux étaient notamment :

- la nécessité de faire face au renouvellement régulier du personnel ;
- la difficulté de rassembler les gens pour les événements clés ;
- le besoin de développer les aptitudes et les capacités éducatives et pédagogiques, et la réticence de certains participants à admettre ce besoin ;
- la prise de conscience tardive du besoin de travailler davantage avec les apprenants et avec les parents ;
- la difficulté de traiter les données de l'enquête générale sur les besoins : une enquête menée sur un plus petit échantillon aurait été tout aussi efficace.

Source : Taylor (2004)

des bases de connaissances sur l'éducation dont disposent ces États, en vue d'informer les futures recherches⁸⁴ (Hoppers, 2004). Un autre mécanisme international est le Comité de l'éducation de l'OCDE, où les États membres négocient un programme commun d'activités dans les domaines de la recherche, de l'examen des politiques et de l'élaboration d'indices.

Une approche plus radicale de la question de la pertinence et de l'applicabilité de la recherche consiste à changer la nature même de cette dernière. De plus en plus, les praticiens reconnaissent qu'ils ont intérêt à réfléchir à leur propre travail et à échanger leurs expériences avec leurs homologues opérant dans des conditions similaires.⁸⁵ La recherche orientée vers l'action est une forme plus spécifique de création de connaissances au niveau de la base, qui permet à la fois d'améliorer directement l'éducation et de répercuter les résultats en amont dans le processus national de définition des politiques (Van Graan *et al.*, 2003). L'objectif de relier théorie et pratique dans les efforts visant à améliorer la valeur de la recherche en éducation occupe une place centrale dans ces approches.

L'assurance de qualité

À strictement parler, l'assurance de qualité n'est pas un aspect du soutien professionnel aux écoles ou de la production de connaissances destinées à informer les politiques. Il s'agit de mesurer *a posteriori* la qualité et de demander aux écoles d'en rendre compte, et non d'améliorer préalablement la qualité. Dans la pratique, cependant, il est difficile, sinon inopportun, de séparer les fonctions de conseil aux écoles et d'information des politiques de la fonction de contrôle, et ce d'autant plus qu'« une inspection et un contrôle rigoureux sont essentiels au succès » de l'amélioration de l'école (Hopkins, 2001, citant Dalin, 1994). Divers auteurs⁸⁶ conviennent qu'il faut « conjuguer pression et soutien à tous les niveaux du système » (Hopkins, 2001), tandis que Fullan (2000) note que c'est lorsque les systèmes de pression et de soutien sont intégrés que cette combinaison est la plus efficace.

Par exemple, les indicateurs de référence de performance des écoles non seulement aident les inspecteurs à faire rendre des comptes aux écoles, mais ils doivent aussi offrir aux enseignants

84. Pour plus d'informations, voir www.sadceducation.com.

85. Gibbons *et al.* (1994) ont proposé, pour définir ces formes d'interaction, le concept de « mode 2 de production de connaissances », désignant des connaissances générées dans le contexte de leur application, éventuellement d'une manière non intentionnelle et souvent par les praticiens eux-mêmes. À mesure que les institutions de recherche traditionnelles prennent conscience de ces formes de production de connaissances davantage fondées sur l'expérience, elles peuvent mettre en place des modes d'interaction avec les praticiens sur le terrain et combler le fossé entre les méthodes traditionnelles et les nouvelles méthodes. Voir, par exemple, Taylor et Fransman (2004) sur les méthodes participatives d'apprentissage efficace.

86. Barber (2000), par exemple, soutient le principe : « à défi maximum, soutien maximum » à propos du système éducatif anglais.

un retour d'information plus direct, d'une importance capitale, les aidant à identifier leurs points forts et leurs points faibles (Hopkins, 2001). Ce scénario assigne à l'inspecteur un rôle quelque peu hybride, parfois décrit comme celui de l'«ami critique». D'une part, il utilise les informations relatives aux performances de l'école pour faire des comparaisons avec d'autres établissements scolaires, indiquer les bonnes pratiques et, ainsi, soutenir réellement l'école mais, d'autre part, il doit signaler tout échec. Certains pays acceptent ou atténuent la tension qui en résulte⁸⁷, tandis que d'autres – comme le Botswana et la Namibie – l'évitent en confiant la fonction de contrôle à un corps distinct (de Grauwe, 2001).

Un bon investissement

La mise en place d'une infrastructure qui apporte un soutien professionnel et produit et médiatise les connaissances en vue d'un meilleur apprentissage se traduit par une tendance générale à une interaction bien plus grande à tous les niveaux entre praticiens, experts, inspecteurs, responsables de la formulation politique et chercheurs, accompagnée d'une intensification de l'apprentissage mutuel en réseaux et d'un renforcement de l'engagement. Cependant, l'investissement dans ces infrastructures reste faible. Certains commentateurs attribuent cette situation à une certaine résistance, dans le domaine de l'éducation, à une pratique fondée sur des éléments factuels⁸⁸ (Hargreaves, 1999). Tout ce qui a été dit dans le présent chapitre indique néanmoins que l'amélioration des écoles et celle de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'y déroulent requièrent une culture du travail fondée sur les connaissances et sur l'observation des faits (Hopkins 2001).

Soutenir la réforme systémique

En partant de l'apprenant, le présent chapitre a examiné comment améliorer la qualité de l'éducation au sens opérationnel : dans la salle de classe, à l'école et autour de l'école, par les conseils et le soutien professionnels et par une plus large application des connaissances tirées de l'observation des faits. Mais, comme cela a été précisé dès le début (figure 4.1), toute intervention doit se situer sans aucune équivoque dans le contexte plus général des politiques du secteur de l'éducation. Les innovations au niveau local ne généreront pas par elles-mêmes

d'amélioration supplémentaire de l'éducation. Améliorer la qualité de celle-ci exige une approche d'ensemble, systémique, appuyée par un soutien politique et bénéficiant d'investissements suffisants pour soutenir les interventions clés relevant de la politique d'éducation, même si les fonds alloués à telle ou telle amélioration spécifique sont modestes.

Toutefois, à supposer même que les politiques et les budgets soient en place, les gouvernements nationaux sont confrontés à d'autres défis importants lorsqu'ils veulent mettre en œuvre des réformes visant à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Politiquement, ces réformes semblent plus difficiles à mener que celles de développement de l'accès (Corrales, 1999). Par exemple, les parents se rendent compte et profitent immédiatement d'une augmentation de la capacité de l'école voisine et de la suppression des frais de scolarité. L'amélioration de l'éducation prend plus de temps et, bien que les bénéfices en soient considérables (comme le montre le chapitre 2), ils sont aussi d'une nature plus générale, avec des effets tels qu'une incidence à long terme sur la croissance économique, la fécondité et la santé, ainsi que sur l'évolution des valeurs. Il est donc souvent plus difficile de bâtir autour de la qualité une solide alliance nationale de groupes d'intérêts, mais les exemples de pays où des progrès sont actuellement accomplis à cet égard donnent à penser qu'il est important de constituer une telle alliance.

Stratégies de réforme

Des réformes de l'éducation ont pu être menées à bien dans des pays riches et dans des pays pauvres, dans des États démocratiques ou non, et par des partis politiques aux idéologies très différentes. Certaines réformes s'inscrivent dans le cadre de stratégies nationales d'ensemble, tandis que d'autres sont très spécifiques (Corrales, 1999, p. 15-16). Les expériences nationales mettent en lumière une série de stratégies prometteuses, résumées dans l'encadré 4.23.

À partir de ces idées générales, cette section examine trois questions qui ont une incidence directe sur la capacité des réformes visant à améliorer la qualité à faire la différence : les partenariats avec les enseignants, le

87. Au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande, l'initiative de la supervision revient aux écoles (auto-évaluation), tenues d'établir des plans de développement scolaire qui informent les analyses de la situation des écoles que mènent ensuite des acteurs externes (Hargreaves et Hopkins, 1994). Ces analyses ont pour objet à la fois d'assurer un retour d'information pour les écoles et de leur faire rendre des comptes au gouvernement et au grand public. L'opportunité de divulguer des informations sur les performances des écoles fait débat. Une totale transparence peut accroître la pression exercée sur les écoles les plus faibles pour les inciter à s'améliorer, mais elle peut aussi inciter les parents à les éviter, les entraînant ainsi dans une spirale descendante. À Cuba, le principe d'«émulation» a anticipé la formule de Barber, «À défi maximum, soutien maximum», en intégrant à la fois une pression extrême (sous la forme de la compétition) et le soutien des pairs. Les enseignants cubains semblent recevoir toute l'aide dont ils ont besoin, mais leur carrière, voire leurs traitements, peuvent dépendre des résultats de leurs élèves (Gasperini, 2000).

88. Le niveau des investissements dans la recherche-développement en éducation – concept plus étroit que celui d'infrastructure globale des connaissances sur l'éducation – est connu pour 7 pays industrialisés (Australie, Canada, Finlande, Irlande, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède). Pour ces pays, la moyenne est de 0,3% du total des dépenses d'éducation, ce qui est bien inférieur au chiffre correspondant pour d'autres secteurs à forte intensité de connaissances (CERI, 2002).

Encadré 4.23 Neuf voies pour susciter des changements

Le changement exige une initiative politique, suivie d'un soutien politique continu qui passe par :

- la création de conseils consultatifs indépendants capables d'entretenir l'élan de la réforme nonobstant d'éventuels changements politiques ;
- la recherche d'un consensus avec les partis politiques d'opposition ;
- la liaison de la réforme éducative à d'autres questions comme la compétitivité économique, la cohésion sociale ou la construction de la nation.

La demande de changement doit être renforcée :

- des campagnes d'information peuvent contribuer à faire prendre conscience aux parents et aux employeurs que la réforme est dans leur intérêt ;
- il est possible d'impliquer activement les parties prenantes, par exemple les enseignants, en les associant à l'élaboration des politiques, ou les parents, en les faisant participer aux conseils d'école ;
- il est possible, pour poursuivre dans cette direction, d'accorder une autonomie financière aux acteurs intervenant au niveau local.

L'opposition au changement appelle une réponse :

- une mise en œuvre progressive peut atténuer les tensions provoquées par le changement, bien que la réforme risque alors de perdre de son élan ;
- il faut transformer les opposants au changement en alliés en les consultant dès le début et en adaptant les plans en réponse à leurs préoccupations ;
- dans certains cas, il peut être nécessaire d'augmenter la rémunération des enseignants ou de leur proposer d'autres incitations, et de mieux reconnaître le rôle de leurs syndicats.

Sources : Corrales (1999) ; chapitre 2 (voir « Qu'est-ce qui détermine la qualité ? Les leçons de 11 pays »).

renforcement de la responsabilisation et la nécessité de lutter contre la corruption. Comme le montre clairement l'encadré 4.23, cette liste n'est pas exhaustive, mais elle illustre l'équilibre à trouver dans la politique et la pratique de l'éducation si l'on veut que la qualité ait une chance de s'imposer.

Les partenariats avec les enseignants

Compte tenu du rôle central des enseignants dans l'amélioration de la qualité, il est important de les impliquer en tant que profession, en particulier à travers leurs syndicats et associations professionnelles. Nous avons déjà vu comment ils peuvent participer à des activités non enseignantes, en travaillant pour les conseils d'école et les organes directeurs⁸⁹. Ce type d'activités locales est plus fréquent que les consultations au niveau national sur les programmes d'enseignement, la pratique pédagogique ou d'autres responsabilités professionnelles.

La mesure dans laquelle les syndicats ou associations d'enseignants peuvent engager et engagent effectivement des négociations sur leurs conditions d'emploi et de travail est très variable selon les régions et selon les pays, comme on l'a déjà noté dans la section consacrée à l'affectation des enseignants et à

leurs conditions d'emploi. Pourtant, les enseignants, comme toute autre catégorie de travailleurs, devraient bénéficier des normes minimales internationales en matière de travail (liberté d'association, droit d'organisation et droit de négociation collective des conditions d'emploi)⁹⁰. Dans l'ensemble, c'est en Amérique du Nord et en Europe occidentale que la situation est la plus favorable. Elle s'est considérablement améliorée en Amérique latine avec l'arrivée au pouvoir de gouvernements plus démocratiques qu'avant, et donne des signes d'amélioration en Afrique subsaharienne, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale et dans le Pacifique. C'est dans les États arabes et dans certains pays d'Asie que le chemin à parcourir semble être le plus long, malgré des améliorations sensibles dans des cas particuliers (Ratteree, 2004, p. 16). Cependant, même dans les conditions les plus favorables, il est nécessaire de passer d'un positionnement qui est celui de la négociation à un partenariat plus proactif qui accorde une plus grande attention à l'éthique professionnelle et à la responsabilisation mutuelle.

Toutefois, il existe d'autres moyens de motiver les enseignants et de leur permettre de participer au dialogue sur la réforme. La décentralisation des pouvoirs en matière de programmes d'enseignement et de pédagogie peut élargir le champ d'une implication plus

La situation des enseignants s'est considérablement améliorée en Amérique latine avec l'arrivée au pouvoir de gouvernements plus démocratiques.

89. Ces contributions sont moins importantes lorsque les enseignants exercent dans des écoles rurales de petite taille et isolées (Ratteree, 2004).

90. Conventions de l'Organisation internationale du travail : sur la liberté syndicale et la protection du droit syndical, 1948 (n° 87), sur le droit d'organisation et de négociation collective, 1949 (n° 98), sur les relations de travail dans la fonction publique, 1978 (n° 151) ; convention concernant la promotion de la négociation collective, 1981 (n° 154).

Certains pays ont élaboré des codes de conduite professionnels dans le domaine de l'éducation.

forte et plus directe des enseignants au niveau du district ou au niveau local, bien que, comme l'a montré l'expérience de l'Indonésie dans les années 1990, cela ne soit pas suffisant en soi (Ratteree, 2004, p. 11). L'encadré 4.24 montre comment, en République-Unie de Tanzanie, les parties prenantes ont découvert que des mesures supplémentaires étaient nécessaires.

Une des principales leçons à tirer de l'expérience tanzanienne est que, si importants soient-ils, les canaux de communication officiels ne permettent pas toujours de faire entendre la voix des enseignants dans le processus décisionnel concernant l'éducation. D'autres mesures doivent être prises pour surmonter les malentendus et faire prendre en compte les idées des responsables syndicaux au niveau local et à celui des districts. La capacité des organisations d'enseignants à faire de la recherche et à élaborer et défendre des positions en matière de politique d'éducation a besoin d'être renforcée. Un cadre juridique et institutionnel permettant de donner au dialogue une certaine prévisibilité et de régler les différends éventuels est également nécessaire.

Les pays qui renforcent la démocratie, comme ceux d'Europe orientale et comme l'Afrique du Sud dans les années 1990, sont confrontés à un défi supplémentaire : celui de la construction d'une culture du dialogue. L'encadré 4.25 montre comment l'Afrique du Sud s'est attaquée à cette tâche.

Les organisations internationales ont également un rôle à jouer, que ce soit à l'échelon international ou localement, en apportant un soutien aux organismes nationaux. Cette tendance est loin d'être universelle, mais le changement est dans l'air, sous la forme d'un dialogue fragile, mais prometteur, entre les institutions financières internationales, les bailleurs de fonds bilatéraux, les organisations internationales d'enseignants et les ONG. Depuis 2002, la Banque mondiale a intensifié son dialogue avec les syndicats. Ces efforts sont illustrés par l'examen de la participation des syndicats aux processus d'élaboration des documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) dans 23 pays (Banque mondiale, 2003). Les lacunes de la participation des syndicats ont été identifiées et des suggestions ont été formulées quant aux moyens d'améliorer non seulement le partenariat de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international avec les syndicats, mais aussi, plus généralement, la participation à l'élaboration des DSRP.

Codes de conduite⁹¹

Le concept de responsabilisation mutuelle et les responsabilités qui incombent à tous ceux qui ont pour mission de favoriser une éducation de qualité sont implicites dans une bonne part des analyses qui précèdent. Dans certains pays, ce souci s'est traduit par l'élaboration de codes de conduite professionnels dans le domaine de l'éducation. Certains concernent l'ensemble du

Encadré 4.24 Impliquer le syndicat des enseignants tanzaniens dans la planification de l'éducation de base

Lorsque la République-Unie de Tanzanie a élaboré son Plan global de développement du secteur de l'éducation et son Programme de développement de l'enseignement primaire, le gouvernement et les bailleurs de fonds pensaient initialement que le syndicat des enseignants, la Tanzanian Teachers Union (TTU), était suffisamment impliqué dans ce processus. Pourtant, le syndicat a souligné qu'il n'était pas pleinement associé à l'ensemble des comités techniques et à la prise de décisions au niveau des districts. Cette différence de perception s'expliquait par la capacité limitée de la TTU à répondre à toutes les invitations à participer au processus et à faire part de sa propre vision de

la mise en œuvre du Programme de développement de l'enseignement primaire. Une série de séminaires consacrés au dialogue sur les politiques, organisés avec le soutien de l'OIT et de l'UNESCO, ont réuni des responsables gouvernementaux clés et ceux de la TTU au niveau national et à celui des districts. Le syndicat a alors modifié son approche de l'analyse des politiques, créé un point focal pour la stratégie de réduction de la pauvreté, augmenté sa capacité de recherche, réfléchi à sa position sur les questions d'éducation et de pauvreté et renforcé sa coordination dans ces domaines.

Source : Ratteree (2004)

91. Cette section s'inspire principalement d'un document de référence rédigé par Hallak et Poisson (2004a) pour le présent rapport. Pour plus d'informations, voir www.unesco.org/iiep/eng/focus/etico.

Encadré 4.25 Négociation et dialogue social dans le domaine de l'éducation en Afrique du Sud

Lorsque son premier gouvernement démocratiquement élu est parvenu au pouvoir en 1994, l'Afrique du Sud a commencé à régulariser les relations de travail dans le secteur public et a créé le Conseil de coordination des négociations dans la fonction publique, dont le but est d'améliorer la protection des travailleurs et de créer de saines relations entre l'État employeur et ses employés. Le Conseil constitue aussi un forum de négociation et de dialogue collectif sur les questions d'intérêt mutuel. Pour tenir compte des besoins du service et des conditions d'emploi spécifiques des diverses catégories de la fonction publique, des cadres

sectoriels de négociation, dont le Conseil des relations de travail dans l'éducation, ont été établis. Les syndicats d'enseignants y sont représentés sur la base de la proportionnalité, en fonction du pourcentage de travailleurs du secteur de l'éducation qu'ils représentent. Les rémunérations et les conditions de travail sont les principaux sujets de négociation, mais les parties en présence examinent également l'évolution à long terme du système éducatif. Elles peuvent associer des partenaires extérieurs à ces discussions afin d'atteindre leurs objectifs communs.

Source : Ratteree (2004)

système éducatif tandis que d'autres sont centrés sur les enseignants mais, en général, leurs objectifs sont :

- de renforcer l'engagement, le dévouement et l'efficacité des membres du corps enseignant et des services de l'éducation en général par la formulation d'un ensemble de normes éthiques reconnues auxquelles chacun devrait adhérer ;
- de fournir des directives en matière d'autodiscipline en établissant des normes de conduite professionnelle ;
- de faire en sorte que la communauté accorde sa confiance et son soutien à la profession enseignante, en mettant l'accent sur ses responsabilités sociales vis-à-vis de la communauté.

Les codes traitent généralement de questions telles que les politiques d'admission dans les écoles, la gestion des enseignants, les conditions d'emploi des enseignants et du personnel, les examens, les procédures d'évaluation et de certification, ainsi que la mobilisation et l'allocation des ressources, notamment financières.

D'ordinaire, la mise en œuvre de ces codes relève des ministères de l'éducation. Des organes spéciaux peuvent jouer un rôle consultatif, comme la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, ou avoir des compétences plus étendues, comme, à Hong-Kong, Chine, le Council of Professional

Conduct in Education, chargé de veiller à ce que les enseignants respectent les codes de déontologie professionnelle et, en Écosse, le General Teaching Council, qui fonctionne comme un organe d'autoréglementation ayant le pouvoir de radier un enseignant.

Ces codes peuvent apporter une contribution significative à la qualité de l'environnement scolaire et, partant, à celle de l'apprentissage. En outre, pour que l'enseignement des normes et des valeurs soit crédible, il faut que l'école elle-même soit un lieu où l'honnêteté est la règle.

Au Bangladesh, en Inde et au Népal, on considère que les codes de conduite ont un impact positif non négligeable sur l'engagement, le comportement professionnel et les performances des enseignants et du personnel et qu'ils contribuent à réduire l'absentéisme des enseignants.

Les codes de conduite fonctionnent moins bien lorsque les membres du personnel scolaire ne les connaissent pas ou ne les comprennent pas et que les procédures de présentation de recours sont mal connues ou que la capacité de les mettre en œuvre fait défaut. Il est possible de remédier à certains de ces problèmes en simplifiant les codes et en les rendant plus pertinents, en associant les enseignants à leur conception et à leur mise en œuvre de manière à en favoriser l'appropriation, en leur assurant une large diffusion, en renforçant les mécanismes de traitement des plaintes et en

Pour que l'enseignement des normes et des valeurs soit crédible, il faut que l'école elle-même soit un lieu où l'honnêteté est la règle.

Le caractère de plus en plus complexe du secteur de l'éducation, dû à la décentralisation, à la privatisation et à l'externalisation, a offert de nouvelles occasions de corruption.

intégrant les questions relatives à la conduite professionnelle dans la formation initiale et continue des enseignants.

Les organisations d'enseignants jouent également un rôle actif dans la promotion de l'éthique professionnelle. L'Internationale de l'éducation et les organisations qui en sont membres ont adopté, en 2001, une déclaration relative à l'éthique professionnelle⁹². Ses objectifs explicites sont de sensibiliser aux normes et à l'éthique de la profession, de contribuer à accroître la satisfaction professionnelle des enseignants, de rehausser le statut de la profession et l'estime qu'elle a d'elle-même et d'accroître le respect dont elle jouit au sein des communautés.

Prévenir et combattre la corruption

Mettre en œuvre des politiques d'amélioration de l'éducation est une chose, en assurer le respect en est une autre. Si les frais de scolarité sont supprimés, mais que d'autres contributions sont exigées, ou si les manuels scolaires sont censés être gratuits, mais qu'ils sont, en réalité, vendus très cher, les intérêts des apprenants ne sont pas garantis⁹³.

Il importe de distinguer la malversation de la corruption. La malversation est une forme relativement mineure d'infraction aux règles, souvent due à une cause de force majeure : les enseignants parfois absents parce que leur traitement est si faible et si irrégulièrement versé qu'ils ont besoin d'un revenu complémentaire ne sont pas totalement corrompus. On ne saurait éliminer la malversation par la simple application des lois ; il faut pour cela mettre en œuvre de meilleures politiques et, plus généralement, réduire la pauvreté.

Non seulement la corruption est plus grave, mais elle a aussi plus d'impact sur la qualité de l'apprentissage. Plusieurs études réalisées dans les années 1990 soulignent son influence néfaste sur le développement économique, politique et social⁹⁴. Elle augmente les coûts de transaction, réduit l'efficacité et la qualité des services, introduit des distorsions dans le processus décisionnel et sape les valeurs sociales. Dans le domaine de l'éducation, les pots-de-vin versés en vue d'obtenir le recrutement et la promotion d'enseignants tendent à abaisser la qualité des enseignants,

tandis que les paiements illégaux exigés pour l'admission à l'école, ainsi que d'autres coûts occultes, contribuent à expliquer la faiblesse des taux d'inscription et l'importance des taux d'abandon⁹⁵. Les plus pauvres étant les plus lésés par ces pratiques, c'est l'équité de l'éducation qui est en jeu, ainsi que la confiance du public dans le système éducatif.

Alors que la pauvreté et la faiblesse des rémunérations sont à l'origine de la malversation, les causes de la corruption semblent moins évidentes. Il s'agit notamment des situations de monopole et de pouvoir discrétionnaire, du défaut de supervision à tous les niveaux, de l'insuffisance de l'information du public sur les décisions gouvernementales et du manque de transparence quant à l'aide internationale. Le caractère de plus en plus complexe du secteur de l'éducation, dû à la décentralisation, à la privatisation et à l'externalisation, a offert de nouvelles occasions de corruption. Celle-ci peut revêtir de nombreuses formes et affecter à la fois l'accès et la qualité, comme le montre le tableau 4.13.

Les trois stratégies qui se sont révélées les plus efficaces pour lutter contre la corruption dans le domaine de l'éducation sont la création et la mise en œuvre de systèmes de réglementation, le renforcement des capacités de gestion et une plus grande appropriation du processus de gestion.

La création et la mise en œuvre de *systèmes de réglementation* impliquent l'adaptation des cadres juridiques existants en vue de les focaliser davantage sur la corruption (au moyen de récompenses et de sanctions), la conception de normes et de critères clairs pour les procédures (concernant, par exemple, l'allocation des fonds ou les marchés), l'élaboration de codes de conduite (dont il a été question plus haut) et la définition de mesures bien ciblées, en particulier pour l'allocation des fonds.

Le renforcement des capacités de gestion requiert que l'on mette en place des mécanismes efficaces de lutte contre la fraude, que l'on assure l'application des règlements en renforçant les capacités institutionnelles et que l'on promeuve les comportements éthiques.

Une plus grande appropriation implique la mise en place de mécanismes décentralisés et

92. La Déclaration de l'Internationale de l'éducation sur l'éthique professionnelle a été adoptée par le troisième Congrès international de l'Internationale de l'éducation, réuni à Jomtien, Thaïlande (25-29 juillet 2001).

93. Voir Leguéré (2003).

94. Cette section s'inspire dans une large mesure des documents et des débats d'un atelier d'experts de l'IIPE sur l'éthique et la corruption dans l'éducation (Paris, 28-29 novembre 2001). Voir Hallak et Poisson (2002).

95. Pour une analyse plus approfondie de la corruption dans l'éducation, voir par exemple Bray (2003), Eckstein (2003) et Leguéré (2003).

participatifs, l'accroissement de l'accès à l'information (notamment en utilisant les technologies de l'information et de la communication) et l'autonomisation des communautés afin qu'elles exercent un contrôle social plus efficace.

Conclusions

Les conclusions essentielles de ce chapitre sont simples. Elles reflètent le cadre pour l'amélioration de la qualité proposé au début du chapitre⁹⁶ (figure 4.1) :

- comprendre la diversité des besoins des apprenants, en particulier de ceux qui souffrent de multiples désavantages ;

- donner la priorité au lieu où se déroulent réellement l'enseignement et l'apprentissage, la salle de classe ;

- soutenir des réformes centrées sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, soit sur des objectifs appropriés et des contenus pertinents, des valeurs aussi bien que des compétences, un temps d'instruction suffisant et efficace, un enseignement structuré dans des classes centrées sur l'enfant, une évaluation en vue d'améliorer l'apprentissage ;

- mettre en place l'environnement facilitateur approprié, avec de bons matériels d'apprentissage utilisés à bon escient par les enseignants, une infrastructure sûre et saine, des enseignants compétents et motivés et des écoles bien organisées et bien dirigées, vu que ce sont les institutions clés pour améliorer la qualité ;

- bâtir des systèmes de soutien professionnel et des infrastructures de connaissances solides ;

- élaborer et mettre en œuvre des politiques du secteur de l'éducation bien conçues, cohérentes et à long terme, ainsi qu'un cadre qui fasse l'objet d'une appropriation nationale et soit financièrement réaliste en vue des réformes touchant la qualité ;

- surmonter les obstacles à la réforme en élaborant des partenariats, développant la responsabilisation et combattant la corruption.

Tableau 4.13 : Les principales formes de corruption dans le secteur de l'éducation

Domaines de planification/ gestion concernés	Pratiques de corruption
Construction d'écoles	Fraude dans les marchés publics Détournement de fonds Carte scolaire
Équipement, manuels, alimentation	Fraude dans les marchés publics Détournement de fonds Contournement des critères
Nomination/gestion des enseignants	Favoritisme Népotisme Pots-de-vin
Comportement des enseignants	« Enseignants fantômes » Pots-de-vin (pour l'admission à l'école, l'évaluation, les examens, etc.)
Finances	Distorsion des règles et procédures Inflation des coûts et des activités Opacité des flux financiers
Allocations spécifiques (par exemple bourses, subventions)	Favoritisme Népotisme Pots-de-vin Contournement des critères
Examens et diplômes	Vente d'informations Favoritisme Népotisme Pots-de-vin Fraude
Systèmes d'information	Manipulation des données Sélection/censure des données

Source : Hallak et Poisson (2004b)

Si la liste est simple, lui donner effet ne l'est pas. Toutefois, aucune de ces propositions, suggestions ou stratégies n'est une pure abstraction. Elles reflètent toutes la pratique qui est celle de nombreux pays dans le monde entier. Leur interprétation, leur séquençage et leur ordre de priorité peuvent varier, mais, bien qu'encore relativement limité, le corpus de données sur lesquelles s'appuie le présent rapport démontre que tout est possible. Le champ ouvert à l'amélioration de la qualité de l'éducation est vaste et la compétence technique existe. Il est urgent de trouver maintenant la volonté politique et les ressources nécessaires pour en faire une réalité.

96. Un exercice régional aux finalités similaires se reflète dans la Déclaration de La Havane adoptée par les ministres de l'éducation d'Amérique latine et des Caraïbes à propos du modèle de suivi du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes (PRELAC). La Déclaration a identifié cinq axes stratégiques : les contenus et les pratiques de l'éducation permettant de donner du sens à nous-mêmes, aux autres et au monde dans lequel nous vivons ; les enseignants et le renforcement de leur participation au changement éducatif, de sorte qu'ils puissent mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves ; une culture des écoles qui en fasse des communautés apprenantes participatives ; une gestion des systèmes éducatifs visant à les rendre plus souples et à offrir de réelles possibilités tout au long de la vie ; enfin, la responsabilité sociale en matière d'éducation, afin de susciter un engagement en faveur de son développement et de ses résultats. (UNESCO-Santiago, 2003).

Chapitre 5

Tenir nos engagements internationaux

Comme le montre le présent rapport, améliorer la qualité de l'éducation tout en élargissant son accès de façon à permettre la scolarisation de tous les enfants en âge d'aller à l'école primaire nécessite un niveau d'investissement soutenu qui serait hors de portée pour de nombreux pays pauvres, même si les budgets nationaux d'éducation devaient augmenter. L'aide extérieure, qu'elle vise à soutenir le développement général du secteur de l'éducation ou qu'elle soit ciblée sur des objectifs de qualité spécifiques, restera un élément clé de l'effort international en vue de réaliser l'enseignement primaire universel (EPU) et tous les autres objectifs de l'EPT. Le présent chapitre examine si, 4 ans après Dakar et 2 ans après la Conférence internationale sur le financement du développement de Monterrey, les engagements internationaux d'augmenter le montant de l'aide et de fournir celle-ci de façon plus efficace et bien coordonnée sont tenus.



Reconstruire les systèmes éducatifs, c'est jeter les fondations nécessaires pour rebâtir les sociétés.
Afghanistan, 2002



Les flux d'aide à l'éducation

Chaque année, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* analyse le niveau et la répartition de l'aide internationale à l'éducation, en particulier à l'éducation de base. S'appuyant essentiellement sur la base de données internationale du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, l'analyse la plus récente témoigne d'un léger redressement du niveau des décaissements nets de l'aide publique au développement (APD). Elle révèle aussi, néanmoins, des différences substantielles dans la priorité que les différents organismes de financement accordent à l'éducation en général et à l'éducation de base. En outre, ce chapitre examine dans quelle mesure les récents engagements et initiatives internationaux pourraient augmenter de façon substantielle le niveau de soutien à l'éducation de base.

Aide totale – une modeste reprise

En 2002, le niveau total des décaissements nets au titre de l'APD a augmenté, dépassant le niveau de 1992 (figure 5.1). De 2001 à 2002, les fonds bilatéraux¹ ont augmenté un peu plus que l'aide multilatérale, mais sont restés légèrement en dessous de leur niveau de 1992, tandis que celle-ci a atteint son plus haut niveau depuis cette année-là. Des données préliminaires

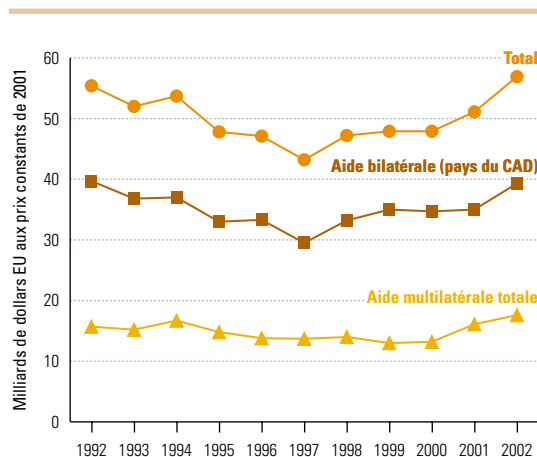
montrent que le montant total de l'APD réelle a atteint en 2003 le plus haut niveau jamais enregistré grâce à plusieurs facteurs, dont la poursuite de la hausse de l'aide bilatérale, le début de l'aide à la reconstruction de l'Irak et une chute cyclique du niveau des contributions aux fonds multilatéraux concessionnels – à savoir ceux qui accordent des prêts comportant un élément de don d'au moins 25% (OCDE-CAD, 2004b). Cette tendance a également été attribuée aux toutes premières concrétisations des engagements pris à Monterrey (ONU, 2003a).

En 2003, lors du dialogue de haut niveau sur le financement du développement organisé pendant la 58^e session de l'Assemblée générale des Nations Unies, le Secrétaire général de l'ONU a présenté un aperçu des engagements d'aide pris par les pays donateurs à Monterrey (ONU, 2003b), qui montrait que si ces engagements étaient tenus, le niveau de l'aide augmenterait de 16 milliards de dollars EU, soit quelque 30% en termes réels, d'ici à 2006². Selon des estimations de la Banque mondiale présentées à la réunion du Comité du développement du FMI/Banque mondiale en 2004, les engagements de Monterrey se monteront à 18,5 milliards de dollars EU d'ici à 2006 (Banque mondiale, 2004e). Bien que ces deux chiffres indiquent une augmentation potentielle notable, on est bien loin d'atteindre le montant supplémentaire de 50 milliards de dollars EU par an jugé nécessaire pour atteindre tous les Objectifs de développement du millénaire (ODM), qui comprennent deux des objectifs de l'EPT³. En outre, la possibilité qu'une grande part des fonds supplémentaires ne soit pas utilisée pour financer les dépenses afférentes à la réalisation des ODM suscite une certaine préoccupation. En 2002, environ 80% des fonds supplémentaires ont été absorbés par l'allègement de la dette et la coopération technique, sans que cela bénéficie nécessairement aux programmes destinés à atteindre les ODM (Banque mondiale, 2004e).

Aide bilatérale à l'éducation – engagements et priorités

Après les niveaux particulièrement bas des engagements bilatéraux en faveur de l'éducation enregistrés au tournant du siècle, les deux années suivantes ont vu une augmentation marquée. En 2002, les engagements au titre de l'APD en faveur de l'éducation ont dépassé 4 milliards de dollars EU pour la première fois

Figure 5.1: Montant total de l'aide publique au développement (décaissements nets), 1992-2002



Notes : on entend par décaissements nets le total des décaissements moins les remboursements de principal effectués durant la même période. Les coefficients déflateurs utilisés par le CAD pour calculer les prix constants tiennent compte de l'inflation dans la monnaie nationale et des fluctuations du taux de change entre cette monnaie et le dollar des États-Unis.

Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a, tableau 2a)

1. Sauf indication contraire, dans ce rapport, les données concernant les donateurs bilatéraux se réfèrent aux membres du CAD, à l'exclusion de la Commission des Communautés européennes (CE : Commission européenne) considérée comme un bailleur de fond multilatéral. Les autres membres du CAD sont les pays suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse, Royaume-Uni.

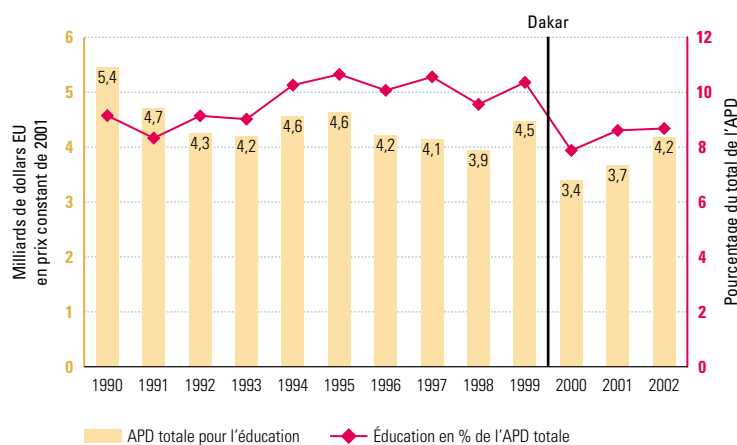
2. Ce chiffre comprend les engagements pris par les États-Unis au titre du Millennium Challenge Account.

3. Selon le Rapport Zedillo rédigé pour la Conférence de Monterrey, il faudrait 50 milliards de dollars EU supplémentaires par an (ONU, 2001b). Devarajan *et al.* (2002) estiment le montant approximativement nécessaire à 40-60 milliards par an.

depuis 1999, représentant environ 9% du total des engagements (figure 5.2). On escompte que de nouvelles augmentations surviennent, compte tenu des engagements pris en faveur de l'éducation depuis Dakar⁴.

Comme le montre le tableau 5.1, au cours de la période 2001-2002, 8 pays⁵ se sont chacun engagés à verser une moyenne d'au moins 100 millions de dollars EU par an en faveur de l'éducation, représentant ensemble 85% de l'aide bilatérale à l'éducation. Comme l'a expliqué le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* (UNESCO, 2003a), le système de notification du CAD-OCDE éprouve quelque difficulté à rendre compte de toute l'aide apportée à l'éducation, en particulier dans le cas des pays qui affectent une grande part de leur aide en soutien du budget général du pays

Figure 5.2 : Engagements au titre de l'aide bilatérale en faveur de l'éducation, 1990-2002



Note : les coefficients déflateurs du CAD ont été utilisés pour calculer les prix constants.
Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a, tableau 5)

Tableau 5.1 : Engagements au titre de l'aide bilatérale¹ (total et éducation), moyennes biennales pour 2001-2002

Pays	Total	Éducation	% du total de l'aide à l'éducation	Éducation en % de l'aide totale ²	Priorité relative accordée à l'aide à l'éducation ³
	(millions de dollars EU constants de 2001)				
Japon	10 702	883	22,5	8,7	0,9
France	3 830	821	20,9	24,6	2,5
Allemagne	3 896	611	15,6	17,9	1,8
États-Unis	10 794	300	7,6	3,6	0,4
Pays-Bas	3 244	250	6,4	8,8	0,9
Canada	1 481	165	4,2	13,0	1,3
Royaume-Uni	3 051	155	3,9	5,4	0,5
Espagne	1 159	138	3,5	13,0	1,3
Norvège	1 035	94	2,4	10,2	1,0
Belgique	605	75	1,9	14,0	1,4
Autriche	421	61	1,6	15,1	1,5
Italie	879	58	1,5	7,8	0,8
Suède	1 121	56	1,4	5,9	0,6
Danemark	857	45	1,2	5,8	0,6
Australie	670	45	1,1	8,8	0,9
Irlande	213	42	1,1	20,7	2,1
Portugal	176	32	0,8	19,5	2,0
Suisse	678	29	0,7	6,4	0,6
Finlande	287	28	0,7	11,8	1,2
Nouvelle-Zélande	84	26	0,7	34,8	3,5
Grèce	90	8	0,2	9,3	0,9
Total pays du CAD	45 273	3 921	100,0	10,0	1,0

Notes : les chiffres sont arrondis. On ne dispose pas de données pour le Luxembourg.

1. La plupart des organismes bilatéraux communiquent au CAD leurs engagements, mais quelques-uns, dont celui du Royaume-Uni, donnent les chiffres des décaissements, ce qui complique la comparaison entre organismes ainsi qu'entre montants des décaissements au titre de l'APD.

2. L'aide à l'éducation indiquée dans la deuxième colonne est exprimée en proportion de l'aide totale indiquée dans la première colonne, déduction faite de l'aide multisectorielle et de l'assistance générale aux programmes.

3. Il s'agit de la proportion de l'aide totale accordée à l'éducation par chaque organisme en pourcentage de la moyenne pour tous les organismes. L'indicateur est calculé de la façon suivante :

$$\text{Priorité relative accordée à l'aide à l'éducation} : \frac{AE_i / AT_i}{\sum_{i=1}^{22} AE_i / \sum_{i=1}^{22} AT_i}$$

où : i = un des 22 pays du CAD
 AE = aide à l'éducation
 AT = aide totale

Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a, tableau 5)

4. La Commission européenne, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Norvège, les Pays-Bas, le Royaume-Uni ont tous pris de nouveaux engagements au titre de l'APD en faveur de l'éducation à compter de 2002 (UNESCO, 2002a, tableau 5.8).

5. Allemagne, Canada, Espagne, États-Unis, France, Japon, Pays-Bas et Royaume-Uni.

bénéficiaire (dont une partie va au secteur de l'éducation) ou à des projets multisectoriels. En pareil cas, le chiffre fourni pour l'éducation est presque certainement sous-estimé⁶.

Utilisant l'exemple du Département pour le développement international du Royaume-Uni (Department for International Development-DFID), l'encadré 5.1 montre dans quelle mesure les ressources supplémentaires allouées à

l'éducation risquent de ne pas être comptabilisées par les systèmes internationaux de notification en vigueur. Il donne à penser qu'il y a toutes les raisons de promouvoir une approche internationale normalisée de la notification (DFID, 2004).

Il faut garder à l'esprit ces importantes mises en garde lorsqu'on examine la dernière colonne du tableau 5.1, qui présente un indicateur

Encadré 5.1 Classification sectorielle théorique du soutien budgétaire : l'expérience du DFID

Ces dernières années, le DFID, Département pour le développement international du Royaume-Uni, a cherché à faire en sorte que le chiffre des dépenses consacrées aux secteurs clés du développement reflètent les dépenses de soutien des budgets visant à réduire la pauvreté. Cette attitude, qui illustre l'évolution des modalités de fourniture de l'aide, répond à trois constats :

- l'utilisation croissante du soutien budgétaire signifie qu'une part croissante des dépenses du DFID n'est pas allouée par secteur ;
- dans les mécanismes actuels de notification du CAD-OCDE, toutes les formes d'aide passant par les budgets nationaux (y compris le soutien budgétaire) sont comptabilisées comme des instruments distincts et non comme des dépenses pour un secteur donné, comme l'éducation ou la santé. En conséquence, l'aide à ces secteurs tend à être sous-estimée ;
- il y a une forte demande politique et publique d'information sur les dépenses que le Royaume-Uni consacre aux différents secteurs du développement.

Comment l'approche du DFID a évolué

La part du soutien budgétaire augmentant au sein du programme du DFID, il lui a été de plus en plus demandé de fournir au Parlement une ventilation des fonds alloués par secteur. Le DFID a donc procédé à une analyse du soutien budgétaire par secteur et en a tiré une moyenne de dépenses pour chacun d'eux. Il n'existait pas de méthodologie préalable pour cet exercice. Une des approches a consisté à extrapoler à partir du budget du gouvernement bénéficiaire, une autre à utiliser les chiffres théoriques afférents aux montants alloués lorsqu'ils étaient disponibles. Un des résultats a été une estimation selon laquelle 20 % du soutien budgétaire était consacré à l'éducation.

Au début de 2004, le DFID a approuvé une méthodologie standard pour ce processus, baptisée « Classification sectorielle théorique du soutien budgétaire ». C'est une approche du développement qui vise à offrir des chiffres cohérents et comparables sur la base des données nationales. Les dépenses de soutien budgétaire sont attribuées au prorata des parts du budget du gouvernement bénéficiaire qui peuvent prétendre à l'APD, ce qui exclut de façon explicite des postes tels que celui de la défense. Cette nouvelle méthodologie, entrée en vigueur au DFID en avril 2004, vise à promouvoir une meilleure transparence pour ce qui est de la manière dont chaque pays recevant une aide du Royaume-Uni l'utilise. Au stade de l'engagement envers un programme financé par le soutien budgétaire, les pays bénéficiaires devront allouer l'aide par secteur. Il leur sera ultérieurement demandé de rendre compte de son utilisation également par secteur. Il est explicitement entendu que les allocations sectorielles ne sont qu'indicatives, étant fondées sur les allocations théoriques tirées des plans budgétaires.

Ce que cela signifie pour les dépenses d'éducation

Au cours des 3 dernières années (de 2000/2001 à 2002/2003), le DFID a fourni un montant moyen de 250 millions de livres par an au titre du soutien budgétaire (y compris sectoriel) à 20 pays. En appliquant le taux de 20 % qui revient en moyenne à l'éducation, il estime avoir investi environ 150 millions de livres dans l'éducation à travers le soutien budgétaire au cours de cette période.

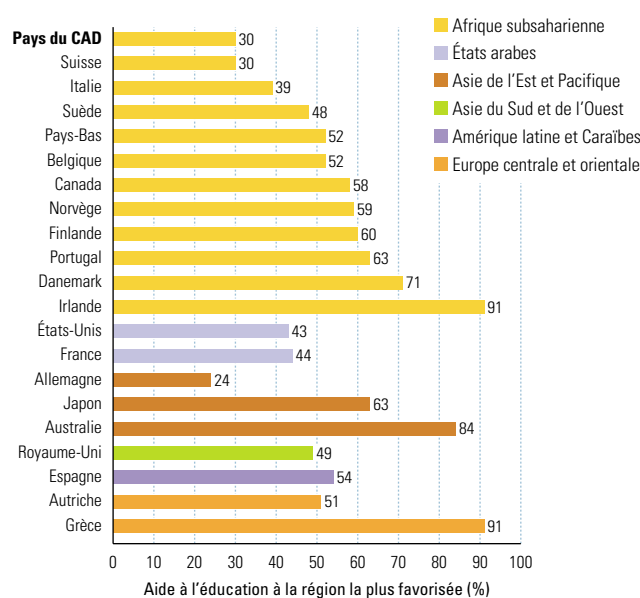
Source : DFID (2004)

6. Selon Foster (2004), le soutien au budget général devrait être ventilé par secteur dans la même proportion que selon laquelle le gouvernement bénéficiaire répartit ses dépenses publiques par secteur. Bien que cela puisse permettre de mieux rendre compte de l'aide à l'éducation au niveau de chaque bailleur de fonds, le manque de données ne permet pas de procéder ainsi au niveau mondial.

mesurant la priorité relative que les donateurs donnent à l'éducation. Cet indicateur exprime la proportion de l'aide que chaque bailleur de fond accorde à l'éducation en pourcentage de la moyenne du CAD⁷. Une valeur supérieure à 1 veut dire que le bailleur de fonds alloue une part plus importante de son budget à l'éducation que la moyenne pour tous les organismes de financement, tandis qu'une valeur inférieure à 1 signifie que l'organisme alloue à d'autres secteurs une part plus élevée de son budget d'aide que la moyenne. La valeur la plus élevée – 3,5 – est celle de la Nouvelle-Zélande, qui accorde donc à l'éducation une priorité 3,5 fois plus grande que la moyenne des bailleurs de fonds du CAD. À l'inverse, le chiffre le plus bas – 0,4 pour les États-Unis – montre que ce pays accorde à l'éducation une priorité plus faible que la moyenne (en termes relatifs, elle représente un dixième de celle de la Nouvelle-Zélande). Parmi les plus gros bailleurs de fonds faisant partie des 21 pays du CAD pour lesquels on dispose de données, l'Allemagne, le Canada, l'Espagne et la France accordent une priorité relative élevée à l'éducation dans leurs programmes d'aide.

L'Afrique subsaharienne, l'Asie de l'Est et le Pacifique et les États arabes reçoivent les trois quarts (respectivement 30, 27 et 18%) de l'aide bilatérale totale à l'éducation. La figure 5.3 montre les régions qui ont reçu le plus fort pourcentage de l'aide à l'éducation par bailleur de fonds, en moyenne, en 2001 et 2002. L'Afrique subsaharienne reçoit la part la plus élevée de l'aide de 11 bailleurs de fonds. La région Asie de l'Est et Pacifique est la principale bénéficiaire de taille de 3 bailleurs de fonds seulement, mais vu que 2 d'entre eux, le Japon et l'Allemagne, sont respectivement le premier et le troisième plus gros bailleurs de fonds pour l'éducation, cette région occupe la deuxième place pour ce qui est de la part totale de l'aide. La région des États arabes, qui comprend l'Afrique du Nord, est la première bénéficiaire de l'aide de 2 gros bailleurs de fonds, la France et les États-Unis. L'Espagne accorde son aide essentiellement aux pays d'Amérique latine, tandis que le Royaume-Uni alloue près de la moitié de son aide à l'éducation à l'Asie du Sud et de l'Ouest. Ces profils reflètent les liens historiques et les intérêts géopolitiques actuels, sans nécessairement impliquer une perception claire par la communauté internationale des régions dont les besoins sont les plus criants –

Figure 5.3: Engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation : pourcentage de l'aide à l'éducation de chaque bailleur de fonds allouée à la région qu'il favorise le plus, moyennes biennales pour 2001-2002



Source : base de données en ligne du SNPC (OECD-DAC, 2004a)

perception qui était à la base de la priorité donnée à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud et de l'Ouest à Dakar (UNESCO, 2000a).

Le tableau 5.2 montre l'aide bilatérale moyenne annuelle à l'éducation et à l'éducation de base pendant la période 2001-2002⁸, où la seconde a dépassé 900 millions de dollars EU⁹. À l'exception de l'Espagne, les 8 plus gros bailleurs de fonds bilatéraux pour l'éducation de base sont également les contributeurs les plus importants de l'aide totale à l'éducation.

Comme dans le tableau 5.1, la dernière colonne du tableau 5.2 montre la priorité relative accordée à l'éducation de base par chaque bailleur de fonds, indiquant ici lesquels contribuent davantage à l'éducation de base qu'à l'éducation en général. Les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni allouent plus de 70% de leur aide à l'éducation à l'éducation de base et lui accordent donc, au regard de l'ensemble de leur aide à l'éducation, une priorité beaucoup plus grande que la moyenne pour les pays du CAD. Cependant, les 3 plus gros contributeurs pour l'éducation – la France, le Japon et l'Allemagne – privilégient d'autres

7. Le pourcentage a été calculé après avoir déduit l'assistance générale aux programmes et l'aide multisectorielle du montant total de l'aide puisque, comme il a été noté ci-dessus, une partie de ces fonds peut être allouée à l'éducation.

8. L'aide à l'éducation du CAD est classée en trois grands niveaux ou sous-secteurs : l'éducation de base, qui inclut l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance ; l'enseignement secondaire et l'enseignement post-secondaire. Ce qui ne peut être classé dans aucune de ces catégories apparaît dans une quatrième catégorie baptisée « niveau indéterminé ». Le soutien indifférencié apporté à l'ensemble du secteur de l'éducation est inclus dans cette dernière catégorie (OCDE-CAD, 2000).

9. Là encore, le système de comptabilisation du CAD ne parvient pas à rendre compte intégralement de l'aide à l'éducation de base. L'UNESCO (2003a) a montré qu'une partie de l'aide à l'éducation de « niveau indéterminé » peut relever de l'aide à l'éducation de base.

Tableau 5.2 : Engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base, moyennes biennales pour 2001-2002

Pays	Engagements au titre de l'aide bilatérale (millions de dollars EU constants de 2001)		% du total de l'aide bilatérale à l'éducation de base	Éducation de base en % du total de l'éducation ¹	Priorité relative accordée à l'aide à l'éducation de base ²
	Éducation	Éducation de base			
États-Unis	300	210	22,4	72,2	2,5
Pays-Bas	250	182	19,4	81,6	2,8
France	821	146	15,6	20,3	0,7
Japon	883	93	9,9	12,6	0,4
Royaume-Uni	155	66	7,0	85,0	2,9
Canada	165	56	6,0	43,3	1,5
Allemagne	611	56	5,9	9,7	0,3
Norvège	94	35	3,7	43,1	1,5
Australie	45	20	2,1	53,1	1,8
Espagne	138	19	2,1	21,5	0,7
Danemark	45	14	1,5	68,4	2,4
Suède	56	11	1,2	38,3	1,3
Suisse	29	10	1,0	42,2	1,5
Belgique	75	7	0,8	11,1	0,4
Finlande	28	6	0,6	65,0	2,2
Portugal	32	4	0,4	16,8	0,6
Nouvelle-Zélande	26	2	0,2	8,8	0,3
Autriche	66	1	0,1	1,5	0,1
Italie	58	0	0,0	1,2	0,1
Grèce	8	0	0,0	0,0	0,0
Total pays du CAD	3 925	938	100,0	29,0	1,0

Notes : les chiffres sont arrondis. En raison de la période relativement courte couverte, les conclusions qui peuvent être tirées de ces données doivent être considérées avec prudence. On ne dispose pas de données pour le Luxembourg et l'Irlande.

1. Pourcentage calculé en divisant l'aide à l'éducation de base par l'aide totale à l'éducation, déduction faite de l'aide de « niveau non spécifié », qui ne figure pas dans le tableau.

2. Même calcul que dans la note 3 du tableau 5.1, en substituant à AE (aide à l'éducation) et à AT (aide totale) respectivement BA (éducation de base) et AE (aide à l'éducation).

Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a, tableau 5)

Les bailleurs de fonds qui donnent relativement plus au secteur de l'éducation dans son ensemble donnent relativement moins à l'éducation de base.

sous-secteurs (niveaux) de l'éducation, principalement l'enseignement post-secondaire (comme le montrera le tableau 5.4).

Le tableau 5.3 groupe les bailleurs de fonds bilatéraux selon la priorité qu'ils ont accordée à l'éducation et à l'éducation de base dans leurs programmes d'aide au cours de la période 2001-2002. Dans le premier groupe, le Canada, la Finlande et, dans une moindre mesure, la Norvège ont accordé plus d'aide à l'éducation et à l'éducation de base que la moyenne pour tous les organismes bilatéraux. Un deuxième groupe de 7 bailleurs de fonds a accordé à l'éducation moins d'importance que la moyenne mais, au sein de leur enveloppe totale, ils ont donné une priorité relativement élevée à l'éducation de base. Sept autres bailleurs de fonds (groupe III) ont fait à l'inverse : ils ont donné une haute priorité à l'éducation, mais aux niveaux d'éducation supérieurs plutôt qu'à l'éducation de base (tableau 5.4). Enfin, les 3 bailleurs du

groupe IV sont sous la moyenne pour les deux catégories ; le Japon est le seul des 8 plus gros bailleurs de fonds à appartenir à ce groupe.

Établie à partir des données du tableau 5.3, la figure 5.4 montre l'existence d'une corrélation négative entre les priorités accordées à l'éducation et à l'éducation de base : les bailleurs de fonds qui donnent relativement plus au secteur de l'éducation dans son ensemble donnent relativement moins à l'éducation de base. À l'inverse, ceux qui accordent une priorité relativement plus élevée à l'éducation de base accordent en moyenne une moindre priorité au soutien global à l'éducation.

Le tableau 5.4 fournit une ventilation plus détaillée de l'aide à l'éducation. À l'exception de la Finlande, tous les pays qui donnent une priorité relativement élevée à l'éducation (groupes I et III du tableau 5.3), privilégient l'enseignement post-secondaire. Parmi ceux

qui accordent une moindre priorité à l'éducation, l'éducation de base est le sous-secteur le plus important pour l'Australie, le Danemark, les États-Unis, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Suisse.

S'agissant des pays qui donnent la priorité à l'enseignement post-secondaire, une certaine proportion de ce soutien est comptabilisée au titre de ce que les directives du CAD appellent les coûts imputés aux étudiants (OCDE-CAD, 2000, encadré 9.1). Cette catégorie couvre le soutien fourni aux étudiants des pays en développement qui viennent étudier dans les universités des pays développés. Le soutien aux frais d'étude et de séjour dans les pays donateurs est comptabilisé dans l'APD si la présence des étudiants relève, de la part du pays hôte, d'une politique délibérée de coopération pour le développement. Bien que le CAD recommande de notifier ce soutien au titre de l'aide multisectorielle, la plupart des bailleurs de fonds continuent à comptabiliser les coûts imputés aux étudiants et les bourses comme une aide à l'enseignement post-secondaire.

Bien qu'il n'ait pas été possible de déterminer la part des coûts imputés dans l'aide à l'éducation supérieure, il semble évident que cette forme d'aide à l'éducation est au moins partiellement motivée par des politiques encourageant l'internationalisation des universités nationales. Par exemple, dès 1983, le Japon s'est fixé pour objectif de porter le nombre d'étudiants étrangers dans ses établissements d'enseignement supérieur de 10 000 à 100 000 au début du XXI^e siècle (Tsuruta, 2003). Le gouvernement japonais a mis en place des mesures incitatives généreuses pour les étudiants étrangers, animé en partie par la ferme conviction que ceux-ci contribuent beaucoup à enrichir la vie universitaire de tous les étudiants. Le montant des bourses et allocations accordées à ces étudiants et aux établissements qui les accueillent est comptabilisé dans l'aide à l'éducation.

Aide multilatérale : peu de changement

L'aide apportée à l'éducation par les organismes multilatéraux (à l'exclusion de la Banque mondiale) s'est élevé à 660 millions de dollars EU par an pour 2001 et 2002. Le montant est légèrement supérieur à celui du financement concessionnel à l'éducation par la Banque

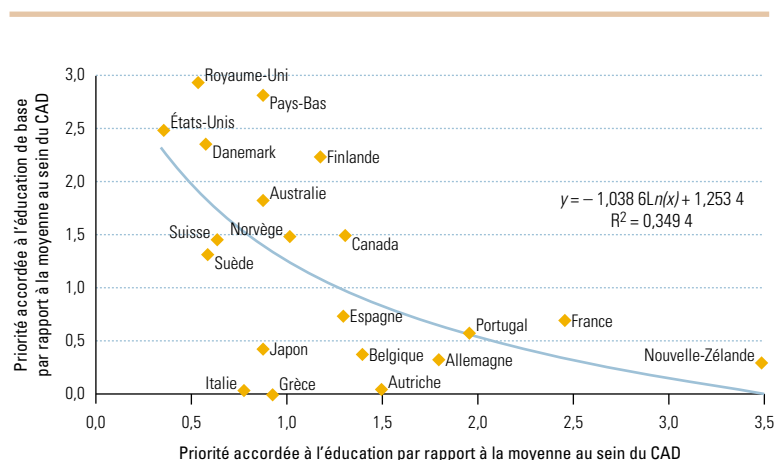
Tableau 5.3 : Priorités de l'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base, 2001-2002

Pays	Priorité relative accordée à l'aide l'éducation	Priorité relative accordée à l'aide l'éducation de base
Groupe I		
	> 1	> 1
Canada	1,31	1,50
Finlande	1,18	2,24
Norvège	1,02	1,49
Groupe II		
	< 1	> 1
Australie	0,88	1,83
Danemark	0,58	2,36
Pays-Bas	0,88	2,82
Suède	0,59	1,32
Suisse	0,64	1,46
Royaume-Uni	0,54	2,94
États-Unis	0,36	2,49
Groupe III		
	> 1	< 1
Autriche	1,51	0,05
Belgique	1,40	0,38
France	2,46	0,70
Allemagne	1,80	0,33
Nouvelle-Zélande	3,49	0,30
Portugal	1,96	0,58
Espagne	1,30	0,74
Groupe IV		
	< 1	< 1
Grèce	0,93	0,00
Italie	0,78	0,04
Japon	0,88	0,43

Note : on ne dispose pas de données pour le Luxembourg et l'Irlande.

Source : tableaux 5.1 et 5.2

Figure 5.4 : Comparaison des priorités accordées à l'aide totale à l'éducation et à l'aide à l'éducation de base, 2001-2002



Source : tableau 5.3

Tableau 5.4 : Composition de l'aide bilatérale à l'éducation, moyennes biennales pour 2001-2002 (pourcentage)

Catégories de bailleurs de fonds ¹	Baillleurs de fond	Niveau non spécifié en % du total	Répartition en pourcentage de l'aide à l'éducation par niveau d'enseignement à l'exclusion du « niveau non spécifié »		
			Éducation de base	Enseignement secondaire (CITE 2 + 3)	Enseignement post-secondaire
Baillleurs de fonds qui donnent une priorité élevée à l'aide à l'éducation	Canada	21	43	7	50
	Finlande	56	65	17	18
	Norvège	14	43	7	50
	Autriche	11	1	10	89
	Belgique	14	11	15	74
	France	12	20	8	71
	Allemagne	6	10	10	80
	Nouvelle-Zélande	5	8	13	79
	Portugal	27	17	31	52
Espagne	34	21	31	48	
Baillleurs de fonds qui donnent une faible priorité à l'aide à l'éducation	Australie	17	53	18	29
	Danemark	56	68	2	29
	Pays-Bas	11	82	0	18
	Suède	49	39	7	54
	Suisse	20	42	27	31
	Royaume-Uni	50	85	11	4
	États-Unis	3	72	0	28
	Grèce	39	0	1	99
	Italie	71	2	31	67
	Japon	16	13	15	73
Total pays du CAD		17	29	10	61

Notes : on ne dispose pas de données pour le Luxembourg et l'Irlande. Les chiffres sont arrondis. Les chiffres en gras indiquent le niveau où le pourcentage est le plus élevé. Les pourcentages ont été calculés sur la base du chiffre notifié pour le sous-secteur et non de celui notifié pour l'aide totale.

1. Les bailleurs de fonds indiqués comme donnant une grande priorité à l'aide à l'éducation sont ceux qui figurent dans les groupes I et III du tableau 5.3, et les pays indiqués comme donnant une moindre priorité à l'aide à l'éducation ceux des groupes II et IV.

Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a, tableau 5)

mondiale à travers l'Association internationale de développement (AID), mais équivaut à environ 17% de l'aide bilatérale totale à l'éducation (tableau 5.1). Le tableau 5.5 montre que la Commission européenne prédomine dans les

flux d'aide multilatérale à l'éducation, à l'exclusion de la Banque mondiale, même si son aide à l'éducation est tombée à 4% du total de son aide en 2001-2002 et si son montant en valeur absolue a été inférieur à celui de l'aide

Tableau 5.5 : Engagements moyens annuels au titre de l'aide multilatérale (à l'exclusion de la Banque mondiale), moyennes biennales pour 1990-2000 et 2001-2002

Organisme	Total (millions de dollars EU constants de 2001)		Éducation (millions de dollars EU constants de 2001)		% de l'éducation dans le total	
	1999-2000	2001-2002	1999-2000	2001-2002	1999-2000	2001-2002
Fonds africain de développement	499	455	73	70	15	15
Fonds asiatique de développement	1 163	1 093	95	90	8	8
Banque interaméricaine de développement	494	482	29	28	6	6
Commission européenne	7 191 ¹	5 811	390 ¹	227	5 ¹	4
UNICEF	594	585	49	52	8	9
UNRWA	303	374	173	178	57	48
Autres	197	556	12	14	6	2
Total multilatéral	10 441	9 355	820	658	8	7

1. 2000 seulement.

Source : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a, tableau 5)

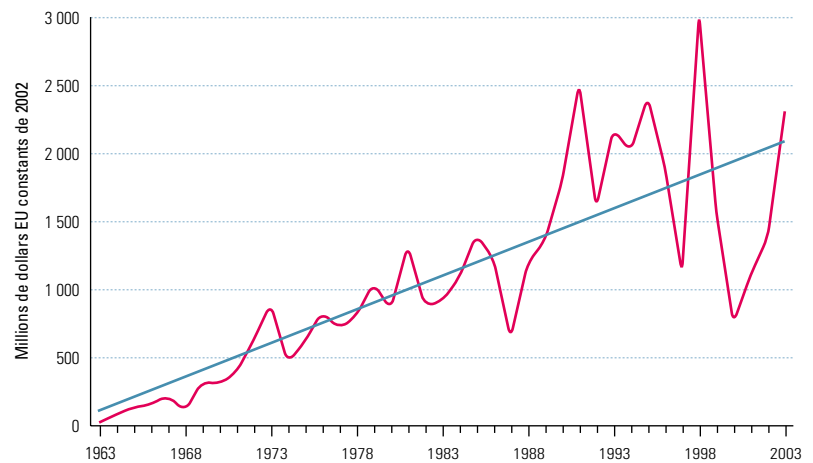
apportée à l'éducation par les Pays-Bas dans le cadre de leur programme bilatéral (tableau 5.1). Entre 1999-2000 et 2001-2002, le seul organisme multilatéral qui ait augmenté le niveau global de son soutien à l'éducation a été l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de la Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA), et cela bien que son aide à l'éducation ait diminué en proportion du total de ses flux d'aide. En ce qui concerne les autres organismes, la part de l'éducation dans l'aide totale est restée assez constante entre les deux périodes considérées, bien que l'aide totale comme l'aide à l'éducation aient diminué – cette dernière de près de 20 %.

La Banque mondiale reste le plus grand soutien extérieur de l'éducation. La figure 5.5 montre le total de ses prêts à l'éducation depuis 1963¹⁰. Partant d'une moyenne de moins de 0,2 milliard de dollars EU dans les années 1960, leur montant s'est régulièrement accru jusqu'au milieu des années 1980. Pendant les années 1990, bien que le volume moyen des prêts ait continué d'augmenter, les flux sont devenus plus volatils. Par exemple, après le sommet de 1998, qui a vu le total des prêts à l'éducation atteindre près de 300 milliards de dollars EU, leur volume est retombé au cours des 2 années suivantes à son niveau moyen des années 1970.

L'éducation est l'une des 5 priorités de la stratégie globale d'aide du groupe de la Banque mondiale (Banque mondiale, 2003a). La figure 5.6 montre que la part de l'éducation dans le total de ses prêts a progressivement augmenté, passant de 3 % dans les années 1960 à environ 7 % dans les années 1990 pour retomber ensuite.

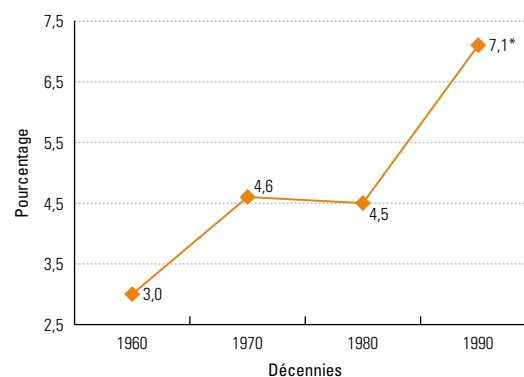
Dans les deux premiers *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* (UNESCO, 2002a et 2003a), la répartition des prêts à l'éducation de la Banque mondiale entre les différents sous-secteurs de l'éducation a été estimée en utilisant les informations sur les projets individuels. Le site web de la Banque mondiale fournit maintenant des ventilations par sous-secteur, présentées dans la figure 5.7¹¹. Le montant moyen des prêts au cours de la période 2001-2003 a été inférieur aux moyennes triennales de toute la décennie précédente¹². La figure montre aussi que la composition des prêts à l'éducation a changé. Bien que l'éducation de base reste le sous-secteur le plus important, sa part a légèrement diminué au cours de la décennie,

Figure 5.5: Volume des prêts annuels de la Banque mondiale à l'éducation, 1963-2003



Note : le coefficient déflateur du CAD pour les États-Unis a été utilisé pour produire une série de prix constants.
Source : calculé d'après <http://devdata.worldbank.org/edstats>

Figure 5.6: Prêts de la Banque mondiale à l'éducation en pourcentage du total des prêts, des années 1960 aux années 1990



* Le chiffre fourni pour les années 1990 est exceptionnellement élevé en raison de la crise financière de 1998. Si l'on exclut les données correspondant à l'exercice financier 1998, le pourcentage tombe à 6,2 %.

Source : Banque mondiale, 2003a

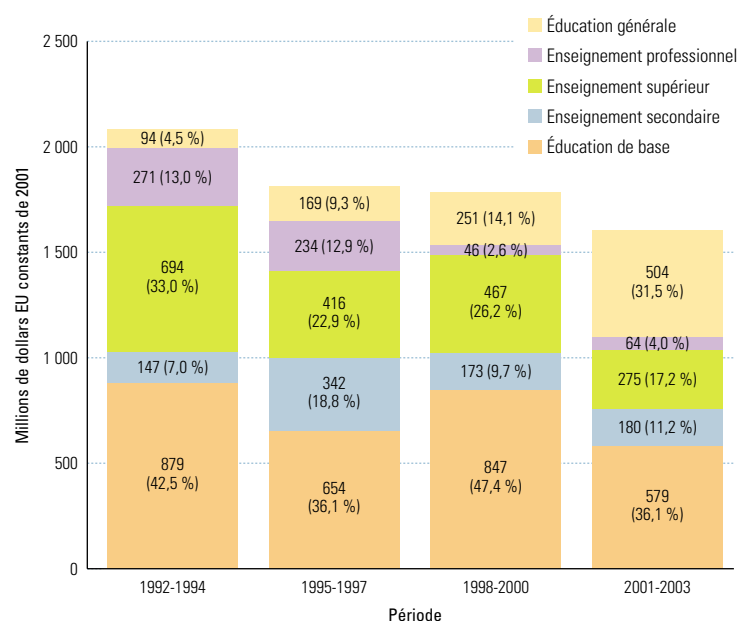
tandis que l'éducation générale, qui comprend des projets couvrant plus d'un sous-secteur, a vu sa part augmenter, passant de 4,5 % des prêts à l'éducation en 1992-1994 à 31,5 % en 2001-2003. Cette augmentation reflète peut-être l'intérêt croissant dont bénéficie le soutien aux programmes sectoriels. La mesure dans laquelle ceux-ci soutiennent l'éducation de base dépend de la façon dont le gouvernement bénéficiaire répartit son budget d'éducation.

10. Les prêts en question sont de deux types : ceux de l'AID, accordés à des conditions concessionnelles, et ceux de la BIRD, qui ne sont pas subventionnés. Les premiers sont en général comptabilisés dans l'aide.

11. On ne dispose pas de chiffres séparés pour les prêts de l'AID et ceux de la BIRD.

12. Ceci peut sembler contradictoire avec les tendances indiquées dans les figures 5.5. et 5.6 mais, comme le montre bien la figure 5.5, l'aide fluctue de façon substantielle d'une année à l'autre, de sorte que la tendance apparente à la baisse constatée dans la figure 5.7 reflète une baisse des prêts certaines années.

Figure 5.7 : Composition du total des prêts de la Banque mondiale à l'éducation, moyennes triennales de 1992 à 2003



Notes : le coefficient déflateur des États-Unis a été utilisé pour produire une série de prix constants. L'éducation générale inclut les projets couvrant plusieurs niveaux. On entend par éducation de base l'enseignement préprimaire, primaire et non formel ainsi que les programmes d'alphabétisation des adultes.
Source : Banque mondiale, 2004b

Perspectives de comblement du déficit financier

Le tableau 5.6 récapitule les flux totaux d'aide bilatérale et multilatérale à l'éducation en 1999-2000 et 2001-2002. Le montant total du soutien à l'éducation et à l'éducation de base a légèrement baissé entre les deux périodes, bien que l'aide à l'éducation de base se soit maintenue à peu près au même niveau. Cette variation s'explique par les différences de tendances des deux formes d'aide. Celle de l'ensemble des organismes multilatéraux à l'éducation et, en particulier, à l'éducation de base a globalement diminué (surtout du fait de la baisse du niveau de l'aide de la CE). Les organismes bilatéraux, tout en maintenant à peu près le même niveau d'aide à l'éducation, ont augmenté la proportion destinée à l'éducation de base. Cette augmentation contrebalance presque la baisse du soutien multilatéral, si bien que le montant total de l'aide à l'éducation de base n'a pratiquement pas changé.

Quand aux besoins futurs d'aide pour réaliser l'EPT, il est clair qu'il subsiste un déficit financier important, même si les nouveaux engagements

Tableau 5.6 : Engagements bilatéraux et multilatéraux en faveur de l'éducation, moyennes biennales pour 1999-2000 et 2001-2002 (en milliards de dollars EU constants de 2001)

	Éducation		Éducation de base	
	1999-2000	2001-2002	1999-2000	2001-2002
Aide bilatérale¹	3,96	3,97	0,73	0,95
Aide multilatérale	1,61	1,48	0,83	0,59
AID (Banque mondiale) ²	0,56	0,59	0,23	0,22
Commission européenne ³	0,39	0,23	0,26	0,02
UNESCO	0,23	0,23	0,04	0,06
Banque interaméricaine de développement ⁴	0,03	0,03	0,01	0,01
Fonds asiatique de développement ⁴	0,09	0,09	0,04	0,03
Fonds africain de développement ⁴	0,07	0,07	0,03	0,03
UNICEF	0,05	0,05	0,05	0,05
UNRWA	0,17	0,18	0,15	0,15
Autres sources multilatérales ⁴	0,01	0,01	0,00	0,01
Total	5,57	5,45	1,53	1,54

1. La part de l'aide bilatérale à l'éducation allouée à l'éducation de base a été de 18 % en 1999-2000 et de 24 % en 2001-2002. Ces chiffres comprennent les contributions d'organismes bilatéraux n'appartenant pas au CAD : République de Corée, République tchèque et Turquie.

2. La part de l'éducation dans l'ensemble des prêts de la Banque mondiale (AID + BIRD) à l'éducation de base a été de 41 % en 1999-2000 et de 73 % en 2000-2002. On considère que ces pourcentages peuvent être appliqués à l'AID prise isolément.

3. L'aide à l'éducation de base a représenté 66 % de l'aide de la CE à l'éducation en 2000 et 11 % en 2001-2002.

4. Les pourcentages concernant les engagements de l'AID en faveur de l'éducation de base sont utilisés pour estimer les fonds alloués par la Banque interaméricaine de développement, les Fonds asiatique et africain de développement et les autres organismes multilatéraux. Les engagements de l'AID et de l'UNESCO portent sur des exercices financiers et ne coïncident donc pas exactement avec les années civiles. Les données de l'UNESCO sont tirées des budgets biennaux figurant dans le Programme et budgets approuvés. Les données relatives à l'éducation de base sont les montants alloués au Programme d'éducation de base pour tous et ne comprennent pas le budget des instituts d'éducation de l'UNESCO.

Sources : base de données en ligne du CAD (OCDE-CAD, 2004a); Banque mondiale (2004e); UNESCO (2000b et 2002b)

en faveur d'une augmentation de l'APD sont tenus. Le gouvernement du Royaume-Uni a proposé la création de la Facilité internationale de financement (International Finance Facility – IFF) qui permettrait d'apporter par anticipation 50 milliards de dollars EU supplémentaires par an aux programmes d'aide, en vue d'atteindre les ODM d'ici à 2015 (H. M. Treasury, 2003)¹³. L'idée est d'émettre des obligations sur les marchés internationaux de capitaux et de rembourser les porteurs d'obligations sur les contributions à long terme des bailleurs de fonds.

Si les fonds supplémentaires devaient provenir d'organismes bilatéraux et multilatéraux dans les mêmes proportions qu'au cours des années récentes et si les sommes allouées récemment à l'éducation et à l'éducation de base étaient maintenues, l'IFF apporterait respectivement à l'éducation et à l'éducation de base 4,3 et 1,24 milliards de dollars EU de plus par an¹⁴.

De même, par suite des engagements pris à Monterrey, si le montant estimé à 16 milliards de dollars EU supplémentaires d'aide au développement était versé d'ici à 2006 et si, là encore, la participation des bailleurs de fonds et la répartition sectorielle restaient les mêmes, il en résulterait un montant d'aide supplémentaire de 0,4 milliard de dollars EU par an pour l'éducation de base¹⁵. Les éventuels gains résultant de l'IFF et des engagements post-Monterrey représenteraient une augmentation de l'ensemble des ressources internationales pour l'éducation de base de 1,6 milliard de dollars EU par an, soit un doublement du niveau actuel. Toutefois, sauf évolution des priorités des budgets d'aide, même l'initiative la plus ambitieuse pour augmenter les fonds de développement a peu de chances de fournir les 5,6 milliards de dollars EU par an de ressources supplémentaires estimés nécessaires rien que pour réaliser l'EPU et la parité entre les sexes dans l'éducation (UNESCO, 2002a).

L'APD est presque certainement la principale source d'aide supplémentaire à l'éducation, mais le niveau de l'aide philanthropique internationale à l'éducation n'est pas insignifiant, bien qu'on dispose de peu de données sur ce sujet. Comme le montre l'encadré 5.2, ce type de financement n'est pas destiné d'abord à l'éducation de base. Il faudrait mener un travail d'information et d'analyse concernant le soutien non gouvernemental à l'EPT.

Encadré 5.2 Financement philanthropique de l'éducation

La littérature sur l'aide internationale s'est assez peu intéressée au rôle des fondations philanthropiques dans les efforts de développement. On connaît donc mal l'étendue de leurs activités et le volume de leurs flux de financement. Selon une étude récente de l'OCDE, basée sur des analyses concernant les États-Unis, l'Europe et l'Asie, la contribution de ces organisations au développement serait de l'ordre de 3 milliards de dollars EU par an. Cette estimation doit cependant être considérée avec précaution*.

On ne dispose pas de ventilation par secteur mais l'OCDE indique qu'en ce qui concerne les fondations américaines, qui représentent plus de la moitié de ces 3 milliards de dollars EU, l'éducation est, après la santé et la planification familiale, le deuxième secteur bénéficiaire, avec 13,7 % du total des flux d'aide de ces organismes en 2000. Sur cette somme, la plus grande part, 84 %, va à la formation professionnelle supérieure et à l'enseignement supérieur, ce qui laisse peu de chose pour l'éducation de base. Parmi les rares sources d'information sur le soutien des fondations européennes par secteur figurent deux enquêtes. La première note que trente fondations européennes travaillaient dans les domaines de « l'éducation et la recherche » (Schluter *et al.*, 2001) et, selon l'autre, soixante-dix-huit de ces fondations déclaraient s'intéresser à l'éducation (Centre européen des fondations, 2002).

* Certaines fondations préfèrent œuvrer dans la discrétion, souvent animées par le sentiment qu'il ne serait pas décent de rendre publiques leur action ; aussi le tableau d'ensemble est-il incomplet. En outre, les fondations privées n'établissent pas toujours de distinction entre pays en développement et pays en transition, ni entre les activités de « développement » et les autres activités (OCDE, 2003).

Source : OCDE, 2003

Conclusion

Tandis que les modestes améliorations des niveaux globaux de l'aide et du volume de l'aide accordée à l'éducation de base sont des tendances qui méritent d'être saluées avec prudence, elles sont loin d'accroître le niveau de financement extérieur dans les proportions qu'exige la réalisation des objectifs de l'EPT. Les engagements pris à la lumière du consensus de Monterrey promettent quelque augmentation des niveaux de financement de l'éducation de base, mais rien ne garantit pour le moment que ces fonds seront alloués de manière à répondre à cette attente.

13. En juillet 2004, le Royaume-Uni a annoncé qu'il porterait son budget APD à 6,5 milliards de livres par an (plus de 12 milliards de dollars EU) d'ici à 2007-2008, soit 0,47 % de son PNB (H. M. Treasury, 2004).

14. Cette série d'hypothèses n'est proposée qu'à titre d'illustration. Il est probable que les bailleurs de fonds ne s'associeraient pas tous à l'initiative et que les contributions relatives seraient variables.

15. L'ONU (2003b) ne fournit pas de ventilation des contributions des différents bailleurs de fonds à ces 16 milliards de dollars EU supplémentaires. On ne peut tabler sur une répartition semblable à celle des décaissements actuels ; certains bailleurs de fonds accroîtront leur aide au développement plus que d'autres. Là encore, ces hypothèses ne sont proposées qu'à titre de d'illustration.

Utiliser efficacement l'aide en faveur de l'EPT

Résultats de l'aide au développement

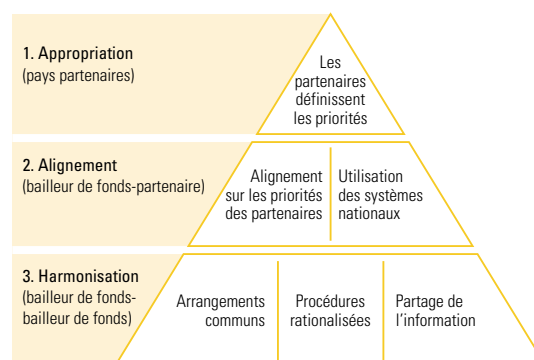
Bien que le montant de l'aide à l'éducation soit insuffisant et que sa répartition ne soit pas optimale pour la réalisation de l'EPT, les contributeurs de l'APD fournissent chaque année un minimum de 5,5 milliards de dollars EU pour l'éducation, dont 30 % environ sont affectés à l'éducation de base. La question de savoir comment ces ressources sont utilisées et si elles aident vraiment les pays à atteindre les objectifs de l'EPT suscite un intérêt considérable sur le plan international, notamment parce que l'obtention de financements supplémentaires dépend en partie du bon usage qui est fait aujourd'hui de l'aide à l'éducation.

L'abondante documentation relative à l'efficacité de l'aide est consacrée essentiellement à l'impact de programmes et de projets spécifiques. Toutefois, avec l'émergence d'une coalition mondiale résolue à atteindre les ODM, un consensus international plus large est en train de se dessiner au sujet de l'aide, selon lequel l'indicateur clé est l'amélioration durable de la vie des pauvres (PNUD, 2003). Cela signifie que l'aide doit servir à soutenir des stratégies nationales et internationales destinées à obtenir des résultats de développement bien définis ayant un impact positif sur le bien-être des gens (Managing for Development Results, 2004).

Trois principes fondamentaux de bonne pratique internationale se sont imposés pour soutenir ces efforts : des politiques faisant l'objet d'une appropriation nationale, un alignement étroit du soutien des organismes de financement sur les priorités des gouvernements et l'harmonisation des pratiques des bailleurs de fonds. La figure 5.8 illustre ces principes en s'appuyant sur les travaux menés par l'équipe spéciale de l'OCDE-CAD sur l'harmonisation et l'alignement (OCDE-CAD, 2004c), dans le cadre du suivi de la Déclaration de Rome sur l'harmonisation (OCDE-CAD, 2003).

Au sommet de la pyramide figurent les priorités et les politiques des différents gouvernements qui, dans les États à faible revenu, trouvent de plus en plus leur expression dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) et, pour ce qui est de l'éducation, dans les plans

Figure 5.8 : Harmonisation et alignement



Source : OCDE-CAD (2004c)

sectoriels et sous-sectoriels. Plus de 50 pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire sont en train d'élaborer des DSRP qui fournissent progressivement, sinon uniformément, une base à l'alignement de l'aide et un point de convergence à l'harmonisation des politiques des bailleurs de fonds et des programmes d'aide. Dans le meilleur des cas, ces stratégies sont impulsées par des résultats bénéfiques pour les pauvres et fondées sur un large et fort sentiment d'appropriation nationale¹⁶. Un examen récent de la Banque mondiale a conclu que les progrès continuent de dépendre d'un renforcement efficace des capacités pour répondre aux besoins de compétences, d'un leadership national fort et d'un engagement soutenu des partenaires pour le développement (FMI/AID, 2003). Un groupe de travail de l'OCDE-CAD a noté que « l'évolution de l'approche des stratégies de réduction de la pauvreté entraîne un resserrement des liens entre le soutien extérieur et les processus nationaux [...] mais cette évolution est partielle, donnant à penser qu'il y a encore beaucoup à faire pour améliorer l'alignement » (OCDE-CAD, 2003, p. 4).

Il est de plus en plus démontré que l'existence dans un pays de politiques nationales bien conçues visant à éliminer la pauvreté est une considération de plus en plus importante dont les organismes de financement tiennent compte au moment de déterminer la destination de leur aide. Selon une étude portant sur 41 organismes, ceux qui mettent de la façon la plus explicite l'accent sur la réduction de la pauvreté sont aussi ceux qui accordent plus d'importance que

16. Voir <http://www.worldbank.org/poverty/strategies/overview.htm>

les autres au contenu et à l'équilibre des politiques des gouvernements bénéficiaires (Dollar et Levin, 2004).

Un exemple illustre cette évolution vers un alignement des bailleurs de fonds avec les politiques nationales et vers l'utilisation des systèmes nationaux. Celui du mémorandum d'accord conclu entre le gouvernement zambien, 8 organismes bilatéraux, la Banque mondiale et le système des Nations Unies (encadré 5.3). Fondé sur 8 principes centraux, ce texte couvre la réforme, l'évaluation, le renforcement des capacités et les procédures de mise en œuvre de la politique d'aide (Zambie, 2004). Des travaux similaires sont menés dans plus de 50 pays¹⁷. En outre, la Commission européenne envisage de mettre en place un cadre juridique commun pour les procédures de mise en œuvre de l'aide (Commission européenne, 2004).

L'aide à l'éducation faisant partie de ce processus international plus large, toute analyse de l'aide à l'éducation devrait s'inscrire dans le cadre de cette évolution internationale, en particulier dans les cas où l'aide est fournie par le biais du soutien sectoriel et budgétaire et non dans le cadre de l'assistance à des projets à des sous-secteurs.

Dans ce contexte, l'efficacité de l'aide à l'éducation est analysée sous trois angles : en donnant un aperçu de la répartition par les pays de l'OCDE-CAD de leur aide à l'éducation, afin de déterminer si cette répartition est d'un bon rapport coût/efficacité ; en examinant les conclusions de trois récentes évaluations internationales de l'aide à l'éducation de base ; enfin, en évaluant l'expérience récente en matière d'utilisation de l'aide à l'éducation dans un petit échantillon de pays très dépendants de l'aide.

Répartition de l'aide à l'éducation

Tous les organismes d'aide choisissent les destinataires de leur aide. La nature de ces choix peut affecter l'impact de l'aide sur les résultats éducatifs. Une façon d'analyser la répartition de l'aide résultant de ces choix consiste à mesurer le degré de sa dispersion entre les bénéficiaires potentiels, offrant ainsi un indicateur de la « prolifération » de l'aide (voir, par exemple, Acharya *et al.*, 2004). Un bailleur de fonds qui répartit son aide entre un grand nombre de pays

Encadré 5.3 Coordination et harmonisation des pratiques du gouvernement et des bailleurs de fonds en Zambie

Les parties au mémorandum d'accord se sont engagés à respecter, en matière de coordination et d'harmonisation, les principes généraux suivants.

1. Fournir l'aide au développement en fonction des besoins et des priorités de la Zambie, tels que définis dans son DSRP.
2. Réaliser l'alignement avec les systèmes du gouvernement zambien tels que les cycles budgétaires, les systèmes financiers et les processus de suivi des DSRP/ODM, dans la mesure où ceux-ci peuvent garantir de façon raisonnable que les ressources de coopération sont utilisées aux fins convenues.
3. Collaborer avec le gouvernement zambien en vue de remédier aux insuffisances des capacités institutionnelles et autres contraintes qui empêchent de garantir de façon raisonnable l'utilisation des ressources de coopération.
4. Examiner l'ensemble des multiples missions, évaluations, conditions et documents des bailleurs de fonds afin de réduire les coûts de transaction à la charge du gouvernement zambien.
5. Promouvoir la coordination et l'harmonisation à tous les niveaux.
6. Favoriser la coopération déléguée (les « partenariats silencieux ») entre les bailleurs de fonds au niveau national lorsque cette délégation est possible du point de vue juridique et administratif.
7. Améliorer le partage de l'information et la compréhension des traits communs et des différences entre les politiques, les procédures et les pratiques.
8. Poursuivre la formulation d'une division du travail fondée sur les thèmes et objectifs du DSRP et structurée selon les orientations d'un Cadre de développement global.

Source : Zambie (2004)

bénéficiaires est plus « prolifique » que celui qui concentre son aide sur un nombre relativement restreint de pays. La prolifération de l'aide a des incidences non négligeables sur les coûts de transaction.

À l'aide d'une série de données spécialement préparées pour 2001-2002, reposant sur la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'OCDE-CAD, il est possible d'évaluer l'incidence de la prolifération de l'aide dans le secteur de l'éducation. Cette série de données montre les niveaux et les destinations de l'aide pour 20 bailleurs de fonds bilatéraux et 149 pays pouvant prétendre à l'APD¹⁸. Le tableau 5.7, qui montre les bénéficiaires de l'aide bilatérale à l'éducation, indique que si les 20 pays du CAD ont ensemble accordé un soutien à 149 pays en tout, le nombre de bénéficiaires par bailleur de fonds était très variable. La France, l'Allemagne et le Japon ont chacun pris des engagements en faveur de l'éducation dans

17. Pour les détails, voir <http://www.aidharmonization.org/ah-cla/secondary-pages/cla-country>

18. L'analyse est fondée sur l'ensemble des engagements d'aide à l'éducation, à l'exception de ceux qui ne sont pas attribuables à des pays spécifiques (ces derniers représentent 12% de l'aide à l'éducation pour tous les pays du CAD et se situent entre 0% pour le Japon et 42% pour la Belgique). Après l'inclusion de la Coopération technique japonaise, qui n'est pas notifiée au SNPC, 90% de l'aide à l'éducation des pays du CAD est prise en compte, selon une communication personnelle de l'OCDE-CAD.

Tableau 5.7 : Bénéficiaires de l'aide bilatérale, 2001-2002

Pays bailleurs de fonds classés selon le montant de leur engagement d'aide ¹		Nombre total de pays bénéficiaires (A)	Nombre de pays bénéficiaires totalisant 75 % des engagements des bailleurs de fonds au titre de l'aide à l'éducation (B)	B/A en pourcentage
Grands bailleurs de fonds	Pays-Bas	46	6	13
	États-Unis	56	12	21
	Japon	126	15	12
	France	136	21	15
Bailleurs de fonds moyens	Allemagne	126	32	25
	Royaume-Uni	39	4	10
	Suède	24	5	21
	Autriche	84	10	12
	Italie	94	11	12
	Canada	53	12	23
	Norvège	72	13	18
	Espagne	97	15	15
Petits bailleurs de fonds	Belgique	66	20	30
	Grèce	8	2	25
	Danemark	31	3	10
	Portugal	38	4	11
	Australie	30	5	17
	Irlande	61	5	8
	Suisse	30	10	33
	Finlande	45	10	22
	Total pays du CAD	149	38	26
Moyenne pays du CAD	63	11	17	

Note : on ne dispose pas de données pour le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande.

1. Les grands bailleurs de fonds sont ceux dont les engagements ont dépassé 250 millions de dollars EU en 2001-2002, les bailleurs de fonds moyens sont ceux dont les engagements se situent entre 50 et 250 millions de dollars EU et les petits bailleurs de fonds sont ceux dont les engagements sont inférieurs à 50 millions de dollars EU.

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2004a)

19. Ces données doivent être considérées avec prudence, étant donné que les bailleurs de fonds comptabilisent de façon différente le nombre total de pays aidés. Habituellement, les principaux organismes d'aide fournissent des données sur les engagements au niveau des activités individuelles, mais certains le font au niveau des composantes des activités (ils divisent par exemple un projet régional par composantes et par pays bénéficiaire). De plus, des activités telles qu'un financement conjoint gouvernement-ONG peuvent élargir la couverture géographique de l'aide à l'éducation si le bailleur de fonds comptabilise les projets individuels au lieu d'un total correspondant aux sommes versées à l'ensemble des ONG. Plus la notification d'un bailleur de fonds est précise, plus grande est la dispersion apparente de son aide. De même, des bailleurs de fonds qui précisent le pays d'origine des étudiants bénéficiant de bourses semblent avoir un plus grand nombre de bénéficiaires que ceux qui fournissent des données globales. On peut minimiser ces problèmes en excluant de l'analyse les activités à faible valeur monétaire ; c'est pourquoi le nombre des principaux bénéficiaires d'aide, représentant au moins 75 % de l'aide à l'éducation, est un meilleur indicateur.

20. L'IPD mesure le degré de dispersion par donateur d'un budget de x dollars EU, x pouvant avoir n'importe quelle valeur. Il est défini comme l'inverse de l'indice de Theil (indicateur de concentration) multiplié par 100 pour éliminer les décimales.

$$\text{IPD} = \frac{1}{T} \times 100$$

Si l'on définit comme x_i la part de l'aide totale d'un bailleur de fonds allouée au bénéficiaire i , l'indice de Theil est égal à

$$T = \log(n) - H(x) = \sum_{i=1}^n x_i \log(n) x_i$$

$$0 \leq T \leq \log(n)$$

La valeur minimum de T ($T = 0$), ou maximum de l'IPD, est atteinte quand un montant égal d'aide est donné à tous les n pays, chacun recevant une proportion $1/n$. T atteint son maximum ($T = \log(n)$), ou minimum de l'IPD, quand l'aide est reçue par un seul bénéficiaire.

21. L'IPD permet de différencier des pays comme l'Allemagne et le Japon. Bien qu'ils opèrent dans le même nombre de pays, 75 % des engagements de l'Allemagne en faveur de l'éducation bénéficient à 32 pays, contre 15 dans le cas du Japon. L'Allemagne a donc un IPD plus élevé que le Japon.

plus de 100 pays, tandis qu'à l'autre extrême, la Grèce n'a soutenu que 8 pays. La moyenne était de 63 pays. Le tableau montre aussi que les trois quarts des engagements bilatéraux en faveur de l'éducation ont été pris en faveur de 38 pays, soit 26 % des pays bénéficiaires de cette aide. Les trois quarts des engagements de la France, de l'Allemagne et du Japon sont destinés à moins d'un quart des pays qui bénéficient de leur aide¹⁹.

Le tableau 5.8 range les 20 pays du CAD selon le degré de dispersion de leur budget total d'aide entre les bénéficiaires. Il utilise un indice de prolifération des donateurs (IPD)²⁰ qui tient compte du nombre de pays qui reçoivent l'aide et de la part que chacun reçoit de l'aide totale à l'éducation de chaque bailleur de fonds. La prolifération est plus importante quand l'aide est répartie entre un plus grand nombre de bénéficiaires qui reçoivent chacun une part²¹. Le tableau montre que l'Allemagne a un niveau

Tableau 5.8 : Indice de prolifération des donateurs dans l'aide à l'éducation

Pays	Valeur de l'IPD	Classement
Allemagne	214	1
France	159	2
Belgique	154	3
Espagne	139	4
Canada	118	5
Norvège	117	6
Autriche	116	7
Italie	111	8
Japon	109	9
Suisse	105	10
Finlande	105	11
États-Unis	103	12
Irlande	88	13
Australie	87	14
Pays-Bas	87	15
Suède	79	16
Portugal	78	17
Royaume-Uni	74	18
Danemark	71	19
Grèce	63	20

Notes : on ne dispose pas de données pour le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande. Des valeurs plus petites de l'IPD signifient que l'aide est concentrée dans un nombre plus restreint de pays.

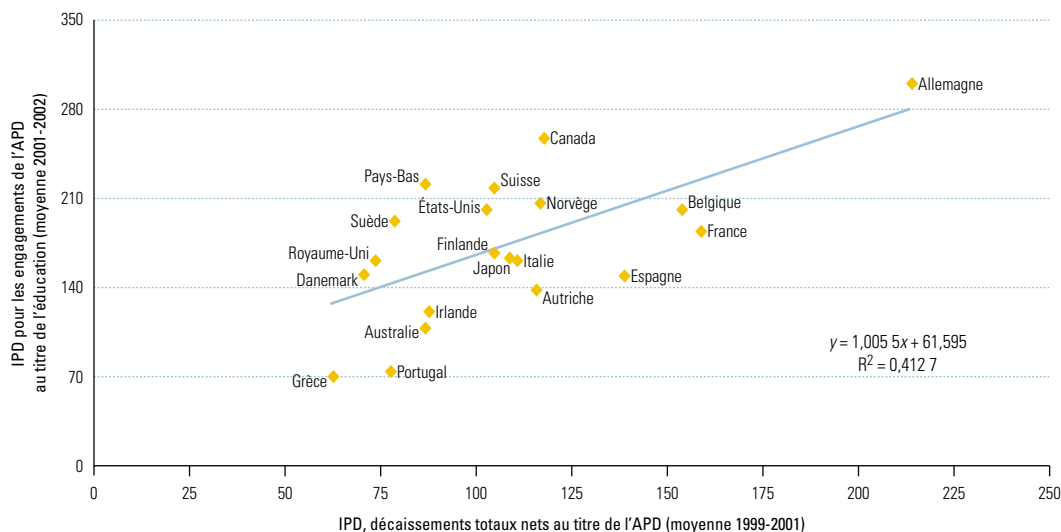
Source : calculs établis par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir des données en ligne du SNPC

de dispersion très élevé de son budget d'aide à l'éducation, tandis que la Suède, les Pays-Bas et le Royaume-Uni par exemple ont un niveau

beaucoup plus grand de concentration. Certains contrastes sont intéressants à noter. Ainsi, bien que le Japon aide plus de 120 pays, il est classé 9^e pour l'IPD parce que l'essentiel de son aide est concentrée dans un petit nombre de ceux-ci²².

La comparaison entre la prolifération des engagements au titre de l'aide à l'éducation et celle du total des décaissements au titre de l'APD fait apparaître une forte corrélation²³ (figure 5.9). Celle-ci donne à penser que la prolifération de l'aide dans le secteur de l'éducation s'explique, au moins en partie, par celle de l'aide totale : les bailleurs de fonds dont le budget total d'aide est très dispersé dispersent également leur budget d'aide à l'éducation. Pourtant, la prolifération est en soi une caractéristique intéressante de l'aide à l'éducation. La comparaison entre le classement des pays dans le tableau 5.8 et la priorité relative qu'ils accordent à l'éducation de base dans le tableau 5.3, par exemple, montre que 7 des 9 premiers pays du tableau 5.8 (Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Espagne, France, Italie, Japon et Norvège) n'accordent pas de priorité relativement élevée à l'éducation de base, contrairement aux 9 derniers pays, à l'exception du Portugal (Australie, Danemark, États-Unis, Finlande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède et Suisse).

La prolifération de l'aide dans le secteur de l'éducation s'explique, au moins en partie, par celle de l'aide totale.

Figure 5.9 : Indice de prolifération par donateur dans le domaine l'éducation pour 2001-2002 par rapport à l'indice total de prolifération par donateur pour 1999-2001

Source : tableau 5.8 et Acharya *et al.* (2004)

22. En fait, 42 % de l'aide japonaise à l'éducation notifiée au SNPC a été allouée à la Chine.

23. Les données ne sont pas strictement comparables parce que des périodes et des types de données de l'aide différents ont servi au calcul de l'indice. Toutefois, cela n'invalide pas la forte relation observée.

Chaque pays bénéficiaire eu affaire à 7 à 12 bailleurs de fonds bilatéraux en 2001-2002.

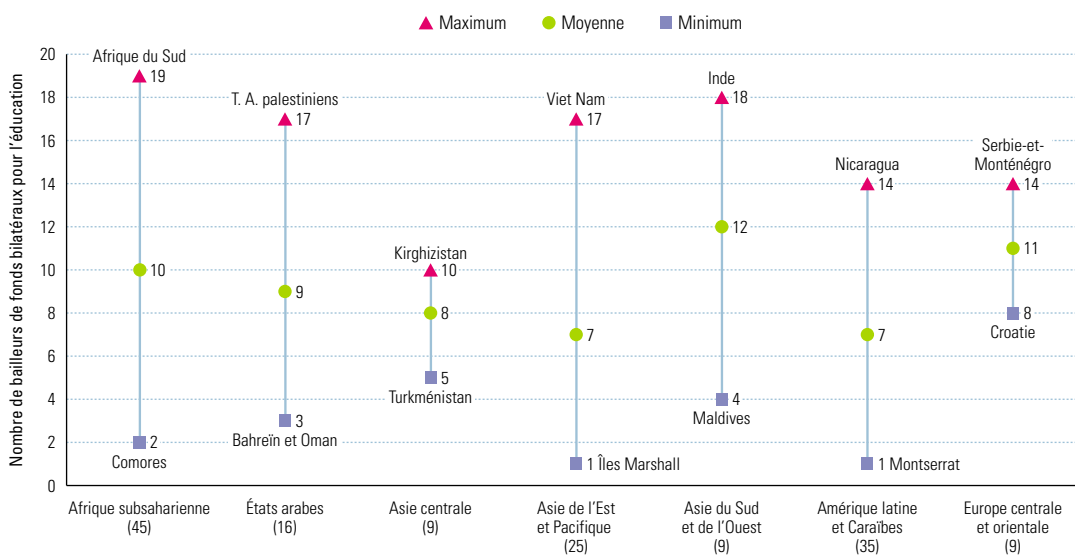
Autrement dit, les pays qui investissent de façon significative dans l'éducation de base le font dans un nombre de pays relativement restreint.

En se plaçant du point de vue des bénéficiaires de l'aide, il est possible, à partir des données du SNPC, de déterminer le nombre de bailleurs de fonds bilatéraux auxquels a affaire chaque bénéficiaire. Cela permet de mesurer la fragmentation de l'aide aux différents pays. La figure 5.10, qui groupe les pays bénéficiaires par région de l'EPT, montrent qu'ils ont eu affaire en moyenne à 7 à 12 bailleurs de fonds bilatéraux en 2001-2002. Dans la plupart des régions, il y a une différence significative entre les valeurs maximum et minimum. En Afrique subsaharienne, par exemple, les Comores ont reçu une aide à l'éducation de 2 bailleurs de fonds bilatéraux, contre 19 pour l'Afrique du Sud. Cela peut sembler indiquer que plus un pays est petit, moins nombreux sont les bailleurs de fonds, comme semble le confirmer la taille des pays indiqués au bas de chaque colonne correspondant à une région. Mais cela ne vaut pas pour les pays en situation d'urgence et de conflit. Un nombre relativement élevé d'organismes apportent une aide à la Serbie-et-Monténégro et aux Territoires autonomes palestiniens, par exemple.

En règle générale, on pourrait s'attendre que l'efficacité de l'allocation et de l'utilisation de l'aide soit maximisée si chaque bailleur de fonds concentrait son programme d'aide sur quelques pays bénéficiaires et si le total mondial de l'aide était réparti de façon plus équitable entre tous les organismes de financement, de même qu'il serait souhaitable que les bénéficiaires de l'aide n'aient affaire qu'à un petit nombre d'organismes. Certains grands pays ont clairement conscience des avantages potentiels d'une telle configuration : l'Inde, par exemple, a décidé récemment de ne plus accepter l'aide de certains bailleurs de fonds d'aide bilatéraux, jugeant que les coûts de transaction étaient supérieurs aux bénéfices tirés. Il y a là des leçons à la fois pour les organismes d'aide et pour d'autres bénéficiaires de programmes très fragmentés.

Pour les bénéficiaires, la répartition des coûts liés à la fragmentation dépend du degré d'harmonisation entre les bailleurs de fonds et de la façon dont l'aide est fournie (par exemple dans le cadre de projets individuels ou sous forme de soutien budgétaire, ces procédures entraînant chacune des coûts de transaction différents). Si les gouvernements sont confrontés à une grande diversité de

Figure 5.10 : Pays bénéficiaires par région et nombre de bailleurs de fonds bilatéraux apportant une aide à l'éducation, 2001-2002



Note : le nombre de pays par région est indiqué entre parenthèses.

Source : base de données en ligne du SNPC (OCDE-CAD, 2004a)

procédures des bailleurs de fonds en particulier là où l'aide aux projets est prédominante, les coûts de transaction risquent d'être élevés. Devoir travailler avec une multiplicité de langues et de calendriers financiers peut alourdir encore ces coûts, et tout cela peut avoir un effet négatif sur la valeur de l'aide (voir par exemple Knack et Rahman, 2004).

Pour conclure, on peut dire que les schémas de prolifération et de la fragmentation de l'aide à l'éducation permettent, dans une certaine mesure, de déterminer si les différents organismes utilisent judicieusement leurs budgets d'aide et quel est le poids des coûts de transaction. Ce type d'analyse présente en outre un intérêt en ce qu'il peut permettre de commencer à répondre à une question plus fondamentale, celle de savoir si l'aide est accordée aux pays où le défi de l'EPT est le plus grand et si elle est concentrée dans ces pays.

Enseignements des évaluations internationales

Trois récentes évaluations internationales fournissent des indications complémentaires sur l'utilisation de l'aide à l'éducation de base. L'étude de l'aide de la CE à l'éducation compare deux modalités principales de cette aide (Development Researchers' Network, 2002). L'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement identifie les partenariats efficaces comme facteur clé (Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, 2003a-f). Enfin, une évaluation de l'aide du Royaume-Uni à l'enseignement primaire montre ses performances (Al-Samarrai *et al.*, 2002). Bien que d'orientations différentes, toutes trois s'accordent sur l'importance des partenariats pour la cohérence des politiques qui visent à atteindre les grands objectifs en matière d'éducation et toutes reconnaissent aussi la complexité et l'ampleur de la tâche.

Projets ou programmes ?

L'analyse de l'aide de la CE examine l'efficacité du soutien à l'éducation dans les pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (les pays ACP) de 1993 à 2000. Elle est centrée sur la pertinence et l'efficacité des projets et des programmes (encadré 5.4). Elle examine le soutien apporté dans 16 pays²⁴ représentant la moitié de l'aide accordée à l'éducation dans le cadre des

septième et huitième Fonds européens de développement. L'étude se prononce sans équivoque pour une approche évolutive de l'aide connue sous le nom d'«approche sectorielle²⁵», qu'elle estime être «la meilleure façon de mettre en œuvre l'aide aux programmes d'éducation». Selon l'étude, cette forme d'aide est plus facile et à prévoir et à déboursier que l'aide aux projets; elle facilite le paiement de certaines charges de fonctionnement (comme le traitement des enseignants), permet que les dépenses soient exprimées en prix locaux et réduit les coûts. Le rapport précise que l'aide aux programmes n'est pas efficace si les capacités nationales en matière de politique et de gestion sont faibles, mais, là où ces capacités existent ou peuvent être créées, elle est à la fois une motivation pour mener un bon dialogue sur les politiques et un produit de ce dialogue.

Des partenariats efficaces

L'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement a été commandée par 13 organismes bilatéraux et multilatéraux en association avec la Bolivie, le Burkina Faso, l'Ouganda et la Zambie. Sa thèse centrale est que des partenariats bien conçus sont la clé d'une utilisation efficace de l'aide. Bien qu'elle reconnaisse tout l'intérêt de l'aide aux programmes, elle trouve aussi des avantages à l'aide aux projets si celle-ci est bien intégrée dans des cadres sectoriels (Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, 2003a-f). Ses 6 conclusions principales sont résumées dans l'encadré 5.5. Sa conclusion essentielle est marquée par la prudence. Ce qui fait le plus défaut chez les bailleurs de fonds, dit-elle, «est la disposition et la détermination à améliorer l'éducation de base par des solutions conçues localement, qui sont les plus pertinentes par rapport aux contextes particuliers des pays partenaires et qui sont construites à partir de la base et non par l'application de plans et de modèles élaborés au niveau mondial» (Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, 2003a p. XIV-XV).

L'Évaluation conjointe semble indiquer que les partenariats les plus efficaces se caractérisent par un grand degré d'ouverture, d'honnêteté et de respect²⁶ de la part des bailleurs de fonds et des gouvernements, quelles que soient les différences en termes de pouvoir et d'influence.

L'aide aux programmes n'est pas efficace si les capacités nationales en matière de politique et de gestion sont faibles.

24. Antigua, Botswana, Burkina Faso, Éthiopie, Ghana, Guinée, Mali, Mozambique, Namibie, Ouganda, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République dominicaine, République-Unie de Tanzanie, Vanuatu, Zambie et Zimbabwe.

25. Bien qu'il n'existe pas de définition unique de l'approche sectorielle, les principes directeurs généralement acceptés comprennent le soutien coordonné à un secteur, guidé par une politique et un programme de dépenses pour ce seul secteur, sous direction gouvernementale, et s'appuyant de préférence sur les procédures gouvernementales en matière de décaissements (Foster *et al.*, 2000; Riddell, 2002; Samoff, 2003).

26. Le respect a également été identifié comme un point fort essentiel par une récente analyse de l'aide finlandaise à l'éducation (Sack *et al.*, 2003).

Encadré 5.4 Fonds européens de développement : pertinence et efficacité de l'aide aux projets et aux programmes dans le domaine de l'éducation

	Pertinence	Efficacité
Aide aux projets	<ul style="list-style-type: none"> ● Cohérente avec la politique nationale d'éducation et le cadre budgétaire national ● Répond aux besoins très spécifiques d'un groupe cible ● Facilite les activités pilotes ● Sert à la structuration institutionnelle des organisations qui prévoient de s'autofinancer 	<ul style="list-style-type: none"> ● Convient aux pays à revenu faible à intermédiaire, au sein des cadres de réforme et budgétaire existants ● Évalue les approches et démontre les meilleures pratiques
Aide aux programmes	<ul style="list-style-type: none"> ● Appropriée pour des plans sectoriels, en particulier concernant l'éducation de base, en permettant un soutien accru aux enseignants (y compris les salaires) et à la disponibilité de matériels d'apprentissage ainsi qu'une attention aux besoins des plus défavorisés ● Appropriée dans les pays où les efforts sont concentrés sur un élargissement de l'accès accru à l'éducation, exigeant des sources de financement stables et prévisibles 	<ul style="list-style-type: none"> ● Variable, selon que le soutien est accordé dans le cadre d'une approche sectorielle ou dans celui d'un soutien budgétaire macro-économique ● Dépend du choix des indicateurs de performance et de leur bonne utilisation ● Dépend de la « maturité » des gouvernements, des capacités des ministères de l'éducation et de l'importance accordée au renforcement des institutions et des capacités

Sources : Orivel (2004), Development Researchers' Network (2002)

Encadré 5.5 Conclusions de l'Évaluation conjointe du soutien externe à l'éducation de base dans les pays en développement

1. Il faut davantage mettre l'accent sur la pertinence du soutien extérieur par rapport aux besoins et aux capacités locaux, de façon à mettre au point des solutions locales plus appropriées dans le cadre d'un consensus mondial sur les objectifs.
2. L'adoption du soutien aux programmes témoigne de la volonté des organismes extérieurs de renforcer le partenariat. Toutefois, ce type de soutien n'améliore pas forcément les partenariats s'il est mis en œuvre comme un plan et non comme un processus.
3. L'évolution vers le soutien de l'éducation de base à travers des approches sectorielles et autres formes de soutien des programmes doit s'accompagner d'une perception du rôle positif de l'aide aux projets, en particulier pour aider les innovations et apporter un soutien ciblé aux groupes marginalisés. L'intégration de projets dans des approches de programme renforce les aspects positifs des deux modalités.
4. Le fardeau déjà pesant de la planification, de la coordination et du suivi est encore alourdi du fait que les organismes ne progressent pas au même rythme dans la mise au point de procédures administratives communes et qu'ils ont du mal à considérer les processus locaux comme adéquats.
5. Aussi bien les organismes extérieurs que les partenaires nationaux ont centré leurs activités sur l'enseignement primaire formel, au détriment des autres formes d'éducation de base. Si des progrès ont été enregistrés dans l'accès à l'enseignement primaire, des problèmes tenaces subsistent pour ce qui est de l'amélioration de la qualité de l'éducation de base.
6. Les niveaux de financement des organismes n'ont pas été à la mesure des attentes ni des engagements que celles-ci supposent, au moins en partie à cause de la complexité des processus de planification et d'attribution de ressources ainsi que des problèmes de la capacité d'absorption des gouvernements partenaires.

Source : Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2003a)

Les partenariats peuvent être favorisés ou au contraire entravés en fonction de l'attention accordée à la continuité de l'engagement des bailleurs de fonds et des ministères et selon le niveau de développement des capacités administratives et techniques des organismes et des gouvernements. Il est crucial de se mettre d'accord sur des rôles et des responsabilités bien définis, de même que sont essentielles l'adaptabilité des organismes au contexte et l'attention aux questions de pertinence locale.

Évaluation de la performance

Une étude de l'aide à l'enseignement primaire apportée par le DFID du Royaume-Uni à l'enseignement primaire au Bangladesh, au Ghana, en Inde, en Indonésie, au Kenya et au Malawi de 1988 à 2001 conclut que s'il est encore trop tôt pour évaluer l'impact d'approches relativement

nouvelles, les bénéfiques comme les risques associés à l'aide aux programmes fondée sur une approche sectorielle sont potentiellement plus élevés que ceux que comporte l'aide aux projets (Al-Samarrai *et al.*, 2002).

L'étude définit 4 éléments clés de l'amélioration des performances. Comme l'Évaluation conjointe, elle considère l'appropriation locale et une meilleure coordination des bailleurs de fonds comme des facteurs importants. Une approche sectorielle sous-tendue par un cadre prévisionnel des dépenses à moyen terme est essentielle. L'adoption par les bailleurs de fonds d'approches communes concernant le financement conjoint et l'harmonisation de procédures d'aide, troisième facteur clé, reste rare. Enfin, l'étude souligne l'importance d'une amélioration marquée du suivi et de l'évaluation (encadré 5.6).

Encadré 5.6 L'aide du DFID à l'enseignement primaire : questions et leçons

Plus grande appropriation locale par le gouvernement et la société civile et meilleure coordination des bailleurs de fonds

- Il existe une tension entre les efforts visant à maximiser l'appropriation locale, d'une part, et à impliquer les bailleurs de fonds dans la politique et la gestion, d'autre part.
- Chaque gouvernement a besoin d'un « champion » ayant l'autorité et le leadership voulus pour empêcher la domination des bailleurs de fonds et un partenariat à sens unique.
- Une coordination efficace entre les bailleurs de fonds requiert que le rôle d'un organisme leader soit clairement établi et que soit mis en place un processus de consultation continu et intensif.

Amélioration de la planification et de la performance sectorielles

- Une enveloppe budgétaire prévisionnelle est essentielle pour la planification sectorielle ; elle doit comprendre un cadre budgétaire et un cadre de dépenses à moyen terme.
- Les approches sous-sectorielles réduisent la cohérence sectorielle globale.
- La participation de multiples ministères et niveaux de gouvernement rend la planification difficile
- Les stratégies devraient être impulsées par les produits et les résultats et comprendre des programmes de travail clairement ciblés.
- Il faut accorder plus d'attention au renforcement des capacités des ministères de l'éducation de façon à éviter la formation de structures parallèles *de facto* s'accompagnant d'un recours excessif à des consultants extérieurs à court terme.

Abaissement des coûts de transaction

- Une diminution globale du personnel expatrié a été enregistrée.
- Les organismes doivent investir dans le développement des compétences des conseillers sectoriels spécialisés en matière d'analyse et de suivi des politiques, ainsi que de communication sur les politiques.
- Le manque de confiance dans les systèmes gouvernementaux de gestion financière a ralenti le mouvement de financement des budgets sectoriels, ralentissement qui reflète l'égale lenteur de la réforme des services publics.
- Les procédures de mise en œuvre entièrement harmonisées sont rares.

Amélioration du suivi et de l'évaluation

- Certains gouvernements ont jugé les processus communs d'examen excessivement critiques.
- Les approches sectorielles ont conduit les bailleurs de fonds à imposer davantage de conditions liant les décaissements à la réalisation de cibles, mais il devient impossible d'appliquer ces approches si les conditions sont trop nombreuses.
- La plupart des données des ministères ne sont pas assez complètes et/ou exactes.

Source : Al-Samarrai *et al.* (2002)

Choisir les modalités appropriées

Les trois études évaluent les mérites relatifs des différentes modalités de l'aide²⁷. *Grosso modo*, elles concluent que même s'il y a une orientation bienvenue vers une approche plus cohérente et coordonnée du soutien à l'éducation au moyen de politiques sectorielles ou sous-sectorielles, il n'en demeure pas moins que le choix effectif de l'instrument de l'aide doit être fait avec tact et de façon appropriée au contexte. Ces conclusions concordent pour l'essentiel avec celles d'un article récent rédigé pour la Banque mondiale sur les contributions des bailleurs de fonds à l'EPT (Foster, 2004). Il fait valoir que les forces et les faiblesses de la gestion des dépenses publiques sont un élément crucial du choix entre soutien budgétaire général ou sectoriel, aide aux programmes et aide aux projets (encadré 5.7). Le renforcement des capacités de gestion dans le secteur de l'éducation devient donc un élément essentiel de l'aide, surtout dans les pays où le défi que représente la réalisation de l'EPT est considérable mais où les capacités de gestion sont faibles.

Pays en situation d'urgence

S'il est tout à fait justifié de fournir une aide pour soutenir des politiques bien fondées et une bonne gouvernance, de nombreuses personnes pauvres vivent dans des pays qui sont mal gouvernés et qui connaissent des situations de conflit et d'urgence. Dans ses travaux sur la coopération pour le développement dans les partenariats difficiles, le CAD-OCDE a identifié 10 principes d'action clés dans ces situations,

à prendre en considération dans le secteur de l'éducation aussi bien que sur un plan plus général (OCDE-CAD, 2002, p. 6) :

- rester engagé ;
- améliorer l'analyse des problèmes du pays et du conflit ;
- adopter des stratégies spécifiques pour résoudre les problèmes posés par un partenariat difficile ;
- promouvoir des changements propres à favoriser un environnement politique conduisant à un gouvernement plus réactif et plus capable ;
- maintenir des services pour les pauvres dans la mesure du possible, en collaborant dans une optique pragmatique, avec des organismes qui, au sein du gouvernement et en dehors, font preuve d'engagement et de compétence ;
- évaluer les avantages de l'aide par rapport aux risques qu'elle implique son absence pour la communauté internationale et les pauvres ;
- renforcer la coordination en cherchant à en réduire les coûts ;
- tenter de résoudre les problèmes de cohérence entre les services publics ;
- soutenir les mécanismes locaux de pression par les pairs ;
- prendre en considération le rôle des pays voisins et des principaux dirigeants régionaux.

Encadré 5.7 Comment apporter l'aide financière à l'éducation ?

- **Le soutien budgétaire général** est approprié dans les pays où le cadre de macropolitique fait l'objet d'un accord général, où le processus budgétaire central d'allocation des ressources est efficace et où la reddition de comptes est une réalité.
- **Le soutien budgétaire sectoriel** peut être approprié là où la prise de décisions collective concernant la répartition globale du budget est imparfaite et/ou la participation des bailleurs de fonds aux décisions sectorielles est plus grande qu'elle ne le serait dans le cas d'un soutien budgétaire général.
- **Le soutien aux programmes** utilisant les systèmes gouvernementaux est particulièrement important dans les environnements très dépendants de l'aide, où les coûts associés à la multiplicité des projets des bailleurs de fonds sont ingérables.
- **L'aide aux projets** peut aider à piloter de nouvelles approches et peut avoir la préférence dans les cas où il n'existe pas d'accord sur le cadre de la politique ou bien lorsque de graves problèmes de gouvernance ou de reddition de comptes existent.

Source : Foster (2004)

27. Il existe de plus en plus de documentation sur les approches sectorielles et les autres formes d'aide. Voir par exemple Buchert (2002) sur le Burkina Faso, le Ghana et le Mozambique ; Samoff (2003) sur le Burkina Faso ; IHSD (2003) sur le Ouganda, le Rwanda et la Zambie ; Moulton (2003) sur l'aide à l'éducation de la Banque mondiale en Afrique. Ridell (2004), entre autres, note que l'expérience des pays d'Afrique diffère de celle des pays d'Asie. Beaucoup de pays africains sont très dépendants de l'aide, ce qui a des incidences sur la capacité des gouvernements à prendre clairement en charge leurs propres politiques et pratiques en matière d'éducation.

Cause et effet – aide et qualité

Les trois études ont conclu à la difficulté d'identifier des relations claires de causalité entre l'aide à l'éducation et la qualité de l'éducation. Il est aussi problématique d'évaluer l'efficacité de l'aide en termes d'impact sur la qualité. D'une part, les gouvernements nationaux et les organismes d'aide ont des interprétations différentes de la qualité, qu'ils expriment soit par des cibles spécifiques soit comme un ensemble d'objectifs généraux. D'autre part, sur un plan plus pratique, même lorsqu'il est possible de suivre la qualité des apports et des processus, les données disponibles ne permettent pas toujours de suivre et d'évaluer les résultats éducatifs.

L'étude sur l'aide de la CE à l'éducation²⁸, par exemple, note que dans les 5 pays visités par l'équipe d'évaluation²⁹, les seuls indicateurs disponibles étaient des mesures des apports et de l'efficacité ; il n'y avait pas d'indicateurs pour les résultats d'apprentissage (Development Researchers' Network, 2002). L'identification de relations de causalité, déjà difficile dans le cas de l'aide aux projets³⁰, est encore plus compliquée dans les cas où les fonds sont regroupés et où l'aide revêt la forme du soutien budgétaire.

L'évaluation conjointe (Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, 2003a, p. 47-48) conclut : « Il n'est peut-être pas exagéré de dire que [...] la réalisation de la qualité dans l'éducation de base est le problème le plus difficile à résoudre dans le cadre du soutien extérieur à l'éducation de base. [...] L'étude mondiale de la documentation ainsi que chacune des 4 études de pays (Bolivie, Burkina Faso, Ouganda et Zambie) soulignent que les efforts visant à élargir l'accès et améliorer la couverture de l'éducation à l'aide des ressources nationales et extérieures semblent avoir été beaucoup plus fructueux que ceux visant à améliorer la qualité à chaque niveau du système³¹. »

L'étude indique 4 facteurs qui aident à expliquer cette conclusion :

- la faiblesse des liens entre la conception des programmes et l'analyse systématique de ce qui fonctionne localement, s'agissant en particulier de la formation des enseignants, de la réforme des programmes scolaires, de la mise au point

de matériels, des approches pédagogiques et de la gestion interne des écoles ;

- la prévalence de « cultures des études pilotes », dans lesquelles les innovations sont mises en œuvre au moyen des fonds des projets et évaluées au niveau local, sans être rattachées à des programmes plus vastes conçus en vue d'un financement national, ni étendues à l'ensemble du système ;

- la perception que l'enseignement formel n'est pas assez pertinent pour permettre aux jeunes sortant de l'enseignement primaire d'entrer dans la vie active – en particulier dans les zones rurales ;

- la grande taille de nombreuses écoles primaires, qui paraît nuire à la qualité.

Ces conclusions semblent impliquer que les modèles extérieurs de bonnes pratiques et leur mise en œuvre dans les programmes d'aide ne sont pas suffisamment en phase avec les situations locales, encore qu'il se puisse que les politiques gouvernementales soient elles aussi inadéquates ou inefficaces.

Il est donc peut-être nécessaire d'évaluer différemment l'impact de l'aide à l'éducation sur la qualité. Les éléments prouvant que des politiques d'éducation cohérentes peuvent être financées constituent un indicateur intermédiaire important de l'attention apportée à la qualité. De telles politiques ont des chances d'avoir des objectifs clairs en matière d'accès, d'équité et de qualité avec des cibles et des indicateurs bien définis, même si ceux-ci sont réexaminés et modifiés à la lumière de l'expérience. Ces indicateurs deviennent alors des repères importants, pour les gouvernements, dans la poursuite de leurs objectifs en matière d'éducation et, pour les organismes d'aide, dans l'évaluation des progrès accomplis. À cet égard, l'attention accordée au suivi et à l'examen à intervalles réguliers est particulièrement importante. Une aide qui contribue, d'une part, à mettre en œuvre une bonne politique, une bonne gouvernance et des processus de suivi techniquement bien conçus et, d'autre part, à renforcer la capacité d'exécution de programmes impulsés par les résultats attendus est un moyen important d'améliorer la qualité de l'éducation.

28. Dans cette étude, la « qualité dans l'éducation » est définie comme « fonction de l'accroissement des chances (accès) et de la disponibilité des apports à l'éducation (salles de classe, enseignants, manuels, etc.), de la qualité de ces contributions, de la qualité des résultats d'apprentissage et, enfin, de la qualité de l'administration du système éducatif ».

29. Botswana, Burkina Faso, Ouganda, République dominicaine et Zambie.

30. Une exception récente est donné par une étude reliant la fourniture d'une aide au Ghana par la Banque mondiale pour l'achat de manuels et l'amélioration des infrastructures scolaires aux niveaux de résultats et d'acquis scolaires (Banque mondiale, 2004b). Une vue d'ensemble de l'aide apportée à l'Inde (Singh, 2003) donne à penser que la relation à long terme entre l'Inde, la Banque mondiale, l'Union européenne, le DFID, l'UNICEF et les Pays-Bas dans le processus de pilotage et, ensuite, dans le développement du Programme d'enseignement primaire des districts a fourni un soutien stratégique, pour les questions de politique et de fourniture de services, à la prise en charge des besoins des filles et des groupes socialement et géographiquement défavorisés, à la planification fondée sur l'information et au développement des programmes à travers une évaluation et un examen rigoureux, et que ces éléments ne seraient peut-être pas autrement devenus des composantes aussi importantes de la politique nationale et de la politique des États.

31. Si cette étude ne définit pas la qualité de l'éducation, elle note que la qualité ne se résume pas à des résultats mesurables en termes de capacités de lecture, d'écriture et de calcul mais comporte aussi de multiples dimensions relatives aux buts et aux objectifs de l'éducation dans chaque pays.

Plans, partenariats et qualité

Une abondance de plans

Si, comme le donne à penser le modèle du CAD-OCDE, une bonne politique nationale est le point de départ d'une utilisation efficace de l'aide, il ne manque pas, semble-t-il, de plans nationaux pour le secteur et les sous-secteurs de l'éducation sur lesquels il soit possible de bâtir des partenariats efficaces autour de l'aide. Les tableaux 5.9 et 5.10 montrent l'incidence des plans respectivement par région EPT et par catégorie de pays. Le tableau 5.9 indique que 105 pays (59 % du total, à l'exclusion de l'Europe occidentale et de l'Amérique du Nord) ont des plans pour le secteur de l'éducation, tandis que 120 pays (soit 59 % des pays EPT) ont des plans d'EPT et 55 un DSRP complet ou provisoire. En Afrique subsaharienne, où les indicateurs de l'EPT sont les plus médiocres, pratiquement tous les pays ont un plan pour l'éducation. En outre, comme le montre la ventilation du tableau 5.10, 43 des 49 pays les moins avancés en ont un et – chose qui est peut être un peu surprenante – les deux tiers des pays qui étaient en proie à des conflits armés en 2002, soit 18 sur 27, en avaient un, encore que beaucoup d'entre eux risquent de ne plus être d'actualité.

Les tableaux 5.9 et 5.10 indiquent qu'il existe des plans pour l'éducation dans la majorité des pays en développement, y compris ceux qui affichent certains des indicateurs les plus médiocres de l'EPT, bien qu'il soit difficile de déterminer dans quelle mesure ces plans sont

intégrés dans les DSRP et s'ils servent de base aux décisions concernant le financement et la mise en œuvre des programmes. Certains plans ne sont à l'évidence que de larges déclarations d'intentions, rédigées dans certains cas pour répondre aux exigences internationales. Il est difficile dans ces conditions d'examiner le statut et la mise en œuvre des plans nationaux d'EPT et autres plans pour le secteur de l'éducation³² (UNESCO, 2004a). C'est pourtant une tâche nécessaire ; à cet effet, une base de données internationale sera mise en place en vue d'informer les futures éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. En attendant, il est possible de jauger certaines des évolutions concernant les plans et la planification de l'EPT aux niveaux régional et sous-régional à l'aide des rapports des bureaux de l'UNESCO (encadré 5.8). Ces rapports semblent indiquer qu'il y a encore du travail à faire pour assurer une intégration complète de tous les objectifs de l'EPT dans les plans pour l'éducation.

Si les activités de planification ne manquent pas, il est néanmoins plus important, dans le contexte du présent chapitre, de déterminer dans quelle mesure une bonne planification dans les pays dépendants de l'aide contribue à améliorer l'alignement et la coordination de cette aide.

Le dialogue sur les politiques en vue de stratégies sectorielles cohérentes

De nombreux pays d'Afrique subsaharienne sont très dépendants de l'aide, comme le montre

32. Le Groupe de haut niveau sur l'EPT a indiqué, lors de sa réunion de 2003, qu'un tel examen lui serait utile.

Tableau 5.9 : DSRP et plans pour l'éducation, par région EPT

	Contexte				DSRP		Plan pour le secteur de l'éducation	Plan d'action pour l'EPT	IMOA de l'EPT
	PMA	Pays en transition	Pays en proie à des conflits armés en 2002 ¹	E-9 (pays très peuplés)	DSRP provisoire	DSRP			
Afrique subsaharienne (45)	31	0	12	1	10	18	42	40	6
États arabes (20)	4	0	3	1	1	2	8	15	2
Asie centrale (9)	0	8	0	0	0	6	5	7	0
Asie de l'Est et Pacifique (33)	8	0	3	2	2	2	14	25	1
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	5	0	6	3	1	3	4	5	0
Amérique latine et Caraïbes (41)	1	0	1	2	1	4	26	18	3
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	–	–	–	–	–	–	–	5	0
Europe centrale et orientale (20)	0	19	2	0	2	3	6	5	0
Monde (203)	49	27	27	9	17	38	105	120	12

1. Un conflit armé est défini ici comme un conflit politique dans lequel les combats impliquent les forces armées d'au moins 1 État (ou 1 ou plusieurs factions armées cherchant à prendre le contrôle de la totalité ou d'une partie du territoire d'un État), et dans lequel au moins 1 000 personnes ont été tuées par les combats pendant la durée du conflit. Un conflit armé est ajouté à la liste annuelle des conflits armés l'année durant laquelle le nombre de tués atteint le seuil de 1 000 (Projet Ploughshares, 2003).

Source : établi par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir de sources disponibles à l'adresse www.efareport.unesco.org

Tableau 5.10: DSRP et plans pour l'éducation, par catégorie de pays

Catégories et régions	Nombre de pays	Éducation		Plan pour le secteur de l'éducation	Plan d'action pour l'EPT	IMOA de l'EPT
		DSRP provisoire	DSRP			
Pays les moins avancés	49	11	20	43	39	7
Afrique subsaharienne	31	8	16	29	27	5
États arabes	4	1	2	3	3	2
Asie de l'Est et Pacifique	8	1	1	7	8	0
Asie du Sud et de l'Ouest	5	1	1	3	1	0
Amérique latine et Caraïbes	1	0	0	1	nd	0
Pays en transition¹	27	2	8	11	10	0
Asie centrale	8	0	5	5	6	0
Europe centrale et orientale	19	2	3	6	4	0
Pays en proie à des conflits armés en 2002	27	4	9	18	21	1
Afrique subsaharienne	12	3	5	11	9	1
États arabes	3	0	0	0	2	0
Asie de l'Est et Pacifique	3	1	0	3	3	0
Asie du Sud et de l'Ouest	6	0	3	2	5	0
Amérique latine et Caraïbes	1	0	0	1	1	0
Europe centrale et orientale	2	0	1	1	1	0
Pays de l'E-9 (très peuplés)	9	2	1	7	7	0
Afrique subsaharienne	1	0	0	1	0	0
États arabes	1	0	0	0	1	0
Asie de l'Est et Pacifique	2	1	0	2	2	0
Asie du Sud et de l'Ouest	3	1	1	2	2	0
Amérique latine et Caraïbes	2	0	0	2	2	0

1. Dans ce tableau, les pays en transition comprennent les pays d'Europe centrale et orientale à l'exception de la Turquie et les pays d'Asie centrale à l'exception de la Mongolie. Source : établi par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir de sources disponibles à l'adresse www.efareport.unesco.org

le tableau 5.11 pour 3 pays. Dans certains cas, il se peut que plus de la moitié des budgets sectoriels soit financée par l'aide. En outre, les pays dépendants de l'aide sont soutenus par un nombre relativement élevé d'organismes de financement et d'autres organisations, dont des ONG. Tel est l'environnement dans lequel se déroule le dialogue sur les politiques du secteur de l'éducation.

En 2000, le Mozambique dépendait des fonds extérieurs pour 28% des dépenses de son secteur de l'éducation, et cette dépendance risque d'augmenter au cours de la prochaine décennie (Takala, 2004). Cela signifie que la qualité et l'efficacité de la relation d'aide sont d'une importance vitale. Cette relation se développe dans le cadre d'une approche sectorielle, dont l'histoire montre qu'elle a été un processus complexe (encadré 5.9) ; cependant, un leadership gouvernemental fort permet de faire avancer l'élaboration des politiques et des plans.

Dans ce domaine, l'expérience récente de la Zambie a été encore plus compliquée. Au terme de 10 années de réforme des politiques, le Programme d'investissements du sous-secteur de l'éducation de base (Basic education sub-sector investment programme, BESSIP)³³ a été adopté en accord avec les principaux organismes de financement, à la fin des années 1990. Sa mise en place s'est accompagnée de certains problèmes dus à la dispersion des bailleurs de fonds et à la prolifération de l'aide. Bien qu'il ait été conçu comme un programme dans lequel les fonds d'aide serait regroupés et gérés par le ministère de l'éducation, il a fallu recourir à 4 dispositifs différents pour tenir compte des exigences des organismes bailleurs de fonds en matière de financement (tableau 5.12). La complexité de la situation ressort également de l'analyse de la répartition des fonds entre les 9 grandes composantes du BESSIP (tableau 5.13). Cette analyse fait apparaître de façon schématique une division entre les fonds regroupés correspondant aux

Dans certains cas, il se peut que plus de la moitié des budgets sectoriels soit financée par l'aide.

33. Le BESSIP définit l'« éducation de base » comme les 9 premières années d'études. En 2000, il est devenu l'une des 6 composantes relatives à l'éducation du DSRP de la Zambie.

Encadré 5.8 Évolution des plans d'EPT : quelques expériences régionales

■ Engagement politique

Dans les **États arabes**, sur les 14 plans et projets de plan d'EPT, seuls ceux du Yémen et de la Jordanie engagent le gouvernement à les financer et à les mettre en œuvre. En **Amérique latine**, la participation des ministères des finances et de la planification a été limitée, sauf au Costa Rica, en Équateur et en République dominicaine. En **Afrique subsaharienne**, un examen préparé pour la huitième Conférence des ministres de l'éducation des États membres africains (MINEDAF VIII) en 2002 a noté que les plans n'étaient pas toujours clairement intégrés dans les plans sectoriels nationaux.

■ Participation

En dépit des engagements pris à Dakar concernant la consultation de la société civile, le partage d'information a souvent été préféré à une consultation de plus long terme. Dans les **États arabes**, seul le plan de l'Arabie saoudite a prévu explicitement un processus de consultation plus large. Pour l'Afrique subsaharienne, l'examen de la MINEDAF a souligné la participation d'autres partenaires (autres départements ministériels, organes locaux, secteur privé, organisations de la société civile, enseignants, parents, organisations religieuses, etc.) dans moins de la moitié des plans examinés. En **Amérique latine**, où une analyse plus détaillée a été menée, la participation des organisations de la société civile a été concentrée sur les phases de planification initiale et de validation du plan mais n'a pas concerné le processus de diagnostic. Les parents, les élèves, les médias et une partie des services gouvernementaux ont joué un rôle minimal, tandis que la participation des enseignants a été inégale. Les coordonnateurs nationaux de l'EPT et les organisations de la société civile ont signalé une centralisation excessive et une représentation insuffisante des régions situées en dehors des grandes villes. Onze des 18 pays étudiés ont créé des forums EPT qui, dans certains cas, ont servi à lancer un débat plus large sur l'éducation et le développement humain (par exemple en Équateur, au Guatemala, au Honduras et au Nicaragua). L'initiative de la création des forums est venue du gouvernement, des organisations de la société civile, des ONG (comme en El Salvador) et des organisations internationales (l'UNICEF et l'UNESCO en Équateur et au Chili). Au Brésil, les mécanismes existants de participation et de dialogue sur les politiques ont été jugés suffisants.

■ Objectifs de l'EPT

Dans la plupart des **États arabes** examinés, les objectifs nationaux en matière de PEPE n'étaient que des coquilles vides, les plans ne définissaient pas de groupes cibles ni de calendrier de mise en œuvre ou d'indicateurs de suivi et on n'y trouvait pas de données sur la budgétisation ni

d'indication des sources de financement. L'objectif relatif au genre était limité à l'enseignement primaire et seuls les plans de l'Égypte, du Soudan et du Yémen mettaient l'accent sur l'éducation des filles. Dans le **Pacifique**, les plans d'EPT des 14 États insulaires du Pacifique donnaient la priorité aux objectifs de l'EPT relatifs à la PEPE et à la qualité de l'éducation*. La troisième priorité allait aux possibilités d'apprentissage et aux programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, reflétant le besoin de programmes d'enseignement appropriés dans ces domaines. Jugées moins prioritaires, l'alphabétisation des adultes et les disparités entre les sexes figuraient toutefois dans tous les plans. En **Afrique subsaharienne**, le diagnostic des défis à la réalisation de l'EPT en termes d'offre et de demande éducatives avait besoin d'être renforcé dans de nombreux plans, en particulier pour ce qui est de l'alphabétisation et de la formation des jeunes et des adultes.

■ Suivi et évaluation

Dans les **États arabes**, à quelques exceptions près, les plans de l'EPT ne contenaient pas de programmes d'action assortis d'échéances et, excepté au Yémen, l'intégration des plans d'EPT dans les stratégies nationales d'ensemble pour le développement économique et social et la réduction de la pauvreté était faible. Dans la plupart des cas, les plans d'EPT ne comportaient pas de prévisions de coûts et deux d'entre eux seulement définissaient des mécanismes clairs de suivi et d'évaluation, assortis d'indicateurs facilement mesurables. En **Amérique latine**, la plupart des pays n'avaient pas encore défini de mécanismes de suivi et d'évaluation. Les plans d'EPT des **États insulaires du Pacifique** étaient révisés et ajustés annuellement afin de refléter les progrès réalisés et les nouvelles priorités. En **Afrique subsaharienne**, la plupart des plans comportaient des objectifs mesurables et des programmes d'action et, dans une moindre mesure, des prévisions de coûts, mais ne définissaient pas d'indicateurs de performance ni de mécanismes de suivi.

* Tous les États insulaires du Pacifique dotés d'un plan d'EPT coopèrent, dans le cadre du Forum des îles du Pacifique, au Plan d'action pour l'éducation de base du Forum des îles du Pacifique. Leurs gouvernements élaborent ou renforcent des stratégies sectorielles conformes aux objectifs nationaux, régionaux et internationaux. Ces efforts sont soutenus par l'Initiative régionale du Pacifique pour les services d'éducation de base (PRIDE), programme cofinancé par la Commission européenne (dans le cadre du Programme indicatif régional du 9^e FED) et New Zealand Aid. Le partenaire principal pour la mise en œuvre est l'Université du Pacifique Sud. Une attention particulière est accordée à la résolution des problèmes communs et au renforcement des capacités des organismes d'éducation en matière de planification et de fourniture d'éducation de base de qualité (Chandra, 2004; Secrétariat du Forum des îles du Pacifique, 2001).

Sources : UNESCO-BREDA (2003), examen de la documentation fournie par 21 pays d'Afrique; UNESCO-Santiago (2004), questionnaire d'enquête de 19 pays (Amérique latine seulement); UNESCO-Beyrouth (2004a), examen de la documentation fournie par 14 pays (Afrique du Nord exclue)

Tableau 5.11 : Dépendance par rapport à l'aide dans le secteur de l'éducation dans 3 pays africains : budgets et organismes

Pays	Dépendance par rapport à l'aide	Organismes apportant une aide à l'éducation dans le pays
Mozambique	28 % du budget de l'éducation est financé par des sources extérieures	Allemagne, Canada, Danemark, Espagne, Finlande, France, Irlande, Italie, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède Banque africaine de développement, Banque islamique de développement, Banque mondiale, Commission européenne, organismes des Nations Unies
Ouganda	54 % du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire est financé par des sources extérieures	Allemagne, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas Banque mondiale, Commission européenne, UNICEF
Zambie	43 % du budget de l'éducation est financé par des sources extérieures	Allemagne, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Irlande, Italie, Japon, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni Banque africaine de développement, Banque mondiale, Save the Children, UNICEF

Sources : Mozambique : Buchert (2002) ; OCDE-CAD (2004a) ; Takala (2004) ; Commission européenne (2001) ;

Ouganda : Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2003d) ; OCDE-CAD (2004a) ;

Zambie : Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2003c) ; OCDE-CAD (2004a) ; Ministère de l'éducation de Zambie (2002)

Encadré 5.9 Évolution de l'approche sectorielle dans l'éducation au Mozambique

La forte dépendance du Mozambique par rapport aux financements extérieurs a eu une influence fondamentale sur le développement de son secteur de l'éducation.

Jusqu'au milieu des années 1990, pas moins de 50 organismes finançaient des centaines de projets, de sorte qu'il était difficile au gouvernement de définir des priorités et que l'allocation des ressources présentait de graves déséquilibres entre les zones géographiques comme entre les sous-secteurs. La responsabilité opérationnelle de l'exécution des projets était généralement dévolue à des unités distinctes n'ayant guère de liens avec les systèmes administratifs centraux du gouvernement, tandis que la capacité du Ministère de l'éducation de contribuer à la planification et au suivi des projets était sollicitée à l'excès.

En 1995, le gouvernement a adopté une nouvelle politique d'éducation nationale couvrant l'ensemble du secteur. Elle a été suivie d'une approche sectorielle qui a reçu le nom de Plan stratégique du secteur de l'éducation (Education sector strategic plan, ESSP), issu d'un processus conduit par le ministère et comportant un processus de consultation avec les principaux partenaires extérieurs, les ONG locales et d'autres représentants de la société civile. Certains organismes de financement extérieurs ont fermement soutenu l'approche sectorielle. En fait, l'ESSP I, élaboré pour la période 1999-2003, n'était pas vraiment sectoriel : il couvrait l'enseignement primaire (de la 1^{re} à la 7^e année d'études) et l'éducation de base non formelle mais, depuis, il a été complété par des stratégies pour l'enseignement secondaire général et l'enseignement professionnel.

Bien que l'harmonisation des procédures de gestion des organismes de financement ait pris plus de temps que prévu, les organismes ont mis en place un cycle commun de planification et de suivi, avec des réunions annuelles d'examen, et organisé une série de missions techniques communes. Un grand pas en avant a été accompli avec l'établissement du Fonds de soutien au secteur de l'éducation, dispositif extrabudgétaire de mise en commun des contributions de plusieurs organismes. Ce fonds est conçu comme une étape intermédiaire dans l'évolution vers un soutien budgétaire sectoriel, voire général, et en dernière analyse comme un instrument pour améliorer l'équité dans la répartition des fonds entre les diverses régions du pays. Pour commencer, il cible des activités qui visent à améliorer la qualité de l'éducation de base, notamment en familiarisant les enseignants du primaire avec le nouveau programme d'enseignement, en formant des alphabétiseurs et en produisant des matériels pour les cours d'alphabétisation des adultes. Certains fonds non spécifiés servent à fournir une assistance technique de façon flexible, sur la base de contrats passés directement par le ministère.

L'ESSP sert également de cadre général aux projets financés par des sources extérieures et qui sont destinés à contribuer à sa propre mise en œuvre. Ces projets sont gérés selon les procédures particulières à chaque organisme mais ils sont mieux coordonnés que lorsqu'il s'agissait de projets individuels. Le processus n'est pas aisé, mais tous les partenaires reconnaissent que des progrès ont été faits.

Source : Takala, 2004

Tableau 5.12 : Types de financements dans le cadre du BESSIP (2001)

	Contrôle des fonds	Caractéristiques	Bailleurs de fonds ¹
Cas n° 1	Regroupement des fonds : fonds contrôlés par le ministère, déposés sur un compte en banque commun	Possibilité d'affectation des fonds à des fins spécifiques	Royaume-Uni, Irlande, Pays-Bas, Norvège, Finlande, Danemark
Cas n° 2	Fonds contrôlés par le ministère, déposés sur des comptes séparés, pour toutes les composantes agréées du BESSIP		Banque mondiale
Cas n° 3	Fonds contrôlés par le ministère, déposés sur des comptes séparés, pour un nombre limité de composantes du BESSIP	Affectation des fonds à des activités spécifiques (comme pour des projets)	Irlande, Pays-Bas Banque africaine de développement, OPEP
Cas n° 4	Fonds distincts gérés par chaque bailleur de fonds	Gestion et flux traditionnels des fonds destinés aux projets	États-Unis, Japon, Royaume-Uni, Danemark, Finlande Red Barna, UNICEF

1. Lorsque la catégorisation des bailleurs de fonds est différente selon les deux sources, c'est la première qui est retenue.

Sources : L. T. Associates (2002a) ; Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2003c)

Tableau 5.13 : Budget du BESSIP, par composante et par type de financement (2002)

	Budget (dollars EU)	Fonds regroupés (%)	Fonds non regroupés (%)
Gestion globale	5 829 000	60,7	39,3
Infrastructure	38 412 000	12,6	87,4
Enseignants	13 247 000	52,8	47,2
Matériels éducatifs	5 738 000	30,0	70,0
Genre et équité	10 118 000	53,4	46,6
Santé et nutrition	2 930 000	28,9	71,1
Programmes scolaires	593 000	77,4	22,6
Renforcement des capacités	3 956 000	81,5	18,5
VIH/sida	4 744 000	39,6	60,4
Total	85 571 000	33,8	66,2

Source : L. T. Associates (2002b)

Tableau 5.14 : Dépenses du Ministère de l'éducation de la Zambie (1998-2002) (milliards de kwachas constants de 2001)

	1998	1999	2000	2001	2002
Financement interne	Budget	...	264	362	412
	Montant effectif	270	250 ¹	254 ¹	346 ¹	396^{2}
Aide extérieure	Budget	...	209	255	305
	Montant effectif	2 ³	72 ¹	100 ¹	139 ¹

1. Y compris les fonds correspondant au cas n° 4.

2. Estimation.

3. Comptabilité du gouvernement de la Zambie.

Source : données de l'Unité de planification du Ministère de l'éducation, cité dans Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas (2003c)

éléments « intellectuels », tels que la formation et l'élaboration des programmes scolaires, et ceux correspondant aux composantes « matérielles », telles que le développement de l'infrastructure. La proportion élevée de fonds non regroupés, destinés à la lutte contre le VIH/sida et à la nutrition, peut s'expliquer par le fait qu'ils viennent d'organismes qui ne pratiquent pas le regroupement des financements (UNICEF et États-Unis). Le flux réel des fonds illustre également certaines des incertitudes associées aux flux d'aide, dont la relative lenteur des décaissements, qui reflète dans une certaine mesure la confiance plus ou moins grande que les bailleurs de fonds accordent au ministère de l'éducation (tableau 5.14).

Les tableaux 5.12, 5.13 et 5.14 rendent compte d'une partie d'une histoire complexe qui a vu le Ministère de l'éducation de la Zambie prendre, progressivement et parfois par à-coups, le contrôle de sa propre politique nationale, au point que la Banque mondiale s'est déclarée confiante quant à la continuité du processus du BESSIP, même avec les changements politiques survenus à la tête du pays (Banque mondiale, 2002c). Des mécanismes nationaux de gestion ont vu le jour : le Comité conjoint de pilotage, qui supervise l'élaboration des politiques, le Comité de coordination des programmes, qui contrôle l'ensemble de la gestion du BESSIP, et, pour les affaires courantes, l'Équipe de mise en œuvre de la gestion. Les organismes de financement sont représentés au sein de ces trois organes. De plus, le gouvernement et les bailleurs de fonds se sont mis d'accord sur un processus de suivi conjoint. L'efficacité de ces mécanismes a été accrue par un programme d'assistance technique visant à renforcer les capacités du ministère (Volan, 2003 ; Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas, 2003c).

Reste la question de savoir dans quelle mesure la Zambie apporte la preuve d'une forte communauté d'objectifs et d'un vrai partenariat entre un nombre relativement élevé d'organismes, de ministères et de représentants de la société civile. Certains estiment que la force du partenariat dépend beaucoup de la personnalité des individus qui en sont les chevilles ouvrières (Riddell, 2002). Cela dit, un riche dialogue s'est ouvert sur la politique nationale d'éducation et des progrès ont été réalisés vers un meilleur alignement des

Encadré 5.10 Dialogue sur les politiques concernant la qualité au Mozambique

Une stratégie sectorielle d'amélioration de la qualité

L'amélioration de la qualité de l'éducation est l'une des trois composantes du Plan stratégique du secteur de l'éducation (ESSP), avec le développement de l'accès et celui des capacités institutionnelles. L'ESSP I (1999-2003) a adopté une vision globale de la qualité de l'éducation dans un contexte de croissance accélérée des effectifs scolaires qui aurait pu submerger les capacités au point de compromettre l'obtention d'une qualité minimale. Le Plan est un engagement à mettre en œuvre des politiques conçues pour maintenir et renforcer la qualité de l'éducation à travers :

- le suivi systématique de la qualité par des enquêtes nationales sur les acquis d'apprentissage ;
- une révision en profondeur des programmes scolaires du primaire ;
- une haute priorité au développement de la formation initiale et continue des enseignants et au soutien pédagogique subséquent ;
- des traitements plus élevés et de meilleures conditions de travail pour les enseignants ;
- une meilleure formation des directeurs d'école ;
- la fourniture de manuels et autres matériels essentiels à tous les élèves et de kits de matériels de base aux enseignants.

Mettre à profit les connaissances existantes

Les connaissances concernant la qualité proviennent de la collecte annuelle de données pour les indicateurs

de la qualité et des nouvelles études nationales sur les acquis d'apprentissage. La réforme des programmes scolaires a été lancée au moment de l'adoption de l'approche sectorielle.

Analyse sectorielle

L'adoption d'une approche sectorielle a facilité l'analyse globale de questions complexes et aidé à définir des moyens de surmonter la fragmentation des activités des projets. Un dialogue productif s'est instauré sur la formation des enseignants et le développement de la profession enseignante. Les arbitrages entre une expansion durable et la préservation ou l'amélioration de la qualité de l'éducation de base ont aussi été examinés, notamment pour ce qui est des qualifications et de la rémunération des enseignants.

Renforcement des capacités

Le renforcement des capacités institutionnelles pour améliorer la qualité de l'éducation de base dans le contexte de l'ESSP a eu pour cadre le dialogue sur les politiques, leur mise en œuvre et leur évaluation, et non un plan à long terme bien conçu, systématique. Il a bénéficié d'une assistance technique pour la préparation des stratégies sous-sectorielles de formation des enseignants et d'éducation des adultes, et d'un soutien aux projets d'élaboration des programmes scolaires et d'étude des acquis d'apprentissage à l'Institut national pour le développement de l'éducation.

Source : Takala (2004)

organismes à l'appui du BESSIP. La coordination entre les bailleurs de fonds se resserre aussi progressivement. Le nouveau mémorandum d'accord évoqué dans l'encadré 5.3 pourrait impulser une coordination plus efficace.

Une vue globale de la qualité

Un avantage potentiel important de l'approche sectorielle de l'élaboration des politiques est l'émergence d'une vue d'ensemble de la qualité de l'éducation et des moyens de l'améliorer. Au Mozambique, par exemple, cette vision stratégique résulte directement du dialogue sur les politiques. Une vue d'ensemble plus claire de ce que signifie la qualité sert de base à une programmation et une aide extérieure plus efficaces (encadré 5.10).

Suivi de la qualité

Comme le Mozambique et la Zambie, l'Ouganda est très dépendant de l'aide extérieure. De 1998 à 2002, de 54 à 61 % de son budget de l'enseignement primaire a été financé par l'aide. Dans le cadre de son Plan d'investissement stratégique pour l'éducation (Education strategic investment plan, ESIP), le Ministère de l'éducation de l'Ouganda, en dialogue avec les organismes partenaires, a défini un ensemble d'indicateurs³⁴ dont certains concernent la qualité de l'enseignement primaire. Détaillés dans le tableau 5.15, ces indicateurs montrent que jusqu'ici, les progrès accomplis en matière d'amélioration de la qualité ont été assez limités. Toutefois, ces tendances

34. Dans le cadre de l'ESIP, le Système national d'évaluation a été mis en place pour suivre les acquis des élèves et l'Inspection des écoles a été restructurée et est devenue l'Agence des normes d'éducation, chargée du contrôle d'ensemble de la qualité.

Tableau 5.15 : Ouganda : indicateurs initiaux de l'ESIP relatifs à la qualité (2000/2001-2003/2004)

Indicateur	Sources des données	Situation 2000-2001	Situation 2001-2002	Situation 2002-2003	Situation 2003-2004
<i>Pourcentage des enseignants du primaire ayant la formation académique requise (ont terminé au moins la 7^e année du primaire):</i>	EMIS ¹				
total		98	98	98	97
hommes		98	98	98	98
femmes		98	98	98	97
<i>Pourcentage des enseignants du primaire professionnellement certifiés selon les normes nationales, c'est-à-dire titulaires d'un certificat de niveau III au minimum:</i>	EMIS ¹				
total		75	75	74	75
hommes		73	73	73	73
femmes		78	78	77	77
<i>Rapport élèves/enseignant:</i>	EMIS ¹				
primaire		55/1	58/1	55/1	52/1
secondaire		17/1	20/1	18/1	18/1
<i>Pourcentage d'élèves ayant atteint au moins la 3^e année du primaire qui maîtrisent un ensemble de compétences fondamentales définies au niveau national en:</i>	NAPE ² / UNEB ³				
lecture et écriture		18	...		
arithmétique		39	...		
sciences		...	85	20	
études sociales		...	96	39	
<i>Pourcentage d'élèves ayant atteint au moins la 6^e année du primaire qui maîtrisent un ensemble de compétences fondamentales définies au niveau national en:</i>	NAPE ² / UNEB ³				
lecture et écriture		...	...
arithmétique		...	...
sciences		13	17		
études sociales		42	32		
<i>Pourcentage d'écoles qui satisfont aux normes minimales de qualité</i>	Inspection				
		66	66	-	-

1. Système de gestion et d'information pour l'éducation (EMIS : Education management and information system).

2. Évaluation nationale des progrès dans l'éducation (NAPE : National assessment of progress in education).

3. Bureau national des examens (UNEB : Uganda national examination board).

Source : Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda (2003a)

sont à replacer dans leur contexte, celui du développement extraordinaire des effectifs du primaire, passés de 3,1 millions d'élèves en 1996 à 7,4 millions en 2002.

Immédiatement après l'introduction de la gratuité de l'enseignement primaire en 1997, les rapports élèves/enseignant ont nettement augmenté et des enseignants non formés ont été recrutés en masse. L'amélioration du niveau national des compétences des enseignants, de leur affectation et de leur gestion ainsi qu'une croissance moins rapide des effectifs scolaires ont contribué à abaisser les rapports élèves/enseignant à leur niveau actuel.

Comme le montre le tableau 5.15, l'Ouganda attache une importance considérable à la

qualité de l'enseignement (rapport élèves/enseignant, qualifications et formation des enseignants), aux acquis des élèves (maîtrise des contenus clés du programme, en particulier, lecture, écriture et arithmétique en 3^e et 6^e années) et au profil des écoles (normes minimums de qualité définies par le ministère). Outre le suivi annuel des progrès nationaux au regard des indicateurs clés, le gouvernement procède (en collaboration avec les organismes de financement) à des examens de suivi semestriels pour fixer des cibles aux fins d'évaluation. Par exemple, lors du dixième examen du secteur de l'éducation en novembre 2003, des cibles ont été fixées au niveau des districts concernant les rapports élèves/enseignant, le nombre d'élèves par classe et le nombre de manuels de base par élève (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2003b).

L'Éthiopie a adopté une approche similaire. Dans le cadre des Programmes I et II de développement du secteur de l'éducation (ESDP), 5 grandes catégories d'indicateurs de performance ont été définies : budget et dépenses, accès, qualité, efficacité et équité. Sur les 6 indicateurs de la qualité, 3 portent sur les qualifications des enseignants à différents niveaux, 2 sur le nombre de manuels par élèves et 1 sur l'évaluation des acquis d'apprentissage en 4^e année du primaire (Éthiopie, 2003).

Notre intention n'est pas ici de chercher à savoir si l'Ouganda ou l'Éthiopie progressent dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, mais de montrer que leurs exemples, ainsi que celui du Mozambique, sont représentatifs d'un nombre croissant de cas où certains organismes de financement utilisent, pour mesurer les progrès, les indicateurs de base du gouvernement au lieu des cibles spécifiques de leurs activités ou programmes. Cette approche ne concorde pas encore avec les conceptions ou les procédures et règlements relatifs au suivi et à l'évaluation de l'aide de tous les organismes, mais elle est conforme à la fois aux travaux de l'OCDE-CAD sur l'harmonisation et l'alignement et à la notion de partenariat qui sous-tend l'évaluation conjointe.

En ce qui concerne les indicateurs, l'Ouganda et l'Éthiopie sont relativement avancés, ayant défini un ensemble d'indicateurs de base auxquels souscrivent les principaux partenaires de l'ESIP et de l'ESDP. Selon une récente étude menée dans 5 pays – Bolivie, Éthiopie, Namibie, Pakistan et Tunisie –, l'accord sur des indicateurs de base se heurte à « de multiples difficultés surtout du fait que les définitions et concepts qui les sous-tendent varient sensiblement d'un pays à l'autre » (Span Consultants, 2003, p. 8). L'étude conclut que l'acceptation et l'utilisation d'un ensemble d'indicateurs communs dépend des conditions suivantes :

- la disponibilité et la qualité des données, tant dans le secteur de l'éducation qu'en dehors sont adéquates ;
- les facteurs incitant les institutions éducatives à travestir les données peuvent être surmontés ;
- la capacité de collecter et d'analyser les données est suffisante à tous les niveaux du système.

Renforcement des capacités

De même qu'il y a un consensus croissant quant à la nécessité d'une vision de la qualité qui englobe tout le système, on s'accorde de plus en plus à reconnaître la nécessité d'une approche plus stratégique du renforcement des capacités. On estime maintenant que celui-ci doit être intégré dans le développement du système et non conçu sous la forme d'activités de formation à court terme associées à des projets individuels.

Selon une étude récente, le développement des capacités est une question qui ne concerne pas uniquement ceux qui travaillent dans les institutions et les programmes d'éducation (Buchert, 2002). Les fonctionnaires de l'État et le personnel des organismes d'aide ont également besoin d'améliorer leurs compétences si l'on veut conjuguer efficacement les ressources nationales et l'aide pour atteindre les objectifs de l'éducation. Il s'agit là, en soi, d'un programme majeur de développement humain.

À cet égard, l'expérience des pays est variable. Au Burkina Faso, le Plan décennal de développement de l'éducation de base contient des dispositions portant sur le renforcement des capacités de gestion, d'administration et d'évaluation, mais en pratique l'assistance technique extérieure est encore prépondérante. Au Mozambique, plusieurs hauts fonctionnaires ont reçu une formation à l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, au début de la mise en place de l'ESSP, bien que les besoins en matière de renforcement des capacités n'aient apparemment été identifiés qu'à mesure de l'évolution de l'approche sectorielle. Au Ghana, au milieu des années 1990, la compréhension du Programme d'éducation de base gratuite, obligatoire et universelle s'est révélée très inégale au sein du Ministère de l'éducation, en partie du fait du partage défectueux de l'information et de la dispersion des activités de planification parmi les fonctionnaires de ce ministère.

Si l'on considère un sous-secteur particulier, une étude menée dans plusieurs pays sur la formation des enseignants (Lewin et Stuart, 2003) a conclu que l'assistance extérieure était souvent le seul moyen disponible pour faire en sorte que formateurs et responsables des

On s'accorde de plus en plus à reconnaître la nécessité d'une approche plus stratégique du renforcement des capacités.

Il est très difficile d'atteindre les objectifs nationaux si le renforcement des capacités institutionnelles clés ne fait pas partie de la réforme du secteur et de l'amélioration de la qualité sur le plan national.

établissements de formation des enseignants puissent prendre connaissance des idées et pratiques nouvelles. Il est très difficile d'atteindre les objectifs nationaux si le renforcement des capacités institutionnelles clés ne fait pas partie de la réforme du secteur et de l'amélioration de la qualité sur le plan national. En République-Unie de Tanzanie, le Plan de développement de l'enseignement primaire (2002-2006) accorde une place centrale au développement des ressources humaines et définit l'enseignant comme l'instrument principal pour améliorer la qualité de l'apprentissage. Dans le cadre de la stratégie globale du gouvernement, ce plan donne la priorité au perfectionnement professionnel des enseignants, des tuteurs, des inspecteurs et autres personnes assumant des fonctions de direction dans l'éducation (République-Unie de Tanzanie, 2001).

Conclusion

S'il existe une abondante documentation, émanant des organismes de financement qui atteste de succès dans la réalisation des objectifs des programmes, il est beaucoup plus difficile de trouver des preuves tangibles d'une relation claire entre l'aide et une amélioration des acquis d'apprentissage aux niveaux national et international. Les approches sectorielles et le soutien budgétaire sont assez prometteurs, mais ils doivent encore faire leurs preuves. Quant aux projets, malgré leurs notables faiblesses, ils ont leur place, surtout dans la promotion de l'innovation.

Pour le moment, dans les pays dépendant de l'aide, les gouvernements et les organismes de financement sont en train de définir des mesures intermédiaires des bonnes pratiques : des politiques bien conçues, des objectifs clairement définis, des cibles et des indicateurs nationaux, des processus de suivi et d'examen bien gérés et une attention constante à la mise en place de fortes capacités institutionnelles. Le corpus croissant de données fourni par les examens réguliers de suivi devrait permettre de se faire une idée quant à la question de savoir si une aide mieux coordonnée, fournie sur une base sectorielle est plus efficace que les approches antérieures. C'est là un sujet sur lequel Rapport reviendra à l'avenir.

Coordination internationale

Évaluer la réussite

Imaginons une évaluation rétrospective, en 2015, de l'impact de la coordination internationale sur la réalisation de l'EPT. Pareille évaluation devrait déterminer :

- si la communauté internationale a mobilisé de nouvelles ressources substantielles pour aider à atteindre les 6 objectifs de l'EPT, en particulier dans les pays qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour mettre en œuvre des plans nationaux d'EPT ;
- si l'ensemble des connaissances accumulées sur les politiques qui aident incontestablement à améliorer l'accès équitable à une éducation de qualité a été valorisé, partagé et appliqué ;
- si l'aide internationale est mieux harmonisée et alignée et a été utilisée efficacement pour soutenir des politiques du secteur de l'éducation bien fondées et faisant l'objet d'une appropriation nationale ;
- si l'EPT a été pleinement intégrée dans le discours et l'action de la communauté internationale à l'appui de la réalisation des ODM et de l'éradication de la pauvreté.

Ces priorités sont fondamentalement celles de l'initiative mondiale recommandée par le Forum mondial sur l'éducation à Dakar (UNESCO, 2000a). L'objectif de cette initiative était d'augmenter l'aide et d'améliorer la prévisibilité de ses flux, d'accélérer l'allègement de la dette, d'améliorer la coordination de la fourniture de l'aide à l'éducation (y compris par des approches sectorielles) et d'établir des processus permettant une évaluation régulière de l'EPT. Bien qu'une telle initiative mondiale n'ait pas vu le jour, une action internationale proactive et bien coordonnée, visant à répondre aux besoins identifiés par le Forum mondial sur l'éducation est aussi nécessaire en 2004 qu'elle l'était au tournant du millénaire.

L'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) offre une réponse internationale particulière à ce défi. À l'issue d'un débat relativement long sur ses principaux objectifs et fonctions, elle a pris la forme d'un mécanisme dont les objectifs peuvent être évalués en termes de flux de

ressources, de connaissances, de modalités d'aide et d'influence générale sur le développement. L'autre acteur international principal en la matière est l'UNESCO. Celle-ci jouit d'un mandat fort, qui lui a été donné par la communauté internationale à Dakar, mais, comme l'a expliqué l'édition précédente du Rapport, elle considère que son rôle essentiel est de faciliter le dialogue international et de démontrer, à travers ses divers programmes, l'importance des partenariats pour l'EPT (UNESCO, 2003a). Ces deux entreprises sont examinées tour à tour.

L'Initiative de mise en œuvre accélérée

L'IMOA est un partenariat international conçu pour accélérer les progrès vers la réalisation de l'achèvement de l'enseignement primaire universel (AEPU, autre moyen d'exprimer l'objectif fondamental de l'EPT, l'EPU) d'ici à 2015. Lancée par le Comité du développement de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international lors de sa réunion du printemps de 2002, l'IMOA a franchi deux étapes majeures en 2004. Les organismes partenaires ont adopté un cadre destiné à guider son développement (Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA, 2004) et le Comité du développement a conclu, bien qu'avec une certaine retenue, que l'IMOA méritait le ferme appui de la communauté internationale³⁵.

Comme il a été noté dans les précédents *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* (UNESCO, 2002a et 2003a), l'IMOA a été conçue au départ comme une réponse directe à l'engagement pris à Dakar selon lequel « aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (UNESCO, 2000a). Depuis, l'IMOA a également été considérée comme un test du consensus de Monterrey en ce qui concerne la nécessité de forger de nouveaux partenariats pour le développement afin d'atteindre les ODM (ONU, 2000).

En 2004, l'IMOA compte parmi ses partenaires plus de 30 organismes multilatéraux et bilatéraux et banques régionales de développement, bien que leur niveau d'engagement soit très variable³⁶. La Campagne mondiale pour l'éducation fait également partie de ses soutiens et l'IMOA cherche à étendre son partenariat avec la société civile.

Depuis ses dernières réunions³⁷, à Oslo (novembre 2003) et Washington (mars 2004), l'IMOA a clarifié ses intentions et élargi la base de son soutien international. Elle se définit maintenant comme une initiative mondiale, ouverte à tous les organismes de financement intéressés et aux pays à faible revenu³⁸. Elle promeut 6 objectifs fondamentaux et appliquera 5 principes directeurs (encadré 5.11), ces derniers étant étroitement alignés sur les objectifs de l'OCDE-CAD relatifs à l'harmonisation. Ses objectifs, ambitieux par leur envergure, inscrivent l'EPU dans des cadres plus vastes : celui du secteur de l'éducation et celui de réduction de la pauvreté. Ils sont censés avoir un impact équivalent à celui des indicateurs de réussite présentés au début de la présente section consacrée à la coordination internationale.

L'IMOA est conçue comme un partenariat international destiné à promouvoir l'élaboration et la mise en œuvre de politiques nationales d'éducation par un soutien technique et financier bien coordonné au niveau de chaque pays. La figure 5.11 montre comment le processus de l'IMOA est censé apporter une valeur ajoutée, en soutenant l'élaboration de programmes nationaux pour le secteur de l'éducation, en suivant les flux d'aide, en améliorant la coordination entre les bailleurs de fonds et en mobilisant, si nécessaire, des ressources internationales supplémentaires. Comme l'a

L'IMOA se définit comme une initiative mondiale, ouverte à tous les organismes de financement intéressés et aux pays à faible revenu.

35. « En avril 2002, nous avons adopté le plan conçu pour assurer la scolarisation primaire de tous les enfants et l'égalité des sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015. L'Initiative de mise en œuvre accélérée a été conçue pour remédier aux insuffisances des données, des politiques, des capacités et des ressources qui font obstacle à la réalisation de l'éducation pour tous. Le déroulement de l'IMOA fait ressortir les possibilités offertes ainsi que les problèmes posés, de manière générale, par un changement d'échelle du programme des ODM et, plus particulièrement, la nécessité de financements crédibles, efficaces et prévisibles à l'appui de politiques et de programmes adéquats. L'expérience acquise à ce jour dans le cadre de l'IMOA montre que pour être efficace, celle-ci doit être fondée sur les stratégies nationales de réduction de la pauvreté. Nous exhortons tous les pays, développés et en développement, à prendre les mesures supplémentaires nécessaires pour assurer le succès de cette initiative et prions les administrateurs de la Banque de poursuivre leur suivi de progrès accomplis » (Banque mondiale/FMI, 2004).

36. Les partenaires sont les organismes de financement des pays suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Russie, Suède et Suisse ainsi que la Commission européenne, la Banque asiatique de développement, la Banque africaine de développement, l'OCDE-CAD, la Banque interaméricaine de développement, l'ONUSIDA, le PNUD, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale (Banque mondiale, 2004c).

37. L'IMOA compte trois types de réunions ordinaires. Les réunions annuelles des partenaires (Oslo, 2003 ; Brasilia, 2004) rassemblent les représentants des pays participant à l'IMOA, des organismes de financement et des ONG en vue de définir les orientations stratégiques des politiques. Les réunions du Comité de pilotage, qui a deux coprésidents – le président du G8 et un pays non membre du G8 – et se compose en outre de la Banque mondiale, de l'UNESCO et du coprésident sortant, ont pour objectif de superviser la coordination. Les réunions des organismes de financement ont servi à élaborer le Cadre de l'IMOA (Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA, 2004).

38. « Faible revenu » se réfère au classement utilisé par la Banque mondiale pour déterminer l'admissibilité à l'IDA (Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA, 2004).

Encadré 5.11 L'Initiative de mise en œuvre accélérée – objectifs et principes

Objectifs

L'IMOA vise à accélérer l'AÉPU en encourageant :

- **une aide plus efficace à l'enseignement primaire** par des actions, menées par les partenaires pour le développement, visant à maximiser la coordination, les complémentarités et l'harmonisation dans la fourniture de l'aide et à réduire les coûts de transaction pour les pays bénéficiaires de l'IMOA ;
- **une croissance soutenue de l'aide à l'enseignement primaire** pour les pays qui démontrent leur capacité à l'utiliser efficacement ;
- **des politiques appropriées du secteur de l'éducation** par un examen systématique et des indicateurs des politiques et des performances des pays bénéficiaires en matière d'éducation ;
- **un financement intérieur adéquat et durable de l'éducation** dans le cadre de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté et dans celui des dépenses à moyen terme ou de toute autre déclaration appropriée du pays ;
- **une responsabilité accrue vis-à-vis des résultats de secteur** par la présentation de rapports annuels sur les progrès des politiques et les résultats de l'IMOA dans les secteurs clés, évalués par rapport à des indicateurs appropriés dans les pays participants et par un partage des résultats.

Au niveau mondial, l'IMOA vise aussi à promouvoir un **apprentissage mutuel sur ce qui marche** afin d'améliorer les résultats de l'enseignement primaire et de faire progresser les objectifs de l'EPT.

Principes directeurs

- **Appropriation nationale** : l'IMOA est un processus piloté par le pays ; son principal centre d'activité et de prise de décisions se situe au niveau du pays. Elle favorise un partenariat de développement à long terme entre le gouvernement et les autres partenaires au niveau national, en vue de soutenir les efforts du pays visant à accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT, avec une priorité accordée à l'AÉPU. L'IMOA offre un cadre pour une coordination plus poussée des

complémentarités et l'harmonisation des efforts des partenaires, et elle renforce la capacité des gouvernements pour une gestion plus efficace de leur propre processus de développement.

- **Indicateurs** : l'IMOA encourage l'utilisation d'indicateurs (le Cadre indicatif de l'IMOA) adaptés au niveau local pour éclairer les débats, la présentation, dans les pays, des rapports sur les politiques et la performance, et l'apprentissage mutuel de ce qui marche, en vue d'améliorer les résultats de l'enseignement primaire, fournissant ainsi des leçons tirées des divers pays sur l'accélération de l'EPU.
- **Soutien lié à la performance** : l'IMOA lie la croissance du financement à la performance du pays. C'est la première initiative mondiale qui met en œuvre le consensus de Monterrey comme un partenariat entre les pays en développement et la communauté des bailleurs de fonds, aux niveaux international et national. L'IMOA se propose de fournir un soutien financier durable, prévisible et flexible aux pays qui ont démontré leur volonté d'atteindre l'objectif de l'AÉPU et adopté des politiques tenant pleinement compte du Cadre indicatif de l'IMOA adapté au niveau local, qui ont besoin de ressources extérieures supplémentaires et qui ont la capacité de les utiliser efficacement.
- **Coûts de transaction moins élevés** : l'IMOA encourage les bailleurs de fonds à fournir des ressources aux pays en développement de manière à minimiser les coûts de transaction pour les pays bénéficiaires. Elle promeut une meilleure coordination, la complémentarité et l'harmonisation des pratiques des bailleurs de fonds et du financement, afin de soutenir de façon flexible les stratégies du secteur éducatif du pays. Elle vise à utiliser de plus en plus les approches de soutien au secteur dans son ensemble, partout où cela serait indiqué dans les pays de l'Initiative.
- **Transparence** : l'IMOA encourage le libre partage d'informations sur les politiques et les pratiques des pays participants ainsi que sur celles des bailleurs de fonds, par des indicateurs, un suivi systématique des différents pays, le renforcement de la collaboration et de l'harmonisation entre les bailleurs de fonds, tout étant fait pour fournir des ressources d'une façon prévisible et durable.

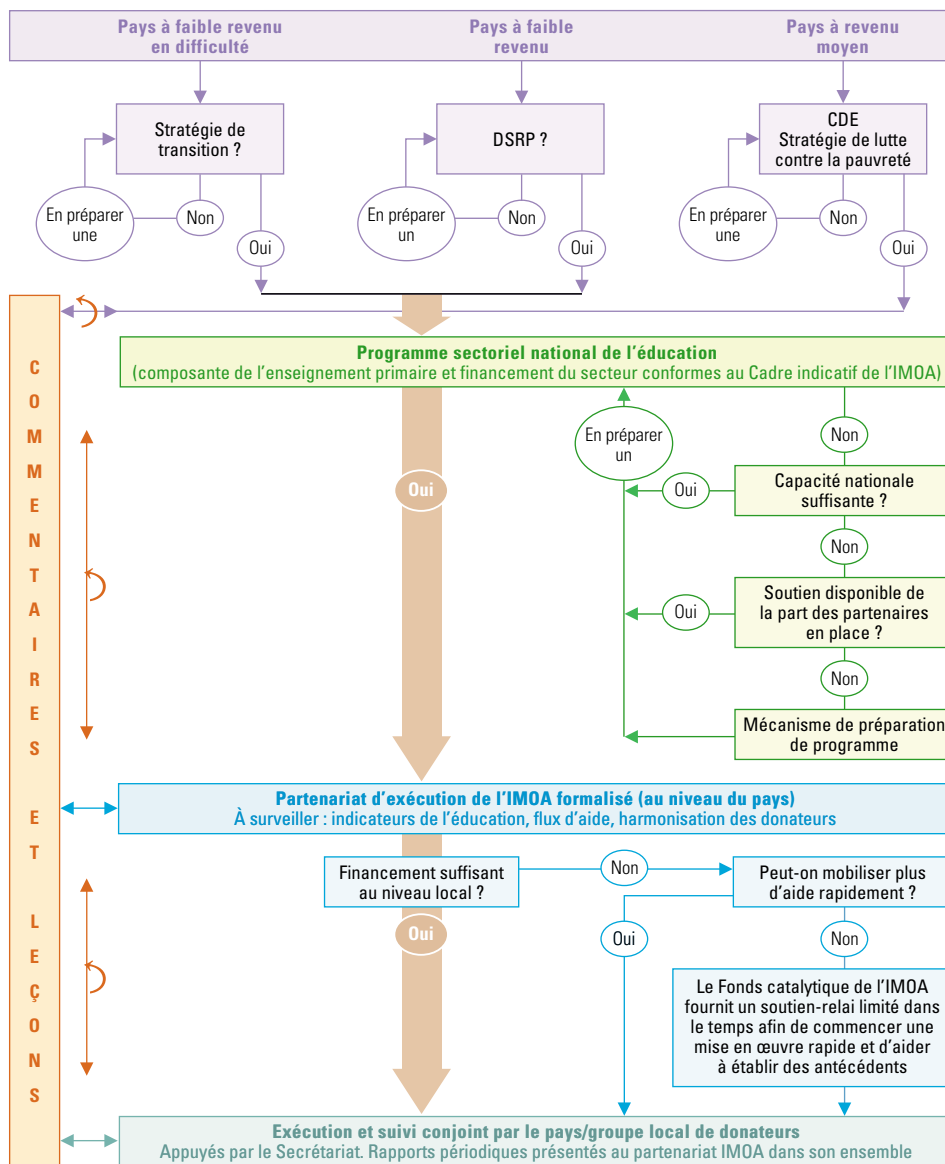
Source : Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA (2004, p. 2-4)

reconnu le Comité du développement de la Banque mondiale et du FMI, le fait que le processus qui a abouti à un accord sur le cadre de l'IMOA a duré 2 ans illustre les défis que pose la concrétisation des principes du consensus de

Monterrey. L'IMOA le montre en ce qui concerne 6 des caractéristiques qui la définissent.

■ Alors que l'IMOA est clairement centrée sur un seul objectif sous-sectoriel, celui de la réalisation

Figure 5.11: Le processus EPT-IMOA



Source : Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA (2004, p. 7)

L'IMOA doit être en harmonie et complémentaire avec les efforts déployés sur le plan international en matière d'harmonisation.

de l'AÉPU (ce que continuent à critiquer ceux qui considèrent qu'il s'agit d'une interprétation trop étroite de l'EPT), elle stipule aussi que les politiques et les stratégies visant à atteindre cet objectif doivent très clairement s'articuler dans les stratégies des pays concernant le secteur de l'éducation et la réduction de la pauvreté.

■ Comme l'IMOA promeut l'harmonisation du soutien des bailleurs de fonds avec les politiques et les programmes gouvernementaux³⁹, il faut

qu'elle soit elle-même en harmonie et complémentaire avec les efforts déployés sur le plan international en matière d'harmonisation.

■ L'IMOA est ouverte à tous les organismes intéressés et aux pays à faible revenu, mais elle demeure un processus qui fonctionne sur la base de l'éligibilité et de l'approbation. Les plans sectoriels nationaux et leurs composantes concernant l'enseignement primaire sont examinés afin de déterminer

39. Un groupe de travail de l'IMOA doit être constitué à cet effet ; il se consacrera aux approches sectorielles, au soutien budgétaire et aux données financières de référence, de façon à obtenir une image plus exacte des flux d'aide dans les pays de l'IMOA.

Tableau 5.16 : Situation des pays au regard de l'IMOA (février 2004)

Pays participant à l'IMOA en 2003	Pays susceptibles de participer à l'IMOA en 2004	Pays susceptibles de participer à l'IMOA en 2005
Burkina Faso Gambie Ghana Guinée Guyana Honduras Mauritanie Mozambique Nicaragua Niger Viet Nam Yémen	Albanie Arménie Bangladesh Bolivie Cambodge Cameroun Djibouti Éthiopie Guinée-Bissau Inde Madagascar Malawi Mali Mongolie Népal Ouganda Pakistan R. D. du Congo R. U. de Tanzanie Rwanda Sénégal Tadjikistan Tchad Zambie	Bénin Bosnie-Herzégovine Géorgie Kenya Lesotho Nigéria République de Moldova RDP lao Sao Tomé-et-Principe
12	24	9

Note : tous les pays de la colonne de gauche du tableau ont un DSRP approuvé et un plan sectoriel approuvé par l'IMOA qui tient compte du Cadre indicatif et est doté d'un mécanisme qui permet à l'IMOA de suivre les flux d'aide des bailleurs de fonds à l'éducation.

Source : <http://www1.worldbank.org/hdnetwork/efa/PPT/fti%20expansion.ppt>. (téléchargé le 24 juin 2004)

si un pays est prêt à être invité à participer à l'IMOA. Le tableau 5.16 montre qu'en février 2004, 12 pays avaient été admis par l'IMOA et que 33 autres pourraient les rejoindre en 2004/2005.

Cette approche ouverte va sans aucun doute continuer à susciter des attentes quant à ce que l'IMOA peut offrir.

■ L'IMOA met en place des cadres pour l'évaluation au niveau des pays et utilise, comme outil de référence clé, le Cadre indicatif élaboré par la Banque mondiale pour les plans EPT/secteur de l'éducation. Ce cadre (tableau 5.17) a été élargi l'an dernier pour prendre en compte la qualité et l'efficacité, en mesurant les flux d'élèves, les heures d'instruction et le coût de construction par classe. Si le Cadre indicatif a été un élément important du dialogue sur les politiques avec les premiers pays participant à l'IMOA, on considère maintenant qu'il devrait être appliqué d'une façon souple et appropriée au contexte. Il faudra veiller à ce que les outils de l'IMOA soient des auxiliaires de la politique suivie et non des listes de points à respecter.

■ L'IMOA offre un nouveau moyen d'identifier et de fournir un soutien technique. On pourrait envisager par exemple une « facilité pour l'élaboration des programmes », qui permettrait aux pays, dès le début de l'élaboration de leur plan d'éducation, de procéder à des études préparatoires, de renforcer leurs capacités et de mener des processus de consultation nationale. À cet égard, l'IMOA est une nouvelle facilité d'assistance technique, mais elle devra éviter de faire double emploi avec les activités d'assistance technique déjà en cours dans chaque pays.

Tableau 5.17 : Indicateurs de référence¹ pour la réalisation de l'achèvement de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015

Fourniture des services	Rémunération annuelle moyenne des enseignants Rapport élèves/enseignant Dépenses non salariales Taux moyen de redoublement Heures d'instruction par an	3,5 x PIB par habitant 40/1 33 % des dépenses courantes d'éducation 10 % ou moins 850-1000 heures
Flux d'élèves	Taux d'admission des filles et des garçons en 1 ^{re} année de l'enseignement primaire Taux d'achèvement de l'enseignement primaire par les filles et les garçons	Taux tendant vers 100 % d'ici à 2010 Taux tendant vers 100 % d'ici à 2015
Développement du système	Coût de construction par salle de classe (y compris les meubles et l'équipement, dont les sanitaires)	10000 dollars EU ou moins
Financement du système	Recettes publiques Dépenses d'éducation Dépenses consacrées à l'enseignement primaire	De 14 à 18 % du PIB 20 % des recettes publiques 50 % du total des dépenses courantes d'éducation

1. Ces indicateurs doivent être appliqués avec souplesse, en fonction de la situation des pays et des tendances des taux à la durabilité d'ici à 2015.

Source : Banque mondiale (2004c)

■ Le rôle de l'IMOA en matière de financement direct et de mobilisation des ressources apparaît aujourd'hui plus modeste que ne l'espéraient beaucoup de pays en développement. L'IMOA est devenue plutôt un bailleur de fonds de dernier recours, encourageant les organismes qui travaillent dans un pays à mobiliser des ressources supplémentaires, nationales et extérieures, ou attirant l'attention de la communauté internationale sur les déficits de ressources⁴⁰. Fonds fiduciaire à multiples bailleurs de fonds créé en 2003, le Fonds catalytique de l'IMOA a été conçu pour aider à amorcer la pompe des financements à court terme et, ce faisant, mobiliser des financements à plus long terme. Les attentes des pays participant à l'IMOA en matière de ressources devront être satisfaites ou tempérées.

L'évolution récente de l'IMOA amène à reconnaître qu'un modèle uniforme de soutien à l'AEPE et à l'EPT ne tient pas suffisamment compte des contextes et des besoins. Certains bailleurs de fonds sont maintenant plus disposés à investir des sommes modestes dans un mécanisme impliquant une prise de risques afin d'offrir un soutien rapide et progressif à des pays où, à court terme, l'élaboration des politiques et la mise en œuvre de programmes sont bloquées par le manque de fonds. Jusqu'à présent, rien n'indique néanmoins que l'IMOA soit considérée comme un canal approprié pour des décaissements importants d'aide.

Questions en suspens

Quelques questions plus vastes subsistent. D'abord, alors que les propositions de création d'un fonds mondial ont été rejetées à Dakar, le débat sur l'IMOA, depuis son lancement en 2002 jusqu'à la réunion d'Oslo en 2003, a porté avant tout sur le besoin d'assurer un accroissement substantiel des niveaux de financement de l'éducation. Dakar et Monterrey (et les engagements pris à cette occasion par les pays du G8) ont suscité de grands espoirs à cet égard. Si certains organismes bilatéraux ont répondu de manière positive dans le cadre de leur enveloppe pour l'APD, les fonds supplémentaires mobilisés sont très loin des 5,6 milliards de dollars EU par an requis rien que pour réaliser l'EPU et éliminer les disparités entre les sexes⁴¹, et ils ne suffisent même pas à répondre aux besoins immédiats des premiers pays participant à l'IMOA, comme cela a déjà été noté dans le présent chapitre⁴².

Comme nous l'avons montré, le redressement de l'APD globale et du soutien à l'éducation de base est modeste et, bien que des initiatives telles que le Millenium Challenge Account des États-Unis⁴³ constituent des ajouts bienvenus, il est clair que le financement de l'EPT restera insuffisant. Le fait que le Comité du développement de la Banque mondiale et du FMI n'a pas suggéré aux ministres des finances d'entreprendre des actions spécifiques pour que l'IMOA puisse faire une réelle différence en termes de ressources vient corroborer cette constatation (Banque mondiale/FMI, 2004)⁴⁴.

Une deuxième question concerne la mesure dans laquelle l'IMOA deviendra ou puisse devenir un cadre pour toutes les activités relatives au secteur de l'éducation dans les pays en développement, ainsi que le moyen d'approbation des plans sectoriels. À ce propos, le Cadre de l'IMOA dit ceci : « L'IMOA encourage un consensus général parmi les bailleurs de fonds pour l'approbation du plan sectoriel d'un pays. Quand les bailleurs de fonds dans le pays sont satisfaits du traitement des questions clés, le plan sectoriel est considéré approuvé en vue du soutien de l'IMOA. Le bailleur de fonds principal assure la préparation d'un rapport sur les conclusions de la réunion de revue, destiné au gouvernement et au Partenariat de l'IMOA

40. À la date d'avril 2004, le Fonds catalytique EPT-IMAO avait reçu 236 millions de dollars EU de 4 bailleurs de fonds (Pays-Bas, Norvège, Italie et Belgique) pour la période 2004-2007. Ce fonds est destiné à assurer un financement sous forme de subventions transitoires pour une période maximum de 2 à 3 ans. En 2004, le Royaume-Uni s'est engagé à hauteur de 21 millions de dollars EU en faveur du Fonds catalytique et d'un nouveau fonds fiduciaire destiné à financer le Secrétariat de l'IMOA, qui est basé à la Banque mondiale. La France a aussi annoncé une contribution de 100 000 dollars EU pour le Secrétariat sur 2 ans. Tout l'argent disponible a été utilisé ou alloué. En 2003, 6 millions de dollars EU ont été décaissés au bénéfice du Niger et 5 millions engagés en faveur de la Mauritanie. Pour 2004, des accords de subvention ont été signés avec la Mauritanie (2 millions de dollars EU) et le Yémen (10 millions de dollars EU) et sont en cours de finalisation avec le Niger, la Gambie, le Nicaragua et le Guyana (pour un total de 22 millions de dollars EU). D'autre part, le Pakistan, le Ghana, l'Éthiopie et Timor-Leste, entre autres pays, ont demandé une aide du Fonds catalytique. (Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA, 2004; Banque mondiale, 2004c et 2004d).

41. Les flux existants d'aide à l'éducation de base se sont établis à 1,4 milliard de dollars EU en 2000. Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002*, il faudrait 5,6 milliards de dollars EU supplémentaires par an pour combler le déficit, soit un total de 7 milliards de dollars EU (UNESCO, 2002a, tableau 5.7).

42. Pour les 10 premiers pays admis à bénéficier du soutien de l'IMOA, le déficit de financement est estimé à 204,5 millions de dollars EU pour 2004 et à 231,5 millions pour 2005 (Banque mondiale, 2004c).

43. Les États-Unis ont lancé le Millenium Challenge Account (MCA) en réponse au consensus de Monterrey. À l'exception du Cap-Vert et de Vanuatu, les mêmes pays sont susceptibles d'être admis au MCA et à l'IMOA. Le MCA accorde des subventions aux pays qui « sont bien gouvernés, investissent dans leurs citoyens et encouragent la liberté économique » (www.mcc.gov). Le financement initial pour l'exercice budgétaire 2004 se monte à 1 milliard de dollars EU et il devrait augmenter pour atteindre 5 milliards pour l'exercice budgétaire 2006. Les pays admis à bénéficier de l'IMOA pourraient devoir présenter de nouvelles propositions pour obtenir un financement du MCA.

44. Lors des récentes réunions du consensus de Copenhague, où les experts ont discuté de la question de savoir comment dépenser au mieux 50 milliards de dollars EU pour le développement, aucun projet d'éducation ne figurait parmi les propositions retenues et le rapport final notait : « L'expérience semble montrer qu'il est facile de gaspiller beaucoup d'argent dans des initiatives d'éducation. » Cela montre combien les arguments en faveur de l'EPT ont besoin de dépasser les cercles de l'éducation (Consensus de Copenhague, 2004).

Les procédures de l'IMOA risquent d'être perçues comme un obstacle supplémentaire à franchir par les gouvernements et les organismes.

(à travers le Secrétariat de l'IMOA), pour information et une plus large diffusion» (Banque mondiale-Secrétariat de l'IMOA, 2004, p. 10).

Il n'est pas certain que cette disposition soit vraiment acceptée par la Banque mondiale et les départements de programmation des organismes bilatéraux et des autres organismes multilatéraux. Les procédures de l'IMOA risquent d'être perçues comme un obstacle supplémentaire à franchir par les gouvernements et les organismes, en particulier s'il n'en résulte pas automatiquement de ressources supplémentaires substantielles. Un groupe de travail de l'IMOA sur la communication a été mis en place pour faire en sorte que les buts et les procédures de l'IMOA soient bien compris – ce qui n'est pas évident.

Troisièmement, des interrogations subsistent sur le point de savoir si les critères d'admission limiteront la participation des pays où le défi de l'EPT est le plus redoutable⁴⁵. Le financement catalytique destiné à favoriser de nouvelles politiques peut constituer un bon point de départ pour répondre à cette question. De plus, mettre plus fortement l'accent sur l'intégration des plans relatifs à l'enseignement primaire dans les réformes portant sur tout le secteur de l'éducation et sur la lutte contre la pauvreté devrait aider à faire en sorte que toute l'attention voulue soit accordée à la réforme systémique du secteur de l'éducation dans son ensemble et non pas uniquement au niveau des sous-secteurs.

Certains pays en développement continuent néanmoins de se demander si la communauté internationale remplit sa part du contrat conclu à Dakar et à Monterrey. Il reste à voir si un financement de soudure innovant peut faire une réelle différence dans le cas des pays qui, autrement, seraient négligés, si de nouveaux modes d'évaluation des politiques et de mesure des progrès en fonction d'indicateurs de référence permettront d'améliorer de façon substantielle les pratiques nationales et si un suivi plus étroit des flux et des besoins d'aide peut aider à mobiliser de nouvelles ressources et à les attribuer avec plus d'équité. Il est clair en tout cas que l'IMOA tente d'appliquer les 4 priorités définies au début de la présente section et elle sera jugée sur sa capacité à faire une différence dans ces 4 domaines.

L'UNESCO

Le mandat donné à l'UNESCO au Forum mondial sur l'éducation – continuer d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT et maintenir la dynamique de leur coopération – reste problématique et complexe. Dans un récent examen stratégique de son rôle après Dakar, rédigé pour son Conseil exécutif, l'UNESCO note que son rôle international s'exerce actuellement dans 5 grands domaines, (UNESCO, 2004e) consistant à :

- élargir et approfondir les partenariats et alliances dans le cadre du mouvement de l'EPT en amenant de nouveaux partenaires ou des partenaires sous-représentés (la société civile et le secteur privé par exemple) ;
- construire un consensus ;
- harmoniser les contributions et la participation des partenaires ;
- promouvoir le dialogue sur les nouvelles questions qui se posent ;
- veiller à ce que les mécanismes de coordination post-Dakar soient conviviaux, utiles et efficaces.

Les précédentes éditions *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* (UNESCO, 2002a et 2003b) ont examiné diverses difficultés à surmonter pour définir et gérer ces processus de façon qu'ils puissent avoir un impact réel sur la réalisation des objectifs de l'EPT⁴⁶. Dans son examen stratégique, l'UNESCO reconnaît également qu'il ne suffit pas de s'en tenir à la facilitation du dialogue et conclut : « Il est de plus en plus manifeste que le rôle de coordinateur chef de file assuré par l'UNESCO doit être amélioré et assuré de manière plus ferme, proactive et créative, en s'appuyant non seulement sur le mandat confié à l'Organisation à Dakar mais aussi sur sa fonction d'institution spécialisée pour l'éducation dans le système des Nations Unies » (UNESCO, 2004e, par. 116).

On peut s'attendre à ce que l'examen stratégique stimule le débat sur les possibilités offertes à l'UNESCO de renforcer son rôle de chef de file prenant des positions plus fermes et plus influentes sur les politiques. C'est là pour elle un moyen important d'accroître sa visibilité, son

45. Cette question a déjà été abordée dans les précédents *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT*.

46. Un pas en avant important a récemment été fait en matière d'intégration des mécanismes de haut niveau relatifs à l'EPT. En novembre 2004, par exemple, le Groupe de haut niveau sur l'EPT et le groupe des partenaires de l'IMOA tiendront leurs réunions l'une après l'autre à Brasilia et il se peut qu'ils finissent par établir un mécanisme de planification unique.

influence et son autorité, non seulement dans les mécanismes de coordination de l'EPT mais aussi, plus généralement, dans ses relations avec le système des Nations Unies et vis-à-vis de la Banque mondiale, des gouvernements, des organismes bilatéraux et de la société civile.

Renforcer cette fonction ne sera pas une tâche aisée. Comme l'UNESCO n'est pas un organisme de financement, elle n'a pas le pouvoir mobilisateur ni l'influence, sur le plan international, de la Banque mondiale et des principaux bailleurs de fonds bilatéraux qui peuvent plus facilement retenir l'attention des bénéficiaires de l'aide et des organismes. Pour exercer son influence, l'UNESCO devra de plus en plus compter sur le travail de fond qu'elle fait sur les stratégies visant à atteindre les objectifs de l'EPT. Elle apporte à ce travail une approche impartiale, fondée sur les faits, qui n'est pas circonscrite à un seul problème ni liée à un quelconque agenda politique.

Ces dernières années, chaque fois que l'UNESCO a exprimé des positions claires et bien argumentées, son statut et son influence s'en sont vus renforcés. Ses travaux sur le droit à l'éducation, la politique des langues et l'éducation dans les situations d'urgence, par exemple, imposent le respect et influencent les pratiques internationales. Les recherches appliquées menées par ses instituts⁴⁷ dans des domaines tels que la planification de l'éducation, le VIH/sida, l'élaboration d'indicateurs statistiques, l'éducation des adultes et l'analyse des programmes d'enseignement qui sont aussi d'un grand apport. De plus, le travail innovant accompli au niveau régional sur des sujets comme l'éducation des filles, la santé et l'éducation et les besoins éducatifs des minorités a influencé les politiques et les programmes des gouvernements⁴⁸.

D'autres types de travaux sur les politiques pourraient permettre à l'UNESCO d'accroître sa visibilité internationale dans les forums mondiaux et de renforcer son aptitude à promouvoir une meilleure coordination des politiques pour l'EPT. Parmi ces travaux figurent la formulation et l'analyse des stratégies nationales et internationales en matière d'EPT, qui incluent les travaux sur les choix en matière d'investissements, sur la planification de l'ensemble du secteur de l'éducation, sur la gouvernance et l'utilisation efficace des

ressources pour l'éducation, ainsi que la poursuite de la mise en évidence des liens entre les politiques d'éducation et des politiques plus générales de développement économique et social.

Dans ce contexte, le rôle de l'UNESCO en tant qu'institution chargée de veiller sur l'agenda international de l'EPT est important. L'UNESCO souligne à juste titre que les programmes qui ne visent qu'à réaliser l'EPU apportent une réponse insuffisante aux objectifs de Dakar, mais il reste beaucoup à faire pour démontrer quelle est la meilleure façon pour les gouvernements d'élaborer des stratégies sectorielles globales pour atteindre tous les objectifs de l'EPT, ainsi que des cadres pour les dépenses nécessaires. Dans une grande partie du monde, le financement de l'EPT demeure un terrain à défricher. Il faudrait aussi, dans ce contexte, mieux identifier les synergies au sein du secteur de l'éducation et entre l'éducation de base et la réduction de la pauvreté. Souvent, le discours sur les partenariats ne s'appuie pas sur une analyse solide des conditions de leur efficacité. La coordination et l'évolution des modalités de l'aide sont principalement examinées par les organismes d'aide eux-mêmes, plutôt que par des observateurs extérieurs plus neutres. À plus court terme, le rôle de chef de file de l'UNESCO dans les décennies des Nations Unies pour l'alphabetisation (à partir de 2003) et pour l'éducation au service du développement durable (à partir de 2005) lui offre une chance d'entamer un travail de haute tenue dans deux domaines importants de la politique d'éducation. Ces questions stratégiques et d'autres constituent un terrain fécond en vue de l'élaboration d'un nouvel agenda pour les politiques d'éducation.

Quelques exemples récents de travaux internationaux influents sur les politiques en illustrent les bénéfices potentiels. La promotion par l'UNICEF de l'« ajustement à visage humain » (Cornia *et al.*, 1987) a été fondée sur une analyse de haute qualité qui allait à l'encontre de ce qui était alors le discours officiel à la Banque mondiale et au FMI. L'UNICEF s'est acquis une influence internationale dans le débat sur l'ajustement, alors même qu'elle comptait relativement peu de personnel travaillant exclusivement sur l'analyse des politiques. De même, le Programme des Nations Unies pour le développement, grâce à son *Rapport sur le développement humain*, est devenu un

Les décennies des Nations Unies pour l'alphabetisation (à partir de 2003) et pour l'éducation au service du développement durable (à partir de 2005) offrent une chance d'entamer un travail de haute tenue dans deux domaines importants de la politique d'éducation.

47. Ces instituts comprennent l'Institut de statistique de l'UNESCO à Montréal, l'Institut international de planification de l'éducation à Paris, le Bureau international d'éducation à Genève et l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation à Hambourg.

48. On peut mentionner à titre d'exemple les travaux du Bureau de l'UNESCO à Bangkok sur le VIH/sida et la santé scolaire.

Une consultation informelle des institutions du système des Nations Unies qui travaillent sur les handicaps et l'éducation a été organisée en mars 2004.

protagoniste influent du débat sur le développement, bien qu'il n'ait pas bénéficié, au départ, d'une base aussi solide que l'UNESCO pour établir un pronostic valide. Plus récemment, l'élaboration par la Banque mondiale d'indicateurs de référence des politiques pour son Cadre indicatif en vue de la réalisation de l'AEPU a eu un impact aussi influent que controversé sur le débat international, en particulier dans les pays désireux d'obtenir le soutien de l'IMOA.

Dans chacun de ces cas, l'expertise provenant de l'intérieur comme de l'extérieur des différents organismes a été réunie de manière à mener un travail de qualité sur des questions majeures de la politique internationale du développement. L'UNESCO peut exploiter son expertise, au Siège à Paris, dans ses instituts et dans ses bureaux régionaux et de groupes de pays pour diriger et mener à bien un travail de cette nature. Elle peut aussi compter sur des réseaux internationaux et des organes de recherche d'une extraordinaire diversité. L'UNESCO est donc tout à fait en mesure d'entreprendre un travail sur les politiques qui ne serait pas seulement très important et influent en soi, mais pourrait aussi renforcer substantiellement son rôle international de coordination de l'EPT, lui permettre d'être plus proactive dans certaines entreprises comme les groupes de travail de l'IMOA et renforcer ses propres programmes techniques aux niveaux régional et national. L'acquisition d'une capacité centrale de travail sur les questions de macropolitique pourrait se traduire par des dividendes substantiels pour l'UNESCO et pour la communauté internationale en général.

Autres activités internationales

Programmes phares de l'EPT

Les 9 initiatives connues sous le nom de « programmes phares de l'EPT⁴⁹ » ont été le thème principal de la quatrième réunion du Groupe de travail sur l'EPT, tenue à Paris en 2003 (UNESCO, 2004c). Selon la définition donnée par une brochure d'information publiée après la réunion, un programme phare est un ensemble structuré d'activités menées par des partenaires volontaires, sous la direction d'une ou de plusieurs institutions spécialisées du système des Nations Unies, afin de relever des défis spécifiques dans la réalisation des objectifs de l'EPT (UNESCO, 2004d).

Récemment, certains programmes phares ont cherché à renforcer leur mandat et leurs méthodes de travail. Le Bureau international du travail, l'UNESCO et l'Internationale de l'éducation ont conclu un mémorandum d'accord qui définit leurs rôles et responsabilités respectifs dans le programme phare « Les enseignants et la qualité de l'éducation ». L'UNICEF a mis en place un groupe consultatif international sur l'amélioration de l'intégration des activités de l'UNGEI dans les programmes nationaux et régionaux et se prépare à marquer l'année 2005 comme celle de la parité entre les sexes. L'initiative visant à accélérer la réponse du secteur de l'éducation au VIH/sida en Afrique a soutenu l'élaboration de plans et d'actions de suivi aux niveaux sous-régional et national (par exemple au Gabon, en mai 2003 ; à Abuja et Ondo, Nigéria, en juin 2003 ; au Mozambique et en Éthiopie, en février 2004). Une consultation informelle des institutions du système des Nations Unies qui travaillent sur les handicaps et l'éducation a été organisée en mars 2004.

Comme le note la brochure sur les programmes phares, il est encore trop tôt pour juger de l'impact de ces 9 initiatives, mais leur valeur ajoutée devrait finir par être évaluée en fonction de la diversité des activités menées au niveau des pays, de leur appropriation par les gouvernements et de leur synchronisation ou de leur intégration avec les priorités nationales et les cadres plus généraux du développement.

L'initiative E-9

Dix ans après son lancement, l'initiative E-9⁵⁰ a été relancée en 2003. Les 9 pays concernés (Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan) se sont initialement réunis avec le soutien de l'UNESCO, de l'UNICEF, du Fonds des Nations Unies pour la population et de la Banque mondiale pour promouvoir un engagement politique en faveur de l'EPT après Jomtien, faciliter l'échange d'informations et mobiliser l'aide. Ensemble, ces pays comptent plus de 71 % des adultes analphabètes et plus de la moitié des enfants non scolarisés du monde. Après qu'une évaluation a conclu au manque d'appropriation de l'initiative par ses pays membres et à l'insignifiance du soutien des bailleurs de fonds (Bibeau *et al.*, 2003), il a été convenu de créer un point focal dans chaque pays afin de coordonner les activités de l'E-9 et de s'assurer de l'existence de liens clairs avec les autres

49. Initiative sur l'impact du VIH/sida sur l'éducation ; Protection et éducation de la petite enfance (PEPE) ; Le droit à l'éducation pour les personnes handicapées ; vers l'intégration ; Éducation des populations rurales ; L'éducation en situation d'urgence et de crise ; Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace (FRESH) ; Les enseignants et la qualité de l'éducation ; Initiative décennale des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI) ; Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation.

50. Voir www.unesco.org/education/e9/initiative

mécanismes de l'EPT tels que le Groupe de haut niveau et le Groupe de travail sur l'EPT, l'IMOA et les programmes phares (E-9, 2003). Il a aussi été convenu de relancer la coopération technique dans des domaines spécifiques et la mise en commun des meilleures pratiques, et d'encourager l'implication d'autres partenaires, comme les organisations de la société civile et le secteur privé. L'UNESCO a été chargée d'assurer au premier chef la coordination des partenaires bailleurs de fonds.

Autres forums

En octobre 2003, les ministres de l'éducation de 53 pays du Commonwealth, représentant 1,7 milliard de personnes, ont adopté le Plan d'action d'Édimbourg⁵¹ qui, entre autres dispositions, encourage les pays à adopter une définition commune de ce qui constitue un « système éducatif d'excellence ». En mai 2004, lors d'un forum organisé par l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est, l'UNESCO et l'UNICEF, 10 de ces ministres ont approuvé la Déclaration de Bangkok, réaffirmant leur engagement en faveur d'une vision commune de la qualité et de l'équité dans l'éducation et une même détermination à

promouvoir une définition globale de la qualité dans leurs systèmes⁵². À la Conférence régionale des États arabes sur l'éducation pour tous qui s'est tenue à Beyrouth en janvier 2004, tous les États participants ont réaffirmé leur engagement en faveur du Cadre d'action des États arabes approuvé au Caire en 2000 (UNESCO, 2000a), ont adopté une plateforme d'action aux niveaux national, régional et international, et ont identifié dans les différents pays des projets hautement prioritaires qui méritent de recevoir un soutien international (UNESCO-Beyrouth, 2004b).

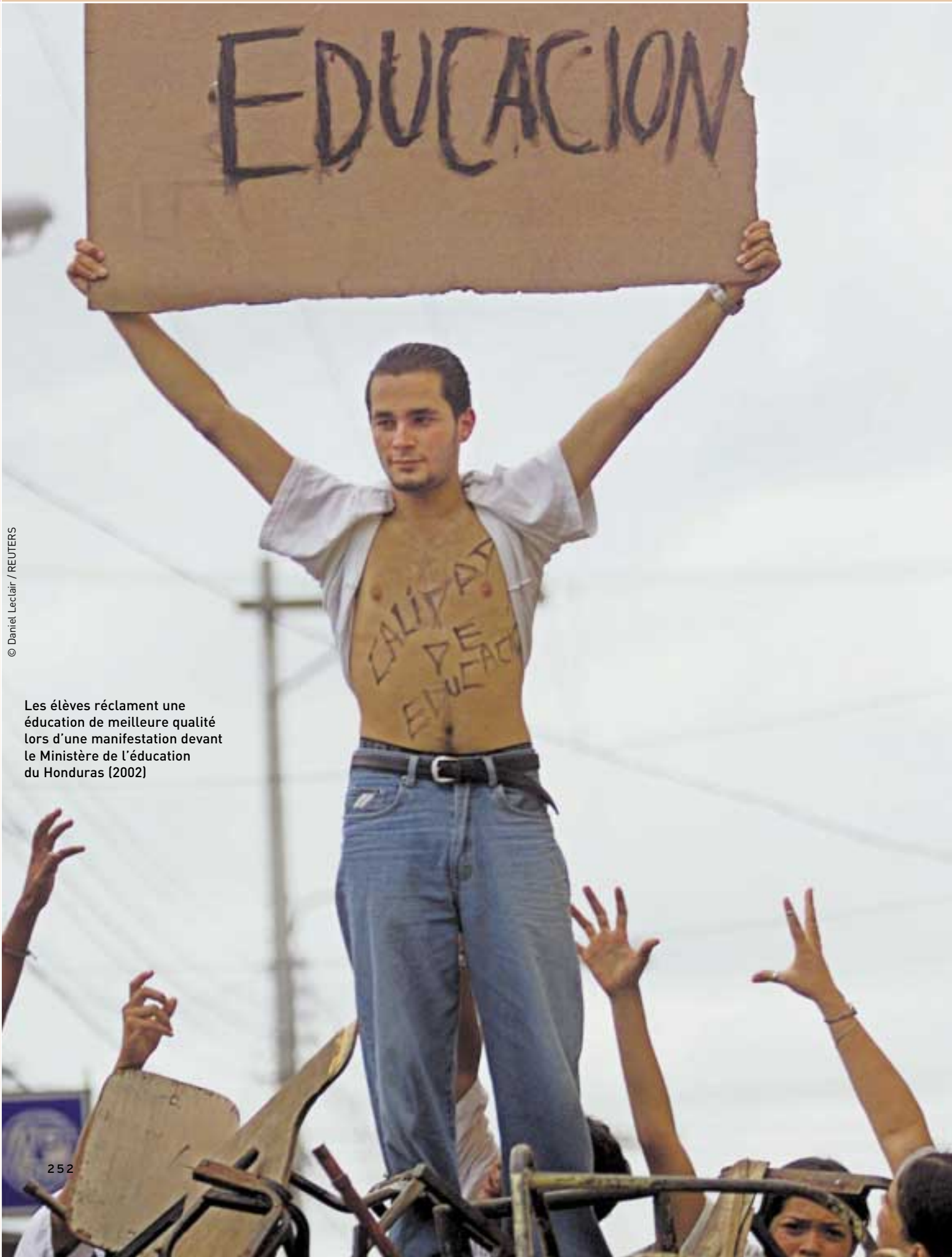
Conclusion

Les efforts internationaux visant à améliorer la coordination de l'EPT restent axés sur les mécanismes et les initiatives. Bien que quelques progrès aient été accomplis, ils ne sont pas encore à la mesure du défi, surtout s'agissant de traduire le dialogue international par des actes au niveau national. Le besoin le plus pressant demeure celui de galvaniser la volonté politique et l'engagement de la communauté internationale, qui sont au cœur du Cadre d'action de Dakar. ■

Le besoin le plus pressant demeure celui de galvaniser la volonté politique et l'engagement de la communauté internationale, qui sont au cœur du Cadre d'action de Dakar.

51. Voir www.thecommonwealth.org/Templates/STPDIInternal.asp

52. *Bangkok Post*, 30 mai 2004.



© Daniel Leclair / REUTERS

Les élèves réclament une éducation de meilleure qualité lors d'une manifestation devant le Ministère de l'éducation du Honduras (2002)

Chapitre 6

Vers l'EPT : l'exigence de qualité

Il n'est possible de répondre à la question de savoir si tel ou tel système éducatif est bon ou médiocre qu'en déterminant dans quelle mesure ses objectifs sont atteints. On obtiendra donc des jugements différents selon les institutions ou les groupes dont les objectifs sont considérés comme décisifs. Ceux des gouvernements, des organisations internationales, des organisations non gouvernementales, des enseignants, des familles et des élèves ne sont en aucune façon toujours concordants. Cependant, pour la plupart de ces groupes, les objectifs de l'éducation comportent au moins deux éléments. En premier lieu, l'amélioration des compétences cognitives est un but constant et universel des systèmes éducatifs. En second lieu, toutes les sociétés entendent que l'éducation promeuve des comportements, des attitudes et des valeurs qui sont jugés nécessaires pour une bonne citoyenneté et une participation effective à la vie de la communauté. Les ensembles de compétences non cognitives requises varient selon les cultures et les niveaux de développement. En conséquence, certains aspects importants de la qualité de l'éducation sont toujours enracinés dans le contexte local.

Les systèmes éducatifs dans lesquels il n'y a pas de respect affirmé des droits de l'homme ne sauraient donc être considérés comme des systèmes de haute qualité.

Certains attributs d'un processus d'apprentissage de haute qualité ont accédé à un statut indépendant dans le cadre de la définition de la qualité de l'éducation. Il s'agit essentiellement de la nécessité pour les systèmes éducatifs d'être équitables, intégrateurs et appropriés aux situations locales. Là où l'accès au processus éducatif ou le processus lui-même est caractérisé par l'inégalité entre les sexes ou par la discrimination à l'encontre de groupes particuliers sur des bases ethniques ou culturelles, les droits de ces individus et de ces groupes sont bafoués. Les systèmes éducatifs dans lesquels il n'y a pas de respect affirmé des droits de l'homme ne sauraient donc être considérés comme des systèmes de haute qualité. Cela signifie aussi que tout progrès vers l'équité constitue une amélioration de la qualité.

Le statut des autres aspects du processus éducatif est plus contesté. Bien qu'il existe un accord quasi universel quant à la définition des compétences cognitives, celles-ci ne sont pas tout à fait culturellement neutres. De plus, on est encore loin de s'accorder sur la meilleure manière de les enseigner et de les apprendre. Par exemple, si la plupart des experts sinon tous jugent l'apprentissage par cœur comme indicatif d'une éducation de qualité médiocre, il y a débat entre ceux qui sont en faveur d'une instruction structurée et les partisans d'approches plus centrées sur l'enfant. Il est en principe possible de résoudre ces questions empiriquement, par exemple en cherchant à déterminer quelles méthodes d'organisation de la classe et de comportement des enseignants fonctionnent le mieux dans différents contextes. Pourtant, les indications dont on dispose sont souvent plus ambiguës qu'on ne le souhaiterait. Et la situation est encore plus complexe dans le cas de l'éducation des adultes.

Toutefois, globalement, les jugements sur la qualité de l'éducation dépendent de la question de savoir quelle est sa performance intrinsèque, en tant que processus, et son efficacité pour ce qui est de former les compétences cognitives et non cognitives désirées. Ce dernier chapitre rassemble les principaux arguments et éléments d'appréciation présentés dans le Rapport sur ces questions et demande quelles implications ils ont pour les perspectives d'amélioration de la qualité de l'éducation, particulièrement dans les pays à faible revenu. Mais, d'abord, l'état actuel des

progrès accomplis dans la réalisation de chacun des objectifs de l'EPT est brièvement évalué.

Progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'EPT

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) offre une évaluation quantitative sommaire de la mesure dans laquelle différents pays atteignent quatre des six objectifs de l'EPT : enseignement primaire universel (EPU), parité entre les sexes, alphabétisation et qualité¹. Il montre que le dénuement éducatif massif continue d'être concentré en Afrique subsaharienne, dans certains États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Des efforts importants sont encore requis pour atteindre les objectifs en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et en Asie centrale ; par ailleurs, la plupart des pays d'Amérique du Nord, d'Europe occidentale et d'Europe centrale et orientale ont déjà atteint les objectifs ou sont en voie de les atteindre. Les progrès accomplis entre 1998 et 2001 ont été largement répartis, mais pas universels : environ les trois quarts des 74 pays disposant de données pour ces deux années ont enregistré une progression de la valeur de leur indice. De plus, dans le groupe constitué par ces 74 pays, la progression moyenne de la valeur de l'IDE durant cette période a été modeste, s'établissant à un peu plus de 2%. En revanche, certains pays à faible revenu qui sont encore loin de réaliser l'EPT ont enregistré des gains importants de 15% ou davantage, avec des améliorations pour chacun des objectifs mesurés dans quelques cas. Cela prouve que des progrès rapides peuvent être accomplis vers la réalisation de l'EPT – même dans les pays les plus pauvres – pourvu qu'existent une volonté et des politiques appropriées.

Objectif 1 - PEPE. Les progrès accomplis depuis 1998 en matière de services de protection et d'éducation de la petite enfance ont été lents et sont intervenus principalement dans les pays ayant déjà des niveaux de scolarisation importants. La durée moyenne de la participation aux programmes de PEPE va de 0,3 année en Afrique subsaharienne à 2,2 années en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Elle est inférieure à 1 année dans la plupart des pays en développement à l'exception de ceux d'Amérique latine et des Caraïbes.

1. Sauf mention contraire, les chiffres se rapportent à 2001.

Objectif 2 - EPU. Le développement de la scolarisation se traduit par une lente diminution du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés ; ce nombre est tombé de 106,7 millions en 1998 à 103,5 millions en 2001. Cela est insuffisant pour réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015. De fait, sur plus de 100 pays disposant de données à la fois pour le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux net de scolarisation (TNS) et présentant des TNS inférieurs à 95 %, plus de 40 affichaient à la fois des TBS inférieurs à 100 % et des TNS inférieurs à 90 %, ce qui montre qu'ils avaient besoin d'accroître la capacité de leur système scolaire. Une demi-douzaine de pays d'Afrique subsaharienne ont encore des TNS inférieurs à 50 %. Cependant, on enregistre une certaine convergence, les TNS augmentant généralement dans les cas où ils étaient inférieurs à 70 % en 1990. Dans le même temps, l'achèvement de la scolarité primaire demeure une cause majeure de préoccupation : les scolarisations tardives sont courantes, les taux de survie en 5^e année d'études sont bas (inférieurs à 75 % dans 30 des 91 pays disposant des données requises) et les redoublements fréquents (en 2001, plus de 10 % des élèves redoublaient une année dans un tiers des 81 pays disposant de données).

Objectif 3 - Compétences nécessaires dans la vie courante. Le développement des compétences est un lien crucial entre l'éducation et l'économie. Bien qu'il soit difficile à suivre sur le plan mondial, l'expérience des pays montre que les investissements et la participation dans ce domaine sont faibles sinon marginaux et que les services offerts sont très divers.

Objectif 4 - Alphabétisation. Près de 800 millions d'adultes – soit 18 % de la population adulte du monde – étaient analphabètes en 2002. Environ 70 % des analphabètes adultes vivaient dans seulement 9 pays, au premier rang desquels on trouvait l'Inde (33 %), la Chine (11 %), le Bangladesh (7 %) et le Pakistan (6 %). La réalisation de l'objectif 4 dépend de manière cruciale des politiques mises en œuvre dans ces 4 pays. L'Inde comme la Chine ont accompli de grands progrès au cours des années 1990.

Objectif 5 - Genre. Les disparités en matière de scolarisation et de performances scolaires préjudiciables aux filles et aux femmes sont encore très largement répandues. Près des deux

tiers des analphabètes adultes du monde (64 %) sont des femmes. L'indice de parité entre les sexes s'établit à 0,63 en Asie du Sud et de l'Ouest, 0,69 dans les États arabes et 0,77 en Afrique subsaharienne. La situation s'améliore lentement, bien que les progrès accomplis au cours des années 1990 aient été très inégaux : en 2001, 57 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés étaient des filles (plus de 60 % dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest), contre 60 % en 1998, et 71 des 175 pays disposant de données affichaient encore un indice de parité entre les sexes dans les TBS du primaire inférieur à 0,97. Les filles inscrites dans les écoles primaires ont des taux de survie supérieurs à ceux des garçons mais elles sont moins présentes dans l'enseignement secondaire. Les disparités entre les sexes sont plus accusées dans le secondaire et dans l'enseignement supérieur. En 2001, parmi les 83 pays en développement disposant de données, la moitié avaient réalisé la parité dans les TBS du primaire, moins d'un cinquième l'avaient réalisée dans le secondaire et 4 seulement dans l'enseignement supérieur.

Objectif 6 - Qualité. On évalue les progrès accomplis en matière de qualité de l'éducation (chapitre 3) en examinant comment ont évolué les ressources mises à la disposition des écoles, la disponibilité des enseignants et les acquis d'apprentissage tels que mesurés par les tests portant sur les compétences cognitives. En ce qui concerne les deux premiers aspects², une conclusion importante est que la quantité et la qualité de l'éducation sont complémentaires et non interchangeables : les pays qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs 1 à 5 sont aussi ceux qui sont les plus éloignés de la réalisation de l'objectif 6 relatif à la qualité. Il se peut toutefois que des pays soient confrontés à des choix dynamiques entre développement de la couverture et amélioration de la qualité, ou entre divers éléments de la qualité.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation représentent une plus grande part du PIB dans les pays riches qui ont atteint les objectifs de l'EPT (la médiane régionale pour l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale est de 5,2 %) que dans des pays plus pauvres qui ont besoin de développer des systèmes scolaires déjà insuffisamment financés dont la couverture est inadéquate (la proportion équivalente est de 4,1 %

La quantité et la qualité de l'éducation sont complémentaires et non interchangeables.

2. Le troisième sera traité dans une autre section.

En Ouganda l'incidence du VIH/sida a sensiblement diminué ces dernières années chez les individus ayant fait des études primaires ou secondaires.

en Inde et les médianes régionales s'établissent à 3,3% en Afrique subsaharienne et 3,9% en Asie de l'Est et dans le Pacifique). Les évolutions entre 1998 et 2001 n'ont pas traduit de tendance particulière : les dépenses publiques ont spectaculairement augmenté ou diminué dans plusieurs pays en développement.

Corrélativement, les rapports élèves/enseignant (REE) sont bas là où la scolarisation est forte (l'Amérique du Nord, l'Europe occidentale, l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale ont des REE inférieurs à 20/1) et élevés là où elle est faible, particulièrement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Dans ces régions, les REE sont généralement supérieurs à 35/1 et ils dépassent 55/1 dans plusieurs pays africains. La médiane régionale pour l'Afrique subsaharienne est passée de 40/1 à 44/1 entre 1990 et 2001, tandis que celle de l'Asie du Sud et de l'Ouest est restée stable autour de 40/1. Certains pays, surtout en Afrique australe, sont confrontés au défi supplémentaire de l'épidémie de sida. En Zambie, par exemple, plus de 800 enseignants du primaire sont morts du sida en 2000, soit l'équivalent de la moitié du nombre total de nouveaux enseignants formés cette année-là.

La qualité des enseignants, qui est cruciale, demeure insuffisante dans beaucoup de pays en développement. Les qualifications requises pour enseigner dans une école primaire publique sont très variables – elles varient par exemple de 12 à 17 années d'études dans 26 pays d'Afrique subsaharienne – et il est fréquent que ces normes ne soient pas respectées. De plus, la répartition des enseignants est très inégale au sein des pays, les régions défavorisées obtenant généralement les enseignants les moins formés. Cependant, les qualifications formelles importent moins que les compétences et le comportement des enseignants ; il semble bien qu'une maîtrise insuffisante des programmes et l'absentéisme soient choses courantes dans de nombreuses régions du monde.

Quel est l'intérêt d'une éducation de qualité ?

Il est bien établi que les avantages tirés de l'éducation par les individus et la société sont renforcés quand cette éducation est de qualité. Par exemple, de meilleurs résultats scolaires –

tels que mesurés par les scores aux tests de performance des élèves – sont étroitement liés à des gains supérieurs sur le marché du travail ; les différences de qualité sont donc de nature à indiquer des différences de productivité entre les travailleurs. En outre, l'impact de la qualité de l'éducation sur les salaires semble plus fort dans le cas des travailleurs des pays en développement que dans celui des travailleurs des sociétés les plus industrialisées. Des recherches empiriques ont aussi démontré qu'une éducation de qualité améliore le potentiel économique national – la qualité de la main-d'œuvre, là encore mesurée par les scores aux tests, semble être un déterminant important de la croissance économique et, donc, de l'aptitude des gouvernements à réduire la pauvreté.

Ces avantages ne résultent pas seulement du développement cognitif que suscite l'éducation. Il est clair que l'honnêteté, la fiabilité, la détermination, l'aptitude au leadership et la disposition à travailler au sein des hiérarchies de la vie moderne sont toutes des caractéristiques qui sont valorisées par la société. Ces compétences sont en partie formées et entretenues par l'école. De même, il est établi que les décrocheurs scolaires intelligents mais indisciplinés, manquant de persévérance et de fiabilité, gagnent moins que les autres élèves ayant les mêmes niveaux d'aptitude et d'acquis cognitifs à l'école et que cet écart se maintient après la scolarité. Les écoles qui favorisent les caractéristiques énumérées ci-dessus avec plus de succès que les autres apportent de plus grands avantages à long terme aux individus qui les fréquentent. Les écoles s'efforcent aussi d'encourager la créativité, l'originalité et le refus de l'injustice – des compétences non cognitives qui peuvent aider les individus à contester et transformer les hiérarchies sociales au lieu de les accepter. Ce sont là aussi des résultats importants d'une éducation de qualité, qui sont plus généralement utiles à la société, quel que soit leur impact sur les gains individuels.

Une éducation de qualité a aussi sur d'autres aspects du comportement des individus des effets propres à susciter des avantages considérables pour la société. Il est par exemple bien connu que l'acquisition, en particulier par les femmes, de l'aptitude à lire, écrire et compter a un impact sur les comportements en matière de fécondité. Plus récemment, il est apparu clairement que les compétences

cognitives requises pour faire des choix informés au sujet des risques et des comportements associés au VIH/sida sont étroitement liées aux niveaux d'instruction et d'alphabétisme. En Ouganda, par exemple, l'incidence du VIH/sida a sensiblement diminué ces dernières années chez les individus ayant fait des études primaires ou secondaires, tandis que le taux d'infection parmi ceux qui n'ont reçu aucune instruction est demeuré inchangé. Il semble que les compétences requises pour traiter les informations sur le VIH/sida provenant de sources très diverses et y réagir soient favorisées par les niveaux plus élevés d'acquis cognitifs que génèrent des écoles de meilleure qualité.

L'amélioration des acquis cognitifs est aussi étroitement liée aux chances de fréquenter l'école plus longtemps. Ainsi, les écoles et les systèmes scolaires de meilleure qualité tendent à présenter des taux d'abandon et de redoublement plus faibles que les autres. Il en résulte un avantage potentiel non négligeable : dans le cas des écoles qui sont dysfonctionnelles et souffrent de taux de redoublement élevés, certaines améliorations de la qualité de l'éducation peuvent dans une large mesure s'autofinancer, du fait qu'elles réduisent la durée moyenne de la scolarité des élèves qui achèvent leurs études.

Par tous ces aspects, la qualité de l'éducation influence la vitesse avec laquelle les sociétés s'enrichissent et la mesure dans laquelle les individus peuvent améliorer leur efficacité, leur productivité et leurs revenus personnels, ainsi que les voies par lesquelles la société peut devenir plus équitable et moins vulnérable aux maladies et aux problèmes de santé. En conséquence, la qualité de l'éducation a une incidence non négligeable sur les perspectives de réalisation de tout un ensemble d'objectifs individuels et de développement.

La quantité ne suffit pas

Du point de vue des politiques, une raison fondamentale pour laquelle si l'on ne cherche à atteindre que les objectifs quantitatifs de l'EPU on ne réalisera pas l'EPT est qu'il existe, dans de nombreuses régions du monde, un énorme écart entre le nombre de ceux qui sortent de l'école et ceux qui, parmi eux, ont réussi à maîtriser un minimum de compétences cognitives. Dans ces

conditions, étant donné le lien démontrable entre les acquis cognitifs et nombre des avantages de l'éducation de base, une forte proportion de ceux qui fréquentent l'école ne tirent pas profit de leur scolarité.

Les évaluations nationales et internationales montrent que les niveaux de performance sont bas dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. Dans 7 pays d'Afrique australe inclus dans l'étude du SACMEQ (1995-1998), de 1 à 37% des élèves de 6^e année du primaire testés atteignaient le niveau «désirable» en lecture et de 22 à 65% le niveau «minimum». Dans 6 de ces pays, le niveau des acquis a en fait baissé, vers la fin des années 1990, d'environ 4% en moyenne. Dans 6 pays africains francophones couverts par l'étude du PASEC (1996-2001), de 14 à 43% des élèves de 5^e année d'études avaient des acquis «insuffisants» en français ou en mathématiques. Dans 7 pays à revenu faible ou intermédiaire inclus dans l'étude du PIRLS (2001), de 44 à 84% des élèves de 4^e année étaient rangés dans le dernier quartile de l'échelle internationale des capacités de lecture, contre 2 à 23% dans 11 pays à revenu élevé. Enfin, l'étude du PISA (2000-2002) portant sur 35 pays à revenu élevé ou intermédiaire a montré que 18% des élèves de 15 ans enregistraient des scores égaux ou inférieurs au «niveau 1» en lecture, ce qui indique des compétences très limitées. Les disparités régionales et socio-économiques sont très répandues dans ces pays.

Le tableau 6.1 illustre l'ampleur de ce problème pour un groupe de pays africains et un pays d'Amérique latine. Il montre que bien que les TNS de beaucoup de ces pays soient élevés, une faible proportion seulement des élèves sortant de l'école atteignent les niveaux minimums de maîtrise définis par leurs gouvernements nationaux. Au Malawi, par exemple, alors qu'environ 90% des enfants fréquentaient l'école primaire au milieu des années 1990, quelque 30% seulement restaient scolarisés en 5^e année et seuls 7% satisfaisaient aux normes minimales en lecture en 6^e année. Le fait que le TNS au Malawi atteignait alors près de 70% semble dépourvu de pertinence au regard de la question de savoir si l'enfant moyen tirait un profit ne serait-ce que minimalement acceptable de la fréquentation de l'école primaire. Bien que le Malawi soit sans doute un cas extrême, en moyenne, dans tous les pays indiqués dans le tableau, moins d'un tiers des enfants atteignaient

Les évaluations nationales et internationales montrent que les niveaux de performance sont bas dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire.

Tableau 6.1: Indicateurs quantitatifs et qualitatifs de la participation à l'école primaire

Étude	Pays	Cohorte	% d'enfants ayant été scolarisés à un moment quelconque (6-14 ans) ¹	% ayant survécu en 5 ^e année ²	% ayant atteint un niveau minimum de maîtrise ³	TNS dans le primaire pour la période ayant précédé le test ⁴
SACMEQ (1995)						
Test de lecture en 6 ^e année	Malawi	100	91	31 (34)	7 (22)	69
	Maurice	100	99	98 (99)	52 (53)	99
	Namibie	100	97	74 (76)	19 (26)	84
	R. U. Tanzanie	100	87	70 (81)	18 (26)	54
PIRLS (2001)						
Test de lecture en 4 ^e année	Colombie	100	98	60 (61)	27 (45)	87
	Maroc	100	99	77 (78)	59 (77)	81
PASEC (milieu des années 1990)						
Test de français en 5 ^e année	Burkina Faso	100	35	25 (72)	21 (83)	28
	Cameroun	100	88	45 (51)	33 (73)	73
	Côte d'Ivoire	100	65	45 (70)	38 (84)	49
	Guinée	100	48	32 (66)	21 (65)	36
	Madagascar	100	78	31 (40)	20 (64)	63
	Sénégal	100	48	42 (87)	25 (59)	51
	Togo	100	82	49 (60)	40 (81)	66

Notes et sources

1. Les données se rapportent à l'année la plus proche de l'année du test dans chaque pays. Banque mondiale, 2004b.

2. Le pourcentage de la cohorte qui a survécu en 5^e année est calculé en multipliant les taux de survie en 5^e année (entre parenthèses) par le pourcentage d'enfants qui ont été scolarisés à un moment quelconque. Les taux de survie sont tirés du CD-Rom du bilan de l'EPT à l'an 2000 pour SACMEQ I et le PASEC, pour l'année du test ou l'année la plus proche, et du tableau 7 de l'annexe statistique pour le PIRLS.

3. Le pourcentage des élèves ayant atteint le niveau de maîtrise est calculé en multipliant le pourcentage d'enfants soumis au test qui ont satisfait aux normes minimales (entre parenthèses) par le pourcentage d'enfants ayant survécu en 5^e année. Les critères utilisés pour déterminer si un élève a satisfait aux normes minimales diffèrent selon chaque étude et ne sont donc pas comparables (voir encadré 3.7). Pour les pays de SACMEQ I, les données sont tirées de Kulpoo (1998), Machingaidze *et al.* (1998), Milner *et al.* (2001), Nassor et Mohammed (1998), Nkamba et Kanyika (1998), Nzomo *et al.* (2001) et Voigts (1998). Pour les pays du PASEC et du PIRLS, les données sont tirées de Bernard (2003) et de Mullis *et al.* (2003) respectivement.

4. Les moyennes ont été calculées pour chaque pays en utilisant les années disponibles. Pour les pays de SACMEQ I et du PASEC, les données sont tirées du CD-Rom du bilan de l'EPT à l'an 2000 et, pour les pays du PIRLS, du tableau 5 de l'annexe statistique.

des niveaux minimums de maîtrise en 4^e et en 6^e année d'études, quoique le TNS moyen de ces pays soit de 65%. Une politique visant exclusivement à amener ce taux à 100% dans ces pays pourrait, au moins à court terme, ne pas tenir compte des besoins d'apprentissage des enfants scolarisés et, par là, faire perdre à une majorité substantielle d'enfants les avantages les plus importants de la fréquentation scolaire.

Principaux déterminants d'une meilleure qualité de l'éducation

Il n'est pas facile d'identifier les meilleurs moyens d'améliorer les résultats d'apprentissage et on a recouru à de nombreuses méthodes pour y parvenir. Le processus d'apprentissage est très compliqué mais il est centré sur la relation entre élèves et enseignants. L'apprentissage est plus harmonieux lorsqu'il y a une correspondance étroite entre les valeurs et objectifs de ces

deux groupes. Toutefois, la relation est fortement conditionnée par les ressources à la disposition des écoles, par les objectifs de leur programme d'enseignement et par les pratiques pédagogiques suivies. Les éléments d'appréciation passés en revue dans le présent rapport fournissent des indications générales sur ces questions, qui sont confirmées par les résultats de plusieurs approches de recherche différentes.

La recherche empirique ne valide aucune théorie générale quant à ce qui détermine la qualité de l'éducation. Nombre d'approches inspirées de la tradition économique supposent qu'il existe une analogie exploitable entre l'école et l'usine, au sens qu'il existe un ensemble d'apports à l'éducation qui sont transformés par les enseignants et les élèves en un ensemble de produits d'une façon assez uniforme. Cependant, les tentatives faites pour évaluer dans quelle mesure la modification de la composition des apports a une incidence sur les produits, de manière à identifier les outils de la politique

Le processus d'apprentissage est très compliqué mais il est centré sur la relation entre élèves et enseignants.

d'éducation les plus efficaces par rapport à leur coût pour améliorer la qualité, se sont souvent révélées peu concluantes.

Les résultats pour les économies les plus développées, où les données sont plus généralement disponibles, donnent à penser qu'il est parfois utile d'accroître les ressources mises à la disposition des écoles, mais que souvent cela ne semble guère efficace. Dans nombre des pays de l'OCDE, les scores aux tests n'ont pas sensiblement progressé depuis des décennies, malgré de fortes augmentations de la dépense réelle par élève. Cela est dû en partie au fait que ces sociétés se sont enrichies et que les augmentations des dépenses reflètent en partie l'augmentation concomitante des rémunérations réelles dans le secteur de l'éducation. Il est probable que la rémunération des travailleurs de l'éducation, considérée par rapport à celle des autres professions (ce rapport a dans bien des cas diminué), est plus intrinsèquement liée à l'évolution de la productivité dans le secteur. La loi des rendements décroissants y est aussi probablement pour quelque chose, une fois atteints certains niveaux de ressources (et peut-être d'acquis cognitifs moyens).

Dans le cas des pays en développement, les résultats semblent être plus positifs : une majorité d'études concluant à des corrélations significatives donnent à penser que les acquis cognitifs, tels que mesurés par les tests standardisés, s'élèvent avec les dépenses scolaires, la formation des enseignants et les installations scolaires. Comme on pourrait s'y attendre, dans les environnements à faible revenu, où les ressources sont rares, les apports additionnels semblent avoir un effet. Cependant, il y a peu, même dans ces pays, de résultats incontestés et les problèmes techniques que pose leur interprétation restent considérables.

Un corpus croissant d'études expérimentales fournit néanmoins d'autres éléments d'appréciation qui démontrent l'existence de corrélations beaucoup plus fortes entre ressources et performances des écoles. Pareilles études sont de plus en plus fréquemment réalisées dans les pays à faible revenu. Elles montrent que les niveaux d'acquis cognitifs sont sensiblement améliorés par la fourniture de manuels et d'autres matériels pédagogiques (Kenya et Philippines), par des réductions de la taille des classes (Afrique du

Sud, Inde, Israël) et par une éducation compensatrice à l'écoute des enfants dispensée par des auxiliaires parascolaires recrutés localement (Inde). Sur le plan méthodologique, ces études sont supérieures à celles de la tradition de la « fonction production » dont il a été question plus haut. Elles donnent à penser que les ressources sont extrêmement importantes pour la qualité de l'éducation, en particulier dans les situations où celles-ci sont insuffisantes.

Les écoles ne sont assurément pas des usines fabriquant des produits stéréotypés, selon des modalités techniquement déterministes. Leur efficacité dépend de manière cruciale du processus éducatif lui-même, dans lequel enseignants et élèves utilisent les apports disponibles et interagissent de manière créative. Une forte tradition de recherche, reconnaissant cette réalité, a étudié le processus éducatif, particulièrement dans le cadre scolaire, en vue de signaler les réussites et d'en tirer des leçons.

Cette recherche sur l'« efficacité scolaire » montre que les écoles primaires qui réussissent se caractérisent généralement par un fort leadership, par un environnement ordonné au niveau de l'école et de la classe et par des enseignants qui sont focalisés sur les éléments de base du programme d'enseignement, attendent beaucoup du potentiel et des performances de leurs élèves, soumettent ceux-ci à de fréquentes évaluations et les font souvent bénéficier d'un retour d'information. Dans les pays riches, ces études n'expliquent encore qu'une proportion relativement faible des variations des acquis cognitifs, mais dans les pays en développement, les résultats sont plus nets ; ils soulignent que l'instruction structurée, le temps consacré à l'enseignement présentiel, l'adéquation des manuels et autres matériels et la qualité des enseignants sont des facteurs qui aident à rendre compte de l'amélioration des performances des élèves.

Pour ce qui est des enseignants eux-mêmes, il est établi que la façon dont ils utilisent leur temps a une incidence majeure sur les résultats d'apprentissage. Suivre les progrès des élèves exige du temps et de l'énergie, en sus du temps consacré à l'enseignement. Le groupement par aptitude par classes entières est inefficace, particulièrement dans le cas des enfants les moins doués, mais le groupement pour la compétence spécifique enseignée fonctionne

Les écoles ne sont assurément pas des usines fabriquant des produits stéréotypés, selon des modalités techniquement déterministes.

La maîtrise qu'ont les enseignants de la matière enseignée, les attentes qu'ils ont des élèves et leur passion pour l'apprentissage sont toutes des facteurs importants de la qualité de l'éducation.

bien pour tous les enfants, spécialement en lecture et en mathématiques. La maîtrise qu'ont les enseignants de la matière enseignée, leur aptitude à s'exprimer, les attentes qu'ils ont des élèves et leur passion pour l'apprentissage sont toutes des facteurs importants de la qualité de l'éducation.

D'autres éléments fournis par les recherches sur l'« efficacité de l'instruction » confirment ces résultats. Ils donnent à penser que les approches pédagogiques structurées, apportant une conception très ordonnée des tâches d'apprentissage – des objectifs d'apprentissage clairs, une initiation séquencée aux nouveaux matériels, des explications limpides, un contrôle régulier de la compréhension, du temps donné aux élèves pour qu'ils mettent en pratique les nouvelles compétences, l'achèvement des tâches d'apprentissage et la fréquence des tests et du retour d'information – sont d'utiles ingrédients des stratégies d'amélioration de la qualité et de réforme.

L'addition de ces facteurs conduit à un programme ambitieux de changement et de réforme, particulièrement dans les pays à faible revenu, où les classes sont pléthoriques et où les enseignants n'ont souvent reçu guère plus d'éducation formelle que leurs élèves. Cependant, certains pays ont rassemblé tous ces éléments, ou la plupart, avec un impact notable sur la qualité de l'apprentissage dans leurs écoles. Les études de l'expérience des pays qui ont réussi à cet égard donnent à penser que ce qu'ils ont en commun, c'est l'importance centrale qu'ils attachent à la qualité de la profession enseignante – sa formation, son soutien, ses normes de recrutement et sa rémunération par rapport aux autres groupes professionnels. L'expérience de ces pays semble aussi indiquer que les réformes réussies concernant la qualité requièrent de la part du gouvernement un fort rôle d'impulsion. Dans chaque cas, on constate une continuité de la politique suivie sur plusieurs décennies, cette politique restant stable même en cas de changement de régime. Ainsi, une vision à long terme robuste de l'éducation, avec la qualité pour leitmotiv, paraît être un ingrédient vital. Les façons de construire un tel engagement sont fonction du contexte et elles ne sauraient être utilement universalisées. Cependant, l'étude des approches utilisant les meilleures pratiques à un niveau plus détaillé fournit de nombreux

enseignements. Ceux-ci sont abordés dans la section suivante, qui cherche à brièvement rendre compte des principales possibilités d'améliorer la qualité de l'éducation selon des modalités adaptées aux pays les plus pauvres.

Des politiques visant à améliorer l'apprentissage

À en juger d'après les exposés généraux de leur politique d'éducation, la plupart des gouvernements reconnaissent combien il importe d'améliorer la qualité de l'éducation. La plupart sont aussi pressés par les élèves, les parents, les employeurs et les éducateurs non seulement de développer les possibilités d'éducation mais aussi de faire mieux fonctionner les institutions et les programmes éducatifs. Cependant, les gouvernements des pays à faible revenu, et d'autres soumis à de sévères contraintes financières, sont confrontés à des choix difficiles. Lorsque les effectifs sont faibles, donner satisfaction aux demandes de développement sur le modèle « plus de la même chose » risque d'aggraver encore les tensions qui s'exercent sur les ressources. De même, les coûts humains, matériels et financiers de l'amélioration de la qualité selon des modalités intégrées et complètes – comme le préconise le présent rapport – risquent de se révéler très lourds. Le manque de fonds, la capacité limitée des systèmes et des institutions de bien gérer le changement, les innombrables contraintes pesant sur l'efficacité des enseignants et l'absence de forte alliance politique en faveur de la qualité de l'éducation peuvent constituer des obstacles majeurs au changement. Pourtant, comme le démontre le présent rapport, il est possible de faire beaucoup en utilisant mieux les ressources existantes et en se concentrant sur des interventions ciblées destinées à remédier à des faiblesses spécifiques.

Il ne saurait être question pour autant de négliger la vision plus large d'une éducation de qualité. Il est possible de formuler des politiques spécifiques dans un cadre à moyen terme mettant l'accent sur les droits de tous les apprenants à une éducation de base de qualité. Les écoles sont au centre de la carte institutionnelle de l'éducation, et il importe d'avoir une vision de ce qui fait qu'une école est une bonne école, même si la réalisation de cet idéal pour tous prend du temps.

Une approche consiste à définir un ensemble minimum d'éléments de base sur lequel sont fondés à compter chaque élève et chaque école. Les éléments fournis dans le présent rapport donnent à penser que cet ensemble doit inclure l'engagement d'offrir à chaque élève un temps minimal d'instruction déterminé, un lieu sûr et salubre où apprendre, l'accès individuel à des matériels d'apprentissage et des enseignants qui maîtrisent les contenus et la pédagogie. Chacune de ces exigences a un coût mais une meilleure organisation et une meilleure gestion des ressources existantes peuvent permettre des gains considérables. Pour être plus précis au sujet de ces critères, on pourrait prévoir un temps minimal d'instruction de 850 à 1 000 heures par an, des normes de base en matière de sécurité et de santé dans chaque école, associées à la fourniture d'installations scolaires particulières, des délais convenus pour la fourniture de manuels et des normes révisées en matière de compétence des enseignants.

Il y a toutefois un risque : celui qu'en mettant l'accent sur des normes minimales, on entrave du même coup des activités plus innovantes suscitées par un contexte donné. Tenant compte de ce risque, les sept domaines d'action suivants suggèrent certaines priorités en matière de politique d'éducation qui ne sont pas nécessairement hors de portée des pays aux ressources les plus limitées qui sont les plus éloignés de l'EPT.

Premièrement, dans de nombreux pays, les styles et les méthodes pédagogiques en vigueur servent mal les intérêts des enfants. La pédagogie doit être adaptée au contexte culturel et à celui de la salle de classe. Les approches structurées de l'enseignement, telles qu'elles ont été définies ci-dessus, ne sont pas incompatibles avec un environnement d'apprentissage accueillant pour l'enfant. Là où de telles approches sont adoptées, des réformes de la formation des enseignants et de la gestion des écoles sont généralement nécessaires. Une politique linguistique rationnelle du point de vue pédagogique – permettant aux enfants d'apprendre dans leur langue maternelle pendant au moins leurs premières années d'études – est particulièrement importante.

Deuxièmement, il est crucial d'investir dans les enseignants. Il est clair que la connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent

est un facteur clé de leur efficacité. Il est également rentable d'accorder plus d'attention aux pratiques de recrutement, en mettant l'accent sur les talents et la motivation comme critères aussi bien que sur les niveaux formels d'acquis éducatifs. La formation initiale institutionnelle de type traditionnel est moins efficace que la formation initiale et continue dans les écoles. La rémunération et les conditions d'emploi des enseignants sont un déterminant fondamental de leur statut social et de leur motivation à entrer dans la profession et à y rester. L'absentéisme des enseignants, problème majeur dans de nombreux pays, signifie généralement que cette rémunération et ces conditions d'emploi ne sont pas satisfaisantes. Dans certains cas, le problème peut être atténué par un meilleur soutien des autorités centrales à la gestion et à la supervision des écoles et par un paiement plus régulier des traitements. Dans d'autres, une gestion plus attentive de la répartition des enseignants entre les écoles et entre les districts peut permettre d'accroître les REE moyens sans que la qualité en souffre excessivement. Les dédoublements de classes et l'utilisation d'auxiliaires parascolaires très motivés, recrutés localement, peuvent rehausser la qualité pour un coût relativement modique dans certaines conditions.

Troisièmement, la qualité et la disponibilité des matériels d'apprentissage ont une grande incidence sur les moyens d'action des enseignants. Les politiques nationales du livre peuvent utilement fournir un cadre à la croissance et au développement d'éditeurs locaux et permettre aux écoles de choisir les manuels qu'elles souhaitent utiliser. Il peut y avoir intérêt à mieux gérer l'utilisation de ces derniers par les élèves à l'école et à aider les enseignants à bien les utiliser à l'appui de l'apprentissage.

Quatrièmement, ceux qui travaillent dans et avec les écoles ont besoin d'aide pour trouver leurs propres solutions à l'amélioration de la qualité. Il est possible de donner aux écoles plus de liberté pourvu que soient bien définies les règles de reddition de comptes. Les directeurs d'école revêtent une importance critique à cet égard. La nature de leur leadership peut exercer une forte influence sur la qualité de leur établissement. Les dirigeants communautaires et autres personnes fournissant un soutien aux écoles au niveau local et à celui des districts peuvent aussi

Une meilleure organisation et une meilleure gestion des ressources existantes peuvent permettre des gains considérables.

Créer un consensus autour de la qualité est à la fois une première étape et une exigence politique essentielle.

contribuer à forger un leadership et imprimer une orientation. La décentralisation peut donner aux écoles une plus grande latitude pour attirer des ressources supplémentaires, tant financières qu'en nature. Toutefois, en particulier dans les contextes de faibles revenus, elle peut aussi impliquer des risques substantiels de recul de la qualité des écoles, les communautés les plus pauvres ayant aussi les écoles les plus démunies. En règle générale, rendre des comptes au niveau des écoles doit avoir pour contrepartie une plus grande obligation d'en rendre au niveau central. Les gouvernements devraient publier davantage d'informations sur les montants des dépenses et des ressources consacrées à l'éducation par districts, et ces informations devraient être disponibles localement. On peut mentionner à titre d'exemples les indicateurs relatifs aux rapports élèves/enseignant, à la fourniture de manuels et à la dépense par élève. Ces informations constituent un moyen important de renforcer l'expression politique des pauvres et d'améliorer leur accès potentiel aux ressources éducatives.

Cinquièmement, les liaisons entre différents éléments et aspects du secteur de l'éducation, que la machinerie cloisonnée des pouvoirs publics risque d'occulter ou de méconnaître, peuvent être exploitées pour aider à améliorer la qualité. La PEPE facilite les acquis ultérieurs à l'école et l'apprentissage tout au long de la vie. L'alphabetisme renforce la détermination des parents en faveur de l'éducation de leurs enfants tout en étant souhaitable en soi. Les politiques éducatives prenant en compte les questions de genre et les réformes sociales plus générales centrées sur le genre améliorent directement la qualité de l'éducation et ses résultats. Bien que peu de gouvernements investissent massivement dans ces domaines, un environnement qui facilite les évolutions en la matière peut fortement soutenir la qualité de l'éducation à un coût raisonnable.

Sixièmement, l'existence de besoins éducatifs spéciaux a souvent besoin d'être mieux reconnue. Les modèles uniformes de réforme, qui méconnaissent les multiples désavantages dont souffrent beaucoup de gens, sont voués à l'échec. De nouvelles méthodes éducatives utiles, destinées à ceux qui vivent avec le VIH/sida ou qui sont confrontés à des situations d'urgence, au handicap et au travail des enfants, apparaissent et il faut les soutenir davantage.

Enfin, les connaissances peuvent faire une grande différence dans la qualité de l'éducation. Beaucoup d'initiatives requièrent des recherches et/ou des connaissances spécifiquement adaptées au contexte et aux situations locales, qui peuvent souvent être générées par ceux qui travaillent sur place ou dans la même région. Les investissements dans les services, les réseaux et les structures destinés à développer et mettre en commun les connaissances sur l'éducation peuvent produire des résultats significatifs en permettant aux écoles d'utiliser beaucoup mieux leurs ressources limitées.

Bien qu'aucune des réformes des politiques dans l'un des domaines évoqués ci-dessus ne coûte rien, il est possible de faire beaucoup dans chacun de ces domaines si une forte volonté d'améliorer la qualité de l'éducation selon ces modalités existe. Les éléments fournis dans le présent rapport montrent clairement que de nombreux pays ne sont pas encore capables d'obtenir les avantages, en termes de développement humain et économique, qui vont de pair avec de meilleurs résultats d'apprentissage. Dans ces pays, et ailleurs, les possibilités offertes par l'amélioration de la qualité de l'apprentissage sont immenses. Créer un consensus autour de la qualité est à la fois une première étape et une exigence politique essentielle. C'est dans cet ordre et dans ce contexte que l'on peut le mieux répondre aux besoins de ressources dans chaque société.

Dimensions internationales

Les estimations récentes des ressources supplémentaires qui seront probablement dégagées dans le cadre du suivi de Monterrey, ainsi que de celles qui pourraient provenir de la facilité internationale de financement proposée et du Millennium Challenge Account des États-Unis, donnent à penser que le montant total de l'aide à l'éducation de base pourrait en gros doubler d'ici à 2006, pour atteindre environ 3 à 3,5 milliards de dollars EU. Bien que cette augmentation soit substantielle, ce montant demeure nettement inférieur aux quelque 7 milliards de dollars annuels d'aide extérieure à l'éducation de base qui seront probablement nécessaires jusqu'à 2015³ si l'on veut atteindre les objectifs de l'EPT concernant la participation universelle à un enseignement primaire de qualité raisonnable, sans parler des autres

3. L'aide actuelle à l'éducation de base se monte à environ 1,5 milliard de dollars par an, et un montant estimé à 5,6 milliards supplémentaires par an est nécessaire pour la période à couvrir jusqu'à 2015 afin d'assurer la participation universelle à l'enseignement primaire, la parité entre les sexes et l'amélioration de la qualité, soit un total de 7 milliards de dollars EU. Voir le chapitre 5 et UNESCO (2002a).

objectifs de l'EPT. Le déficit probable de ressources fait qu'il est particulièrement important d'utiliser l'aide aussi efficacement que possible et de la diriger vers les pays qui en ont le plus besoin.

Comment, dès lors, l'aide peut-elle mieux soutenir la qualité de l'éducation ? Certes, il est clair que tous les organismes qui fournissent une aide à l'éducation veulent atteindre une combinaison d'objectifs quantitatifs et qualitatifs. Aucun n'est indifférent à la qualité. Pourtant, l'objectif de l'amélioration de la qualité de l'éducation est souvent mal servi par l'aide. Il y a deux raisons majeures à cela. En premier lieu, la fragmentation excessive des programmes d'aide, du point de vue des bénéficiaires, entraîne souvent des coûts de transaction si élevés que le transfert potentiel de ressources peut être compromis. Les bailleurs de fonds ont souvent des raisons politiques d'entretenir des relations avec un grand nombre de bénéficiaires, dont beaucoup risquent de ne recevoir que des montants d'aide relativement faibles, mais il est peu probable que cette justification contribue à améliorer la qualité de l'assistance fournie à l'éducation ou à d'autres secteurs. La qualité de l'aide serait renforcée si le nombre moyen des pays recevant une aide bilatérale⁴ à l'éducation était réduit substantiellement par rapport à son niveau actuel de plus de 60 pays par bailleur de fonds. Il faudrait, pour résoudre ce problème, qu'une attention collective soit accordée aux questions de savoir quels pays sont aidés, par quels bailleurs de fonds et dans quelle mesure. Cela augmenterait aussi la pression exercée sur les organismes d'aide pour qu'ils s'emploient ensemble à coordonner la programmation de leur aide. Les bénéfices potentiels pour l'efficacité de l'utilisation de l'aide sont néanmoins évidents. Une telle rationalisation des profils de l'aide devrait figurer parmi les objectifs à moyen terme de la communauté des bailleurs de fonds.

L'autre dimension importante de la situation actuelle concerne les modèles exogènes de bonnes pratiques en matière d'éducation, préconisés sans cohérence particulière par différents groupes d'institutions, et souvent considérés comme insuffisamment ajustés aux conditions locales. Il semble bien, cependant, que l'utilisation croissante des approches sectorielles aide à accroître la cohérence et à réduire l'insuffisance des performances de l'aide

par rapport aux attentes. Il semble aussi que ces approches contribuent à renforcer l'appropriation nationale des programmes éducatifs soutenus par l'aide et, ainsi, à améliorer le sentiment de partenariat entre les organismes d'aide et les gouvernements bénéficiaires. D'autre part, l'abandon des approches de projet a accru le besoin de dialogue sur les politiques et le nombre de conditions dont s'accompagne l'aide. Cette évolution peut contrarier l'appropriation locale du processus, accroître le besoin de coordination entre les bailleurs de fonds et ralentir le rythme de mise en œuvre, particulièrement là où la gestion des finances publiques est faible. Pour toutes ces raisons, l'impact de l'aide sur la qualité n'a pas encore été nettement positif.

Il y a des avantages manifestes à tirer de la poursuite du développement des approches sectorielles. Certains organismes accordaient traditionnellement une attention particulière à un apport spécifique, comme le perfectionnement des enseignants ou la fourniture des manuels. Cette approche négligeait souvent les mesures complémentaires nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation. L'introduction de nouvelles modalités d'aide, telles que le soutien budgétaire et la possibilité de financer une partie des traitements des enseignants, ouvre de nouvelles perspectives en matière de soutien à la qualité de l'éducation.

Il n'en reste pas moins que, bien que l'aide extérieure puisse contribuer à obtenir des niveaux appropriés de ressources et à gérer les systèmes scolaires, elle ne saurait compenser l'absence d'un projet de société pour l'amélioration de l'éducation. Un tel projet ne peut naître qu'au sein de chaque société prise individuellement et ne peut être monté de toutes pièces de l'extérieur. Tout compte fait, le levier le plus important est le processus politique national. Si celui-ci favorise le changement éducatif, les chances que l'aide extérieure facilite une évolution vers une éducation de meilleure qualité pour tous sont incontestablement plus grandes que si cette conjoncture politique fait défaut. ■

Bien que l'aide extérieure puisse contribuer à obtenir des niveaux appropriés de ressources et à gérer les systèmes scolaires, elle ne saurait compenser l'absence d'un projet de société pour l'amélioration de l'éducation.

4. C'est-à-dire une aide de 21 des pays membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

Annexe

Appendice

L'indice du développement de l'éducation pour tous	266
--	-----

Annexe statistique

Introduction	278
--------------------	-----

Tableaux

Tableau 1: Statistiques de base	284
Tableau 2: Alphabétisme des adultes et des jeunes	292
Tableau 3: Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)	300
Tableau 4: Accès à l'enseignement primaire	308
Tableau 5: Participation dans l'enseignement primaire	316
Tableau 6: Efficacité interne: redoublement dans le primaire	324
Tableau 7: Efficacité interne: abandon et survie dans le primaire	332
Tableau 8: Participation dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement post-secondaire non supérieur	340
Tableau 9: Participation dans l'enseignement supérieur	348
Tableau 10: Enseignement supérieur: répartition des étudiants par domaine d'étude et part des étudiantes dans chaque domaine, 2001	356
Tableau 11: Enseignement supérieur: répartition des diplômés par niveau de la CITE et part des diplômées dans chaque niveau	364
Tableau 12: Enseignement supérieur: répartition des diplômés par domaine d'étude et part des diplômées dans chaque domaine, 2001	368
Tableau 13A: Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire	376
Tableau 13B: Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur	384
Tableau 14: Effectifs du privé et dépenses d'éducation	392
Tableau 15: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2 et 3 de l'EPT	400
Tableau 16: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 4 et 5 de l'EPT	408
Tableau 17: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT	416

Glossaire	424
-----------------	-----

Références	430
------------------	-----

Sigles et acronymes	458
---------------------------	-----

Appendice

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Comme l'explique le chapitre 3, pour qu'un indice du développement de l'éducation pour tous puisse mesurer l'ensemble des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT, il faut, dans l'idéal, que ses éléments constitutifs reflètent la totalité des 6 objectifs de Dakar. Cependant, en pratique, cela est difficile, car ces objectifs n'ont pas tous de définition ou de cible claires. L'objectif 3, par exemple – programmes d'apprentissage et programmes relatifs aux compétences nécessaires dans la vie courante – ne se prête pas encore à une mesure quantitative. Pour des raisons assez différentes, la protection et l'éducation de la petite enfance (objectif 1) ne peuvent pas encore être incorporées facilement, car les données nationales ne sont pas suffisamment standardisées et elles ne sont de toute façon disponibles que pour une petite minorité d'États. En conséquence, au stade actuel, l'indice du développement de l'EPT (IDE) incorpore des indicateurs pour seulement 4 des 6 objectifs : l'enseignement primaire universel (EPU), l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation.

Conformément au principe selon lequel chaque objectif doit être considéré comme également important, un indicateur unique a été choisi comme mesure approchée de chacune des 4 composantes de l'IDE¹, le même poids étant ainsi accordé à chacun des éléments constitutifs de l'indice. Pour un pays donné, la valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Comme ceux-ci sont exprimés sous la forme de pourcentages, la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 100% ou, lorsqu'elle est exprimée sous forme de rapport, de 0 à 1. Plus la valeur de l'IDE correspondant à un pays est proche du maximum, plus grande est la réalisation de l'EPT et plus ce pays est proche de l'objectif.

Les éléments constitutifs de l'IDE et les indicateurs qui leur sont associés sont :

- l'EPU : taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire ;
- l'alphabétisation des adultes : taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans ou plus ;
- la qualité de l'éducation : taux de survie en 5^e année de l'enseignement primaire ;
- la parité entre les sexes : indice de l'EPT relatif au genre, qui est la simple moyenne des valeurs de l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire, dans l'enseignement secondaire et dans l'alphabétisme des adultes.

Choix des indicateurs devant servir de mesures approchées des composantes de l'IDE

Il faut tenir compte, dans le choix des indicateurs, de la question de la disponibilité des données. Il ne s'agit pas pour autant de sacrifier la pertinence de l'indicateur en tant que mesure de la composante de l'indice. Il est nécessaire d'établir un équilibre entre ces considérations. Ainsi, parmi les divers indicateurs susceptibles d'être utilisés comme mesures approchées des différents aspects d'une composante donnée telle que la qualité de l'éducation, il faut choisir celui qui, à la fois, est le plus pertinent et pour lequel la couverture des données disponibles est acceptable.

Enseignement primaire universel

L'indicateur retenu pour mesurer la performance en ce qui concerne l'EPU est le taux net de scolarisation (TNS), qui représente le pourcentage d'enfants d'âge scolaire qui sont scolarisés.

1. Parmi ces indicateurs, celui de la composante de l'IDE relative à la parité entre les sexes est lui-même un indice composite (voir plus loin).

Sa valeur varie de 0 à 100%. Un TNS de 100% signifie que tous les enfants d'âge scolaire sont scolarisés. Si un pays maintient ce niveau dans la durée, cela signifie également que tous les enfants scolarisés achèvent leurs études.

Alphabétisation des adultes

Le taux d'alphabétisme des adultes est utilisé comme une mesure approchée des progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif 4 de l'EPT. Toutefois, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes. Dans les pays à revenu intermédiaire ou faible, elles sont généralement obtenues par des méthodes reposant sur les déclarations des intéressés ou d'un tiers (par exemple du chef de famille répondant au nom des autres membres du ménage) utilisées dans les recensements ou les enquêtes sur les ménages². Dans d'autres cas, elles reposent sur des données portant sur les années de scolarité effectuées; ainsi, le pourcentage de la population n'ayant pas accompli plus de 3 années de scolarité est considéré comme une mesure approchée de l'analphabétisme dans les pays de l'OCDE³. Les deux méthodes sont sujettes à des biais (sous-estimation de l'analphabétisme dans le cas des pays en développement, surestimation dans les nations industrialisées) qui nuisent à la qualité et à l'exactitude des données relatives à l'alphabétisme. De nouvelles méthodologies, reposant sur des tests et sur la définition de l'alphabétisme comme un continuum de compétences et un concept multidimensionnel, sont en cours d'élaboration en vue d'améliorer les données relatives à l'alphabétisme. Les principales sont l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences nécessaires à la vie courante des adultes (ALL), pour les pays de l'OCDE, ainsi que le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP) pour les pays en développement. Cependant, la production d'une nouvelle série de données pour tous les pays prendra plusieurs années et les estimations de l'alphabétisme actuellement utilisées sont pour l'instant les meilleures dont on dispose à l'échelon international. Quant à leur pertinence, il faut noter que l'indicateur relatif à l'alphabétisme des adultes est un état du stock en capital humain. Aussi évolue-t-il lentement, et 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.

Qualité de l'éducation

Les mesures des résultats d'apprentissage des élèves sont largement utilisées comme mesures approchées 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 les autres objectifs importants de l'éducation (voir le chapitre 2, pages 48-49). Elles ne disent rien non plus de la valeur cognitive ajoutée par l'école (par opposition au milieu familial) ou de la répartition des niveaux d'aptitude des enfants scolarisés⁴. Les résultats d'apprentissage n'en seraient pas moins la mesure approchée la plus appropriée de la qualité moyenne de l'éducation. Faute de données comparables pour un plus grand nombre de pays, il est encore impossible de les utiliser pour l'IDE.

Parmi les mesures approchées utilisables qui sont disponibles pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5^e année du primaire a été choisi pour représenter la qualité dans l'élaboration de l'IDE⁵. La figure A1 montre clairement l'existence d'une relation positive entre ces taux de survie et les acquis scolaires dans 3 des évaluations internationales qui offrent une comparaison internationale des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire – le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), le Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ II) et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS)⁶. Les coefficients de détermination varient d'environ 20% en Afrique subsaharienne à près de 60% dans les pays participant à l'étude PIRLS, ce qui veut dire qu'une part significative de la variation des résultats d'apprentissage entre pays peut être approchée par la variation des taux de survie. Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5^e année obtiennent de meilleures performances, en moyenne, aux tests internationaux.

La relation entre les taux de survie en 5^e année et les résultats d'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est encore plus étroite. La figure A2 montre que la variation d'une des variables explique près de 50% de

2. Les recensements et les enquêtes sur les ménages comportent généralement une question demandant aux personnes interrogées si elles peuvent lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à leur vie quotidienne. Dans de nombreux cas, les données fournies par cette méthode sont d'une qualité douteuse, non seulement parce qu'elles se fondent sur des informations fournies par un tiers mais, surtout, parce qu'elles ne reposent sur aucun test.

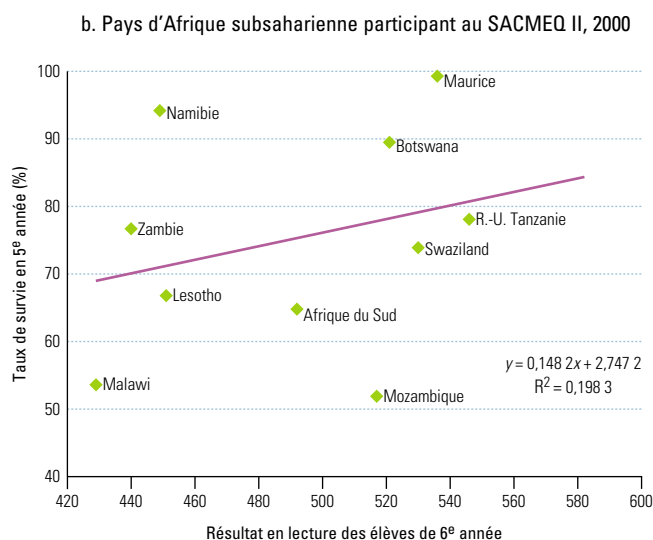
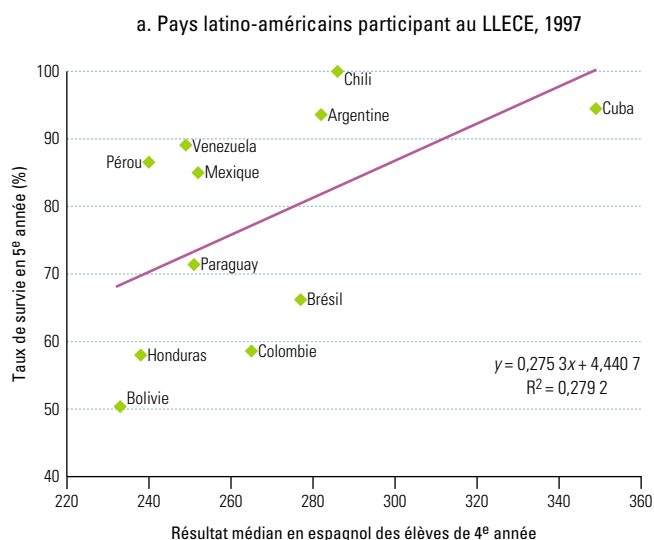
3. Cette méthode, reposant sur le pourcentage de la population adulte n'ayant pas accompli plus de 3 années de scolarité selon l'Enquête sociale européenne, semble être celle qui s'approche le plus de la définition courante de l'alphabétisme utilisée pour calculer les taux d'alphabétisme dans les pays en développement. Compte tenu du fait que 1 ou 2 années de scolarité ne suffisent vraisemblablement pas à assurer la capacité de lire, en particulier chez les personnes âgées, elle permet de mesurer le pourcentage d'analphabètes absolus dans les pays développés (Carr-Hill, 2004b).

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 comparables quant au niveau de revenu et à la répartition de celui-ci et quant aux niveaux du TNS, de manière à rendre compte des effets du milieu familial et des aptitudes sur les cohortes.

5. Voir, pour le contexte, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, appendice 2.

6. Les données permettent des comparaisons dans le cadre de chaque étude mais pas entre ces études. Les facteurs qui rendent ces comparaisons impossibles sont notamment les différences de groupements par âge ou par niveau d'éducation de la population cible, les différences de méthodes d'évaluation et les années des différents tests. Pour un examen détaillé des évaluations internationales, voir les chapitres 2 et 3 et Postlethwaite (2004).

Figure A1: Taux de survie en 5^e année et résultats d'apprentissage



Note : les données concernant le Chili et le Venezuela se rapportent à 1995 et celles concernant le Mexique et le Pérou à 1998.

Sources : Willms et Somers, 2001 ; Bilan de l'EPT à l'an 2000 (CD-ROM)

Sources : Murimba, 2003 ; annexe statistique, tableau 7

celle de l'autre dans le Programme international sur le suivi des acquis scolaires (PISA) et 90% dans la troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)⁷.

Les relations entre les résultats d'apprentissage et deux autres mesures approchées de la qualité ont été examinées de la même manière. En premier lieu, il y a une relation positive entre les résultats d'apprentissage et le niveau de formation du corps enseignant. En Amérique latine et en Afrique subsaharienne, les élèves des pays disposant d'une plus grande proportion d'enseignants formés affichent également de meilleurs scores⁸. Cependant, dans les deux cas, la part de la variation des scores des élèves expliquée par la formation des enseignants est inférieure à celle qui est expliquée par les taux de survie en 5^e année.

En second lieu, les données de toutes les évaluations menées au niveau du primaire montrent qu'il existe une relation étroite et négative entre les résultats d'apprentissage et les rapports élèves/enseignant (REE). En fait, la part de la variation des résultats d'apprentissage expliquée par les REE est plus élevée que celle qui est expliquée par

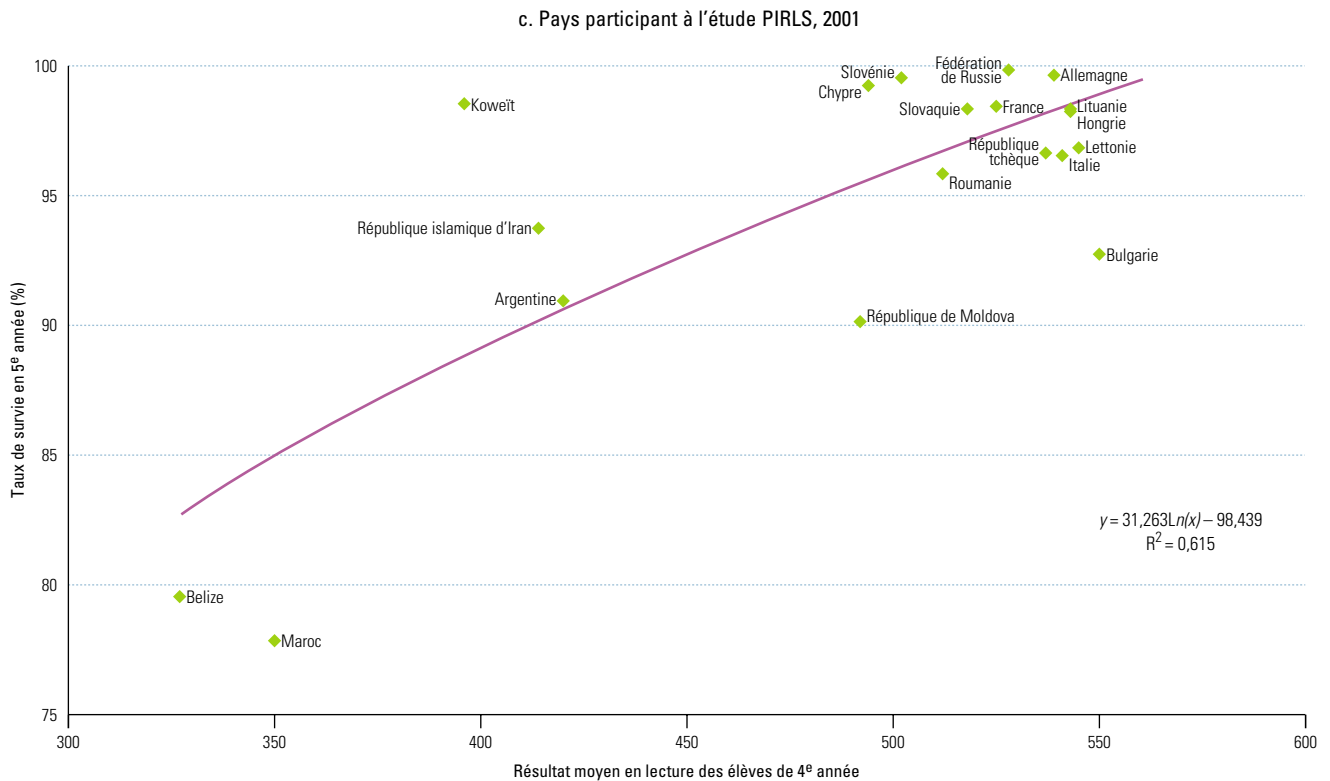
le taux de survie en 5^e année dans le cas des pays participant au LLECE et au SACMEQ II, mais elle est moins élevée dans celui des pays participant à l'étude PIRLS. Les REE dans le primaire sont également corrélés avec les résultats d'apprentissage dans le premier cycle du secondaire, bien que, pour le PISA comme pour la TIMSS, le pourcentage de variation des acquis scolaires expliqué par le REE soit moins élevé que celui qu'on peut attribuer au taux de survie.

Le REE pourrait donc apparaître comme une bonne mesure approchée des résultats d'apprentissage. Toutefois, comme le montrent les études empiriques évoquées dans le chapitre 2, d'autres éléments d'appréciation sont ambigus. Dans un contexte de variables multiples, les REE sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans quelques études mais, dans beaucoup d'autres, il ne le sont pas. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests. La figure A3 présente les REE et les résultats d'apprentissage dans les pays ayant participé à l'étude PIRLS. La relation entre les deux variables est exponentielle. Là où les résultats aux tests sont médiocres, une baisse du nombre d'élèves par enseignant a une incidence positive sur les résultats d'apprentissage, mais

7. Si on exclut de la figure A2a l'Afrique du Sud et le Maroc, les résultats restent inchangés (les coefficients de détermination et l'inclinaison de la ligne sont pratiquement les mêmes que ceux que montre la figure).

8. Les coefficients de détermination pour les relations linéaires simples sont respectivement de 0,20 et 0,12. Les données proviennent des études LLECE et SACMEQ II. Il n'est pas possible de procéder à une analyse similaire pour les études PIRLS, TIMSS et PISA, faute de données disponibles sur le pourcentage d'enseignants formés pour un certain nombre de pays ayant participé à ces études.

Figure A1 (suite)



Sources : Mullis *et al.*, 2003 ; annexe statistique, tableau 7

là où ils sont plus élevés, une augmentation du nombre d'enseignants n'a qu'un impact limité. En Bulgarie et en République tchèque, par exemple, où le REE est de l'ordre de 18/1, les résultats des élèves aux tests sont au même niveau qu'en Hongrie et en Italie, où le REE se situe autour de 11/1. Il semble qu'en dessous de 20/1, la réduction du REE n'ait pas d'incidence sur les scores moyens aux tests.

Pour ces raisons, les taux de survie sont conservés car ils offrent une mesure approchée plus sûre des résultats d'apprentissage et, donc de la qualité de l'éducation⁹. La 5^e année d'enseignement primaire est souvent considérée comme un seuil pour l'acquisition durable de l'alphabétisme. Le taux de survie en 5^e année exprime également certains aspects du redoublement, des politiques de promotion et des abandons précoces, et intègre ainsi des éléments de comparaison de l'efficacité interne des systèmes éducatifs.

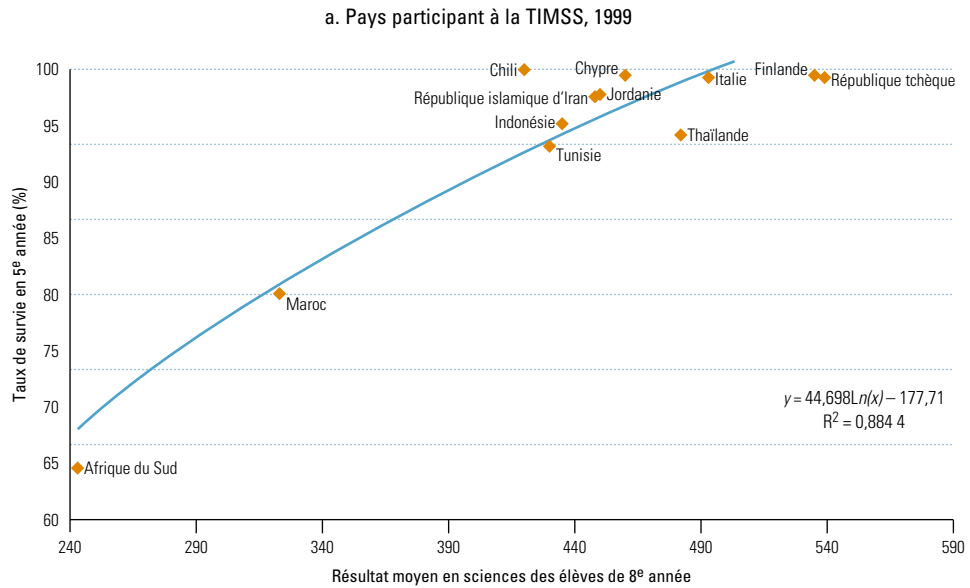
Genre

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 ». Il y a lieu de distinguer 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'IPS pour les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Comme l'a démontré le *Rapport mondial de suivi de l'EPT 2003/4*, il est difficile

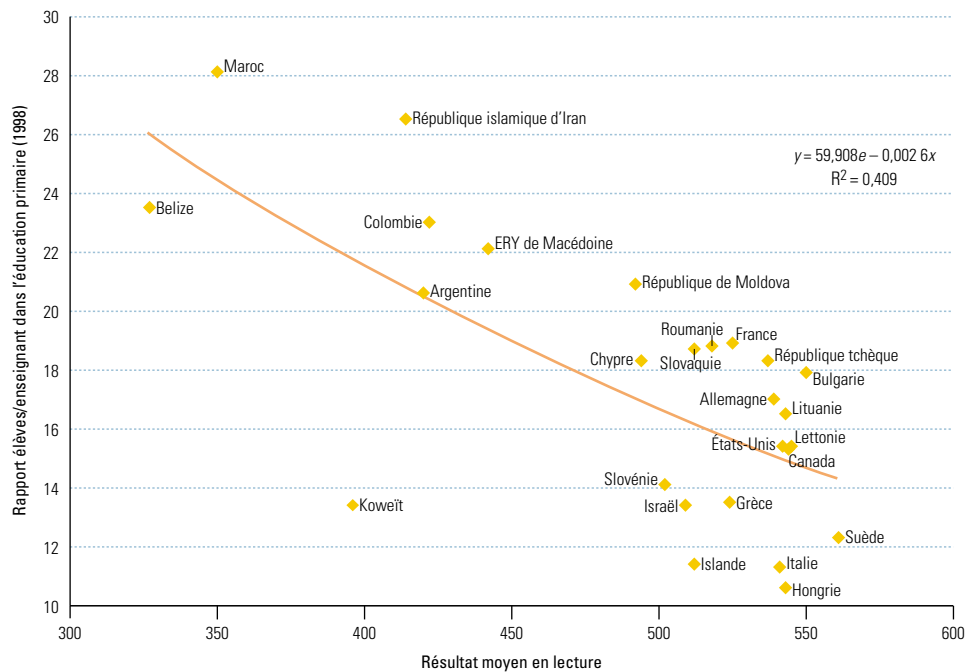
9. Une autre raison est qu'à la différence des rapports élèves/enseignant, les taux de survie, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, varient de 0 à 100%. En utilisant le taux de survie en 5^e année dans l'IDE, on évite en conséquence de devoir changer les données d'échelle.

Figure A2 : Taux de survie en 5^e année et résultats d'apprentissage dans le premier cycle du secondaire



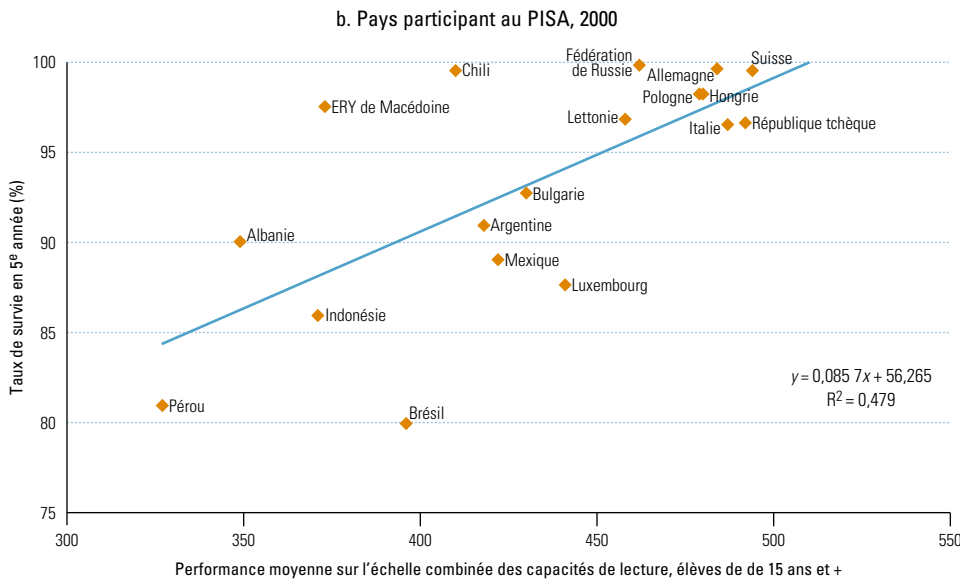
Sources : Mullis *et al.*, 2000 ; annexe statistique, tableau 7

Figure A3 : Rapports élèves/enseignant et résultats d'apprentissage dans l'enseignement primaire (pays participant à l'étude PIRLS, 2001)



Source : Mullis *et al.*, 2003 ; annexe statistique, tableau 13A

Figure A2 (suite)



Source : OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2002 ; annexe statistique, tableau 7

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, l'IEG comprend la parité entre les sexes dans l'alphabétisme des adultes. C'est donc la simple moyenne de 3 IPS : les TBS dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire et le taux d'alphabétisme des adultes. Cela signifie qu'il ne reflète pas pleinement le second aspect de l'objectif de l'EPT relatif à l'égalité entre les sexes. Il s'agit là néanmoins d'un domaine prioritaire et d'un défi à relever dans les futurs rapports.

Calcul de l'IEG

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. Cela résout mathématiquement le

problème de l'inclusion de l'IEG dans l'IDE (dont toutes les composantes ont une limite théorique de 1, soit 100%), tout en conservant la capacité de cet indicateur à montrer la disparité entre les sexes. La figure A4 montre comment on parvient à des IPS « transformés » pour

Figure A4 : Calcul des IPS « transformés »

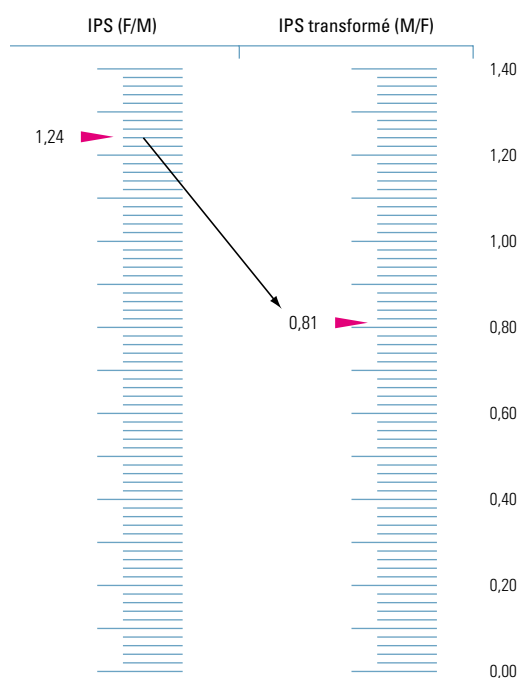
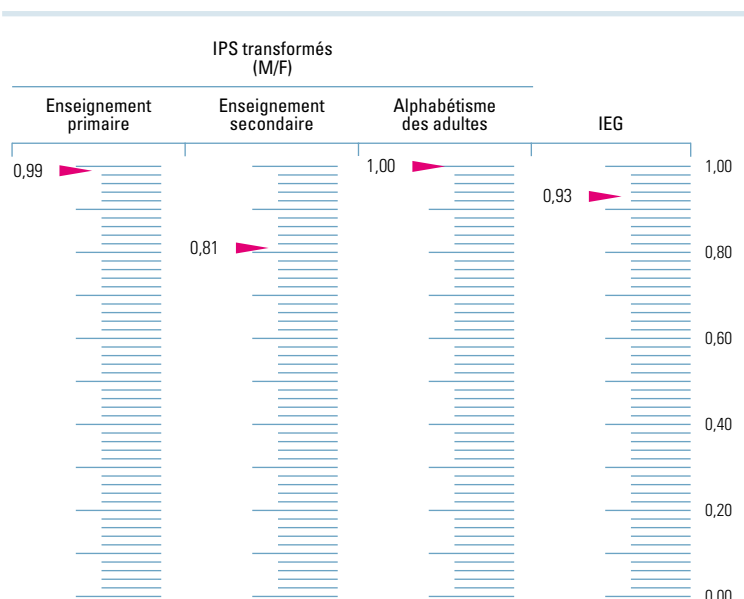


Figure A5: Calcul de l'IEG



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 simple moyenne des 3 IPS cités au paragraphe précédent, chacun ayant une pondération égale.

L'illustration du mode de calcul (figure A5) utilise les données pour la République dominicaine en 2001, où les IPS du primaire, du secondaire et de l'alphabétisme des adultes s'établissaient respectivement à 1,01, 1,24 et 1,00.

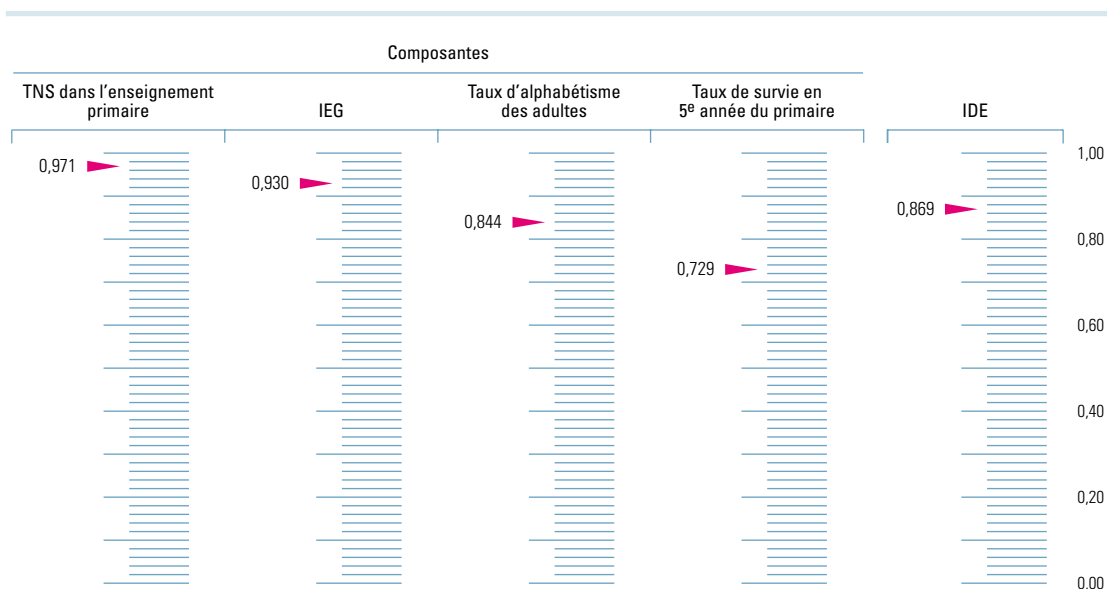
$$\text{IEG} = 1/3 (\text{IPS transformé du primaire}) + 1/3 (\text{IPS transformé du secondaire}) + 1/3 (\text{IPS transformé de l'alphabétisme des adultes})$$

$$\text{IEG} = 1/3 (0,99) + 1/3 (0,81) + 1/3 (1,00) = 0,93.$$

Calcul de l'IDE

Une fois calculé l'IEG, il est simple de déterminer l'IDE. C'est la moyenne arithmétique de ses 4 éléments constitutifs – le TNS dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année du primaire. Sa valeur peut varier de 0 à 1. Plus l'IDE d'un pays est proche de 1, plus ce pays est près de réaliser l'EPT dans son ensemble. Un pays dont l'IDE est de 0,5 peut être considéré comme ayant accompli la moitié du chemin le conduisant à la réalisation des objectifs. Du fait qu'il est une simple moyenne, l'IDE peut masquer d'importantes disparités entre ses éléments constitutifs. Autrement dit, comme le même poids est attribué à chacune des composantes de l'IDE, les résultats correspondant aux objectifs sur lesquels un

Figure A6: Calcul de l'IDE



pays a le moins progressé risquent d'éclipser ses progrès sur les autres objectifs, comme le montre l'encadré A1. Cependant, comme tous les objectifs de l'EPT ont une importance égale, un pays qui ne se concentre que sur certains d'entre eux seulement ne pourrait guère être considéré comme ayant réalisé l'EPT. Le but d'un indicateur synthétique tel que l'IDE est d'informer le débat sur les politiques quant à l'importance de tous les objectifs de l'EPT et de mettre en lumière leur synergie.

Pour illustrer le calcul de l'IDE, la République dominicaine est à nouveau prise comme exemple : (figure A6) pour le TNS, le taux d'alphabétisme des adultes et le taux de survie en 5^e année du primaire, les chiffres enregistrés pour 2001 y étaient respectivement de 0,971, 0,844 et 0,729.

$$\begin{aligned} \text{IDE} &= \frac{1}{4} (\text{TNS}) + \frac{1}{4} (\text{IEG}) \\ &+ \frac{1}{4} (\text{taux d'alphabétisme des adultes}) \\ &+ \frac{1}{4} (\text{taux de survie en 5^e année du primaire}) \\ \text{IDE} &= \frac{1}{4} (0,971) + \frac{1}{4} (0,93) + \frac{1}{4} (0,844) + \frac{1}{4} (0,729) = 0,869. \end{aligned}$$

Sources de données

Presque toutes les données utilisées pour calculer l'IDE pour 1998 et 2001 (ou 2000 lorsque des données plus récentes n'étaient pas disponibles) sont issues de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), à deux exceptions près. Premièrement, les taux de survie en 5^e année du primaire qui manquaient pour certains pays proviennent des rapports nationaux pour le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000. Deuxièmement, les données relatives à l'alphabétisme des adultes dans les pays de l'OCDE pour lesquels on ne disposait pas d'estimations de l'ISU sont fondées sur les résultats de l'Enquête sociale européenne menée en 2002 ou 2003 (Carr-Hill, 2004b).

Seuls les pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont pris en compte dans la présente analyse. Ils sont actuellement au nombre de 127. Cela veut dire qu'il faudra encore attendre un certain temps pour qu'il soit possible de donner un aperçu mondial complet des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Encadré A1 L'équilibre entre quantité et qualité

Voici l'exemple d'une situation dans laquelle l'IDE masque d'importantes disparités entre ses composantes, du fait de politiques d'éducation déséquilibrées. L'exemple choisi est simple mais extrême, à des fins de démonstration.

	Population de la cohorte	Année d'études						TNA (%)	TNS (%)	Survie	
		1	2	3	4	5	6			en 5 ^e année (%)	Composante de l'IDE
A	100	50	50	50	50	50	50	50	100	0,38	
B	100	100	80	70	60	50	40	100	67	0,29	
C	100	100	90	80	75	70	65	100	80	0,38	

Considérons 3 pays différents (mais il pourrait s'agir du même pays à différentes époques). Dans chacun d'entre eux, le système d'enseignement primaire comprend 6 années d'études ; la population de chaque cohorte d'âge est de 100 ; tous les élèves, sauf dans le pays A, sont scolarisés en 1^{re} année et il n'y a pas de redoublements. Dans le pays A, le taux d'admission et la participation sont faibles, mais le taux de survie est élevé, puisque 100 % des élèves admis en 1^{re} année parviennent en 5^e année. La contribution à l'IDE proposée est de 0,38 (pour un maximum possible de 0,50) pour les deux indicateurs pertinents.

Dans le pays B, l'accès à la 1^{re} année est élargi à toute la population, mais les

abandons sont nombreux. Le nombre d'enfants qui parviennent en 5^e année est le même que dans le pays A, mais il ne représente plus que 50 % des enfants admis en 1^{re} année. Le TNS est plus élevé que dans le pays A, mais la baisse de la survie en 5^e année est bien plus forte, de telle sorte que la composante de l'IDE correspondant à ces deux indicateurs tombe à 0,29. La considération conceptuelle qui sous-tend cette situation est que dans le pays B, le développement de l'accès est plus que contrebalancé par la baisse de la qualité de l'éducation indiquée par la diminution de la rétention en 5^e année.

Pour qu'un pays admettant à l'école 100 % des enfants d'une cohorte puisse réaliser

la performance du pays A (contribution de 0,38 à l'IDE), il faudrait qu'il fasse parvenir en 5^e année 70 % des admis en 1^{re} année, comme c'est le cas dans le pays C. Celui-ci peut être considéré comme plus près que le pays A de réaliser l'EPT, d'autant que l'élargissement de l'accès a plus de chances de profiter aux pauvres, aux minorités ethniques et aux filles (si elles sont désavantagées dans l'enseignement primaire). Pourtant, tous les enfants de ce pays qui ont accès à l'école ne sont pas en mesure de la suivre jusqu'à son terme en raison des abandons précoces dont sont généralement victimes les plus pauvres. En ce sens, bien qu'un plus grand nombre d'enfants puissent être scolarisés dans le primaire dans le pays C, la qualité de l'éducation risque fort d'y être inférieure à celle du pays A.

Source : Équipe du Rapport de suivi sur l'EPT

Tableau A1: Indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2001

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays	IDE	TNS dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	IEG	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
1	Norvège	0,995	0,999	0,999	0,993	0,990
2	Danemark	0,994	1,000	1,000	0,984	0,990
3	Pays-Bas	0,992	0,994	1,000	0,984	0,990
4	République de Corée	0,990	0,999	0,980	0,992	0,990
5	Finlande	0,990	1,000	0,998	0,963	0,999
6	Suisse	0,988	0,988	0,997	0,976	0,993
7	Pologne	0,987	0,980	0,997	0,986	0,985
8	Barbade	0,987	0,998	0,997	1,000	0,953
9	Belgique	0,987	1,000	0,997	0,961	0,990
10	Israël	0,981	0,999	0,953	0,984	0,990
11	Estonie	0,981	0,958	0,998	0,980	0,987
12	Luxembourg	0,981	0,962	0,996	0,975	0,990
13	Royaume-Uni	0,980	1,000	0,998	0,933	0,990
14	Suède	0,980	0,998	1,000	0,932	0,990
15	Slovénie	0,980	0,931	0,997	0,996	0,995
16	Lituanie	0,979	0,943	0,996	0,992	0,983
17	Irlande	0,978	0,955	0,999	0,969	0,988
18	Italie	0,978	0,992	0,980	0,973	0,965
19	Chypre	0,976	0,959	0,968	0,981	0,994
20	Maldives	0,973	0,962	0,972	0,975	0,983
21	Grèce	0,971	0,968	0,951	0,976	0,990
22	Seychelles	0,971	0,997	0,919	0,978	0,990
23	Argentine	0,970	0,998	0,970	0,981	0,931
24	Malte	0,970	0,966	0,926	0,988	0,999
25	Bélarus	0,969	0,942	0,997	0,980	0,956
26	Espagne	0,968	0,997	0,918	0,968	0,990
27	Hongrie	0,968	0,908	0,992	0,990	0,982
28	Trinité-et-Tobago	0,968	0,941	0,985	0,963	0,982
29	Autriche	0,967	0,899	1,000	0,980	0,990
30	Cuba	0,965	0,957	0,969	0,983	0,953
31	Tadjikistan	0,964	0,975	0,995	0,922	0,965
32	Croatie	0,962	0,885	0,981	0,983	0,999
33	Albanie	0,961	0,972	0,987	0,987	0,900
34	Portugal	0,961	0,998	0,908	0,950	0,990
35	Slovaquie	0,961	0,870	0,997	0,993	0,983
36	République tchèque	0,958	0,885	0,996	0,986	0,966
37	Lettonie	0,958	0,876	0,997	0,990	0,968
38	Chili	0,958	0,888	0,957	0,986	0,999
39	Kazakhstan	0,956	0,895	0,994	0,989	0,948
40	Géorgie	0,954	0,907	0,973	0,975	0,938
41	Fidji	0,954	0,998	0,929	0,967	0,920
IDE moyen						
42	Roumanie	0,949	0,884	0,973	0,983	0,958
43	Bulgarie	0,949	0,904	0,986	0,980	0,927
44	Costa Rica	0,948	0,906	0,958	0,991	0,937
45	Tonga	0,943	0,999	0,988	0,955	0,829
46	Kirghizistan	0,943	0,900	0,976	0,982	0,913
47	Arménie	0,942	0,845	0,994	0,973	0,957
48	Mexique	0,941	0,994	0,905	0,961	0,905
49	Panama	0,941	0,990	0,923	0,964	0,886
50	Venezuela	0,941	0,924	0,931	0,945	0,963
51	Jordanie	0,940	0,913	0,909	0,960	0,977
52	Bahreïn	0,932	0,910	0,885	0,942	0,991
53	Maurice	0,931	0,932	0,843	0,957	0,993
54	Chine	0,930	0,946	0,909	0,885	0,980
55	Samoa	0,930	0,949	0,987	0,958	0,826
56	Azerbaïdjan	0,930	0,798	0,973	0,973	0,974
57	Uruguay	0,927	0,895	0,977	0,949	0,885
58	Macao, Chine	0,925	0,857	0,913	0,935	0,994
59	Jamaïque	0,923	0,952	0,876	0,959	0,903
60	Thaïlande	0,921	0,863	0,926	0,955	0,941
61	Équateur	0,918	0,995	0,910	0,987	0,780
62	Mongolie	0,916	0,866	0,978	0,933	0,885
63	République de Moldova	0,914	0,783	0,990	0,983	0,901
64	Viet Nam	0,914	0,940	0,903	0,925	0,890

Note : les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes.

Sources : annexe statistique, tableaux 2, 5, 7 et 8 ; rapports nationaux pour le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 ; Enquête sociale européenne 2002-2003 ; Enquête démographie et santé

Tableau A1 (suite)

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays	IDE	TNS dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	IEG	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE moyen						
65	Indonésie	0,912	0,921	0,879	0,957	0,892
66	Pérou	0,912	0,999	0,850	0,937	0,861
67	Koweït	0,906	0,846	0,829	0,963	0,985
68	Liban	0,906	0,898	0,869	0,916	0,940
69	Qatar	0,906	0,945	0,842	0,961	0,875
70	Philippines	0,904	0,930	0,926	0,967	0,793
71	République arabe syrienne	0,902	0,975	0,829	0,882	0,924
72	Brésil	0,899	0,965	0,882	0,951	0,799
73	Cap-Vert	0,895	0,994	0,757	0,903	0,928
74	Paraguay	0,893	0,915	0,916	0,970	0,772
75	Tunisie	0,887	0,969	0,732	0,894	0,955
76	Bolivie	0,882	0,942	0,867	0,939	0,780
77	Belize	0,877	0,962	0,769	0,963	0,815
78	Namibie	0,877	0,782	0,833	0,952	0,942
79	Émirats arabes unis	0,876	0,808	0,773	0,947	0,975
80	République islamique d'Iran	0,872	0,865	0,770	0,918	0,937
81	République dominicaine	0,869	0,971	0,844	0,933	0,729
82	Algérie	0,868	0,951	0,689	0,873	0,960
83	Botswana	0,863	0,809	0,789	0,959	0,895
84	Zimbabwe	0,847	0,827	0,900	0,927	0,733
85	Oman	0,843	0,745	0,744	0,919	0,962
86	Colombie	0,841	0,867	0,921	0,967	0,609
87	Afrique du Sud	0,839	0,895	0,860	0,954	0,648
88	El Salvador	0,830	0,889	0,797	0,962	0,672
89	Swaziland	0,823	0,767	0,809	0,975	0,739
90	Égypte	0,822	0,903	0,556	0,840	0,989
91	Myanmar	0,805	0,819	0,853	0,951	0,599
92	Arabie saoudite	0,801	0,589	0,779	0,895	0,940
IDE bas						
93	Lesotho	0,797	0,844	0,814	0,863	0,668
94	Zambie	0,773	0,660	0,799	0,865	0,767
95	Nicaragua	0,768	0,819	0,767	0,945	0,542
96	Cambodge	0,750	0,862	0,694	0,741	0,704
97	Maroc	0,749	0,884	0,507	0,768	0,837
98	Guatemala	0,748	0,850	0,699	0,886	0,558
99	Togo	0,745	0,918	0,596	0,624	0,843
100	R. U. Tanzanie	0,741	0,544	0,771	0,868	0,781
101	Pap.-N.-Guinée	0,735	0,775	0,653	0,832	0,680
102	RDP lao	0,721	0,828	0,664	0,769	0,623
103	Ghana	0,712	0,602	0,738	0,845	0,663
104	Rwanda	0,709	0,840	0,692	0,904	0,400
105	Inde	0,700	0,823	0,613	0,750	0,614
106	Guinée équatoriale	0,697	0,846	0,848	0,769	0,326
107	Bangladesh	0,692	0,866	0,411	0,838	0,655
108	Malawi	0,688	0,810	0,618	0,788	0,536
109	Comores	0,677	0,562	0,562	0,811	0,771
110	Népal	0,651	0,705	0,440	0,683	0,778
111	Gambie	0,648	0,729	0,389	0,774	0,702
112	Djibouti	0,647	0,340	0,665	0,706	0,877
113	Érythrée	0,634	0,425	0,576	0,712	0,821
114	Côte d'Ivoire	0,631	0,626	0,486	0,635	0,777
115	Yémen	0,629	0,671	0,490	0,497	0,860
116	Bénin	0,623	0,713	0,398	0,542	0,840
117	Burundi	0,609	0,534	0,504	0,758	0,640
118	Mauritanie	0,601	0,667	0,412	0,776	0,547
119	Sénégal	0,594	0,579	0,393	0,729	0,675
120	Libéria	0,562	0,699	0,559	0,655	0,334
121	Mozambique	0,558	0,597	0,465	0,651	0,519
122	Éthiopie	0,541	0,462	0,415	0,672	0,613
123	Pakistan	0,537	0,591	0,415	0,645	0,497
124	Tchad	0,507	0,583	0,458	0,533	0,453
125	Guinée-Bissau	0,450	0,452	0,410	0,558	0,381
126	Niger	0,448	0,342	0,171	0,567	0,710
127	Burkina Faso	0,429	0,350	0,128	0,599	0,637

Tableau A2 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2001

Pays	IDE	TNS dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	IEG	Taux de survie en 5 ^e année du primaire	Pays	IDE	TNS dans le primaire	Taux d'alphabétisme des adultes	IEG	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
Norvège	1	5	5	4	12	Indonésie	65	54	68	61	71
Danemark	2	3	1	17	14	Pérou	66	9	74	75	78
Pays-Bas	3	18	3	18	15	Koweït	67	87	80	50	28
République de Corée	4	6	33	6	13	Liban	68	66	70	86	55
Finlande	5	1	9	49	4	Qatar	69	44	78	54	77
Suisse	6	23	16	33	8	Philippines	70	52	52	46	88
Pologne	7	24	11	15	29	R. A. syrienne	71	26	81	93	63
Barbade	8	10	13	1	51	Brésil	72	32	67	66	87
Belgique	9	4	12	55	21	Cap-Vert	73	20	93	88	61
Israël	10	7	46	19	16	Paraguay	74	56	57	41	94
Estonie	11	37	8	27	27	Tunisie	75	29	96	90	49
Luxembourg	12	33	20	34	19	Bolivie	76	47	71	74	91
Royaume-Uni	13	2	7	78	23	Belize	77	35	91	48	86
Suède	14	11	4	80	24	Namibie	78	101	79	65	53
Slovénie	15	51	17	2	5	Émirats arabes unis	79	98	88	70	37
Lituanie	16	45	18	5	31	Iran, Rép. isl.	80	81	90	85	59
Irlande	17	39	6	42	26	Rép. dominicaine	81	28	76	79	99
Italie	18	21	32	38	41	Algérie	82	41	100	94	45
Chypre	19	36	43	25	6	Botswana	83	97	86	58	70
Maldives	20	34	40	37	32	Zimbabwe	84	92	65	81	98
Grèce	21	30	47	32	18	Oman	85	104	94	84	44
Seychelles	22	15	55	31	11	Colombie	86	78	54	45	115
Argentine	23	12	41	26	60	Afrique du Sud	87	68	72	64	109
Malte	24	31	51	11	1	El Salvador	88	70	85	52	105
Bélarus	25	46	15	30	48	Swaziland	89	103	83	35	97
Espagne	26	16	56	43	20	Égypte	90	63	110	99	25
Hongrie	27	59	24	8	33	Myanmar	91	94	73	67	116
Trinité-et-Tobago	28	48	30	51	34	Arabie saoudite	92	116	87	89	56
Autriche	29	65	2	29	17	Lesotho	93	89	82	97	106
Cuba	30	38	42	23	50	Zambie	94	111	84	96	96
Tadjikistan	31	25	21	83	42	Nicaragua	95	95	92	71	119
Croatie	32	72	31	22	3	Cambodge	96	83	98	111	101
Albanie	33	27	27	13	69	Maroc	97	75	111	108	82
Portugal	34	13	62	68	22	Guatemala	98	85	97	91	117
Slovaquie	35	77	14	3	30	Togo	99	55	106	121	80
République tchèque	36	73	19	16	40	R. U. Tanzanie	100	120	89	95	89
Lettonie	37	76	10	9	39	Pap.-N.-Guinée	101	102	103	101	103
Chili	38	71	45	14	2	RDP lao	102	91	102	106	112
Kazakhstan	39	67	22	10	52	Ghana	103	113	95	98	107
Géorgie	40	60	37	36	57	Rwanda	104	90	99	87	124
Fidji	41	14	49	44	64	Inde	105	93	105	110	113
Roumanie	42	74	39	21	46	Guinée équatoriale	106	86	75	107	127
Bulgarie	43	62	29	28	62	Bangladesh	107	80	121	100	108
Costa Rica	44	61	44	7	58	Malawi	108	96	104	103	120
Tonga	45	8	26	62	83	Comores	109	119	108	102	95
Kirghizistan	46	64	36	24	65	Népal	110	107	117	115	92
Arménie	47	88	23	40	47	Gambie	111	105	125	105	102
Mexique	48	19	63	53	66	Djibouti	112	127	101	114	76
Panama	49	22	53	47	73	Érythrée	113	124	107	113	85
Venezuela	50	53	48	72	43	Côte d'Ivoire	114	112	114	120	93
Jordanie	51	57	61	56	36	Yémen	115	109	113	127	79
Bahreïn	52	58	66	73	10	Bénin	116	106	123	125	81
Maurice	53	50	77	60	9	Burundi	117	121	112	109	110
Chine	54	43	60	92	35	Mauritanie	118	110	120	104	118
Samoa	55	42	28	59	84	Sénégal	119	118	124	112	104
Azerbaïdjan	56	99	38	39	38	Libéria	120	108	109	117	126
Uruguay	57	69	35	69	74	Mozambique	121	114	115	118	121
Macao, Chine	58	84	58	76	7	Éthiopie	122	122	118	116	114
Jamaïque	59	40	69	57	67	Pakistan	123	115	119	119	122
Thaïlande	60	82	50	63	54	Tchad	124	117	116	126	123
Équateur	61	17	59	12	90	Guinée-Bissau	125	123	122	124	125
Mongolie	62	79	34	77	75	Niger	126	126	126	123	100
Rép. de Moldova	63	100	25	20	68	Burkina Faso	127	125	127	122	111
Viet Nam	64	49	64	82	72						

Sources : annexe statistique, tableaux 2, 5, 7 et 8 ; rapports nationaux pour le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 ; Enquête sociale européenne 2002-2003 ; Enquête démographie et santé

Tableau A3 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1998 et 2001

Pays	IDE		Évolution 1998-2001	Évolution des composantes de l'IDE entre 1998 et 2001 (% en termes relatifs)			
	1998	2001		Taux d'alphabétisme des adultes	TNS dans le primaire	IEG	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé							
Barbade	0,979	0,987	0,8	0,1	0,1	2,0	1,3
Estonie	0,984	0,981	-0,3	-1,2	0,0	0,3	-0,4
Italie	0,982	0,978	-0,5	-0,5	0,0	-1,4	-0,1
Chypre	0,965	0,976	1,1	0,4	0,2	0,5	3,5
Maldives	0,981	0,973	-0,9	-3,5	0,7	-0,6	0,0
Argentine	0,972	0,970	-0,2	-0,2	0,4	0,6	-1,7
Bélarus	0,964	0,969	0,5	1,3	0,1	0,7	0,0
Hongrie	0,960	0,968	0,9	1,5	0,0	0,7	1,4
Trinité-et-Tobago	0,968	0,968	-0,1	1,3	0,4	-0,4	-1,5
Cuba	0,964	0,965	0,1	-3,2	0,6	1,6	1,7
Tadjikistan	0,959	0,964	0,6	0,3	0,5	-1,2	2,7
Chili	0,952	0,958	0,6	1,0	0,3	1,1	0,1
Géorgie	0,980	0,954	-2,7	-4,8	0,0	-1,5	-4,4
IDE moyen							
Bulgarie	0,961	0,949	-1,3	-5,4	0,4	0,1	-0,2
Kirghizistan	0,939	0,943	0,4	-1,1	0,0	0,3	2,4
Mexique	0,941	0,941	0,0	-0,1	0,1	-1,3	1,7
Venezuela	0,903	0,941	4,2	7,6	1,4	2,0	6,0
Jordanie	0,927	0,940	1,4	1,9	2,7	1,2	0,0
Bahrein	0,930	0,932	0,2	-3,1	2,1	0,2	1,7
Maurice	0,933	0,931	-0,2	0,0	0,8	-1,2	-0,1
Samoa	0,929	0,930	0,2	0,7	0,2	-0,3	0,0
Azerbaïdjan	0,936	0,930	-0,7	-0,4	0,0	-1,4	-1,0
Équateur	0,906	0,918	1,3	2,6	0,2	1,0	1,3
Mongolie	0,932	0,916	-1,7	-3,1	0,0	2,0	-5,9
Viet Nam	0,903	0,914	1,2	-2,8	0,0	1,1	7,5
Pérou	0,917	0,912	-0,6	0,1	0,0	-0,4	-2,0
Koweït	0,899	0,906	0,8	-4,1	2,9	-0,6	4,8
Liban	0,888	0,906	2,0	2,6	2,3	0,3	3,0
Qatar	0,912	0,906	-0,7	-2,7	0,0	0,0	0,0
République arabe syrienne	0,890	0,902	1,4	4,8	0,0	0,0	0,7
Paraguay	0,875	0,893	2,1	-0,2	0,0	0,5	10,3
Tunisie	0,858	0,887	3,4	3,1	6,9	0,9	3,7
Bolivie	0,878	0,882	0,5	-1,9	3,1	2,4	-1,8
Belize	0,863	0,877	1,6	2,0	0,0	0,0	4,8
Namibie	0,841	0,877	4,3	0,4	3,4	0,9	12,9
Émirats arabes unis	0,851	0,876	2,9	3,3	3,0	-0,1	5,5
République islamique d'Iran	0,849	0,872	2,7	6,3	4,5	2,1	-1,2
République dominicaine	0,846	0,869	2,7	10,0	1,8	1,1	-2,9
Algérie	0,847	0,868	2,6	3,3	7,3	0,0	1,1
Botswana	0,841	0,863	2,6	2,8	4,7	1,2	2,2
Oman	0,819	0,843	2,9	-1,8	8,7	2,7	2,7
Colombie	0,858	0,841	-2,0	0,0	1,2	0,0	-11,7
Afrique du Sud	0,866	0,839	-3,0	-2,0	1,8	0,9	-14,6
El Salvador	0,792	0,830	4,8	9,8	2,7	-0,8	9,6
Swaziland	0,821	0,823	0,1	-1,3	3,6	0,3	-2,1
Égypte	0,807	0,822	1,8	-0,7	3,6	1,7	3,2
Arabie saoudite	0,784	0,801	2,1	3,7	5,0	2,4	-1,4
IDE bas							
Lesotho	0,742	0,797	7,4	30,9	0,0	5,2	-3,0
Zambie	0,768	0,773	0,7	-3,6	4,7	2,9	-1,9
Nicaragua	0,759	0,768	1,3	5,1	0,0	0,7	-1,5
Cambodge	0,683	0,750	9,9	4,5	4,3	9,4	25,0
Maroc	0,685	0,749	9,3	20,9	8,1	6,5	2,2
Guatemala	0,703	0,748	6,4	11,1	4,1	2,0	9,8
Togo	0,633	0,745	17,7	2,2	9,5	8,5	63,4
République-Unie de Tanzanie	0,713	0,741	3,8	18,8	6,1	0,8	-3,5
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,719	0,735	2,2	3,6	4,6	1,0	0,0
RDP lao	0,679	0,721	6,2	3,2	5,3	3,8	14,7
Ghana	0,767	0,712	-7,2	4,0	6,9	3,6	-32,7
Bangladesh	0,697	0,692	-0,7	-4,1	5,7	-0,6	0,2
Comores	0,585	0,677	15,7	14,3	1,4	0,3	59,2
Gambie	0,609	0,648	6,4	9,5	13,2	6,5	0,0
Djibouti	0,603	0,647	7,3	8,6	6,7	-0,3	14,3
Érythrée	0,639	0,634	-0,8	25,4	6,8	-1,6	-13,8
Côte d'Ivoire	0,586	0,631	7,7	12,8	4,3	0,6	12,5
Yémen	0,546	0,629	15,4	16,9	11,5	16,9	15,6
Burundi	0,632	0,609	-3,7	43,9	10,3	-3,0	-30,4
Mauritanie	0,605	0,601	-0,7	6,5	5,1	3,5	-16,1
Sénégal	0,587	0,594	1,2	0,0	10,4	12,8	-12,0
Libéria	0,477	0,562	17,7	59,2	10,5	3,8	0,0
Mozambique	0,483	0,558	15,4	26,2	11,4	4,1	24,2
Éthiopie	0,480	0,541	12,7	29,1	12,6	6,0	9,9
Tchad	0,495	0,507	2,3	6,6	16,3	8,7	-17,8
Niger	0,393	0,448	13,9	31,0	13,8	3,6	15,8
Burkina Faso	0,430	0,429	-0,3	4,5	0,0	4,7	-6,7

Sources : annexe statistique, tableaux 2, 5, 7 et 8 ; rapports nationaux pour le Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000 ; Enquête démographie et santé

Annexe statistique

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses présentées dans les tableaux en annexe correspondent à l'année scolaire 2001-2002. Elles s'appuient sur les résultats de l'enquête communiqués à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) avant la fin du mois de mai 2004. Les données communiquées après cette date alimenteront le prochain *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. L'année scolaire 2001-2002 concerne les pays dont l'année scolaire correspond à l'année calendaire 2001 ou débordé sur l'année 2002. Ces statistiques portent sur 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 la Division de la population des Nations Unies et la Banque mondiale.

Un total de 203 pays et territoires sont énumérés dans les tableaux en annexe. La majorité d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU en remplissant les questionnaires standards qu'il a préparés. Toutefois, les données relatives à l'éducation, pour certains pays, ont été collectées sur la base des enquêtes réalisées dans le cadre du programme d'Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI) financé par la Banque mondiale, ou bien elles ont été communiquées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou Eurostat. Des symboles sont utilisés dans les tableaux, à l'attention du lecteur, pour distinguer des autres pays ceux de ces deux catégories : o pour les pays dont les données d'éducation sont collectées à partir des questionnaires conjoints de l'UNESCO (ISU), de l'OCDE et d'Eurostat (UOE) ; et w pour les pays faisant partie du programme d'Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI).

Population

Les indicateurs d'accès et de participation présentés dans les tableaux statistiques ont été calculés sur la base d'estimations démographiques produites par la Division de la population des Nations Unies dans le cadre de sa révision 2002. Aussi peuvent-ils différer de ceux qui ont été publiés par chacun des pays, ou par d'autres organisations comme l'OCDE, ou bien dans le cadre de projets tels que le programme WEI, du fait d'écart entre les estimations nationales de la population et celles des Nations Unies.

En tant qu'organisme appartenant au système des Nations Unies, l'ISU en utilise les estimations démographiques pour calculer les taux de scolarisation et d'autres indicateurs. Sont exceptés de cette règle observée dans l'ensemble du système des Nations Unies les seuls pays dont la population totale en 2000 était inférieure à 100 000 habitants et dont les taux de scolarisation ont été calculés sur la base des données de population nationales, lorsqu'elles étaient disponibles, faute de données de population par âge des Nations Unies.

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. Celles correspondant à 1990-1991 peuvent en revanche être conformes à la version précédente de la CITE (1976) et, ainsi, ne pas être comparables pour certains pays aux données postérieures à 1997. La CITE vise à harmoniser les données et à permettre une meilleure comparaison internationale entre les systèmes éducatifs des divers pays. Certains d'entre eux peuvent toutefois appliquer leurs propres définitions des niveaux d'enseignement, lesquelles ne correspondent pas à celles de la CITE. Ainsi, des écarts concernant les taux de scolarisation communiqués peuvent surgir entre les données nationales et internationales qui résultent de l'application des définitions des niveaux d'enseignement propres aux pays (et non de la CITE), en plus des écarts concernant les données de population mentionnés ci-dessus.

Adultes dans l'éducation de base

La CITE ne classe pas les programmes d'éducation en fonction de l'âge des apprenants. Par exemple, tout programme d'enseignement équivalant à l'éducation primaire, ou CITE 1, pourra être rangé dans la catégorie CITE 1 même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU à l'usage des pays participant à l'enquête annuelle sur l'éducation leur demandent d'exclure les données des programmes destinés aux personnes scolarisées plus âgées que la normale. Les directives relatives aux questionnaires UOE et WEI signalent que les activités classées dans les catégories « éducation continue », « éducation des adultes »

ou «éducation non formelle» devront être prises en considération si elles prévoient des contenus éducatifs similaires aux programmes ordinaires ou si les programmes qu'elles proposent conduisent à l'acquisition d'aptitudes analogues.

Ainsi, les données issues des pays faisant partie du programme WEI et de ceux dont les statistiques sont recueillies à partir des questionnaires UOE, en particulier pour ce qui concerne l'éducation 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 personnes scolarisées d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données d'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à écrire et lire, tout en le comprenant, un texte simple et court de la vie quotidienne. En principe, l'ISU effectue ses estimations sur l'alphabétisme en élaborant un modèle statistique sur la base de données recueillies à l'issue de recensements et d'enquêtes. Ces données s'appuient largement sur la méthode de l'«auto-évaluation» où les personnes interrogées doivent dire si elles sont alphabètes ou non sans avoir à démontrer leur aptitude. Par ailleurs, certains pays partent du principe que les enfants scolarisés jusqu'à un certain niveau sont de fait alphabètes. Les informations relatives à l'alphabétisme rassemblées avec ces différentes méthodologies ont servi à l'élaboration du modèle statistique, qui calcule les taux d'alphabétisme à venir sur la base des données les plus récentes. Pour de nombreux pays, les dernières données observées sont vieilles de plus de 10 ans, voire 20 ans. Les définitions et méthodologies employées durant la collecte des données diffèrent selon les pays, celles-ci doivent être utilisées avec prudence.

Les données d'alphabétisme dans le présent rapport, calculées sur la base de ces mesures, renvoient à 1990 et à la période 2000-2004 :

- les données de 1990 sont le résultat du modèle statistique utilisés par les rapports d'EPT antérieurs et redéfinis sur la base de la révision de 2002 des estimations de la Division de la population des Nations Unies en 2002. La méthodologie utilisée par l'ISU lors de son estimation est expliquée sur son site Web (www.uis.unesco.org) ;
- les données 2000-2004 proviennent du Programme d'évaluation de l'alphabétisme de l'ISU de mars 2004, qui utilise celles communiquées directement par les pays

ainsi que les estimations de l'ISU. Les estimations nationales d'alphabétisme apparaissent dans les tableaux en annexe 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 de chaque pays sont signalées après la présente introduction. Les chiffres antérieurs à 2000 seront remplacés dès que l'ISU obtiendra des estimations nationales plus récentes. Lorsque les pays n'ont pas communiqué leurs données d'alphabétisme pour la période de référence 2000-2004, les tableaux présentent les estimations de l'ISU pour 2002, calculées en général en juillet 2002 et établies sur la base des données nationales recueillies avant 1995. Tous les chiffres d'alphabétisme ont été ajustés sur la base de la révision de 2002 des estimations de la Division de la population des Nations Unies.

L'ISU cherche à promouvoir le remplacement de la méthode de l'auto-évaluation par une évaluation directe de l'alphabétisme, une définition plus opérationnelle de cette dernière utilisée dans la vie de tous les jours s'étant amplement substituée à l'auto-évaluation. À cette fin, une nouvelle méthode appelée LAMP (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation) est en cours de présentation dans les pays en développement. S'inspirant de l'exemple de l'IALS (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes), le LAMP s'appuie sur une évaluation effective fonctionnelle des niveaux d'alphabétisme et vise à fournir des données d'alphabétisme de qualité supérieure conformes au concept de continuum des niveaux d'alphabétisme plutôt que fondés sur la dichotomie traditionnelle alphabète/analphabète.

Lacunes

Différentes causes peuvent expliquer l'absence de données dans les tableaux statistiques. Dans certains cas, les données n'existent pas à l'échelon national dans les pays en conflit, par exemple, ou dans les pays privés des capacités de collecte de données requises. Il arrive également que les données nationales existent sans pour autant être communiquées à l'ISU.

Les données observées et estimées sont présentées dans les tableaux statistiques. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU à partir des questionnaires standards, des estimations sont alors souvent nécessaires. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations présentées comme estimations nationales. Lorsque l'ISU obtient les données requises émanant d'autres sources, il les présente comme ses propres estimations à moins de les attribuer officiellement à l'une de ces sources.

Les lacunes dans les tableaux peuvent également être dues au caractère incohérent des données communiquées par certains pays. L'ISU n'épargne aucun effort pour résoudre ces problèmes aux côtés des pays tout en se réservant le droit d'écarter en définitive les données qu'elle juge par trop problématiques.

Les taux nets de scolarisation sont désormais disponibles pour plus de 90% des pays qui ont communiqué leurs données (non compris les pays en conflit et les pays ne participant pas à l'enquête) ou pour lesquels des estimations ont été établies. Ne couvrant que quelque 50% des pays, le taux de survie demeure l'indicateur le moins disponible. Faute d'informations portant sur la période 2001-2002, les tableaux présentent parfois des données d'années scolaires antérieures signalées alors par une note de bas de page.

Calendrier de la compilation des données

Le calendrier de collecte et de publication des données utilisé dans le présent rapport apparaît ci-après :

- juin 2002 : fin de la dernière année scolaire couverte par la collecte des données ;
- janvier 2003 : envoi des questionnaires aux pays pour que ces derniers communiquent leurs données ;
- juillet 2003 : après l'envoi de rappels par courrier électronique, télécopieur et courrier classique, début de la compilation des données et le calcul des indicateurs par l'ISU ;
- novembre 2003 : établissement des tableaux statistiques provisoires et envoi des avant-projets d'indicateurs aux pays membres ;
- février 2004 : production des premiers tableaux pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ;
- juin 2004 : envoi de tableaux statistiques définitifs à l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

L'ISU s'efforce sans relâche d'accélérer son processus de collecte de données. Les questionnaires recueillant les données de l'année scolaire 2002-2003 ont été transmis aux pays en novembre 2003, soit 2 mois plus tôt que pour le cycle d'enquêtes précédent. Les États membres de l'OCDE et de l'UE tendent à être les derniers à envoyer leurs données. L'ISU les a reçues dans leur forme provisoire en janvier 2004 en vue du présent rapport.

Les données nécessitent une vérification et un contrôle approfondis entraînant parfois des discussions prolongées

avec les pays sur les modalités adoptées dans le calcul de certains chiffres. Ce n'est que lorsque sont résolus les problèmes rencontrés lors de la compilation des données brutes que les indicateurs sont calculés. D'autres vérifications sont souvent indispensables après cette étape nécessitant de poser une autre série de questions aux pays.

Qualité et actualité des données font l'objet d'un compromis. Celles-ci peuvent être collectées directement auprès des établissements scolaires au début de l'année scolaire, lorsqu'un grand nombre d'élèves y sont inscrits, ou à la fin de l'année, après l'abandon de certains d'entre eux. Elles peuvent l'être après avoir été vérifiées et agrégées par les statisticiens des pays, ou bien puisées dans les rapports nationaux publiés à leur sujet. En général, l'ISU les collecte après que les statisticiens nationaux ont établi leurs rapports. Aussi risque-t-il de se produire un décalage entre la publication des données à l'échelon national et leur disponibilité au niveau international.

Moyennes régionales

Les chiffres régionaux des taux bruts et nets de scolarisation sont des moyennes pondérées générales, compte tenu de la taille relative de la population d'âge scolaire de chaque pays de la région. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et d'estimations grossières pour les pays à propos desquels aucune donnée fiable n'est disponible. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés pèsent alors plus lourdement dans le calcul des totaux régionaux. Lorsque les données fiables sont en nombre insuffisant pour établir une moyenne pondérée générale, un chiffre médian est calculé pour les pays dont les données sont disponibles dans les tableaux statistiques.

Valeurs plafonnées

Dans certains cas, et ce de manière théorique, l'indicateur ne doit pas dépasser 100 (par exemple le taux net de scolarisation) mais, à cause d'un manque de cohérence, il peut dépasser la limite théorique. Dans ces situations, l'indicateur est plafonné à 100 tout en maintenant le même ratio entre les sexes (la valeur la plus forte, homme ou femme, est fixée à 100 et les deux autres indicateurs sont alors recalculés) de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que celui pour les valeurs non plafonnées.

Les notes de bas de page dans les tableaux ainsi que le glossaire présenté avant les références fourniront des indications supplémentaires permettant au lecteur d'interpréter les données et informations présentées.

Symboles utilisés dans les tableaux

- * Estimation nationale
- ** Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)
- ... Données non disponibles
- Chiffre nul, ou pas de calcul effectué
- . Catégorie sans objet
- ./ Données comprises dans une autre catégorie
- o Pays dont les données d'éducation sont collectées à partir des questionnaires UOE
- w Pays du programme d'Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI)

Composition des régions

Classification des pays du monde

■ Pays en transition : pays membres de la Communauté d'États indépendants, ainsi que 4 d'Europe centrale et orientale (Biélorus, Fédération de Russie, République de Moldova, Ukraine), et les pays d'Asie centrale (excepté la Mongolie).

■ Pays développés : Amérique du Nord et Europe occidentale (excepté Chypre et Israël) ; Europe centrale et orientale (excepté Biélorus, Fédération de Russie, République de Moldova, Turquie et Ukraine) ; Australie, Bermudes, Japon et Nouvelle-Zélande.

■ Pays en développement : États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (moins Australie, Japon et Nouvelle-Zélande) ; Amérique latine et Caraïbes (moins les Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre, Israël et Turquie.

Régions EPT

■ États arabes (20 pays ou territoires) : Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte, Émirats arabes unis, Iraq, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie, Yémen.

■ Europe centrale et orientale (20 pays) : Albanie, Biélorus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie,

Pologne, République de Moldova, République tchèque, Roumanie, Serbie-et-Monténégro, Slovaquie, Slovénie, Turquie, Ukraine.

■ Asie centrale (9 pays) :

Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan.

■ Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires) :

Australie, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine, États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Indonésie, Japon, Kiribati, Macao (Chine), Malaisie, Myanmar, Nauru, Nouvelle-Zélande, Nioué, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire lao, République des Palaos, République populaire démocratique de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, République de Vanuatu, Viet Nam.

■ Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires) :

Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Grenade, Guyane, Guatemala, Haïti, Honduras, îles Caïmans, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque, Mexique, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago, Uruguay, Venezuela.

■ Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays) :

Allemagne, Andorre, Autriche, Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Islande, Irlande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Monaco, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Saint-Marin, Suède, Suisse.

■ Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays) :

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran, Sri Lanka.

■ Afrique subsaharienne (45 pays) :

Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, 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, République du Congo, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Seychelles, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe.

Dates de référence pour les données nationales d'alphabétisme de la période 2000-2004

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
2001	Albanie	Recensement		Non précisé
2001	Arménie	Recensement de la population (résultats préliminaires)		Non précisé
2000	Belize	Recensement	Est alphabète toute personne ayant 14 ans ou plus, avec 7 ou 8 années d'études primaires, ou qui est du niveau du secondaire ou d'un niveau supérieur	Niveaux d'éducation atteints
2001	Bolivie	Recensement	Est analphabète tout individu déclarant qu'il ne peut pas lire ni écrire un texte simple de la vie quotidienne.	Auto-évaluation
2002	Brésil	Enquête nationale (par sondage) menée par l'IBGE auprès des ménages	Est considérée comme alphabète toute personne capable de lire et d'écrire une simple phrase dans une langue connue. Une personne qui était alphabète avant de devenir physiquement ou mentalement handicapée est également considérée comme l'étant. Si elle a appris à lire et écrire puis a oublié, elle est considérée comme analphabète. Une personne capable seulement d'écrire son nom est également considérée comme alphabète.	Auto-évaluation
2001	Brunéi Darussalam	Recensement national		Non précisé
1996	Burkina Faso	Recensement général de la population et de l'habitat	Est alphabète toute personne se déclarant capable de lire et d'écrire dans une langue nationale ou étrangère.	Auto-évaluation
2000-2001	Cameroun	Deuxième enquête auprès des ménages, ECAM II	L'alphabétisme est l'aptitude d'individus, âgés de 15 ans et plus, à lire et écrire en français ou en anglais.	Auto-évaluation
2002	Chili	Recensement national		Non précisé
2000	Chine	Recensement de la population	En zone urbaine, une personne est dite alphabète lorsqu'elle connaît un minimum de 2000 caractères, et, en zone rurale, lorsqu'elle connaît un minimum de 1500 caractères.	Auto-évaluation
2001	Chypre	Recensement	Est alphabète toute personne capable de lire et d'écrire des phrases simples.	Auto-évaluation
2000	Côte d'Ivoire	MICS		Non précisé
2001	Croatie	Recensement	Est alphabète toute personne, ayant été scolarisé ou non, capable de lire ou de rédiger un texte sur la vie de tous les jours, c'est-à-dire capable de lire et d'écrire une lettre, indépendamment de la langue ou du type d'écriture utilisés.	Auto-évaluation
1996	Égypte	Recensement de la population	Est alphabète toute personne capable de lire et d'écrire.	Auto-évaluation
2001	Équateur	Recensement national de la population	Est analphabète toute personne déclarant n'être pas capable de lire et d'écrire.	Auto-évaluation
2000	Estonie	Recensement		Non précisé
1996	Fidji	Recensement national		Non précisé
2001	Honduras	Recensement de la population	Est alphabète toute personne sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
2001	Inde	Recensement national	La National Family Health Survey a considéré analphabète toute personne ne sachant ni lire ni écrire.	Non précisé
2000	Lettonie	Recensement de l'habitat et de la population	Est analphabète toute personne ne sachant ni lire ni écrire.	Auto-évaluation
2001	Lesotho	Enquête démographique	Est alphabète toute personne sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
2001	Lituanie	Recensement	Est analphabète tout individu n'étant pas capable de lire ou d'écrire (en la comprenant) une phrase simple sur des thèmes propres à la vie de tous les jours.	Auto-évaluation
2001	Macao, Chine	Recensement	Est alphabète toute personne âgée de 15 ans et plus si elle peut, en le comprenant, lire et écrire un texte court et simple de la vie de tous les jours.	Auto-évaluation
2000	Malaisie	Recensement	Est alphabète tout individu âgé de 10 ans et plus qui a fréquenté un établissement scolaire.	Niveaux d'éducation atteints
1998	Mali	Recensement national		Non précisé
2000	Maurice	Recensement de l'habitat et de la population	Est considérée comme alphabète toute personne sachant lire et écrire, tout en le comprenant, un texte court et simple de la vie de tous les jours dans une langue quelconque.	Auto-évaluation

Année	Pays	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
2000	Mexique	Recensement	L'aptitude à lire et écrire est définie en prenant comme base la population âgée de 6 à 14 ans. Est analphabète tout individu, âgé de 15 ans et plus, ne sachant ni lire ni écrire.	Auto-évaluation
2000	Mongolie	Recensement		Non précisé
1996	Nouvelle-Calédonie	Recensement de la population	Est alphabète toute personne sachant lire et écrire en français.	Auto-évaluation
2001	Nicaragua	Enquête	2001 : est alphabète toute personne sachant lire et écrire, est analphabète toute personne sachant uniquement lire ou ne sachant ni lire ni écrire.	Auto-évaluation
1998	Pakistan	Recensement de la population	Est considérée comme alphabète toute personne sachant lire un journal ou rédiger une lettre simple dans une langue quelconque.	Auto-évaluation
2000-2001	Paraguay	Enquête intégrée sur les ménages	Est alphabète toute personne âgée de 15 ans et plus qui n'atteint pas le niveau 2 de l'éducation.	Niveaux d'éducation atteints
2002	Pérou	Enquête nationale sur les ménages – INEI		Non précisé
2000	Philippines	Recensement de la population et de l'habitat	1 – L'alphabétisme simple est la capacité de lire et d'écrire un simple message. Est alphabète toute personne qui peut à la fois lire et écrire un simple message dans une langue ou un dialecte quelconque. Une personne ne sachant ni lire ni écrire un simple message comme « le recensement de l'année 2000 m'a comptabilisé(e) » est analphabète. Est également considérée comme analphabète toute personne seulement capable de lire et d'écrire son nom et les chiffres, ainsi que toute personne sachant lire sans pouvoir écrire ou l'inverse. 2 – Est considérée comme analphabète toute personne sachant lire et écrire mais qui a perdu la capacité de lire et/ou d'écrire du fait de certaines malformations physiques ou maladies. Exemple : une personne âgée qui sait lire et écrire mais qui ne peut plus exercer ces activités du fait d'une faible vue. 3 – Est considérée comme alphabète toute personne handicapée sachant lire et écrire au moyen d'une méthode quelconque comme le Braille.	Auto-évaluation
1997	Qatar	Recensement de la population		Auto-évaluation
2002	Roumanie	Recensement de la population et de l'habitat	Alphabètes = niveau d'enseignement primaire + niveau d'enseignement secondaire + niveau d'enseignement post-secondaire + toutes les personnes sachant lire et écrire. Analphabètes = individus qui lisent mais qui n'écrivent pas + individus ne sachant ni lire ni écrire.	Niveaux d'éducation atteints
2003	Seychelles	Recensement	Une personne âgée de 12 ans ou plus sachant lire et écrire un phrase simple dans une langue quelconque.	Auto-évaluation
2000	Singapour	Recensement de la population		Non précisé
2001	Slovaquie	Recensement de la population et de l'habitat		Non précisé
2002	République arabe syrienne		Est analphabète toute personne ne sachant ni lire ni écrire en langue arabe.	Auto-évaluation
2000	République centrafricaine	MICS	Est alphabète toute personne sachant lire avec aisance ou difficulté une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
2002	République islamique d'Iran	Enquête sur les ménages, l'emploi et le chômage		Non précisé
2000	Tadjikistan	Recensement de la population	Est alphabète toute personne sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
2000	Thaïlande	Recensement de la population et de l'habitat	Sont alphabètes les personnes de 5 ans et plus sachant lire et écrire, en les comprenant, des textes simples dans une langue quelconque. Si une personne peut lire sans pouvoir écrire, elle est alors considérée comme analphabète.	Auto-évaluation
1996	Tonga	Recensement national de la population		Auto-évaluation
2000	Turquie	Recensement national de la population	Est alphabète toute personne sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
1995	Turkménistan	Recensement de la population	Est alphabète toute personne âgée de 7 ans ou plus sachant lire et écrire ou ne sachant que lire indépendamment de la langue utilisée ; est analphabète toute personne ne sachant pas lire.	Auto-évaluation
1999	Viet Nam	Recensement de la population et de l'habitat		Non précisé

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²			
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (‰)	Taux (%) de prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans)	Taux (%) de prévalence du VIH ³ chez les jeunes (15-24 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005					2001	2001	
	2001	2000-2005	Total	F	2001	M	F			2001
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	44 416	0,6	47,7	50,7	2,6	47,9	20,1	12,80	30,80	660
Angola	12 768	3,2	40,1	41,5	7,2	140,3	5,5	2,90	7,30	100
Bénin	6 387	2,6	50,6	53,0	5,7	92,7	3,6	1,40	4,50	34
Botswana	1 750	0,9	39,7	40,5	3,7	56,6	38,8	19,30	45,00	69
Burkina Faso	12 259	3,0	45,7	46,2	6,7	93,2	6,5	4,80	11,70	270
Burundi	6 412	3,1	40,9	41,4	6,8	107,4	8,3	6,30	14,10	240
Cameroun	15 429	1,8	46,2	47,4	4,6	88,1	11,8	6,60	15,30	210
Cap-Vert	445	2,0	70,2	72,8	3,3	29,7	...	...	...	...
Comores	726	2,8	60,8	62,2	4,9	67,0	...	...	...	...
Congo	3 542	2,6	48,2	49,7	6,3	84,0	7,2	4,40	10,50	78
Côte d'Ivoire	16 098	1,6	41,0	41,2	4,7	101,3	9,7	...	...	...
Érythrée	3 847	3,7	52,7	54,2	5,4	73,0	2,8	3,60	5,50	24
Éthiopie	67 266	2,5	45,5	46,3	6,1	100,4	6,4	...	...	990
Gabon	1 283	1,8	56,6	57,5	4,0	56,8	...	...	...	...
Gambie	1 351	2,7	54,1	55,5	4,7	80,5	1,6	0,70	1,80	5
Ghana	20 028	2,2	57,9	59,3	4,1	57,8	3,0	1,80	3,90	200
Guinée	8 242	1,6	49,1	49,5	5,8	101,7	...	...	...	...
Guinée-Bissau	1 407	2,9	45,3	46,9	7,1	120,0	2,8	1,40	4,00	4
Guinée équatoriale	468	2,6	49,1	50,5	5,9	100,9	3,4	1,90	3,70	...
Kenya	31 065	1,5	44,6	45,6	4,0	69,3	15,0	7,20	18,70	890
Lesotho	1 794	0,1	35,1	37,7	3,8	92,1	31,0	23,50	51,40	73
Libéria	3 099	4,0	41,4	42,2	6,8	147,4	...	...	...	...
Madagascar	16 439	2,8	53,6	54,8	5,7	91,5	0,3	0,10	0,28	6
Malawi	11 627	2,0	37,5	37,7	6,1	115,4	15,0	7,60	17,90	470
Mali	12 256	3,0	48,6	49,1	7,0	118,7	1,7	1,80	2,80	70
Maurice	1 198	1,0	72,0	75,8	1,9	16,0	0,1	...	...	...
Mozambique	18 204	1,8	38,1	39,6	5,6	122,0	13,0	7,80	18,80	420
Namibie	1 930	1,4	44,3	45,6	4,6	59,8	22,5	13,30	29,20	47
Niger	11 134	3,6	46,2	46,5	8,0	125,7	...	...	...	...
Nigéria	117 823	2,5	51,5	51,8	5,4	78,8	5,8	3,60	7,00	1 000
Ouganda	24 225	3,2	46,2	46,9	7,1	86,1	5,0	2,40	5,60	880
République centrafricaine	3 770	1,3	39,5	40,6	4,9	100,4	12,9	7,00	16,30	110
République démocratique du Congo	49 785	2,9	41,8	42,8	6,7	119,6	4,9	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	35 565	1,9	43,3	44,1	5,1	99,8	7,8	4,30	9,70	810
Rwanda	8 066	2,2	39,3	39,7	5,7	111,5	8,9	5,90	13,40	260
Sao Tomé-et-Principe	153	2,5	69,9	72,8	4,0	31,6	...	...	...	...
Sénégal	9 621	2,4	52,9	55,1	5,0	60,7	0,5	0,20	0,70	15
Seychelles	80	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	4 573	3,8	34,2	35,5	6,5	177,2	7,0	3,40	10,20	42
Somalie	9 088	4,2	47,9	49,5	7,3	117,7	1,0	...	...	...
Swaziland	1 058	0,8	34,4	35,4	4,5	78,3	33,4	18,30	47,40	35
Tchad	8 103	3,0	44,7	45,7	6,7	115,3	3,6	3,20	5,80	72
Togo	4 686	2,3	49,7	51,1	5,3	81,5	6,0	2,50	7,10	63
Zambie	10 570	1,2	32,4	32,1	5,6	104,8	21,5	9,70	25,20	570
Zimbabwe ⁴	12 756	0,5	33,1	32,6	3,9	58,4	33,7	14,90	39,60	780
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne ⁰	82 349	0,1	78,3	81,2	1,4	4,5	0,1	0,10	0,10	...
Andorre	67	2,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ⁰	8 106	0,05	78,5	81,5	1,3	4,7	0,2	0,30	0,10	...
Belgique ⁰	10 273	0,2	78,8	81,9	1,7	4,2	0,2	0,10	0,10	...
Canada ⁰	31 025	0,8	79,3	81,9	1,5	5,3	0,3	0,30	0,20	...
Chypre ^{0, 6}	789	0,8	78,3	80,5	1,9	7,7	0,3	...	...	...
Danemark ⁰	5 338	0,2	76,6	79,1	1,8	5,0	0,2	0,20	0,10	...
Espagne ⁰	40 875	0,2	79,3	82,8	1,2	5,1	0,5	0,60	0,30	...
États-Unis ⁰	288 025	1,0	77,1	79,9	2,1	6,7	0,6	0,60	0,30	...
Finlande ⁰	5 188	0,2	78,0	81,5	1,7	4,0	< 0,1	0,04	0,03	...
France ⁰	59 564	0,5	79,0	82,8	1,9	5,0	0,3	0,30	0,20	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida (ONUSIDA).

3. Ces données sont des estimations hautes.

4. Statistiques de la Banque mondiale.

Tableau 1

PNB ⁴			AIDE ET PAUVRETÉ ⁵		DETTE EXTÉRIEURE ⁵					Pays ou territoire
Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU (courants)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%)	Total de la dette dollars EU courants (millions)	Total du service de la dette dollars EU courants (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								
1998-2001	2001	2001	2001	1990-2001	2001	2001	2001	2001	2001	
Afrique subsaharienne										
- 5,7	2 820	10 910	9,6	14,5	24 050	4 355	4,0	8,1	6,80	Afrique du Sud
13,8	500	1 690	21,0	...	9 600	1 865	23,7	...	26,00	Angola
0,4	380	970	42,8	...	1 665	50	2,1	...	10,00	Bénin
- 0,9	3 100	7 410	16,6	50,1	370	52	1,1	...	1,70	Botswana
- 0,5	220	1 120	31,7	85,8	1 490	38	1,5	...	11,00	Burkina Faso
- 7,9	100	680	20,4	89,2	1 065	23	3,4	...	36,30	Burundi
- 0,9	580	1 580	25,8	64,4	8 338	342	4,3	...	9,90	Cameroun
3,0	1 340	5 540	171,9	...	...	14	...	...	7,00	Cap-Vert
1,2	380	1 890	38,1	...	...	2	...	...	5,60	Comores
17,2	640	680	21,1	...	4 496	92	4,8	9,2	3,30	Congo
- 6,6	630	1 400	11,6	49,4	11 582	618	6,3	16,6	8,10	Côte d'Ivoire
- 1,5	160	1 030	72,8	...	410	7	1,0	...	4,50	Érythrée
- 1,5	100	800	16,1	98,4	5 697	182	3,0	...	20,60	Éthiopie
- 2,6	3 160	5 190	6,7	...	3 409	456	12,1	...	13,60	Gabon
- 2,2	320	2 010	37,7	82,9	489	11	2,8	...	13,80	Gambie
- 11,2	290	2 170	32,5	78,5	6 759	316	6,2	...	8,90	Ghana
- 5,7	410	1 900	33,0	...	3 254	105	3,6	...	9,20	Guinée
- 1,5	160	890	41,7	...	668	23	12,7	...	0,70	Guinée-Bissau
3,9	700	...	28,3	...	...	5	...	...	0,10	Guinée équatoriale
- 0,1	350	970	14,6	58,6	5 833	464	4,1	...	11,40	Kenya
- 4,9	530	2 980	30,1	65,7	592	69	7,0	...	12,40	Lesotho
11,3	140	...	11,5	...	1 987	1	0,2	...	0,60	Libéria
7,4	260	820	21,5	83,3	4 160	67	1,5	...	3,40	Madagascar
0,4	160	560	34,5	76,1	2 602	39	2,3	...	15,50	Malawi
- 0,4	230	770	28,6	90,6	2 890	80	3,2	...	4,50	Mali
3,0	3 830	9 860	18,1	...	1 724	201	4,5	15,8	4,70	Maurice
- 3,2	210	1 050	51,3	78,4	4 466	87	2,6	...	2,70	Mozambique
- 2,6	1 960	7 410	56,5	55,8	...	...	...	...	...	Namibie
- 1,9	180	880	22,3	85,3	1 555	25	1,3	...	6,60	Niger
9,2	290	790	1,6	90,8	31 119	2 562	6,7	...	11,50	Nigéria
- 5,2	260	1 460	32,3	96,4	3 733	50	0,9	4,9	9,70	Ouganda
- 2,1	260	1 300	20,2	84,0	822	13	1,4	...	11,50	République centrafricaine
- 6,1	80	630	5,0	...	11 392	18	0,4	...	0,03	République démocratique du Congo
4,0	270	520	34,7	59,7	6 676	152	1,6	...	7,30	République-Unie de Tanzanie
- 5,3	220	1 240	36,0	84,6	1 283	19	1,1	...	7,60	Rwanda
5,4	280	248,2	...	...	4	...	...	21,3	...	Sao Tomé-et-Principe
- 0,4	490	1 480	43,5	67,8	3 461	214	4,7	20,0	9,30	Sénégal
- 1,5	6 530	...	169,7	...	...	13	...	...	2,10	Seychelles
3,5	140	460	73,0	74,5	1 188	96	13,1	...	74,30	Sierra Leone
...	...	...	16,4	...	2 532	0,2	...	...	...	Somalie
- 1,8	1 300	4 430	27,6	...	308	28	2,2	...	2,50	Swaziland
- 1,8	200	1 060	22,1	...	1 104	23	1,5	...	10,00	Tchad
- 3,9	270	1 620	9,9	...	1 406	32	2,6	...	5,90	Togo
5,0	320	750	35,3	87,4	5 671	129	3,7	...	13,40	Zambie
18,1	480	2 220	12,5	64,2	3 780	136	1,5	...	3,40	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale										
- 4,8	23 560	25 240	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
- 3,9	23 940	26 380	...	...	...	...	...	...	...	Autriche ^o
- 2,8	23 850	26 150	...	...	...	...	...	...	...	Belgique ^o
5,0	21 930	26 530	...	...	...	...	...	...	...	Canada ^o
- 0,2	12 320	21 110	63,0	...	...	...	...	...	...	Chypre ^{o, 6}
- 2,4	30 600	28 490	...	...	...	...	...	...	...	Danemark ^o
- 0,5	14 300	19 860	...	...	...	...	...	...	...	Espagne ^o
4,7	34 280	34 280	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis ^o
- 1,9	23 780	24 030	...	...	...	...	...	...	...	Finlande ^o
- 3,4	22 730	24 080	...	...	...	...	...	...	...	France ^o

5. Rapport mondial sur le développement humain 2003.

6. Les données sur l'aide nette par habitant se réfèrent à l'aide officielle nette.

(z) Les données sont de 2000.

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²			
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (‰)	Taux (%) de prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans)	Taux (%) de prévalence du VIH ³ chez les jeunes (15-24 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005					2001		
	2001	2000-2005	Total	F	2000-2005	2000-2005	2001 Total	M	F	2001
Grèce ^o	10 947	0,1	78,3	80,9	1,3	6,4	0,2	0,20	0,10	...
Irlande ^o	3 865	1,1	77,0	79,6	1,9	5,8	0,1	0,10	0,10	...
Islande ^o	285	0,8	79,8	81,9	2,0	3,4	0,2	...	...	...
Israël ^{o, 6}	6 174	2,0	79,2	81,0	2,7	5,9	0,1	...	...	...
Italie ^o	57 521	- 0,1	78,7	81,9	1,2	5,4	0,4	0,30	0,30	...
Luxembourg ^o	441	1,3	78,4	81,4	1,7	5,4	0,2	...	...	...
Malte ^o	391	0,4	78,4	80,7	1,8	7,1	0,1	...	...	...
Monaco	34	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège ^o	4 494	0,4	78,9	81,9	1,8	4,5	0,1	0,10	0,10	...
Pays-Bas ^o	15 982	0,5	78,3	81,0	1,7	4,5	0,2	0,20	0,10	...
Portugal ^o	10 033	0,1	76,2	79,6	1,5	6,1	0,5	0,50	0,20	...
Royaume-Uni ^o	58 881	0,3	78,2	80,7	1,6	5,4	0,1	0,10	0,10	...
Saint-Marin	27	1,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ^o	8 860	0,1	80,1	82,6	1,6	3,4	0,1	0,10	0,10	...
Suisse ^o	7 173	0,0	79,1	82,3	1,4	4,8	0,5	0,60	0,50	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	11	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	72	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	217	0,8	76,3	79,2	2,1	12,6	...	...	...	...
Argentine ^w	37 529	1,2	74,2	77,7	2,4	20,0	0,7	1,00	0,40	25
Aruba	96	2,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas ⁶	307	1,1	67,1	70,3	2,3	17,7	3,5	3,60	4,10	3
Barbade	268	0,4	77,2	79,5	1,5	10,9	1,2	...	...	...
Belize	245	2,1	71,4	73,0	3,2	31,1	2,0	1,30	2,40	1
Bermudes	80	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	8 481	1,9	63,9	66,0	3,8	55,6	0,1	0,20	0,10	1
Brésil ^w	174 029	1,2	68,1	72,6	2,2	38,4	0,7	0,80	0,60	130
Chili ^w	15 419	1,2	76,1	79,0	2,4	11,6	0,3	0,50	0,20	4
Colombie	42 826	1,6	72,2	75,3	2,6	25,6	0,4	1,20	0,30	21
Costa Rica	4 013	1,9	78,1	80,6	2,3	10,5	0,6	0,80	0,40	3
Cuba	11 238	0,3	76,7	78,7	1,6	7,3	< 0,1	0,10	0,10	1
Dominique	78	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	6 313	1,6	70,7	73,7	2,9	26,4	0,6	1,00	0,50	13
Équateur	12 616	1,5	70,8	73,5	2,8	41,5	0,3	0,40	0,20	7
Grenade	81	- 0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	11 728	2,6	65,8	68,9	4,4	41,2	1,0	1,20	1,10	32
Guyana	762	0,2	63,2	66,3	2,3	51,2	2,7	4,40	5,40	4
Haïti	8 111	1,3	49,5	50,0	4,0	63,2	6,1	5,50	6,70	200
Honduras	6 619	2,3	68,9	71,4	3,7	32,1	1,6	1,40	1,80	14
Îles Caïmanes	38	3,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	19	3,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	20	1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ^w	2 603	0,9	75,7	77,8	2,4	19,9	1,2	1,00	1,00	5
Mexique ^o	100 456	1,5	73,4	76,4	2,5	28,2	0,3	0,50	0,10	27
Montserrat	3	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	5 204	2,4	69,5	71,9	3,7	35,7	0,2	0,30	0,10	2
Panama	3 007	1,8	74,7	77,4	2,7	20,6	1,5	2,40	1,60	8
Paraguay ^w	5 604	2,4	70,9	73,1	3,8	37,0	...	0,20	...	...
Pérou ^w	26 362	1,5	69,8	72,4	2,9	33,4	0,4	0,50	0,20	17
République dominicaine	8 485	1,5	66,7	69,2	2,7	35,7	2,5	2,50	3,30	33
Saint-Kitts-et-Nevis	42	- 0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	118	0,6	74,1	75,6	2,2	15,7	...	...	...	...
Sainte-Lucie	147	0,8	72,5	74,1	2,3	14,8	...	...	...	...
Suriname	429	0,8	71,1	73,7	2,5	25,7	1,2	1,60	2,10	2
Trinité-et-Tobago	1 294	0,3	71,3	74,4	1,6	14,1	2,5	3,30	4,40	4
Uruguay ^w	3 366	0,7	75,3	78,9	2,3	13,1	0,3	0,60	0,20	3
Venezuela	24 752	1,9	73,7	76,7	2,7	18,9	0,5	0,70	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida (ONUSIDA).

3. Ces données sont des estimations hautes.

4. Statistiques de la Banque mondiale.

Tableau 1

PNB ⁴			AIDE ET PAUVRETÉ ⁵		DETTE EXTÉRIEURE ⁵					Pays ou territoire
Taux annuel moyen de croissance (%)	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU (courants)	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%)	Total de la dette dollars EU courants (millions)	Total du service de la dette dollars EU courants (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								
1998-2001	2001	2001	2001	1990-2001	2001	2001	2001	2001	2001	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grèce ^o
-2,1	11 430	17 520	...	...	...	...	...	...	...	Irlande ^o
3,9	22 850	27 170	...	...	...	...	...	...	...	Islande ^o
-2,1	28 910	28 850	...	...	...	...	...	...	...	Israël ^{o, 6}
3,0	16 750	19 630	27,9	...	...	...	...	...	...	Italie ^o
-2,9	19 390	24 530	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg ^o
-4,2	39 840	48 560	...	...	...	...	...	...	...	Malte ^o
1,7	9 210	13 140	4,4	...	...	137	...	...	2,60	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège ^o
3,9	35 630	29 340	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas ^o
-0,4	24 330	27 390	...	...	...	...	...	...	...	Portugal ^o
-1,1	10 900	17 710	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni ^o
-0,1	25 120	24 340	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède ^o
-4,3	25 400	23 800	...	...	...	...	...	...	...	Suisse ^o
-1,1	38 330	30 970	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
3,3	9 150	9 550	118,9	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
-3,7	6 940	10 980	4,0	...	136 709	24 254	9,3	43,6	48,60	Argentine ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	15 680	27,5	...	...	...	...	...	...	Bahamas ⁶
5,1	9 750	15 110	-4,3	...	...	69	...	...	4,30 ^z	Barbade
6,6	2 940	5 150	87,1	...	...	98	...	...	24,50	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
-2,4	950	2 240	85,9	34,3	4 682	544	7,0	17,4	16,10	Bolivie
-14,4	3 070	7 070	2,0	23,7	226 362	54 322	11,3	...	28,60	Brésil ^w
-3,5	4 590	8 840	3,7	8,7	38 360	6 634	10,4	8,0	5,20	Chili ^w
-6,5	1 890	6 790	8,9	26,5	36 699	6 297	7,9	...	28,10	Colombie
5,0	4 060	9 260	0,6	14,3	4 586	695	4,4	16,9	8,20	Costa Rica
...	...	...	4,5	< 2,0	...	...	...	...	...	Cuba
-1,3	3 200	4 920	254,5	...	...	16	...	...	11,90	Dominique
4,4	2 040	5 160	37,1	45,0	4 683	384	2,9	...	7,40	El Salvador
-4,4	1 080	2 960	13,6	52,3	13 910	1 550	9,6	...	22,00	Équateur
4,3	3 610	6 290	142,6	...	...	17	...	...	5,40 ^z	Grenade
2,2	1 680	4 380	19,2	37,4	5 037	435	2,2	...	8,50	Guatemala
-1,2	840	4 280	133,6	6,1	...	44	...	...	8,00	Guyana
-0,1	480	1 870	20,4	...	1 250	26	0,7	...	4,50	Haïti
7,3	900	2 760	102,4	44,4	5 051	340	5,4	...	5,70	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
0,4	2 800	3 490	20,7	13,3	4 956	644	8,8	21,6	16,80	Jamaïque ^w
14,0	5 530	8 240	0,8	24,3	158 290	48 300	8,1	...	14,10	Mexique ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	178,4	178,4	94,5	6 391	337	...	...	22,20	Nicaragua
3,0	3 260	5 440	9,3	17,9	8 245	1 178	12,2	...	11,20	Panama
-5,9	1 350	5 180	10,9	49,3	2 817	359	5,0	22,7	8,30	Paraguay ^w
-1,5	1 980	4 470	17,1	41,4	27 512	2 190	4,1	20,5	20,80	Pérou ^w
10,3	2 230	6 650	12,4	< 2,0	5 093	621	3,1	...	6,60	République dominicaine
6,5	6 630	10 190	253,0	...	...	21	...	...	13,50	Saint-Kitts-et-Nevis
2,9	2 740	4 980	73,0	...	...	14	...	...	6,90	Saint-Vincent-et-les Grenadines
2,4	3 950	4 960	110,5	...	...	25	...	...	6,90	Sainte-Lucie
-12,9	1 810	...	54,1	...	...	...	...	...	...	Suriname
13,1	5 960	8 620	-1,3	39,0	2 422	234	2,8	...	3,80	Trinité-et-Tobago
-5,6	5 710	8 250	4,6	< 2,0	9 706	1 489	8,1	26,3	30,30	Uruguay ^w
9,5	4 760	5 590	1,8	32,0	34 660	7 544	6,1	23,1	20,90	Venezuela

5. Rapport mondial sur le développement humain 2003.

6. Les données sur l'aide nette par habitant se réfèrent à l'aide officielle nette.

(z) Les données sont de 2000.

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²			
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (‰)	Taux (%) de prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans)	Taux (%) de prévalence du VIH ³ chez les jeunes (15-24 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005					2001	2001	
	2001	2000-2005	Total	F	2001	M	F			
Asie centrale										
Arménie	3 088	-0,5	72,4	75,6	1,2	17,3	0,2	0,30	0,10	...
Azerbaïdjan	8 226	0,9	72,2	75,5	2,1	29,3	< 0,1	0,10	0,02	...
Géorgie	5 224	-0,9	73,6	77,6	1,4	17,6	< 0,1	0,10	0,03	...
Kazakhstan	15 533	-0,4	66,3	71,9	2,0	51,7	0,1	...	...	...
Kirghizistan	4 995	1,4	68,6	72,3	2,6	37,0	< 0,1	0,00	0,00	...
Mongolie	2 528	1,3	63,9	65,9	2,4	58,2	< 0,1	...	...	...
Ouzbékistan	25 313	1,5	69,7	72,5	2,4	36,7	< 0,1	0,01	0,00	...
Tadjikistan	6 144	0,9	68,8	71,4	3,1	50,0	< 0,1	0,00	0,00	...
Turkménistan	4 720	1,5	67,1	70,4	2,7	48,6	< 0,1	0,00	0,00	...
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie ⁴	19 352	1,0	79,2	82,0	1,7	5,5	0,1	0,10	0,02	...
Brunéi Darussalam ⁶	342	2,3	76,3	78,9	2,5	6,1	...	...	...	...
Cambodge	13 478	2,4	57,4	59,5	4,8	73,2	2,7	1,20	3,00	55
Chine ^w	1 285 229	0,7	71,0	73,3	1,8	36,6	0,1	0,20	0,10	76
États fédérés de Micronésie	107	0,8	68,6	69,1	3,8	33,9	...	...	...	...
Fidji	822	1,0	69,8	71,5	2,9	17,8	0,1	...	...	...
Îles Cook	18	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	52	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	450	2,9	69,2	70,7	4,4	20,7	...	...	...	...
Indonésie ^w	214 356	1,3	66,8	68,8	2,4	41,6	0,1	0,10	0,10	18
Japon ^o	127 271	0,1	81,6	85,1	1,3	3,2	< 0,1	0,02	0,04	2
Kiribati	85	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	455	0,9	78,9	81,2	1,1	8,6	...	...	...	...
Malaisie ^w	23 492	1,9	73,1	75,7	2,9	10,1	0,4	0,80	0,10	14
Myanmar	48 205	1,3	57,3	60,2	2,9	83,5	...	...	...	...
Nauru	12	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	2	-1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	3 815	0,8	78,3	80,7	2,0	5,8	0,1	0,10	0,02	...
Palaos	20	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	5 460	2,2	57,6	58,7	4,1	62,1	0,7	0,50	0,50	4
Philippines ^w	77 151	1,8	70,0	72,0	3,2	29,0	< 0,1	0,02	0,02	4
République de Corée ^o , ⁶	47 142	0,6	75,5	79,3	1,4	5,0	< 0,1	0,03	0,01	1
République démocratique populaire lao	5 403	2,3	54,5	55,8	4,8	88,0	< 0,1	0,10	0,03	...
Rép. populaire démocratique de Corée	22 409	0,5	63,1	66,0	2,0	45,1	...	...	...	...
Samoa	175	1,0	70,0	73,4	4,1	26,1	...	...	...	...
Singapour ⁶	4 105	1,7	78,1	80,3	1,4	2,9	0,2	0,20	0,20	...
Thaïlande ^w	61 555	1,0	69,3	73,5	1,9	19,8	1,8	1,30	2,00	290
Timor-Leste	711	4,0	49,5	50,4	3,8	123,7	...	...	...	...
Tokélaou	2	-0,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	102	1,0	68,6	69,1	3,7	33,9	...	...	...	...
Tuvalu	10	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	202	2,4	68,8	70,5	4,1	28,5	...	...	...	...
Viet Nam	79 197	1,3	69,2	71,6	2,3	33,6	0,3	0,40	0,20	22
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	22 083	3,9	43,1	43,3	6,8	161,7	...	...	...	...
Bangladesh	140 880	2,0	61,4	61,8	3,5	64,0	< 0,1	0,01	0,01	2
Bhoutan	2 125	3,0	63,2	64,5	5,0	53,6	< 0,1	...	...	...
Inde ^w	1 033 395	1,5	63,9	64,6	3,0	64,5	0,8	0,50	1,00	...
Maldives	300	3,0	67,4	67,0	5,3	38,3	0,1	...	...	...
Népal	24 060	2,2	59,9	59,6	4,3	70,9	0,5	0,40	0,40	13
Pakistan	146 277	2,4	61,0	60,9	5,1	86,5	0,1	0,10	0,10	25
République islamique d'Iran	67 245	1,2	70,3	71,9	2,3	33,3	< 0,1	...	...	...
Sri Lanka ^w	18 752	0,8	72,6	75,9	2,0	20,1	< 0,1	0,03	0,04	2

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida (ONUSIDA).

3. Ces données sont des estimations hautes.

4. Statistiques de la Banque mondiale.

Tableau 1

PNB ⁴			AIDE ET PAUVRETÉ ⁵		DETTE EXTÉRIEURE ⁵					Pays ou territoire
Taux annuel moyen de croissance (%) 1998-2001	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU (courants) 2001	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%) 1990-2001	Total de la dette dollars EU courants (millions) 2001	Total du service de la dette dollars EU courants (millions) 2001	Total de la dette en % du PNB 2001	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouv. 2001	Total du service de la dette en % des exportations 2001	
	Dollars EU (courants) 2001	Dollars EU PPA 2001								
Asie centrale										
4,4	570	2 730	68,7	...	1 001	55	2,5	...	8,10	Arménie
5,7	650	2 890	27,5	...	1 219	132	2,5	...	4,70	Azerbaïdjan
- 5,5	590	2 580	55,5	...	1 714	77	2,5	15,2	8,10	Géorgie
- 1,0	1 350	6 150	9,5	...	14 372	3 331	15,7	18,6	4,70	Kazakhstan
- 2,3	280	2 630	37,7	...	1 717	177	12,1	...	12,00	Kirghizistan
1,9	400	1 710	83,9	50,0	885	45	4,4	11,6	7,90	Mongolie
- 9,4	550	2 410	6,1	...	4 627	833	7,5	...	20,60	Ouzbékistan
- 6,7	180	1 140	25,9	...	1 086	80	7,8	25,5	6,30	Tadjikistan
26,4	950	4 240	15,2	...	...	...	...	...	14,40	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
- 0,2	19 900	24 630	...	...	...	...	...	...	...	Australie ^o
...	...	...	1,0	...	...	...	...	...	...	Brunéi Darussalam ⁶
4,9	270	1 790	30,3	...	2 704	21	0,6	...	1,10	Cambodge
7,0	890	3 950	1,1	47,3	170 110	24 297	2,1	...	4,20	Chine ^w
5,1	2 150	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
2,8	2 150	4 920	31,6	...	...	26	...	...	1,50	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
2,5	2 190	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
- 3,7	590	1 910	130,7	...	...	7	...	...	2,70 ^z	Îles Salomon
15,7	690	2 830	7,0	55,4	135 704	15 530	11,1	22,4	13,80	Indonésie ^w
1,8	35 610	25 550	...	...	...	...	...	...	...	Japon ^o
- 7,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
- 1,6	14 380	21 630	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
5,3	3 330	7 910	1,1	9,3	43 351	6 229	7,8	...	3,60	Malaisie ^w
...	...	...	2,6	...	5 670	84	...	...	2,80	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
- 2,3	13 250	18 250	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande ^o
5,1	6 780	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
- 8,0	580	2 450	37,2	...	2 521	268	9,5	...	7,10	Papouasie-Nouvelle-Guinée
3,4	1 030	4 070	7,5	46,4	52 356	7 776	10,3	49,4	13,30	Philippines ^w
10,6	9 460	15 060	- 2,4	< 2,0	110 109	26 040	6,2	...	7,10	République de Corée ^{o, 6}
10,3	300	1 540	45,0	73,2	2 495	44	2,6	...	9,00	République démocratique populaire lao
...	...	...	5,3	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
3,8	1 490	6 130	246,6	...	...	7	...	...	7,10 ^z	Samoa
- 0,3	21 500	22 850	0,2	...	...	...	...	...	...	Singapour ⁶
- 0,1	1 940	6 230	4,6	32,5	67 384	20 073	18,0	24,3	7,90	Thaïlande ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
- 5,0	1 530	...	...	...	...	2	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
- 2,2	1 050	3 110	156,5	...	...	2	...	...	1,10	Vanuatu
7,1	410	2 070	18,1	63,7	12 578	1 216	3,7	17,2	6,50	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	14,7	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
1,8	360	1 600	7,3	82,8	15 216	672	1,4	...	9,00	Bangladesh
10,6	640	...	27,9	...	...	6	...	...	3,30	Bhoutan
5,0	460	2 820	1,7	79,9	97 320	9 283	2,0	13,1	12,60	Inde ^w
4,4	2 000	...	83,2	...	...	22	...	...	4,30	Maldives
5,0	250	1 360	16,1	82,5	2 700	89	1,5	13,5	6,20	Népal
- 2,1	420	1 860	13,2	65,6	32 019	2 958	5,1	23,1	21,30	Pakistan
3,5	1 680	5 940	1,7	7,3	7 483	1 283	1,1	...	4,10	République islamique d'Iran
1,4	880	3 260	17,6	45,4	8 529	716	4,4	19,5	9,20	Sri Lanka ^w

5. Rapport mondial sur le développement humain 2003.

6. Les données sur l'aide nette par habitant se réfèrent à l'aide officielle nette.

(z) Les données sont de 2000.

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹						VIH/SIDA ²			
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)		Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de mortalité infantile (‰)	Taux (%) de prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans)	Taux (%) de prévalence du VIH ³ chez les jeunes (15-24 ans)		Nombre d'enfants orphelins du sida (milliers)
			2000-2005					2001	2001	
	2001	2000-2005	Total	F	2001	M	F			
États arabes										
Algérie	30 746	1,7	69,7	71,3	2,8	43,9	0,1	...	...	...
Arabie saoudite	22 829	2,9	72,3	73,7	4,5	20,6	...	...	...	...
Bahreïn	693	2,2	74,0	75,9	2,7	14,2	0,3	...	...	...
Djibouti	681	1,6	45,7	46,8	5,7	102,4	...	...	...	...
Égypte ^W	69 124	2,0	68,8	71,0	3,3	40,6	< 0,1	...	...	...
Émirats arabes unis ⁶	2 879	1,9	74,7	77,4	2,8	13,6	...	...	...	...
Iraq	23 860	2,7	60,7	62,3	4,8	83,3	< 0,1	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne ⁶	5 340	1,9	72,8	75,4	3,0	20,7	0,2	...	...	...
Jordanie ^W	5 183	2,7	71,0	72,5	3,6	23,9	< 0,1	...	...	...
Koweït ⁶	2 353	3,5	76,6	79,0	2,7	10,8	...	...	...	...
Liban	3 537	1,6	73,5	75,1	2,2	17,2	...	...	...	...
Maroc	29 585	1,6	68,7	70,5	2,7	42,1	0,1	...	...	...
Mauritanie	2 724	3,0	52,5	54,1	5,8	96,7	...	...	...	...
Oman	2 688	2,9	72,4	74,4	5,0	19,7	0,1	...	...	...
Qatar ⁶	591	1,5	72,2	75,4	3,2	12,3	...	...	...	...
République arabe syrienne	16 968	2,4	71,9	73,1	3,3	22,3	...	...	...	...
Soudan	32 151	2,2	55,6	57,1	4,4	77,0	2,6	1,50	4,20	62
Territoires autonomes palestiniens	3 310	3,6	72,4	74,0	5,6	20,7	...	...	...	...
Tunisie ^W	9 624	1,1	72,8	74,9	2,0	23,3	...	...	...	...
Yémen	18 651	3,5	60,0	61,1	7,0	70,6	0,1	...	...	...
Europe centrale et orientale										
Albanie ⁶	3 122	0,7	73,7	76,7	2,3	25,0	...	...	...	...
Bélarus ⁶	9 986	- 0,5	70,1	75,3	1,2	11,3	0,3	0,80	0,30	...
Bosnie-Herzégovine ⁶	4 067	1,1	74,0	76,7	1,3	13,5	< 0,1	...	...	...
Bulgarie ⁶	8 033	- 0,8	70,9	74,6	1,1	15,2	< 0,1	...	...	...
Croatie	4 445	- 0,2	74,2	78,1	1,7	8,1	< 0,1	0,00	0,00	...
Estonie ⁶	1 353	- 1,1	71,7	76,8	1,2	9,4	1,0	3,20	0,80	...
Ex-République yougoslave de Macédoine ⁶	2 035	0,5	73,6	75,8	1,9	16,0	< 0,1	...	...	...
Fédération de Russie ⁶	144 877	- 0,6	66,8	73,1	1,1	15,9	0,9	2,20	0,80	...
Hongrie ⁶	9 968	- 0,5	71,9	76,0	1,2	8,8	0,1	0,10	0,03	...
Lettonie ⁶	2 351	- 0,9	71,0	76,2	1,1	14,2	0,4	1,10	0,30	...
Lituanie ⁶	3 484	- 0,6	72,7	77,6	1,3	8,7	0,1	0,20	0,10	...
Pologne ⁶	38 651	- 0,1	73,9	78,0	1,3	9,1	0,1	0,10	0,10	...
République de Moldova	4 276	- 0,1	68,9	72,2	1,4	18,1	0,2	...	...	...
République tchèque ⁶	10 257	- 0,1	75,4	78,7	1,2	5,6	< 0,1	0,00	0,00	...
Roumanie ⁶	22 437	- 0,2	70,5	74,2	1,3	20,0	< 0,1	...	...	...
Serbie-et-Monténégro	10 545	- 0,1	73,2	75,6	1,7	13,0	0,2	...	...	...
Slovaquie ⁶	5 394	0,1	73,7	77,6	1,3	8,0	< 0,1	0,00	0,00	...
Slovénie ⁶	1 988	- 0,1	76,3	79,8	1,1	5,5	< 0,1	0,00	0,00	...
Turquie ⁶	69 303	1,4	70,5	73,2	2,4	39,5	< 0,1	...	...	...
Ukraine ⁶	49 290	- 0,8	69,7	74,7	1,2	13,8	1,0	2,50	1,10	...

	Total	Moyenne pondérée							
Monde	6 134 038	1,2	67,0	69,1	2,7	43,7	...	...	...
Pays développés	988 390	0,4	77,8	80,9	1,8	6,2	...	...	...
Pays en développement	4 863 977	1,5	64,8	66,3	2,9	52,7	...	...	...
Pays en transition	281 672	- 0,3	68,1	73,4	1,4	21,3	...	...	...
Afrique subsaharienne	632 788	2,3	46,1	47,0	5,4	91,5	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	716 706	0,6	78,0	80,9	1,8	5,7	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	523 091	1,4	70,5	73,9	2,5	31,2	...	...	...
Asie centrale	75 771	0,7	69,1	72,7	2,2	39,4	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	2 041 186	0,9	70,7	73,2	2,0	34,3	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	1 455 118	1,7	63,4	64,0	3,3	66,2	...	...	...
États arabes	283 518	2,2	66,9	68,6	3,7	46,2	...	...	...
Europe centrale et orientale	405 861	- 0,1	69,8	74,5	1,4	18,3	...	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies.

2. Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida (ONUSIDA).

3. Ces données sont des estimations hautes.

4. Statistiques de la Banque mondiale.

Tableau 1

PNB ⁴			AIDE ET PAUVRETÉ ⁵		DETTE EXTÉRIEURE ⁵					Pays ou territoire
Taux annuel moyen de croissance (%) 1998-2001	PNB par habitant		Aide nette par habitant dollars EU (courants) 2001	Population vivant avec moins de 2 dollars EU par jour (%) 1990-2001	Total de la dette dollars EU courants (millions) 2001	Total du service de la dette dollars EU courants (millions) 2001	Total de la dette en % du PNB 2001	Service de la dette publique en % du revenu de fonct. du gouvern. 2001	Total du service de la dette en % des exportations 2001	
	Dollars EU (courants) 2001	Dollars EU PPA 2001								
États arabes										
5,3	1 650	5 910	5,9	15,1	22 503	4 375	8,3	21,3	19,50	Algérie
7,7	8 460	13 290	1,2	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
8,1	11 130	15 390	25,8	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
3,9	890	2 420	80,9	...	...	11	...	...	5,40 ²	Djibouti
6,1	1 530	3 560	18,2	43,9	29 234	1 932	1,9	...	8,80	Égypte ^w
...	...	...	1,0	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis ⁶
...	...	...	5,1	...	...	...	...	...	...	Iraq
...	...	...	1,9	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne ⁶
4,2	1 750	3 880	83,3	7,4	7 479	669	7,6	26,0	14,70	Jordanie ^w
6,8	18 270	21 530	1,5	...	...	...	...	...	...	Koweït ⁶
1,3	4 010	4 400	68,1	...	12 450	1 457	8,3	...	40,50	Liban
-1,3	1 190	3 500	17,5	14,3	16 962	2 628	7,9	...	21,90	Maroc
0,7	360	1 940	96,1	68,7	2 164	89	9,1	...	16,50	Mauritanie
...	...	10 720	0,6	...	6 025	1 667	...	14,7	6,80	Oman
...	...	...	1,7	...	...	...	...	...	...	Qatar ⁶
8,7	1 040	3 160	9,0	...	21 305	266	1,4	...	2,10	République arabe syrienne
2,6	340	1 750	5,3	...	15 348	56	0,5	...	3,20	Soudan
...	...	...	261,3	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
0,1	2 070	6 090	39,2	10,0	10 884	1 355	7,1	...	13,40	Tunisie ^w
11,8	450	730	22,8	45,2	4 954	288	3,4	...	6,30	Yémen
Europe centrale et orientale										
11,0	1 340	3 810	86,1	...	1 094	36	0,8	...	3,10	Albanie ^o
-7,1	1 290	7 630	3,9	...	869	232	1,9	5,4	2,70	Bélarus ⁶
3,5	1 240	6 250	157,2	...	2 226	300	6,0	...	18,30	Bosnie-Herzégovine ^o
2,1	1 650	6 740	43,1	...	9 615	1 368	10,3	19,1	15,50	Bulgarie ^{o, 6}
-2,8	4 550	8 930	25,7	...	10 742	2 960	15,0	16,9	13,70	Croatie
0,6	3 870	9 650	50,6	...	2 852	383	7,3	2,3	0,90	Estonie ^{o, 6}
-1,3	1 690	6 040	121,7	...	1 423	194	5,7	...	10,30	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o
3,5	1 750	6 880	7,7	...	152 649	17 322	5,8	12,0	12,00	Fédération de Russie ^{w, 6}
3,7	4 830	11 990	41,9	...	30 289	13 729	27,2	...	8,50	Hongrie ^{o, 6}
7,3	3 230	7 760	45,2	...	5 710	516	6,8	4,9	2,90	Lettonie ^{o, 6}
4,0	3 350	8 350	37,4	...	5 248	1 936	16,4	11,1	5,90	Lituanie ^{o, 6}
3,6	4 230	9 370	25,0	...	62 393	15 378	8,8	11,4	11,50	Pologne ^{o, 6}
-3,1	400	2 300	27,9	...	1 214	189	12,0	40,6	15,30	République de Moldova
-0,4	5 310	14 320	30,7	...	21 691	4 779	8,7	9,7	4,40	République tchèque ^{o, 6}
3,8	1 720	5 780	28,9	...	11 653	2 607	6,8	16,4	13,70	Roumanie ^{o, 6}
...	930	...	122,6	...	11 740	109	1,0	...	2,00	Serbie-et-Monténégro
-2,7	3 760	11 780	30,4	...	11 121	2 615	13,0	14,0	6,20	Slovaquie ⁶
-1,5	9 760	17 060	63,0	...	...	...	...	...	...	Slovénie ^o
-10,6	2 530	5 830	2,4	10,3	115 118	22 387	15,3	26,0	24,60	Turquie ^o
-3,5	720	4 270	10,6	...	12 811	2 255	6,1	8,2	6,50	Ukraine ⁶
Moyenne pondérée										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,00	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	460	1 750	20,6	...	...	...	...	...	9,00	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe occidentale
...	3 580	6 900	11,4	...	...	...	...	...	19,70	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	900	3 790	3,9	...	...	...	...	...	6,40	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	2 220	5 430	17,9	...	...	...	...	...	8,60	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

5. Rapport mondial sur le développement humain 2003.

6. Les données sur l'aide nette par habitant se réfèrent à l'aide officielle nette.

(z) Les données sont de 2000.

Tableau 2
Alphabétisme des adultes et des jeunes¹

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +) [%]						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15 et +)			
	1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²	
	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	81,2	82,2	80,2	86,0	86,7	85,3	4 252	54	4 190	54
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	26,4	38,1	15,5	39,8	54,8	25,5	1 773	59	2 152	64
Botswana	68,1	65,7	70,3	78,9	76,1	81,5	234	49	225	45
Burkina Faso	...	...	...	12,8*	18,5*	8,1*	...	...	5 611	56*
Burundi	37,0	48,4	26,6	50,4	57,7	43,6	1 929	61	1 744	60
Cameroun	57,9	68,7	47,5	67,9*	77,0*	59,8*	2 701	64	2 876	64*
Cap-Vert	63,8	76,2	54,3	75,7	85,4	68,0	67	71	65	72
Comores	53,8	61,4	46,4	56,2	63,5	49,1	129	59	188	58
Congo	67,1	77,1	57,9	82,8	88,9	77,1	443	66	331	68
Côte d'Ivoire	38,5	50,5	25,7	...	...	...	4 119	57	...	...
Érythrée	46,4	58,5	34,8	...	...	...	900	62	...	...
Éthiopie	28,6	37,3	19,8	41,5	49,2	33,8	18 993	57	21 955	57
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	25,6	31,7	19,7	...	...	...	397	55	...	...
Ghana	58,5	70,1	47,2	73,8	81,9	65,9	3 455	65	3 213	66
Guinée	27,2	42,3	12,9	...	...	...	406	61	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	73,3	85,8	61,1	...	...	...	55	74	...	...
Kenya	70,8	80,9	60,8	84,3	90,0	78,5	3 489	68	2 897	69
Lesotho	78,0	65,4	89,5	81,4*	73,7*	90,3*	184	28	184	32*
Libéria	39,2	55,4	22,8	55,9	72,3	39,3	691	64	765	69
Madagascar	58,0	66,4	49,8	...	...	...	2 768	60	...	...
Malawi	51,8	68,8	36,2	61,8	75,5	48,7	2 450	69	2 446	69
Mali	...	...	...	19,0*	26,7*	11,9*	...	...	5 184	56*
Maurice	79,8	84,8	75,0	84,3*	88,2*	80,5*	150	62	142	63*
Mozambique	33,5	49,3	18,4	46,5	62,3	31,4	4 867	65	5 638	68
Namibie	74,9	77,4	72,4	83,3	83,8	82,8	201	57	186	54
Niger	11,4	18,0	5,1	17,1	25,1	9,3	3 391	54	4 775	55
Nigéria	48,7	59,4	38,4	66,8	74,4	59,4	23 678	61	22 168	61
Ouganda	56,1	69,3	43,5	68,9	78,8	59,2	3 940	66	3 890	67
République centrafricaine	33,2	47,1	20,7	48,6*	64,7*	33,5*	1 119	63	1 122	67*
République démocratique du Congo	47,5	61,4	34,4	...	...	...	10 400	64	...	...
République-Unie de Tanzanie	62,9	75,5	51,0	77,1	85,2	69,2	5 128	68	4 556	68
Rwanda	53,3	62,9	44,0	69,2	75,3	63,4	1 660	61	1 412	64
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	28,4	38,2	18,6	39,3	49,0	29,7	2 822	58	3 387	59
Seychelles	...	...	...	91,9*	91,4*	92,3*	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	71,6	73,7	69,9	80,9	82,0	80,0	129	58	115	57
Tchad	27,7	37,0	18,8	45,8	54,5	37,5	2 299	58	2 409	59
Togo	44,2	60,5	28,7	59,6	74,3	45,4	1 049	65	1 088	69
Zambie	68,2	78,6	58,7	79,9	86,3	73,8	1 400	67	1 148	66
Zimbabwe ^w	80,7	86,6	75,0	90,0	93,8	86,3	1 085	66	732	69
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre ^o	94,3	97,7	91,0	96,8*	98,6*	95,1*	29	80	20	79*
Danemark ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne ^o	96,3	97,8	94,8	...	...	...	1 186	71	...	...
États-Unis ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce ^o	94,9	97,6	92,3	...	...	...	419	77	...	...

1. Pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU (évaluation de juillet 2002).

2. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24) [%]						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)				Pays ou territoire
1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²		
Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne										
88,5	88,6	88,4	91,8	91,8	91,7	882	51	771	50	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
40,4	56,6	24,7	55,5	72,7	38,5	497	64	610	70	Bénin
83,3	79,3	87,2	89,1	85,5	92,8	48	38	44	33	Botswana
...	...	...	19,4*	25,5*	14,0*	...	...	2 087	54*	Burkina Faso
51,6	58,4	44,8	66,1	67,2	65,1	517	57	490	52	Burundi
81,1	86,4	75,9	...	...	...	414	64	...	...	Cameroun
81,5	87,1	76,2	89,1	92,0	86,3	13	65	11	63	Cap-Vert
56,7	63,8	49,6	59,0	65,6	52,2	45	58	66	58	Comores
92,5	94,9	90,3	97,8	98,4	97,3	36	66	16	64	Congo
52,6	64,9	40,3	59,9*	69,6*	51,5*	1 046	62	1 426	61*	Côte d'Ivoire
60,9	72,5	49,3	...	...	...	236	65	...	...	Érythrée
43,0	51,5	34,1	57,4	63,0	51,8	5 326	58	5 752	57	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
42,2	50,5	34,1	...	...	...	95	58	...	...	Gambie
81,8	88,2	75,4	92,2	94,2	90,1	538	67	348	63	Ghana
44,1	62,2	26,5	...	...	...	107	66	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
92,7	96,6	88,8	...	...	...	5	77	...	...	Guinée équatoriale
89,8	92,9	86,7	95,8	96,4	95,1	473	65	314	58	Kenya
87,2	77,2	97,1	...	...	...	38	12	...	...	Lesotho
57,2	75,4	38,6	70,8	86,3	55,4	176	71	190	76	Libéria
72,2	77,8	66,6	...	...	...	635	60	...	...	Madagascar
63,2	75,7	51,2	72,5	81,9	62,8	643	68	641	68	Malawi
...	...	...	24,2*	32,3*	16,9*	...	...	1 938	55*	Mali
91,1	91,2	91,1	94,5*	93,7*	95,4*	18	49	11	42*	Maurice
48,8	66,1	31,7	62,8	76,6	49,2	1 365	68	1 363	69	Mozambique
87,4	85,9	89,0	92,3	90,6	94,0	36	44	29	39	Namibie
17,0	24,9	9,3	24,5	34,0	15,1	1 211	54	1 684	55	Niger
73,6	80,8	66,5	88,6	90,7	86,5	4 243	63	2 780	58	Nigéria
70,1	79,8	60,5	80,2	86,3	74,0	1 003	66	1 001	66	Ouganda
52,1	65,6	39,4	58,5*	70,3*	46,9*	258	65	321	65*	République centrafricaine
68,9	80,3	57,6	...	...	...	2 213	68	...	...	République démocratique du Congo
83,1	89,2	77,2	91,6	93,8	89,4	882	69	642	63	République-Unie de Tanzanie
72,7	78,0	67,4	84,9	86,3	83,6	363	60	268	59	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
40,1	50,0	30,2	52,9	61,3	44,5	829	58	960	59	Sénégal
...	...	...	99,1*	98,8*	99,4*	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
85,1	84,7	85,5	91,2	90,4	92,1	25	52	21	46	Swaziland
48,0	58,4	37,7	69,9	75,8	64,0	569	60	481	60	Tchad
63,5	79,4	47,7	77,4	88,3	66,6	242	72	219	74	Togo
81,2	86,4	76,2	89,2	91,5	86,9	311	64	247	61	Zambie
93,9	96,6	91,3	97,6	98,9	96,2	128	72	74	78	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada ^o
99,7	99,5	99,8	99,8*	99,7*	99,8*	0,3	29	0,3	40*	Chypre ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Danemark ^o
99,6	99,6	99,6	...	...	...	27	44	...	...	Espagne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlande ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	France ^o
99,5	99,4	99,7	...	...	...	7	37	...	...	Grèce ^o

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +) [%]						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15 et +)			
	1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²	
	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Irlande ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël ⁰	91,4	94,9	88,0	95,3	97,3	93,4	267	71	214	72
Italie ⁰	97,7	98,3	97,1	...	...	...	1 103	65	...	...
Luxembourg ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte ⁰	88,4	87,9	88,9	92,6	91,8	93,4	32	49	23	46
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ⁰	87,2	90,9	83,8	...	...	...	1 013	66	...	...
Royaume-Uni ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse ⁰	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95,6	95,6	95,7	96,7	96,7	96,7	6	53	6	52
Argentine ^w	95,7	95,9	95,6	97,0	97,0	97,0	964	54	831	52
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	94,4	93,6	95,2	...	...	...	10	44	...	...
Barbade	99,4	99,4	99,3	99,7	99,7	99,7	1	57	1	51
Belize	...	...	...	76,9*	76,7*	77,1*	...	...	36	49*
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	78,1	86,8	69,8	86,7*	93,1*	80,7*	862	71	700	74*
Brésil ^w	82,0	82,9	81,2	88,2*	88,0*	88,3*	17 336	53	14 958	51*
Chili ^w	94,0	94,4	93,6	95,7*	95,8*	95,6*	550	55	483	52*
Colombie	88,4	88,8	88,1	92,1	92,1	92,2	2 584	53	2 320	51
Costa Rica	93,9	93,9	93,8	95,8	95,7	95,9	121	50	119	48
Cuba	95,1	95,2	95,1	96,9	97,0	96,8	398	51	278	52
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	72,4	76,1	69,1	79,7	82,4	77,1	835	59	848	58
Équateur	87,6	90,2	85,1	91,0*	92,3*	89,7*	775	60	770	57*
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61,0	68,8	53,2	69,9	77,3	62,5	1 843	60	2 069	62
Guyana	97,2	98,0	96,4	...	...	...	13	66	...	...
Haïti	39,7	42,6	36,9	51,9	53,8	50,0	2 328	54	2 407	54
Honduras	68,1	68,9	67,3	80,0*	79,8*	80,2*	851	51	804	49*
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ^w	82,2	78,0	86,1	87,6	83,8	91,4	274	40	224	36
Mexique ⁰	87,3	90,6	84,3	90,5*	92,6*	88,7*	6 471	64	6 471	62*
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	62,7	62,7	62,8	76,7*	76,8*	76,6*	764	51	723	51*
Panama	89,0	89,7	88,4	92,3	92,9	91,7	171	53	162	54
Paraguay ^w	90,3	92,4	88,3	91,6*	93,1*	90,2*	237	60	294	59*
Pérou ^w	...	...	...	85,0*	91,3*	80,3*	...	...	2 519	69*
République dominicaine	79,4	79,8	79,0	84,4	84,3	84,4	894	50	910	49
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	96,8	98,1	95,6	98,5	99,0	97,9	26	70	15	69
Uruguay ^w	96,5	96,0	97,0	97,7	97,3	98,1	80	46	58	43
Venezuela	88,9	90,1	87,7	93,1	93,5	92,7	1 340	55	1 163	53
Asie centrale										
Arménie	97,5	98,9	96,1	99,4*	99,7*	99,2*	63	80	14	73*
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1. Pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU (évaluation de juillet 2002).

2. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabetisme, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +) [%]						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15 et +)			
	1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²	
	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Kazakhstan	98,8	99,5	98,2	99,4	99,7	99,2	136	79	64	73
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	...	...	...	97,8*	98,0*	97,5*	...	...	38	56*
Ouzbékistan	98,7	99,5	97,9	99,3	99,6	98,9	164	80	122	74
Tadjikistan	98,2	99,2	97,2	99,5*	99,7*	99,3*	55	77	20	68*
Turkménistan	...	...	...	98,8*	99,3*	98,3*	...	...	38	73*
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	85,5	91,0	79,4	93,9*	96,3*	91,4*	24	66	15	68*
Cambodge	62,0	77,7	48,8	69,4	80,8	59,3	2 032	73	2 454	70
Chine ^w	78,3	87,2	68,9	90,9*	95,1*	86,5*	181 331	70	89 788	73*
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	88,6	91,6	85,5	92,9*	94,5*	91,4*	51	63	39	60*
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ^w	79,5	86,7	72,5	87,9	92,5	83,4	23 800	68	18 432	69
Japon ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	90,5	94,6	86,8	91,3*	95,3*	87,8*	26	73	32	75*
Malaisie ^w	80,7	86,9	74,4	88,7*	92,0*	85,4*	2 190	66	1 804	64*
Myanmar	80,7	87,4	74,2	85,3	89,2	81,4	4 905	68	4 876	64
Nauru	30,4	47,4	14,0	...	...	...	7 546	61	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	56,6	64,4	48,2	...	...	...	1 046	57	...	...
Philippines ^w	91,7	92,2	91,2	92,6*	92,5*	92,7*	2 986	53	3 687	50*
République de Corée ^o	95,9	98,4	93,4	...	...	...	1 307	80	...	...
République démocratique populaire lao	56,5	70,3	42,8	66,4	77,4	55,5	1 017	67	1 081	67
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98,0	98,5	97,4	98,7	98,9	98,4	2	61	1	58
Singapour	88,8	94,4	83,2	92,5	96,6	88,6	265	75	244	77
Thaïlande ^w	...	...	...	92,6*	94,9*	90,5*	...	...	3 402	66*
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	98,8*	98,8*	98,9*	...	...	1	48*
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	90,3*	93,9*	86,9*	...	...	5 273	69*
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	34,2	44,3	23,7	41,1	50,3	31,4	41 606	56	52 209	57
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	49,3	61,9	35,9	61,3*	...	...	272 279	61	270 466	...
Maldives	94,8	95,0	94,6	97,2	97,3	97,2	6	50	5	50
Népal	30,4	47,4	14,0	44,0	61,6	26,4	7 546	61	8 204	65
Pakistan	35,4	49,3	20,1	41,5*	53,4*	28,5*	41 368	60	51 536	60*
République islamique d'Iran	63,2	72,2	54,0	...	83,5*	70,4*	11 506	61	10 543	64*
Sri Lanka ^w	88,7	92,9	84,7	92,1	94,7	89,6	1 262	65	1 099	64
États arabes										
Algérie	52,9	64,3	41,3	68,9	78,0	59,6	6 799	62	6 486	65
Arabie saoudite	66,2	76,2	50,2	77,9	84,1	69,5	3 287	59	3 218	61
Bahreïn	82,1	86,8	74,6	88,5	91,5	84,2	60	55	57	55
Djibouti	53,0	66,8	39,7	...	...	...	141	65	...	...
Égypte ^w	47,1	60,4	33,6	55,6*	67,2*	43,6*	17 432	63	20 468	64*
Émirats arabes unis	71,0	71,2	70,6	77,3	75,6	80,7	421	28	499	25
Iraq	35,7	51,3	19,7	...	...	...	6 208	62	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	68,1	82,8	51,1	81,7	91,8	70,7	773	71	686	77

1. Pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU (évaluation de juillet 2002).

2. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24) [%]						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)				Pays ou territoire
1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²		
Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	6	45	6	50	Kazakhstan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kirghizistan
...	...	...	97,7*	97,0*	98,4*	...	...	13	34*	Mongolie
99,6	99,7	99,6	99,7	99,7	99,6	14	57	18	58	Ouzbékistan
99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	2	55	2	49*	Tadjikistan
...	...	...	99,8*	99,8*	99,8*	...	...	2	49*	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie ^o
97,9	97,6	98,1	99,1*	99,0*	99,3*	1	43	1	42*	Brunéi Darussalam
73,5	81,5	65,6	80,3	84,5	75,9	476	65	588	61	Cambodge
95,3	97,5	93,1	98,9*	99,2*	98,5*	11 709	72	2 314	63*	Chine ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
97,8	98,1	97,6	99,3*	99,1*	99,4*	3	54	1	39*	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
95,0	96,6	93,4	98,0	98,5	97,6	1 873	65	835	62	Indonésie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
97,2	99,2	95,8	99,6*	99,4*	99,8*	2	88	0,3	26*	Macao, Chine
94,8	95,3	94,2	97,2*	97,2*	97,3*	179	55	122	48*	Malaisie ^w
88,2	90,1	86,2	91,4	91,6	91,1	972	58	830	51	Myanmar
46,6	67,0	27,3	...	...	...	1 867	67	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
68,6	74,4	62,4	...	...	...	277	60	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97,3	97,1	97,4	95,1*	94,5*	95,7*	342	46	787	43*	Philippines ^w
99,8	99,8	99,8	...	...	...	18	49	...	...	République de Corée ^o
70,1	79,47	60,56	79,3	85,8	72,7	235	66	226	65	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
99,0	99,1	98,9	99,5	99,4	99,5	0,3	50	0,2	43	Samoa
99,0	98,8	99,2	99,5*	99,4*	99,6*	6	39	3	38*	Singapour
...	...	...	98,0*	98,1*	97,8*	...	...	233	53*	Thaïlande ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	99,2*	99,2*	99,1*	...	...	0,2	51*	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94,1	94,5	93,6	...	...	...	801	54	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
42,0	50,7	33,2	49,7	57,8	41,1	12 842	56	14 740	57	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
64,3	73,4	54,2	...	...	...	58 555	61	...	...	Inde ^w
98,1	98,1	98,1	99,2	99,1	99,2	1	48	1	46	Maldives
46,6	67,0	27,3	62,7	78,1	46,0	1 867	67	1 797	70	Népal
47,4	62,5	30,6	53,9*	65,5*	42,0*	10 697	63	13 537	61*	Pakistan
86,3	91,7	80,8	...	...	...	1 425	68	...	...	République islamique d'Iran
95,1	95,9	94,2	97,0	97,2	96,9	157	57	105	51	Sri Lanka ^w
États arabes										
77,3	86,1	68,1	89,9	94,0	85,6	1 158	69	691	70	Algérie
85,4	91,2	78,6	93,5	95,4	91,6	446	68	278	63	Arabie saoudite
95,6	96,2	95,0	98,6	98,4	98,9	3	54	2	38	Bahreïn
73,2	82,2	64,2	...	...	...	28	67	...	...	Djibouti
61,3	70,9	51,0	73,2*	79,0*	66,9*	3 970	62	3 974	60*	Égypte ^w
84,7	81,7	88,6	91,4	88,2	95,0	48	27	37	26	Émirats arabes unis
41,0	56,4	24,9	...	...	...	2 063	62	...	...	Iraq
91,0	98,9	82,7	97,0	99,8	94,0	78	94	40	97	Jamahiriya arabe libyenne

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +) [%]						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15 et +)			
	1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²	
	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Jordanie ^w	81,5	90,0	72,1	90,9	95,5	85,9	320	72	299	74
Koweït	76,7	79,3	72,6	82,9	84,7	81,0	317	47	302	42
Liban	80,3	88,3	73,1	...	...	...	347	72	...	...
Maroc	38,7	52,7	24,9	50,7	63,3	38,3	9 089	62	10 108	63
Mauritanie	34,8	46,3	23,9	41,2	51,5	31,3	743	60	939	60
Oman	54,7	67,3	38,3	74,4	82,0	65,4	457	57	424	55
Qatar	77,0	77,4	76,0	84,2*	84,9*	82,3*	78	28	70	35*
République arabe syrienne	64,8	81,8	47,5	82,9*	91,0*	74,2*	2 351	75	1 864	74*
Soudan	45,8	60,0	31,5	59,9	70,8	49,1	7 836	63	7 942	64
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie ^w	59,1	71,6	46,5	73,2	83,1	63,1	2 081	65	1 869	69
Yémen	32,7	55,2	12,9	49,0	69,5	28,5	3 820	66	5 033	70
Europe centrale et orientale										
Albanie ^o	77,0	86,8	66,7	98,7*	99,2*	98,3*	509	71	29	67*
Bélarus	99,5	99,7	99,3	99,7	99,8	99,6	42	76	26	67
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	94,6*	98,4*	91,1*	...	...	181	85*
Bulgarie ^o	97,2	98,3	96,2	98,6	99,1	98,1	195	70	97	69
Croatie	96,9	99,0	94,9	98,1*	99,3*	97,1*	121	85	68	83*
Estonie ^o	99,8	99,8	99,8	99,8*	99,8*	99,8*	3	53	2	55*
Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie ^w	99,2	99,6	98,9	99,6	99,7	99,5	857	76	496	69
Hongrie ^o	99,1	99,3	98,9	...	...	...	78	63	...	...
Lettonie ^o	...	...	...	99,7*	99,8*	99,7*	...	...	5	63*
Lituanie ^o	99,3	99,5	99,1	99,6*	99,6*	99,6*	20	67	10	54*
Pologne ^o	99,6	99,6	99,5	...	...	...	119	60	...	...
République de Moldova	97,5	99,1	96,1	99,0	99,6	98,6	80	83	32	80
République tchèque ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie ^o	97,1	98,6	95,6	97,3*	98,4*	96,3*	519	77	501	71*
Serbie-et-Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	99,7*	99,7*	99,7*	...	...	14	49*
Slovénie ^o	99,6	99,6	99,5	99,7	99,7	99,6	7	58	6	56
Turquie ^o	77,9	89,2	66,4	86,5*	94,4*	78,5*	8 066	75	6 592	79*
Ukraine	99,4	99,7	99,2	99,6	99,8	99,5	237	77	147	70
Moyenne pondérée										
Monde	75,4	81,8	69,1	81,7	87,0	76,5	871 750	63	799 147	64
Pays développés	98,0	98,5	97,5	98,9	99,1	98,6	14 864	64	9 151	62
Pays en développement	67,0	75,9	57,9	76,4	83,4	69,3	855 127	63	788 999	64
Pays en transition	99,2	99,6	98,8	99,6	99,7	99,4	1 759	78	998	70
Afrique subsaharienne	49,9	60,0	40,3	62,0	70,1	54,2	128 980	61	137 000	61
Amérique du Nord et Europe occidentale	97,9	98,4	97,4	98,8	99,1	98,6	11 326	64	6 946	61
Amérique latine et Caraïbes	85,0	86,7	83,3	89,2	90,1	88,5	41 742	56	39 383	55
Asie centrale	98,7	99,4	98,0	99,4	99,6	99,1	572	79	333	70
Asie de l'Est et Pacifique	81,8	88,9	74,5	91,3	94,9	87,6	232 255	69	134 978	71
Asie du Sud et de l'Ouest	47,5	59,7	34,4	58,3	70,9	45,0	382 353	60	402 744	64
États arabes	50,0	63,7	35,6	62,2	73,1	50,6	63 023	63	69 298	64
Europe centrale et orientale	96,2	98,0	94,6	97,3	98,7	96,1	11 500	75	8 464	77

1. Pour les pays signalés par (*), les données présentées sont des données nationales ; pour les autres, il s'agit des estimations de l'ISU (évaluation de juillet 2002).

2. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24)
 (%)

NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24) (%)						NOMBRE D'ANALPHABÈTES (15-24)				Pays ou territoire
1990			2000-2004 ²			1990		2000-2004 ²		
Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
96,7	97,9	95,3	99,4	99,3	99,5	23	66	7	40	Jordanie ^w
87,5	87,9	87,2	93,1	92,2	93,9	46	51	26	40	Koweït
92,1	95,5	88,6	...	...	...	48	71	...	...	Liban
55,3	68,0	42,0	69,5	77,4	61,3	2 254	64	1 924	62	Maroc
45,8	55,5	36,1	49,6	57,4	41,8	214	59	275	58	Mauritanie
85,6	95,4	75,4	98,5	99,6	97,3	43	82	8	87	Oman
90,3	88,3	93,0	94,8*	94,1*	95,8*	6	29	4	40*	Qatar
79,9	92,2	66,9	95,2*	97,1*	93,0*	520	81	199	70*	République arabe syrienne
65,0	75,6	54,0	79,1	83,9	74,2	1 752	65	1 348	61	Soudan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
84,1	92,8	75,2	94,3	97,9	90,6	264	77	117	81	Tunisie ^w
50,0	73,5	25,0	67,9	84,3	50,9	1 134	73	1 245	75	Yémen
Europe centrale et orientale										
94,8	97,4	91,9	99,4*	99,4*	99,5*	34	75	3	42*	Albanie ^o
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	3	50	3	49	Bélarus
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	...	...	2	41*	Bosnie-Herzégovine ^o
99,4	99,5	99,3	99,7	99,8	99,6	7	59	4	67	Bulgarie ^o
99,6	99,7	99,6	99,6*	99,6*	99,7*	2	52	2	48*	Croatie
99,8	99,7	99,8	99,8*	99,7*	99,8*	0,5	42	1	39*	Estonie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	42	47	47	49	Fédération de Russie ^w
99,7	99,8	99,7	...	...	...	4	56	...	...	Hongrie ^o
...	...	...	99,7*	99,7*	99,8*	...	...	1	43*	Lettonie ^o
99,8	99,8	99,8	99,7*	99,7*	99,7*	1	45	2	42*	Lituanie ^o
99,8	99,8	99,8	...	...	...	11	49	...	...	Pologne ^o
99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	99,8	1	48	2	49	République de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque ^o
99,3	99,3	99,2	97,8*	97,7*	97,8*	28	54	79	49*	Roumanie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro
...	...	...	99,6*	99,6*	99,7*	...	...	3	42*	Slovaquie
99,8	99,7	99,8	99,8	99,8	99,8	1	45	1	48	Slovénie ^o
92,7	97,1	88,3	95,5*	97,8*	93,2*	838	79	616	75*	Turquie ^o
99,8	99,8	99,9	99,9	99,9	99,9	11	43	8	34	Ukraine
Moyenne pondérée										
84,3	88,2	80,1	87,6	90,9	84,0	156 430	62	136 710	63	Monde
99,7	99,7	99,6	99,7	99,7	99,7	471	51	354	49	Pays développés
80,9	85,8	75,8	85,2	89,3	81,0	155 627	62	136 052	63	Pays en développement
99,2	99,2	99,2	99,4	99,4	99,3	332	49	304	50	Pays en transition
67,5	74,8	60,2	76,6	81,0	72,3	29 603	61	31 135	59	Afrique subsaharienne
99,7	99,7	99,7	99,8	99,8	99,8	310	49	203	49	Amérique du Nord et Europe occidentale
92,7	92,7	92,7	95,5	95,2	95,9	6 351	50	4 589	46	Amérique latine et Caraïbes
97,7	97,8	97,7	98,3	98,3	98,3	281	50	257	50	Asie centrale
95,4	97,2	93,6	97,8	98,2	97,4	17 383	68	7 446	58	Asie de l'Est et Pacifique
61,5	71,1	51,0	72,3	81,5	62,5	87 276	61	79 344	65	Asie du Sud et de l'Ouest
66,6	77,3	55,3	78,2	84,4	71,8	14 203	66	12 946	64	États arabes
98,3	99,2	97,4	98,8	99,3	98,3	1 023	75	790	69	Europe centrale et orientale

Tableau 3
Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		1998				2001			
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne									
1 Afrique du Sud	6-6	24,2*	24,3*	24,1*	0,99*	35,1	35,0	35,2	1,00
2 Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	4-5	4,6	4,7	4,5	0,94	6,2**	6,4**	6,0**	0,95**
4 Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Burkina Faso	4-6	1,7	1,7	1,7	1,01	1,1**	1,0**	1,1**	1,07**
6 Burundi	4-6	0,8	0,8	0,8	1,01	1,3	1,4	1,3	0,95
7 Cameroun	4-5	11,6	11,9	11,3	0,95	14,3	14,3	14,3	1,00
8 Cap-Vert	3-5	...	...	...	...	55,5	55,4	55,6	1,00
9 Comores	3-5	2,2	2,1	2,2	1,07	1,7 ^y	1,6** ^y	1,8** ^y	1,07** ^y
10 Congo	3-5	1,8	1,4	2,2	1,59	4,2	4,0	4,3	1,07
11 Côte d'Ivoire	3-5	2,6	2,6	2,5	0,97	3,2	3,2	3,2	0,99
12 Érythrée	5-6	5,3	5,6	5,0	0,89	5,3	5,5	5,0	0,92
13 Éthiopie	4-6	1,5	1,5	1,5	0,97	1,8	1,9	1,8	0,96
14 Gabon	3-5	...	...	...	...	13,2**	...	...	...
15 Gambie	4-6	19,7	20,7	18,7	0,91	19,7** ^y	...	...	...
16 Ghana	3-5	37,0	37,2	36,9	0,99	41,5	41,6	41,3	0,99
17 Guinée	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	4-6	...	...	...	...	3,2 ^y	3,1 ^y	3,3 ^y	1,05 ^y
19 Guinée équatoriale	3-6	30,9	30,2	31,5	1,04	35,1	...	...	...
20 Kenya	3-5	38,3	37,1	39,6	1,07	44,4	44,8	44,0	0,98
21 Lesotho	3-5	24,9	23,4*	26,5*	1,13*	21,4**	21,3**	21,6**	1,02**
22 Libéria	3-5	43,3	49,8	36,8	0,74	56,1 ^y	59,4 ^y	52,8 ^y	0,89 ^y
23 Madagascar	3-5	...	...	...	...	3,4**	3,3**	3,4**	1,02**
24 Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
25 Mali	4-6	2,2	...	...	...	1,6	1,6	1,6	1,00
26 Maurice	4-5	98,0	97,1	99,0	1,02	87,5	86,4	88,5	1,02
27 Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
28 Namibie	3-5	20,1**	19,1**	21,2**	1,11**	23,4	21,4	25,4	1,19
29 Niger	4-6	1,1	1,1	1,1	1,03	1,3	1,3	1,3	0,97
30 Nigéria	3-5	...	...	...	...	8,2**	8,5**	7,9**	0,94**
31 Ouganda	4-5	4,0	4,0	4,0	1,00	4,2**	4,1**	4,2**	1,03**
32 République centrafricaine	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
33 République démocratique du Congo	3-5	...	...	...	...	0,8**	0,8**	0,8**	0,98**
34 République-Unie de Tanzanie	5-6	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	4-6	...	...	...	...	2,5**	2,5**	2,5**	0,99**
36 Sao Tomé-et-Principe	3-6	25,5**	24,8**	26,2**	1,06**	25,8	24,5	27,1	1,11
37 Sénégal	4-6	2,9	2,9	2,9	1,00	3,3	3,1	3,5	1,13
38 Seychelles ²	4-5	112,8	111,3	114,3	1,03	91,5	93,1	89,8	0,96
39 Sierra Leone	3-5	...	...	...	...	4,1 ^z	...	...	...
40 Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
42 Tchad	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
43 Togo	3-5	2,7	2,7	2,7	1,00	2,7	2,7	2,8	1,03
44 Zambie	3-6	2,3*	2,1*	2,5*	1,19*	...	...	...	...
45 Zimbabwe ^w	3-5	...	...	...	...	38,7**	38,2**	39,2**	1,03**
Amérique du Nord et Europe occidentale									
46 Allemagne ^o	3-5	93,6	94,4	92,7	0,98	100,7	101,6	99,8	0,98
47 Andorre ³	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^o	3-5	81,5	81,7	81,3	0,99	83,9	83,9	83,8	1,00
49 Belgique ^o	3-5	109,9	110,7	109,1	0,99	113,8	114,0	113,7	1,00
50 Canada ^o	4-5	66,0	65,8	66,3	1,01	64,7 ^z	64,8 ^z	64,5 ^z	0,99 ^z
51 Chypre ^{o, 2}	3-5	59,8	59,2	60,4	1,02	59,3	59,2	59,3	1,00
52 Danemark ^o	3-6	91,0	90,9	91,0	1,00	90,0	90,2	89,9	1,00
53 Espagne ^o	3-5	99,4	99,8	99,0	0,99	106,1	106,4	105,9	1,00
54 États-Unis ^o	3-5	57,4	58,3	56,5	0,97	61,3	60,4	62,3	1,03
55 Finlande ^o	3-6	48,3	48,5	48,1	0,99	55,2	55,5	55,0	0,99

1. Le TBS dans la PEPE comprend l'enseignement préprimaire et d'autres programmes de protection et d'éducation de la petite enfance.

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.

Tableau 3

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LA PEPE ¹ (%)								NOUVEAUX INSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DANS LA PEPE (%)			
1998				2001				2001			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	1
...	2
...	3
...	4
...	4,1 ^z	3,7 ^z	4,7 ^z	5
...	2,7	2,4	3,1	6
...	7
...	8
...	9
...	2,8	2,7	2,9	10
...	11,4 ^{**z}	10,5 ^{**z}	12,6 ^{**z}	11
...	12
...	13
...	14
...	15
...	16
...	17
...	18
...	19
...	20
...	21
...	67,3 ^y	72,3 ^y	62,3 ^y	0,86 ^y	...	...	...	22
...	23
...	24
...	25
...	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	26
...	27
...	28
...	6,5 ^z	5,5 ^z	8,0 ^z	29
...	30
...	31
...	32
...	33
...	34
...	35
...	36
...	37
...	100,0	100,0	100,0	38
...	5,3 ^y	4,8 ^y	5,9 ^y	39
...	40
...	41
...	42
...	1,9 ^z	1,7 ^z	2,1 ^z	43
...	11,3 ^z	10,8 ^z	11,7 ^z	44
...	45
...	46
...	47
...	88,3	88,4	88,2	1,00	...	...	...	48
...	49
...	50
...	90,4	90,8	89,8	0,99	...	...	...	51
...	52
...	53
...	54
...	55

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		1998				2001				
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
56	France ⁰	3-5	110,6	110,7	110,6	1,00	113,6	113,5	113,6	1,00
57	Grèce ⁰	4-5	68,4	67,8	69,1	1,02	68,2	66,8	69,6	1,04
58	Irlande ⁰	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Islande ⁰	3-5	108,3	108,7	108,0	0,99	116,7	115,8	117,6	1,02
60	Israël ⁰	3-5	106,0	106,8	105,2	0,98	107,7	107,8	107,7	1,00
61	Italie ⁰	3-5	95,4	96,1	94,6	0,98	98,4	99,1	97,6	0,99
62	Luxembourg ⁰	3-5	72,9	73,4	72,4	0,99	83,7	83,8	83,6	1,00
63	Malte ⁰	3-4	102,7	103,0	102,4	0,99	100,7	102,1	99,2	0,97
64	Monaco ³	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège ⁰	3-5	75,4	73,4	77,6	1,06	80,8	78,6**	83,2**	1,06**
66	Pays-Bas ⁰	4-5	97,8	98,3	97,3	0,99	97,6	98,3	96,9	0,99
67	Portugal ⁰	3-5	66,3	66,4	66,1	1,00	70,2	...	...	...
68	Royaume-Uni ⁰	3-4	77,5	77,1	77,9	1,01	83,2	83,2	83,2	1,00
69	Saint-Marin ³	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède ⁰	3-6	76,1	75,7	76,5	1,01	75,1	75,5	74,6	0,99
71	Suisse ⁰	5-6	93,9	94,5	93,2	0,99	97,2	97,6	96,8	0,99
Amérique latine et Caraïbes										
72	Anguilla ²	3-4	...	...	...	...	116,1	117,8	114,6	0,97
73	Antigua-et-Barbuda ³	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	4-5	100,3	99,0	101,6	1,03	86,2	87,1	85,2	0,98
75	Argentine ^w	3-5	57,0	56,3	57,6	1,02	60,6	60,1	61,0	1,02
76	Aruba ²	4-5	96,9	96,8	97,0	1,00	99,8	101,7	97,9	0,96
77	Bahamas	3-4	...	...	...	...	30,0	30,3	29,8	0,99
78	Barbade	3-4	82,2	82,9	81,5	0,98	89,1	88,3	90,0	1,02
79	Belize	3-4	27,8	27,4	28,2	1,03	28,0 ^z	27,2 ^z	28,9 ^z	1,06 ^z
80	Bermudes ²	4-4	...	...	...	...	54,6 ^z	...	...	...
81	Bolivie	4-5	44,1	43,9	44,3	1,01	46,5	46,3	46,8	1,01
82	Brésil ^w	4-6	53,5	53,3	53,7	1,01	67,3	67,4	67,2	1,00
83	Chili ^w	3-5	73,6	74,0	73,3	0,99	77,5 ^z	77,5 ^z	77,4 ^z	1,00 ^z
84	Colombie	3-5	34,8	34,4	35,2	1,02	36,6	36,4	36,7	1,01
85	Costa Rica	5-5	...	...	...	...	115,5	114,7	116,3	1,01
86	Cuba	3-5	102,0	100,2	103,9	1,04	110,6	109,5	111,8	1,02
87	Dominique ²	3-4	76,1	72,1	80,3	1,11	75,7 ^z	73,9** ^z	77,6** ^z	1,05** ^z
88	El Salvador	4-6	40,2	39,3	41,1	1,05	45,9	44,7	47,1	1,05
89	Équateur	5-5	63,6	62,5	64,7	1,04	73,0	71,8	74,2	1,03
90	Grenade ²	3-4	...	...	...	...	67,9 ^z	67,2 ^z	68,6 ^z	1,02 ^z
91	Guatemala	5-6	37,3*	37,5*	37,1*	0,99*	55,2	54,8	55,6	1,01
92	Guyana	4-5	120,2	120,6	119,9	0,99	117,9 ^y	118,3 ^y	117,4 ^y	0,99 ^y
93	Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	4-6	...	...	...	...	21,4**	20,9**	22,0**	1,05**
95	Îles Caïmanes ³	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ²	4-5	...	...	...	...	134,2	144,1	124,5	0,86
97	Îles Vierges britanniques ²	3-4	61,6	57,0	66,3	1,16	85,4	92,0	78,5	0,85
98	Jamaïque ^w	3-5	83,6	80,5	86,8	1,08	86,8	84,7	89,0	1,05
99	Mexique ⁰	4-5	74,0	73,1	74,9	1,02	75,8	74,9	76,7	1,02
100	Montserrat ²	3-4	...	...	...	...	82,9	...	...	...
101	Nicaragua	3-6	24,7	24,4	24,9	1,02	25,9	25,7	26,1	1,02
102	Panama	4-5	37,7**	38,5**	36,9**	0,96**	50,8	50,3	51,4	1,02
103	Paraguay ^w	3-5	25,5	25,1	25,9	1,03	30,3	29,9	30,6	1,02
104	Pérou ^w	3-5	56,1	55,5	56,8	1,02	60,3	59,6	60,9	1,02
105	République dominicaine	3-5	35,2	35,0	35,4	1,01	35,1	36,1	34,0	0,94
106	Saint-Kitts-et-Nevis ²	3-4	...	...	...	...	141,6 ^z	135,6 ^z	147,9 ^z	1,09 ^z
107	Saint-Vincent-et-les Grenadines	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	3-4	85,2	85,6**	84,8**	0,99**	65,4	63,9	66,9	1,05
109	Suriname	4-5	...	...	...	...	96,4	97,3	95,4	0,98
110	Trinité-et-Tobago	3-4	59,8**	59,5**	60,2**	1,01**	63,0**	62,5**	63,4**	1,01**
111	Uruguay ^w	3-5	56,0	55,6	56,4	1,01	62,7	62,0	63,5	1,02
112	Venezuela	3-5	44,2	43,6	44,7	1,03	51,6	51,3	51,9	1,01

1. Le TBS dans la PEPE comprend l'enseignement préprimaire et d'autres programmes de protection et d'éducation de la petite enfance.

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.

Tableau 3

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LA PEPE ¹ (%)								NOUVEAUX INSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DANS LA PEPE (%)			
1998				2001				2001			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
.	56
.	57
.	58
.	59
.	60
.	61
.	62
.	63
...	64
.	65
.	66
.	67
.	68
...	69
.	70
.	71
...	100,0	100,0	100,0	72
...	96,0 ^y	94,2 ^y	96,6 ^y	73
...	100,0 ^y	100,0 ^y	100,0 ^y	74
...	89,7	89,5	89,9	75
...	83,7	85,0	82,4	76
...	77
...	100,0	100,0	100,0	78
...	79
...	50,4 ^z	45,6 ^z	54,8 ^z	80
.	59,2*	59,2*	59,2*	81
...	82
...	83
...	84
...	118,3	117,7	118,9	1,01	81,4 ^z	80,8 ^z	82,0 ^z	85
...	99,4	99,4	99,3	86
...	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	87
...	88
...	50,4	49,4	51,4	89
...	90
...	91
...	86,9 ^y	...	...	92
...	93
...	94
...	89,3	90,5	88,1	95
...	100,0	100,0	100,0	96
...	89,9**	89,3**	90,6**	97
...	94,3**	94,3**	94,3**	98
.	99
...	100
...	38,3	36,8	40,0	101
...	69,2**	67,0**	71,6**	102
...	66,9	65,9	68,1	103
...	104
.	105
...	98,2 ^y	98,1 ^y	98,4 ^y	106
...	107
...	85,7	83,5	88,0	1,05	...	...	...	108
...	109
...	77,0 ^z	77,0** ^z	77,0** ^z	110
...	80,9**	80,6**	81,1**	111
52,8	52,4	53,2	1,02	56,7	56,3	57,1	1,01	...	...	...	112

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		1998				2001			
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Asie centrale									
113 Arménie	3-6	...	...	...	...	30,5	29,6	31,4	1,06
114 Azerbaïdjan	3-5	16,4	17,4	15,4	0,89	23,1	23,2	23,1	1,00
115 Géorgie	3-5	30,1	30,2	30,0	0,99	41,0	40,4	41,6	1,03
116 Kazakhstan	3-6	13,9	14,3	13,6	0,95	12,8	12,8	12,7	0,99
117 Kirghizistan	3-5	13,9	14,3**	13,5**	0,94**	14,3	14,5	14,1	0,97
118 Mongolie	3-7	24,7	22,4	27,1	1,21	31,6	29,2	34,2	1,17
119 Ouzbékistan	3-6	...	...	...	...	21,4**	21,5**	21,4**	0,99**
120 Tadjikistan	3-6	8,5	9,6	7,3	0,76	9,6	10,2	9,0	0,88
121 Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique									
122 Australie ^o	4-4	...	...	...	...	104,2	104,2	104,3	1,00
123 Brunéi Darussalam	3-5	50,6	50,0	51,3	1,03	43,7	43,9	43,5	0,99
124 Cambodge	3-5	5,2**	5,1**	5,3**	1,03**	7,4	7,2	7,7	1,08
125 Chine ^w	3-6	27,8	28,4	27,1	0,95	27,1	28,1	26,0	0,93
126 États fédérés de Micronésie	3-5	36,6	...	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	3-5	15,4**	15,2**	15,5**	1,02**	...	...	...	...
128 Îles Cook ²	4-4	...	...	...	...	85,9** ^z	86,4** ^z	85,4** ^z	0,99** ^z
129 Îles Marshall	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
130 Îles Salomon	5-5	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Indonésie ^w	5-6	...	...	...	...	20,3	19,5	21,1	1,08
132 Japon ^o	3-5	83,1	82,2**	84,0**	1,02**	84,2	83,2**	85,3**	1,03**
133 Kiribati	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	3-5	86,9	89,0	84,7	0,95	86,5	89,5	83,4	0,93
135 Malaisie ^w	5-5	109,5	110,2	108,8	0,99	88,7	85,3	92,3	1,08
136 Myanmar	3-4	1,9	...	...	...	1,9** ^y	...	...	...
137 Nauru ²	5-5	140,9**	143,9**	137,9**	0,96**	...	...	...	...
138 Nioué ²	4-4	128,6	120,8	138,9	1,15	147,8	133,3	163,6	1,23
139 Nouvelle-Zélande ^o	3-4	...	...	...	...	86,8	86,0	87,6	1,02
140 Palaos ²	3-5	62,5	56,2	69,2	1,23	65,5** ^z	61,9** ^z	69,5** ^z	1,12** ^z
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	33,5	34,3	32,6	0,95	38,8**	40,4**	37,1**	0,92**
142 Philippines ^w	5-5	30,7	30,0	31,5	1,05	33,0	32,3	33,8	1,05
143 République de Corée ^o	5-5	...	...	...	...	79,6	79,4	79,7	1,00
144 République démocratique populaire lao	3-5	7,9	7,5	8,3	1,11	7,6	7,3	7,8	1,07
145 Rép. populaire démocratique de Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	3-4	55,5	51,9	59,3	1,14	54,5	48,9	60,3	1,23
147 Singapour	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Thaïlande ^w	3-5	86,6	87,5	85,6	0,98	85,7	86,6	84,8	0,98
149 Timor-Leste	4-5	...	...	...	...	11,2	...	...	...
150 Tokélaou	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	3-4	21,7	20,2	23,3	1,15	29,4** ^z	26,7** ^z	32,2** ^z	1,21** ^z
152 Tuvalu ²	3-5	79,5**	71,2**	89,2**	1,25**	...	...	...	...
153 Vanuatu	4-5	73,2**	69,6**	77,1**	1,11**	75,6	74,6	76,8	1,03
154 Viet Nam	3-5	40,2	41,5	38,8	0,94	43,1	43,4	42,7	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest									
155 Afghanistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	3-5	22,3	21,6	23,2	1,08	19,2	18,6	19,8	1,06
157 Bhoutan ⁴	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...
158 Inde ^w	3-5	19,5	19,6	19,4	0,99	29,7**	29,7**	29,7**	1,00**
159 Maldives	3-5	45,9	46,0	45,9	1,00	48,1	47,2	49,1	1,04
160 Népal	3-5	12,1**	13,9**	10,2**	0,73**	12,5	13,5	11,5	0,85
161 Pakistan ⁵	3-4	...	...	...	...	54,7** ^z	62,7** ^z	46,2** ^z	0,74** ^z
162 République islamique d'Iran	5-5	13,3	13,0	13,6	1,05	23,0	21,9	24,1	1,10
163 Sri Lanka ^w	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes									
164 Algérie	4-5	2,5	2,5	2,5	1,01	4,2	4,2	4,2	1,00
165 Arabie saoudite	3-5	5,1	5,4	4,9	0,91	4,9	5,1	4,7	0,93

1. Le TBS dans la PEPE comprend l'enseignement préprimaire et d'autres programmes de protection et d'éducation de la petite enfance.

2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 3

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LA PEPE ¹ (%)								NOUVEAUX INSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DANS LA PEPE (%)			
1998				2001				2001			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	113
...	7,7	8,0	7,3	114
...	115
...	49,2	49,3	49,2	116
...	7,1	7,3	6,9	117
...	-	...	-	118
...	119
...	0,4	0,4	0,4	120
...	121
...	122
...	94,6 ^z	94,0 ^z	95,1 ^z	123
...	8,6	8,1	9,2	124
...	125
...	126
...	127
...	128
...	129
...	130
...	131
...	97,9	...	...	...	...	...	...	132
...	133
...	94,1	94,3	94,0	134
...	135
...	136
...	137
...	138
...	139
...	140
...	141
...	53,5	52,8	54,2	142
...	143
...	7,9	7,1	8,7	144
...	145
...	59,9 ^z	55,6 ^z	64,6 ^z	146
...	147
...	148
...	149
...	150
...	26,2 ^{*.y}	30,2 ^{*.y}	21,5 ^{*.y}	151
...	152
...	153
...	154
...	155
...	22,7	23,3	22,1	156
...	157
...	158
...	91,4 ^z	91,2 ^z	91,6 ^z	159
...	12,9	13,5	12,2	160
...	161
...	162
...	163
...	2,7 ^z	2,6 ^z	2,8 ^z	164
...	165

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.

5. Les données incluent les élèves inscrits aux programmes « katchi ».

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 3 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)								
		1998				2001				
		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
166	Bahreïn	3-5	32,9	33,7	32,0	0,95	34,9	35,8	34,0	0,95
167	Djibouti	3-5	0,4	0,4	0,5	1,50	0,5	0,5	0,5	1,02
168	Égypte ^w	4-5	10,1	10,4	9,8	0,95	12,8	13,2	12,4	0,94
169	Émirats arabes unis	4-5	61,6	62,4	60,8	0,97	70,8	70,6	70,9	1,00
170	Iraq	4-5	5,2	5,3	5,2	0,98	5,5 ^y	5,5 ^y	5,4 ^y	0,99 ^y
171	Jamahiriya arabe libyenne	4-5	5,0	5,0 ^{**}	4,9 ^{**}	0,98 ^{**}	7,8	8,0	7,7	0,96
172	Jordanie ^w	4-5	28,6	29,9	27,2	0,91	31,0	32,2	29,6	0,92
173	Koweït	4-5	78,3	77,8	78,8	1,01	73,5	73,8	73,2	0,99
174	Liban	3-5	66,0	66,9	65,0	0,97	73,9	74,4	73,4	0,99
175	Maroc	4-5	64,3	83,9	44,0	0,52	59,7	75,1	43,6	0,58
176	Mauritanie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Oman	4-5	5,6	6,0	5,2	0,87	5,2	5,5	4,8	0,87
178	Qatar	3-5	25,6	26,0	25,3	0,98	31,7	31,8	31,5	0,99
179	République arabe syrienne	3-5	8,4	8,8	7,9	0,90	9,8	10,2	9,3	0,91
180	Soudan	4-5	21,3	...	...	...	19,6	19,7	19,5	0,99
181	Territoires autonomes palestiniens	4-5	39,9	40,6	39,1	0,97	31,1	31,9	30,1	0,94
182	Tunisie ^w	3-5	13,5	13,9	13,2	0,95	19,8	20,0	19,6	0,98
183	Yémen	3-5	0,7	0,7	0,6	0,87	0,40 ^{**}	0,41 ^{**}	0,38 ^{**}	0,92 ^{**}
Europe centrale et orientale										
184	Albanie ^o	3-5	41,7 ^{**}	40,0 ^{**}	43,5 ^{**}	1,09 ^{**}	44,4 ^z	42,9 ^z	46,0 ^z	1,07 ^z
185	Bélarus	3-5	81,2	84,5	77,7	0,92	98,7	99,8	97,5	0,98
186	Bosnie-Herzégovine ^o	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie ^o	3-6	64,3	64,7	63,8	0,99	70,4	70,7	70,0	0,99
188	Croatie	3-6	41,1	41,6	40,6	0,98	38,4	39,5	37,2	0,94
189	Estonie ^o	3-6	86,8	87,5	86,0	0,98	105,7	106,2	105,1	0,99
190	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	3-6	27,3	27,2	27,5	1,01	28,2	28,1	28,3	1,01
191	Fédération de Russie ^w	4-6	...	...	...	...	91,9	94,5 ^{**}	89,3 ^{**}	0,94 ^{**}
192	Hongrie ^o	3-6	79,4	80,1	78,6	0,98	79,5	80,3	78,6	0,98
193	Lettonie ^o	3-6	50,9	52,1	49,6	0,95	60,2	62,1	58,3	0,94
194	Lituanie ^o	3-6	50,2	51,0	49,4	0,97	55,3	56,6	53,9	0,95
195	Pologne ^o	3-6	49,8	49,7	50,0	1,01	49,0	48,9	49,1	1,00
196	République de Moldova	3-6	35,7 ^{**}	36,3 ^{**}	35,1 ^{**}	0,97 ^{**}	39,4	40,2	38,5	0,96
197	République tchèque ^o	3-5	90,5	87,8	93,4	1,06	95,6	95,6	95,6	1,00
198	Roumanie ^o	3-6	61,8	61,1	62,6	1,02	75,7	74,4	77,0	1,03
199	Serbie-et-Monténégro ²	3-6	44,1	44,3	43,8	0,99	43,7 ^z	43,5 ^z	44,0 ^z	1,01 ^z
200	Slovaquie	3-5	81,7	...	...	...	82,9	84,2	81,5	0,97
201	Slovénie ^o	3-6	72,0	75,3	68,6	0,91	73,2	75,0	71,3	0,95
202	Turquie ^o	3-5	6,0	6,2	5,8	0,94	6,8	7,0	6,6	0,94
203	Ukraine	3-6	47,5	47,9	47,1	0,98	52,0	52,4	51,5	0,98

I	Monde ⁶	...	43,7	47,1	40,3	0,86	48,6	48,1	49,1	1,02
II	Pays développés	...	76,1	75,7	76,5	1,01	81,9	81,4	82,4	1,01
III	Pays en développement	...	31,9	32,0	31,8	0,99	35,0	36,0	34,0	0,95
IV	Pays en transition	...	23,3	23,8	22,7	0,95	30,5	29,6	31,4	1,06
V	Afrique subsaharienne	...	5,0	5,2	4,8	0,92	5,8	6,0	5,5	0,92
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	86,3	86,3	86,2	1,00	87,0	87,1	86,9	1,00
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	57,0	56,3	57,6	1,02	67,3	67,4	67,2	1,00
VIII	Asie centrale	...	15,2	15,9	14,5	0,91	22,3	22,4	22,3	1,00
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	50,6	50,0	51,3	1,03	54,5	48,9	60,3	1,23
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	19,5	19,6	19,4	0,99	26,4	25,8	26,9	1,04
XI	États arabes	...	13,5	13,9	13,2	0,95	19,6	19,7	19,5	0,99
XII	Europe centrale et orientale	...	50,6	51,6	49,5	0,96	60,2	62,1	58,3	0,94

1. Le TBS dans la PEPE comprend l'enseignement préprimaire et d'autres programmes de protection et d'éducation de la petite enfance.

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.

Tableau 3

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LA PEPE ¹ (%)								NOUVEAUX INSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE DANS LA PEPE (%)			
1998				2001				2001			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	166
.	2,7 ^z	2,2 ^z	3,5 ^z	167
...	168
...	37,1**	37,8**	36,3**	169
...	170
...	171
...	61,7	64,5	58,8	172
...	92,3	91,9	92,8	173
...	95,4	95,3	95,5	174
65,4	85,0	45,1	0,53	60,9	76,3	44,7	0,59	...	...	...	175
.	176
...	177
...	178
...	12,0 ^z	12,0 ^z	12,0 ^z	179
.	45,6 ^y	42,1 ^y	50,1 ^y	180
...	76,4 ^z	81,0 ^z	71,6 ^z	181
...	182
...	183
.	184
...	185
.	186
.	187
...	188
.	189
...	31,0	30,8	31,1	1,01	...	...	...	190
...	70,0 ^z	70,0 ^z	70,0 ^z	191
...	192
.	193
...	61,7	63,0	60,3	0,96	...	...	...	194
.	195
...	196
.	197
.	198
...	199
...	200
...	88,0	90,2	85,5	0,95	...	...	...	201
.	202
...	203
...	I
...	II
...	III
...	IV
...	V
...	VI
...	VII
...	VIII
...	IX
...	X
...	XI
...	XII

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.

5. Les données incluent les élèves inscrits aux programmes « katchi ».

6. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE (%)							
			1998	2001	1998				2001			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne												
1 Afrique du Sud	7-15	Non	1 264,9	1 040,1	123,6	126,0	121,1	0,96	101,5	109,0	94,0	0,86
2 Angola ^{2,3}	6-14	Oui	347,7	319,3	94,4	107,5	81,4	0,76	79,3	...	...	...
3 Bénin	6-11	Non	...	237,7**	...	...	...	...	121,1**	136,3**	106,0**	0,78**
4 Botswana	6-15	Oui	50,5	52,3	110,3	112,6	108,0	0,96	112,3	114,9	109,6	0,95
5 Burkina Faso	6-16	Non	153,6	177,1**	43,5	51,0	35,9	0,70	45,8**	52,9**	38,6**	0,73**
6 Burundi	7-12	Non	135,7**	163,6	68,9**	76,6**	61,3**	0,80**	82,3	91,8	72,7	0,79
7 Cameroun	6-11	Non	334,7**	482,0*	77,4**	85,3**	69,4**	0,81**	107,1*	114,6*	99,4*	0,87*
8 Cap-Vert ²	6-16	Non	13,1**	12,6	106,3**	107,4**	105,2**	0,98**	104,7	106,6	102,9	0,97
9 Comores ²	6-14	Non	13,3	16,7	69,5	75,6	63,3	0,84	80,5	87,3	73,4	0,84
10 Congo ³	6-16	Oui	...	71,8	...	...	...	...	64,2	66,9	61,4	0,92
11 Côte d'Ivoire	6-15	Non	309,0	322,7**	69,0	76,4	61,6	0,81	72,1**	82,4**	61,8**	0,75**
12 Érythrée	7-13	Non	57,3	74,9	54,9	60,3	49,3	0,82	64,7	70,4	58,9	0,84
13 Éthiopie	7-12	Non	1 536,9	1 714,6	81,6	96,8	66,3	0,68	84,9	96,2	73,6	0,77
14 Gabon	6-16	Non	...	34,0**	...	...	...	...	93,0**	94,4**	91,6**	0,97**
15 Gambie ³	...	Oui	30,2	31,1 ²	89,5	91,6	87,4	0,95	88,2 ²	88,4 ²	87,9 ²	0,99 ²
16 Ghana ^{2,3}	6-15	Oui	468,7	466,7	87,9	90,9	84,9	0,93	85,0	86,3	83,6	0,97
17 Guinée	7-16	Non	118,6	169,0	53,6	59,6	47,3	0,79	72,0	77,1	66,7	0,87
18 Guinée-Bissau ³	7-12	Oui	35,8**	36,5 ^Y	93,1**	110,0**	76,3**	0,69**	91,9 ^Y	105,6 ^Y	78,3 ^Y	0,74 ^Y
19 Guinée équatoriale	7-11	Oui	...	16,2	...	...	...	...	121,9	135,2	108,6	0,80
20 Kenya	6-13	Non	916,1	892,0 ^Y	104,6	107,3	101,9	0,95	103,3 ^Y	105,1 ^Y	101,5 ^Y	0,97 ^Y
21 Lesotho	6-12	Non	52,5	69,6	108,9	109,3	108,5	0,99	148,6	157,7	139,3	0,88
22 Libéria ²	6-16	Non	49,7	...	63,0	77,0	48,8	0,63	...	...	...	...
23 Madagascar ³	6-14	Oui	494,8	585,8	109,4	110,6	108,2	0,98	117,9	119,4	116,4	0,98
24 Malawi	...	Oui	...	616,2 ^Y	...	...	...	...	182,6 ^Y	181,9 ^Y	183,3 ^Y	1,01 ^Y
25 Mali ³	7-15	Oui	172,9**	233,1	48,5**	55,0**	41,9**	0,76**	59,7	65,4	53,9	0,82
26 Maurice	6-11	Oui	22,2	20,1	104,3	104,0	104,5	1,00	91,0	89,5	92,6	1,03
27 Mozambique	6-12	Non	521,4**	648,7	100,5**	109,0**	92,0**	0,84**	119,3	126,2	112,3	0,89
28 Namibie ³	6-15	Oui	55,3	57,1	101,2	100,3	102,0	1,02	97,3	96,5	98,2	1,02
29 Niger ³	7-12	Oui	132,7	204,1	42,1	49,6	34,4	0,69	58,0	67,4	48,2	0,72
30 Nigéria	6-11	Oui	...	4 155,7**	...	...	...	...	115,6**	127,8**	103,1**	0,81**
31 Ouganda	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	...	Non	...	71,3*	...	...	...	...	64,4*	76,1*	52,9*	0,70*
33 R. D. Congo ³	6-15	Oui	766,7	...	52,2	50,5	54,0	1,07	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie	7-13	Oui	669,0	1 105,2	65,9	66,8	65,0	0,97	103,2	106,6	99,8	0,94
35 Rwanda	7-12	Oui	295,3	314,0	153,7	136,0	171,3	1,26	132,8	132,1	133,5	1,01
36 Sao Tomé-et-Principe	7-13	Oui	4,0	4,6	105,5	107,9	103,1	0,96	109,3	112,1	106,5	0,95
37 Sénégal ³	7-12	Oui	190,1	240,1	71,0	72,5**	69,4**	0,96**	86,3	86,9	85,7	0,99
38 Seychelles ⁴	6-15	Oui	1,6	1,5	113,4	111,2	115,7	1,04	104,8	106,4	103,1	0,97
39 Sierra Leone	...	Non	...	98,9 ^Y	...	...	...	...	79,8 ^Y	81,2 ^Y	78,5 ^Y	0,97 ^Y
40 Somalie	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6-12	Non	31,4**	30,6	102,6**	105,2**	100,0**	0,95**	97,9	100,1	95,6	0,96
42 Tchad ^{2,3}	6-14	Oui	174,9	208,5**	75,9	88,9	62,8	0,71	82,0**	94,0**	70,0**	0,74**
43 Togo	6-15	Non	139,4	154,6	107,7	113,9	101,3	0,89	110,3	116,6	103,9	0,89
44 Zambie	7-13	Non	248,8	275,6 ²	82,2	83,1	81,3	0,98	86,7 ²	86,4 ²	87,0 ²	1,01 ²
45 Zimbabwe ^W	6-12	Non	...	445,9	...	...	...	...	119,7	121,4	118,0	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale												
46 Allemagne ⁰	6-18	Oui	869,2**	787,8	100,3**	100,5**	100,2**	1,00**	97,6	97,9	97,2	0,99
47 Andorre ^{2,5}	6-16	...	...	0,69	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^{0,2,6}	6-15	Oui	99,6	100,5** ²	105,3	106,4	104,2	0,98	106,4** ²	107,6** ²	105,2** ²	0,98** ²
49 Belgique ^{0,6}	6-18	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canada ⁰	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre ^{0,2}	6-15	Oui	...	10,1	...	...	...	...	98,2	98,1	98,3	1,00
52 Danemark ⁰	7-16	Oui	66,1**	71,5	100,2**	100,2**	100,2**	1,00**	103,0	102,9	103,2	1,00
53 Espagne ⁰	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis ⁰	6-17	Non	4 321,9	...	103,4	106,0	100,6	0,95	...	...	...	...
55 Finlande ⁰	7-16	Oui	65,4**	64,8	100,4**	100,4**	100,4**	1,00**	99,5	99,6	99,4	1,00
56 France ⁰	6-16	Oui	735,5	704,8 ^Y	100,8	...	...	...	97,8 ^Y	98,4 ^Y	97,2 ^Y	0,99 ^Y

1. Source : Tomasevsky (2003). Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2003/4*.

2. Les informations sur la scolarité obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies sur les droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus à l'école primaire malgré la gratuité de l'enseignement garantie par la loi, selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)						
	1998				2001				1998			2001			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
46,8	46,4	47,1	1,02	58,2	59,0	57,3	0,97	13,5**	13,2**	13,7**	12,9**	12,8**	12,9**	1	
25,8**	28,7**	22,9**	0,80**	...	...	...	...	5,2**	...	...	4,4**y	4,7**y	4,0**y	2
...	...	...	...	...	...	...	...	6,7**	8,4**	4,9**	7,1**y	8,9**y	5,3**y	3
21,5	20,2	22,9	1,14	23,9	22,6	25,4	1,12	11,4**	11,2**	11,5**	11,6**	11,5**	11,7**	4	
18,6	21,9	15,2	0,69	20,3**	23,9**	16,7**	0,70**	...	...	...	3,4**	4,0**	2,8**	5
25,2**	27,2**	23,3**	0,86**	30,5**	33,3**	27,6**	0,83**	3,7**	4,0**	3,3**	5,2**	5,9**	4,5**	6	
...	...	...	...	...	...	...	...	7,6**	...	...	9,3**	10,0**	8,5**	7
68,6**	67,8**	69,5**	1,03**	71,4	70,9	71,8	1,01	...	...	...	11,6**	11,7**	11,5**	8
15,5	18,2**	12,7**	0,70**	...	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	6,9**y	7,5**y	6,3**y	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7**	8,3**	7,0**	10
28,2	31,4	25,0	0,80	27,8**	31,8**	23,6**	0,74**	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	11
17,4	18,3	16,5	0,90	26,3	28,3	24,2	0,86	4,4**	4,9**	3,7**	5,0**	5,7**	4,1**	12	
21,4	23,8	19,0	0,80	24,3	25,6	22,9	0,89	4,0**	4,8**	3,0**	5,2**	6,1**	4,2**	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	12,1**	12,2**	11,7**	...	...	...	14
43,0**	43,8**	42,2**	0,96**	42,7**y	43,0**y	42,4**y	0,98**y	...	...	...	...	...	...	15
29,8**	30,2**	29,4**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	7,5**	8,0**	6,9**	16
20,4	21,9	18,9	0,86	27,6	29,0	26,2	0,90	...	...	...	...	...	...	17
...	...	...	...	27,7**y	31,3**y	24,1**y	0,77**y	...	...	...	5,5**y	6,4**y	4,2**y	18
...	...	...	...	48,3	61,2	35,3	0,58	...	...	...	9,0**y	9,5**y	8,3**y	19
30,5**	30,0**	31,0**	1,03**	30,1**y	29,4**y	30,9**y	1,05**y	...	...	...	8,5**	8,7**	8,3**	20
18,1	18,3	17,9	0,97	57,1	56,4	57,8	1,02	9,7**	9,0**	10,3	10,7	10,4	11,0	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,3y	11,4y	8,7y	22
...	...	...	...	37,1	36,1	38,2	1,06	6,2**	6,2**	6,0**	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	11,5**	12,0**	10,8**	...	...	...	24
...	...	...	...	...	...	...	...	3,9**	...	...	...	...	...	25
27,0	27,1	27,0	1,00	24,5	24,1	24,8	1,03	11,8**	11,9**	11,8**	12,4**	12,3**	12,4**	26	
17,4**	18,1**	16,8**	0,93**	25,0	25,6	24,4	0,95	...	...	...	5,4**y	6,1**y	4,5**y	27
56,1	54,6	57,6	1,06	56,8	55,4	58,3	1,05	12,1**	11,4**	12,3**	11,7**	11,2**	11,7**	28	
26,8	32,0	21,3	0,67	38,4	45,1	31,5	0,70	...	...	...	2,9**	3,5**	2,3**	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	11,9**	12,1**	11,0**	11,5**	11,5**	11,1**	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
23,5	22,5	24,5	1,09	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
11,3	10,5	12,2	1,15	29,4	28,5	30,4	1,07	5,0**	4,8**	4,9**	...	...	...	34
...	...	...	...	63,4	62,6	64,2	1,03	7,9**	...	...	8,2**	8,2**	8,0**	35
...	...	...	...	...	...	...	...	9,6**	10,0**	9,2**	...	...	...	36
39,5	40,3**	38,6**	0,96**	...	...	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	37
68,2	67,6	68,7	1,02	66,8	67,2	66,4	0,99	13,4	...	...	13,7**	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,8**z	7,9**z	5,7**z	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
43,4**	42,3**	44,5**	1,05**	44,8	43,7	45,9	1,05	10,3**	10,4**	10,0**	9,8**	9,9**	9,5**	41	
23,0	26,8	19,1	0,71	27,6**	31,7**	23,5**	0,74**	...	...	...	5,3**y	6,9**y	3,7**y	42
43,7	46,4	40,9	0,88	46,5	49,0	43,8	0,89	10,8**	13,0**	8,5**	10,4**y	12,4**y	8,3**y	43	
36,9	36,2	37,5	1,04	38,5**z	37,3**z	39,7**z	1,07**z	6,9**	7,2**	6,5**	6,9**z	7,2**z	6,5**z	44	
...	...	...	...	44,4	43,9	45,0	1,03	...	...	...	9,8**	10,1**	9,4**	45
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,7**	15,5**	15,6**	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
...	...	...	...	...	...	...	...	15,2**	15,2**	15,1**	14,8	14,4	14,9	48
...	...	...	...	...	...	...	...	17,8**	17,4**	18,2**	18,8**	18,0**	19,6**	49
...	...	...	...	...	...	...	...	16,0**	15,7**	16,3**	16,1**z	15,7**z	16,4**z	50
...	...	...	...	91,0	90,2	91,8	1,02	12,5	12,3	12,7	13,0	12,7	13,2	51
...	...	...	...	99,8	99,7	100,0	1,00	16,1**	15,6**	16,6**	16,6	15,7	17,2	52
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,0	15,4	16,4	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,6	14,5	16,1	54
...	...	...	...	95,0**	94,0**	96,1**	1,02**	17,5**	16,7**	18,2**	18,1	16,5	18,9	55
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6**	15,3**	15,8**	15,4	15,0	15,7	56

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Aucun droit de scolarité n'est perçu mais il a été fait état de l'existence de coûts directs selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE (%)							
			1998	2001	1998				2001			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
57 Grèce ^{0, 2}	6-15	Oui	...	107,3	...	...	...	...	100,9	104,4	97,2	0,93
58 Irlande ⁰	6-15	Oui	57,3	48,4	104,8	106,0	103,5	0,98	110,5	110,4	110,7	1,00
59 Islande ⁰	6-16	Oui	4,5	4,3	98,4	99,8	96,8	0,97	93,4	94,5	92,2	0,98
60 Israël ^{0, 3}	5-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Italie ^{0, 2}	6-16	Oui	557,6**	514,4**	100,0**	100,6**	99,3**	0,99**	93,4**	94,0**	92,8**	0,99**
62 Luxembourg ⁰	6-15	Oui	...	5,8**	...	...	...	...	99,9**	99,4**	100,4**	1,01**
63 Malte ^{0, 2}	5-16	Oui	5,4	4,9	102,0	102,2	101,7	0,99	100,7	101,1	100,3	0,99
64 Monaco ²	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Norvège ⁰	6-16	Oui	61,3**	...	100,3**	101,1**	99,6**	0,99**	...	...	...	...
66 Pays-Bas ^{0, 2, 6}	6-17	Oui	198,8	195,0	99,9	100,6	99,2	0,99	97,7	98,4	97,0	0,99
67 Portugal ^{0, 2}	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Royaume-Uni ⁰	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 Saint-Marin ^{2, 5}	6-16	Non	...	1,2 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède ⁰	7-16	Oui	127,2**	114,4	103,9**	104,9**	102,9**	0,98**	98,5	98,3	98,7	1,00
71 Suisse ⁰	7-15	Oui	82,4**	77,1	97,6**	96,0**	99,3**	1,03**	93,5	91,7	95,4	1,04
Amérique latine et Caraïbes												
72 Anguilla ⁴	5-17	...	0,22	0,20	...	...	...	...	104,3	88,2	127,3	1,44
73 Antigua-et-Barbuda ⁵	5-16	Oui	...	1,6 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	6-15	...	3,8**	3,3**	100,8**	97,5**	104,1**	1,07**	89,1**	85,2**	93,1**	1,09**
75 Argentine ^{w, 2}	5-15	Oui	792,7	775,0	116,2	115,7	116,8	1,01	112,2	112,0	112,4	1,00
76 Aruba ⁴	...	...	1,5	1,6	106,2	109,4	102,9	0,94	110,7	112,2	109,2	0,97
77 Bahamas	5-16	Non	...	7,1**	...	...	...	...	112,1**	115,7**	108,4**	0,94**
78 Barbade	5-15	Oui	4,0	3,5	109,3	109,8	108,9	0,99	103,2	103,3	103,1	1,00
79 Belize	5-14	Oui	8,4	7,1 ^Z	129,0	130,3	127,8	0,98	107,4 ^Z	107,2 ^Z	107,7 ^Z	1,01 ^Z
80 Bermudes	5-16	...	...	0,8 ^Z	...	...	...	...	102,9 ^Z	...	...	...
81 Bolivie ³	...	Oui	272,5**	278,2	122,7**	122,8**	122,6**	1,00**	119,8	119,1	120,6	1,01
82 Brésil ^{w, 3}	7-14	Oui	4 226,6	4 089,1	125,5	...	...	...	124,7	130,5	118,8	0,91
83 Chili ^{w, 2}	6-14	Oui	287,8	282,2 ^Z	97,7	98,2	97,2	0,99	96,5 ^Z	97,2 ^Z	95,9 ^Z	0,99 ^Z
84 Colombie ³	5-15	Non	1 258,0**	1 222,4	135,1**	137,7**	132,4**	0,96**	127,5	130,3	124,5	0,96
85 Costa Rica	...	Oui	...	83,1	...	...	...	...	101,1	100,7	101,4	1,01
86 Cuba	...	Oui	160,8**	141,9	97,2**	99,1**	95,3**	0,96**	95,4	95,2	95,6	1,00
87 Dominique ⁴	5-17	Non	1,8	1,6 ^Z	105,1	111,4**	98,6**	0,88**	100,1 ^Z	99,3 ^Z	100,9 ^Z	1,02 ^Z
88 El Salvador	...	Oui	185,9	198,6	128,2	130,6	125,8	0,96	131,3	134,5	127,9	0,95
89 Équateur	5-14	Oui	374,4	396,3	132,1	132,4	131,9	1,00	138,5	139,0	138,0	0,99
90 Grenade ⁴	5-16	Non	...	2,0** ^Z	...	...	...	...	93,7** ^Z	103,2** ^Z	84,2** ^Z	0,82** ^Z
91 Guatemala ³	...	Oui	...	423,6	...	...	...	...	124,9	126,2	123,4	0,98
92 Guyana ³	6-15	Oui	18,4	19,1 ^Y	121,0	118,0	124,1	1,05	124,4 ^Y	127,5 ^Y	121,3 ^Y	0,95 ^Y
93 Haïti	6-11	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras ²	6-13	Oui	...	256,5**	...	...	...	...	138,7**	138,7**	138,8**	1,00**
95 Îles Caïmanes ⁵	5-16	...	0,62	0,60	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques ⁴	4-16	...	0,27	0,37	...	...	...	...	109,7	100,0	118,8	1,19
97 Îles Vierges britanniques ⁴	5-16	...	0,4**	0,4**	105,7**	108,6**	102,7**	0,95**	103,5**	102,6**	104,4**	1,02**
98 Jamaïque ^w	6-11	Non	...	54,2**	...	...	...	...	98,9**	99,0**	98,9**	1,00**
99 Mexique ^{0, 3}	6-15	Oui	2 508,9	2 475,3	111,3	111,2	111,5	1,00	109,4	109,2	109,6	1,00
100 Montserrat ⁴	5-14	...	0,07	0,06	...	...	...	...	139,1	...	...	...
101 Nicaragua ³	7-12	Oui	...	207,0	...	...	...	...	138,2	142,4	133,9	0,94
102 Panama	...	Oui	...	74,6	...	...	...	...	118,8	120,3	117,1	0,97
103 Paraguay ^{w, 3}	6-14	Oui	173,0	169,1	120,4	121,7	119,1	0,98	113,3	114,4	112,2	0,98
104 Pérou ^{w, 3}	6-16	Oui	726,5	710,0	120,1	119,7	120,5	1,01	115,9	115,9	115,8	1,00
105 République dominicaine ³	5-13	Oui	259,4	262,3	139,6	144,0	135,0	0,94	142,8	148,0	137,3	0,93
106 Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	5-17	Non	...	0,95 ^Z	...	...	...	...	115,4 ^Z	112,6 ^Z	118,3 ^Z	1,05 ^Z
107 St Vincent/Grenad.	5-15	Non	...	2,4**	...	...	...	...	102,4**	105,9**	98,8**	0,93**
108 Sainte-Lucie	5-16	Non	3,5**	3,2	106,1**	106,0**	106,3**	1,00**	96,2	91,9	101,0	1,10
109 Suriname ³	7-12	Oui	...	8,9**	...	...	...	...	103,8**	105,7**	102,0**	0,96**
110 Trinité-et-Tobago ^{2, 3}	5-12	Oui	20,3	17,8**	97,2	96,7**	97,6**	1,01**	96,9**	96,3**	97,6**	1,01**
111 Uruguay ^w	6-15	Oui	56,8	58,3	102,1	99,3	105,0	1,06	103,7	103,6	103,8	1,00
112 Venezuela	6-15	Oui	547,1**	585,8	99,1**	100,2**	97,8**	0,98**	105,6	106,9	104,2	0,97

1. Source : Tomasevsky (2003). Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2003/4*.

2. Les informations sur la scolarité obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies sur les droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus à l'école primaire malgré la gratuité de l'enseignement garantie par la loi, selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)					
1998				2001				1998			2001		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	...	94,3	97,1	91,2	0,94	...	...	...	14,9** ^z	14,6** ^z	15,1** ^z
...	...	...	...	51,4**	48,4**	54,6**	1,13**	16,2**	15,7**	16,6**	16,7	15,9	17,4
...	...	...	...	92,7	93,8	91,6	0,98	...	...	...	17,6	16,2	18,6
...	...	...	...	...	...	...	...	14,8**	14,4**	15,2**	15,8	14,8	16,2
...	...	...	...	90,3**	90,6**	89,9**	0,99**	14,7**	14,5**	14,9**	15,4	15,0	15,6
...	...	...	...	85,9**	85,5**	86,3**	1,01**	...	...	...	13,5**	13,4**	13,7**
...	...	...	...	71,3**	70,7**	72,0**	1,02**	...	...	...	14,0	13,8	14,1
...
...	...	...	...	...	...	...	...	17,5**	16,9**	18,0**	17,3	16,0	18,1
99,3	100,0	98,6	0,99	97,7	98,4	97,0	0,99	16,5**	16,7**	16,2**	16,5	16,4	16,4
...	...	...	...	...	...	...	...	15,8**	15,5**	16,1**	16,1	15,4	16,6
...	...	...	...	...	...	...	...	20,0**	19,3**	20,7**	21,8	19,7	23,3
...
...	...	...	...	95,1	95,3	94,8	0,99	19,0**	17,3**	20,8**	19,0	16,8	20,7
...	...	...	...	58,5**	58,5**	58,5**	1,00**	15,5**	16,0**	15,0**	15,7	15,6	15,3
...	...	...	...	82,8	70,8	100,0	1,41	...	...	...	...	...	...
...
69,2**	64,6**	74,0**	1,15**	61,5**	54,8**	68,4**	1,25**	12,3**	12,0**	12,6**	11,5	11,0	11,9
...	...	...	...	93,7	93,6	93,9	1,00	14,9**	14,3**	15,6**	16,3	15,1	17,1
87,6	88,6	86,5	0,98	86,3	88,6	84,0	0,95	13,3**	13,2**	13,4**	13,5	13,2	13,7
...	...	...	...	80,8**	81,1**	80,8**	0,99**	...	...	...	...	...	...
85,4**	85,8**	84,9**	0,99**	85,1	85,4	84,8	0,99	15,0**	14,4**	15,6**	14,2** ^z	13,5** ^z	15,0** ^z
78,9**	80,6**	77,2**	0,96**	71,3** ^z	72,5** ^z	70,0** ^z	0,97** ^z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,3** ^z	...	...
64,2**	63,9**	64,4**	1,01**	67,6	66,8	68,3	1,02	12,9**	13,6**	12,1**	14,3**	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14,9	14,3	15,2
37,7**	37,3**	38,1**	1,02**	37,1** ^z	36,8** ^z	37,3** ^z	1,01** ^z	12,7**	12,8**	12,6**	13,3** ^z	13,4** ^z	13,2** ^z
55,8**	...	...	...	57,3**	58,5**	55,9**	0,96**	11,1**	10,9**	11,4**	10,7**	10,5**	10,9**
...	...	...	...	60,9**	59,7**	62,1**	1,04**	...	...	...	11,0**	10,8**	11,1**
95,4**	97,0**	93,6**	0,96**	94,0	93,8	94,2	1,00	12,1**	...	...	12,8**	12,8**	12,9**
76,2	78,4**	73,8**	0,94**	68,9** ^z	67,5** ^z	70,4** ^z	1,04** ^z	11,8**	...	...	...	...	...
...	...	...	...	59,2	59,4	59,0	0,99	10,7**	10,7**	10,6**	11,0**	11,0**	10,9**
82,8	82,3	83,3	1,01	86,3	85,9	86,6	1,01	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	54,1** ^z	57,0** ^z	51,2** ^z	0,90** ^z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	61,3	62,3	60,3	0,97	...	...	...	...	...	...
88,0**	86,4**	89,6**	1,04**	87,2** ^y	88,8** ^y	85,6** ^y	0,96** ^y	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	48,6**	48,6**	48,6**	1,00**	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	68,8	57,3	79,5	1,39	...	...	...	...	...	...
73,3**	70,3**	76,4**	1,09**	74,3**	71,2**	77,6**	1,09**	15,8**	...	...	15,0**	14,0**	16,0**
...	...	...	...	80,8**	78,9**	82,8**	1,05**	...	...	...	11,8**	11,3**	12,4**
...	...	...	...	83,1**	81,5**	84,8**	1,04**	11,8**	11,8**	11,7**	12,3	12,2	12,4
...	...	...	...	65,2	...	...	...	13,6	...	...	...	...	...
...	...	...	...	38,2	39,6	36,7	0,93	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	84,8**	83,8**	85,8**	1,02**	...	...	...	12,2** ^y	11,8** ^y	12,7** ^y
70,8**	69,8**	71,9**	1,03**	67,2	66,0	68,5	1,04	...	...	...	11,7**	11,6**	11,8**
...	...	...	...	85,2**	85,4**	85,0**	1,00**	...	...	...	14,0**	13,8**	14,0**
61,0	60,9	61,2	1,01	62,8	65,3	60,2	0,92	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	31,6 ^z	28,6 ^z	34,8 ^z	1,22 ^z	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	43,4**	39,6**	47,4**	1,20**	...	...	...	...	...	...
74,8**	74,0**	75,5**	1,02**	66,3**	61,9**	71,2**	1,15**	13,4**	13,2**	13,7**	12,5**	11,8**	13,2**
...	...	...	...	69,0**	64,3**	73,8**	1,15**	...	...	...	12,5**	11,7**	13,4**
69,2	68,0**	70,5**	1,04**	67,4**	65,2**	69,7**	1,07**	11,9**	11,7**	12,1**	12,1**	11,6**	12,4**
38,1**	36,2**	40,1**	1,11**	34,8**	33,4**	36,4**	1,09**	...	...	...	14,6	13,5	15,5
61,0**	60,8**	61,2**	1,01**	64,8	64,5	65,1	1,01	...	...	...	11,2**	10,8**	11,6**

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Aucun droit de scolarité n'est perçu mais il a été fait état de l'existence de coûts directs selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE (%)								
			1998	2001	1998				2001				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Asie centrale													
113	Arménie ³	7-17	Oui	...	44,2	...	...	...	...	96,2	97,1	95,3	0,98
114	Azerbaïdjan ³	6-16	Oui	171,5	154,4	91,0	90,2	91,8	1,02	89,7	91,4	87,8	0,96
115	Géorgie ³	6-14	Oui	...	59,3	...	...	...	...	92,1	92,6	91,6	0,99
116	Kazakhstan	7-17	Oui	312,7	283,4	96,3	96,0	96,5	1,01	106,5	107,1	105,9	0,99
117	Kirghizistan ³	7-16	Oui	121,2	118,3	104,4	104,3	104,6	1,00	107,1	108,4	105,8	0,98
118	Mongolie	8-15	Non	69,9	58,4	110,4	110,4	110,4	1,00	101,2	99,8	102,6	1,03
119	Ouzbékistan ³	7-15	Oui	...	633,3**	...	...	...	...	104,2**	104,1**	104,2**	1,00**
120	Tadjikistan ³	7-15	Oui	177,5	178,1	105,5	108,5	102,4	0,94	114,5	116,6	112,3	0,96
121	Turkménistan	7-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie ⁰	5-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	5-16	Non	7,9	7,2	109,8	110,6	108,9	0,99	96,6	96,1	97,2	1,01
124	Cambodge ³	...	Oui	403,7**	651,6	111,4**	114,6**	108,1**	0,94**	167,4	173,6	161,0	0,93
125	Chine ^{w, 3, 7}	6-14	Oui	20 451,3	19 639,4**	92,7	92,1	93,4	1,01	98,5**	98,1**	98,8**	1,01**
126	États fédérés de Micronésie	6-13	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-15	Non	21,8**	20,5**	122,5**	123,9**	121,0**	0,98**	111,7**	114,7**	108,5**	0,95**
128	Îles Cook ⁵	5-15	...	0,7	0,6** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall ^{2, 4}	6-14	Non	1,4	1,6	...	...	...	...	120,3** ^y	128,2** ^y	112,4** ^y	0,88** ^y
130	Îles Salomon	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie ^w	7-15	Non	...	5 018,5	...	...	...	...	116,1	119,0	113,1	0,95
132	Japon ^{0, 6}	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	5-14	...	6,5	5,8	88,1	87,4	88,8	1,02	95,4	98,5	92,3	0,94
135	Malaisie ^w	...	Non	...	531,1	...	...	...	...	92,9	92,7	93,1	1,00
136	Myanmar	5-9	Non	1 225,5	1 259,6	113,9	...	...	...	116,1	115,6	116,7	1,01
137	Nauru ⁴	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué ⁴	5-16	...	0,04	0,03	95,3	112,5	73,7	0,65	110,0	123,1	100,0	0,81
139	Nouvelle-Zélande ^{0, 6}	5-16	Oui	...	59,0 ^y	...	...	...	...	98,5 ^y	98,6 ^y	98,4 ^y	1,00 ^y
140	Palaos ^{2,4}	6-17	Oui	0,4	...	120,2	119,8	120,7	1,01	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-14	Non	151,8	151,6**	106,6	110,5	102,3	0,93	96,4**	102,0**	90,5**	0,89**
142	Philippines ^{w, 6}	6-12	Oui	2 550,5**	2 578,3	133,5**	136,8**	129,9**	0,95**	132,1	136,7	127,3	0,93
143	République de Corée ^{0, 2, 6}	6-15	Oui	...	695,9	...	...	...	...	100,9	101,9	99,7	0,98
144	RDP lao	6-14	Non	180,5	192,6	121,0	127,8	114,0	0,89	125,5	133,3	117,5	0,88
145	RPD Corée	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	...	Non	5,2	5,7	107,9	107,3	108,5	1,01	116,3	115,5	117,1	1,01
147	Singapour	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande ^w	6-14	Non	1 037,4**	1 012,8** ^z	97,4**	101,0**	93,6**	0,93**	95,6** ^z	98,7** ^z	92,5** ^z	0,94** ^z
149	Timor-Leste	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6-14	Non	2,8	2,8	110,4	111,0	109,7	0,99	106,1	104,7	107,6	1,03
152	Tuvalu ⁴	7-14	Non	0,2**	...	86,0**	84,8**	87,5**	1,03**	...	...	...	...
153	Vanuatu	...	Non	5,7**	6,8**	104,9**	101,3**	108,8**	1,07**	121,2**	118,9**	123,8**	1,04**
154	Viet Nam ³	6-14	Oui	2 035,3	1 741,6	108,4	112,5	104,2	0,93	100,2	103,1	97,1	0,94
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	7-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	6-10	Oui	3 986,1**	3 998,8	111,1**	114,1**	108,0**	0,95**	107,0	105,9	108,3	1,02
157	Bhoutan ^{3, 8}	6-16	Oui	11,8	12,9	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde ^w	6-14	Oui	29 639,5	28 621,0	127,7	138,5	116,2	0,84	121,3	132,0	109,9	0,83
159	Maldives	6-12	Non	8,2**	7,7	102,4**	103,0**	101,7**	0,99**	91,5	92,3	90,7	0,98
160	Népal ³	6-10	Oui	640,6**	807,0	102,4**	114,9**	89,1**	0,78**	122,3	127,5	116,6	0,91
161	Pakistan	5-9	Non	...	3 891,0** ^z	...	...	...	...	93,9** ^z	108,1** ^z	78,8** ^z	0,73** ^z
162	République islamique d'Iran	6-10	Oui	1 563,0	1 299,0	90,3	90,5	90,0	0,99	86,2	86,1	86,2	1,00
163	Sri Lanka ^{w, 2}	5-14	Oui	345,5	...	107,7	107,5	107,9	1,00	...	...	...	...
États arabes													
164	Algérie ²	6-16	Oui	744,9	697,8	101,3	102,2	100,2	0,98	100,9	101,7	100,1	0,98
165	Arabie saoudite ³	6-11	Oui	379,0	405,8	65,2	65,5	64,9	0,99	67,7	67,9	67,4	0,99

1. Source : Tomasevsky (2003). Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2003/4*.

2. Les informations sur la scolarité obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies sur les droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus à l'école primaire malgré la gratuité de l'enseignement garantie par la loi, selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)						
	1998				2001				1998			2001			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
...	61,4	60,8	62,0	1,02	10,8**	10,4**	11,2**	113
57,9**	57,9**	57,9**	1,00**	57,1	58,6	55,4	0,95	10,1**	10,2**	10,0**	10,5	10,6	10,3	114	
...	...	...	...	76,3	75,6	77,1	1,02	10,8**	10,5**	11,0**	11,1**	10,9**	11,3**	115
61,6**	62,4**	60,7**	0,97**	68,2**	69,7**	66,6**	0,96**	11,5	11,3	11,7	12,9	12,5	13,1	116	
61,2**	61,9**	60,4**	0,98**	66,5**	68,3**	64,6**	0,95**	11,9	11,7	12,1	12,7	12,3	12,8	117	
82,2	82,4	82,0	1,00	61,1	61,0	61,2	1,00	8,8	7,8	9,7	10,3**	9,3**	11,2**	118	
...	...	...	...	86,7**	...	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	119
96,8**	100,0**	93,5**	0,94**	97,7**	100,0**	95,4**	0,95**	10,0**	10,8**	9,2**	10,7**	11,7**	9,7**	120	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20,1**	19,8**	20,4**	122
...	...	...	...	...	...	...	...	13,1**	12,7**	13,4**	13,2**	12,8**	13,6**	123
65,3**	66,5**	64,0**	0,96**	68,0	69,0	66,9	0,97	...	...	...	9,0**	9,8**	8,2**	124
66,2	65,7**	66,7**	1,01**	57,8**	...	...	...	10,2**	...	...	10,4**	...	...	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
80,5**	81,2**	79,9**	0,98**	77,3**	79,3**	75,1**	0,95**	...	...	...	...	...	...	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
...	...	...	...	46,4	46,9	45,8	0,98	...	...	...	10,9	11,0	10,7	131
...	...	...	...	...	...	...	...	14,3**	14,5**	14,2**	14,7**	14,8**	14,5**	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
62,5	60,3	64,7	1,07	72,8	73,3	72,3	0,99	12,1**	12,2**	11,9**	14,8**	16,1**	13,7**	134	
...	...	...	...	92,9	92,7	93,1	1,00	12,0**	11,7**	12,2**	12,3** ^z	12,0** ^z	12,6** ^z	135
78,0**	...	...	...	93,2	92,8	93,6	1,01	...	...	...	7,4** ^z	7,3** ^z	7,5** ^z	136
...	...	...	...	...	...	...	...	8,1**	...	...	...	...	...	137
84,8	100,0	65,5	0,65	89,4	100,0	81,3	0,81	12,3	...	...	12,8	...	...	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17,7** ^y	16,8** ^y	18,6** ^y	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	5,7**	6,1**	5,3**	...	...	...	141
46,5**	47,7**	45,3**	0,95**	46,7	44,4	49,1	1,11	11,7**	11,4**	11,9**	12,0**	11,9**	12,0**	142	
...	...	...	...	95,0	95,8	94,1	0,98	14,9**	15,7**	14,0**	15,7**	16,7**	14,6**	143
54,7	55,7	53,7	0,96	61,7	62,6	60,9	0,97	8,4**	9,3	7,4**	8,9**	9,8**	7,9**	144	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
79,4	81,5	77,2	0,95	76,3**	74,1**	78,6**	1,06**	11,7**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,0**	146	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12,5** ^z	12,7** ^z	12,3** ^z	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
60,9	60,4	61,6	1,02	87,0	84,9	89,1	1,05	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	151
86,0**	84,8**	87,5**	1,03**	...	...	...	...	10,9**	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	55,1**	54,1**	56,3**	1,04**	...	...	...	9,4**	...	...	153
80,8	...	...	...	82,9**	...	...	...	10,3**	10,8**	9,8**	10,5**	11,0**	10,1**	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
83,3**	84,6**	82,0**	0,97**	80,6	79,0	82,2	1,04	8,5**	8,7**	8,2**	8,4	8,3	8,5	156	
...	...	...	...	...	...	...	...	6,5**	7,0**	5,8**	7,5**	7,8**	6,8**	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,0**	10,0**	7,9**	158
...	...	...	...	81,2	81,2	81,2	1,00	11,6	...	...	12,3**	...	...	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9,6**	10,5**	8,5**	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
43,8**	44,3**	43,2**	0,97**	41,4** ^z	41,9** ^z	40,8** ^z	0,97** ^z	11,6**	12,2**	10,9**	11,5**	12,0**	10,9**	162	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
77,7	78,7	76,6	0,97	91,9	92,8	90,9	0,98	11,3**	...	...	...	...	...	164
39,9	47,2	32,2	0,68	44,7	52,9	36,2	0,68	9,7**	9,8**	9,5**	9,6**	9,7**	9,5**	165	

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Aucun droit de scolarité n'est perçu mais il a été fait état de l'existence de coûts directs selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

7. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à 6 ou 7 ans.

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Scolarité obligatoire (groupe d'âge)	Gratuité de l'enseignement garantie par la loi ¹	Nouveaux inscrits (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) AU PRIMAIRE (%)							
			1998	2001	1998				2001			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
166 Bahreïn	...	Oui	13,1	13,0**	95,9	94,3	97,5	1,03	88,3**	89,9**	86,6**	0,96**
167 Djibouti	6-15	Non	5,8	7,8	32,1	36,9**	27,3**	0,74**	39,4	44,7	34,0	0,76
168 Égypte ^{w, 3}	6-13	Oui	1 449,2**	1 533,8**	88,8**	90,5**	87,1**	0,96**	95,4**	96,5**	94,4**	0,98**
169 Émirats arabes unis ³	6-11	Oui	46,9	51,6**	89,7	91,0	88,4	0,97	101,9**	102,2**	101,5**	0,99**
170 Iraq	6-11	Oui	708,9**	709,2 ^y	112,1**	119,3**	104,5**	0,88**	111,0 ^y	117,9 ^y	103,8 ^y	0,88 ^y
171 Jamahiriya arabe libyenne ²	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordanie ^{w, 2}	6-16	Non	125,6	139,5	99,0	98,9	99,2	1,00	102,9	102,5	103,2	1,01
173 Koweït ²	6-14	Oui	34,9	38,9	99,0	98,9	99,0	1,00	95,3	95,8	94,8	0,99
174 Liban ^{2, 3}	6-12	Oui	71,4	68,9	96,5	100,0	92,8	0,93	96,9	97,9	95,9	0,98
175 Maroc	6-14	Oui	731,1	718,2	115,8	119,2	112,2	0,94	117,2	119,2	115,2	0,97
176 Mauritanie ³	6-14	Oui	...	88,4	...	...	...	...	112,2	114,2	110,2	0,96
177 Oman	...	Oui	51,7	49,6	81,1	81,2	80,9	1,00	74,1	73,8	74,4	1,01
178 Qatar ³	6-17	Oui	11,1**	11,4**	113,8**	115,0**	112,4**	0,98**	107,6**	107,0**	108,1**	1,01**
179 République arabe syrienne ²	6-12	Oui	465,9	522,7	107,6	110,7	104,4	0,94	122,5	124,4	120,6	0,97
180 Soudan ³	6-13	Oui	...	446,8 ^y	...	...	...	...	53,1 ^y	58,4 ^y	47,7 ^y	0,82 ^y
181 T. A. palestiniens	6-15	...	95,2	100,6	104,2	103,5	104,9	1,01	99,7	99,2	100,1	1,01
182 Tunisie ^w	6-16	Oui	203,9	182,3	100,6	100,8	100,5	1,00	98,5	97,8	99,3	1,01
183 Yémen ³	6-14	Oui	439,6	551,5 ^z	77,3	89,8	64,3	0,72	91,7 ^z	103,8 ^z	79,1 ^z	0,76 ^z
Europe centrale et orientale												
184 Albanie ⁰	6-13	Oui	66,9**	65,1 ^z	99,9**	100,6**	99,2**	0,99**	101,8 ^z	102,6 ^z	100,9 ^z	0,98 ^z
185 Bélarus ³	6-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186 Bosnie-Herzégovine ^{0, 3}	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^{0, 2, 3}	7-16	Oui	93,1	79,7	97,9	98,8	96,9	0,98	98,1	97,9	98,3	1,00
188 Croatie	7-14	Oui	49,8	48,2	96,8	97,8	95,6	0,98	97,3	96,9	97,8	1,01
189 Estonie ⁰	7-15	Oui	18,4	13,6	99,7	100,5	98,8	0,98	94,5	93,6	95,4	1,02
190 ERY de Macédoine ^{0, 2}	7-15	Oui	32,4	29,5	103,3	103,3	103,2	1,00	97,5	97,0	97,9	1,01
191 Fédération de Russie ^{w, 3}	6-15	Oui	1 659,0	1 495,1	87,2	87,7**	86,6**	0,99**	101,6	...	...	...
192 Hongrie ⁰	7-16	Oui	126,9	112,0	104,0	105,7	102,3	0,97	96,8	97,4	96,2	0,99
193 Lettonie ^{0, 3}	7-15	Oui	32,3	23,6	96,2	96,5**	95,9**	0,99**	89,7	89,5	89,8	1,00
194 Lituanie ^{0, 2}	7-16	Oui	54,2	41,9	104,0	104,5	103,5	0,99	92,3	92,7	91,9	0,99
195 Pologne ^{0, 2, 6}	7-18	Oui	534,9**	463,3	100,6**	100,0**	101,2**	1,01**	97,4	97,4**	97,5**	1,00**
196 République de Moldova ³	6-16	Oui	63,9**	56,0	87,2**	...	...	...	93,2	94,7	91,6	0,97
197 République tchèque ⁰	6-15	Oui	123,8**	116,5** ^z	100,8**	101,8**	99,9**	0,98**	101,7** ^z	102,3** ^z	101,0** ^z	0,99** ^z
198 Roumanie ^{0, 3}	7-16	Oui	268,6	245,6	93,7	94,1	93,4	0,99	107,1	107,7	106,4	0,99
199 Serbie-et-Monténégro ⁴	7-14	...	...	93,7 ^z	...	...	...	...	99,7 ^z	99,4 ^z	100,0 ^z	1,01 ^z
200 Slovaquie ²	6-16	Oui	75,3	62,7	101,5	102,1	100,8	0,99	94,2	94,4	94,1	1,00
201 Slovénie ^{0, 2}	7-15	Oui	21,1	21,7	95,3	95,7	94,9	0,99	110,5	110,3	110,8	1,00
202 Turquie ^{0, 3}	6-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203 Ukraine ³	7-15	Oui	622,8	602,5	93,6	94,3**	92,9**	0,98**	118,5	118,9**	118,2**	0,99**

					Médiane				Médiane			
I Monde	...	...	...	...	101,0	...	...	...	101,2	100,3	102,0	1,02
II Pays développés	...	...	...	...	100,3	101,1	99,6	0,99	98,3	98,3	98,4	1,00
III Pays en développement	...	...	...	...	103,4	104,4	102,5	0,98	103,2	105,0	101,5	0,97
IV Pays en transition	...	...	...	...	93,6	94,3	92,9	0,99	102,9	...	...	...
V Afrique subsaharienne	...	...	...	...	88,7	91,3	86,2	0,94	93,0	94,4	91,6	0,97
VI Amérique Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	100,4	100,8	100,0	0,99	98,5	98,3	98,7	1,00
VII Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	111,3	111,2	111,5	1,00	109,6	104,6	114,2	1,09
VIII Asie centrale	...	...	...	...	104,4	104,3	104,6	1,00	102,7	102,0	103,4	1,01
IX Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	108,4	112,5	104,2	0,93	108,1	113,9	103,8	0,91
X Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	105,1	111,2	98,5	0,89	100,5	107,0	93,6	0,87
XI États arabes	...	...	...	...	99,0	98,9	99,2	1,00	98,5	99,2	99,3	1,02
XII Europe centrale et orientale	...	...	...	...	98,8	99,7	97,9	0,98	97,5	97,0	97,9	1,01

1. Source : Tomasevsky (2003). Document préliminaire pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2003/4*.

2. Les informations sur la scolarité obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies sur les droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus à l'école primaire malgré la gratuité de l'enseignement garantie par la loi, selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) AU PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)						
	1998				2001				1998			2001			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	81,2	79,2	83,3	1,05	74,7**	75,3**	74,1**	0,98**	12,8**	12,3**	13,5**	...	...	...	166
	23,6	27,0	20,1	0,75	28,7**z	32,5**z	24,9**z	0,76**z	3,5**	4,1**	2,9**	3,9**	4,6**	3,2**	167
	...	...	...	...	85,9**	87,1**	84,7**	0,97**	12,4**	...	...	...	...	...	168
	46,7	46,7	46,7	1,00	51,8**	51,2**	52,5**	1,03**	10,8**	...	...	...	...	...	169
	86,5**	91,1**	81,8**	0,90**	84,0**y	88,1**y	79,8**y	0,91**y	8,9**	10,1**	7,5**	9,0**y	10,4**y	7,6**y	170
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,5**	15,9**	17,0**	171
	66,5**	65,9**	67,2**	1,02**	68,0	67,5	68,5	1,01	...	...	...	12,6**	12,5**	12,7**	172
	63,0	64,1	61,8	0,96	69,2	70,4	67,9	0,96	13,5**	12,9**	14,3**	...	...	...	173
	71,1**	72,6**	69,6**	0,96**	83,6	84,3	82,9	0,98	12,6**	12,4**	12,7**	13,1**	12,8**	13,3**	174
	52,4	54,4	50,4	0,93	82,9	84,6**	81,1**	0,96**	8,2**	9,1**	7,3**	9,1**z	9,9**z	8,4**z	175
	...	...	...	...	33,8**	34,3**	33,2**	0,97**	6,9**	...	...	6,9**	7,2**	6,5**	176
	65,6	65,3	65,9	1,01	59,1	58,8	59,5	1,01	...	...	...	10,4**	10,5**	10,4**	177
	...	...	...	...	72,9**	73,0**	72,9**	1,00**	13,3**	12,6**	14,3**	12,9**	12,4**	13,5**	178
	60,7	61,3	60,1	0,98	62,5**	63,4**	61,5**	0,97**	9,0**	...	...	...	...	...	179
	...	...	...	...	27,7y	29,2y	26,1y	0,89y	5,1**	...	...	...	...	...	180
	...	...	...	...	76,1**	75,9**	76,3**	1,00**	11,9	11,7	11,9	12,7	12,2	12,9	181
	85,5**	86,0**	85,1**	0,99**	83,2	82,8	83,6	1,01	12,7**	12,8**	12,5**	13,4**z	13,4**z	13,4**z	182
	25,7	30,4	20,8	0,68	29,6**y	34,2**y	24,8**y	0,73**y	7,8**	10,5**	4,9**	8,2**y	10,6**y	5,5**y	183
	77,6**	77,7**	77,5**	1,00**	79,0**z	79,2**z	78,9**z	1,00**z	...	...	...	11,3**z	11,0**z	11,5**z	184
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,0**	12,7**	13,3**	14,0	13,7	14,4	185
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
	...	...	...	...	82,1	81,9	82,3	1,00	12,7	12,2	13,1	12,5	12,3	12,6	187
	70,0	71,2	68,7	0,97	71,5	71,8	71,2	0,99	12,7	12,4	12,9	12,9	12,6	13,1	188
	...	...	...	...	78,8**	78,4**	79,3**	1,01**	13,9	13,2	14,6	15,6	14,4	16,5	189
	...	...	...	...	74,1	75,0	73,2	0,98	11,9	11,9	11,9	12,1**	11,9**	12,2**	190
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13,3	12,7	13,8	191
	...	...	...	...	63,3**	65,2**	61,4**	0,94**	14,0**	13,8**	14,3**	15,3	14,6	15,6	192
	...	...	...	...	69,0**	69,0**	69,0**	1,00**	13,7	12,8	14,4	14,9	13,7	15,8	193
	...	...	...	...	72,0**	72,9**	71,1**	0,98**	...	...	...	15,4	14,6	16,0	194
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15,1**z	14,6**z	15,6**z	195
	...	...	...	...	...	...	...	...	9,9**	9,7**	10,2**	10,0	9,6	10,2	196
	...	...	...	...	50,3**z	47,1**z	53,7**z	1,14**z	...	...	...	14,7	14,5	14,8	197
	...	...	...	...	76,7**	77,2**	76,2**	0,99**	11,8	11,6	12,0	12,4	12,1	12,7	198
	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2**	13,0**	13,3**	12,8**z	12,6**z	12,9**z	199
	53,5**	50,6**	56,5**	1,12**	49,8**	46,8**	52,9**	1,13**	13,1**	13,0**	13,3**	13,7	13,5	13,9	200
	...	...	...	...	72,6	72,5	72,7	1,00	14,3**	13,6**	14,8**	15,9	15,0	16,5	201
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,7**	11,6**	9,8**	202
	...	...	...	...	67,0	67,2**	66,8**	0,99**	...	...	...	13,5**	13,1**	13,7**	203
	Médiane								Moyenne pondérée						
	...	...	...	...	67,2	66,0	68,5	1,04	10,0	10,4	9,5	10,3	10,7	9,8	I
	...	...	...	...	76,7	77,2	76,2	0,99	15,7	15,5	15,9	15,9	15,2	16,4	II
	60,8	...	...	...	62,5	63,4	61,5	0,97	9,2	9,8	8,6	9,5	10,1	8,9	III
	...	...	...	...	67,6	68,5	66,7	0,97	12,0	11,9	12,1	12,5	12,2	12,6	IV
	26,8	32,0	21,3	0,67	37,1	36,1	31,5	0,87	6,7	7,3	6,0	7,1	7,6	6,4	V
	...	...	...	...	...	...	...	...	16,2	15,9	16,5	16,3	15,4	16,8	VI
	...	...	...	...	67,6	66,0	69,0	1,05	12,2	12,1	12,2	13,0	12,7	13,2	VII
	61,6	62,4	60,7	0,97	67,4	69,0	65,6	0,95	11,1	11,2	11,0	11,4	11,5	11,3	VIII
	...	...	...	...	...	...	...	...	10,5	10,8	10,3	10,9	11,3	10,5	IX
	...	...	...	...	...	...	...	...	8,4	9,4	7,4	8,6	9,5	7,6	X
	64,3	64,7	63,9	0,99	69,2	70,4	67,9	0,96	9,8	10,5	9,0	10,0	10,6	9,4	XI
	...	...	...	...	72,0	72,9	71,1	0,98	11,8	11,8	11,8	12,7	12,7	12,7	XII

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. Aucun droit de scolarité n'est perçu mais il a été fait état de l'existence de coûts directs selon une étude de la Banque mondiale en 2002. Voir le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, Banque mondiale (2002e).

7. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à 6 ou 7 ans.

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population scolaire (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)							
			1998		2001		1998				2001			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne														
1 Afrique du Sud	7-13	7 052	7 998*	49*	7 413	49	114,4*	116,1*	112,8*	0,97*	105,1	107,1	103,1	0,96
2 Angola	6-9	1 512	1 342	46	...	...	97,1	106,1	88,1	0,83	...	...	...	...
3 Bénin	6-11	1 107	872	39	1 153	41	82,7	100,4	65,0	0,65	104,1	122,2	86,0	0,70
4 Botswana	6-12	319	321	50	329	50	102,8	102,8	102,9	1,00	103,3	103,2	103,4	1,00
5 Burkina Faso	7-12	2 127	816	40	927**	41**	41,8	49,6	34,0	0,68	43,6**	50,9**	36,2**	0,71**
6 Burundi	7-12	1 151	562**	45**	817	44	50,2**	55,3**	45,1**	0,82**	71,0	79,5	62,4	0,79
7 Cameroun	6-11	2 570	2 134	45	2 742*	46*	87,5	95,9	79,0	0,82	106,7*	114,6*	98,6*	0,86*
8 Cap-Vert	6-11	73	92	49	90	49	125,6	128,5	122,7	0,96	122,6	124,9	120,2	0,96
9 Comores	6-11	116	83	45	104	44	75,2	81,2	69,0	0,85	89,6	98,4	80,6	0,82
10 Congo	6-11	614	276	49	525	48	49,6	50,8	48,4	0,95	85,5	88,4	82,6	0,93
11 Côte d'Ivoire	6-11	2 635	1 911	43	2 116	42	73,1	83,7	62,4	0,75	80,3	92,3	68,2	0,74
12 Érythrée	7-11	546	262	45	330	44	53,2	58,0	48,4	0,83	60,5	66,9	54,0	0,81
13 Éthiopie	7-12	11 285	5 168	38	7 213	41	49,9	62,1	37,6	0,60	63,9	74,8	53,0	0,71
14 Gabon	6-11	210	265	50	282	50	134,1	134,1	134,1	1,00	134,4	134,9	133,9	0,99
15 Gambie	7-12	204	150	46	161**	48**	79,9	86,2	73,6	0,85	78,9**	82,3**	75,4**	0,92**
16 Ghana	6-11	3 177	2 377	47	2 586	48	76,8	81,0	72,5	0,90	81,4	85,0	77,7	0,91
17 Guinée	7-12	1 294	727	38	998	42	58,4	71,3	45,1	0,63	77,1	88,1	65,8	0,75
18 Guinée-Bissau	7-12	230	...	...	150 ^y	40 ^y	...	...	...	...	69,7 ^y	83,6 ^y	55,9 ^y	0,67 ^y
19 Guinée équatoriale	7-11	62	75	48**	78	48	131,3	137,5**	125,0**	0,91**	126,2	132,2	120,2	0,91
20 Kenya	6-12	6 074	5 481	49	5 828	49	90,2	90,9	89,5	0,98	96,0	96,8	95,1	0,98
21 Lesotho	6-12	334	370	52	415	50	109,2	104,9	113,6	1,08	124,3	123,2	125,5	1,02
22 Libéria	6-11	524	396	42	496 ^y	42 ^y	89,6	102,9	76,2	0,74	105,4 ^y	122,1 ^y	88,6 ^y	0,73 ^y
23 Madagascar	6-10	2 311	2 012	49	2 408	49	95,6	97,3	93,9	0,97	104,2	106,2	102,2	0,96
24 Malawi	6-11	1 952	2 525	49**	2 846	49	146,2	150,1**	142,3**	0,95**	145,8	148,8	142,8	0,96
25 Mali	7-12	2 151	959	41	1 227	42	48,8	56,9	40,5	0,71	57,0	65,0	48,9	0,75
26 Maurice	6-11	126	131	49	134	49	107,6	107,5	107,6	1,00	106,0	106,1	106,0	1,00
27 Mozambique	6-10	2 585	1 968**	42**	2 556	44	81,2**	93,2**	69,1**	0,74**	98,9	110,3	87,3	0,79
28 Namibie	6-12	376	387	50	398	50	113,9	113,5	114,3	1,01	106,0	105,7	106,3	1,01
29 Niger	7-12	1 900	530	39	761	40	30,9	37,0	24,7	0,67	40,0	47,4	32,4	0,68
30 Nigéria	6-11	20 093	16 046**	43**	19 385**	44**	86,1**	97,5**	74,3**	0,76**	96,5**	107,0**	85,6**	0,80**
31 Ouganda	6-12	5 059	6 591	47	6 901	49	143,3	150,4	136,1	0,90	136,4	139,1	133,7	0,96
32 République centrafricaine	6-11	621	...	...	411*	40*	...	...	...	...	66,1*	79,4*	53,0*	0,67*
33 R. D. Congo	6-11	8 518	4 022	47	...	...	49,6	52,2	47,1	0,90	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie	7-13	6 979	4 043	50	4 845	49	61,8	61,9	61,6	0,99	69,4	70,2	68,7	0,98
35 Rwanda	7-12	1 312	1 289	50	1 535	50	118,6	120,2	117,1	0,97	117,0	117,6	116,3	0,99
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	23	24	49	29**	48**	107,1	109,3	104,9	0,96	126,4**	130,4**	122,4**	0,94**
37 Sénégal	7-12	1 590	1 034	46**	1 197	47	68,6	73,6**	63,5**	0,86**	75,3	79,0	71,5	0,91
38 Seychelles ¹	6-11	...	10	49	10	49	112,8	113,8	111,8	0,98	115,7	116,3	115,2	0,99
39 Sierra Leone	6-11	729	...	...	554 ^z	42 ^z	...	...	...	...	78,9 ^z	92,9 ^z	65,2 ^z	0,70 ^z
40 Somalie	6-12	1 772	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	6-12	211	212	49	212	49	104,3	107,1	101,4	0,95	100,4	103,2	97,6	0,95
42 Tchad	6-11	1 385	840	37	1 016**	39**	67,0	84,8	49,3	0,58	73,4**	89,9**	56,8**	0,63**
43 Togo	6-11	787	954	43	978	45	132,3	150,2	114,3	0,76	124,2	136,5	111,9	0,82
44 Zambie	7-13	2 063	1 557	48	1 626	48	81,2	84,3	78,1	0,93	78,8	81,4	76,1	0,94
45 Zimbabwe ^w	6-12	2 561	...	...	2 535	49	...	...	...	...	99,0	100,3	97,6	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale														
46 Allemagne ^o	6-9	3 358	3 767	49	3 373	49	105,7	106,0	105,3	0,99	100,5	100,7	100,2	0,99
47 Andorre ²	6-11	...	...	...	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^o	6-9	375	389	49	386	49	102,2	102,6	101,8	0,99	103,0	103,4	102,6	0,99
49 Belgique ^o	6-11	730	763	49	768	49	103,8	104,3	103,2	0,99	105,2	105,6	104,7	0,99
50 Canada ^o	6-11	2 449	2 404	49	2 456 ^z	49 ^z	97,7	97,7	97,7	1,00	99,6 ^z	99,5 ^z	99,7 ^z	1,00 ^z
51 Chypre ^{o, 1}	6-11	...	64	48	64	49	97,4	97,6	97,2	1,00	97,8	97,7	97,8	1,00
52 Danemark ^o	7-12	397	372	49	415	49	101,9	102,1	101,8	1,00	104,5	104,5	104,6	1,00
53 Espagne ^o	6-11	2 321	2 580	48	2 491	48	107,4	108,4	106,4	0,98	107,3	108,2	106,4	0,98
54 États-Unis ^o	6-11	25 314	24 938	50	24 855	49	100,6	99,3	102,0	1,03	98,2	97,8	98,6	1,01
55 Finlande ^o	7-12	385	383	49	393	49	99,2	99,4	99,0	1,00	102,0	102,3	101,8	0,99
56 France ^o	6-10	3 638	3 944	49	3 808	49	105,6	106,2	104,9	0,99	104,7	105,2	104,1	0,99

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.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 5

	TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers)						
	1998				2001				1998			2001			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	91,3*	90,8*	91,8*	1,01*	89,5	89,2	89,8	1,01	607,8*	321,9*	285,9*	738,4	380,6	357,8	1
	61,3	65,8	56,8	0,86	...	...	...	...	535,6	235,4	300,2	...	...	...	2
	...	...	...	...	71,3** <i>y</i>	84,4** <i>y</i>	58,1** <i>y</i>	0,69** <i>y</i>	...	...	...	307,6** <i>y</i>	83,4** <i>y</i>	224,2** <i>y</i>	3
	78,7	77,0	80,4	1,04	80,9	79,2	82,7	1,04	66,6	36,2	30,4	60,9	33,5	27,4	4
	33,5	39,8	27,1	0,68	35,0**	41,0**	28,9**	0,71**	1 298,9	590,2	708,8	1 383,3**	631,6**	751,7**	5
	37,1**	40,4**	33,9**	0,84**	53,4**	58,8**	48,0**	0,82**	703,3**	333,3**	370,0**	536,6**	237,1**	299,4**	6
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
	99,7**	100,0**	99,4**	0,99**	99,4	100,0	98,9	0,99	0,2**	...	0,2**	0,4	...	0,4	8
	49,2	53,2	45,1	0,85	...	...	...	...	55,9	26,1	29,9	...	...	...	9
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
	55,5	63,2	47,8	0,76	62,6	72,0	53,1	0,74	1 163,3	482,8	680,6	985,2	369,5	615,8	11
	33,9	36,2	31,6	0,87	42,5	45,8	39,2	0,86	325,2	157,8	167,4	313,8	149,0	164,8	12
	35,8	42,4	29,2	0,69	46,2	51,5	40,8	0,79	6 650,8	2 987,1	3 663,7	6 076,1	2 741,1	3 335,0	13
	...	...	...	...	78,3** <i>z</i>	78,9** <i>z</i>	77,8** <i>z</i>	0,99** <i>z</i>	...	...	...	44,8** <i>z</i>	22,0** <i>z</i>	22,8** <i>z</i>	14
	66,6	70,9	62,3	0,88	72,9**	76,0**	69,7**	0,92**	62,9	27,4	35,4	55,4**	24,6**	30,8**	15
	57,9**	59,8**	55,9**	0,93**	60,2	61,4	59,0	0,96	1 304,1**	625,5**	678,6**	1 264,9	617,1	647,8	16
	45,3	53,6	36,7	0,69	61,5	69,1	53,7	0,78	680,5	292,6	388,0	498,3	203,0	295,2	17
	...	...	...	...	45,2 ^y	52,9 ^y	37,5 ^y	0,71 ^y	...	...	...	118,0 ^y	50,6 ^y	67,4 ^y	18
	88,0	96,4**	79,7**	0,83**	84,6	91,4	77,8	0,85	6,8	1,0**	5,8**	9,6	2,7	6,9	19
	65,8**	65,3**	66,3**	1,01**	69,9**	69,4**	70,5**	1,02**	2 076,6**	1 056,8**	1 019,8**	1 826,0**	934,4**	891,6**	20
	64,5	60,3	68,7	1,14	84,4	81,2	87,6	1,08	120,2	67,5	52,7	52,1	31,5	20,6	21
	43,9	49,7	38,1	0,77	69,9 ^y	78,6 ^y	61,1 ^y	0,78 ^y	247,6	111,5	136,1	141,7 ^y	50,4 ^y	91,3 ^y	22
	64,5	64,3	64,8	1,01	68,6	68,2	68,9	1,01	746,1	375,5	370,6	726,3	367,3	359,0	23
	...	...	...	...	81,0**	81,0**	81,0**	1,00**	...	...	...	370,9**	185,7**	185,2**	24
	38,3**	44,5**	32,0**	0,72**	...	...	...	...	1 212,3**	552,6**	659,7**	...	...	...	25
	93,2	93,1	93,2	1,00	93,2	93,2	93,2	1,00	8,3	4,2	4,1	8,6	4,4	4,2	26
	47,3**	51,6**	43,0**	0,83**	59,7	63,4	55,9	0,88	1 277,0**	589,5**	687,5**	1 042,1	474,7	567,4	27
	77,9	75,4	80,4	1,07	78,2	75,8	80,7	1,06	75,0	41,8	33,1	81,8	45,6	36,2	28
	26,1	31,3	20,8	0,66	34,2	40,7	27,5	0,68	1 264,4	597,5	666,9	1 249,7	572,5	677,2	29
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
	34,6	35,5	33,7	0,95	...	...	...	...	5 306,0	2 619,5	2 686,5	...	...	...	33
	45,8	45,1	46,6	1,03	54,4	54,3	54,5	1,00	3 544,8	1 803,3	1 741,5	3 183,5	1 599,6	1 583,9	34
	...	...	...	...	84,0	82,8	85,1	1,03	...	...	...	209,9	111,3	98,6	35
	85,5	86,5	84,4	0,98	97,1**	100,0**	94,2**	0,94**	3,2	1,5	1,7	0,7**	...	0,7**	36
	57,9	61,5**	54,1**	0,88**	57,9	61,2	54,5	0,89	635,4	292,6**	342,8**	669,4	310,9	358,5	37
	99,1	100,0	98,3	0,98	99,7	100,0	99,3	0,99	0,1	...	0,1	0,0	...	0,0	38
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
	77,7**	77,1**	78,3**	1,02**	76,7	76,3	77,0	1,01	45,4**	23,3**	22,1**	49,2	25,0	24,3	41
	54,7	67,6	41,8	0,62	58,3**	69,7**	46,8**	0,67**	567,7	202,8	364,9	578,3**	210,0**	368,3**	42
	89,8	100,0	79,5	0,80	91,8	100,0	83,6	0,84	73,6	...	73,6	64,3	...	64,3	43
	68,5	69,6	67,4	0,97	66,0**	66,4**	65,6**	0,99**	604,3	292,3	312,0	701,7**	347,4**	354,3**	44
	...	...	...	...	82,7	82,4	83,1	1,01	...	...	...	442,5	226,3	216,2	45
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
	89,9	89,2	90,5	1,01	89,9	89,2	90,6	1,02	38,5	21,0	17,5	37,9	20,8	17,2	48
	99,4	99,5	99,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	4,3	2,0	2,3	0,1	...	0,1	49
	96,9	96,9	96,9	1,00	99,6** <i>z</i>	99,5** <i>z</i>	99,7** <i>z</i>	1,00** <i>z</i>	75,4	38,8	36,7	9,7** <i>z</i>	6,2** <i>z</i>	3,5** <i>z</i>	50
	95,5	95,5	95,5	1,00	95,9	95,8	96,1	1,00	3,0	1,5	1,4	2,7	1,4	1,2	51
	99,4	99,4	99,4	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	2,2	1,1	1,1	0,04	0,04	...	52
	99,6	100,0	99,2	0,99	99,7	100,0	99,4	0,99	9,0	...	9,0	6,7	...	6,7	53
	93,8	93,8	93,8	1,00	92,7	92,2	93,3	1,01	1 526,7	782,2	744,5	1 841,3	1 013,7	827,5	54
	98,7	98,9	98,5	1,00	100,0	99,9	100,0	1,00	5,0	2,2	2,8	0,1	0,1	...	55
	100,0	100,0	99,9	1,00	99,6	99,6	99,7	1,00	1,1	...	1,1	13,7	7,9	5,8	56

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)							
			1998		2001		1998				2001			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
57 Grèce ⁰	6-11	652	646	48	646	48	95,5	95,7	95,3	1,00	99,1	99,3	98,8	0,99
58 Irlande ⁰	4-11	425	457	49	446	49	104,1	104,2	103,9	1,00	105,0	104,9	105,2	1,00
59 Islande ⁰	6-12	32	30	48	31	49	98,5	99,4	97,6	0,98	99,8	100,0	99,7	1,00
60 Israël ⁰	6-11	671	722	49	760	49	112,9	113,4	112,3	0,99	113,4	113,5	113,2	1,00
61 Italie ⁰	6-10	2 770	2 876	49	2 790	48	102,5	103,1	102,0	0,99	100,7	101,7	99,7	0,98
62 Luxembourg ⁰	6-11	34	31	49	34	49	99,6	99,0	100,3	1,01	100,4	100,9	99,9	0,99
63 Malte ⁰	5-10	31	35	49	33	48	106,3	106,0	106,7	1,01	105,3	105,8	104,8	0,99
64 Monaco ²	6-10	...	2	50	2 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Norvège ⁰	6-12	424	412	49	429	49	101,1	101,1	101,0	1,00	101,2	101,1	101,3	1,00
66 Pays-Bas ⁰	6-11	1 195	1 268	48	1 287	48	108,3	109,5	107,0	0,98	107,7	108,8	106,5	0,98
67 Portugal ⁰	6-11	663	815	48	770	48	123,1	125,7	120,3	0,96	116,1	118,2	114,0	0,96
68 Royaume-Uni ⁰	5-10	4 522	4 661	49	4 536	49	101,8	101,4	102,3	1,01	100,3	100,4	100,3	1,00
69 Saint-Marin ²	6-10	...	...	...	1 ¹	48 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède ⁰	7-12	712	763	49	786	49	109,7	108,1	111,3	1,03	110,4	109,0	111,9	1,03
71 Suisse ⁰	7-12	500	530	49	536	49	106,3	106,9	105,7	0,99	107,2	107,7	106,7	0,99
Amérique latine et Caraïbes														
72 Anguilla ¹	5-11	...	2	50	1	49	...	...	...	...	98,6	99,3	97,9	0,99
73 Antigua-et-Barbuda ²	5-11	...	...	...	13 ¹	62 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	6-11	22	25	48	23	49	115,5	118,2	112,7	0,95	104,3	104,2	104,4	1,00
75 Argentine ^w	6-11	4 098	4 821	49	4 900	49	119,7	119,6	119,8	1,00	119,6	119,8	119,4	1,00
76 Aruba ¹	6-11	...	9	49	10	48	112,2	113,5	110,8	0,98	114,6	117,6	111,4	0,95
77 Bahamas	5-10	37	...	...	34	50	...	...	...	...	92,2	91,6	92,8	1,01
78 Barbade	5-10	22	28	49	23	49	104,3	104,8	103,8	0,99	108,3	108,3	108,2	1,00
79 Belize	5-10	39	44	49	45 ²	49 ²	118,1	119,8	116,3	0,97	117,6 ²	119,4 ²	115,8 ²	0,97 ²
80 Bermudes ¹	5-10	...	...	...	5 ²	50 ²	...	...	...	...	103,2 ²	...	...	...
81 Bolivie	6-11	1 321	1 400	49	1 501	49	112,5	113,7	111,2	0,98	113,6	114,3	112,9	0,99
82 Brésil ^w	7-10	13 287	...	...	19 728	48	...	...	...	...	148,5	152,7	144,2	0,94
83 Chili ^w	6-11	1 755	1 777	48	1 799 ²	49 ²	102,7	104,1	101,2	0,97	102,7 ²	103,9 ²	101,4 ²	0,98 ²
84 Colombie	6-10	4 684	5 062	49	5 131	49	112,0	112,0	112,0	1,00	109,6	110,1	109,0	0,99
85 Costa Rica	6-11	510	...	...	552	49	...	...	...	...	108,4	108,5	108,3	1,00
86 Cuba	6-11	969	1 074	48	972	48	105,3	107,2	103,2	0,96	100,3	102,2	98,3	0,96
87 Dominique ¹	5-11	...	12	48	11	48	98,8	101,2	96,3	0,95	...	...	...	...
88 El Salvador	7-12	866	926	48	968	48	111,6	113,3	109,9	0,97	111,8	114,1	109,4	0,96
89 Équateur	6-11	1 696	1 899	49	1 983	49	113,4	113,5	113,3	1,00	116,9	117,0	116,8	1,00
90 Grenade	5-11	...	...	...	17	48	...	...	...	...	...	...	...	...
91 Guatemala	7-12	1 913	1 685*	46*	1 972	47	94,0*	99,3*	88,4*	0,89*	103,0	107,0	98,9	0,92
92 Guyana	6-11	90	107	49	109 ¹	49 ¹	116,9	117,9	115,9	0,98	120,2 ¹	122,2 ¹	118,3 ¹	0,97 ¹
93 Haïti	6-11	1 254	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	7-12	1 054	...	...	1 116**	50**	...	...	...	...	105,8**	104,8**	106,9**	1,02**
95 Îles Caïmanes ²	5-10	...	3	47	4	49	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques ¹	6-11	...	2	49	2	49	...	...	...	...	101,4	103,6	99,1	0,96
97 Îles Vierges britanniques ¹	5-11	...	3	49	3	48	111,6	113,5	109,8	0,97	109,1	111,5	106,6	0,96
98 Jamaïque ^w	6-11	328	316**	49**	330	49	95,4**	95,6**	95,3**	1,00**	100,5	100,9	100,1	0,99
99 Mexique ⁰	6-11	13 452	14 698	49	14 843	49	110,9	111,7	110,1	0,99	110,3	110,7	110,0	0,99
100 Montserrat ¹	5-11	...	0,4	44	0,5	45	...	...	...	...	116,0	...	...	...
101 Nicaragua	7-12	829	783	50	868	49	99,9	98,6	101,2	1,03	104,7	104,4	105,1	1,01
102 Panama	6-11	371	391**	48**	408	48	108,1**	109,9**	106,3**	0,97**	110,0	111,7	108,3	0,97
103 Paraguay ^w	6-11	864	909**	49**	967**	48**	109,6**	110,4**	108,7**	0,98**	111,8**	113,8**	109,8**	0,96**
104 Pérou ^w	6-11	3 600	4 299	49	4 317	49	122,6	123,4	121,7	0,99	119,9	120,2	119,7	1,00
105 République dominicaine	6-11	1 110	1 315**	49**	1 400	49	116,7**	117,7**	115,6**	0,98**	126,1	125,4	126,8	1,01
106 Saint-Kitts-et-Nevis ²	5-11	...	...	...	6**	49	...	...	...	...	...	...	...	...
107 St Vincent/Grenad.	5-11	18	...	...	18	48	...	...	...	...	101,2	103,1	99,2	0,96
108 Sainte-Lucie	5-11	22	26	49	25	49	114,8	115,9	113,6	0,98	111,3	110,6	112,0	1,01
109 Suriname	6-11	51	...	...	64	49	...	...	...	...	125,8	126,7	124,8	0,98
110 Trinité-et-Tobago	5-11	147	172	49	155**	49**	101,7	102,3	101,1	0,99	105,1**	105,6**	104,5**	0,99**
111 Uruguay ^w	6-11	332	365	49	360	48	112,8	113,5	112,2	0,99	108,3	109,3	107,1	0,98
112 Venezuela	6-11	3 310	3 261	49	3 507	49	100,3	101,2	99,4	0,98	105,9	107,0	104,9	0,98

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.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 5

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers)					
1998				2001				1998			2001		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
93,4	93,5	93,3	1,00	96,8	96,9	96,7	1,00	44,5	22,7	21,9	20,9	10,4	10,5
93,8	93,3	94,4	1,01	95,5	94,7	96,3	1,02	27,2	15,2	12,0	19,2	11,6	7,6
98,3	99,2	97,5	0,98	99,7	99,8	99,6	1,00	0,5	0,1	0,4	0,1	0,0	0,1
99,9	100,0	99,8	1,00	99,9	99,7	100,0	1,00	0,7	—	0,7	1,0	1,0	—
99,7	100,0	99,3	0,99	99,2	99,4	99,0	1,00	9,5	—	9,5	21,9	8,4	13,5
96,0	95,1	97,0	1,02	96,2	96,2	96,2	1,00	1,3	0,8	0,5	1,3	0,7	0,6
99,1	98,3	100,0	1,02	96,6	96,6	96,7	1,00	0,3	0,3	—	1,0	0,5	0,5
...
100,0	100,0	99,9	1,00	99,9	99,8	100,0	1,00	0,2	—	0,2	0,4	0,4	—
99,5	100,0	98,9	0,99	99,4	100,0	98,8	0,99	6,1	—	6,1	6,8	—	6,8
...	...	...	...	99,8	99,6	100,0	1,00	...	...	6,1	1,3	1,3	—
99,6	99,2	100,0	1,01	100,0	100,0	99,9	1,00	19,6	19,6	—	1,8	—	1,8
...
99,8	100,0	99,5	1,00	99,8	100,0	99,6	1,00	1,7	—	1,7	1,5	—	1,5
97,9	98,4	97,4	0,99	98,8	99,2	98,5	0,99	10,5	4,2	6,3	5,9	2,2	3,8
...	...	...	...	96,6	96,3	96,9	1,01	...	...	...	0,05	0,03	0,02
...
96,1	95,7	96,5	1,01	88,4	86,1	90,7	1,05	0,9	0,5	0,4	2,6	1,6	1,0
100,0*	100,0*	100,0*	1,00*	99,8	100,0	99,6	1,00	0,2*	—*	0,2*	7,7	—	7,7
97,8	97,4	98,1	1,01	98,4	99,1	97,6	0,98	0,2	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1
...	...	...	...	86,4**	85,2**	87,6**	1,03**	...	...	...	5,1**	2,8**	2,3**
99,7	100,0	99,3	0,99	99,8	99,6	100,0	1,00	0,1	—	0,1	0,04	0,04	—
94,3**	94,5**	94,1**	1,00**	96,2**z	96,1**z	96,4**z	1,00**z	2,1**	1,0**	1,1**	1,5**z	0,8**z	0,7**z
...	...	...	...	100,0z	...	...	...	...	...	...	—z	...	...
96,0	96,3	95,7	0,99	94,2	94,0	94,4	1,00	50,0	23,4	26,6	76,2	40,2	36,0
...	...	...	...	96,5	95,7	97,4	1,02	...	...	...	460,8	288,6	172,2
87,9	88,4	87,4	0,99	88,8z	89,4z	88,3z	0,99z	209,9	102,5	107,5	195,6z	94,9z	100,7z
86,7	...	...	...	86,7	87,1**	86,3**	0,99**	600,2	...	...	621,4	307,0**	314,4**
...	...	...	...	90,6	89,9	91,3	1,02	...	...	...	47,9	26,4	21,4
98,9	100,0	97,8	0,98	95,7	96,2	95,2	0,99	11,0	—	11,0	41,7	18,9	22,8
82,9**	85,9**	79,9**	0,93**	...	...	...	...	2,1**	0,9**	1,2**	...	...	...
81,0	74,7	87,5	1,17	88,9	89,0	88,9	1,00	157,7	106,8	51,0	96,0	48,5	47,5
97,0	96,4	97,5	1,01	99,5	99,0	100,0	1,01	50,8	30,3	20,5	8,5	8,5	—
...
76,5**	79,0**	73,8**	0,93**	85,0	86,9	82,9	0,95	421,8**	192,1**	229,7**	287,8	128,0	159,8
95,7**	96,2**	95,2**	0,99**	98,4y	99,7y	97,1y	0,97y	4,0**	1,8**	2,2**	1,5y	0,2y	1,3y
...
...	...	...	...	87,4**	86,7**	88,3**	1,02**	...	...	...	132,3**	71,6**	60,8**
...
...	...	...	...	88,0	87,9	88,0	1,00	...	...	...	0,3	0,1	0,1
95,6**	94,5**	96,7**	1,02**	93,9	94,7	93,0	0,98	0,1**	0,1**	0,0**	0,2	0,1	0,1
90,3**	90,2**	90,4**	1,00**	95,2	95,1	95,3	1,00	32,0**	16,4**	15,6**	15,8	8,2	7,6
99,5	99,1	100,0	1,01	99,4	98,8	100,0	1,01	60,8	60,8	—	84,7	84,7	—
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77,9**	76,9**	79,0**	1,03**	81,9	81,6	82,2	1,01	173,1**	92,0**	81,1**	150,2	77,7	72,5
96,5**	96,7**	96,2**	0,99**	99,0	99,2	98,8	1,00	12,8**	6,0**	6,8**	3,8	1,5	2,3
91,7	91,3	92,1	1,01	91,5**	91,3**	91,8**	1,01**	69,0	36,6	32,4	73,5**	38,4**	35,0**
99,8	100,0	99,6	1,00	99,9	99,8	100,0	1,00	7,2	—	7,2	3,8	3,8	—
88,3**	87,5**	89,2**	1,02**	97,1	99,1	95,1	0,96	131,5**	71,9**	59,6**	32,0	5,2	26,8
...
...	...	...	...	91,9**	92,3**	91,6**	0,99**	...	...	...	1,4**	0,7**	0,7**
98,0**	100,0**	95,9**	0,96**	99,2**	100,0**	98,3**	0,98**	0,5**	—**	0,5**	0,2**	—**	0,2**
...	...	...	...	97,3**	96,7**	98,1**	1,01**	...	...	...	1,4**	0,9**	0,5**
92,9	92,9	92,9	1,00	94,1**	94,2**	94,0**	1,00**	12,0	6,1	6,0	8,7**	4,3**	4,3**
92,4	92,1	92,7	1,01	89,5	89,3	89,8	1,01	24,8	13,1	11,6	34,7	18,2	16,6
85,9	85,5	86,4	1,01	92,4	92,0	92,7	1,01	457,3	240,7	216,6	253,0	135,0	118,1

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)								
			1998		2001		1998				2001				
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
			2001	2001											
Asie centrale															
113	Arménie	7-9	149	...	...	144	49	...	...	...	...	96,3	97,1	95,5	0,98
114	Azerbaïdjan	6-9	723	691	49	669	48	90,9	90,9	90,9	1,00	92,6	93,4	91,7	0,98
115	Géorgie	6-9	276	302	49	254	49	95,3	95,3	95,4	1,00	92,0	92,1	91,8	1,00
116	Kazakhstan	7-10	1 166	1 249	49	1 158	49	93,0	93,0	93,0	1,00	99,3	99,8	98,8	0,99
117	Kirghizistan	7-10	454	471	49	455	49	101,3	102,2	100,4	0,98	100,2	101,8	98,6	0,97
118	Mongolie	8-11	244	251	50	241	50	98,2	96,4	99,9	1,04	98,7	97,1	100,4	1,03
119	Ouzbékistan	7-10	2 495	...	...	2 559**	49**	...	...	...	...	102,6**	102,9**	102,2**	0,99**
120	Tadjikistan	7-10	641	690	48	685	48	103,1	106,0	100,1	0,95	106,8	109,4	104,1	0,95
121	Turkménistan	7-10	478	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique															
122	Australie ^o	5-11	1 869	...	...	1 914	49	...	...	...	...	102,4	102,4	102,5	1,00
123	Brunéi Darussalam	6-11	42	45	47	44	48	114,5	115,7	113,1	0,98	106,3	106,6	105,9	0,99
124	Cambodge	6-11	2 211	2 127	46	2 729	47	96,5	103,5	89,2	0,86	123,4	130,3	116,4	0,89
125	Chine ^{w, 3}	7-11	108 264	135 480	48	125 757	47	119,5	119,0	120,1	1,01	116,2	116,1	116,3	1,00
126	États fédérés de Micronésie	6-11	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-11	106	116**	48**	115**	48**	110,5**	111,0**	110,0**	0,99**	108,8**	109,1**	108,6**	1,00**
128	Îles Cook ²	5-10	...	3	48	3**z	46**z	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall ²	6-11	...	8	48	9	47	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	6-11	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie ^w	7-12	26 082	...	...	28 926	49	...	...	...	...	110,9	112,1	109,7	0,98
132	Japon ^o	6-11	7 273	7 692	49	7 326	49	101,4	101,4	101,3	1,00	100,7	100,7	100,8	1,00
133	Kiribati ¹	6-11	...	18	49	...	...	130,8	129,6	132,1	1,02	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6-11	43	47	47	44	47	99,1	101,4	96,6	0,95	104,1	107,4	100,6	0,94
135	Malaisie ^w	6-11	3 178	2 877	49	3 025	49	97,4	97,4	97,4	1,00	95,2	95,1	95,3	1,00
136	Myanmar	5-9	5 345	4 733	49	4 789	50	90,1	90,9	89,3	0,98	89,6	89,5	89,7	1,00
137	Nauru ¹	6-11	...	2**	51**	...	...	81,0**	79,6**	82,4**	1,04**	...	...	...	...
138	Nioué ¹	5-10	...	0,3	43	0,2	46	102,9	109,6	95,3	0,87	117,6	121,0	113,8	0,94
139	Nouvelle-Zélande ^o	5-10	359	...	...	356	48	...	...	...	...	99,0	99,5	98,6	0,99
140	Palaos ¹	6-10	...	2	47	2**z	48**z	113,8	118,0	109,4	0,93	116,1**z	120,1**z	112,0**z	0,93**z
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	856	581	45	663**	45**	74,8	77,4	71,8	0,93	77,5**	81,6**	73,0**	0,89**
142	Philippines ^w	6-11	11 446	12 503	49	12 826	49	113,1	113,3	113,0	1,00	112,1	112,7	111,4	0,99
143	République de Corée ^o	6-11	4 014	...	...	4 100	47	...	...	...	...	102,1	102,3	102,0	1,00
144	RDP Lao	6-10	743	828	45	853	46	116,7	126,0	107,0	0,85	114,8	123,1	106,3	0,86
145	RPD Corée	6-9	1 639	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-10	28	27	49	29	48	99,4	98,9	99,9	1,01	102,5	103,7	101,3	0,98
147	Singapour	6-11	384	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande ^w	6-11	6 375	6 120	48	6 228	49	94,1	96,5	91,8	0,95	97,7	99,6	95,7	0,96
149	Timor-Leste	6-11	128	...	...	184	...	...	...	...	...	143,3	...	...	...
150	Tokélaou	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	5-10	15	16	46	17	47	110,4	112,2	108,5	0,97	112,4	113,6	111,1	0,98
152	Tuvalu ¹	6-11	...	1**	46**	1	50	103,6**	105,8**	101,1**	0,96**	...	...	...	...
153	Vanuatu	6-11	33	34**	47**	36	48	109,2**	111,2**	107,1**	0,96**	111,6	111,9	111,3	0,99
154	Viet Nam	6-10	9 030	10 250	47	9 337	48	109,4	113,8	104,9	0,92	103,4	107,0	99,7	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest															
155	Afghanistan ⁴	7-12	3 416	1 046	7**	774	-	32,7	59,0**	4,5**	0,08**	22,6	43,8	-	...
156	Bangladesh	6-10	18 106	17 627**	48**	17 659	49	101,8**	103,4**	100,1**	0,97**	97,5	96,8	98,3	1,02
157	Bhoutan ⁵	6-12	134	78	45	88	47	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde ^w	6-10	116 032	110 986	43	113 883	44	97,9	106,9	88,2	0,83	98,1	106,0	89,7	0,85
159	Maldives	6-12	57	74	49	71	48	134,1	133,5	134,6	1,01	124,9	125,3	124,5	0,99
160	Népal	6-10	3 168	3 349**	42**	3 854	45	112,3**	125,7**	97,9**	0,78**	121,6	129,8	112,9	0,87
161	Pakistan	5-9	20 210	...	...	14 562* ^z	41* ^z	...	...	...	...	73,2* ^z	83,7* ^z	62,0* ^z	0,74* ^z
162	République islamique d'Iran	6-10	8 154	8 667	47	7 513	48	95,6	98,1	93,0	0,95	92,1	93,8	90,4	0,96
163	Sri Lanka ^w	5-9	1 597	1 802	49	1 763	49	109,2	110,7	107,6	0,97	110,4	110,9	109,8	0,99
États arabes															
164	Algérie	6-11	4 326	4 779	47	4 692	47	106,8	111,4	102,0	0,92	108,4	112,5	104,3	0,93
165	Arabie saoudite	6-11	3 442	2 260	48	2 316	48	68,7	69,9	67,6	0,97	67,3	68,2	66,3	0,97

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 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.

4. Sous le régime des talibans, il n'y avait officiellement pas de filles inscrites dans les établissements scolaires publics.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 5

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers)					
1998				2001				1998			2001		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	...	84,5	84,9	84,2	0,99	...	...	...	23,1	11,5	11,5
80,1**	80,0**	80,2**	1,00**	79,8	80,5	79,1	0,98	151,3**	78,1**	73,2**	145,8	72,4	73,4
95,3**	95,3**	95,4**	1,00**	90,7	90,9	90,5	1,00	14,8**	7,7**	7,1**	25,6	12,8	12,7
83,5**	83,4**	83,5**	1,00**	89,5	90,0	89,0	0,99	222,1**	113,1**	109,0**	122,3	59,1	63,2
91,0*	92,0*	90,0*	0,98*	90,0	91,7	88,4	0,96	41,7*	18,9*	22,9*	45,2	19,1	26,1
89,4	87,8	91,1	1,04	86,6	85,4	87,9	1,03	27,1	15,8	11,3	32,7	18,2	14,5
...
97,2**	100,0**	94,3**	0,94**	97,5	100,0	95,0	0,95	18,8**	-**	18,8**	15,7	-	15,7
...
...	...	...	...	96,0	95,5	96,4	1,01	...	...	...	75,4	43,1	32,4
...
82,5**	86,5**	78,4**	0,91**	86,2**	89,0**	83,2**	0,93**	387,0**	151,1**	235,9**	305,9**	122,7**	183,1**
...	...	...	...	94,6**	94,3**	95,0**	1,01**	...	...	...	5 819,9**	3 261,8**	2 558,1**
...
99,4**	99,3**	99,5**	1,00**	99,8**	99,6**	100,0**	1,00**	0,6**	0,4**	0,2**	0,2**	0,2**	-**
...
...
...
...	...	...	...	92,1	92,6	91,7	0,99	...	...	...	2 049,1	983,0	1 066,1
100,0	100,0	99,9	1,00	100,0	100,0	100,0	1,00	2,8	-	2,8	1,9	1,9	-
...
84,3	83,9	84,6	1,01	85,7	86,6	84,8	0,98	7,5	3,9	3,5	6,1	2,9	3,2
97,4	97,4	97,4	1,00	95,2	95,1	95,3	1,00	76,4	38,9	37,5	153,5	80,2	73,2
82,5**	83,1**	81,8**	0,99**	81,9	81,8	82,0	1,00	920,8**	448,4**	472,4**	968,3	491,6	476,7
81,0**	79,6**	82,4**	1,04**	...	...	...	...	0,4**	0,2**	0,2**	...	...	...
93,9	100,0	87,0	0,87	97,2	100,0	94,1	0,94	0,02	-	0,02	0,01	-	0,01
...	...	...	...	98,4	98,8	98,0	0,99	...	...	...	5,7	2,2	3,5
96,8**	99,4**	93,9**	0,94**	96,6** ^z	100,0** ^z	93,1** ^z	0,93** ^z	0,05**	0,01**	0,05**	0,1** ^z	-** ^z	0,1** ^z
74,8*	77,4*	71,8*	0,93*	77,5**	81,6**	73,0**	0,89**	196,0*	92,8*	103,2*	192,6**	82,1**	110,5**
...	...	...	...	93,0	91,9	94,1	1,02	...	...	...	803,1	470,6	332,5
...	...	...	...	99,9	100,0	99,7	1,00	...	...	...	5,2	-	5,2
80,2	83,6	76,6	0,92	82,8	86,1	79,4	0,92	140,6	59,0	81,6	128,0	52,7	75,3
...
94,2	93,2	95,2	1,02	94,9	95,6	94,2	0,99	1,6	1,0	0,6	1,4	0,6	0,8
...
79,6**	81,6**	77,6**	0,95**	86,3**	87,5**	85,1**	0,97**	1 327,0**	605,5**	721,5**	872,7**	404,3**	468,4**
...
...
91,7	91,9	91,6	1,00	99,9	100,0	99,8	1,00	1,2	0,6	0,6	0,0	-	0,0
97,9**	100,0**	95,5**	0,96**	...	...	...	...	0,0**	-**	0,0**	...	...	...
89,8**	91,2**	88,3**	0,97**	93,2	92,4	94,0	1,02	3,2**	1,4**	1,7**	2,2	1,3	0,9
96,7	...	...	...	94,0**	...	...	...	361,0	...	...	544,4**	...	...
...
90,3**	91,6**	88,8**	0,97**	86,6	85,7	87,5	1,02	1 686,8**	743,1**	943,6**	2 425,1	1 325,0	1 100,1
...
...	...	...	...	82,3 ⁹	88,5 ⁹	75,7 ⁹	0,86 ⁹	...	...	...	20 549,0	6 918,7	13 630,4
99,7**	99,4**	100,0**	1,01**	96,2	96,0	96,5	1,01	0,2**	0,2**	-**	2,2	1,2	1,0
68,5*	76,1*	60,3*	0,79*	70,5** ^z	74,6** ^z	66,0** ^z	0,88** ^z	940,2*	370,1*	570,1*	917,7** ^z	407,8** ^z	509,9** ^z
...	...	...	...	59,1** ^z	67,5** ^z	50,0** ^z	0,74** ^z	...	...	...	8 144,6** ^z	3 331,8** ^z	4 812,7** ^z
81,4**	82,6**	80,2**	0,97**	86,5	...	...	...	1 682,2**	806,9**	875,3**	1 097,2	...	...
99,8	99,7	100,0	1,00	99,9	99,7	100,0	1,00	2,5	2,5	-	2,2	2,2	-
...
92,1	94,0	90,2	0,96	95,1	96,3	93,7	0,97	352,8	138,0	214,9	213,2	80,9	132,4
56,8	58,7	54,8	0,93	58,9	61,1	56,5	0,92	1 420,1	695,3	724,8	1 415,1	684,6	730,4

(g) Projeté à l'échelon national (593 districts) sur la base de données par âge collectées pour le niveau 1 de la CITE sur un échantillon de 193 districts dans le cadre du Système d'information sur l'éducation du district.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	EFFECTIFS SCOLARISÉS DANS LE PRIMAIRE				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRIMAIRE (%)							
			1998		2001		1998				2001			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
166 Bahreïn	6-11	83	76	49	81	49	100,7	100,4	101,0	1,01	98,0	98,4	97,5	0,99
167 Djibouti	6-11	110	38	41	44	43	38,1	44,6	31,5	0,71	40,3	45,7	34,8	0,76
168 Égypte ^w	6-10	8 103	8 086**	47**	7 855**	47**	98,6**	102,9**	94,2**	0,92**	96,9**	99,9**	93,8**	0,94**
169 Émirats arabes unis	6-11	310	270	48	286	48	89,1	90,9	87,2	0,96	92,2	94,1	90,3	0,96
170 Iraq	6-11	3 816	3 604	44	3 639 ^y	44 ^y	99,5	109,2	89,3	0,82	98,8 ^y	108,5 ^y	88,7 ^y	0,82 ^y
171 Jamahiriya arabe libyenne	6-11	657	822	49	750	49	115,7	116,6	114,8	0,98	114,1	114,2	114,1	1,00
172 Jordanie ^w	6-11	777	706	49	766	49	96,5	96,4	96,7	1,00	98,6	98,4	98,7	1,00
173 Koweït	6-9	158	140	49	149	49	101,9	101,5	102,2	1,01	94,3	94,6	94,1	0,99
174 Liban	6-11	440	395	48	452	48	106,7	108,9	104,3	0,96	102,7	104,6	100,9	0,96
175 Maroc	6-11	3 764	3 462	44	4 029	46	89,2	98,2	79,9	0,81	107,0	113,2	100,6	0,89
176 Mauritanie	6-11	434	346	48	376	49	86,5	89,1	83,9	0,94	86,5	88,4	84,6	0,96
177 Oman	6-11	382	316	48	317	48	85,7	87,2	84,1	0,96	82,9	83,7	82,2	0,98
178 Qatar	6-11	61	61	48	64	48	108,0	109,9	106,1	0,97	105,9	107,9	103,8	0,96
179 République arabe syrienne	6-11	2 602	2 738	47	2 905	47	103,6	108,0	98,9	0,92	111,6	115,4	107,8	0,93
180 Soudan	6-11	4 922	2 513**	45**	2 889	45	54,5**	58,7**	50,1**	0,85**	58,7	63,3	54,0	0,85
181 T. A. palestiniens	6-9	386	368	49	402	49	105,7	104,9	106,4	1,01	104,1	103,7	104,6	1,01
182 Tunisie ^w	6-11	1 188	1 443	47	1 326	48	114,9	118,0	111,6	0,95	111,6	113,8	109,3	0,96
183 Yémen	6-11	3 435	2 303	35	2 783	39	73,3	93,2	52,5	0,56	81,0	97,0	64,3	0,66
Europe centrale et orientale														
184 Albanie ^o	6-9	251	287**	48**	274 ^z	49 ^z	108,2**	108,7**	107,7**	0,99**	106,6 ^z	106,6 ^z	106,6 ^z	1,00 ^z
185 Bélarus	6-9	464	632	48	512	48	109,0	111,2	106,6	0,96	110,3	111,2	109,4	0,98
186 Bosnie-Herzégovine ^o	6-9	193	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^o	7-10	352	412	48	350	48	103,4	104,7	102,0	0,97	99,4	100,5	98,2	0,98
188 Croatie	7-10	202	203	49	193	49	95,7	96,4	94,9	0,98	95,6	96,0	95,0	0,99
189 Estonie ^o	7-12	107	127	48	109	48	102,2	104,0	100,4	0,97	101,4	103,2	99,5	0,96
190 ERY de Macédoine ^o	7-10	123	130	48	121	49	101,8	102,7	100,8	0,98	98,7	98,1	99,3	1,01
191 Fédération de Russie ^{w, 6}	7-9	4 883	...	...	5 555	49	...	...	...	...	113,8	114,0	113,5	1,00
192 Hongrie ^o	7-10	474	503	48	478	48	103,5	104,4	102,5	0,98	100,8	101,5	100,1	0,99
193 Lettonie ^o	7-10	119	141	48	114	48	99,1	100,1	98,0	0,98	95,9	96,8	95,0	0,98
194 Lituanie ^o	7-10	195	220	48	197	49	101,5	102,3	100,6	0,98	101,2	101,8	100,5	0,99
195 Pologne ^o	7-12	3 114	...	...	3 105	49	...	...	...	...	99,7	100,1	99,3	0,99
196 République de Moldova	7-10	267	262	49	227	49	84,3	84,2	84,4	1,00	85,3	85,7	85,0	0,99
197 République tchèque ^o	6-10	583	655	49	604	48	104,0	104,5	103,5	0,99	103,6	104,3	102,9	0,99
198 Roumanie ^o	7-10	1 049	1 285	49	1 029	48	104,3	105,2	103,3	0,98	98,0	99,1	96,9	0,98
199 Serbie-et-Monténégro ¹	7-10	...	418	49	381 ^z	49 ^z	103,9	104,6	103,1	0,99	98,8 ^z	98,9 ^z	98,7 ^z	1,00 ^z
200 Slovaquie	6-9	280	317	49	284	49	102,5	103,3	101,8	0,99	101,4	101,7	101,1	0,99
201 Slovénie ^o	7-10	83	92	49	86	49	97,7	98,2	97,2	0,99	103,3	103,8	102,8	0,99
202 Turquie ^o	6-11	8 692	...	...	8 211**	47**	...	...	...	...	94,5**	98,2**	90,7**	0,92**
203 Ukraine	6-9	2 262	2 200	49	2 047	49	77,8	78,4	77,2	0,99	90,5	90,6	90,4	1,00

		Total	Total	% F	Total	% F	Moyenne pondérée							
I Monde	...	648 593	656 538	47	651 913	47	100,7	104,6	96,5	0,92	100,6	104,3	96,7	0,93
II Pays développés	...	67 948	70 406	49	65 552	49	102,1	101,8	102,3	1,00	100,6	100,7	100,6	1,00
III Pays en développement	...	566 386	570 207	46	569 617	46	100,6	105,2	95,8	0,91	100,5	104,7	96,1	0,92
IV Pays en transition	...	14 259	15 930	49	14 767	49	96,0	96,6	95,3	0,99	103,6	104,2	102,9	0,99
V Afrique subsaharienne	...	108 332	80 406	45	91 972	46	79,1	85,9	72,2	0,84	84,9	91,3	78,4	0,86
VI Amérique Nord et Europe occidentale	...	51 664	52 858	49	49 643	49	102,5	102,1	103,0	1,01	100,8	100,8	100,8	1,00
VII Amérique latine et Caraïbes	...	58 064	78 585	49	69 660	48	121,3	122,7	120,0	0,98	119,9	121,4	118,4	0,98
VIII Asie centrale	...	6 627	6 949	49	6 667	49	98,9	99,6	98,3	0,99	100,6	101,5	99,7	0,98
IX Asie de l'Est et Pacifique	...	189 557	219 912	48	211 108	48	113,0	113,5	112,5	0,99	111,4	112,0	110,8	0,99
X Asie du Sud et de l'Ouest	...	170 874	158 096	44	160 398	44	94,7	103,0	85,7	0,83	93,9	101,1	86,2	0,85
XI États arabes	...	39 396	34 725	46	36 252	46	89,7	95,7	83,5	0,87	92,0	97,0	86,8	0,89
XII Europe centrale et orientale	...	24 079	25 484	48	23 677	48	94,6	96,5	92,6	0,96	99,9	101,5	98,3	0,97

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 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.

4. Sous le régime des talibans, il n'y avait officiellement pas de filles inscrites dans les établissements scolaires publics.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 5

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS (milliers)					
1998				2001				1998			2001		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
93,9	93,0	94,9	1,02	91,0**	90,7**	91,3**	1,01**	4,6	2,7	1,9	7,4**	3,9**	3,5**
31,3	36,3	26,2	0,72	34,0**	38,3**	29,6**	0,77**	68,9	32,1	36,8	72,7**	34,2**	38,5**
90,9**	94,0**	87,6**	0,93**	90,3**	92,2**	88,3**	0,96**	745,6**	249,7**	495,9**	786,2**	321,2**	465,0**
78,2	79,1	77,3	0,98	80,8	81,9	79,7	0,97	66,1	32,3	33,8	59,4	28,6	30,8
91,2	98,2	83,8	0,85	90,5 ^y	97,6 ^y	83,2 ^y	0,85 ^y	320,1	33,1	286,9	348,5 ^y	45,5 ^y	303,0 ^y
...
89,6	89,2	89,9	1,01	91,3	90,9	91,6	1,01	76,4	40,4	36,0	67,8	36,2	31,6
88,2	88,1	88,3	1,00	84,6	85,0	84,3	0,99	16,2	8,4	7,8	24,2	12,2	12,1
87,5**	89,0**	85,9**	0,97**	89,8**	90,1**	89,4**	0,99**	46,2**	20,7**	25,5**	45,0**	22,2**	22,8**
73,1	78,6	67,3	0,86	88,4	91,5	85,1	0,93	1 044,8	422,5	622,3	437,4	162,0	275,4
62,6	64,5	60,7	0,94	66,7**	68,2**	65,2**	0,96**	149,5	71,2	78,4	144,6**	69,3**	75,3**
75,9	76,0	75,8	1,00	74,5	74,1	74,9	1,01	88,8	45,2	43,6	97,3	50,6	46,7
97,1	96,6	97,7	1,01	94,5	95,3	93,6	0,98	1,6	1,0	0,6	3,4	1,5	1,9
93,0**	96,4**	89,5**	0,93**	97,5	100,0	94,9	0,95	185,1**	48,3**	136,7**	64,8	—	64,8
...
96,9	96,5	97,4	1,01	95,1	94,8	95,4	1,01	10,7	6,2	4,5	18,8	10,2	8,6
94,0	95,1	92,9	0,98	96,9	97,1	96,6	0,99	75,2	31,5	43,6	37,4	17,7	19,7
57,4	71,8	42,4	0,59	67,1** ^z	...	...	...	1 336,6	453,2	883,4	1 096,1** ^z	...	...
99,1**	99,4**	98,7**	0,99**	97,2 ^z	97,3 ^z	97,0 ^z	1,00 ^z	2,5**	0,8**	1,6**	7,2 ^z	3,6 ^z	3,7 ^z
93,0**	95,0**	91,0**	0,96**	94,2**	95,0**	93,4**	0,98**	40,3**	15,0**	25,4**	26,9**	12,0**	14,9**
...
95,6	96,5	94,8	0,98	90,4	91,0	89,7	0,99	17,4	7,2	10,2	33,9	16,2	17,7
88,4	89,0	87,6	0,98	88,5	89,2	87,8	0,98	24,7	11,9	12,8	23,3	11,2	12,1
97,0**	97,9**	96,1**	0,98**	95,8	96,4	95,2	0,99	3,7**	1,4**	2,3**	4,5	2,0	2,5
94,5	95,6	93,4	0,98	92,3	92,0	92,6	1,01	7,0	2,9	4,1	9,5	5,1	4,4
...
89,5	89,8	89,2	0,99	90,8	91,4	90,1	0,99	51,1	25,4	25,8	43,8	20,9	22,9
91,0	91,6	90,5	0,99	87,6	87,3	87,9	1,01	12,8	6,2	6,6	14,7	7,7	7,0
94,5	95,0	94,0	0,99	94,3	94,7	93,9	0,99	11,8	5,5	6,3	11,2	5,3	5,9
...	...	...	...	98,0	97,9	98,1	1,00	...	...	...	61,2	32,9	28,2
78,2**	...	...	...	78,3	78,7	77,8	0,99	67,7**	...	...	57,9	29,0	29,0
90,2	89,9	90,6	1,01	88,5	88,5	88,4	1,00	61,5	32,6	28,9	67,3	34,4	32,9
95,7	96,0	95,4	0,99	88,4	88,8	88,0	0,99	52,8	25,0	27,8	121,2	59,9	61,3
79,8**	80,3**	79,2**	0,99**	74,9 ^z	74,8 ^z	75,0 ^z	1,00 ^z	81,4**	40,5**	40,9**	96,9 ^z	49,9 ^z	47,0 ^z
...	...	...	...	87,0	86,2	87,8	1,02	...	...	...	36,5	19,8	16,7
93,9	94,4	93,5	0,99	93,1	93,4	92,8	0,99	5,7	2,7	3,0	5,8	2,8	2,9
...	...	...	...	87,9**	91,0**	84,8**	0,93**	...	...	...	1 048,5**	396,8**	651,7**
71,6	72,1	71,1	0,99	81,5	81,6**	81,4**	1,00**	803,2	402,8	400,3	418,4	213,3**	205,1**
Moyenne pondérée								Total					
84,2	87,3	80,9	0,93	84,0	86,5	81,5	0,94	106 915,6	44 062,3	62 853,3	103 466,3	44 984,8	58 481,5
96,4	96,5	96,4	1,00	95,6	95,4	95,9	1,00	2 447,5	1 251,1	1 196,4	2 991,7	1 612,1	1 379,6
82,7	86,3	78,9	0,92	82,5	85,3	79,5	0,93	101 905,0	41 537,3	60 367,7	99 056,0	42 667,2	56 388,8
84,6	85,0	84,1	0,99	90,1	90,3	89,8	0,99	2 563,1	1 273,9	1 289,2	1 418,6	705,5	713,1
57,6	61,4	53,8	0,88	62,8	66,4	59,2	0,89	43 081,9	19 735,6	23 346,3	40 291,3	18 301,1	21 990,2
96,3	96,3	96,4	1,00	95,4	95,1	95,7	1,01	1 884,3	967,0	917,3	2 385,7	1 300,6	1 085,1
94,2	94,8	93,5	0,99	95,7	95,6	95,9	1,00	3 758,7	1 699,4	2 059,3	2 468,4	1 300,2	1 168,1
87,5	88,0	87,0	0,99	94,1	95,0	93,2	0,98	878,6	428,5	450,1	390,5	168,7	221,8
96,0	96,1	95,8	1,00	93,7	93,7	93,6	1,00	7 829,6	3 912,3	3 917,2	11 993,2	6 158,5	5 834,7
80,2	87,5	72,3	0,83	79,0	84,7	73,0	0,86	37 410,3	12 179,3	25 231,0	35 807,7	13 518,5	22 289,2
78,1	82,3	73,7	0,90	81,1	85,1	76,9	0,90	8 491,4	3 500,6	4 990,8	7 441,4	2 991,9	4 449,5
86,7	88,1	85,3	0,97	88,8	89,9	87,7	0,98	3 580,7	1 639,5	1 941,2	2 688,1	1 245,3	1 442,8

6. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie il s'agit de la structure sur trois ans qui commence à l'âge de 7 ans. Toutefois, une structure sur quatre ans existe également où est scolarisé le tiers environ des élèves du primaire. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

(g) Projeté à l'échelon national (593 districts) sur la base de données par âge collectées pour le niveau 1 de la CITE sur un échantillon de 193 districts dans le cadre du Système d'information sur l'éducation du district.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 6
Efficacité interne : redoublement dans le primaire

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2001	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000								
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne										
1 Afrique du Sud	7	8,4 ^y	9,5 ^y	7,1 ^y	7,3 ^y	8,3 ^y	6,1 ^y	8,7 ^y	10,3 ^y	7,0 ^y
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	15,5**	15,2**	15,9**	15,6**	15,4**	16,0**	29,4**	29,1**	29,7**
4 Botswana	7	4,1	4,7	3,4	2,2	2,6	1,8	2,1	2,6	1,6
5 Burkina Faso	6	11,7**	11,8**	11,6**	12,8**	13,1**	12,5**	17,1**	...	...
6 Burundi	6	27,1	26,6	27,7	26,8	26,7	26,8	25,0	24,6	25,5
7 Cameroun	6	24,2**	24,8**	23,4**	21,5**	22,7**	20,2**	30,7**	31,3**	30,0**
8 Cap-Vert	6	.	.	.	27,8	31,1	24,1	.	.	.
9 Comores	6	34,5**	35,3**	33,5**	29,8**	31,8**	27,3**	30,4**	33,2**	27,2**
10 Congo	6	28,0**	28,1**	28,0**	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	21,1	20,6**	21,7**	19,3	18,8	19,8	21,8	20,8	23,0
12 Érythrée	5	25,4	25,2	25,6	15,0	15,2	14,7	17,6	17,3	17,9
13 Éthiopie	6	17,3	16,0	18,9	7,9	7,0	9,0	7,1	6,3	8,4
14 Gabon	6	50,3	51,3	49,1	35,0	35,8	34,1	39,6	41,1	38,1
15 Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	8,0 ^y	8,1 ^y	7,8 ^y	5,1 ^y	5,2 ^y	4,9 ^y	4,6 ^y	4,7 ^y	4,5 ^y
17 Guinée	6	23,3	22,2	24,6	19,2	16,8	22,5	23,8	21,9	26,4
18 Guinée-Bissau	6	23,9** ^x	23,9** ^x	23,8** ^x	26,9** ^x	26,1** ^x	28,1** ^x	24,4** ^x	24,1** ^x	24,7** ^x
19 Guinée équatoriale	5	48,1**	44,6**	51,7**	40,2**	38,1**	42,3**	33,6**	32,8**	34,4**
20 Kenya	7	7,2** ^y	7,7** ^y	6,7** ^y	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	23,3	24,9	21,4	28,5	31,9	24,8	18,5	21,7	15,2
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	37,8	39,0	36,6	29,6	31,1	27,9	31,4	32,4	30,5
24 Malawi	6	19,0	19,3	18,8	17,2	17,4	16,9	15,9	16,2	15,6
25 Mali	6	12,5	12,5	12,5	14,4	14,2	14,7	20,1	19,8	20,5
26 Maurice	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27 Mozambique	5	27,1	26,7	27,5	25,8	25,2	26,6	25,8	25,0	27,1
28 Namibie	7	14,9	16,8	12,9	11,9**	14,1**	9,6**	11,6**	14,0**	9,2**
29 Niger	6	1,2	1,1	1,3	5,8	5,7	5,9	7,5	7,1	8,0
30 Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 République démocratique du Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	7	3,5	3,4	3,5	2,4	2,4	2,4	2,6	2,5	2,6
35 Rwanda	6	36,7	37,2	36,2	27,0	27,0	27,1	28,5	28,7	28,3
36 Sao Tomé-et-Principe	6	32,6	34,6	30,2	29,0	30,1	27,7	23,7	23,7	23,6
37 Sénégal	6	10,5	10,6	10,5	11,0	10,9	11,1	13,3	13,1	13,4
38 Seychelles	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	19,3	22,0	16,3	16,8	19,7	13,4	18,5	21,5	15,1
42 Tchad	6	30,8**	31,0**	30,6**	26,7**	...	...	25,4**	...	...
43 Togo	6	29,7	29,9	29,6	23,6	23,1	24,1	25,6	24,7	26,6
44 Zambie	7	4,0**	4,1**	4,0**	4,9**	4,9**	4,8**	5,1**	5,2**	5,0**
45 Zimbabwe ^w	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Amérique du Nord et Europe occidentale										
46 Allemagne ^o	4	1,7	1,8	1,6	2,2	2,4	2,1	1,7	1,8	1,5
47 Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^o	4	1,8** ^y	2,1** ^y	1,5** ^y	1,7** ^y	1,9** ^y	1,5** ^y	1,4** ^y	1,7** ^y	1,1** ^y
49 Belgique ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Canada ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Danemark ^o	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
53 Espagne ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande ^o	6	0,8	1,0	0,6	0,9	1,2	0,7	0,4	0,6	0,3
56 France ^o	5	5,6 ^x	5,5** ^x	5,6** ^x	6,2 ^x	6,2** ^x	6,2** ^x	3,1 ^x	3,1** ^x	3,1** ^x

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sur le pourcentage total des redoublants toutes années confondues sont de 2000-2001.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000													TOTAL DES REDOUBLANTS TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)			
4 ^e année d'études			5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			2001				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
10,5 ^y	12,3 ^y	8,5 ^y	9,7 ^y	11,9 ^y	7,5 ^y	7,1 ^y	7,9 ^y	6,2 ^y	5,6 ^y	6,4 ^y	4,9 ^y	8,8 ^z	10,2 ^z	7,4 ^z	1	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29,0 ^{**y}	29,0 ^{**y}	29,0 ^{**y}	2
22,7 ^{**}	21,6 ^{**}	24,4 ^{**}	30,4 ^{**}	29,5 ^{**}	32,0 ^{**}	26,8 ^{**}	26,9 ^{**}	26,5 ^{**}	.	.	.	20,1 ^{**}	20,1 ^{**}	20,1 ^{**}	3	
10,5	12,8	8,1	1,5	1,8	1,1	1,1	1,4	0,8	0,2	0,2	0,1	3,2	4,0	2,5	4	
15,8^{**}	...	...	18,2^{**}	...	...	38,4 ^{**}	37,2 ^{**}	40,2 ^{**}	.	.	.	17,6 ^{**}	17,5 ^{**}	17,7 ^{**}	5
24,4	24,0	25,0	33,7	32,3	35,5	42,7	42,0	43,5	.	.	.	26,3	25,6	27,2	6	
23,6 ^{**}	24,1 ^{**}	23,0 ^{**}	27,5 ^{**}	27,9 ^{**}	26,9 ^{**}	27,4 ^{**}	29,2 ^{**}	25,5 ^{**}	.	.	.	25,2 [*]	25,9 [*]	24,4 [*]	7	
24,4	26,9	21,7	.	.	.	16,7	18,3	15,0	.	.	.	13,3	15,1	11,4	8	
27,6 ^{**}	29,7 ^{**}	24,9 ^{**}	26,6 ^{**}	28,0 ^{**}	25,0 ^{**}	29,5 ^{**}	32,4 ^{**}	26,1 ^{**}	.	.	.	28,0	29,3	26,3	9	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24,8 ^{**}	25,1 ^{**}	24,4 ^{**}	10
21,9	23,5	19,7	23,1	22,2	24,4	38,8	39,6	37,5	.	.	.	23,3 ^{**}	23,1 ^{**}	23,7 ^{**}	11	
20,1	19,5	20,9	13,6	13,7	13,5	.	.	.	.	.	.	17,5	17,1	18,0	12
9,3	8,0	11,4	8,8	7,1	11,9	5,5	4,6	7,3	.	.	.	8,1	7,3	9,3	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34,4	35,1	33,7	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7,7 ^z	8,0 ^z	7,4 ^z	15
4,1 ^y	4,3 ^y	4,0 ^y	3,6 ^y	3,8 ^y	3,5 ^y	3,8 ^y	4,0 ^y	3,5 ^y	.	.	.	6,9	7,0	6,8	16	
22,5	20,4	25,5	23,0	21,2	26,0	...	...	...	.	.	.	20,8	19,7	22,4	17
23,9 ^{**x}	23,2 ^{**x}	25,0 ^{**x}	20,6 ^{**x}	20,5 ^{**x}	20,7 ^{**x}	27,9 ^{**x}	26,8 ^{**x}	29,7 ^{**x}	.	.	.	24,0 ^y	23,6 ^y	24,5 ^y	18	
32,5 ^{**}	33,0 ^{**}	32,0 ^{**}	33,5 ^{**}	32,0 ^{**}	35,0^{**}	.	.	.	.	.	.	40,5	38,1	43,1	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
20,0	23,3	16,8	15,8	18,0	13,8	12,0	13,0	11,1	11,3	11,5	11,1	19,7	22,1	17,3	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
25,0	25,2	24,7	22,5	22,5	22,6	.	.	.	.	.	.	30,5	31,5	29,4	23
12,1	12,3	11,9	9,2	8,7	10,0	8,5	8,2	8,9	.	.	.	14,4	14,4	14,4	24	
24,4	23,3	26,1	30,1	28,4	32,6	30,8	28,9	34,0	.	.	.	19,3	19,0	19,7	25	
...	...	...	...	...	...	21,7 ^{**}	24,2 ^{**}	19,0 ^{**}	.	.	.	4,3 ^{**}	4,9 ^{**}	3,7 ^{**}	26
22,4	21,4	23,8	20,2	19,5	21,2	.	.	.	.	.	.	22,9	22,5	23,4	27
12,4 ^{**}	14,6 ^{**}	10,2 ^{**}	19,0 ^{**}	20,9 ^{**}	17,0 ^{**}	11,3 ^{**}	12,1 ^{**}	10,5^{**}	...	...	...	13,0 ^{**}	14,8 ^{**}	11,3 ^{**}	28
10,1	9,8	10,6	12,7	12,0	13,6	34,5	34,3	34,8	.	.	.	8,6	8,5	8,8	29	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,4 ^{**}	6,7 ^{**}	6,0 ^{**}	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
8,8	8,6	8,9	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	2,5	2,6	34	
31,3	30,7	31,8	32,4	31,3	33,4	29,6	28,4	31,1	.	.	.	36,1	36,0	36,2	35	
18,2	18,7	17,7	18,5 ^{**}	18,9 ^{**}	18,2 ^{**}	35,6 ^{**}	37,1 ^{**}	34,1 ^{**}	.	.	.	25,8 ^{**}	27,0 ^{**}	24,5 ^{**}	36	
12,6	12,4	12,8	15,3	14,8	15,8	26,1	25,2	27,2	.	.	.	13,7	13,7	13,6	37	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
17,0	19,2	14,8	16,3	17,4	15,2	15,4	15,4	15,3	9,2	10,4	8,0	16,7	18,9	14,4	41	
23,3^{**}	...	...	18,2^{**}	...	...	26,0^{**}	...	...	.	.	.	25,5 ^{**}	25,3 ^{**}	25,9 ^{**}	42
21,0	20,1	22,2	20,8	19,9	22,2	12,6	11,6	14,2	.	.	.	22,5	21,9	23,2	43	
6,3 ^{**}	6,4 ^{**}	6,2 ^{**}	6,3 ^{**}	6,5 ^{**}	6,2 ^{**}	7,2 ^{**}	7,4 ^{**}	6,9 ^{**}	12,9 ^{**}	13,8 ^{**}	11,7 ^{**}	6,2 ^{**}	6,5 ^{**}	5,9 ^{**}	44	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
1,1	1,3	1,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,9	1,6	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
1,2 ^{**y}	1,4 ^{**y}	1,0 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,5 ^{**z}	1,8 ^{**z}	1,3 ^{**z}	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,2	52
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	53
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55
0,3	0,4	0,1	0,2	0,3	0,1	0,2	0,3	0,1	.	.	.	0,5	0,6	0,3	56	
2,5 ^x	2,5 ^{**x}	2,5 ^{**x}	3,4 ^x	3,4 ^{**x}	3,4 ^{**x}	.	.	.	.	.	.	4,2 ^y	4,2 ^{**y}	4,2 ^{**y}	57

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire		Durée ¹ du primaire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000									
			1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			
			Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
57	Grèce ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
58	Irlande ^o	8	1,1	1,2	1,0	2,3	2,6	2,0	1,8	2,0	1,5	...
59	Islande ^o	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
60	Israël ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Italie ^o	5	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	...
62	Luxembourg ^o	6	6,7**	7,4**	5,8**	5,1**	6,1**	4,1**	6,6**	8,1**	5,1**	...
63	Malte ^o	6	0,8	1,0	0,5	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8	0,5	...
64	Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Pays-Bas ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Portugal ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suisse ^o	6	1,1	1,1	1,1	2,3	2,3	2,3	2,4	2,5	2,3	...
Amérique latine et Caraïbes												
72	Anguilla	7	2,0**	1,7**	2,5**	0,5	1,0	–	0,5	–	1,0	...
73	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6	17,8	23,1	11,8	12,4	15,2	9,6	12,4	14,3	10,2	...
75	Argentine ^w	6	10,4	11,8	8,9	7,3	8,5	6,0	6,4	7,6	5,2	...
76	Aruba	6	14,1	17,2	10,6	10,3	11,9	8,7	8,9	10,2	7,5	...
77	Bahamas	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
78	Barbade	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
79	Belize	6	14,1 ^y	15,6 ^y	12,4 ^y	8,3 ^y	9,3 ^y	7,2 ^y	8,3 ^y	9,9 ^y	6,7 ^y	...
80	Bermudes	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
81	Bolivie	6	2,8	2,9	2,8	2,4	2,5	2,4	2,6	2,7	2,4	...
82	Brésil ^w	4	31,1	31,0	31,2	19,1	19,2**	19,0**	16,1	16,6**	15,6**	...
83	Chili ^w	6	0,9 ^y	1,0 ^y	0,8 ^y	3,9 ^y	4,4 ^y	3,3 ^y	0,8 ^y	0,9 ^y	0,6 ^y	...
84	Colombie	5	11,5	12,4	10,4	6,2	6,8	5,5	5,1	5,6	4,5	...
85	Costa Rica	6	15,1	16,6	13,3	8,9	10,2	7,5	7,3	8,5	6,0	...
86	Cuba	6	–	–	–	1,9	2,5	1,2	–	–	–	–
87	Dominique	7	7,0	8,4	5,4	4,7	6,5	2,8	2,9	3,5	2,2	...
88	El Salvador	6	14,6**	15,8**	13,2**	5,6**	6,4**	4,8**	4,3**	4,8**	3,7**	...
89	Équateur	6	4,0	4,4	3,7	2,8	3,1	2,4	1,9	2,2	1,6	...
90	Grenade	7	4,5**	6,3**	2,5**	3,4**	4,5**	2,2**	2,9**	3,9**	1,9**	...
91	Guatemala	6	27,0	28,0	25,9	14,5	15,3	13,6	10,8	11,4	10,1	...
92	Guyana	6	4,0 ^x	4,6 ^x	3,3 ^x	2,6 ^x	3,0 ^x	2,1 ^x	2,6 ^x	2,9 ^x	2,4 ^x	...
93	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	6	3,1	5,1	1,5	5,4	4,9	5,9	3,9	5,9	1,5	...
97	Îles Vierges britanniques	7	3,9**	4,8**	3,0**	1,3**	1,1**	1,5**	2,3**	2,1**	2,4**	...
98	Jamaïque ^w	6	4,6	5,8	3,3	1,5	2,0	1,0	1,0	1,4	0,7	...
99	Mexique ^o	6	9,6	10,8	8,2	8,0	9,4	6,6	6,4	7,5	5,2	...
100	Montserrat	7	14,5	9,1	20,7	29,5	37,1	19,2	18,8	26,5	10,0	...
101	Nicaragua	6	10,9	11,9	9,8	6,3	7,1	5,4	6,8	8,1	5,6	...
102	Panama	6	10,0	11,3	8,6	8,8	10,0	7,4	6,1	7,2	4,9	...
103	Paraguay ^w	6	13,5**	15,0**	11,9**	10,7**	12,5**	8,7**	8,0**	9,2**	6,8**	...
104	Pérou ^w	6	6,0	6,2	5,8	17,7	18,1	17,4	14,5	14,8	14,2	...
105	République dominicaine	6	2,6**	3,0**	2,1**	2,9**	3,3**	2,4**	12,1**	14,8**	9,4**	...
106	Saint-Kitts-et-Nevis	7	1,9	1,2	2,6	1,9	1,3	2,5	1,8	2,2	1,5	...
107	Saint-Vincent-et-les Grenadines	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
108	Sainte-Lucie	7	5,4	5,7	5,1	1,4	2,2	0,6	1,2	1,7	0,8	...
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	7	10,7**	12,1**	9,1**	6,6**	7,6**	5,5**	6,2**	7,4**	4,9**	...
111	Uruguay ^w	6	18,6	21,4	15,6	11,3	12,8	9,7	8,5	10,0	7,0	...
112	Venezuela	6	12,6**	14,3**	10,7**	9,6**	11,5**	7,5**	9,5**	11,8**	7,1**	...

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sur le pourcentage total des redoublants toutes années confondues sont de 2000-2001.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000												TOTAL DES REDOUBLANTS TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)		
4 ^e année d'études			5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			2001		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
...
1,1	1,3	0,9	0,8	0,8	0,7	0,8	0,7	0,8	0,6	0,5	0,6	1,2	1,4	1,1
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	2,1	1,2
0,2	0,3	0,1	0,3	0,4	0,3	.	.	.	.	.	.	0,3	0,4	0,2
4,0**	4,8**	3,2**	4,1**	5,2**	3,0**	0,4**	0,5**	0,4**	.	.	.	4,5**	5,4**	3,7**
0,8	0,8	0,9	0,7	0,8	0,7	8,6	9,9	7,2	.	.	.	2,3	2,6	2,0
...	—	—	—
...
.
...
...
...
...
2,1	2,3	1,8	1,8	2,3	1,4	1,1	1,3	0,8	.	.	.	1,7	1,8	1,6
—	—	—	0,5	0,9	—	—	—	—	0,9	0,9	0,9	0,6**	0,7**	0,6**
...
12,2	12,9	11,2	11,2	12,4	9,9	6,3	6,3	6,4	.	.	.	12,6	15,6	9,6
5,5	6,7	4,4	4,7	5,7	3,7	3,9	4,8	3,0	.	.	.	6,2	7,3	5,0
7,0	7,8	6,0	6,4	7,7	5,1	2,6	3,3	2,0	.	.	.	7,9	9,3	6,5
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—
9,8 ^y	11,8 ^y	7,8 ^y	8,8 ^y	10,6 ^y	6,9 ^y	9,1 ^y	10,8 ^y	7,3 ^y	.	.	.	9,8 ^z	11,5 ^z	8,1 ^z
.
2,3	2,5	2,1	2,5	2,7	2,3	4,4	5,0	3,7	.	.	.	2,7	2,9	2,5
14,2	14,8**	13,6**	.	.	.	.	.	.	.	.	.	21,5	21,8**	21,1**
2,5 ^y	3,1 ^y	2,0 ^y	2,3 ^y	2,9 ^y	1,6 ^y	1,6 ^y	2,0 ^y	1,1 ^y	.	.	.	2,0 ^z	2,4 ^z	1,6 ^z
4,0	4,6	3,4	3,0	3,4	2,5	.	.	.	.	.	.	6,6	7,3	5,9
9,1	10,6	7,6	7,2	8,6	5,8	0,7	0,8	0,6	.	.	.	8,2	9,5	6,9
1,7	2,4	0,9	1,0	1,4	0,5	0,3	0,5	0,2	.	.	.	1,2	1,8	0,6
1,6	1,8	1,4	3,4	4,9	1,6	3,5	5,4	1,5	7,0	9,0	4,8	4,5	5,9	3,0
3,9**	4,5**	3,3**	3,0**	3,5**	2,4**	2,6**	3,0**	2,2**	.	.	.	6,5	7,3	5,7
1,5	1,7	1,2	0,9	1,1	0,8	0,4	0,5	0,4	.	.	.	2,1	2,3	1,8
2,6**	2,9**	2,2**	3,1**	4,6**	1,5**	3,5**	5,1**	1,7**	5,3**	5,7**	4,9**	4,1	5,3	2,9
7,7	8,2	7,1	4,8	5,1	4,4	2,0	2,2	1,9	.	.	.	14,2	14,8	13,5
1,7 ^x	1,9 ^x	1,4 ^x	1,2 ^x	1,3 ^x	1,1 ^x	2,0 ^x	1,8 ^x	2,2 ^x	.	.	.	2,3 ^y	2,6 ^y	2,1 ^y
...
...
...
3,6	6,9	0,5	3,1	1,9	4,4	17,2	20,3	13,2	.	.	.	6,8	8,8	4,8
1,5**	2,1**	1,0**	1,7**	1,9**	1,5**	2,6**	3,5**	1,7**	6,5**	5,9**	7,2**	2,8	3,0	2,6
7,2	10,0	4,2	0,8	1,0	0,7	5,2	4,9	5,5	.	.	.	3,5	4,3	2,6
4,6	5,6	3,6	3,2	4,0	2,4	1,1	1,2	1,0	.	.	.	5,7	6,7	4,6
17,0	22,2	10,0	25,3	20,9	31,3	12,1	16,7	7,1	16,2	5,9	25,0	17,3	18,4	16,0
6,3	7,5	5,1	4,4	5,3	3,4	2,4	2,7	2,1	.	.	.	6,7	7,7	5,7
4,0	4,8	3,1	2,7	3,6	1,8	0,9	1,0	0,7	.	.	.	5,6	6,6	4,6
6,1**	7,2**	4,9**	3,9**	4,6**	3,1**	1,8**	2,3**	1,3**	.	.	.	8,0**	9,2**	6,7**
10,7	10,9	10,4	8,5	8,8	8,2	3,9	4,0	3,7	.	.	.	10,7	10,9	10,4
7,5**	8,9**	6,1**	6,1**	7,5**	4,7**	4,8**	6,0**	3,7**	.	.	.	5,9	7,1	4,6
1,3	1,1	1,5	1,4	0,6	2,4	1,6	1,4	1,8	2,0	2,5	1,5	1,8	1,5	2,1
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
0,9	1,1	0,6	0,9	1,0	0,8	3,0	3,6	2,4	4,1	4,9	3,3	2,5	3,0	2,0
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,4** ^z	...	...
5,3**	6,4**	4,0**	6,9**	8,2**	5,6**	7,0**	8,4**	5,5**	1,8**	1,5**	2,1**	6,3**	7,4**	5,2**
6,3	7,6	5,0	5,2	6,4	4,0	2,3	2,8	1,9	.	.	.	9,0	10,5	7,4
7,1**	8,8**	5,3**	4,7**	6,0**	3,5**	1,8**	2,2**	1,4**	.	.	.	7,7	9,3	5,9

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000								
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Asie centrale										
113 Arménie	3	.	.	.	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
114 Azerbaïdjan	4	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
115 Géorgie	4	0,3	0,4	0,2	0,3	0,5	0,1	0,3	0,5	0,1
116 Kazakhstan	4	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1
117 Kirghizistan	4	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1
118 Mongolie	4	1,1	1,1	1,2	0,6	0,7	0,5	0,4	0,4	0,3
119 Ouzbékistan	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
120 Tadjikistan	4	0,2	0,2	0,2	0,4	0,3	0,5	0,4	0,3	0,5
121 Turkménistan	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique										
122 Australie ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123 Brunéi Darussalam	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
124 Cambodge	6	18,3	19,0	17,6	10,8	11,7	9,7	8,4	9,2	7,4
125 Chine ^w	5	1,2**	...	...	0,2**	...	...	0,2**	...	...
126 États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
128 Îles Cook	6	5,1 ^x	...	...	0,5 ^x	0,9 ^x	—	0,3 ^x	0,5 ^x	—
129 Îles Marshall	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
130 Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Indonésie ^w	6	10,8	11,0	10,6	6,6	6,8	6,4	5,4	5,6	5,2
132 Japon ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133 Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	6	2,3	2,8	1,8	3,1	4,3	1,8	5,4	7,0	3,6
135 Malaisie ^w	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
136 Myanmar	5	1,2	1,2	1,2	0,7	0,7	0,7	0,6	0,6	0,6
137 Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Nioué	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
139 Nouvelle-Zélande ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140 Palaos	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—
142 Philippines ^w	6	5,2	6,1	4,1	2,7	3,5	1,8	1,9	2,5	1,2
143 République de Corée ^o	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
144 République démocratique populaire lao	5	35,7	36,4	34,9	20,6	22,1	18,8	13,1	14,7	11,2
145 Rép. populaire démocratique de Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	6	2,6	3,0	2,2	0,7	1,1	0,4	0,4	0,4	0,5
147 Singapour	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—
148 Thaïlande ^w	6	9,7** ^y	9,5** ^y	10,0** ^y	3,9** ^y	3,8** ^y	4,0** ^y	3,6** ^y	4,9** ^y	2,1** ^y
149 Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.
152 Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	6	10,6	11,8	9,3	7,4	8,4	6,3	6,9	7,6	6,0
154 Viet Nam	5	5,4	6,3	4,4	2,5	3,0	2,1	1,7	2,1	1,3
Asie du Sud et de l'Ouest										
155 Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	5	6,3	6,5	6,1	5,6	5,8	5,3	8,0	7,6	8,4
157 Bhoutan	7	14,8	15,5	14,0	13,7	14,4	12,9	14,0	14,8	13,1
158 Inde ^w	5	3,5	3,5	3,6	2,7	2,6	2,8	3,9	3,8	4,1
159 Maldives	7	—	—	—	...	...	...	...	...	...
160 Népal	5	39,9	40,1	39,6	17,1	16,7	17,5	12,4	12,5	12,4
161 Pakistan	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162 République islamique d'Iran	5	7,2	8,0	6,4	4,9	6,1	3,6	3,1	3,9	2,2
163 Sri Lanka ^w	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes										
164 Algérie	6	11,4	12,8	9,8	9,6	11,4	7,6	9,9	12,2	7,3
165 Arabie saoudite	6	8,0**	9,6**	6,1**	4,8	6,7	2,8	5,6	7,6	3,4

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sur le pourcentage total des redoublants toutes années confondues sont de 2000-2001.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000												TOTAL DES REDOUBLANTS TOUTES ANNÉES CONFONDUES (%)			
4 ^e année d'études			5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			2001			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,1	0,1	0,1	113
0,3	0,3	0,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,3	0,3	114
0,3	0,4	0,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,5	0,2	115
0,1	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,2	0,2	0,1	116
0,1	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,2	0,2	0,1	117
0,3	0,4	0,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,6	0,7	0,6	118
—	—	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	—	—	—	119
0,5	0,5	0,6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,3	0,4	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	123
5,8	6,5	4,9	3,7	4,1	3,2	2,4	2,6	2,2	.	.	.	9,6	10,2	8,9	124
0,1**	...	...	0,1**	...	...	.	.	.	.	.	.	0,3**	...	...	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	127
2,4 ^x	2,7 ^x	2,1 ^x	1,7 ^x	2,3 ^x	1,1 ^x	3,2 ^x	4,0 ^x	2,4 ^x	.	.	.	2,6 ^y	...	...	128
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	130
4,2	4,4	4,1	2,9	3,1	2,8	0,5	0,5	0,4	.	.	.	5,3	5,5	5,1	131
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8** ^y	0,8** ^y	0,8** ^y	133
7,8	9,8	5,5	9,5	12,1	6,7	8,5	9,8	7,1	.	.	.	6,6	8,1	4,8	134
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	135
0,5	0,5	0,5	0,3	0,3	0,3	.	.	.	.	.	.	0,7	0,7	0,7	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	138
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	139
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	140
—	—	—	—	—	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	141
1,3	1,8	0,8	1,0	1,5	0,6	0,5	0,7	0,3	.	.	.	2,3	2,9	1,6	142
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	143
8,1	9,6	6,3	5,2	6,5	3,7	.	.	.	.	.	.	20,0	21,2	18,5	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
0,6	0,9	0,4	0,6	0,9	0,3	0,3	0,4	0,1	.	.	.	0,9	1,1	0,7	146
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	147
...	...	...	...	...	...	1,2** ^y	1,2** ^y	1,2** ^y	.	.	.	3,9** ^z	4,0** ^z	3,7** ^z	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	149
.	.	.	.	.	.	28,9**	31,2**	26,2**	.	.	.	6,2	6,9	5,4	150
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
5,5	4,1	7,1	5,9	6,7	5,0	5,8	6,7	4,8	.	.	.	6,7	7,5	5,9	152
1,6	1,9	1,2	0,2	0,3	0,2	.	.	.	.	.	.	2,4	2,8	1,9	153
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
6,6	7,3	5,9	5,1	6,0	4,2	.	.	.	.	.	.	6,4	6,7	6,0	156
11,5	12,5	10,4	15,0	15,6	14,4	11,9	11,6	12,2	11,8	11,0	12,8	12,9	13,5	12,3	157
4,2	4,2	4,2	4,5	4,6	4,4	.	.	.	.	.	.	3,7	3,7	3,7	158
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
12,8	12,8	12,7	9,0	9,0	8,9	.	.	.	.	.	.	21,6	21,8	21,4	160
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
3,5	4,6	2,4	1,9	2,5	1,3	.	.	.	.	.	.	4,3	5,2	3,3	162
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	...	...	163
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
11,0	13,6	8,1	11,5	14,3	8,3	16,5	19,4	13,0	.	.	.	11,7	14,2	9,0	164
4,9	5,1	4,7	5,4	6,2	4,6	2,0	2,2	1,7	.	.	.	5,2	6,3	3,9	165

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire		Durée ¹ du primaire	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000								
			1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études		
			Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
166	Bahreïn	6	4,8**	4,4**	5,2**	3,6**	3,8**	3,4**	3,7**	4,8**	2,7**
167	Djibouti	6	7,9	8,2	7,5	8,1	7,5	8,8	8,2	7,8	8,7
168	Égypte ^w	5	—	—	—	3,6**	4,3**	2,8**	4,2**	5,2**	3,1**
169	Émirats arabes unis	6	3,4	3,1	3,7	2,9	2,8	3,0	2,3	2,3	2,4
170	Iraq	6	10,9** ^x	11,9** ^x	9,7** ^x	10,8** ^x	12,4** ^x	8,9** ^x	10,7** ^x	12,5** ^x	8,5** ^x
171	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie ^w	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Koweït	4	3,6	3,3	3,9	2,5	2,5	2,4	3,6	3,9	3,3
174	Liban	6	4,9	5,7	3,9	6,2	7,5	4,8	6,5	7,9	5,0
175	Maroc	6	17,1	17,8	16,2	13,5**	13,8**	13,0**	14,8**	17,2**	12,0**
176	Mauritanie	6	12,8	12,8	12,8	14,2	13,5	14,9	13,9	13,8	13,9
177	Oman	6	5,0	5,2	4,8	5,3	6,0	4,7	4,5	5,2	3,8
178	Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	6	13,8	14,9	12,5	9,2	10,5	7,6	5,8	6,8	4,8
180	Soudan	6	11,2** ^x	10,6** ^x	12,1** ^x	10,2** ^x	8,8** ^x	12,0** ^x	11,6** ^x	11,7** ^x	11,5** ^x
181	Territoires autonomes palestiniens	4	1,1	0,9	1,4	0,8	1,1	0,6	1,7	1,9	1,4
182	Tunisie ^w	6	1,6	1,8	1,4	10,9	12,5	9,1	12,1	14,0	9,9
183	Yémen	6	5,6** ^y	5,8** ^y	5,3** ^y	6,1** ^y	6,1** ^y	5,9** ^y	8,3** ^y	8,6** ^y	7,7** ^y
Europe centrale et orientale											
184	Albanie ^o	4	5,2 ^y	5,6 ^y	4,7 ^y	4,2 ^y	5,0 ^y	3,3 ^y	3,0 ^y	3,4 ^y	2,7 ^y
185	Bélarus	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	Bosnie-Herzégovine ^o	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie ^o	4	1,4	1,6	1,2	3,4	4,2	2,6	2,5	3,0	1,9
188	Croatie	4	1,0	1,2	0,9	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1
189	Estonie ^o	6	1,3	1,7	0,9	1,2	1,5	0,8	1,4	2,0	0,9
190	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
191	Fédération de Russie ^w	3	1,2	...	...	0,7	...	...	0,7	...	...
192	Hongrie ^o	4	4,7	5,4	3,9	2,1	2,4	1,7	1,5	1,9	1,2
193	Lettonie ^o	4	3,9	5,3	2,3	1,4	1,9	0,8	1,1	1,5	0,6
194	Lituanie ^o	4	1,4	1,8	1,0	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2
195	Pologne ^o	6	0,6	0,6**	0,6**	0,3	0,3**	0,3**	0,3	0,3**	0,3**
196	République de Moldova	4	1,2	1,2	1,2	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
197	République tchèque ^o	5	1,5**	1,7**	1,3**	1,0**	1,1**	0,8**	0,9**	1,0**	0,7**
198	Roumanie ^o	4	5,2	6,0	4,4	2,4	3,0	1,8	2,2	2,6	1,6
199	Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	4	4,6	4,9	4,4	2,1	2,3	1,9	1,4	1,7	1,2
201	Slovénie ^o	4	1,1	1,3	0,9	0,7	0,7	0,6	0,6	0,8	0,4
202	Turquie ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ukraine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	Monde ²	...	6,5	6,9	5,9	5,4	5,5	5,3	5,2	6,1	4,3
II	Pays développés	...	1,4	1,7	1,1	1,5	1,9	1,1	1,4	1,8	1,0
III	Pays en développement	...	10,7	12,1	9,1	7,9	8,2	7,8	7,7	7,4	8,2
IV	Pays en transition	...	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,2	0,3	0,4	0,2
V	Afrique subsaharienne	...	22,2	21,4	23,1	19,2	16,8	22,5	20,9	20,3	21,7
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	10,0	11,3	8,6	6,2	6,9	5,5	6,2	7,4	4,9
VIII	Asie centrale	...	0,2	0,2	0,2	0,3	0,5	0,1	0,3	0,3	0,3
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	7,2	8,0	6,4	5,6	5,8	5,3	8,0	7,6	8,4
XI	États arabes	...	6,8	7,0	6,4	6,2	7,5	4,8	6,5	7,9	5,0
XII	Europe centrale et orientale	...	1,4	1,6	1,2	1,0	1,1	0,8	0,9	1,0	0,7

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sur le pourcentage total des redoublants toutes années confondues sont de 2000-2001.

Tableau 6

**Taux de redoublement par année d'études
dans l'enseignement primaire (%), 2000**
**TOTAL DES REDOUBLANTS
TOUTES ANNÉES
CONFONDUES (%)**

4 ^e année d'études			5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			2001			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
4,1**	5,0**	3,2**	4,1**	5,1**	3,0**	3,0**	4,0**	1,8**	.	.	.	3,8**	4,4**	3,2**	166
6,6**	6,7**	6,5**	6,6**	6,5**	6,6**	27,4**	27,1**	27,8**	.	.	.	10,9	10,9	10,9	167
6,6**	8,0**	4,9**	10,6**	12,8**	8,0**	.	.	.	.	.	.	5,1**	6,3**	3,8**	168
3,2	4,3	2,1	3,0	3,8	2,1	2,3	3,2	1,4	.	.	.	2,8	3,2	2,4	169
12,7** _x	14,9** _x	9,9** _x	22,1** _x	25,0** _x	18,1** _x	6,1** _x	7,7** _x	3,9** _x	.	.	.	12,3 _y	14,1 _y	10,0 _y	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	0,5	0,5	172
1,8	2,3	1,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,8	2,9	2,7	173
14,5	16,5	12,3	9,5	10,9	7,9	10,0	11,6	8,4	.	.	.	8,7	10,1	7,2	174
11,8**	14,2**	8,9**	10,1**	12,3**	7,3**	7,6**	9,5**	5,2**	.	.	.	12,6	14,1	10,8	175
11,2	10,8	11,6	14,4	14,1	14,8	25,0	23,2	27,0	.	.	.	14,1	13,8	14,4	176
4,4	5,9	2,7	3,7	5,0	2,3	2,4	3,5	1,2	.	.	.	4,3	5,2	3,3	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
3,9	4,7	3,0	2,4	2,9	1,9	3,6	4,6	2,5	.	.	.	6,8	7,7	5,7	179
13,0** _x	12,6** _x	13,5** _x	12,3** _x	12,4** _x	12,2** _x	11,0** _x	11,4** _x	10,6** _x	.	.	.	11,3 _y	10,9 _y	11,8 _y	180
2,7	3,0	2,3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,5	1,7	1,4	181
10,0	12,0	7,8	13,3	15,4	10,8	8,6	10,1	7,1	.	.	.	9,8	11,5	8,0	182
9,2** _y	9,9** _y	7,7** _y	9,2** _y	10,1** _y	7,1** _y	8,2** _y	9,1** _y	5,9** _y	.	.	.	9,0 ^z	11,1 ^z	5,6 ^z	183
...
3,3 _y	3,8 _y	2,8 _y	.	.	.	.	.	.	.	.	.	4,1 ^z	4,6 ^z	3,5 ^z	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
2,2	2,5	1,8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,5	3,0	2,0	187
0,2	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	188
1,8	2,5	0,9	2,1	3,3	0,8	3,0	4,6	1,3	.	.	.	2,0	2,9	1,0	189
0,1	0,1	0,1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,1	0,1	0,1	190
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	...	...	191
1,6	2,0	1,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,5	3,0	2,0	192
1,0	1,4	0,6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,9	2,7	1,2	193
0,4	0,5	0,2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,7	0,9	0,4	194
0,6	0,6**	0,6**	0,8	0,8**	0,8**	0,8	0,8**	0,8**	.	.	.	0,6	0,6**	0,6**	195
0,8	0,8	0,8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	196
1,0**	1,2**	0,7**	0,9**	1,1**	0,6**	.	.	.	.	.	.	1,1	1,3	0,9	197
2,2	2,6	1,7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	3,1	3,7	2,5	198
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1 ^z	1,1** ^z	1,1** ^z	199
1,5	1,6	1,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	2,5	2,7	2,3	200
0,6	0,8	0,4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,8	0,9	0,6	201
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	202
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
...
5,3	6,4	4,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5,6	6,6	4,6	I
1,1	1,3	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,7	1,8	1,6	II
7,5	8,9	6,1	6,3	6,5	6,2	5,8	6,7	4,8	...	...	...	7,7	9,3	5,9	III
0,3	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	...	...	IV
20,6	19,8	21,5	18,5	18,9	18,2	23,8	...	...	...	...	...	19,5	20,5	18,5	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
5,3	6,4	4,0	3,2	4,0	2,4	2,6	3,3	2,0	...	...	...	6,2	7,4	5,2	VII
0,3	0,3	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	0,3	0,3	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
6,6	7,3	5,9	5,1	6,0	4,2	...	...	...	...	...	...	5,3	5,9	4,7	X
6,6	6,7	6,5	9,5	10,9	7,9	7,9	9,3	5,5	...	...	...	7,7	8,9	6,4	XI
1,0	1,3	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1	1,1	1,1	XII

Tableau 7
Efficacité interne : abandon et survie dans le primaire

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000														
		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		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne																
1 Afrique du Sud	7	19,7 ^y	18,3 ^y	21,0 ^y	6,9 ^y	6,7 ^y	7,2 ^y	4,1 ^y	3,6 ^y	4,6 ^y	6,0 ^y	7,1 ^y	4,9 ^y	4,9 ^y	4,2 ^y	5,6 ^y
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4 Botswana	7	7,0	7,9	6,1	1,0	1,1	0,9	0,8	2,1	—	1,5	2,0	0,9	1,6	2,4	0,8
5 Burkina Faso	6	10,1 ^{**}	9,5 ^{**}	10,9 ^{**}	5,7^{**}	...	...	10,3^{**}	...	...	10,2^{**}	...	...	11,2^{**}	...	...
6 Burundi	6	10,5	9,0	12,3	4,6	2,7	7,0	9,0	8,5	9,6	6,2	6,0	6,5	7,1	8,5	5,4
7 Cameroun	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Cap-Vert	6	—	—	—	2,2	2,9	1,5	—	—	0,5	3,9	6,2	1,4	2,9	1,5	4,2
9 Comores	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Érythrée	5	8,1	7,3	9,2	0,8	—	2,7	—	—	...	5,5	3,4	8,0	.	.	.
13 Éthiopie	6	16,6	16,8	16,3	8,9	8,0	10,2	7,4	7,2	7,8	7,0	6,4	7,9	8,5	8,8	8,0
14 Gabon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	11,1 ^y	10,9 ^y	11,2 ^y	6,8 ^y	6,3 ^y	7,4 ^y	8,2 ^y	7,9 ^y	8,6 ^y	10,7 ^y	10,4 ^y	11,1 ^y	10,2 ^y	9,6 ^y	11,0 ^y
17 Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	6	28,5 ^{**x}	26,0 ^{**x}	31,8 ^{**x}	9,8 ^{**x}	10,3 ^{**x}	9,2 ^{**x}	10,9 ^{**x}	8,9 ^{**x}	13,7 ^{**x}	13,1 ^{**x}	13,0 ^{**x}	13,2 ^{**x}	21,7 ^{**x}	20,2 ^{**x}	24,2 ^{**x}
19 Guinée équatoriale	5	23,3 ^{**}	26,8 ^{**}	19,6 ^{**}	3,1 ^{**}	0,5 ^{**}	5,5 ^{**}	10,2 ^{**}	7,9 ^{**}	12,5 ^{**}	12,8 ^{**}	12,9 ^{**}	12,6 ^{**}	.	.	.
20 Kenya	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21 Lesotho	7	14,7	17,1	11,9	1,3	1,6	0,9	5,4	7,0	3,7	7,5	9,0	6,0	8,1	9,9	6,6
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	16,3	16,1	16,4	12,2	12,6	11,8	17,6	17,5	17,7	17,8	17,8	17,7	.	.	.
24 Malawi	6	20,5	19,9	21,2	6,1	5,2	6,9	15,1	14,0	16,2	4,8	—	13,1	21,5	26,7	14,9
25 Mali	6	0,9	0,7	1,1	3,1	1,7	4,9	4,0	3,3	4,9	5,3	4,2	6,8	7,0	6,6	7,7
26 Maurice	6	0,2	—	0,6	—	—	—	0,3	1,0	—	0,5	0,3	0,8	0,9 ^{**}	1,2 ^{**}	0,6 ^{**}
27 Mozambique	5	12,7	10,6	15,1	8,4	7,5	9,6	11,9	11,7	12,3	11,4	10,2	13,1	.	.	.
28 Namibie	7	4,5 ^{**}	4,7 ^{**}	4,3 ^{**}	0,8 ^{**}	1,3 ^{**}	0,3 ^{**}	1,2 ^{**}	1,1 ^{**}	1,3 ^{**}	—	—	—	5,5 ^{**}	8,4 ^{**}	2,4 ^{**}
29 Niger	6	7,1	5,8	9,0	8,8	8,2	9,7	7,6	7,3	7,9	7,3	7,2	7,4	7,4	7,6	7,1
30 Nigéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie	7	6,4	6,3	6,6	4,4	4,4	4,4	3,1	4,5	1,7	8,6	9,4	7,8	4,7	5,6	3,9
35 Rwanda	6	15,7	15,6	15,8	11,2	11,8	10,5	11,9	12,5	11,3	15,4	15,4	15,4	17,9	17,3	18,4
36 Sao Tomé-et-Principe	6	5,3	2,4	8,6	4,4	8,1	—	4,7	5,1	4,2	19,0 ^{**}	20,6 ^{**}	17,3 ^{**}	4,5 ^{**}	8,9 ^{**}	0,1 ^{**}
37 Sénégal	6	12,4	11,3	13,6	7,9	7,1	8,7	7,3	7,0	7,6	5,4	4,6	6,4	10,5	9,3	11,9
38 Seychelles	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	5,8	5,9	5,7	3,9	5,2	2,5	7,6	9,0	6,0	6,5	7,9	5,0	7,8	8,4	7,3
42 Tchad	6	13,2^{**}	...	...	7,1^{**}	...	...	13,7^{**}	...	...	17,6^{**}	...	...	23,2^{**}	...	...
43 Togo	6	5,0	4,4	5,6	0,2	—	0,8	3,7	3,0	4,6	2,7	1,3	4,3	1,5	—	3,9
44 Zambie	7	9,0 ^{**}	8,2 ^{**}	9,9 ^{**}	3,4 ^{**}	2,7 ^{**}	4,2 ^{**}	3,8 ^{**}	3,6 ^{**}	4,0 ^{**}	8,0 ^{**}	7,6 ^{**}	8,4 ^{**}	6,6 ^{**}	6,6 ^{**}	6,7 ^{**}
45 Zimbabwe ^w	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—
Amérique du Nord et Europe occidentale																
46 Allemagne ^o	4	—	0,3	—	—	—	—	0,8	0,8	0,7	.	.	.	.	.	.
47 Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^o	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Belgique ^o	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
50 Canada ^o	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
51 Chypre ^o	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
52 Danemark ^o	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
53 Espagne ^o	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande ^o	6	—	0,2	—	—	—	—	—	—	0,0	—	—	—	—	—	—
56 France ^o	5	0,1 ^x	0,5 ^{**x}	— ^{**x}	1,1 ^x	1,3 ^{**x}	0,9 ^{**x}	0,2 ^x	— ^{**x}	0,6 ^{**x}	0,6 ^x	— ^{**x}	1,3 ^{**x}	.	.	.

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

Tableau 7

	6 ^e année d'études			TOTAL DES ABANDONS (%)			TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TRANSITION DANS LE SECONDAIRE (%)					
	Total	M	F	2000			2000			2000			2000			IPS (F/M)		
				Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F			
	5,8 ^y	5,3 ^y	6,3 ^y	42,6 ^y	41,5 ^y	43,7 ^y	64,8 ^y	65,2 ^y	64,2 ^y	57,4 ^y	58,5 ^y	56,3 ^y	91,9 ^y	90,7 ^y	93,0 ^y	1,03 ^y	1	
	2
	64,6	64,4	65,1	1,01	3	
	3,5	3,8	3,3	15,1	18,6	11,5	89,5	86,7	92,3	84,9	81,4	88,5	96,1	95,1	97,0	1,02	4	
	45,1**	...	...	63,7**	...	...	54,9**	...	...	33,3**	34,2**	32,0**	0,93**	5	
	.	.	.	44,1	41,4	47,4	64,0	68,3	58,8	55,9	58,6	52,6	32,3**	36,9**	26,7**	0,72**	6	
	26,7** ^y	27,8** ^y	25,4** ^y	0,91** ^y	7	
	.	.	.	9,9	12,2	7,7	92,8	89,2	96,4	90,1	87,8	92,3	69,4	69,1	69,7	1,01	8	
	56,6**	57,6**	55,5**	0,96**	9	
	81,2** ^y	100,0** ^y	61,8** ^y	0,62** ^y	10	
	39,7	41,9	36,3	0,87	11	
	.	.	.	17,9	10,6	26,3	82,1	89,4	73,7	82,1	89,4	73,7	82,7	88,1	76,2	0,87	12	
	.	.	.	44,4	43,1	46,3	61,3	62,8	59,0	55,6	56,9	53,7	96,9	95,3	100,0	1,05	13	
	14	
	88,9 ^y	87,9 ^y	90,2 ^y	1,03 ^y	15	
	.	.	.	40,7 ^y	39,4 ^y	42,2 ^y	66,3 ^y	67,3 ^y	65,2 ^y	59,3 ^y	60,6 ^y	57,8 ^y	90,3	89,5	91,2	1,02	16	
	53,0**	54,6**	49,8**	0,91**	17	
	.	.	.	72,5** ^x	69,5** ^x	76,6** ^x	38,1** ^x	41,2** ^x	33,8** ^x	27,5** ^x	30,5** ^x	23,4** ^x	62,9** ^x	65,5** ^x	58,4** ^x	0,89** ^x	18	
	.	.	.	67,4**	66,2**	68,7**	32,6**	33,8**	31,3**	32,6**	33,8**	31,3**	...	...	...	...	19
	73,1	75,4	70,9	0,94	20	
	8,3	9,3	7,4	45,6	53,5	37,4	66,8	59,9	74,2	54,4	46,5	62,6	66,1	67,5	65,1	0,96	21	
	22	
	.	.	.	66,4	67,2	65,6	33,6	32,8	34,4	33,6	32,8	34,4	55,0	55,4	54,5	0,98	23	
	.	.	.	59,1	57,0	61,1	53,6	60,8	46,6	40,9	43,0	38,9	76,1**	77,6**	74,5**	0,96**	24	
	.	.	.	24,8	20,6	30,6	84,1	87,9	79,1	75,2	79,4	69,4	56,3**	57,7**	53,8**	0,93**	25	
	.	.	.	1,7**	2,0**	1,3**	99,3	99,2	99,3	98,3**	98,0**	98,7**	63,2	58,8	68,0	1,15	26	
	.	.	.	48,1	44,0	53,2	51,9	56,0	46,8	51,9	56,0	46,8	58,8	58,5	59,3	1,01	27	
	1,5**	1,4**	1,6**	13,7**	17,3**	10,3**	94,2**	94,3**	94,1**	86,3**	82,7**	89,7**	81,6 ^y	80,6 ^y	82,4 ^y	1,02 ^y	28	
	.	.	.	35,0	33,4	37,2	71,0	72,8	68,4	65,0	66,6	62,8	38,5	39,0	37,6	0,96	29	
	30	
	40,6	38,3	43,6	1,14	31	
	32	
	33	
	6,8	7,1	6,6	30,7	33,0	28,3	78,1	76,4	79,9	69,3	67,0	71,7	19,9	20,5	19,3	0,94	34	
	.	.	.	71,4	71,4	71,4	40,0	39,2	40,7	28,6	28,6	28,6	...	...	...	...	35
	.	.	.	42,3**	48,5**	35,8**	61,5**	58,3**	64,7**	57,7**	51,5**	64,2**	64,5**	66,4**	62,6**	0,94**	36	
	.	.	.	40,9	37,6	44,4	67,5	70,1	64,8	59,1	62,4	55,6	39,2	40,5	37,3	0,92	37	
	98,8	98,3	99,4	1,01	38	
	39	
	40	
	10,8	11,5	10,0	41,8	46,9	36,3	73,9	68,8	79,2	58,2	53,1	63,7	76,2	79,7	72,8	0,91	41	
	67,7**	...	...	45,3**	...	...	32,3**	...	...	47,2 ^x	48,4 ^x	43,8 ^x	0,90 ^x	42	
	.	.	.	17,9	12,2	24,9	84,3	88,1	79,7	82,1	87,8	75,1	71,3	73,4	68,1	0,93	43	
	7,9**	5,6**	10,5**	34,8**	31,3**	38,3**	76,7**	78,7**	74,8**	65,2**	68,7**	61,7**	49,8**	49,7**	49,9**	1,01**	44	
	—	—	—	45	
	.	.	.	0,4	0,7	—	.	.	.	99,6	99,3	100,0	99,7	100,0	99,4	0,99	46	
	47	
	95,3** ^y	90,8** ^y	100,0** ^y	1,10** ^y	48	
	49	
	50	
	99,3	100,0	98,5	0,99	51	
	100,0	100,0	99,9	1,00	52	
	53	
	54	
	99,9	99,9	100,0	...	...	...	99,9	99,8	100,0	1,00	55	
	98,9 ^y	...	...	...	56	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000														
		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		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
57 Grèce ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
58 Irlande ^o	8	1,6	2,2	1,0	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
59 Islande ^o	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
60 Israël ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61 Italie ^o	5	–	0,5	–	1,0	0,9	1,1	1,6	1,6	1,5	1,1	1,0	1,1	–	–	–
62 Luxembourg ^o	6	–	–	–	0,1**	–	1,4**	–	–	–	2,6**	3,2**	2,0**	11,1**	11,8**	10,2**
63 Malte ^o	6	0,3	0,3	0,3	0,1	0,1	0,0	–	–	0,0	–	–	–	–	–	0,6
64 Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Norvège ^o	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
66 Pays-Bas ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
67 Portugal ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68 Royaume-Uni ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70 Suède ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71 Suisse ^o	6	–	–	–	0,6	0,7	0,5	0,2	0,2	0,3	0,4	0,5	0,3	–	–	–
Amérique latine et Caraïbes																
72 Anguilla	7	–	–	–	3,2	2,9	3,4	3,4	1,0	5,8	6,9	7,8	6,0	2,3	3,7	0,9
73 Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	6	4,9	1,8	8,4	2,8	4,8	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75 Argentine ^w	6	2,5	2,9	2,1	1,0	1,4	0,5	1,1	1,5	0,7	2,0	2,4	1,6	2,2	2,8	1,6
76 Aruba	6	1,0	2,0	–	0,9	0,7	1,1	0,9	2,7	–	–	–	–	...	...	...
77 Bahamas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbade	6	2,6	2,4	2,8	0,1	1,0	–	1,4	1,8	1,0	0,7	0,3	1,1	–	–	–
79 Belize	6	11,9 ^y	12,8 ^y	10,8 ^y	0,2 ^y	–	1,0 ^y	1,5 ^y	2,7 ^y	0,1 ^y	3,4 ^y	1,3 ^y	5,5 ^y	2,2 ^y	3,2 ^y	1,1 ^y
80 Bermudes	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivie	6	9,7	9,8	9,6	3,9	3,7	4,2	5,7	5,5	6,0	4,0	3,3	4,7	4,5	3,0	6,2
82 Brésil ^w	4	6,1	6,7**	5,3**	4,6	6,6**	2,3**	5,8	6,9**	4,6**	...	...	...	...	...	...
83 Chili ^w	6	–	–	–	1,2 ^y	1,5 ^y	0,9 ^y	–	–	–	–	0,1 ^y	–	0,4 ^y	0,9 ^y	–
84 Colombie	5	18,9	20,1	17,7	7,6	8,1	7,1	8,2	8,4	8,1	7,3	7,6	7,0	–	–	–
85 Costa Rica	6	1,8	1,9	1,8	0,7	0,9	0,4	0,6	0,9	0,4	2,7	2,9	2,4	3,2	3,3	3,1
86 Cuba	6	9,4	11,9	6,6	9,8	12,2	7,1	7,5	9,4	5,3	5,4	6,7	4,1	3,4	4,4	2,4
87 Dominique	7	7,3	6,1	8,6	2,3	2,4	2,2	2,2	1,9	2,6	2,8	2,9	2,7	3,9	3,6	4,3
88 El Salvador	6	16,1**	16,9**	15,3**	7,9**	9,0**	6,8**	4,7**	5,5**	3,8**	4,7**	4,7**	4,8**	4,3**	4,9**	3,6**
89 Équateur	6	12,5	12,5	12,4	3,6	3,7	3,4	3,5	3,9	3,1	3,5	3,6	3,4	2,3	2,3	2,3
90 Grenade	7	7,1**	8,3**	5,8**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
91 Guatemala	6	13,9	13,7	14,2	9,8	9,0	10,6	10,6	9,6	11,7	10,7	9,9	11,6	9,3	9,2	9,5
92 Guyana	6	...	...	...	...	...	...	0,3 ^x	0,5 ^x	0,1 ^x	5,1 ^x	3,5 ^x	6,8 ^x	4,8 ^x	7,3 ^x	2,3 ^x
93 Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Îles Caïmanes	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques	6	3,6	–	6,5	6,6	3,1	9,9	–	–	0,7	15,1	5,3	24,4	–	–	–
97 Îles Vierges britanniques	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98 Jamaïque ^w	6	–	–	–	1,6**	1,8**	1,4**	–	–	0,4**	8,2**	9,8**	6,3**	3,4**	4,7**	2,1**
99 Mexique ^o	6	3,9	4,2	3,7	0,4	0,5	0,3	2,8	3,0	2,7	1,9	2,1	1,7	1,6	1,9	1,3
100 Montserrat	7	1,6	9,1	–	–	–	–	–	–	–	12,8	7,4	20,0	–	2,3	–
101 Nicaragua	6	18,8	20,4	17,1	11,6	12,8	10,2	8,1	9,2	7,0	13,2	14,1	12,3	4,3	5,2	3,5
102 Panama	6	4,9	4,9	4,8	2,4	2,4	2,5	1,7	1,8	1,6	1,9	2,2	1,5	2,7	2,9	2,4
103 Paraguay ^w	6	9,6**	9,9**	9,2**	3,9**	3,9**	4,0**	3,7**	4,0**	3,3**	5,1**	5,3**	4,9**	5,8**	6,1**	5,4**
104 Pérou ^w	6	5,5	5,7	5,3	2,7	3,1	2,3	2,8	2,5	3,2	1,9	1,6	2,3	5,5	5,0	6,0
105 République dominicaine	6	4,7**	5,6**	3,6**	...	...	...	4,4**	1,2**	7,6**	6,9**	7,9**	5,9**	0,7**	0,8**	0,5**
106 Saint-Kitts-et-Nevis	7	11,3	13,9	8,7	4,2	6,0	2,3	–	–	2,2	10,8	16,5	4,2	11,4	10,4	12,6
107 St Vincent/Grenad.	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
108 Sainte-Lucie	7	–	...	–	1,3	–	3,0	0,6	0,4	0,7	1,2	1,5	0,9	3,3	3,8	2,9
109 Suriname	6	–	–	–	...	...	–	...	...	–	–	–	...	...	...	...
110 Trinité-et-Tobago	7	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
111 Uruguay ^w	6	3,0	3,0	2,9	3,5	3,6	3,4	1,1	1,4	0,7	3,0	3,4	2,5	2,0	2,1	2,0
112 Venezuela	6	–	1,2**	–	–	–	–	2,1**	2,4**	1,8**	1,3**	1,5**	1,0**	–	–	–

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

Tableau 7

	TOTAL DES ABANDONS [%]			TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE [%]			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE [%]			TRANSITION DANS LE SECONDAIRE [%]							
	6 ^e année d'études			2000			2000			2000			2000				
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)				
.	57		
—	—	—	98,8	97,7	100,0	...	...	...	98,1	96,3	100,0	1,04	58	
—	—	—	99,8	100,0	99,5	1,00	59	
...	72,6	72,3	72,9	1,01	60	
.	.	.	3,5	4,0	3,0	96,5	96,0	97,0	96,5	96,0	97,0	99,9	100,0	99,7	1,00	61	
.	.	.	12,4**	13,2**	11,7**	99,0**	99,2**	98,7**	87,6**	86,8**	88,3**	...	...	...	...	62
.	.	.	1,0	—	2,1	99,9	99,8	100,0	99,0	100,0	97,9	91,5	91,4	91,6	1,00	63	
...	64	
—	—	—	65	
.	98,9 ^y	97,9 ^y	100,0 ^y	1,02 ^y	66	
...	67	
...	68	
...	69	
...	70	
.	99,3	100,0	98,6	...	...	...	99,7	99,3	100,0	1,01	71	
2,9	2,9	2,9	13,6	15,7	10,5	91,1	90,1	93,1	86,4	84,3	89,5	97,3	100,0	94,8	0,95	72	
...	73	
...	52,1	38,9	72,8	1,87	74	
.	.	.	9,1	11,4	6,7	93,1	91,3	94,9	90,9	88,6	93,3	94,1	92,9	95,4	1,03	75	
.	.	.	4,8	9,3	—	96,5	93,3	100,0	95,2	90,7	100,0	99,9	99,7	100,0	1,00	76	
...	77	
.	95,3	94,7	95,9	...	...	...	98,0	98,5	97,5	0,99	78	
.	.	.	20,5 ^y	21,4 ^y	19,5 ^y	81,5 ^y	81,5 ^y	81,5 ^y	79,5 ^y	78,6 ^y	80,5 ^y	85,8 ^y	83,6 ^y	88,3 ^y	1,06 ^y	79	
...	93,3	87,0**	100,0**	1,15**	80	
.	.	.	25,6	23,5	27,8	78,0	78,9	77,1	74,4	76,5	72,2	88,3	87,5	89,2	1,02	81	
...	20,1	24,2**	15,5**	...	...	...	79,9	75,8**	84,5**	84,0	86,3**	81,6**	0,95**	82	
.	.	.	0,5 ^y	1,0 ^y	— ^y	99,9 ^y	100,0 ^y	99,9 ^y	99,5 ^y	99,0 ^y	100,0 ^y	97,5 ^y	96,8 ^y	98,3 ^y	1,02 ^y	83	
.	.	.	39,1	41,0	37,0	60,9	59,0	63,0	60,9	59,0	63,0	89,6	89,4	89,8	1,01	84	
.	.	.	9,5	10,5	8,5	93,7	92,8	94,6	90,5	89,5	91,5	82,4	83,3	81,4	0,98	85	
.	.	.	31,2	37,8	23,2	...	...	...	68,8	62,2	76,8	95,7	94,3	97,2	1,03	86
—	—	—	15,4	12,8	18,0	85,4	86,6	84,3	84,6	87,2	82,0	92,9	100,0	85,4	0,85	87	
.	.	.	35,8**	38,6**	32,6**	67,2**	64,7**	70,0**	64,2**	61,4**	67,4**	90,8**	89,8**	91,8**	1,02**	88	
.	.	.	23,8	24,4	23,2	78,0	77,4	78,6	76,2	75,6	76,8	72,8	75,0	70,4	0,94	89	
—	—	—	97,9**	96,0**	100,0**	1,04**	90	
.	.	.	49,7	48,1	51,4	55,8	57,5	54,0	50,3	51,9	48,6	92,5	92,8	92,2	0,99	91	
...	7,3 ^x	4,8 ^x	10,0 ^x	94,8 ^x	100,0 ^x	89,6 ^x	92,7 ^x	95,2 ^x	90,0 ^x	67,6 ^x	64,7 ^x	70,7 ^x	1,09 ^x	92	
...	93	
...	94	
...	90,8	89,0	92,9	1,04	95	
...	67,9	65,4	71,1	1,09	96	
.	65,9**	59,8**	72,3**	1,21**	97	
.	.	.	12,8**	16,1**	9,3**	90,3**	88,0**	92,7**	87,2**	83,9**	90,7**	95,2**	100,0**	90,7**	0,91**	98	
.	.	.	11,0	12,1	9,9	90,5	89,7	91,3	89,0	87,9	90,1	91,8	93,0	90,5	0,97	99	
15,5	10,0	21,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90,3	100,0	82,1	0,82	100
.	.	.	48,2	52,2	43,8	54,2	50,5	58,3	51,8	47,8	56,2	97,6	100,0	95,5	0,95	101	
.	.	.	13,8	14,5	13,0	88,6	88,1	89,2	86,2	85,5	87,0	63,9**	63,1**	64,8**	1,03**	102	
.	.	.	27,4**	28,8**	26,0**	77,2**	76,1**	78,4**	72,6**	71,2**	74,0**	91,2**	91,5**	90,8**	0,99**	103	
.	.	.	19,1	18,7	19,6	86,1	86,1	86,1	80,9	81,3	80,4	93,8	95,4	92,0	0,96	104	
.	.	.	27,6**	37,4**	16,7**	72,9**	63,1**	83,8**	72,4**	62,6**	83,3**	85,3**	83,1**	87,4**	1,05**	105	
—	—	3,2	27,5	24,3	29,8	78,4	74,5	83,3	72,5	75,7	70,2	96,1	92,2	100,0	1,08	106	
—	—	—	58,6**	45,9**	70,9	1,54**	107	
—	—	—	0,9	1,8	—	97,2	96,4	98,0	99,1	98,2	100,0	65,3	56,0	75,1	1,34	108	
...	12,1**	14,5**	9,9**	0,68**	109	
...	97,4**	94,8**	100,0**	1,06**	110	
.	.	.	13,4	14,6	12,1	88,5	87,4	89,7	86,6	85,4	87,9	79,6	...	...	...	111
.	96,3**	95,0**	97,5**	...	...	...	98,4**	96,9**	100,0**	1,03**	112	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire 2001	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000															
		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			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie centrale																	
113	Arménie	3	2,6	2,2	2,9	1,7	1,9	1,6	.	.	.	.	.	.	.	.
114	Azerbaïdjan	4	0,7	1,9	–	1,1	1,6	0,6	0,9	0,6	1,2	.	.	.	.	.
115	Géorgie	4	2,4	3,0	1,9	2,3	1,8	2,8	1,6	1,3	1,8	.	.	.	.	.
116	Kazakhstan	4	1,3	1,2	1,4	2,0	2,0	2,0	2,1	2,2	1,9	.	.	.	.	.
117	Kirghizistan	4	3,8	3,3	4,2	1,8	2,2	1,4	3,4	3,4	3,4	.	.	.	.	.
118	Mongolie	4	6,5	7,0	6,0	2,9	3,3	2,5	2,4	3,1	1,7	.	.	.	.	.
119	Ouzbékistan	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	4	–	0,7	–	0,8	1,9	–	0,4	1,4	–	.	.	.	.	.
121	Turkménistan	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																	
122	Australie ^o	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
124	Cambodge	6	8,9	8,3	9,5	7,2	7,0	7,5	6,1	6,1	6,0	7,6	7,2	8,0	9,3	8,2	10,6
125	Chine ^w	5	–	–	–	–	–	–	–	–	0,4**	2,1	1,6**	2,7**	.	.	.
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Îles Cook	6	36,2 ^x	4,3 ^x	2,7 ^x	6,1 ^x	6,0 ^x	2,3 ^x	10,8 ^x	7,3 ^x	10,1 ^x	4,1 ^x	8,9 ^x	10,0 ^x	7,5 ^x
129	Îles Marshall	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie ^w	6	2,6	3,8	1,3	1,8	2,0	1,6	3,1	3,8	2,5	2,9	3,6	2,2	3,7	3,7	3,7
132	Japon ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
133	Kiribati	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135	Malaisie ^w	6	1,1	0,7	1,5	0,5	0,5	0,6	1,5	0,9	2,1	...	...	...	...	...
136	Myanmar	5	21,0	21,5	20,5	7,3	7,8	6,8	8,3	7,7	8,8	10,4	10,8	10,0	.	.	.
137	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
139	Nouvelle-Zélande ^o	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
140	Palaos	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines ^w	6	12,5	13,8	11,0	3,2	4,1	2,2	2,2	3,0	1,3	3,5	4,2	2,7	5,0	6,2	3,9
143	République de Corée	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
144	RDP Lao	5	12,9	13,1	12,7	7,1	7,3	6,8	6,3	6,1	6,6	6,6	6,1	7,2	.	.	.
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	6	5,1	5,6	4,6	0,6	–	2,5	–	–	–	0,8	–	2,0	–	–	–
147	Singapour	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
148	Thaïlande ^w	6	–	0,5**y	–	0,7**y	2,3**y	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
149	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	6	6,3**	5,4**	7,3**	3,0**	3,3**	2,6**	3,6**	2,2**	5,0**	5,5**	4,9**	6,1**	–	–	–
152	Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	6	4,1	5,4	2,6	–	–	0,1	1,5	2,0	0,9	1,4	3,4	–	–	–	–
154	Viet Nam	5	3,5	3,0	4,0	2,6	2,7	2,5	2,1	1,7	2,5	3,0	2,6	3,4	.	.	.
Asie du Sud et de l'Ouest																	
155	Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	8,3	10,0	6,4	8,5	8,6	8,3	9,1	9,6	8,5	11,7	11,9	11,4
157	Bhoutan	7	0,7	0,5	0,9	2,3	2,7	1,7	2,8	3,3	2,2	2,3	3,2	1,3	5,1	5,7	4,3
158	Inde ^w	5	20,3	21,1	19,3	10,1	11,2	8,7	9,6	10,7	8,3	3,5	2,8	4,4	.	.	.
159	Maldives	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	5	10,2	10,2	10,1	1,2	2,8	–	1,1	1,6	0,6	2,5	2,9	2,0	.	.	.
161	Pakistan	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	2,4	2,4	2,3	1,3	1,3	1,3	0,9	0,9	0,9	1,6	1,5	1,7	.	.	.
163	Sri Lanka ^w	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes																	
164	Algérie	6	1,1	1,0	1,2	0,6	0,9	0,2	0,8	1,3	0,2	1,2	1,4	1,0	2,3	2,9	1,6
165	Arabie saoudite	6	2,6**	2,7**	2,6**	0,5	0,3	0,7	1,3	1,7	0,9	1,2	0,9	1,6	1,9	1,7	2,0
166	Bahréïn	6	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	0,5**	0,7**	0,4**

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

(x) Les données sont de 1998-1999.

(y) Les données sont de 1999-2000.

Tableau 7

	6 ^e année d'études			TOTAL DES ABANDONS (%)			TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)			TRANSITION DANS LE SECONDAIRE (%)				
	Total	M	F	2000			2000			2000			2000			IPS (F/M)	
				Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
	.	.	.	4,3	4,1	4,4	.	.	.	95,7	95,9	95,6	98,0	98,0	98,1	1,00	113
	.	.	.	2,6	4,1	1,0	.	.	.	97,4	95,9	99,0	97,9	98,9	97,0	0,98	114
	.	.	.	6,2	6,0	6,3	.	.	.	93,8	94,0	93,7	97,6	98,2	96,8	0,99	115
	.	.	.	5,2	5,3	5,2	.	.	.	94,8	94,7	94,8	98,8	98,4	99,2	1,01	116
	.	.	.	8,7	8,7	8,7	.	.	.	91,3	91,3	91,3	99,5**y	98,9**y	100,0**y	1,01**y	117
	.	.	.	11,5	13,0	10,0	.	.	.	88,5	87,0	90,0	97,2	96,1	98,2	1,02	118
	119
	.	.	.	3,5	6,6	—	.	.	.	96,5	93,4	100,0	98,3	...	...	...	120
	121
	122
	95,1	95,3	94,9	1,00	123
	.	.	.	36,4	35,0	38,0	70,4	71,1	69,6	63,6	65,0	62,0	82,9	86,5	78,3	0,91	124
	.	.	.	2,0	—**	4,2**	98,0	100,0**	95,8**	98,0	100,0**	95,8**	...	...	...	...	125
	126
	98,4**	100,0**	96,6**	0,97**	127
	.	.	.	53,1 ^x	50,0 ^x	56,7 ^x	51,5 ^x	55,7 ^x	46,8 ^x	46,9 ^x	50,0 ^x	43,3 ^x	87,7 ^x	94,0 ^x	81,6 ^x	0,87 ^x	128
	129
	130
	.	.	.	14,1	16,7	11,3	89,2	86,6	92,2	85,9	83,3	88,7	79,5**	78,7**	80,4**	1,02**	131
	132
	133
	85,6	83,2	88,2	1,06	134
	99,7	100,0	99,5	0,99	135
	.	.	.	40,1	40,7	39,5	59,9	59,3	60,5	59,9	59,3	60,5	69,8	72,1	67,3	0,93	136
	137
	91,5 ^x	92,0 ^x	90,9 ^x	0,99 ^x	138
	139
	140
	70,4**	70,8**	69,9**	0,99**	141
	.	.	.	24,7	28,9	20,2	79,3	75,8	83,1	75,3	71,1	79,8	97,8	98,2	97,4	0,99	142
	99,6 ^y	99,6 ^y	99,7 ^y	1,00 ^y	143
	.	.	.	37,7	38,1	37,3	62,3	61,9	62,7	62,3	61,9	62,7	77,0	79,5	73,8	0,93	144
	145
	93,8	96,0	91,5	...	...	...	97,5	95,7	99,4	1,04	146
	147
	91,7**	91,2**	92,2**	1,01**	148
	82,1**	...	...	...	149
	150
	82,9**	85,0**	80,6**	...	...	...	80,3**	80,6**	79,9**	0,99**	151
	152
	95,1	93,4	97,0	...	...	...	42,7	42,0	43,4	1,03	153
	.	.	.	11,0	10,0	12,1	89,0	90,0	87,9	89,0	90,0	87,9	94,6	94,8	94,4	1,00	154
	155
	34,5	36,6	32,2	65,5	63,4	67,8	65,5	63,4	67,8	84,1	79,2	89,1	1,13	156
	4,4	5,3	3,3	18,7	22,0	14,9	91,0	89,2	93,2	81,3	78,0	85,1	82,5	82,4	82,6	1,00	157
	.	.	.	38,6	40,3	36,5	61,4	59,7	63,5	61,4	59,7	63,5	88,9	90,4	86,9	0,96	158
	159
	.	.	.	22,2	24,6	19,2	77,8	75,4	80,8	77,8	75,4	80,8	81,7	82,8	80,2	0,97	160
	161
	.	.	.	6,3	6,3	6,3	93,7	93,7	93,7	93,7	93,7	93,7	90,8	90,5	91,0	1,01	162
	163
	.	.	.	6,5	8,5	4,4	96,0	94,8	97,3	93,5	91,5	95,6	78,9	75,8	82,5	1,09	164
	.	.	.	7,8	7,7	7,9	94,0	94,1	94,0	92,2	92,3	92,1	97,0	100,0	93,6	0,94	165
	99,1**	100,0**	98,1**	...	...	...	98,0**	96,1**	100,0**	1,04**	166

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée ¹ du primaire	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%), 2000															
		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			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
167	Djibouti	6	2,3	2,7	1,9	3,5	3,9	2,8	1,9	0,8	3,4	4,3**	2,6**	6,4**	—	—	—
168	Égypte ^w	5	0,7**	—	1,9**	0,2**	—	1,5**	0,0**	0,8**	—	0,1**	1,7**	—	—	—	
169	Émirats arabes unis	6	3,0	3,0	3,1	0,3	0,8	—	—	—	—	0,0	0,2	—	1,6	2,0	1,1
170	Iraq	6	10,1**x	9,4**x	10,9**x	7,6**x	6,9**x	8,5**x	5,8**x	5,9**x	5,7**x	11,8**x	10,3**x	13,8**x	19,1**x	17,8**x	20,9**x
171	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie ^w	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Koweït	4	0,9	0,5	1,4	—	—	—	0,6	0,3	1,0	—	—	—	—	—	
174	Liban	6	1,4	1,5	1,4	0,8	1,1	0,5	0,9	1,2	0,5	2,5	3,2	1,7	3,0	4,0	2,0
175	Maroc	6	3,7	2,7	4,7	3,6**	4,7**	2,5**	3,7**	3,2**	4,2**	3,9**	3,8**	4,0**	6,3**	6,3**	6,4**
176	Mauritanie	6	6,8	7,8	5,9	10,9	11,3	10,4	13,2	13,3	13,1	17,5	17,7	17,4	22,4	22,9	21,7
177	Oman	6	1,2	1,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,3	0,7	1,4	1,5	1,3	1,1	1,2	0,9
178	Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	République arabe syrienne	6	1,3	1,0	1,6	1,0	0,9	1,1	1,8	1,8	1,8	3,2	3,1	3,5	4,3	3,6	5,0
180	Soudan	6	2,4**x	1,7**x	3,2**x	5,0**x	6,1**x	3,6**x	3,8**x	5,9**x	1,1**x	3,9**x	4,9**x	2,7**x	7,3**x	7,7**x	6,9**x
181	T. A. palestiniens	4	1,6	2,2	0,9	0,1	—	0,4	0,5	0,6	0,3	—	—	—	—	—	—
182	Tunisie ^w	6	0,8	0,7	0,8	0,7	0,6	0,8	1,1	1,2	1,0	1,6	1,8	1,5	3,1	3,4	2,7
183	Yémen	6	9,2**y	8,4**y	10,3**y	3,4**y	5,2**y	0,6**y	—	—	—	3,4**y	4,5**y	1,0**y	1,6**y	3,6**y	—
Europe centrale et orientale																	
184	Albanie ^o	4	0,9y	2,0y	—	3,2y	5,5y	0,6y	5,9y	6,0y	5,8y	—	—	—	—	—	—
185	Bélarus	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
186	Bosnie-Herzégovine ^o	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie ^o	4	3,6	3,9	3,4	2,3	2,2	2,3	1,4	1,3	1,5	—	—	—	—	—	
188	Croatie	4	0,2	0,3	0,0	—	—	—	0,0	—	0,2	—	—	—	—	—	
189	Estonie ^o	6	0,1	0,3	—	0,7	1,1	0,4	0,4	0,3	0,5	0,1	0,0	0,1	0,2	—	0,5
190	ERY de Macédoine ^o	4	0,9	1,2	0,5	0,7	0,9	0,5	0,9	1,4	0,4	—	—	—	—	—	
191	Fédération de Russie ^w	3	0,9	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...
192	Hongrie ^o	4	2,5	3,5	1,4	0,7	0,3	1,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
193	Lettonie ^o	4	2,2	2,6	1,9	0,2	—	1,0	0,6	0,5	0,8	—	—	—	—	—	
194	Lituanie ^o	4	0,6	0,5	0,8	0,6	0,5	0,6	0,5	1,0	—	—	—	—	—	—	
195	Pologne ^o	6	0,6	0,7**	0,5**	0,3	0,3**	0,2**	0,3	0,1**	0,5**	0,3	0,3**	0,4**	0,4	0,4**	0,3**
196	République de Moldova	4	6,9	7,6	6,1	1,6	2,0	1,2	1,6	0,9	2,3	—	—	—	—	—	
197	République tchèque ^o	5	1,5**	1,7**	1,3**	0,6**	0,8**	0,4**	0,6**	0,6**	0,6**	0,6**	0,8**	0,5**	—	—	
198	Roumanie ^o	4	2,1	2,3	2,0	1,0	1,2	0,7	1,0	1,0	0,9	—	—	—	—	—	
199	Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	4	1,3	1,9	0,6	0,3	0,4	0,2	0,0	—	0,2	—	—	—	—	—	
201	Slovénie ^o	4	1,1	1,2	1,0	—	—	—	0,3	0,1	0,6	—	—	—	—	—	
202	Turquie ^o	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Ukraine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
I	Monde ²	...	4,0	4,8	3,1	2,3	2,4	2,2	2,1	2,4	1,9	...	...	...	...	...
II	Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
III	Pays en développement	...	6,4	6,3	6,6	3,2	3,5	2,8	3,4	1,0	5,8	4,8	2,3	8,9	...	...
IV	Pays en transition	...	1,9	2,1	1,6	1,7	1,9	1,6	1,6	1,1	2,0	...	...	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	...	10,5	9,0	12,3	4,6	2,7	7,0	7,5	7,2	7,9	7,3	7,2	7,4	...	...
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	5,8	6,2	5,3	3,0	3,8	2,2	2,2	1,9	2,6	4,3	4,0	4,7	3,3	3,8	2,9
VIII	Asie centrale	...	2,5	2,6	2,4	1,8	2,2	1,4	1,8	1,8	1,9	...	...	...	...	...
IX	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	...	8,3	10,0	6,4	2,3	2,7	1,7	2,8	3,3	2,2	2,5	2,9	2,0	...	...
XI	États arabes	...	1,9	2,5	1,4	0,8	1,1	0,5	1,2	1,5	1,0	2,9	3,1	2,6	3,0	4,0	2,0
XII	Europe centrale et orientale	...	1,1	1,2	1,0	0,7	0,6	0,8	0,6	0,6	0,6	...	...	...	...	...

1. La durée du primaire dans le présent tableau est définie selon la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.
2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(x) Les données sont de 1998-1999.
(y) Les données sont de 1999-2000.

Tableau 7

6 ^e année d'études	TOTAL DES ABANDONS [%]						TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE [%]			TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE [%]			TRANSITION DANS LE SECONDAIRE [%]				
	Total	M	F	2000			Total	M	F	Total	M	F	2000			IPS (F/M)	
				Total	M	F							Total	M	F		
.	87,7**	89,6**	85,2**	...	...	...	48,9**	51,3**	45,3**	0,88**	167	
.	.	.	1,1**	1,3**	0,9**	98,9**	98,7**	99,1**	98,9**	98,7**	99,1**	86,4**	80,4**	93,4**	1,16**	168	
4,1	.	.	4,1	4,6	3,6	97,5	97,4	97,5	95,9	95,4	96,4	97,5	95,8	99,5	1,04	169	
.	.	.	50,6**x	48,7**x	52,8**x	65,6**x	67,4**x	63,3**x	49,4**x	51,3**x	47,2**x	72,6**x	78,9**x	64,2**x	0,81**x	170	
...	171	
...	172	
...	1,5	0,8	2,2	.	.	.	98,5	99,2	97,8	97,8	97,9	97,7	1,00	173	
.	.	.	9,2	11,8	6,4	94,0	92,3	95,7	90,8	88,2	93,6	86,0	83,2	89,0	1,07	174	
.	.	.	22,2**	22,1**	22,4**	83,7**	84,0**	83,4**	77,8**	77,9**	77,6**	81,8**	80,9**	82,9**	1,02**	175	
.	.	.	59,6	60,6	58,5	54,7	53,7	55,8	40,4	39,4	41,5	39,6**	40,9**	38,1**	0,93**	176	
.	.	.	4,8	5,2	4,5	96,2	96,1	96,4	95,2	94,8	95,5	97,9	97,3	98,6	1,01	177	
...	95,5**y	91,4**y	100,0**y	1,09**y	178	
.	.	.	11,7	10,5	12,9	92,4	92,9	91,8	88,3	89,5	87,1	72,3	73,9	70,4	0,95	179	
.	.	.	22,9**x	26,4**x	18,5**x	84,1**x	80,7**x	88,4**x	77,1**x	73,6**x	81,5**x	83,4	83,9	82,8	0,99	180	
...	2,1	2,5	1,6	.	.	.	97,9	97,5	98,4	96,6**	96,8**	96,3**	0,99**	181	
.	.	.	7,9	8,6	7,2	95,5	95,2	95,7	92,1	91,4	92,8	90,8**	90,1**	91,6**	1,02**	182	
.	.	.	15,5**y	21,3**y	2,6**y	86,0**y	81,9**y	94,2**y	84,5**y	78,7**y	97,4**y	90,1**y	87,8**y	96,0**y	1,09**y	183	
.	.	.	10,0y	13,5y	6,2y	.	.	.	90,0y	86,5y	93,8y	94,0y	93,2y	94,9y	1,02y	184	
...	185	
...	186	
.	.	.	7,3	7,4	7,2	.	.	.	92,7	92,6	92,8	96,2	96,1	96,2	1,00	187	
.	.	.	0,1	0,0	0,3	.	.	.	99,9	100,0	99,7	99,8	99,9	99,8	1,00	188	
.	.	.	1,5	1,6	1,3	98,7	98,3	99,3	98,5	98,4	98,7	96,5	94,7	98,5	1,04	189	
.	.	.	2,5	3,4	1,4	.	.	.	97,5	96,6	98,6	98,4	98,4	98,4	1,00	190	
...	0,2	...	...	.	.	.	99,8	...	...	92,3	...	...	...	191	
.	.	.	1,8	2,4	1,2	.	.	.	98,2	97,6	98,8	99,0	98,1	100,0	1,02	192	
.	.	.	3,2	2,7	3,6	.	.	.	96,8	97,3	96,4	98,9	98,8	99,0	1,00	193	
.	.	.	1,7	2,1	1,3	.	.	.	98,3	97,9	98,7	99,8**	100,0**	99,6**	1,00**	194	
.	.	.	1,8	1,8**	1,9**	98,5	98,7**	98,4**	98,2	98,2**	98,1**	98,7	100,0**	97,3**	0,97**	195	
.	.	.	9,9	10,3	9,4	.	.	.	90,1	89,7	90,6	97,5	97,7	97,3	1,00	196	
.	.	.	3,4**	3,9**	2,8**	96,6**	96,1**	97,2**	96,6**	96,1**	97,2**	95,7**	95,1**	96,4**	1,01**	197	
.	.	.	4,2	4,6	3,7	.	.	.	95,8	95,4	96,3	98,2	98,2	98,2	1,00	198	
...	199	
.	.	.	1,7	2,3	1,0	.	.	.	98,3	97,7	99,0	98,2	97,9	98,4	1,01	200	
.	.	.	0,5	0,6	0,4	.	.	.	99,5	99,4	99,6	99,6	99,6	99,6	1,00	201	
...	202	
...	99,7	100,0**	99,5**	0,99**	203	
...	13,6	15,7	10,5	...	...	...	86,2	85,5	87,0	90,8	89,8	91,8	1,02	I	
...	98,9	98,8	99,0	1,00	II	
...	22,2	22,1	22,4	83,3	84,5	82,0	77,5	75,8	79,6	84,0	86,3	81,6	0,95	III	
...	4,8	4,7	4,8	...	...	...	95,3	95,3	95,2	98,0	98,0	98,1	1,00	IV	
...	42,1	47,7	36,1	66,6	63,6	69,7	58,0	52,3	64,0	63,9	62,6	65,3	1,04	V	
...	99,3	100,0	98,5	0,99	VI	
...	19,1	18,7	19,6	88,5	87,4	89,7	80,9	81,3	80,4	90,8	89,8	91,8	1,02	VII	
...	5,2	5,3	5,2	...	...	...	94,8	94,7	94,8	98,0	98,0	98,1	1,00	VIII	
...	87,7	91,6	89,6	0,98	IX	
...	22,2	24,6	19,2	77,8	75,4	80,8	77,8	75,4	80,8	84,1	79,2	89,1	1,13	X	
...	7,9	8,2	7,6	94,0	92,3	95,7	92,1	91,4	92,8	88,3	84,1	94,7	1,13	XI	
...	1,8	1,8	1,9	...	...	...	98,2	97,6	98,8	98,3	98,2	98,4	1,00	XII	

Tableau 8. **Participation dans l'enseignement secondaire¹ et dans l'enseignement post-secondaire non supérieur²**

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998				
			1998		2001		2001		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
Afrique subsaharienne													
1	Afrique du Sud	14-18	4 894	4 244 *	53 *	4 229 **	52 **	200 **	42 **	89,8 *	84,5 *	95,1 *	1,13 *
2	Angola	10-16	2 168	292	...	414	44	77	39	14,7	...	...	...
3	Bénin	12-18	1 106	213	31	287 **	32 **	24 **	33 **	21,1	29,1	13,2	0,45
4	Botswana	13-17	216	148	52	157	51	5	30	71,2	67,7	74,6	1,10
5	Burkina Faso	13-19	2 004	173	38	205 **	39 **	18 **	51 **	9,4	11,8	7,1	0,60
6	Burundi	13-19	1 143	73 **	46 **	122 **	42 **	9 **	33 **	7,1 **	7,7 **	6,5 **	0,84 **
7	Cameroun	12-18	2 562	626 **	45 **	836 **	45 **	161 **	38 **	26,5 **	29,1 **	24,0 **	0,82 **
8	Cap-Vert	12-17	70	40 **	...	46	51	1	40	61,7 **	...	...	...
9	Comores	12-18	122	29	44	34	45	0,2	40	24,8	27,4	22,2	0,81
10	Congo	12-18	571	...	...	183 **	42 **	18 **	52 **	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	12-18	2 847	592 **	35 **	620 ** ^y	35 ** ^y	...	...	22,5 **	29,2 **	15,7 **	0,54 **
12	Érythrée	12-17	553	115	41	153	39	2	21	23,3	27,6	19,1	0,69
13	Éthiopie	13-18	9 104	1 060	40	1 734	38	9 **	23 **	12,9	15,4	10,4	0,67
14	Gabon	12-18	207	87	46	105 **	...	8	34	45,7	49,2	42,3	0,86
15	Gambie	13-18	171	47	40	59 **	41 **	0,4 **	69 **	30,8	37,1	24,5	0,66
16	Ghana	12-17	2 943	1 024	44	1 107 **	45 **	15 **	13 **	36,7	41,2	32,2	0,78
17	Guinée	13-19	1 283	172 **	26 **	...	...	...	...	13,9 **	20,2 **	7,3 **	0,36 **
18	Guinée-Bissau	13-17	154	...	...	26 ^y	35 ^y	1 ^y	27 ^y	...	...	...	...
19	Guinée équatoriale	12-18	71	...	...	21 **	36 **	1	20	...	...	...	...
20	Kenya	13-17	4 162	1 156 **	47 **	1 331	47	25	42	29,9 **	31,5 **	28,3 **	0,90 **
21	Lesotho	13-17	236	72	58	80	56	1	50	31,7	26,5	36,9	1,39
22	Libéria	12-17	445	114	39	137 ^y	40 ^y	45 ^y	40 ^y	30,5	37,0	23,9	0,65
23	Madagascar	11-17	2 643	347 **	49 **	...	...	...	...	14,3 **	14,6 **	14,0 **	0,96 **
24	Malawi	12-17	1 526	519	41 **	518	44	...	...	36,1	42,9 **	29,5 **	0,69 **
25	Mali	13-18	1 748	218	34	...	...	...	...	13,6	17,7	9,4	0,53
26	Maurice	12-18	137	102	50	109	48	11 **	22 **	70,3	69,9	70,6	1,01
27	Mozambique	11-17	3 035	270 **	40 **	402	39	21	28	9,8 **	11,7 **	8,0 **	0,68 **
28	Namibie	13-17	213	110	54	131	53	...	...	57,3	53,2	61,4	1,15
29	Niger	13-19	1 727	105	38	112	39	3	34	6,7	8,1	5,2	0,63
30	Nigéria	12-17	16 854	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	Ouganda	13-18	3 388	304	39	571 **	43 **	31 **	30 **	9,8	12,0	7,7	0,64
32	République centrafricaine	12-18	603	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
33	R. D. Congo	12-17	7 140	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34	R.-U. Tanzanie	14-19	4 943	250 **	45 **	271 ** ^y	45 ** ^y	24 ** ^y	31 ** ^y	5,5 **	6,1 **	5,0 **	0,82 **
35	Rwanda	13-18	1 156	91	50	167 **	50 **	21 **	48 **	9,6	10,2	9,0	0,88
36	Sao Tomé-et-Principe	13-17	19	...	...	7 **	45 **	0,04	25	...	...	...	...
37	Sénégal	13-19	1 559	239 **	39 **	291 **	40 **	6 **	45 **	16,7 **	20,2 **	13,0 **	0,64 **
38	Seychelles ³	12-16	...	8	49	8	51	...	...	114,0	114,1	113,9	1,00
39	Sierra Leone	12-17	611	...	...	156 ^z	42 ** ^z	21 ^z	44 ** ^z	...	...	...	...
40	Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	13-17	136	61	50	61	50	0,3 **	23 **	48,4	48,4	48,5	1,00
42	Tchad	12-18	1 273	123	21	137 ** ^z	22 ** ^z	3 ** ^z	32 ** ^z	10,7	17,1	4,4	0,26
43	Togo	12-18	761	232	29	261 ** ^y	31 ** ^y	17 ** ^y	25 ** ^y	33,6	47,9	19,2	0,40
44	Zambie	14-18	1 232	226	43 **	297	44	7	6	19,8	22,4 **	17,1 **	0,77 **
45	Zimbabwe ^w	13-18	2 021	...	...	866	47	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46	Allemagne ^o	10-18	8 485	8 185	48	8 465	48	1 753	43	98,2	99,0	97,3	0,98
47	Andorre ⁴	12-17	...	...	...	3	53	0,2	45	...	...	...	...
48	Autriche ^o	10-17	762	748	48	756	48	266	43	98,8	100,9	96,6	0,96
49	Belgique ^o	12-17	732	1 033	51	1 149	52	663	52	142,4	137,3	147,7	1,08
50	Canada ^o	12-17	2 490	2 565	49	2 621 ^z	49 ^z	102 ^z	36 ^z	105,3	105,6	105,0	0,99
51	Chypre ^o	12-17	66	63	50	64	49	4	17	93,2	91,8	94,7	1,03
52	Danemark ^o	13-18	337	422	50	435	50	118	45	125,6	122,1	129,2	1,06
53	Espagne ^o	12-17	2 686	...	...	3 107	50	444	50	...	...	...	...
54	États-Unis ^o	12-17	24 952	...	...	23 196	49	...	...	...	...	...	...
55	Finlande ^o	13-18	390	480	51	493	52	172	50	120,9	115,8	126,2	1,09

1. Comprend le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (respectivement niveaux 2 et 3 de la CITE).

2. Correspond au niveau 4 de la CITE. À l'instar de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non supérieur comprend des programmes d'enseignement général et des programmes d'enseignement technique et professionnel.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2001				1998				2001				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (milliers)	% F	
86,4**	82,6**	90,2**	1,09**	59,4*	55,4*	63,4*	1,15*	62,0**z	58,8**z	65,1**z	1,11**z	...	...	...	356,0	40	1
19,1	21,4	16,8	0,78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	2
26,0**	35,5**	16,5**	0,46**	15,7**	21,5**	9,9**	0,46**	20,1**z	27,2**z	12,9**z	0,48**z	21,2	21,1	21,4	...	...	3
72,7	70,5	75,0	1,06	52,7**	48,2**	57,4**	1,19**	54,6**z	50,7**z	58,5**z	1,15**z	...	...	...	14,1	49	4
10,2**	12,4**	8,0**	0,65**	8,3	10,5	6,1	0,58	8,0**z	9,7**z	6,3**z	0,65**z	...	...	...	.	.	5
10,7**	12,4**	9,0**	0,73**	...	...	...	...	8,3**	9,5**	7,1**	0,75**	...	...	...	.	.	6
32,6**	35,9**	29,4**	0,82**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
65,9	64,4	67,4	1,05	...	...	...	...	53,4	52,4	54,3	1,04	21,6	22,6	20,7	0,6	55	8
27,7	30,0	25,3	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	19,2	19,2	19,1	0,4	45	9
32,0**	37,4**	26,6**	0,71**	...	...	...	...	...	...	...	...	30,8	28,0	34,8	...	...	10
22,8**y	29,6**y	16,0**y	0,54**y	...	...	...	...	...	...	...	...	17,2y	17,8**y	16,0**y	...	...	11
27,6	33,4	21,8	0,65	18,9**	21,0**	16,8**	0,80**	21,3**	24,4**	18,1**	0,74**	20,3	18,5	23,1	1,3	16	12
19,0	23,5	14,6	0,62	11,4**	13,3**	9,4**	0,71**	15,0**	18,7**	11,4**	0,61**	...	...	...	9,5	39	13
50,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21,7	...	...	0,3	52	14
34,3**	40,1**	28,4**	0,71**	25,2	29,8	20,7	0,70	27,9**	32,0**	23,9**	0,75**	...	...	...	0,1**z	98**z	15
37,6**	41,2**	34,0**	0,82**	31,1**	34,1**	28,0**	0,82**	32,0**	34,3**	29,7**	0,87**	...	...	...	18,8	31	16
...	...	...	...	12,0**	17,2**	6,5**	0,38**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
17,8y	23,0y	12,5y	0,54y	...	...	...	...	...	...	...	...	18,7y	17,8y	20,4y	.	.	18
29,7**	37,8**	21,6**	0,57**	23,4**	...	...	...	26,2**y	33,2**y	19,2**y	0,58**y	...	...	...	.	.	19
32,0	33,6	30,3	0,90	...	...	...	...	24,0**	24,4**	23,6**	0,97**	.	.	.	...	...	20
33,7	29,8	37,6	1,26	14,0**	9,7**	18,3**	1,89**	21,9	17,1	26,6	1,56	...	...	...	1,6	56	21
34,1y	40,3y	27,8y	0,69y	...	...	...	...	17,9**y	22,8**y	13,0**y	0,57**y	...	...	...	15,6y	43y	22
...	...	...	...	11,5**	11,3**	11,6**	1,03**	...	...	...	...	...	...	...	13,2**	34**	23
34,0	38,6	29,4	0,76	26,9**	30,3**	23,5**	0,78**	29,3	32,4	26,2	0,81	...	...	...	13,6z	35z	24
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	25
79,5	81,0	78,0	0,96	62,4**	62,1**	62,7**	1,01**	62,1	59,9	64,5	1,08	12,8	14,0	11,7	3,3**	23**	26
13,3	16,0	10,5	0,66	7,9**	9,3**	6,6**	0,72**	10,8	12,7	8,7	0,69	22,2	20,9	24,0	.	.	27
61,4	57,4	65,4	1,14	30,3	24,6	36,1	1,47	38,2	32,4	44,1	1,36	10,9**	9,7**	12,0**	1,6	27	28
6,5	7,8	5,1	0,65	5,8**	7,0**	4,6**	0,65**	5,5	6,5	4,3	0,66	22,9	22,5	23,6	0,2	41	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
16,8**	19,1**	14,6**	0,77**	...	...	...	...	14,0z	15,1z	13,0z	0,86z	...	...	...	.	.	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
5,8**y	6,4**y	5,2**y	0,81**y	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2y	0,2y	0,1y	-	-	34
14,4**	15,4**	13,5**	0,88**	...	...	...	...	...	...	...	...	13,2**	11,5**	15,0**	.	.	35
39,2**	42,4**	35,9**	0,84**	...	...	...	...	...	...	...	...	23,5**	20,7**	26,8**	...	...	36
18,7**	22,3**	15,0**	0,67**	...	...	...	...	...	...	...	...	14,0	13,5	14,8	...	...	37
110,0	107,5	112,6	1,05	99,4	98,8	100,0	1,01	97,6	95,2	100,0	1,05	...	...	...	1,7	53	38
26,4z	31,0**z	21,8**z	0,70**z	...	...	...	...	...	...	...	...	7,8z	7,0z	8,9z	40,1z	57z	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
45,2	45,1	45,3	1,00	37,1	35,3	38,8	1,10	32,2	29,2	35,2	1,21	12,5	12,6	12,5	...	...	41
11,2**z	17,4**z	4,9**z	0,28**z	7,5	11,6	3,4	0,29	7,5**z	11,5**z	3,6**z	0,31**z	16,1**z	16,1**z	16,1**z	.	.	42
36,5**y	50,6**y	22,3**y	0,44**y	23,1	32,1	14,1	0,44	26,6**y	35,9**y	17,3**y	0,48**y	20,9y	21,3y	20,0y	...	...	43
24,1	26,8	21,4	0,80	15,9**	17,3**	14,6**	0,84**	20,0**	21,7**	18,4**	0,85**	12,3**	11,4**	13,4**	.	.	44
42,9	45,4	40,3	0,89	...	...	...	...	40,2	42,2	38,3	0,91	.	.	.	1,5	...	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
99,8	100,4	99,1	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	3,4	3,9	2,8	444,8	47	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	48
99,1	101,4	96,8	0,95	...	...	...	...	88,5	88,9	88,1	0,99	...	...	...	56,3	59	49
157,1	148,3	166,3	1,12	...	...	...	...	95,4**	94,5**	96,3**	1,02**	...	...	...	48,5	53	50
106,2z	106,5z	105,8z	0,99z	94,0**	94,3**	93,7**	0,99**	97,6**	97,4**	97,9**	...	...	...	...	313,8z	43z	51
96,9	95,9	98,0	1,02	87,8	86,2	89,6	1,04	91,7	90,3	93,1	1,03	1,8	2,6	1,0	.	.	52
128,8	125,8	131,9	1,05	89,0**	87,6**	90,4**	1,03**	92,9	91,5	94,4	1,03	.	.	.	1,0	19	53
115,7	112,1	119,4	1,06	...	...	...	...	94,0	92,2	95,9	1,04	...	...	...	30,9	50	54
93,0	93,5	92,4	0,99	...	...	...	...	85,3	85,3	85,4	1,00	...	...	...	1 672,5z	57z	55
126,5	119,8	133,5	1,11	94,9**	94,5**	95,2**	1,01**	94,4	93,7	95,1	1,02	0,4	0,5	0,3	8,9	45	55

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998				
			1998		2001		2001		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
56	France ⁰	11-17	5 427	5 955	49	5 852	49	1 444	44	109,6	109,5	109,6	1,00
57	Grèce ⁰	12-17	755	771	49	743 ^z	49 ^z	135 ^z	44 ^z	93,9	93,3	94,5	1,01
58	Irlande ⁰	12-16	308	346	50	323	51	...	...	105,4	102,2	108,7	1,06
59	Islande ⁰	13-19	30	32	50	33	50	8	40	109,4	106,2	112,7	1,06
60	Israël ⁰	12-17	642	569	49	606	49	126	40	90,8	91,0	90,6	1,00
61	Italie ⁰	11-18	4 602	4 450	49	4 516	48	720	45	91,7	92,2	91,1	0,99
62	Luxembourg ⁰	12-18	35	...	...	34	50	11	48	...	...	...	...
63	Malte ⁰	11-17	40	...	...	36	48	3	27	...	...	...	...
64	Monaco ⁴	11-17	...	3	51	3 ^z	48 ^z	0,5 ^z	44 ^z	...	...	...	...
65	Norvège ⁰	13-18	329	378	49	373	49	119	45	120,3	118,9	121,7	1,02
66	Pays-Bas ⁰	12-17	1 144	1 365	48	1 398	48	477	46	124,4	127,1	121,6	0,96
67	Portugal ⁰	12-17	695	848	51	797	50	115	44	109,5	105,3	114,0	1,08
68	Royaume-Uni ⁰	11-17	5 376	8 092	52	9 630	54	5 255	58	157,6	149,0	166,5	1,12
69	Saint-Marin ⁴	11-18	...	...	...	1 ^y	48 ^y	...	...	...	...	...	...
70	Suède ⁰	13-18	641	964	55	935	54	276	55	160,1	141,0	180,2	1,28
71	Suisse ⁰	13-19	562	544	47	550	47	175	40	99,9	103,8	95,8	0,92
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ³	12-16	...	1	53	1	51	0,1**	62**	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda ⁴	12-16	...	...	...	5 ^y	72 ^y	1 ^y	37 ^y	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	12-17	21	15	54	15	52	6	43	74,9	69,0	80,9	1,17
75	Argentine ^w	12-17	3 970	3 556	51	3 954	51	1 210	50	89,0	85,7	92,5	1,08
76	Aruba ³	12-16	...	6	51	7	52	1	37	100,6	98,6	102,7	1,04
77	Bahamas	11-16	35	...	...	32	50	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	11-15	20	22**	51**	21	49	0,1	28	104,0**	101,3**	106,7**	1,05**
79	Belize	11-16	35	22	51	24 ^z	51 ^z	1 ^z	61 ^z	64,8	62,3	67,4	1,08
80	Bermudes ³	11-17	...	...	...	5	52	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	12-17	1 124	756	47	949	48	65	59	72,3	75,4	69,1	0,92
82	Brésil ^w	11-17	24 591	...	...	26 441	52	...	...	...	...	...	...
83	Chili ^w	12-17	1 656	1 246	50	1 391 ^z	50 ^z	378 ^z	47 ^z	79,6	78,0	81,3	1,04
84	Colombie	11-16	5 178	3 549	52	3 378	52	...	...	70,6	66,9	74,5	1,11
85	Costa Rica	12-16	430	...	...	287	49	59	43	...	...	...	...
86	Cuba	12-17	1 005	740	50	896	49	257	38	79,4	77,1	81,8	1,06
87	Dominique ³	12-16	...	7	53	8	52	...	...	85,5	78,5	92,8	1,18
88	El Salvador	13-18	780	402	49	436	50	86	52	50,2	50,4	50,0	0,99
89	Équateur	12-17	1 633	904	50	966	49	203	53	56,4	55,7	57,2	1,03
90	Grenade ³	12-16	...	...	...	6	49	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	13-17	1 654	400*	47*	548	47	156	51	30,7*	31,9*	29,5*	0,92*
92	Guyana	12-16	75	66	50	69 ^y	50 ^y	7**y	37**y	81,1	80,5	81,8	1,02
93	Haïti	12-18	1 482	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	13-18	919	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes ⁴	11-16	...	2	48	2	50	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ³	12-16	...	1	51	1	50	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ³	12-16	...	2	47	2	51	0,3	42	98,8	103,3	94,1	0,91
98	Jamaïque ^w	12-16	273	231**	50**	228	50	0,4	44	84,1**	83,2**	85,1**	1,02**
99	Mexique ⁰	12-17	12 806	8 722	50	9 693	51	1 449	57	69,1	68,3	69,9	1,02
100	Montserrat ³	12-16	...	0,3	47	0,3	48	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	13-17	625	287**	54**	354	54	19	57	48,4**	44,3**	52,5**	1,18**
102	Panama	12-17	353	229**	51**	244	51	101	51	67,5**	65,0**	70,1**	1,08**
103	Paraguay ^w	12-17	784	368	51	498	50	40	47	50,8	49,6	52,1	1,05
104	Pérou ^w	12-16	2 795	2 212	48	2 486**	48**	...	...	81,7	84,0	79,4	0,95
105	République dominicaine	12-17	1 122	610**	55**	756	54	37	55	56,1**	49,5**	63,0**	1,27**
106	Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	12-16	...	...	...	4**	51**	...	...	...	...	...	...
107	St Vincent/Grenad.	12-16	14	...	...	10	54	2	36	...	...	...	...
108	Sainte-Lucie	12-16	15	12	57	13	57	...	...	76,4	66,6	86,1	1,29
109	Suriname	12-17	...	...	...	42	57	19	53	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	12-16	136	117**	52**	109**	52**	3**	52**	81,7**	78,5**	85,0**	1,08**
111	Uruguay ^w	12-17	311	...	...	316	52	61	43	...	...	...	...
112	Venezuela	12-16	2 640	1 439	54	1 811	53	54	51	56,9	51,2	62,8	1,23

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.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2001				1998				2001				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (000)	% F	
107,8	107,5	108,2	1,01	93,3**	92,5**	94,3**	1,02**	93,3**	92,4**	94,2**	1,02**	...	...	...	24,0	64	56
95,7 ^z	94,8 ^z	96,6 ^z	1,02 ^z	84,9**	83,5**	86,4**	1,03**	84,9 ^z	83,6 ^z	86,4 ^z	1,03 ^z	...	...	...	42,9	53	57
104,8	100,2	109,7	1,10	82,1	80,1	84,1	1,05	82,4	79,4	85,5	1,08	2,6	2,5	2,7	46,9	54	58
111,3	107,9	114,9	1,07	84,7**	82,3**	87,2**	1,06**	84,6	82,9	86,5	1,04	—	—	—	0,3	26	59
94,4	95,0	93,8	0,99	86,8**	86,3**	87,3**	1,01**	88,9	88,5	89,4	1,01	2,1	3,2	0,9	14,3	51	60
98,1	100,1	96,1	0,96	84,8**	84,4**	85,2**	1,01**	90,5	90,4	90,7	1,00	3,1**	4,0**	2,2**	38,9	60	61
96,1	92,9	99,5	1,07	...	...	...	...	79,9	77,0	82,9	1,08	...	...	...	1,0	20	62
91,3	91,8	90,8	0,99	...	...	...	...	82,0	81,4	82,6	1,01	0,8	0,5	1,0	0,7	23	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	.	.	64
113,4	112,2	114,6	1,02	96,1**	95,7**	96,5**	1,01**	95,0	94,5	95,6	1,01	...	...	...	5,7	23	65
122,2	123,9	120,4	0,97	92,2**	91,8**	92,7**	1,01**	90,4**	90,2**	90,5**	1,00**	4,6	5,0	4,3	6,3	13	66
114,7	112,0	117,6	1,05	85,3**	81,8**	89,0**	1,09**	84,5	81,8	87,4	1,07	...	...	...	.	.	67
179,1	159,9	199,4	1,25	94,8*	94,7*	94,9*	1,00*	95,6	94,4	96,7	1,02	...	...	...	—	—	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,1 ^y	49 ^y	69
145,7	132,0	160,2	1,21	97,8**	95,7**	100,0**	1,05**	98,6	98,2	99,0	1,01	...	...	...	11,6	48	70
98,0	101,0	94,8	0,94	88,2**	91,3**	85,0**	0,93**	87,2	89,5	84,7	0,95	2,2	2,4	2,0	28,5	69	71
101,9	103,0	100,7	0,98	...	...	...	...	98,8**	100,0**	97,6**	0,98**	—	—	—	0,0	63	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	1,3 ^y	63 ^y	73
72,6	68,6	76,7	1,12	70,8	65,2	76,3	1,17	64,6	62,6	66,6	1,06	—	—	—	0,4	86	74
99,6	96,6	102,7	1,06	73,6	71,0	76,3	1,07	80,8	78,5	83,0	1,06	...	...	...	.	.	75
101,5	98,1	104,8	1,07	79,3	76,4	82,1	1,07	77,5	74,5	80,5	1,08	12,4	13,5	11,5	0,1 ^y	41 ^y	76
91,5	90,2	92,8	1,03	...	...	...	...	79,0**	78,6**	79,3**	1,01**	.	.	.	...	...	77
103,3	103,2	103,4	1,00	88,2**	86,4**	90,0**	1,04**	86,8	87,1	86,4	0,99	—	—	—	3,6	43	78
70,7 ^z	68,0 ^z	73,5 ^z	1,08 ^z	56,4**	54,2**	58,7**	1,08**	60,4 ^z	58,3 ^z	62,6 ^z	1,07 ^z	7,1 ^z	7,9 ^z	6,4 ^z	0,8 ^y	29 ^y	79
86,1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	80
84,4	86,0	82,8	0,96	61,7**	63,9**	59,4**	0,93**	67,3** ^z	68,1** ^z	66,5** ^z	0,98** ^z	3,6*	4,3*	2,8*	...	...	81
107,5	102,4	112,8	1,10	...	...	...	...	71,6	68,9	74,5	1,08	18,0	18,0**	18,0**	...	...	82
85,5 ^z	84,5 ^z	86,5 ^z	1,02 ^z	70,3	68,8	71,9	1,05	74,5 ^z	73,5 ^z	75,6 ^z	1,03 ^z	2,7 ^z	3,2 ^z	2,2 ^z	.	.	83
65,2	62,1	68,5	1,10	...	...	...	...	53,5	50,9**	56,2**	1,10**	4,5	5,3	3,7	7,4	74	84
66,8	66,0	67,7	1,03	...	...	...	...	50,7	48,2	53,4	1,11	8,3	9,6	7,0	8,3 ^y	51 ^y	85
89,1	89,6	88,6	0,99	75,2	71,4	79,3	1,11	83,4	83,2	83,6	1,01	1,6	2,2	1,0	19,3	83	86
95,4 ^z	89,5 ^z	101,5 ^z	1,13 ^z	65,5	55,7	75,7	1,36	84,3 ^z	81,8 ^z	86,8 ^z	1,06 ^z	12,1	15,6	8,8	0,8	61	87
55,9	55,7	56,0	1,01	39,6**	39,9**	39,4**	0,99**	46,0	45,4	46,5	1,02	2,4**	3,1**	1,7**	.	.	88
59,2	58,9	59,4	1,01	46,1	45,4	46,8	1,03	50,0	49,5	50,5	1,02	4,2	5,0	3,3	21,7 ^z	55 ^z	89
62,6 ^z	84,0 ^z	40,6 ^z	0,48 ^z	...	...	...	...	45,5** ^z	...	...	...	9,3	12,0	6,8	1,2	39	90
39,3	40,7	37,8	0,93	21,3**	21,7**	20,8**	0,96**	29,3**	29,9**	28,7**	0,96**	3,4**	3,8**	2,9**	.	.	91
87,1 ^y	85,6 ^y	88,7 ^y	1,04 ^y	74,2**	72,2**	76,3**	1,06**	75,2** ^y	71,6** ^y	78,9** ^y	1,10** ^y	9,9 ^y	11,3 ^y	8,7 ^y	2,3 ^y	77 ^y	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0*	54*	95
85,3	84,2	86,5	1,03	...	...	...	...	76,2	74,1	78,4	1,06	1,6	1,7	1,4	0,6	65	96
95,2	94,3	96,2	1,02	79,8**	81,1**	78,4**	0,97**	78,0**	74,6**	81,5**	1,09**	8,2**	10,2**	6,5**	0,7 ^z	63 ^z	97
83,6	82,2	85,0	1,03	73,9**	73,3**	74,5**	1,02**	74,9	73,5	76,4	1,04	1,4	2,0	0,8	41,7	59	98
75,7	73,3	78,2	1,07	54,9**	55,1**	54,8**	1,00**	60,2**	59,2**	61,1**	1,03**	2,1	2,7	1,5	.	.	99
102,0	...	...	...	...	...	...	...	94,6	...	...	...	0,3	.	0,7	0,0	56	100
56,6	51,9	61,3	1,18	...	...	...	...	37,0	34,0	40,1	1,18	6,2	7,3	5,1	.	.	101
69,2	66,9	71,6	1,07	60,1**	58,2**	62,2**	1,07**	62,4**	59,6**	65,4**	1,10**	5,1	6,4	3,8	2,6	60	102
63,5	62,8	64,2	1,02	42,1**	40,8**	43,5**	1,07**	50,1**	48,9**	51,4**	1,05**	1,2	1,6	0,8	.	.	103
89,0**	92,0**	85,8**	0,93**	62,2	62,9	61,6	0,98	65,8** ^z	66,9** ^z	64,7** ^z	0,97** ^z	5,3	6,1	4,3	263,6	66	104
67,4	60,3	74,8	1,24	39,5**	34,6**	44,7**	1,29**	40,8	34,9	47,0	1,34	3,1	4,0	2,4	.	.	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,0	4,4	3,6	1,3	69	106
68,1	61,8	74,4	1,20	...	...	...	...	51,8	46,9	56,9	1,21	—	—	—	1,2	58	107
86,0	74,7	97,1	1,30	65,4	60,3	70,4	1,17	70,5**	61,4**	79,4**	1,29**	0,2	0,1	0,2	1,1	56	108
73,6	61,8	86,0	1,39	...	...	...	...	63,4**	52,4**	74,8**	1,43**	—	—	—	.	.	109
80,2**	76,5**	83,9**	1,10**	72,5**	70,0**	74,9**	1,07**	69,2**	66,2**	72,3**	1,09**	3,5**	3,4**	3,6**	8,3	63	110
101,4	95,0	108,2	1,14	...	...	...	...	71,7**	68,0**	75,6**	1,11**	12,4	15,3	9,9	2,3	35	111
68,6	63,5	73,8	1,16	48,0	43,0	53,2	1,24	57,5**	53,0**	62,2**	1,17**	9,4	11,2	7,9	.	.	112

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998				
			1998		2001		2001		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
Asie centrale													
113	Arménie	10-16	436	...	...	378	51	5	35	...	...	...	...
114	Azerbaïdjan	10-16	1 305	929	49	1 040	48	22	32	76,9	77,2	76,7	0,99
115	Géorgie	10-16	581	449	50	456	51	20	76	74,2	73,0	75,3	1,03
116	Kazakhstan	11-17	2 276	1 966	49	2 020	49	87	38	87,4	87,8	87,1	0,99
117	Kirghizistan	11-17	796	633	50	689	50	26	36	85,4	84,3	86,4	1,02
118	Mongolie	12-17	371	207	56	282	54	13	51	58,9	51,9	66,0	1,27
119	Ouzbékistan	11-17	4 296	...	...	4 237**	49**	374**	44**	...	...	...	...
120	Tadjikistan	11-17	1 096	773	46	899	45	25	28	76,1	81,9	70,2	0,86
121	Turkménistan	11-17	789	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie ^o	12-17	1 625	...	...	2 500	48	1 111	46	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	12-18	42	33	51	37	50	2	36	81,6	77,7	85,6	1,10
124	Cambodge	12-17	2 230	318**	34**	476	37	9	34	16,0**	20,8**	11,0**	0,53**
125	Chine ^w	12-17	135 029	81 488	...	90 723	...	...	...	65,0	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	12-17	65	19	...	...	...	...	...	109,2	...	...	...
127	Fidji	12-18	120	...	...	96**	50**	3**	38**	...	...	...	...
128	Îles Cook ⁴	11-18	...	2	51	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall ³	12-17	...	6	51	6	50	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	12-18	73	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie ^w	13-18	26 146	...	...	15 141	49	...	...	...	...	...	...
132	Japon ^o	12-17	8 184	8 959	49	8 394	49	1 092	45	101,8	101,1	102,4	1,01
133	Kiribati	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	12-17	48	32	51	42	50	3	48	75,5	71,8	79,4	1,10
135	Malaisie ^w	12-18	3 227	2 154	51	2 247	51	134	43	69,4	65,9	73,1	1,11
136	Myanmar	10-15	6 037	2 059	50	2 373	48	...	...	34,9	35,0	34,8	0,99
137	Nauru ³	12-17	...	1**	51**	...	...	...	...	53,9**	52,3**	55,6**	1,06**
138	Nioué ³	11-16	...	0,3	47	0,2	50	...	...	101,4	111,9	91,7	0,82
139	Nouvelle-Zélande ^o	11-17	403	...	...	456	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos ³	11-17	...	2	49	2** ²	48** ²	...	...	101,2	98,2	104,5	1,07
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	13-18	705	133	40	160**	41**	15**	26**	20,4	23,2	17,3	0,75
142	Philippines ^w	12-15	7 106	5 117	51	5 817	51	...	...	75,8	72,5	79,3	1,09
143	République de Corée ^o	12-17	4 135	...	...	3 768	48	657	49	...	...	...	...
144	RDP Lao	11-16	790	240	40	320	41	5	34	33,4	39,4	27,3	0,69
145	RPD Corée	10-15	2 323	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	11-17	30	22	50	22	50	...	...	74,9	71,2	78,9	1,11
147	Singapour	12-15	221	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande ^w	12-17	6 664	...	...	5 577 ²	48 ²	635 ²	48 ²	...	...	...	...
149	Timor-Leste	12-17	135	...	...	47	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	11-16	14	14	51	14	49	1**	40**	93,3	87,8	99,3	1,13
152	Tuvalu ³	12-17	...	1**	45**	1	46	...	...	78,3**	83,1**	73,1**	0,88**
153	Vanuatu	12-18	34	10**	43**	10	49	1	45	33,1**	36,1**	29,9**	0,83**
154	Viet Nam	11-17	12 608	7 401	47	8 783	47	195	51	61,9	65,1	58,6	0,90
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan	13-18	2 907	...	...	362	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	11-17	22 805	9 134	47	10 691	51	124	25	42,4	43,3	41,5	0,96
157	Bhoutan ⁵	13-16	58	17	44	26	45	0,4	38	...	...	...	...
158	Inde ^w	11-17	151 602	67 090	39	76 216	41	619	17	46,6	54,4	38,1	0,70
159	Maldives	13-17	37	12	51	25	51	2	40	36,5	35,7	37,3	1,05
160	Népal	11-17	3 853	1 265	40	1 690	41	21	20	35,5	41,2	29,3	0,71
161	Pakistan	10-16	24 855	...	...	5 790* ²	38* ²	83* ²	17* ²	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	11-17	12 894	9 727	47	9 916	48	736	37	77,4	80,2	74,4	0,93
163	Sri Lanka ^w	10-17	2 760	2 135**	51**	2 229	...	...	...	74,4**	72,0**	76,8**	1,07**
États arabes													
164	Algérie	12-17	4 408	2 809	50	3 157	51	86	33	65,8	64,9	66,8	1,03
165	Arabie saoudite	12-17	2 882	1 774	46	1 996	46	40	14	67,9	72,7	62,9	0,87

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE NON SUPÉRIEUR		
2001					1998				2001				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total		
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (000)	% F	
86,5	83,9	89,2	1,06	...	...	...	...	...	84,6	82,9	86,4	1,04	0,3	0,4	0,1	29,4	67	113
79,7	80,8	78,5	0,97	74,8**	74,7**	74,8**	1,00**	...	75,7**	76,3**	75,2**	0,99**	0,6	0,6	0,6	.	.	114
78,6	75,7	81,7	1,08	71,2**	70,0**	72,4**	1,03**	...	...	...	...	...	0,3	0,4	0,2	10,4	28	115
88,8	89,7	87,8	0,98	81,7**	81,8**	81,7**	1,00**	...	84,1	85,3	82,9	0,97	0,2	0,3	0,1	196,2	58	116
86,5	86,4	86,7	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	0,3	0,1	26,5	66	117
76,1	69,3	82,9	1,20	55,5	49,1	62,1	1,26	71,5	65,3	77,8	1,19	0,1	0,1	0,1	2,0	46	118	
98,6**	100,1**	97,1**	0,97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	.	.	119
82,0	89,9	73,9	0,82	72,8**	77,8**	67,7**	0,87**	79,0**	85,8**	72,2**	0,84**	0,8	...	...	23,8	49	120	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	121
153,8	154,8	152,8	0,99	...	...	...	...	...	88,5**	87,2**	89,8**	1,03**	...	...	...	171,2	50	122
87,7	85,0	90,5	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	24	123
21,3	26,7	15,9	0,60	14,3**	18,6**	10,0**	0,54**	20,8**	26,0**	15,5**	0,60**	3,2	3,9	2,1	9,5	24	124	
67,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	691,8	36	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	126
80,4**	77,6**	83,2**	1,07**	...	...	...	...	...	76,0**	73,4**	78,7**	1,07**	.	.	.	.	.	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,3**z	...	...	0,04**z	69**z	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,1**	3,1**	3,2**	0,05	27	129
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	130
57,9	58,3	57,5	0,99	...	...	...	...	...	47,4**y	48,5**y	46,2**y	0,95**y	0,3	0,5	0,2	.	.	131
102,6	102,2	102,9	1,01	...	...	...	...	...	100,0**	...	...	...	...	...	...	14,5	63	132
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
87,1	84,5	89,8	1,06	61,9	58,4	65,6	1,12	71,6	68,0	75,4	1,11	12,2	14,3	10,1	.	.	134	
69,6	66,3	73,1	1,10	68,9	65,4	72,6	1,11	69,4	66,0	72,9	1,10	...	...	...	156,9	45	135	
39,3	40,5	38,1	0,94	31,2**	31,4**	31,0**	0,99**	35,3	36,5	34,2	0,94	2,2	2,2	2,3	.	.	136	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
93,8	94,6	93,0	0,98	...	...	...	...	...	93,8	94,6	93,0	0,98	.	.	.	.	.	138
113,2	...	...	...	...	...	...	...	...	91,6**z	90,7**z	92,5**z	1,02**z	...	...	...	32,1	49	139
88,8**z	88,6**z	88,9**z	1,00**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
22,7**	25,2**	19,9**	0,79**	20,4*	23,2*	17,3*	0,75*	22,7**	25,2**	19,9**	0,79**	-	-	-	.	.	141	
81,9	78,0	85,9	1,10	50,8	48,6	53,1	1,09	56,5	51,3	61,8	1,20	2,6	4,0	1,2	438,5	...	142	
91,1	91,0	91,2	1,00	...	...	...	...	88,6	88,5	88,8	1,00	.	.	.	.	.	143	
40,6	46,8	34,1	0,73	26,7	29,9	23,5	0,79	31,4	34,6	28,1	0,81	2,3	3,1	1,1	16,8	43	144	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
74,5	70,8	78,6	1,11	65,8	62,9	69,1	1,10	61,0	57,6	64,7	1,12	2,2	2,4	2,0	0,2	59	146	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	147
82,8z	84,8z	80,7z	0,95z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	18,5	72	148
34,6	...	...	...	...	...	...	...	...	20,3**z	...	...	...	...	...	...	.	.	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	150
99,6	94,0	106,1	1,13	68,5	64,2	73,2	1,14	71,8**z	67,5**z	76,6**z	1,13**z	5,7	5,8	5,6	1,2	40	151	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6,3**	5,8**	6,8**	...	...	152
28,6	28,2	29,0	1,03	...	...	...	...	27,5	27,3	27,7	1,01	.	.	.	2,1	37	153	
69,7	72,4	66,8	0,92	49,4**	...	...	...	65,3**	...	...	...	...	1,3**	...	...	.	.	154
12,5	24,0	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	155
46,9	44,7	49,2	1,10	39,4	40,3	38,5	0,95	43,8	41,9	45,9	1,10	5,1	5,2	4,9	19,8	40	156	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,7	9,2	12,6	3,4	35	157
50,3	57,5	42,5	0,74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,8	5,2	4,3	523,4	26	158
66,0	63,9	68,2	1,07	...	...	...	...	31,4y	29,5y	33,3y	1,13y	...	...	...	0,2	...	159	
43,9	49,8	37,4	0,75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,9	8,4	9,6	.	.	160
23,9**z	28,6**z	18,9**z	0,66**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	923,6**z	45**z	161
76,9	78,8	74,9	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	804,9	15*	162
80,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	163
71,6	69,0	74,4	1,08	57,8**	57,5**	58,1**	1,01**	62,0**	60,4**	63,7**	1,06**	...	...	...	...	...	164	
69,2	73,0	65,3	0,89	...	...	...	...	52,9**	54,7**	51,0**	0,93**	7,4**	9,0**	5,4**	36,3	41**	165	

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire (milliers)	SCOLARISATION DANS LE SECONDAIRE						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				
			Effectif total				Effectif de l'enseignement technique et professionnel		1998				
			1998		2001		2001		Total	M	F	IPS (F/M)	
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F					
166	Bahreïn	12-17	68	59	51	64	51	13	41	93,9	90,2	97,8	1,08
167	Djibouti	12-18	105	16	42	21	38	1	38	16,2	18,9	13,5	0,72
168	Égypte ^w	11-16	9 813	7 671**	47**	8 645**	47**	2 533**	45**	80,8**	84,3**	77,2**	0,92**
169	Émirats arabes unis	12-17	285	202	50	226	50	2	...	82,1	79,0	85,5	1,08
170	Iraq	12-17	3 380	1 105	38	1 224 ^y	37 ^y	76 ^y	17 ^y	35,7	43,6	27,5	0,63
171	Jamahiriya arabe libyenne	12-17	787	...	...	825	51	183	53	...	...	...	...
172	Jordanie ^w	12-17	701	579	49	605	50	42	36	86,9	85,8	88,0	1,03
173	Koweït	10-17	286	235**	49**	244**	50**	4**	34**	97,8**	96,8**	98,8	1,02**
174	Liban	12-17	434	372	52	336	52	41	40	77,5	74,1	80,9	1,09
175	Maroc	12-17	3 924	1 470	43	1 608** ^z	44** ^z	105** ^z	45** ^z	37,7	42,0	33,3	0,79
176	Mauritanie	12-17	364	63**	42**	79	43	2	34	18,7**	21,7**	15,8**	0,73**
177	Oman	12-17	340	229	49	267	49	...	...	71,7	71,9	71,5	0,99
178	Qatar	12-17	54	44	51	49	50	1	...	92,3	89,6	95,1	1,06
179	République arabe syrienne	12-17	2 652	1 030	47	1 182	47	118	46	40,6	42,5	38,7	0,91
180	Soudan	12-16	3 572	965**	...	1 141	...	31	33	28,5**	...	...	...
181	T. A. palestiniens	10-17	642	444	50	545	50	4	28	78,8	77,5	80,3	1,04
182	Tunisie ^w	12-18	1 478	1 059	49	1 169	50	64	38	72,9	72,3	73,6	1,02
183	Yémen	12-17	2 800	1 042	26	1 249** ^z	28** ^z	...	...	41,9	60,3	22,5	0,37
Europe centrale et orientale													
184	Albanie ^o	10-17	484	363**	49**	377 ^z	49 ^z	16** ^z	30** ^z	75,8**	74,6**	77,1**	1,03**
185	Bélarus	11-17	1 168	1 003	50	982	50	5	33	85,2	83,6	87,0	1,04
186	Bosnie-Herzégovine ^o	10-17	498	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie ^o	11-17	735	700	48	693	48	188	39	89,4	90,3	88,5	0,98
188	Croatie	11-18	455	427	50	402	49	155	47	89,8	88,5	91,2	1,03
189	Estonie ^o	13-18	108	116	50	123	49	18	33	92,7	91,0	94,6	1,04
190	ERY de Macédoine ^o	11-18	261	219	48	219	48	58	43	82,3	83,4	81,1	0,97
191	Fédération de Russie ^w	10-16	16 060	...	...	14 769	49	1 399	34	...	...	...	...
192	Hongrie ^o	11-18	978	1 007	49	1 013	49	65	40	95,3	94,5	96,0	1,02
193	Lettonie ^o	11-18	294	255	50	278	49	40	39	88,4	86,8	90,1	1,04
194	Lituanie ^o	11-18	441	...	...	443	49	38	36	...	...	...	...
195	Pologne ^o	13-18	3 838	...	...	3 950	48	...	...	...	...	...	...
196	République de Moldova	11-17	572	418	49	414	50	23	37	72,7	72,4	73,0	1,01
197	République tchèque ^o	11-18	1 042	928	50	999	50	392	47	82,5	80,9	84,3	1,04
198	Romanie ^o	11-18	2 679	2 218	49	2 255	49	617	44	78,9	78,3	79,4	1,01
199	Serbie-et-Monténégro ³	11-18	...	814	49	761 ^z	49 ^z	267 ^z	47 ^z	92,3	92,0	92,6	1,01
200	Slovaquie	10-18	745	674	50	666	49	210	47	85,2	84,3	86,2	1,02
201	Slovénie ^o	11-18	205	220	50	221	49	87	46	98,7	97,4	100,1	1,03
202	Turquie ^o	12-16	7 237	...	...	5 500**	43**	1 240	39**	...	...	...	...
203	Ukraine	10-16	5 150	...	...	4 983	49	334	33	...	...	...	...

		Total	Total	% F	Total	% F	Total	% F	Moyenne pondérée			
I	Monde	752 008	424 925	46	477 586	47	57 348	44	60,2	63,1	57,2	0,91
II	Pays développés	84 628	87 210	49	85 816	49	17 676	49	103,5	103,2	103,9	1,01
III	Pays en développement	632 856	311 079	45	358 392	46	37 311	43	52,5	56,1	48,7	0,87
IV	Pays en transition	34 524	...	...	31 272	49	2 319	36	...	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	89 764	20 358	44	24 073	44	1 855	37	24,6	27,3	22,0	0,80
VI	Amérique du Nord et Europe occidentale	61 486	63 630	49	63 508	50	12 311	51	105,4	105,1	105,7	1,01
VII	Amérique latine et Caraïbes	66 291	41 871	51	57 159	51	5 716	52	71,9	68,8	75,0	1,09
VIII	Asie centrale	11 946	5 754	49	10 406	49	571	43	85,5	86,1	84,8	0,98
IX	Asie de l'Est et Pacifique	217 947	137 952	...	149 732	47	25 640	43	66,5	...	...	...
X	Asie du Sud et de l'Ouest	221 771	95 750	41	107 017	42	1 621	27	45,6	52,0	38,6	0,74
XI	États arabes	38 975	21 997	46	24 823	46	3 360	44	59,3	62,9	55,6	0,88
XII	Europe centrale et orientale	43 829	37 881	49	38 288	48	6 224	39	...	...	...	...

1. Comprend le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (respectivement niveaux 2 et 3 de la CITE).

2. Correspond au niveau 4 de la CITE. À l'instar de l'enseignement secondaire, l'enseignement post-secondaire non supérieur comprend des programmes d'enseignement général et des programmes d'enseignement technique et professionnel.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE SECONDAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS LE SECONDAIRE (%)								EFFICACITÉ INTERNE			ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE NON SUPÉRIEUR			
2001				1998				2001				Redoublants dans l'enseignement secondaire général (%)			Effectif total			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total (000)	% F		
95,0	91,1	99,2	1,09	80,6	76,5	84,9	1,11	81,4**	76,9**	86,2**	1,12**	6,5	7,8	5,4	6,6	31	166	
19,6	24,2	14,9	0,62	...	...	...	...	17,1**	21,0**	13,2**	0,63**	6,0**	6,1**	5,8**	-	-	167
88,1**	91,3**	84,8**	0,93**	...	...	...	...	80,8**	83,1**	78,5**	0,95**	8,3**	9,7**	6,8**	128,8** ^z	47** ^z	168
79,4	77,1	81,8	1,06	74,4	71,7	77,2	1,08	71,9**	70,0**	73,8	1,05**	4,9	6,2	3,5	.	.	169	
38,3 ^y	47,2 ^y	29,0 ^y	0,62 ^y	31,4	37,7	24,8	0,66	33,0 ^y	39,7 ^y	26,0 ^y	0,66 ^y	27,5 ^y	30,5 ^y	22,7 ^y	11,3 ^y	44 ^y	170	
104,8	101,6	108,0	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
86,3	85,3	87,4	1,02	78,5**	76,0**	81,0**	1,07**	80,3	79,3	81,4	1,03	1,1	1,2	0,9	.	.	172	
85,2**	82,8**	87,8	1,06**	88,0**	87,3**	88,8**	1,02**	77,2**	75,2**	79,3**	1,05**	11,0	12,9	9,1	16,8 ^y	55 ^y	173	
77,4	73,9	81,0	1,10	...	...	...	...	...	...	...	...	11,5	12,0	11,0	1,0	41	174
40,9** ^z	45,2** ^z	36,5** ^z	0,81** ^z	...	...	...	...	31,2** ^y	34,0** ^y	28,3** ^y	0,83** ^y	17,7 ^z	19,5 ^z	15,4 ^z	64,1 ^y	45 ^y	175
21,7	24,6	18,7	0,76	...	...	...	...	14,5**	15,9**	13,1**	0,83**	14,0**	13,7**	14,5**	0,9	47	176
78,5	79,5	77,5	0,98	61,6	60,8	62,5	1,03	68,1	68,0	68,3	1,00	7,7	10,8	4,5	16,2** ^y	36** ^y	177	
90,2	88,0	92,6	1,05	78,0	74,9	81,2	1,08	78,0**	75,6**	80,4**	1,06**	...	...	...	.	.	178
44,6	46,8	42,3	0,90	36,4	37,9	34,8	0,92	38,7	40,5	36,9	0,91	9,9	11,5	8,1	37,7	60	179	
32,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	180
84,9	82,4	87,6	1,06	75,6	74,2	77,2	1,04	80,7**	78,3**	83,2**	1,06**	2,1	2,4	1,9	6,9** ^y	55** ^y	181	
79,1	77,6	80,7	1,04	...	...	...	...	67,8**	66,7**	69,1**	1,04**	16,7	18,8	14,6	3,6	38	182
46,3** ^z	64,7** ^z	26,9** ^z	0,42** ^z	32,6*	45,8*	18,6*	0,41*	34,5** ^y	46,9** ^y	21,4** ^y	0,46** ^y	...	...	...	19,1 ^z	16 ^z	183
78,4 ^z	77,2 ^z	79,6 ^z	1,03 ^z	71,5**	70,5**	72,7**	1,03**	73,9 ^z	72,9 ^z	75,0 ^z	1,03 ^z	6,1 ^z	6,8 ^z	5,5 ^z	.	.	184	
84,1	82,5	85,8	1,04	...	...	...	...	77,5**	76,0**	79,1**	1,04**	0,3	0,3**	0,3**	133,4	38	185
...	186
94,3	95,5	93,0	0,97	83,2	83,8	82,5	0,98	86,7	87,6	85,7	0,98	1,7	2,3	1,1	3,6	51	187	
88,4	87,5	89,2	1,02	85,4	84,4	86,3	1,02	86,4	85,3	87,5	1,03	0,6	0,9	0,3	...	...	188
95,9	95,0	96,9	1,02	...	...	...	...	86,8	85,5	88,2	1,03	3,0	4,2	2,0	11,4	62	189
84,0	85,0	82,9	0,97	79,1**	80,1**	78,0**	0,97**	81,2**	82,2**	80,1**	0,97**	0,6	0,8	0,4	0,2	8	190	
92,0	91,6	92,3	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	...	...	246,1	41	191
103,6	103,2	104,1	1,01	84,7**	84,2**	85,2**	1,01**	92,1	92,0	92,2	1,00	2,2	2,9	1,6	99,7	52	192	
94,5	94,2	94,9	1,01	85,0	83,8	86,2	1,03	87,6**	87,0**	88,2**	1,01**	0,6	0,9	0,4	7,5	66	193	
100,5	101,2	99,9	0,99	...	...	...	...	92,9	92,6	93,1	1,01	0,7	1,0	0,3	7,6	63	194
102,9	104,5	101,2	0,97	...	...	...	...	91,3	90,0	92,7	1,03	...	...	...	191,6	60	195
72,4	71,4	73,5	1,03	69,3**	...	...	...	68,5	67,4	69,6	1,03	0,9	1,0	0,9	.	.	196
95,8	94,5	97,1	1,03	...	...	...	...	89,5	88,9	90,1	1,01	1,1	1,4	0,7	48,3	45	197
84,2	83,6	84,8	1,01	74,4**	73,6**	75,3**	1,02**	80,0	79,0	81,0	1,03	2,2	3,1	1,3	72,7	63	198	
88,7 ^z	88,2 ^z	89,2 ^z	1,01 ^z	86,4**	86,3**	86,5**	1,00**	82,9** ^z	82,6** ^z	83,3** ^z	1,01** ^z	2,1** ^z	2,1** ^z	2,0** ^z	6,5 ^z	5 ^z	199	
89,5	89,0	89,9	1,01	...	...	...	...	86,6	86,1	87,2	1,01	1,5	1,9	1,1	5,8	66	200
107,6	107,4	107,8	1,00	89,5	87,9	91,1	1,04	92,7	92,1	93,3	1,01	1,7	3,0	0,4	1,0	70	201	
76,0**	86,2**	65,5**	0,76**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	202
96,8	97,0	96,5	1,00	...	...	...	...	90,5**	90,5**	90,6**	1,00**	0,1	0,1**	0,1**	178,7	54	203
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée								Médiane						
63,7	66,2	60,9	0,92	51,3	...	...	...	54,9**	58,1**	51,5	0,89	4,4	...	...	...	...	I
105,9	104,7	107,2	1,02	87,9	87,7	88,1	1,00	90,0	89,5	90,4	1,01	...	...	...	...	...	II
56,6	59,8	53,1	0,89	...	...	...	...	48,5**	52,4**	44,4	0,85	7,4	9,0	5,4	...	...	III
90,6	90,8	90,3	0,99	...	...	...	...	85,0	84,8	85,2	1,00	0,3	0,4	0,2	...	...	IV
26,8	30,0	23,7	0,79	18,0	19,7	16,3	0,83	21,3	23,1	19,4	0,84	...	...	...	...	...	V
107,6	105,9	109,3	1,03	89,4	89,5	89,3	1,00	89,2	88,8	89,6	1,01	...	...	...	...	...	VI
86,2	83,2	89,3	1,07	52,9	50,7	55,1	1,09	63,8	61,9	65,7	1,06	4,2	5,0	3,3	...	...	VII
87,1	88,2	86,0	0,98	81,6	82,3	80,9	0,98	83,6	84,8	82,4	0,97	0,3	0,4	0,1	...	...	VIII
68,7	70,9	66,3	0,93	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
48,3	53,8	42,3	0,79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
63,7	67,1	60,1	0,90	50,8	53,5	48,1	0,90	55,3	57,7	52,9	0,92	8,3	9,7	6,8	...	...	XI
90,1	91,7	88,4	0,96	...	...	...	...	82,7	83,4	82,0	0,98	1,1	1,4	0,7	...	...	XII

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 9
Participation dans l'enseignement supérieur

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
Pays ou territoire	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)				
	1998			2001			1998				IPS (F/M)
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Afrique subsaharienne											
1 Afrique du Sud	634	293	341	659	306	352	15,3	14,2	16,3	1,15	
2 Angola	8	5	3	8 ^y	5 ^y	3 ^y	0,8	0,9	0,6	0,67	
3 Bénin	16	13	3	19 ^y	15 ^y	4 ^y	3,3	5,3	1,4	0,26	
4 Botswana	6	3	2	8	5	4	3,1	3,5	2,8	0,80	
5 Burkina Faso	...	...	...	16	12	4	...	...	...	...
6 Burundi	5	4	1	11	7	3	1,0	1,5	0,6	0,40	
7 Cameroun	67	...	...	78	48**	30**	5,1	...	...	...
8 Cap-Vert	...	...	...	2	1	1	...	...	...	...
9 Comores	0,6	0,4	0,3	0,7 ^y	0,4** ^y	0,3** ^y	1,0	1,2	0,9	0,75	
10 Congo	...	...	...	12	10	2	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	97	71	25	...	...	...	7,1	10,4	3,7	0,36
12 Érythrée	4	3	1	6	5	1	1,2	2,2	0,3	0,14	
13 Éthiopie	52	43	10	102	75	27	1,0	1,6	0,4	0,25	
14 Gabon	7	5	3	...	...	...	6,8	8,9	4,8	0,54
15 Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	...	...	...	68	49	19	...	...	...	...
17 Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	...	...	...	0,5 ^y	0,4 ^y	0,1 ^y	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	1 ^y	0,7 ^y	0,3 ^y	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	99**	64**	34**	...	...	...	...
21 Lesotho	4	1	3	5	2	3	2,2	1,7	2,7	1,59	
22 Libéria	...	...	...	44 ^y	25 ^y	19 ^y	...	...	...	...
23 Madagascar	31	17	14	33	18	15	2,3	2,5	2,1	0,84	
24 Malawi	3	2	1	...	...	...	0,3	0,5	0,2	0,40
25 Mali	19	...	...	27	...	...	1,8	...	...	...
26 Maurice	8	4	3	13	6	7	7,1	7,6	6,6	0,87	
27 Mozambique	...	...	...	9** ^y	5** ^y	4** ^y	...	...	...	...
28 Namibie	11	5	6	13	7	6	6,6	6,2	7,1	1,15	
29 Niger	...	...	...	14**	10**	3**	...	...	...	...
30 Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	41	27**	14**	72**	47**	25**	2,0	2,7**	1,4**	0,52**	
32 République centrafricaine	6	5	1	6 ^y	5 ^y	1 ^y	1,9	3,3	0,6	0,18	
33 République démocratique du Congo	60**	...	...	...	...	...	1,4**	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	19	15	4	22 ^z	19 ^z	3 ^z	0,6	1,0	0,3	0,30	
35 Rwanda	6	...	...	14**	9**	5**	0,9	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	0,2**	0,1**	0,1**	.	.	.	.
37 Sénégal	29	...	...	...	...	...	3,7	...	...	...
38 Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
39 Sierra Leone	...	...	...	9**	6**	3**	...	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	5	3	2	5	2	3	4,9	5,3	4,5	0,85	
42 Tchad	...	...	...	6 ^y	5 ^y	1 ^y	...	...	...	...
43 Togo	15	12	3	15 ^y	13 ^y	3 ^y	3,8	6,4	1,3	0,20	
44 Zambie	23	16	7	25** ^z	17** ^z	8** ^z	2,3	3,2	1,5	0,47	
45 Zimbabwe ^w	...	...	...	60**	38**	22**	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale											
46 Allemagne ^o	2 185**	1 163**	1 022**	2 255**	1 161**	1 094**	48,4**	50,4**	46,3**	0,92**	
47 Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^o	253	126	127	224	106	118	52,8	51,6	54,1	1,05	
49 Belgique ^o	352	168	183	367	172	195	55,9	52,6	59,2	1,13	
50 Canada ^o	1 193	529	664	1 212 ^z	533 ^z	679 ^z	58,9	51,0	67,1	1,32	
51 Chypre ^{o,3}	11	5	6	14	6	8	21,9	19,7	24,0	1,22	
52 Danemark ^o	190	83	107	196	84	113	54,6	46,8	62,7	1,34	
53 Espagne ^o	1 787	839	948	1 833	859	974	52,9	48,6	57,5	1,18	
54 États-Unis ^o	...	...	...	15 928	6 961	8 967	...	...	...	...
55 Finlande ^o	263	121	142	284	130	154	83,3	75,1	91,9	1,22	

1. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

2. Les données sont comprises dans le niveau 5B de la CITE.

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

(hf) Les données se réfèrent uniquement au niveau 5A de la CITE.

(eo) Plein temps uniquement.

(mk) Les données se réfèrent à l'Université Bât uniquement.

Tableau 9

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)						
Taux brut d'inscription (TBI) (%)					Total des étudiants (%)			% d'étudiantes dans chaque niveau			1998			2001			
2001					2001			2001			1998			2001			
Total	M	F	IPS (F/M)		Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F	
15,0	14,0	15,9	1,14	84,8	14,3	1,0	51,4	66,7	38,0	15,5	8,4*	7,1*	...	...	...	1
0,7 ^Y	0,9 ^Y	0,5 ^Y	0,56 ^Y	100,0 ^Y	.	.	39,0 ^Y	.	.	0,05	0,02	0,03	...	...	0,6 ^Y	2
3,6 ^Y	5,9 ^Y	1,4 ^Y	0,24 ^Y	82,1 ^Y	17,7 ^Y	0,2 ^Y	18,9 ^Y	24,4 ^Y	22,6 ^Y	...	...	...	...	...	...	3
4,4	4,8	3,9	0,81	88,5	11,4	0,1	46,8	29,9	55,6	...	...	...	...	...	...	4
1,4	2,1	0,7	0,33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
1,9	2,7	1,2	0,44	66,2**	33,6**	0,2**	32,1**	27,3**	9,1**	0,1	...	...	...	...	...	6
5,4	6,6**	4,2**	0,64**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
3,6	3,9	3,3	0,85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
1,1 ^Y	1,3** ^Y	0,9** ^Y	0,69** ^Y	64,3 ^Y	35,7 ^Y	.	33,8** ^Y	56,5** ^Y	.	...	...	.	...	...	...	9
3,8	6,5	1,2	0,18	84,4	15,0	0,6	16,3	12,5	32,0	...	...	...	...	...	...	10
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11
1,5	2,6	0,4	0,15	100,0	./. ¹	./. ¹	13,4	./. ¹	./. ¹	0,1	0,1	0,0	0,05 ^Y	0,03 ^Y	0,02 ^Y	12	
1,7	2,5	0,9	0,36	100,0	./. ¹	./. ¹	26,4	./. ¹	./. ¹	...	...	...	...	...	...	13
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	...	...	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Y	0,1 ^Y	0,0 ^Y	15
3,4	4,8	1,9	0,40	57,7**	37,2**	5,2**	29,4**	25,9**	22,7**	...	...	...	.	...	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
0,4 ^Y	0,7 ^Y	0,1 ^Y	0,14 ^Y	./. ²	100,0 ^Y	./. ²	./. ²	15,6 ^Y	./. ²	...	...	...	...	...	...	18
2,7 ^Y	3,8 ^Y	1,6 ^Y	0,42 ^Y	88,1 ^Y	11,9 ^Y	.	33,3 ^Y	8,4 ^Y	...	...	...	...	.	...	.	19
2,9**	3,8**	2,0**	0,53**	47,0**	49,6**	3,4**	39,2**	31,0**	25,4**	...	...	...	...	...	...	20
2,5	2,2	2,8	1,27	59,5	40,5	.	51,6	67,6	.	1,0	0,5	0,5	0,13 ^Z	0,07 ^Z	0,06 ^Z	21	
16,9 ^Y	19,2 ^Y	14,6 ^Y	0,76 ^Y	60,8 ^Y	36,6 ^Y	2,6 ^Y	43,3 ^Y	42,1 ^Y	40,8 ^Y	...	...	...	...	...	...	22
2,2	2,4	2,0	0,83	77,3	20,3	2,4	45,5	45,0	45,2	1,1	...	...	1,2	0,9	0,3	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
2,5	...	...	...	99,0	...	1,0	...	...	...	1,2	...	...	...	...	...	25
11,3	9,9	12,7	1,28	44,0	55,0	1,1	47,9	62,5	38,6	...	...	...	...	...	...	26
0,6** ^Y	0,7** ^Y	0,5** ^Y	0,71** ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
7,5	8,2	6,8	0,83	55,3	44,7	0,0	54,1	35,2	16,7	...	...	...	...	...	...	28
1,5**	2,2**	0,7**	0,32**	84,3**	14,9**	0,7**	23,9**	30,0**	25,2**	...	...	...	0,1 ^Y	0,1 ^Y	0,0 ^Y	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
3,2**	4,3**	2,2**	0,51**	57,2**	42,7**	0,1**	37,5**	30,5**	...	...	...	...	...	...	...	31
1,9 ^Y	3,3 ^Y	0,6 ^Y	0,18 ^Y	91,4** ^Y	8,6** ^Y	...	16,9** ^Y	9,2** ^Y	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
0,7 ^Z	1,2 ^Z	0,2 ^Z	0,17 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5 ^Z	...	...	34
1,7**	2,6**	1,0**	0,38**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Z	0,1 ^Z	0,0 ^Z	35
1,0**	1,3**	0,7**	0,54**	100,0**	.	.	36,1**	.	.	.	.	.	...	...	...	36
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	...	...	37
.	38
2,2**	3,1**	1,2**	0,39**	43,9**	56,1**	.	16,0**	38,8**	.	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
4,7	4,3	5,0	1,16	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	0,1 ^Y	0,0 ^Y	0,1 ^Y	41
0,9 ^Y	1,5 ^Y	0,3 ^Y	0,20 ^Y	88,6 ^Y	7,1 ^Y	4,3 ^Y	13,7 ^Y	28,2 ^Y	20,2 ^Y	...	...	...	...	...	...	42
3,7 ^Y	6,2 ^Y	1,3 ^Y	0,21 ^Y	98,3 ^Y	1,7 ^Y	./. ¹	17,2 ^Y	2,3 ^Y	./. ¹	0,5	0,4	0,2	...	...	0,2 ^Y	43
2,4** ^Z	3,3** ^Z	1,5** ^Z	0,45** ^Z	58,4** ^Z	40,8** ^Z	0,8** ^Z	37,7** ^Z	23,3** ^Z	14,4** ^Z	...	...	...	...	...	...	44
4,4**	5,6**	3,2**	0,57**	29,7**	67,1**	3,2**	28,8**	40,6	...	...	...	...	...	...	...	45
49,9**	50,4**	49,4**	0,98**	81,4**	14,4**	...	46,7	62,3	...	178,2	96,2	82,0	219,0	112,1	106,9	46	
...	47
48,3	44,2	52,6	1,19	81,2	11,9	6,9	51,6	66,0	43,1	29,8	15,2	14,6	28,5	13,7	14,7	48	
59,8	55,1	64,7	1,17	46,6	51,7	1,7	49,9	56,5	38,3	36,1	18,9	17,2	40,4	20,4	20,0	49	
59,1 ^Z	50,7 ^Z	67,8 ^Z	1,34 ^Z	...	...	...	...	...	...	35,5 ^J	20,0	15,6	40,0 ^J	...	...	50
25,6	22,8	28,4	1,25	22,1	77,3	0,6	77,7	48,4	45,6	1,9	1,1	0,7	3,1	1,9	1,1	51	
62,6	52,2	73,4	1,41	87,4	10,3	2,4	59,8	40,7	43,0	12,3	4,8	7,5	14,5	6,5	7,9	52	
58,9	53,9	64,2	1,19	84,1	12,3	3,6	53,7	50,1	51,0	33,0	16,2	16,7	44,9	19,7	25,2	53	
81,4	69,5	93,7	1,35	76,1 ^Z	21,7 ^Z	2,2 ^Z	56,4 ^Z	55,4 ^Z	42,6 ^Z	451,9*	262,6	189,4	583,0	327,4	255,6	54	
85,7	77,1	94,6	1,23	91,7	0,9	7,4	54,5	49,8	49,2	4,8	2,8	2,0	6,8	3,7	3,0	55	

(kb) Non compris l'Université islamique Azad.

(l) Les données se réfèrent au niveau 5B de la CITE uniquement.

(j) Les données se réfèrent aux niveaux 5A et 6 de la CITE uniquement.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

(q) Les données ne portent que sur 80 % des étudiants.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

± Données partielles.

Tableau 9 (suite)

Pays ou territoire		INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									
		Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)			
		1998			2001			1998			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)
56	France ^o	2 012	917	1 095	2 029	917	1 112	51,4	46,1	57,0	1,24
57	Grèce ^o	...	...	...	528	257	271	...	...	...	...
58	Irlande ^o	151	70	81	176	79	97	44,5	40,5	48,7	1,20
59	Islande ^o	...	...	...	12	4	7	...	...	...	...
60	Israël ^o	247	105	142	300	130	169	49,1	40,5	58,2	1,44
61	Italie ^o	1 797	806	991	1 854	811	1 043	45,3	39,9	50,9	1,28
62	Luxembourg ^o	3	1	1	3	1**	2**	10,3	9,9	10,8	1,09
63	Malte ^o	6	3	3	7	3	4	19,8	18,6	21,1	1,13
64	Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
65	Norvège ^o	187	80	108	197	80	118	64,8	54,2	75,8	1,40
66	Pays-Bas ^o	470	238	232	517	255	262	48,9	48,6	49,1	1,01
67	Portugal ^o	357	157	199	397	170	226	43,9	38,3	49,6	1,30
68	Royaume-Uni ^o	2 081	974	1 107	2 241	1 003	1 238	59,2	55,2	63,2	1,14
69	Saint-Marin ³	...	...	...	0,9 ^y	0,4 ^y	0,5 ^y	...	...	...	...
70	Suède ^o	335	142	193	383	155	228	62,3	51,8	73,3	1,42
71	Suisse ^o	156	91	65	170	96	74	38,6	43,9	33,0	0,75
Amérique latine et Caraïbes											
72	Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
73	Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
74	Antilles néerlandaises	2	1	1	2	1	1	14,4	13,3	15,4	1,16
75	Argentine ^w	1 527	...	...	1 919	782	1 136	46,9	...	...	...
76	Aruba ⁴	1	1	1	2	1	1	26,3	24,5	28,0	1,14
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	7	2	5	8 ^z	2 ^z	5 ^z	32,0	19,6	44,6	2,28
79	Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Bermudes ⁴	...	...	...	2 ^z	1 ^z	1 ^z	...	...	...	...
81	Bolivie	228	148**	80**	302	...	...	30,9	40,0**	21,8**	0,55**
82	Brésil ^w	2 204	992	1 211	3 126	1 372	1 753	13,6	12,3	15,0	1,22
83	Chili ^w	407	219	187	452 ^z	239 ^z	213 ^z	33,8	36,0	31,5	0,88
84	Colombie	823**	400**	423**	977	471	506	21,2**	20,4**	21,9**	1,07**
85	Costa Rica	58**	27**	30**	79	37	42	16,8**	15,5**	18,2**	1,17**
86	Cuba	156*	...	...	191	87	104	18,9*	...	...	...
87	Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	El Salvador	118**	53**	65**	110	50	60	18,3**	16,5**	20,2**	1,22**
89	Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	78	35**	43**	90**	40**	51**	13,1	11,5**	14,6**	1,27**
95	Îles Caïmanes ³	0,4**	0,1**	0,3**	0,4 ^z	0,1 ^z	0,3 ^z	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques ³	0,03	...	0,03	0,01 ^z	0,0 ^z	0,01 ^z	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques ⁴	.	.	.	0,8	0,2	0,5	.	.	.	.
98	Jamaïque ^w	...	...	...	45	14	31	...	...	...	...
99	Mexique ^o	1 838	950	888	2 147	1 088	1 059	18,3	19,2	17,4	0,91
100	Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
102	Panama	...	...	...	89** ^y	34** ^y	55** ^y	...	...	...	...
103	Paraguay ^w	...	...	...	97	41	55	...	...	...	...
104	Pérou ^w	...	...	...	824**	422**	402**	...	...	...	...
105	République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
107	Saint-Vincent-et-les Grenadines	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
108	Sainte-Lucie	4	2**	2**	0,2	0,1	0,2	...	...	...	...
109	Suriname	...	...	...	5	2	3	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	8	3	4	10	4	6	6,0	5,0	7,0	1,40
111	Uruguay ^w	94	34	60	99	36	63	34,8	24,6	45,3	1,84
112	Venezuela	...	...	...	650**	280**	370**	...	...	...	...

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

(hf) Les données se réfèrent uniquement au niveau 5A de la CITE.

(eo) Plein temps uniquement.

(mk) Les données se réfèrent à l'Université Bâat uniquement.

Tableau 9

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)							
Taux brut d'inscription (TBI) (%)					Total des étudiants (%)			% d'étudiants dans chaque niveau			1998			2001				
2001					2001			2001			1998			2001				
Total	M	F	IPS (F/M)		Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F		
53,6	47,4	60,0	1,27		70,5	24,8	4,7	55,7	53,9	46,8	131,0±	...	...	165,4±	...	...	56
68,3	64,7	72,1	1,11		65,1	32,3	2,6	52,7	49,5	42,4	...	...	...	8,6	...	...	57
49,9	43,7	56,4	1,29		59,1	38,9	2,0	56,5	53,4	46,3	7,2 ^{eo}	...	...	9,2	4,4	4,8	58
54,6	39,5	70,1	1,77		92,9	6,8	0,3	64,1	50,8	55,3	0,2	0,1	0,1	0,5	0,2	0,3	59	
57,6	48,7	67,1	1,38		76,5	21,1	2,5	57,3	54,1	52,4	...	...	...	...	...	...	60
53,1	45,6	61,0	1,34		97,4	1,2	1,4	56,2	64,9	51,7	23,5	11,7	11,8	28,4	12,5	16,0	61	
11,5	10,8**	12,2**	1,13**		60,2	39,8	.	46,1**	63,0**	.	0,7j	...	...	...	...	...	62
24,4	20,4	28,7	1,41		81,6	18,3	0,1	55,9	61,7	37,5	0,3j	0,1	0,2	0,4	0,2	0,1	63	
.	64
74,1	58,5	90,4	1,55		92,9	4,7	2,4	60,6	50,1	41,0	9,0	4,2	4,8	9,5	5,2	4,3	65	
57,0	55,0	59,1	1,07		97,4	1,4	1,2	50,7	55,9	40,5	13,6	7,4	6,3	18,9	9,2	9,7	66	
53,1	44,9	61,5	1,37		95,0	1,8	3,2	57,2	55,3	53,5	...	...	...	11,2 ^y	5,6 ^y	5,6 ^y	67
63,6	57,0	70,2	1,23		64,5	31,7	3,8	53,7	59,8	42,8	232,5*	124,2	108,3	227,3	117,1	110,1	68	
...	...	...	...		13,9 ^y	86,1 ^y	.	58,8 ^y	57,7 ^y	.	...	...	...	...	...	...	69
76,2	60,2	92,9	1,54		90,9	3,6	5,5	60,8	47,7	45,6	24,4	13,5	11,0	28,7	15,6	13,1	70	
44,4	49,2	39,3	0,80		71,5	20,4	8,1	44,6	40,9	37,2	25,3	14,2	11,1	29,3	16,6	12,7	71	
.	72
.	73
14,0	11,3	16,7	1,48		15,1	64,2	20,7	44,2	59,1	72,9	...	...	...	...	...	...	74
56,3	45,4	67,4	1,48		74,6	25,1	0,3	55,6	70,0	56,1	2,8 ^l	...	...	3,3 ^l	...	...	75
28,8	23,2	34,2	1,47		26,6	73,4	.	76,2	54,7	.	...	...	...	...	...	...	76
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77
36,0 ^z	20,4 ^z	52,0 ^z	2,55 ^z		52,2 ^z	47,6 ^z	...	66,1 ^z	77,3 ^z	...	...	...	...	0,6 ^z	...	...	78
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
61,8 ^z	...	...	...		.	100,0 ^z	.	.	55,0 ^z	.	...	...	...	...	...	...	80
39,1	...	...	...		91,3**	7,1**	1,6**	...	...	...	1,1	...	...	...	...	...	81
18,2	15,9	20,6	1,30		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82
37,5 ^z	39,1 ^z	35,9 ^z	0,92 ^z		80,5 ^z	17,8 ^z	1,7 ^z	47,5 ^z	46,4 ^z	39,6 ^z	...	...	...	3,5 ^z	...	...	83
24,2	23,0	25,3	1,10		75,7	18,3	6,0	53,2	46,9	49,5	...	...	...	...	...	...	84
20,5	18,9	22,2	1,17		82,4	17,4	0,2	52,8	52,2	55,9	...	...	...	1,8	...	...	85
27,4	24,4	30,4	1,25		99,2	.	0,8	54,4	.	57,3	3,7 ^{hf}	...	...	10,7	...	...	86
.	87
16,7	15,2	18,1	1,19		75,4**	15,4**	9,2**	52,6**	61,9**	54,4**	0,6	...	...	0,5	0,2	0,3	88
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
14,3**	12,3**	16,2**	1,32**		93,2**	5,1**	1,7**	56,3**	58,7**	40,9**	...	...	...	...	...	...	94
...	...	...	...		79,5 ^z	20,5 ^z	.	71,6 ^z	86,3 ^z	.	...	...	...	0,1 ^z	...	...	95
...	...	...	...		.	100,0 ^z	.	.	75,0 ^z	.	...	...	...	...	...	...	96
51,4	31,0	72,7	2,35		67,7	32,3	.	75,0	56,3	.	.	.	.	...	...	...	97
17,2	10,7	23,9	2,23		37,0	56,9	6,2	71,5	66,9	69,9**	0,6	...	...	0,8 ^y	...	...	98
21,5	22,0	21,0	0,95		96,7	2,9	0,5	49,6	42,9	39,8	2,3	...	...	1,9	...	...	99
.	100
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101
33,6** ^y	25,2** ^y	42,1** ^y	1,67** ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	102
18,6	15,7	21,5	1,37		64,0	35,8	0,3**	51,0	68,4	...	...	...	...	...	...	...	103
31,8**	32,2**	31,4**	0,98**		52,9**	45,9**	1,2**	43,0	55,7	...	...	...	...	...	...	...	104
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105
.	106
.	107
1,4	0,7	2,2	3,14		.	100,0	.	.	76,9	.	...	...	...	...	...	...	108
12,2	9,2	15,4	1,67		62,7**	37,3**	.	49,1**	83,6**	.	...	...	...	...	...	...	109
7,3	5,7	8,8	1,54		82,2**	16,3	1,4**	59,0**	67,1	47,9**	1,0	0,5	0,5	1,2	0,4*	0,8*	110	
37,1	26,5	48,1	1,82		76,3	21,1	2,6**	60,0	77,2	...	...	...	...	2,1 ^z	...	...	111
27,1**	22,9**	31,4**	1,37**		61,7**	32,5**	5,8**	52,7	65,8**	52,7**	...	...	...	0,3	0,1	0,2	112

(kb) Non compris l'Université islamique Azad.

(l) Les données se réfèrent au niveau 5B de la CITE uniquement.

(j) Les données se réfèrent aux niveaux 5A et 6 de la CITE uniquement.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

(q) Les données ne portent que sur 80 % des étudiants.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

± Données partielles.

Tableau 9 (suite)

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
Pays ou territoire	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)				
	1998			2001			1998				IPS (F/M)
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Asie centrale											
113 Arménie	...	...	...	75	35	41	...	...	...	...	...
114 Azerbaïdjan	146**	79**	67**	171	82	88	21,9**	24,1**	19,7**	0,82**	...
115 Géorgie	130	63	68	149	75	74	32,2	30,4	34,1	1,12	...
116 Kazakhstan	324	151	173	515	228	287	23,7	22,0	25,5	1,16	...
117 Kirghizistan	131	65	67	209	98	111	30,4	29,8	30,9	1,04	...
118 Mongolie	65	23	42	90	33	57	26,1	18,1	34,1	1,88	...
119 Ouzbékistan	...	...	...	227**	...	...	...	...	...	...	...
120 Tadjikistan	76	57	19	85	64	21	14,1	20,8	7,3	0,35	...
121 Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique											
122 Australie ^o	...	...	...	869	398	471	...	...	...	...	...
123 Brunéi Darussalam	3	1	2	4,5	1,6	2,8	9,4	6,5	12,4	1,91	...
124 Cambodge	...	...	...	32	23	9	...	...	...	...	...
125 Chine ^w	7 364	...	...	12 144	...	...	7,2	...	...	...	...
126 États fédérés de Micronésie	2	...	...	...	...	...	15,3	...	...	...	...
127 Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128 Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129 Îles Marshall ³	...	...	...	0,9	0,4	0,5	...	...	...	...	...
130 Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Indonésie ^w	...	...	...	3 176	1 717	1 458	...	...	...	...	...
132 Japon ^o	3 941	2 180	1 760	3 967	2 177	1 790	43,7	47,3	40,0	0,85	...
133 Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	7	4	3	20	13	8	27,6	31,4	24,1	0,77	...
135 Malaisie ^w	443	216	226	557	...	...	22,9	22,0	23,8	1,08	...
136 Myanmar	...	...	...	555**	...	...	...	...	...	...	...
137 Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139 Nouvelle-Zélande ^o	...	...	...	178	73	104	...	...	...	...	...
140 Palaos ³	...	...	...	0,5**	0,2**	0,3**	...	...	...	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	10	6	4	...	...	...	2,1	2,8	1,5	0,54	...
142 Philippines ^w	2 209	995	1 213	2 467	1 096	1 371	29,4	26,0	32,8	1,26	...
143 République de Corée ^o	...	...	...	3 130	2 002	1 128	...	...	...	...	...
144 République démocratique populaire lao	12	8	4	29	18	11	2,6	3,4	1,7	0,50	...
145 Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	1	1	1	1**	1**	1**	8,1	8,3	7,8	0,94	...
147 Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Thaïlande ^w	1 814	846	969	2 155	1 033	1 122	30,7	28,6	32,8	1,15	...
149 Timor-Leste	...	...	...	6*	3*	3*	...	...	...	...	...
150 Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	...	...	...	0,4**	0,2**	0,2**	...	...	...	...	...
152 Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...
154 Viet Nam	810	462	348	785	449	336	10,9	12,4	9,4	0,76	...
Asie du Sud et de l'Ouest											
155 Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	709	480	229	855	582	274	5,6	7,3	3,7	0,51	...
157 Bhoutan ⁵	1,3**	0,9**	0,4**	2**	1**	1**	...	...	...	...	...
158 Inde ^w	...	...	...	10 577	6 441	4 135	...	...	...	...	...
159 Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Népal	...	...	...	120	95	25	...	...	...	...	...
161 Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162 République islamique d'Iran	1 308	740	568	1 567	798	768	20,2	22,4	17,9	0,80	...
163 Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes											
164 Algérie	456**	...	...	...	...	...	15,1**	...	...	...	...
165 Arabie saoudite	350	150	199	445**	183**	261**	20,2	16,8	23,8	1,42	...

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

(hf) Les données se réfèrent uniquement au niveau 5A de la CITE.

(eo) Plein temps uniquement.

(mk) Les données se réfèrent à l'Université Bâat uniquement.

Tableau 9

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)					
Taux brut d'inscription (TBI) (%)					Total des étudiants (%)			% d'étudiants dans chaque niveau			1998			2001		
2001					2001			2001			Total			Total		
Total	M	F	IPS (F/M)		Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F
26,7	24,5	28,8	1,18		98,3	.	1,8	54,0	.	34,0	...	...	...	-	...	-
24,0	23,8	24,3	1,02		70,6	28,8	0,6	44,3	70,5	31,4	1,7	1,1	0,6	2,2	2,0	0,2
36,5	36,1	36,8	1,02		98,9	.	1,2	49,7	.	59,0	0,3	...	...	0,4	...	...
38,4	33,9	42,8	1,26		100,0	.	1,0	55,2	.	63,0	7,5	...	...	6,0 ^z	...	...
45,2	42,3	48,2	1,14		99,1	.	0,9	52,9	.	64,1	1,1	...	...	11,9	6,4	5,6
34,7	25,3	44,1	1,74		94,9	4,0	1,1	62,8	73,3	63,7	0,3	0,1	0,1	0,2 ^z	0,1 ^z	0,1 ^z
9,4**	...	...	...		95,0**	3,6**	1,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14,8	22,2	7,3	0,33		99,0	.	1,0	24,3	.	40,9	5,0	...	...	3,9	...	...
...
64,6	57,8	71,8	1,24		75,0	21,7	3,3	55,6	50,2	47,9	...	...	...	121,0	64,3	56,7
13,4	9,7	17,2	1,77		57,6	42,3	0,1	63,2	63,3	33,3	0,1	0,05	0,05	0,2	0,1	0,1
3,0	4,3	1,7	0,40		100,0	.	.	28,8	.	.	0,02	0,02	0,0	0,04	0,02	0,02
12,7	...	...	...		54,6	44,7	0,7	...	...	26,0	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...	...	...	...		13,6	86,4	.	56,9	56,4	.	...	...	...	0,03	0,01	0,02
...
15,2	16,3	14,1	0,87		74,6	23,6	1,8	43,2	55,5	34,4	0,3	...	...	0,4	...	...
49,2	52,7	45,5	0,86		73,6	24,7	1,7	38,8	65,2	27,1	56,6	32,0	24,5	74,9	39,8	35,1
...
66,4	89,5	46,1	0,52		87,3	12,3	0,3	32,6	67,4	30,4	...	...	...	13,1	9,9	3,2
26,6	...	...	...		51,9	47,3	0,8	...	...	...	3,1 ^j	...	...	3,0 ^j	...	...
11,5**	...	...	...		99,3**	0,5**	0,2**	...	32,9**	...	...	...	...	...	...	...
...
...
71,7	57,3	87,1	1,52		72,7	25,4	1,9	58,4	60,1	47,7	6,9	3,4	3,5	11,1	5,5	5,6
...	...	...	...		100,0**	.	.	63,4**	.	.	...	...	...	0,01 ^z	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	0,3	0,2	0,1	...	...	...
31,1	27,1	35,1	1,30		90,7	8,8	0,5	55,6	54,6	62,5	3,5	...	...	2,6	...	...
82,0	101,9	61,0	0,60		57,9	41,0	1,1	36,3	35,9	26,1	2,9	1,7	1,2	3,9	2,2	1,7
5,5	6,9	4,1	0,59		26,7	73,3	.	36,0	37,4	.	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0
...
6,5**	6,8**	6,2**	0,91**		19,6**	80,3**	.	39,8**	45,5**	.	0,1	0,1	0,0	0,1 ^z	...	...
...
36,7	35,0	38,3	1,09		79,1	20,7	0,2	54,0	44,5	53,5	1,9 ^j	...	...	4,1 ^{j,q}	...	...
12,0*	9,7*	15,3*	1,58*		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
3,6**	3,0**	4,2**	1,40**		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
4,0	...	...	...		98,8	.	1,2	...	.	...	...	...	...	...	...	...
10,0	11,4	8,6	0,75		69,6	27,7	2,7	51,7	21,1	36,7	0,5	0,4	0,1	0,9	0,7	0,2
...
6,3	8,3	4,1	0,49		99,8	...	0,2	32,0	...	24,4	...	...	...	0,4	...	...
...	...	...	...		23,5**	76,5**	.	31,9**	34,3**	.	...	...	...	...	...	...
11,4	13,4	9,3	0,70		98,7	0,8	0,6	39,2	34,3	36,3	...	...	...	8,1	...	...
...
5,4	8,2	2,3	0,28		85,6	.	14,4	20,7	.	20,2	...	...	...	...	...	...
...
20,3	20,2	20,4	1,01		76,9	22,1	0,9	51,1	43,0	23,3	...	...	...	1,3 ^{kb}	1,0	0,3
...
...
22,0**	17,7**	26,5**	1,50**		84,9**	13,1**	2,1**	61,8**	42,4**	37,4**	6,1	4,5	1,5	7,6 ^y	5,6 ^y	2,0 ^y

(kb) Non compris l'Université islamique Azad.

(l) Les données se réfèrent au niveau 5B de la CITE uniquement.

(j) Les données se réfèrent aux niveaux 5A et 6 de la CITE uniquement.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

(q) Les données ne portent que sur 80 % des étudiants.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

± Données partielles.

Tableau 9 (suite)

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR										
Pays ou territoire	Effectif total des étudiants (milliers)						Taux brut d'inscription (TBI) (%)			
	1998			2001			1998			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	IPS (F/M)
166 Bahreïn	11	4 **	7 **	...	...	...	20,7	15,0**	27,8**	1,85**
167 Djibouti	0,2	0,1	0,1	0,7	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	1,00
168 Égypte ^w	2 447 **	...	...	...	...	...	38,3**	...	...	...
169 Émirats arabes unis	21 **	...	...	...	...	...	10,2**	...	...	...
170 Iraq	272	179	93	318 **	210 **	108 **	12,9	16,7	9,1	0,54
171 Jamahiriya arabe libyenne	308	158 **	150 **	359	175	185	56,1	56,8**	55,4**	0,98**
172 Jordanie ^w	...	...	...	163	83	80	...	...	...	...
173 Koweït	32 **	10 **	22 **	...	...	...	20,9**	12,2**	31,6**	2,59**
174 Liban	113	56	57	143	67	76	35,5	35,1	35,9	1,02
175 Maroc	273	159	114	315 **	177 **	138 **	9,4	10,8	8,0	0,74
176 Mauritanie	13	...	...	8	6	2	5,5	...	...	...
177 Oman	...	...	...	20 **	8 **	12 **	...	...	...	...
178 Qatar	9 **	3 **	6 **	8	2	6	25,2**	11,7**	45,7**	3,91**
179 République arabe syrienne	94 **,mk	...	...	...	...	...	5,7 **,mk	...	...	...
180 Soudan	201	106	95	...	...	...	6,8	7,1	6,5	0,92
181 Territoires autonomes palestiniens	66	36	30	89	46	43	24,8	26,2	23,3	0,89
182 Tunisie ^w	157 **	81 **	76 **	226 **	...	...	17,3**	17,5**	17,0**	0,97**
183 Yémen	164	130	34	173 **,y	137 **,y	36 **,y	11,2	17,1	4,8	0,28
Europe centrale et orientale										
184 Albanie ^o	...	...	...	41 ^z	16 ^z	25 ^z	...	...	...	...
185 Bélarus	353	155	198	464	200	263	48,4	41,6	55,4	1,33
186 Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^o	270	109	161	228	105	123	43,5	34,5	52,9	1,53
188 Croatie	96	45	51	113	54	59	31,9	29,6	34,2	1,16
189 Estonie ^o	49	21	28	61	23	37	51,0	42,3	60,0	1,42
190 Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	35	16	19	45	20	25	22,0	19,3	24,7	1,28
191 Fédération de Russie ^w	...	...	...	8 030	3 477	4 553	...	...	...	...
192 Hongrie ^o	279	128	151	354	159	196	33,4	29,9	37,1	1,24
193 Lettonie ^o	82	32	51	111	43	68	50,5	38,5	62,6	1,63
194 Lituanie ^o	107	43	64	149	59	90	45,5	36,1	55,0	1,52
195 Pologne ^o	1 399	601	798	1 906	803	1 104	45,7	38,5	53,1	1,38
196 République de Moldova	105	47	59	108	47	61	30,0	26,5	33,4	1,26
197 République tchèque ^o	231	116	115	284	139	146	26,1	25,7	26,5	1,03
198 Roumanie ^o	408	200	208	582	266	316	21,3	20,4	22,1	1,08
199 Serbie-et-Monténégro ⁴	197	92	106	209 ^z	97 ^z	112 ^z	34,0	31,1	37,0	1,19
200 Slovaquie	123	59	64	152	73	79	26,5	25,2	27,9	1,11
201 Slovénie ^o	79	35	44	99	42	57	52,8	45,3	60,7	1,34
202 Turquie ^o	...	...	...	1 678	984	694	...	...	...	...
203 Ukraine	1 583	751 *	833 *	2 135	995 *	1 139 *	43,2	40,4*	46,1*	1,14*

	Total			Total			Médiane			
I Monde	20,7	...	...	...
II Pays développés	45,6	37,3	54,1	1,45
III Pays en développement	10,2	...	...	...
IV Pays en transition	30,2	28,2	32,2	1,14
V Afrique subsaharienne	2,3	...	...	...
VI Amérique du Nord et Europe occidentale	50,3	43,3	57,6	1,33
VII Amérique latine et Caraïbes
VIII Asie centrale	24,9	20,1	29,8	1,49
IX Asie de l'Est et Pacifique
X Asie du Sud et de l'Ouest
XI États arabes	16,2	...	...	...
XII Europe centrale et orientale	38,6	35,8	41,6	1,16

1. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

2. Les données sont comprises dans le niveau 5B de la CITE.

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

Tableau 9

INSCRIPTION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS (milliers)						
Taux brut d'inscription (TBI) (%)					Total des étudiants (%)			% d'étudiants dans chaque niveau			1998			2001			
2001					2001			2001			1998			2001			
Total	M	F	IPS (F/M)		Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,02 ^y	0,02 ^y	0,0 ^y	166
1,2	1,3	1,1	0,85	...	52,9	47,1	.	40,8	48,7	.	...	...	...	...	...	...	167
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	169
14,1**	18,2**	9,8**	0,54**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8,3 ^y	7,0 ^y	1,2 ^y	170
58,1	55,5	60,7	1,09	...	72,1	25,7	2,2	52,5	49,6	38,0	...	...	...	...	...	...	171
31,0	30,7	31,3	1,02	...	87,8	11,8	0,4	49,1	48,1	25,2	...	...	...	4,4 ^j	...	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
44,7	41,8	47,6	1,14	...	86,3	12,7	1,0	54,9	40,9	33,2	15,6	...	...	15,2	10,1	5,1	174
10,3**	11,4**	9,2**	0,81**	...	84,5**	10,8**	4,6**	44,9**	39,8**	31,6**	4,2	3,5	0,7	4,5 ^z	3,7 ^z	0,8 ^z	175
3,2	5,0	1,4	0,28	...	95,0	5,0	.	21,4	18,1	.	...	...	...	0,3	...	...	176
7,5**	5,7**	9,6**	1,68**	...	98,5**	.	1,5**	58,5**	.	22,2**	...	...	...	0,05 ^y	0,0 ^y	0,04 ^y	177
23,3	12,7	34,1	2,69	...	100,0	.	.	72,5	.	.	...	...	...	1,6	0,6	1,0	178
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
30,6	30,9	30,2	0,98	...	94,0	6,0	.	47,5	54,9	.	2,8	2,0	0,8	0,4 ^z	0,2 ^z	0,1 ^z	181
23,2**	...	...	...	...	77,5**	15,5**	7,1**	...	...	...	2,7 ^j	...	...	2,5	...	...	182
11,1** ^y	17,1** ^y	4,8** ^y	0,28** ^y	...	85,1** ^y	14,9** ^y	0,0** ^y	22,1** ^y	13,3** ^y	5,9** ^y	...	...	...	...	...	...	183
15,1 ^z	11,3 ^z	19,1 ^z	1,69 ^z	...	97,0 ^z	3,0 ^z	/. ¹	60,8 ^z	79,9 ^z	/. ¹	...	...	...	0,6 ^z	0,5 ^z	0,1 ^z	184
62,1	52,6	72,0	1,37	...	65,3	33,5	1,2	57,0	56,8	47,2	2,7	...	...	2,6	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
37,7	33,9	41,7	1,23	...	91,0	7,3	1,8	53,7	58,7	49,5	8,4	4,9	3,5	8,0	4,9	3,1	187
36,4	34,0	39,0	1,15	...	67,8	32,2	/. ¹	54,3	48,6	/. ¹	0,5 ^j	...	...	0,7	0,4	0,3	188
63,9	48,3	80,1	1,66	...	84,6	13,0	2,5	59,0	78,5	56,3	0,8	0,3	0,5	0,5	...	...	189
27,1	23,7	30,6	1,29	...	93,0	7,0	/. ¹	56,1	43,2	/. ¹	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	190
69,9	59,9	80,0	1,34	...	67,6	30,8	1,7	58,0	54,6	44,7	41,2	...	...	70,7 ^v	...	...	191
44,1	38,6	49,8	1,29	...	95,3	2,7	2,0	55,5	57,3	42,3	8,9 ^j	4,1	4,8	11,8 ^j	6,4	5,4	192
68,5	52,0	85,5	1,64	...	84,0	14,8	1,2	63,6	49,7	59,5	1,8 ^j	...	...	3,3	1,6	1,7	193
64,5	50,2	79,1	1,58	...	70,4	28,1	1,4	59,4	63,2	57,1	0,5	0,4	0,1	0,7	0,5	0,2	194
58,5	48,3	69,1	1,43	...	97,5	1,0	1,5	57,9	79,9	45,4	5,7 ^j	3,0	2,7	7,4 ^j	3,4	4,0	195
28,7	24,6	32,9	1,34	...	82,5	15,9	1,6	56,4	57,6	58,0	...	...	...	2,9	2,0	0,9	196
33,7	32,2	35,2	1,09	...	83,4	9,8	6,8	50,4	69,0	36,1	...	...	...	9,8	5,1	4,6	197
30,4	27,2	33,8	1,24	...	90,5	9,5	/. ¹	53,6	61,8	/. ¹	13,3	8,0	5,3	10,6	6,1	4,5	198
36,0 ^z	32,8 ^z	39,4 ^z	1,20 ^z	...	75,3 ^z	24,4 ^z	0,3 ^z	55,4 ^z	48,6 ^z	35,7 ^z	1,3	0,8	0,5	0,8 ^z	0,5 ^z	0,3 ^z	199
32,1	30,2	34,1	1,13	...	90,6	4,0	5,4	51,6	80,3	38,7	...	...	0,5	1,6	1,0	0,7	200
66,0	54,6	78,1	1,43	...	51,4	48,6	/. ¹	60,9	54,0	/. ¹	0,7	0,4	0,3	1,0	0,5	0,5	201
24,8	28,5	20,9	0,73	...	74,7	24,0	1,3	41,0	42,8	36,0	18,3 ^v	13,1	5,2	16,3	11,7	4,6	202
58,0	53,5*	62,5*	1,17*	...	72,5	26,3	1,2	53,4*	53,5*	49,1*	18,3	...	...	17,2	...	...	203
Médiane					Médiane			Médiane			Total			Total			
23,2	...	...	...	80,5	17,8	1,7	51,7	21,1	36,7	...	...	...	...	...	...	...	I
54,6	39,5	70,1	1,80	81,6	18,3	0,1	55,6	50,2	47,9	...	...	...	...	...	...	...	II
11,3	9,9	12,7	1,28	77,3	20,3	2,4	46,2	37,5	50,4	...	...	...	...	...	...	...	III
36,5	36,1	36,8	1,02	95,0	3,6	1,4	53,7	...	41,6	...	...	...	...	...	...	...	IV
2,5	...	...	...	82,1	17,7	0,2	33,6	32,5	...	...	...	...	...	...	...	...	V
57,0	55,0	59,1	1,07	81,2	11,9	6,9	55,9	61,7	44,4	...	...	...	...	...	...	...	VI
25,7	23,0	28,4	1,24	71,2	28,7	0,2	52,8	52,2	55,9	...	...	...	...	...	...	...	VII
30,7	24,9	36,5	1,46	98,6	...	1,5	52,9	...	64,1	...	...	...	...	...	...	...	VIII
13,4	...	...	...	73,6	24,7	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	85,6	...	14,4	32,0	...	24,4	...	...	...	...	...	...	...	X
22,0	17,7	26,5	1,50	85,7	13,8	0,5	49,1	48,1	25,2	...	...	...	...	...	...	...	XI
37,7	33,9	41,7	1,23	83,4	9,8	6,8	56,1	43,2	...	...	...	...	...	...	...	...	XII

(hf) Les données se réfèrent uniquement au niveau 5A de la CITE.

(eo) Plein temps uniquement.

(mk) Les données se réfèrent à l'Université Bâat uniquement.

(kb) Non compris l'Université islamique Azad.

(ll) Les données se réfèrent au niveau 5B de la CITE uniquement.

(j) Les données se réfèrent aux niveaux 5A et 6 de la CITE uniquement.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

(q) Les données ne portent que sur 80 % des étudiants.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

± Données partielles.

Tableau 10

Enseignement supérieur : répartition des étudiants par domaine d'étude et part des étudiantes dans chaque domaine, 2001

Pays ou territoire	RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE										
	Effectif total des étudiants		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
	(milliers)	% F									
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	659	53,5	21,2 ^z	6,6 ^z	47,0 ^z	10,6 ^z	6,7 ^z	1,4 ^z	5,3 ^z	1,0 ^z	—
Angola	8 ^y	39,0 ^y	34,6 ^y	.	37,0 ^y	9,7 ^y	8,6 ^y	—	7,4 ^y	.	2,7 ^y
Bénin	19 ^y	19,8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Botswana	8	44,8	25,6	22,5	29,2	14,4	4,2	1,3	2,4	0,4	—
Burkina Faso	16	25,4	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Burundi	11	30,4	25,2	14,1	28,2	4,9	4,7	3,7	6,4	.	12,8
Cameroun	78	38,8^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Cap-Vert	2	46,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Comores	1 ^y	41,9 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Congo	12	15,8	7,7	27,3	33,8	10,2	1,0	3,1	3,8	0,2	13,0
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	6	13,4	18,5	1,4	26,5	17,0	—	6,4	3,6	.	26,5
Éthiopie	102	26,4	32,1	1,5	35,2	3,2	9,2	5,9	4,9	0,0	8,0
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	68	27,8	8,7	27,4	28,9	11,7	13,8	4,4	4,0	1,3	—
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	0,5 ^y	15,6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Guinée équatoriale	1 ^y	30,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Kenya	99 ^{**}	34,7 ^{**}	22,9 ^z	7,6 ^z	21,4 ^z	10,4 ^z	18,6 ^z	7,3 ^z	9,4 ^z	1,3 ^z	1,2 ^z
Lesotho	5	58,0	50,6	7,2	28,9	8,0	—	5,0	0,3	—	—
Libéria	44 ^y	42,8 ^y	5,0 ^y	18,4 ^y	32,3 ^y	7,3 ^y	3,9 ^y	2,5 ^y	21,6 ^y	6,8 ^y	2,3 ^y
Madagascar	33	45,4	3,2	10,1	54,1	12,8	7,0	2,3	9,3	0,1	1,0
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Maurice	13	55,8	31,8	5,1	24,1	8,2	15,8	2,1	12,1	0,5	0,4
Mozambique	9 ^{**y}	44,2 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**y}
Namibie	13	45,6	32,5	3,2	39,5	6,1	4,2	2,3	5,4	3,4	3,3
Niger	14 ^{**}	24,8 ^{**}	21,4 ^z	15,5 ^z	29,6 ^z	4,9 ^z	1,8 ^z	19,7 ^z	5,1 ^z	1,9 ^z	— ^z
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	72 ^{**}	34,5 ^{**}	43,7 ^z	4,5 ^z	32,7 ^z	2,4 ^z	5,4 ^z	2,9 ^z	3,3 ^z	3,3 ^z	1,8 ^z
République centrafricaine	6 ^y	16,2 ^y	9,1 ^y	32,7 ^y	18,9 ^y	13,3 ^y	1,7 ^y	0,5 ^y	23,8 ^y	—	—
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	22 ^z	13,3 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Rwanda	14 ^{**}	33,7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**}
Sao Tomé-et-Principe	0,2 ^{**}	36,1 ^{**}	49,2 ^z	21,0 ^z	29,8 ^z	...	.	.	.	.	.
Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	9 ^{**}	28,8 ^{**}	43,3 ^z	18,1 ^z	11,0 ^z	6,8 ^z	0,9 ^z	15,3 ^z	4,0 ^z	0,7 ^z	—
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5	54,6	14,3 ^{**z}	16,7 ^{**z}	32,4 ^{**z}	5,3 ^{**z}	5,6 ^{**z}	4,5 ^{**z}	4,3 ^{**z}	...	...
Tchad	6 ^y	15,0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Togo	15 ^y	16,9 ^y	7,6 ^y	43,6 ^y	33,0 ^y	5,9 ^y	1,7 ^y	1,1 ^y	7,1 ^y	— ^y	— ^y
Zambie	25 ^{**z}	31,6 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**z}
Zimbabwe ^w	60 ^{**}	36,7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**}
Amérique du Nord et Europe occidentale											
Allemagne ^o	2 255 ^{**}	48,5 ^{**}	7,1 ^{**}	15,8 ^{**}	26,2 ^{**}	13,7 ^{**}	14,7 ^{**}	1,4 ^{**}	14,6 ^{**}	2,3 ^{**}	4,3 ^{**}
Andorre	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Autriche ^o	224	52,7	11,1 ^y	11,8 ^y	40,0 ^y	11,6 ^y	14,0 ^y	1,9 ^y	8,3 ^y	1,2 ^y	0,2 ^y
Belgique ^o	367	53,1	13,0	10,9	32,3	10,7	11,3	2,1	18,1	1,5	0,1
Canada ^o	1 212 ^z	56,0 ^z	7,0 ^y	10,5 ^y	26,4 ^y	9,7 ^y	10,1 ^y	1,6 ^y	9,0 ^y	4,2 ^y	21,5 ^y
Chypre ^o	14	54,8	12,9	8,5	41,9	12,8	3,7	0,1	4,5	15,6	—
Danemark ^o	196	57,4	10,1	16,5	24,3	10,0	9,9	1,9	24,7	2,1	0,5
Espagne ^o	1 833	53,1	8,4	10,7	34,4	13,2	17,1	2,7	9,0	4,3	0,3
États-Unis ^o	15 928	56,3	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Finlande ^o	284	54,1	5,5	15,0	22,6	11,4	25,8	2,4	13,2	4,1	—

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 10

POURCENTAGE D'ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Afrique subsaharienne										
71,1 ^z	65,4 ^z	53,2 ^z	43,5 ^z	16,6 ^z	37,4 ^z	71,9 ^z	75,0 ^z	—		Afrique du Sud
42,7 ^y	.	37,3 ^y	37,6 ^y	20,5 ^y	—	57,5 ^y	.	27,3 ^y		Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	19,8 ^y		Bénin
51,5	55,9	44,2	24,5	16,4	14,3	68,5	34,3	—		Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	25,4		Burkina Faso
32,9	19,3	39,7	17,6	8,6	15,1	22,8	.	38,8		Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	38,8		Cameroun
...	...	...	...	...	...	...	...	46,8		Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	41,9 ^y		Comores
9,2	12,5	15,8	16,0	10,3	31,1	26,5	44,4	19,4		Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Côte d'Ivoire
8,8	32,1	19,2	7,0	—	10,2	11,5	.	14,7		Érythrée
19,4	39,0	40,3	24,7	8,2	16,5	25,1	26,1	20,0		Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Gambie
30,9	35,1	29,0	24,7	8,3	19,7	33,3	70,6	—		Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	15,6 ^y		Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	30,3 ^y		Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Kenya
68,3	55,4	50,3	30,7	—	46,0	94,1	—	—		Lesotho
44,6 ^y	41,2 ^y	38,4 ^y	50,6 ^y	24,8 ^y	14,3 ^y	35,0 ^y	7,4 ^y	...		Libéria
44,8	59,3	48,7	31,3	19,6	36,6	52,3	51,1	39,8		Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Mali
64,3	65,5	53,6	49,3	22,5	49,0	86,5	10,5	—		Maurice
...	...	...	...	...	...	...	...	44,2 ^{**y}		Mozambique
54,7	59,6	55,6	40,5	16,4	34,7	81,0	62,3	50,3		Namibie
15,9 ^z	28,0 ^z	16,6 ^z	14,2 ^z	15,4 ^z	15,2 ^z	28,8 ^z	— ^z	— ^z		Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Nigéria
32,8 ^z	37,6 ^z	37,7 ^z	24,2 ^z	17,7 ^z	16,7 ^z	41,7 ^z	56,4 ^z	48,5 ^z		Ouganda
6,6 ^y	15,4 ^y	14,5 ^y	13,2 ^y	2,8 ^y	11,8 ^y	19,0 ^y	—	—		République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...		République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	13,3 ^z		République-Unie de Tanzanie
...	...	...	...	...	...	...	...	33,7 ^{**}		Rwanda
25,8 ^z	60,5 ^z	35,2 ^z	.	.	.	.	.	.		Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Seychelles
32,7 ^z	31,0 ^z	21,4 ^z	27,4 ^z	25,0 ^z	19,6 ^z	28,5 ^z	34,5 ^z	—		Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Somalie
43,2 ^z	62,3 ^z	47,5 ^z	40,9 ^z	15,3 ^z	32,6 ^z	72,4 ^z	...	...		Swaziland
...	...	...	...	...	...	...	...	15,0 ^y		Tchad
17,1 ^y	19,8 ^y	14,9 ^y	7,3 ^y	6,3 ^y	7,2 ^y	21,1 ^y	— ^y	— ^y		Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	31,6 ^{**z}		Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	36,7 ^{**}		Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale										
69,3	64,3	46,3	33,0	18,9	45,7	72,5	54,5	...		Allemagne ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Andorre
67,4 ^y	69,5 ^y	50,0 ^y	32,9 ^y	18,6 ^y	54,3 ^y	58,4 ^y	37,1 ^y	54,7 ^y		Autriche ^o
71,2	59,5	53,1	28,9	20,5	48,3	72,0	49,4	56,0		Belgique ^o
74,6 ^y	62,1 ^y	58,4 ^y	38,2 ^y	20,3 ^y	49,6 ^y	77,1 ^y	56,7 ^y	60,0 ^y		Canada ^o
90,7	80,3	54,2	36,8	7,5	—	70,0	35,0	—		Chypre ^o
69,9	64,0	47,6	33,2	30,9	48,6	81,7	26,1	49,0		Danemark ^o
77,1	61,6	58,3	36,9	26,6	44,0	75,6	59,3	39,1		Espagne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,3		États-Unis ^o
80,5	71,6	63,2	41,8	18,8	48,9	83,6	69,1	—		Finlande ^o

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	Effectif total des étudiants		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
France ^o	2 029	54,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Grèce ^o	528	51,4	7,1	13,3	32,1	16,0	13,8	5,6	7,0	5,1	—
Irlande ^o	176	55,1	4,2	15,2	19,6	15,7	11,3	1,2	8,4	3,0	21,4
Islande ^o	12	63,2	18,0	14,0	34,8	12,1	6,0	0,5	12,4	2,2	—
Israël ^o	300	56,5	16,9	11,7	33,5	10,5	20,1	0,5	5,9	.	1,0
Italie ^o	1 854	56,2	5,6	15,7	39,1	7,5	16,4	2,2	11,7	1,8	0,1
Luxembourg ^o	3	52,8**	21,7	12,6	40,6	10,5	7,6	—	7,0	—	—
Malte ^o	7	56,9	20,6	10,0	36,4	5,0	7,2	0,4	20,0	0,4	—
Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norvège ^o	197	59,6	16,0	10,3	28,5	11,5	6,4	1,1	17,5	2,7	6,1
Pays-Bas ^o	517	50,7	13,9	8,0	41,0	5,9	10,6	1,7	16,0	2,3	0,5
Portugal ^o	397	57,0	14,4 ^y	8,0 ^y	35,6 ^y	9,4 ^y	17,9 ^y	3,1 ^y	7,6 ^y	4,1 ^y	—
Royaume-Uni ^o	2 241	55,2	8,8	19,2	23,6	16,4	10,1	1,1	19,9	1,0	—
Saint-Marin	1 ^y	57,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Suède ^o	383	59,5	14,3	13,0	25,7	10,6	18,1	0,8	15,5	1,6	0,2
Suisse ^o	170	43,3	9,7	12,8	37,6	11,6	14,3	1,4	9,2	3,0	0,5
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antilles néerlandaises	2	59,7	5,2 ^z	—	40,8 ^z	—	32,2 ^z	—	21,9 ^z	—	—
Argentine ^w	1 919	59,2	3,0	7,0	35,0	8,0	7,5	2,9	10,2	0,7	25,7
Aruba	2	60,4	12,8	.	48,4	.	24,1	.	14,8	.	—
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	8 ^z	71,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	2 ^z	55,1 ^z	.	12,0 ^z	17,0 ^z	8,4 ^z	.	.	.	.	62,6 ^z
Bolivie	302	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Brésil ^w	3 126	56,1	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Chili ^w	452 ^z	47,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Colombie	977	51,8	11,3	3,1	43,1	2,6	29,0	1,9	9,0	.	—
Costa Rica	79	52,7	18,6	7,0	30,2	11,5	12,6	4,6	5,9	1,7	7,9
Cuba	191	54,4	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
El Salvador	110	54,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	90**	56,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Îles Caïmanes	0,4 ^z	74,6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Îles Turques et Caïques	0,01 ^z	75,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Îles Vierges britanniques	1	69,0	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Jamaïque ^w	45	68,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Mexique ^o	2 147	49,3	12,0	3,7	41,5	12,5	18,3	2,1	7,9	2,0	0,01
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	89** ^y	61,9** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0** ^y
Paraguay ^w	97	57,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Pérou ^w	824**	48,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	0,2	76,9	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
St Vincent/Grenad.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Suriname	5	62,0	38,0	3,0	35,1	8,4	10,1	1,1	.	1,3	3,0
Trinité-et-Tobago	10	60,2	11,4	12,3	25,3	14,4	20,7	3,5	10,6	1,8	0,01
Uruguay ^w	99	63,7	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Venezuela	650**	56,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 10

POURCENTAGE D'ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE									Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	
...	...	...	...	...	...	...	...	54,8	France ^o
70,5	72,9	53,7	37,3	27,1	43,2	72,1	41,9	—	Grèce ^o
84,0	66,2	61,0	44,0	17,9	39,8	77,3	55,9	56,1	Irlande ^o
84,4	66,2	59,6	38,9	26,3	36,8	79,5	77,4	—	Islande ^o
83,5	67,4	57,7	37,9	29,1	55,9	77,0	.	60,2	Israël ^o
88,4	74,7	56,8	49,1	26,4	43,6	64,2	46,8	57,7	Italie ^o
...	...	...	...	...	—	...	—	—	Luxembourg ^o
74,8	59,1	53,2	30,7	27,6	28,6	62,2	34,6	—	Malte ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Monaco
77,8	61,6	56,2	32,7	23,6	52,4	81,4	42,8	59,8	Norvège ^o
74,6	57,3	46,4	23,0	11,9	46,7	75,4	51,1	29,1	Pays-Bas ^o
79,9 ^y	67,3 ^y	59,7 ^y	40,8 ^y	29,5 ^y	54,9 ^y	73,8 ^y	49,3 ^y	—	Portugal ^o
69,7	63,8	51,5	39,2	15,9	54,9	77,9	62,0	—	Royaume-Uni ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	57,9 ^y	Saint-Marin
77,9	64,0	61,5	43,7	29,2	54,4	81,5	59,1	77,8	Suède ^o
70,0	57,9	42,9	25,3	13,1	42,6	62,8	51,8	42,1	Suisse ^o
Amérique latine et Caraïbes									
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguilla
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua-et-Barbuda
95,2 ^z	—	72,2 ^z	—	14,7 ^z	—	85,3 ^z	—	—	Antilles néerlandaises
77,8	63,8	57,4	46,4	29,5	43,9	66,8	56,7	69,7	Argentine ^w
86,7	.	68,6	.	11,2	.	91,1	.	—	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	71,4 ^z	Barbade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize
.	66,5 ^z	72,4 ^z	3,7 ^z	.	.	.	.	55,0 ^z	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
...	...	...	...	...	...	...	...	56,1	Brésil ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	47,2 ^z	Chili ^w
63,8	47,5	58,0	51,5	33,4	36,4	71,2	.	—	Colombie
70,9	57,6	53,3	39,7	29,7	37,6	66,2	43,5	59,5	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	54,4	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominique
...	...	...	...	...	...	...	...	54,2	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	56,1 ^{**}	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	74,6 ^z	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	75,0 ^z	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	69,0	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	68,8	Jamaïque ^w
67,1	55,3	56,1	41,2	23,3	27,8	61,7	52,2	24,9	Mexique ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	61,9 ^{**y}	Panama
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	48,8 ^{**}	Pérou ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	76,9	Sainte-Lucie
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Vincent-et-les Grenadines
59,8	80,8	68,5	66,7	33,1	66,7	.	78,8	69,4	Suriname
74,2	78,3	70,0	56,9	26,5	58,4	56,9	71,7	100,0	Trinité-et-Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	63,7	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	56,9 ^{**}	Venezuela

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE										
	Effectif total des étudiants		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
	(milliers)	% F									
Asie centrale											
Arménie	75	53,7	16,0**	6,8**	9,9**	0,9**	6,9**	2,9**	8,1**	1,8**	46,6**
Azerbaïdjan	171	51,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Géorgie	149	49,8	7,2	19,0	32,6	5,0	21,0	3,5	8,8	2,9	0,02
Kazakhstan	515	55,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Kirghizistan	209	53,0	24,4	7,3	33,9	6,2	16,5	1,4	2,6	7,8	–
Mongolie	90	63,2	13,2	10,0	26,5	6,2	17,8	3,7	6,3	4,6	11,7
Ouzbékistan	227**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Tadjikistan	85	24,5	14,2	38,9	20,5	10,8	7,5	3,3	4,1	0,8	–
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique											
Australie ^o	869	54,2	8,3	13,6	34,3	14,2	11,5	1,8	13,0	2,3	1,2
Brunéi Darussalam	4	63,2	54,5	8,4	12,8	5,5	5,1	.	11,2	.	2,6
Cambodge	32	28,8	0,8	10,8	57,3	14,0	2,5	3,4	2,9	5,2	3,1
Chine ^w	12 144	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	1	56,5	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Indonésie ^w	3 176	45,9	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Japon ^o	3 967	45,1	6,7	16,7	29,8	3,0	17,5	2,2	10,9	6,8	6,3
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	20	36,9	4,5	3,9	81,0	3,4	1,5	–	4,3	1,3	–
Malaisie ^w	557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Myanmar	555**	...	0,7 ^z	32,2 ^z	22,9 ^z	36,6 ^z	5,4 ^z	0,8 ^z	1,4 ^z	0,0 ^z	–
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande ^o	178	58,6	10,8	18,7	29,0	13,8	6,5	1,7	11,2	4,2	4,1
Palaos	0,5**	63,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines ^w	2 467	55,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
République de Corée ^o	3 130	36,0	5,4	17,6	20,3	9,8	34,5	1,9	6,5	4,1	.
RDP Lao	29	37,0	21,4	11,7	21,2	4,8	8,6	4,9	2,0	2,2	23,1
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1**	44,4**	23,1 ^z	7,5 ^z	34,0 ^z	9,4 ^z	4,8 ^z	10,7 ^z	2,6 ^z	2,9 ^z	5,0 ^z
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	2 155	52,1	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	6*	52,9*	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0*
Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4**	57,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Viet Nam	785	42,8	23,0	3,8	38,6	–	19,7	5,9	3,5	–	5,5
Asie du Sud et de l'Ouest											
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	855	32,0	2,2	31,9	39,3	9,6	1,5	0,8	13,3	0,1	1,2
Bhoutan	2**	33,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Inde ^w	10 577	8,1	1,1	–	51,9	15,1	5,0	–	1,4	–	25,5
Maldives	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Népal	120	20,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	1 567	49,1	2,3 ^z	14,5 ^z	27,2 ^z	14,7 ^z	19,3 ^z	6,3 ^z	13,4 ^z	2,1 ^z	0,3 ^z
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes											
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	445**	58,8**	49,7 ^y	15,0 ^y	7,6 ^y	6,6 ^y	8,1 ^y	1,1 ^y	3,4 ^y	.	8,6 ^y

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 10

POURCENTAGE D'ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Asie centrale										
78,5**	65,7**	44,1**	48,4**	26,1**	38,1**	49,4**	34,5**	52,1**	...	Arménie
...	...	...	...	...	...	...	...	51,8	...	Azerbaïdjan
65,9	79,5	39,5	66,8	28,2	29,2	74,8	8,0	21,7	...	Géorgie
...	...	...	...	...	...	...	...	55,8	...	Kazakhstan
79,1	67,0	44,2	56,4	43,2	13,2	57,3	19,9	—	...	Kirghizistan
77,1	70,4	64,1	49,9	49,3	63,8	84,2	29,7	69,4	...	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
75,3	65,6	55,1	38,3	18,6	44,4	75,5	60,1	52,9	...	Australie ^o
66,9	55,1	60,0	47,8	40,8	.	72,9	.	61,0	...	Brunéi Darussalam
30,7	32,3	32,3	16,5	4,1	14,0	30,1	40,8	22,2	...	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	56,5	...	Îles Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	45,9	...	Indonésie ^w
70,6	67,6	32,6	24,7	11,6	40,0	65,1	80,2	50,0	...	Japon ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	54,3	...	Malaisie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Nioué
80,3	64,0	57,2	40,9	26,6	41,5	80,5	51,3	52,3	...	Nouvelle-Zélande ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	63,4**	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	55,6	...	Philippines ^w
67,7	56,6	35,4	33,7	17,5	27,9	61,2	34,6	.	...	République de Corée ^o
42,4	39,7	42,4	39,4	10,2	21,0	53,2	21,6	38,9	...	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
66,7 ^z	57,3 ^z	37,3 ^z	41,4 ^z	3,5 ^z	28,6 ^z	80,6 ^z	11,8 ^z	44,1 ^z	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	52,1	...	Thaïlande ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	52,9*	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	57,9**	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
55,6	68,8	48,6	—	14,4	34,0	40,1	—	43,4	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
36,1	40,5	31,4	30,8	10,6	17,5	18,5	26,3	16,1	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	33,8**	...	Bhoutan
43,5	—	42,3	39,1	24,9	—	40,6	—	35,2	...	Inde ^w
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	20,6	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
56,9 ^z	66,2 ^z	51,3 ^z	52,6 ^z	16,3 ^z	43,3 ^z	60,4 ^z	24,8 ^z	72,7 ^z	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
États arabes										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Algérie
81,7 ^y	42,3 ^y	32,4 ^y	40,5 ^y	0,6 ^y	28,4 ^y	39,6 ^y	.	25,0 ^y	...	Arabie saoudite

Tableau 10 (suite)

Pays ou territoire	Effectif total des étudiants		RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE								
			Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	1	44,5	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Égypte ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	318**	34,0**	22,9 ^y	20,3 ^y	9,3 ^y	0,5 ^y	10,0 ^y	2,9 ^y	6,0 ^y	...	28,1 ^y
Jamahiriya arabe libyenne	359	51,4	11,7 ^y	18,6 ^y	18,3 ^y	10,2 ^y	20,6 ^y	2,6 ^y	17,0 ^y	...	1,0 ^y
Jordanie ^w	163	48,9	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	143	52,9	2,5	20,0	39,8	15,8	11,5	0,4	7,0	2,5	0,4
Maroc	315**	43,7**	5,0 ^z	25,3 ^z	44,8 ^z	15,3 ^z	5,3 ^z	0,7 ^z	3,4 ^z	0,2 ^z	...
Mauritanie	8	21,3	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Qatar	8	72,5	20,3	15,0	38,5	10,8	3,5	0,0	...	...	11,8
Oman	20**	57,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. palestiniens	89	47,9	14,8	16,3	32,6	13,3	6,7	0,5	11,1	0,1	4,6
Tunisie ^w	226**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0**
Yémen	173** ^y	20,8** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0** ^y
Europe centrale et orientale											
Albanie ^o	41 ^z	61,4 ^z	35,9 ^z	8,6 ^z	34,8 ^z	2,0 ^z	6,6 ^z	2,7 ^z	8,1 ^z	1,3 ^z	...
Bélarus	464	56,8	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^o	228	54,0	9,0	9,1	39,7	4,9	22,7	2,4	6,1	6,0	0,1
Croatie	113	52,5	4,6	10,0	32,4	7,0	18,6	3,8	8,5	15,1	...
Estonie ^o	61	61,5	10,5	11,5	38,2	9,2	11,7	5,8	6,8	6,2	...
ERY de Macédoine ^o	45	55,2	11,7	11,3	25,9	8,3	20,5	6,2	9,4	6,8	...
Fédération de Russie ^w	8 030	56,7	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Hongrie ^o	354	55,3	14,5	8,9	39,2	5,0	13,0	3,4	7,4	8,6	...
Lettonie ^o	111	61,5	16,2	7,1	51,0	7,2	10,2	1,8	3,6	3,0	...
Lituanie ^o	149	60,5	15,1	7,7	35,7	5,5	20,2	2,9	8,5	4,3	...
Pologne ^o	1 906	57,9	12,3	8,6	43,3	5,6	13,6	2,1	2,5	4,6	7,3
République de Moldova	108	56,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
République tchèque ^o	284	51,2	11,8	8,3	24,4	8,6	20,7	3,5	12,0	3,6	7,1
Roumanie ^o	582	54,4	4,2	10,9	43,7	5,0	20,1	4,0	5,8	3,0	3,3
Serbie-et-Monténégro	209 ^z	53,7 ^z	4,4 ^z	9,6 ^z	32,6 ^z	5,2 ^z	24,4 ^z	4,8 ^z	12,2 ^z	6,7 ^z	0,3 ^z
Slovaquie	152	52,1	15,8	5,8	27,2	8,6	19,1	4,5	12,3	6,6	...
Slovénie ^o	99	57,5	13,5	6,2	43,0	4,6	16,7	2,7	6,4	6,9	...
Turquie ^o	1 678	41,4	12,8	5,7	18,4	7,3	13,1	3,4	5,7	2,4	31,1
Ukraine	2 135	53,4*	8,1	6,1	39,7	4,3	22,8**	5,5**	6,0**	5,2**	2,2**
Monde¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays développés	...	...	11,0	15,3	34,5	12,7	10,3	1,8	9,8	2,7	2,1
Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	11,1	11,8	40,0	11,6	14,0	1,9	8,3	1,2	0,2
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	...	...	14,2	38,9	20,5	10,8	7,5	3,3	4,1	0,8	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	...	...	12,1	8,5	33,9	7,1	17,2	2,8	7,3	4,1	7,2

1. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 10

POURCENTAGE D'ÉTUDIANTES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE									
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	Pays ou territoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	44,5	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
50,7 ^y	24,7 ^y	33,7 ^y	51,5 ^y	22,2 ^y	25,2 ^y	34,5 ^y	.	32,1 ^y	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	...	...	...	...	...	48,9	Jordanie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Koweït
95,4	71,2	54,3	41,1	20,4	49,7	64,2	34,9	66,6	Liban
49,4 ^z	50,5 ^z	43,3 ^z	32,2 ^z	34,4 ^z	22,3 ^z	61,3 ^z	55,0 ^z	—	Maroc
...	...	...	...	...	...	...	...	21,3	Mauritanie
90,7	93,9	63,2	68,9	—	—	—	—	69,4	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	57,9 ^{**}	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
70,3	64,7	34,7	46,9	30,2	18,6	45,3	62,6	47,9	Territoires autonomes palestiniens
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tunisie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	20,8 ^{**y}	Yémen
Europe centrale et orientale									
77,5 ^z	70,4 ^z	49,2 ^z	63,5 ^z	24,0 ^z	33,4 ^z	72,4 ^z	56,4 ^z	—	Albanie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,8	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine ^o
70,7	65,1	59,3	55,2	34,6	43,1	62,9	44,4	58,9	Bulgarie ^o
91,2	71,9	65,0	43,8	25,7	43,9	72,5	28,7	—	Croatie
86,9	75,0	62,5	39,4	29,0	75,7	82,1	45,0	—	Estonie ^o
77,9	67,9	60,8	58,9	28,2	38,0	72,5	42,8	—	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,7	Fédération de Russie ^w
71,9	62,8	61,1	31,9	21,5	44,8	75,4	44,5	—	Hongrie ^o
80,6	78,4	64,9	35,8	22,8	43,7	81,0	43,4	—	Lettonie ^o
80,5	73,8	67,7	40,3	29,3	51,8	81,5	42,3	—	Lituanie ^o
73,1	69,3	63,0	44,4	22,2	54,9	70,7	46,7	68,7	Pologne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,6	République de Moldova
73,7	60,3	56,9	35,9	21,0	51,2	73,4	38,4	59,6	République tchèque ^o
76,2	67,9	61,7	59,3	27,8	40,3	64,1	52,5	41,0	Roumanie ^o
84,6 ^z	75,2 ^z	60,4 ^z	59,0 ^z	28,8 ^z	41,5 ^z	72,7 ^z	32,3 ^z	35,7 ^z	Serbie-et-Monténégro
73,9	53,3	58,1	34,8	28,6	34,7	74,0	35,4	—	Slovaquie
81,0	72,8	63,0	31,0	24,5	53,8	79,3	42,7	—	Slovénie ^o
48,5	52,3	44,1	39,0	21,7	35,6	56,4	33,5	42,2	Turquie ^o
53,4	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
Monde¹									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monde ¹
73,9	66,8	53,6	36,9	22,6	47,9	69,5	44,2	53,5	Pays développés
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
67,4	69,5	50,0	32,9	18,6	54,3	58,4	37,1	54,7	Amérique du Nord et Europe occidentale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États arabes
73,4	64,8	60,0	40,2	21,6	53,1	72,1	42,6	64,2	Europe centrale et orientale

Tableau 11. Enseignement supérieur : répartition des diplômés par niveau de la CITE et part des diplômées dans chaque niveau

Pays ou territoire	Nombre de diplômés		RÉPARTITION DES DIPLOMÉS PAR NIVEAU DE LA CITE						
			Total des diplômés (%)			% de diplômées dans chaque niveau			
	2001		2001			2001			
	Total (milliers)	% F	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	
Afrique subsaharienne									
1 Afrique du Sud	98	57,0	81,8	17,3	0,9	53,9	73,0	34,0	1
2 Angola	0,3 ^y	45,9 ^y	100,0 ^y	.	.	45,9 ^y	.	.	2
3 Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	3
4 Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	4
5 Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	5
6 Burundi	1 ^z	37,9 ^z	71,3 ^z	28,7 ^z	— ^z	31,5 ^z	53,9 ^z	— ^z	6
7 Cameroun	...	...	...	...	...	...	...	...	7
8 Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	...	...	8
9 Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	9
10 Congo	0,1 ^y	25,7 ^y	...	...	...	...	...	...	10
11 Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	11
12 Érythrée	1	15,5	100,0	.	.	15,5	.	.	12
13 Éthiopie	18	23,8	100,0	.	.	23,8	.	—	13
14 Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	14
15 Gambie	1 ^y	22,4 ^y	.	100,0 ^y	.	.	22,4 ^y	.	15
16 Ghana	14 ^z	27,0 ^z	49,2 ^z	45,2 ^z	5,6 ^z	26,5 ^z	30,0 ^z	8,0	16
17 Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	17
18 Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	18
19 Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	19
20 Kenya	28 ^y	36,4 ^y	38,1 ^y	57,9 ^y	4,0 ^y	34,9 ^y	37,6 ^y	32,2	20
21 Lesotho	1	50,1 ^{**}	58,3	41,7	.	...	...	...	21
22 Libéria	7 ^y	46,2 ^y	32,1 ^y	60,4 ^y	7,5 ^y	42,2 ^y	49,1 ^y	40,3	22
23 Madagascar	7	47,3	89,4	7,4	3,2	48,0	40,9	42,7	23
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	24
25 Mali	...	...	...	...	...	...	...	...	25
26 Maurice	2	48,1	51,1	48,5	0,4	54,3	41,7	25,0	26
27 Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	27
28 Namibie	3	45,8	87,1	12,9	—	...	...	—	28
29 Niger	1 ^z	27,3 ^z	80,8 ^z	7,8 ^z	11,5 ^z	27,3 ^z	35,9 ^z	21,3	29
30 Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	30
31 Ouganda	25 ^z	21,5 ^z	63,0 ^z	36,9 ^z	0,1 ^z	16,1 ^z	30,7 ^z	25,0	31
32 République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	32
33 République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	33
34 République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	34
35 Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	35
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	36
37 Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	...	37
38 Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	38
39 Sierra Leone	6 ^y	43,8 ^y	21,9 ^y	78,1 ^y	. ^y	47,7 ^y	40,8 ^y	. ^y	39
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	40
41 Swaziland	1 ^y	51,5 ^y	98,7 ^y	1,3 ^y	— ^y	51,6 ^y	38,5 ^y	— ^y	41
42 Tchad	1 ^y	12,7 ^y	71,5 ^y	27,4 ^y	1,1 ^y	10,4 ^y	19,4 ^y	—	42
43 Togo	6 ^y	15,0 ^y	97,2 ^y	2,8 ^y	.	15,4 ^y	2,4 ^y	.	43
44 Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	44
45 Zimbabwe ^w	6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	45
Amérique du Nord et Europe occidentale									
46 Allemagne ^o	294	52,2	59,9	32,0	8,1	48,6	62,9	36,4	46
47 Andorre	.	.	.	.	.	.	.	.	47
48 Autriche ^o	27 ^z	51,5 ^z	61,8 ^z	31,3 ^z	6,9 ^z	49,2 ^z	59,2 ^z	37,1	48
49 Belgique ^o	73	56,7	46,9	51,1	1,9	51,8	62,0	35,8	49
50 Canada ^o	225 ^y	57,4 ^y	66,8 ^y	31,4 ^y	1,8 ^y	58,1 ^y	57,1 ^y	39,0	50
51 Chypre ^o	3	62,2	20,5	79,4	0,1	77,2	58,4	—	51
52 Danemark ^o	39	56,5	82,2	15,9	1,9	61,2	34,0	41,1	52
53 Espagne ^o	278 ^z	57,2 ^z	76,1 ^z	21,6 ^z	2,3 ^z	59,0 ^z	52,6 ^z	42,9	53
54 États-Unis ^o	2 238	57,3	82,9	15,2	2,0	57,3	58,6	46,3	54
55 Finlande ^o	37	61,1	88,0	7,2	4,9	62,7	51,3	45,9	55
56 France ^o	532	55,5	70,0	28,1	2,0	56,7	53,4	42,7	56
57 Grèce ^o	44	55,2	66,0	31,4	2,6	56,8	53,2	38,4	57

1. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 11

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire		RÉPARTITION DES DIPLOMÉS PAR NIVEAU DE LA CITE								
		Nombre de diplômés		Total des diplômés (%)			% de diplômées dans chaque niveau			
		2001		2001			2001			
		Total (milliers)	% F	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B		Niveau 6
58	Irlande ^o	45	57,1	66,7	32,1	1,2	59,7	52,3	40,2	58
59	Islande ^o	2 ^y	64,4 ^y	86,6 ^y	13,3 ^y	0,1 ^y	66,9 ^y	48,3 ^y	50,0	59
60	Israël ^o	72 ^{**}	57,3 ^{**}	57,5	41,3 ^{**}	1,2	60,6	53,0 ^{**}	47,4	60
61	Italie ^o	218	57,3	95,5	2,7	1,8	57,4	55,9	51,9	61
62	Luxembourg ^o	1 ^y	...	34,1 ^y	65,9 ^y	.	...	...	.	62
63	Malte ^o	2	52,0	83,9	15,5	0,6	52,7	50,2	—	63
64	Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	64
65	Norvège ^o	30	60,3	87,8	9,7	2,5	61,9	51,6	36,8	65
66	Pays-Bas ^o	86	55,4	94,3	2,8	3,0	55,8	58,9	38,5	66
67	Portugal ^o	58 ^y	65,0 ^y	87,9 ^y	9,4 ^y	2,7 ^y	64,9 ^y	70,5 ^y	49,2	67
68	Royaume-Uni ^o	524	56,5	75,8	22,0	2,2	55,7	60,7	41,5	68
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	69
70	Suède ^o	46	60,0	83,5	8,8	7,7	62,4	54,1	40,6	70
71	Suisse ^o	58	43,2	41,0	54,1	4,9	41,1	45,6	33,9	71
Amérique latine et Caraïbes										
72	Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	72
73	Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	73
74	Antilles néerlandaises	1 ^{**,z}	19,2 ^{**,z}	...	...	...	...	...	...	74
75	Argentine ^w	140	63,2	45,4	54,4	0,1	56,3	69,1	46,8	75
76	Aruba	0,3	55,6	...	...	.	...	...	.	76
77	Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	77
78	Barbade	1 ^z	66,0 ^{**,z}	...	...	...	...	...	...	78
79	Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	79
80	Bermudes	0,1 ^z	76,8 ^z	.	100,0 ^z	. ^z	.	76,8 ^z	. ^z	80
81	Bolivie	23	...	...	...	...	...	./.¹	...	81
82	Brésil ^w	422	61,6	93,8	./. ¹	6,2	62,4	./. ¹	50,0	82
83	Chili ^w	53 ^z	46,2 ^z	...	...	...	...	...	...	83
84	Colombie	...	...	...	...	...	...	...	...	84
85	Costa Rica	23	61,1	96,9	2,9	0,1	61,3	54,0	59,4	85
86	Cuba	17	62,6	...	.	...	...	.	...	86
87	Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	87
88	El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	88
89	Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	89
90	Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	90
91	Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	91
92	Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	92
93	Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	93
94	Honduras	3 ^z	73,7 ^z	...	...	...	73,7 ^z	...	...	94
95	Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	95
96	Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	96
97	Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	97
98	Jamaïque ^w	6 ^z	70,9 ^z	...	...	...	...	...	...	98
99	Mexique ^o	339	52,2	94,8	4,6	0,5	52,7	42,7	38,9	99
100	Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	100
101	Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	101
102	Panama	...	...	...	...	...	...	...	...	102
103	Paraguay ^w	15	66,3	46,1	53,7	0,2 ^{**}	60,4	71,4	...	103
104	Pérou ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	104
105	République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	105
106	Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	106
107	Saint-Vincent-et-les Grenadines	.	.	.	.	.	.	.	.	107
108	Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	108
109	Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	109
110	Trinité-et-Tobago	2	66,8	65,0	33,9	1,1	61,7	76,8	55,6	110
111	Uruguay ^w	7 ^{**}	69,3 ^{**}	49,8	39,3	10,9 ^{**}	59,7	85,3	55,6	111
112	Venezuela	61 ^y	62,8 ^y	54,9 ^y	45,1 ^y	— ^y	62,9 ^y	62,7 ^y	— ^y	112
Asie centrale										
113	Arménie	12	56,5	97,0	.	3,0	57,4	.	27,8	113
114	Azerbaïdjan	36	51,0	67,2	32,1	0,7	38,9	76,7	35,5	114

1. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Nombre de diplômés		RÉPARTITION DES DIPLOMÉS PAR NIVEAU DE LA CITE						
	2001		Total des diplômés (%)			% de diplômées dans chaque niveau			
	Total (milliers)	% F	2001			2001			
			Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	
115 Géorgie	22	52,7	98,0	.	2,0	53,0	.	40,2	115
116 Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	116
117 Kirghizistan	18 ^z	53,0 ^z	93,7 ^z	4,1 ^z	2,2 ^z	52,7 ^z	54,8 ^z	61,9	117
118 Mongolie	18	66,6	92,7	7,1	0,3	66,4	70,2	43,8	118
119 Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	119
120 Tadjikistan	12	...	98,3	.	1,7	...	.	...	120
121 Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique									
122 Australie ^o	152 ^z	56,1 ^z	95,4 ^z	2,2 ^z	2,4 ^z	56,9 ^z	39,9 ^z	40,0	122
123 Brunéi Darussalam	1	67,4	45,8	54,2	—	69,0	66,1	—	123
124 Cambodge	3	25,1	100,0	.	.	25,1	.	.	124
125 Chine ^w	1 948	...	...	...	...	...	...	...	125
126 États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	126
127 Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	127
128 Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	128
129 Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	129
130 Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	130
131 Indonésie ^w	506	45,2	68,9	29,3	1,7	42,8	51,2	38,3	131
132 Japon ^o	1 048	48,8	59,5	39,2	1,3	38,0	66,1	23,1	132
133 Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	133
134 Macao, Chine	5	38,8	85,8	14,2	0,0	33,6	70,5	—	134
135 Malaisie ^w	125 ^y	51,3 ^y	...	...	...	...	...	...	135
136 Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	136
137 Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	137
138 Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	138
139 Nouvelle-Zélande ^o	43 ^z	61,9 ^z	...	...	...	...	...	...	139
140 Palaos	0,1 ^z	60,1 ^z	100,0 ^z	.	.	60,1 ^z	.	.	140
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	141
142 Philippines ^w	364	61,0	87,0	12,5	0,4	61,8	55,7	63,0	142
143 Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	143
144 République de Corée	563	48,6	...	...	...	...	...	...	144
145 République démocratique populaire lao	5	37,2	43,1	56,9	.	34,2	39,5	.	145
146 Samoa	0,4 ^z	43,1 ^z	13,3 ^z	86,7 ^z	.	38,9 ^z	43,8 ^z	.	146
147 Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	147
148 Thaïlande ^w	394	55,6	52,7	47,1	0,1	58,6	52,3	53,0	148
149 Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	149
150 Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	150
151 Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	151
152 Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	152
153 Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	153
154 Viet Nam	125	45,1	74,9	22,5	2,7	53,2	19,7	33,2	154
Asie du Sud et de l'Ouest									
155 Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	155
156 Bangladesh	187	31,4	90,2	9,4	0,4	33,3	13,9	23,1	156
157 Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	157
158 Inde ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	158
159 Maldives	.	.	.	.	.	.	.	.	159
160 Népal	...	...	...	.	...	...	.	...	160
161 Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	161
162 République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	162
163 Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes									
164 Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	164
165 Arabie saoudite	56 ^y	58,3 ^y	77,4 ^y	20,2 ^y	2,4 ^y	57,4 ^y	64,8 ^y	33,1	165

1. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Nombre de diplômés		RÉPARTITION DES DIPLOMÉS PAR NIVEAU DE LA CITE						
	Total (milliers)	% F	Total des diplômés (%)			% de diplômées dans chaque niveau			
			2001			2001			
			Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	
166 Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	166
167 Djibouti	0,5 ^z	41,7 ^z	47,4 ^z	52,6 ^z	. ^z	27,7 ^z	54,4 ^z	. ^z	167
168 Égypte ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	168
169 Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	169
170 Iraq	55 ^y	36,4 ^y	...	...	...	...	...	...	170
171 Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	171
172 Jordanie ^w	28	54,1	86,9	13,1	—	51,0	74,3	—	172
173 Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	173
174 Liban	17	54,7	87,6	9,7	2,8	55,8	48,8	39,3	174
175 Maroc	44 ^z	43,7 ^z	64,6 ^z	30,6 ^z	4,8 ^z	43,9 ^z	45,0 ^z	32,0	175
176 Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	176
177 Oman	3	62,5	...	...	...	...	...	...	177
178 Qatar	1	...	100,0	.	.	78,6	.	.	178
179 République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	179
180 Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	180
181 Territoires autonomes palestiniens	12 ^z	50,4 ^z	82,7 ^z	17,3 ^z	.	48,4 ^z	60,2 ^z	.	181
182 Tunisie ^w	26 **	48,5**	...	...	...	50,2	42,2	...	182
183 Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	183
Europe centrale et orientale									
184 Albanie ^o	5 ^z	31,4 ^z	94,2 ^z	5,8 ^z	. ^z	32,4 ^z	14,6 ^z	. ^z	184
185 Bélarus	91	...	48,8	49,9	1,3	...	59,3	...	185
186 Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	186
187 Bulgarie ^o	51	57,7	89,9	9,4	0,8	57,1	63,9	53,0	187
188 Croatie	15	55,4	61,4	36,8	1,7	58,1	51,3	49,0	188
189 Estonie ^o	8	68,2	75,7	21,8	2,4	64,8	80,9	59,6	189
190 Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	4	61,7	90,0	8,6	1,4	62,5	54,0	54,9	190
191 Fédération de Russie ^w	1 354	...	53,1	45,0	2,0	...	...	...	191
192 Hongrie ^o	62	60,5	95,3	3,1	1,6	60,7	59,7	44,8	192
193 Lettonie ^o	19	69,4	85,3	14,5	0,3	71,8	55,5	71,2	193
194 Lituanie ^o	30	64,4	67,6	31,1	1,3	62,8	68,3	56,3	194
195 Pologne ^o	460	64,9	98,0	1,0	1,0	64,9	83,0	44,5	195
196 République de Moldova	20	56,2	65,0	33,6	1,4	56,5	55,9	52,9	196
197 République tchèque ^o	44	56,5	79,5	17,5	3,0	53,9	72,4	34,3	197
198 Roumanie ^o	93	57,4	85,1	14,9	—	55,6	67,6	—	198
199 Serbie-et-Monténégro	19 ^z	58,2 ^z	72,2 ^z	25,6 ^z	2,2 ^z	...	...	...	199
200 Slovaquie	28	55,3	88,4	9,0	2,6	53,1	81,3	40,6	200
201 Slovénie ^o	14	59,4	47,2	50,5	2,2	62,2	57,3	45,3	201
202 Turquie ^o	287	42,4	64,6	34,5	0,9	41,2	44,8	33,7	202
203 Ukraine	466	...	67,1	31,7	1,2	...	...	...	203
Regroupements régionaux									
I Monde ²	...	...	...	...	...	...	...	...	I
II Pays développés	...	...	80,9	16,7	2,5	57,4	57,3	49,1	II
III Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	III
IV Pays en transition	...	...	67,2	32,1	0,7	...	...	...	IV
V Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	V
VI Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	75,8	22,0	2,2	57,8	56,5	45,5	VI
VII Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	VII
VIII Asie centrale	...	...	95,4	2,1	2,6	53,0	...	40,2	VIII
IX Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
X Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	X
XI États arabes	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
XII Europe centrale et orientale	...	...	75,7	21,8	2,4	58,1	51,3	49,0	XII

1. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.
2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(y) Les données sont de 1999-2000.
(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 12

Enseignement supérieur : répartition des diplômés par domaine d'étude et part des diplômées dans chaque domaine, 2001

Pays ou territoire	RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE										
	Nombre de diplômés		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
	Total (000)	% F									
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	98	57,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	0,3 ^y	45,9 ^y	22,2 ^y	.	44,1 ^y	5,7 ^y	5,7 ^y	—	21,5 ^y	.	0,7 ^y
Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	1 ^z	37,9 ^z	32,8 ^z	11,4 ^z	45,8 ^z	—	4,5 ^z	—	5,5 ^z	—	—
Cameroun	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	0,1 ^y	25,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	1	15,5	17,0	1,3	50,7	11,3	6,0	7,3	6,4	.	—
Éthiopie	18	23,8	34,6	1,1	37,8	3,7	6,9	8,6	7,1	0,1	0,1
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	1 ^y	22,4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Ghana	14 ^z	27,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	28 ^y	36,4 ^y	21,0 ^y	6,6 ^y	26,0 ^y	12,2 ^y	17,9 ^y	6,3 ^y	9,0 ^y	1,0 ^y	—
Lesotho	1	50,1 ^{**}	48,4	9,9	25,2	4,5	—	8,3	—	—	3,8
Libéria	7 ^y	46,2 ^y	5,3 ^y	6,1 ^y	24,3 ^y	18,3 ^y	9,1 ^y	1,8 ^y	26,8 ^y	8,3 ^y	—
Madagascar	7	47,3	1,1	13,8	54,9	17,8	4,4	1,0	6,6	0,3	—
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	2	48,1	30,7	2,9	34,9	8,1	15,1	8,3	.	.	—
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	3	45,8	70,5	1,2	20,0	1,2	0,3	1,2	4,7	0,8	0,1
Niger	1 ^z	27,3 ^z	9,5 ^z	10,1 ^z	26,8 ^z	19,0 ^z	.	13,6 ^z	15,1 ^z	5,8 ^z	—
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	25 ^z	21,5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.-U. Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	6 ^y	43,8 ^y	67,9 ^y	15,7 ^y	5,7 ^y	2,0 ^y	0,6 ^y	4,9 ^y	2,7 ^y	0,5 ^y	—
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	1 ^y	51,5 ^y	25,9 ^y	12,1 ^y	35,4 ^y	4,6 ^y	0,3 ^y	8,2 ^y	9,2 ^y	1,3 ^y	2,9 ^y
Tchad	1 ^y	12,7 ^y	16,4 ^y	40,6 ^y	29,4 ^y	13,7 ^y	.	.	.	.	—
Togo	6 ^y	15,0 ^y	2,1 ^y	46,8 ^y	31,6 ^y	5,7 ^y	2,8 ^y	1,8 ^y	9,2 ^y	— ^y	— ^y
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe ^w	6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale											
Allemagne ^o	294	52,2	8,3	10,3	21,5	9,2	16,9	2,4	26,9	4,1	0,4
Andorre	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Autriche ^o	27 ^z	51,5 ^z	20,8 ^z	8,3 ^z	26,4 ^z	6,8 ^z	20,6 ^z	3,2 ^z	10,4 ^z	3,3 ^z	0,3 ^z
Belgique ^o	73	56,7	15,4	10,0	31,1	8,3	10,5	1,7	20,7	2,3	0,0
Canada ^o	225 ^y	57,4 ^y	11,1 ^y	12,2 ^y	34,4 ^y	10,4 ^y	10,9 ^y	2,0 ^y	11,3 ^y	5,9 ^y	—
Chypre ^o	3	62,2	15,2	7,4	36,5	7,5	5,6	0,6	4,9	22,2	—
Danemark ^o	39	56,5	10,3	12,7	23,7	9,1	13,0	2,4	25,8	2,9	—
Espagne ^o	278 ^z	57,2 ^z	12,1 ^z	9,4 ^z	32,0 ^z	10,5 ^z	16,2 ^z	2,3 ^z	11,9 ^z	5,4 ^z	0,1 ^z
États-Unis ^o	2 238	57,3	11,6	12,2	40,1	9,4	8,0	2,2	11,8	4,7	0,0
Finlande ^o	37	61,1	6,6	11,3	23,0	7,3	22,2	2,3	21,7	5,5	—

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 12

POURCENTAGE DE DIPLÔMÉS DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Afrique subsaharienne										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
45,2 ^y	.	42,3 ^y	50,0 ^y	25,0 ^y	—	58,3 ^y	.	50,0 ^y		Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Botswana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso
38,4 ^z	27,6 ^z	45,3 ^z	—	—	—	26,2 ^z	—	—	—	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	25,7 ^y	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
12,5	21,4	20,7	4,1	1,5	10,1	20,3	.	—	...	Érythrée
17,7	24,5	35,9	22,9	4,9	8,5	26,5	22,7	15,8	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	22,4 ^y	...	Gambie
...	...	...	...	...	...	...	...	27,0	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
42,7 ^y	32,0 ^y	50,6 ^y	29,6 ^y	13,0 ^y	27,2 ^y	44,3 ^y	48,3 ^y	—	...	Kenya
...	...	...	...	—	...	—	—	...	...	Lesotho
37,0 ^y	53,1 ^y	44,8 ^y	80,5 ^y	31,8 ^y	22,3 ^y	38,9 ^y	20,4	—	...	Libéria
34,2	64,2	48,2	37,0	20,0	50,7	51,3	60,9	—	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
51,5	71,9	50,8	53,7	19,1	62,4	.	.	—	...	Maurice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
50,6	63,2	24,2	43,6	...	30,8	76,8	...	—	...	Namibie
20,5 ^z	25,3 ^z	44,1 ^z	7,7 ^z	.	31,3 ^z	34,7 ^z	—	—	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	...	...	...	...	...	...	...	21,5 ^z	...	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
41,5 ^y	43,9 ^y	49,9 ^y	73,0 ^y	25,0 ^y	52,1 ^y	56,3 ^y	48,5 ^y	—	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
50,6 ^y	55,4 ^y	44,1 ^y	54,3 ^y	33,3 ^y	28,0 ^y	83,7 ^y	38,5 ^y	100,0 ^y	...	Swaziland
9,4 ^y	11,7 ^y	20,0 ^y	4,1 ^y	.	.	.	.	—	...	Tchad
26,4 ^y	16,3 ^y	14,1 ^y	6,0 ^y	2,4 ^y	7,7 ^y	20,2 ^y	— ^y	— ^y	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale										
77,7	66,6	45,6	33,8	17,1	33,5	74,3	51,1	52,3	...	Allemagne ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	Andorre
78,7 ^z	59,3 ^z	52,7 ^z	39,0 ^z	15,1 ^z	39,1 ^z	68,4 ^z	64,9 ^z	41,7 ^z	...	Autriche ^o
73,5	62,5	55,7	31,3	19,4	39,6	74,0	52,7	13,3	...	Belgique ^o
75,3 ^y	61,7 ^y	59,9 ^y	42,0 ^y	19,8 ^y	50,5 ^y	79,1 ^y	55,4 ^y	—	...	Canada ^o
93,0	79,1	68,0	50,2	15,6	—	75,5	40,6	—	...	Chypre ^o
70,6	68,6	48,4	31,8	26,2	39,1	82,3	19,8	—	...	Danemark ^o
79,4 ^z	62,8 ^z	62,5 ^z	40,8 ^z	25,1 ^z	41,9 ^z	77,1 ^z	57,8 ^z	38,1 ^z	...	Espagne ^o
76,7	61,6	55,5	42,9	19,3	48,9	79,6	55,2	54,2	...	États-Unis ^o
84,7	75,3	67,1	46,7	20,2	50,6	85,8	68,5	—	...	Finlande ^o

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	Nombre de diplômés		RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE								
	Total (000)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
France ^o	532	55,5	6,8	12,7	39,1	13,3	16,5	0,3	7,2	4,0	0,2
Grèce ^o	44	55,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Irlande ^o	45	57,1	7,1	12,1	31,9	18,4	10,6	1,1	10,7	4,0	4,1
Islande ^o	2 ^y	64,4 ^y	22,3 ^y	13,2 ^y	30,9 ^y	13,5 ^y	6,2 ^y	0,6 ^y	13,3 ^y	—	—
Israël ^o	72 ^{**}	57,3^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Italie ^o	218	57,3	8,8	13,8	35,6	7,5	14,7	1,9	12,8	4,5	0,3
Luxembourg ^o	1 ^y	...	16,6 ^y	13,2 ^y	49,3 ^y	10,7 ^y	3,8 ^y	—	6,3 ^y	—	—
Malte ^o	2	52,0	26,3	7,8	42,9	4,0	4,4	1,2	13,1	0,3	—
Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norvège ^o	30	60,3	18,7	7,3	25,8	8,1	7,3	1,0	24,5	3,0	4,3
Pays-Bas ^o	86	55,4	17,1	6,7	34,1	5,4	10,4	2,3	21,2	2,7	0,0
Portugal ^o	58 ^y	65,0 ^y	18,1 ^y	8,0 ^y	36,9 ^y	5,4 ^y	12,2 ^y	2,3 ^y	13,3 ^y	3,7 ^y	— ^y
Royaume-Uni ^o	524	56,5	10,9	15,1	26,6	16,8	10,1	1,3	18,1	1,2	—
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ^o	46	60,0	16,7	5,9	20,7	10,0	21,9	1,2	21,5	2,0	—
Suisse ^o	58	43,2	12,7	7,7	36,7	10,6	12,7	1,6	12,1	5,7	0,2
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antigua-et-Barbuda	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Antilles néerlandaises	1 ^{**z}	19,2 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**z}
Argentine ^w	140	63,2	3,0	2,8	20,9	3,8	4,5	1,8	8,2	0,6	54,5
Aruba	0,3	55,6	12,8	.	47,1	.	24,1	.	16,0	.	—
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	1 ^z	66,0 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	0,1 ^z	76,8 ^z	.	20,2 ^z	43,4 ^z	5,1 ^z	10,1 ^z	.	12,1 ^z	8,1 ^z	1,0 ^z
Bolivie	23	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Brésil ^w	422	61,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Chili ^w	53 ^z	46,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Colombie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	23	61,1	32,5	2,2	39,3	4,3	8,9	1,3	11,1	0,4	0,0
Cuba	17 ^z	66,0 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3 ^z	73,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ^w	6 ^z	70,9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Mexique ^o	339	52,2	16,3	2,9	42,7	10,1	15,0	2,1	8,9	2,0	0,1
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay ^w	15	66,3	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Pérou ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
St Vincent/Grenad.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité et Tobago	2	66,8	31,6	9,5	22,3	8,7	11,3	3,3	7,4	5,8	—
Uruguay ^w	7 ^{**}	69,3^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Venezuela	61 ^y	62,8 ^y	18,3 ^y	0,6 ^y	42,9 ^y	7,0 ^y	19,5 ^y	1,2 ^y	7,3 ^y	3,2 ^y	—

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 12

POURCENTAGE DE DIPLOMÉS DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE									Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	
70,9	74,1	63,1	40,7	20,8	50,8	76,0	53,2	36,9	France ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	55,2	Grèce ^o
79,2	67,3	60,2	46,5	16,2	36,5	84,5	42,1	65,6	Irlande ^o
90,2 ^y	67,1 ^y	55,5 ^y	44,0 ^y	24,5 ^y	—	81,8 ^y	—	—	Islande ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	57,3**	Israël ^o
78,2	79,6	55,5	53,6	27,5	43,8	63,9	52,2	60,1	Italie ^o
...	...	...	...	...	—	...	—	—	Luxembourg ^o
67,8	53,4	47,1	29,7	22,0	34,8	53,9	60,0	.	Malte ^o
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Monaco
76,6	61,5	51,3	32,2	21,4	45,0	82,7	36,1	51,8	Norvège ^o
78,1	59,5	49,4	27,8	12,7	45,9	74,8	53,3	18,9	Pays-Bas ^o
83,7 ^y	67,1 ^y	65,0 ^y	45,7 ^y	34,6 ^y	57,6 ^y	77,7 ^y	58,1 ^y	— ^y	Portugal ^o
72,2	62,6	54,4	41,6	18,3	55,5	79,5	65,7	—	Royaume-Uni ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
80,0	61,2	60,3	48,0	28,5	56,4	81,6	61,2	—	Suède ^o
73,0	56,3	39,2	20,8	10,8	25,9	68,8	48,0	56,6	Suisse ^o
									Amérique latine et Caraïbes
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Anguilla
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	19,2** ^z	Antilles néerlandaises
78,1	70,2	56,0	51,5	30,6	40,5	63,9	54,9	69,1	Argentine ^w
18,2	.	70,2	.	22,6	.	92,7	.	—	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	66,0** ^z	Barbade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize
.	75,0 ^z	95,3 ^z	60,0 ^z	10,0 ^z	.	100,0 ^z	50,0 ^z	—	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
...	...	...	...	...	...	...	...	61,6	Brésil ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	46,2 ^z	Chili ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Colombie
80,7	55,5	54,8	39,6	27,9	33,7	66,1	49,0	33,3	Costa Rica
...	...	...	...	...	...	...	...	66,0 ^z	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Dominique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	73,7 ^z	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	70,9 ^z	Îles Vierges britanniques
65,4	58,3	57,1	45,7	24,3	28,6	62,6	49,6	45,1	Jamaïque ^w
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Mexique ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Panama
...	...	...	...	...	...	...	...	66,3	Paraguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pérou ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Vincent-et-les Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
76,8	80,6	72,9	62,0	27,1	69,6	46,9	73,9	—	Trinité et Tobago
...	...	...	...	...	...	...	...	69,3	Uruguay ^w
85,0 ^y	48,4 ^y	65,5 ^y	53,1 ^y	39,1 ^y	37,8 ^y	78,8 ^y	40,7 ^y	—	Venezuela

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE										
	Nombre de diplômés		Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
	Total (000)	% F									
Asie centrale											
Arménie	12	56,5	13,7	3,7	32,3	—	7,2	2,2	8,0	2,3	30,6
Azerbaïdjan	36	51,0	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Géorgie	22	52,7	7,9	22,9	32,1	6,4	15,6	3,2	9,8	2,1	0,01
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	18 ^z	53,0 ^z	13,7 ^z	7,8 ^z	46,2 ^z	7,6 ^z	11,8 ^z	2,5 ^z	4,7 ^z	3,5 ^z	2,1 ^z
Mongolie	18	66,6	16,0	11,1	33,4	5,5	13,6	3,5	5,6	2,9	8,4
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	12	...	14,4	34,1	22,6	8,0	9,8	4,1	6,4	0,5	—
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique											
Australie ^o	152 ^z	56,1 ^z	11,1 ^z	13,8 ^z	35,7 ^z	11,8 ^z	7,9 ^z	1,6 ^z	14,8 ^z	3,2 ^z	— ^z
Brunéi Darussalam	1	67,4	49,8	8,2	9,2	4,7	7,4	.	17,6	.	3,1
Cambodge	3	25,1	8,0	9,9	56,2	12,4	2,4	4,4	5,5	1,3	—
Chine ^w	1 948	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Indonésie ^w	506	45,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Japon ^o	1 048	48,8	6,8	16,4	25,4	2,8	19,4	2,3	11,9	11,0	4,1
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	5	38,8	4,9	2,4	80,7	2,8	1,0	—	6,5	1,7	—
Malaisie ^w	125 ^y	51,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande ^o	43 ^z	61,9 ^z	16,8 ^z	19,1 ^z	26,7 ^z	10,5 ^z	5,0 ^z	1,6 ^z	11,5 ^z	6,4 ^z	—
Palaos	0,1 ^z	60,1 ^z	2,8 ^z	—	37,1 ^z	—	16,1 ^z	4,2 ^z	9,1 ^z	9,8 ^z	21,0 ^z
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines ^w	364	61,0	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
République de Corée ^o	563	48,6	7,1	17,6	20,4	9,0	32,0	2,1	8,0	3,8	—
RDP lao	5	37,2	24,8	28,7	16,4	8,0	9,2	6,6	3,0	3,4	—
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,4 ^z	43,1 ^z	18,7 ^z	8,1 ^z	30,5 ^z	12,8 ^z	5,7 ^z	9,9 ^z	1,2 ^z	5,9 ^z	7,1 ^z
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	394	55,6	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	125	45,1	22,0	3,9	44,6	—	14,7	5,3	3,9	—	5,7
Asie du Sud et de l'Ouest											
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	187	31,4	5,9	27,5	36,4	11,4	0,4	0,8	11,0	—	6,5
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldives	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Népal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes											
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	56 ^y	58,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^y

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 12

POURCENTAGE DE DIPLOMÉS DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Asie centrale										
72,6	65,1	44,8	—	31,0	46,5	48,6	10,1	72,9	Asie centrale	
...	...	...	...	...	...	...	...	51,0	Arménie
65,5	76,4	40,2	67,5	26,9	27,1	74,6	20,4	—	Azerbaïdjan	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
86,5 ^z	71,3 ^z	45,8 ^z	60,4 ^z	35,7 ^z	20,0 ^z	62,4 ^z	23,5 ^z	63,3 ^z	Kazakhstan	
79,8	69,7	68,0	53,1	50,9	64,8	88,5	20,6	68,0	Kirghizistan	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
74,7 ^z	67,1 ^z	51,8 ^z	40,6 ^z	21,3 ^z	41,6 ^z	75,9 ^z	51,3 ^z	— ^z	Australie ^o	
71,1	60,2	62,6	51,0	37,5	.	75,3	.	93,9	Brunéi Darussalam	
31,0	45,1	23,9	21,4	1,4	4,4	24,1	38,5	—	Cambodge	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	45,2	Indonésie ^w
76,0	71,1	34,5	25,2	12,5	40,4	69,8	78,7	55,3	Japon ^o	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	51,3 ^y	Malaisie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nioué
80,9 ^z	63,9 ^z	55,0 ^z	43,3 ^z	32,5 ^z	39,0 ^z	79,8 ^z	65,6 ^z	—	Nouvelle-Zélande ^o	
100,0 ^z	—	79,2 ^z	—	4,3 ^z	16,7 ^z	84,6 ^z	50,0 ^z	66,7 ^z	Palaos	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	61,0	Philippines ^w
75,7	68,5	47,4	45,3	28,1	36,6	70,9	53,2	—	République de Corée ^o	
45,7	41,3	38,2	43,8	11,2	17,4	43,9	24,0	—	République démocratique populaire lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
78,9 ^z	66,7 ^z	31,5 ^z	34,6 ^z	—	30,0 ^z	100,0 ^z	—	65,5 ^z	Samoa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	55,6	Thaïlande ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
62,8	61,2	48,7	—	13,5	25,9	36,6	—	43,2	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
35,4	39,8	32,5	29,3	9,9	17,6	17,1	—	17,2	Bangladesh	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Inde ^w
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
États arabes										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Algérie
...	...	...	...	...	...	...	...	58,3 ^y	Arabie saoudite

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	Nombre de diplômés		RÉPARTITION DES DIPLÔMÉS PAR DOMAINE D'ÉTUDE EN POURCENTAGE								
	Total (000)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	0,5 ^z	41,7 ^z	— ^z	6,9 ^z	50,4 ^z	25,4 ^z	2,6 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	14,7 ^z
Égypte ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	55 ^y	36,4 ^y	22,5 ^y	12,2 ^y	10,4 ^y	5,2 ^y	10,3 ^y	3,8 ^y	5,6 ^y	...	29,9 ^y
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie ^w	28	54,1	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	17	54,7	3,3	16,8	43,2	9,6	13,1	0,8	10,1	3,1	—
Maroc	44 ^z	43,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^z
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman	3	62,5	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Qatar	1	...	37,3	11,2	31,4	11,9	5,1	...	3,2	...	—
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. palestiniens	12 ^z	50,4 ^z	10,2 ^z	21,7 ^z	34,5 ^z	13,8 ^z	7,0 ^z	0,9 ^z	9,8 ^z	0,3 ^z	1,9 ^z
Tunisie ^w	26 ^{**}	48,5^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0 ^{**}
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale											
Albanie ^o	5 ^z	31,4 ^z	35,5 ^z	13,8 ^z	29,3 ^z	1,7 ^z	3,9 ^z	1,7 ^z	12,8 ^z	1,3 ^z	— ^z
Bélarus	91	...	14,6	17,9	24,7	2,4	22,9	8,5	7,8	...	...
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^o	51	57,7	9,7	7,5	42,0	5,5	21,1	2,0	7,0	5,3	—
Croatie	15	55,4	9,0	11,0	27,1	7,4	15,4	4,2	8,1	17,9	—
Estonie ^o	8	68,2	12,2	11,5	40,2	6,1	10,1	1,5	11,7	6,7	—
ERY de Macédoine ^o	4	61,7	16,9	11,1	24,6	9,2	17,2	4,3	12,1	4,6	—
Fédération de Russie ^w	1 354	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Hongrie ^o	62	60,5	19,4	8,4	39,0	3,1	9,3	3,6	8,4	8,9	—
Lettonie ^o	19	69,4	20,3	6,4	50,6	6,2	7,7	1,0	3,3	4,5	—
Lituanie ^o	30	64,4	17,5	7,7	33,6	4,5	18,7	2,8	10,3	4,9	—
Pologne ^o	460	64,9	12,4	6,4	39,6	3,6	7,2	1,6	1,9	3,6	23,6
République de Moldova	20	56,2	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
République tchèque ^o	44	56,5	15,1	8,1	29,5	11,3	11,9	3,5	14,4	3,7	2,4
Roumanie ^o	93	57,4	6,9	11,1	43,9	5,4	16,5	3,0	6,1	3,8	3,3
Serbie-et-Monténégro	19 ^z	58,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Slovaquie	28	55,3	16,1	5,9	27,8	8,6	16,6	3,7	14,7	6,5	—
Slovénie ^o	14	59,4	11,9	6,9	41,6	3,9	16,1	3,1	9,9	6,7	—
Turquie ^o	287	42,4	15,1	7,0	23,1	7,7	15,3	4,1	6,3	3,0	18,5
Ukraine	466	...	7,6	5,6	38,7	3,7	24,2	6,1	7,1	4,4	2,7
Monde¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays développés	...	...	12,6	7,1	38,2	7,1	10,0	1,6	7,0	4,7	11,9
Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	...	...	13,7	5,8	39,3	...	9,5	2,4	6,4	2,9	16,3
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	12,7	7,7	36,7	10,6	12,7	1,6	12,1	5,7	0,2
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	...	...	13,7	7,8	46,2	7,6	11,8	2,5	4,7	3,5	2,1
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale	...	...	14,9	13,0	27,1	6,9	17,4	6,0	11,1	...	...

1. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes. (y) Les données sont de 1999-2000. (z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 12

POURCENTAGE DE DIPLOMÉS DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDE									
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	Pays ou territoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
— ^z	52,9 ^z	51,2 ^z	23,0 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	43,8 ^z	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
58,9 ^y	39,2 ^y	36,6 ^y	70,5 ^y	20,8 ^y	20,5 ^y	31,4 ^y	.	20,7 ^y	Iraq
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	...	...	...	...	...	54,1	Jordanie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Koweït
85,6	68,6	55,8	47,5	20,7	40,7	71,4	46,8	—	Liban
...	...	...	...	...	...	...	...	43,7 ^z	Maroc
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mauritanie
...	...	...	...	...	...	...	.	62,5	Oman
86,9	88,3	70,9	65,1	—	...	100,0	...	—	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
69,5 ^z	61,2 ^z	39,4 ^z	55,5 ^z	20,7 ^z	23,8 ^z	58,5 ^z	19,4 ^z	73,5 ^z	Territoires autonomes palestiniens
...	...	...	...	...	...	...	...	48,5 ^{**}	Tunisie ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale									
21,4 ^z	22,3 ^z	41,8 ^z	29,1 ^z	79,8 ^z	80,5 ^z	23,6 ^z	38,7 ^z	— ^z	Albanie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine ^o
76,6	68,2	63,1	59,0	34,6	44,8	69,2	46,1	—	Bulgarie ^o
93,9	76,6	66,4	51,5	28,6	44,0	72,3	26,3	—	Croatie
92,9	77,8	67,6	42,6	38,3	45,8	91,8	42,9	—	Estonie ^o
77,9	65,2	67,4	71,0	29,7	44,7	75,8	42,9	—	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie ^w
77,5	69,3	62,4	34,7	25,5	48,3	75,7	42,4	—	Hongrie ^o
87,4	83,2	70,7	51,5	29,3	46,0	85,8	40,4	—	Lettonie ^o
83,8	75,2	67,8	47,5	34,3	59,7	80,8	53,9	—	Lituanie ^o
76,2	76,3	67,7	57,1	24,2	55,2	68,6	54,4	66,8	Pologne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	56,2	République de Moldova
77,2	61,1	59,7	26,8	30,4	48,1	79,4	51,0	24,9	République tchèque ^o
77,6	71,1	62,5	64,5	27,4	39,2	64,3	54,6	45,0	Roumanie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	58,2	Serbie-et-Monténégro
74,4	50,5	59,6	38,1	31,2	38,8	78,1	36,6	—	Slovaquie
86,1	72,8	64,9	37,1	21,6	43,7	84,0	37,5	—	Slovénie ^o
46,3	50,2	46,7	42,9	24,1	41,9	57,4	36,0	41,7	Turquie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
Monde¹									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays développés
74,6	66,3	53,5	39,0	17,5	40,6	68,7	51,2	61,7	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
79,6	68,2	45,3	...	33,4	33,3	55,5	16,8	68,1	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe occidentale
73,0	7,7	39,2	20,8	10,8	25,9	68,8	48,0	56,6	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
86,5	71,3	45,8	60,4	35,7	20,0	62,4	23,5	63,3	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États arabes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 13A

Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										Rapport élèves/enseignant	
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F		
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7,0**	79**	...	...	65,8**	67,7**	65,3**	...	...	...	36**	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,6	61	0,8**	72**	100,0	100,0	100,0	...	...	...	28	30**
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	0,5**	66**	...	...	...	...	...	...	...	29**
Burundi	0,2**	99**	0,3*	93*	...	...	...	...	...	...	28**	32*
Cameroun	4,4	97	5,5*	96**	...	...	...	...	...	...	23	24*
Cap-Vert	...	...	0,8	100	...	...	...	7,5	—	7,5	...	25
Comores	0,1**	94**	0,04 ^y	...	...	...	...	...	...	...	26**	26 ^y
Congo	0,6	100	1,0	100	...	...	...	...	...	...	10	15
Côte d'Ivoire	1,6	96	2,1	87	...	...	...	...	...	...	23	21
Érythrée	0,3	97	0,4	98	64,8	22,2	66,0	66,9	33,3	67,4	36	36
Éthiopie	2,5	93	3,7	91	63,0	37,1	65,1	63,2	53,7	64,2	36	32
Gabon	...	...	0,5**	98**	...	...	...	...	...	...	...	30**
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	24,2**	92**	27,9	89	26,6**	15,6**	27,6**	22,2	21,3	22,3	25**	25
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	0,2 ^y	73 ^y	...	...	...	22,7 ^y	26,9 ^y	21,1 ^y	...	21 ^y
Guinée équatoriale	0,4	36	0,4 ^z	82 ^z	...	...	...	...	...	...	43	55 ^z
Kenya	37,8	99	47,1	...	...	...	...	47,4	...	...	27	25
Lesotho	2,0	100	1,6 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	18	19 ^z
Libéria	...	...	4,3 ^y	70 ^y	...	...	...	...	...	...	...	36 ^y
Madagascar	...	...	2,9** ^z	98** ^z	...	...	...	...	...	...	...	18** ^z
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	1,1	80	1,0	73	...	...	...	...	...	...	24	21
Maurice	2,6	100	2,4	100	100,0	—	100,0	89,8	—	89,8	17	16
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	1,3**	88**	1,6**	89**	...	...	...	...	...	...	27**	27**
Niger	0,5	98	0,6	98	...	...	...	96,7	100,0	96,6	22	26
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	2,6**	70**	3,0**	71**	...	...	...	...	...	...	25**	25**
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	1,7**	88**	...	...	...	...	...	...	...	25**
R.-U. Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	0,6**	86**	...	...	...	...	...	...	...	35**
Sao Tomé-et-Principe	...	...	0,2	94	...	...	...	54,9	75,0	53,5	...	25
Sénégal	1,3	78	1,4	73	...	...	...	100,0	100,0	100,0	19	21
Seychelles	0,2	100	0,2	100	88,1	—	88,1	80,5	100,0	80,4	17	14
Sierra Leone	...	...	0,9 ^z	83 ^z	...	...	...	76,3 ^z	94,7 ^z	72,6 ^z	...	19 ^z
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	0,6	97	0,7	91	...	...	...	61,3	77,3	59,7	20	17
Zambie	0,7	57	...	...	100,0	100,0	100,0	...	...	...	43*	...
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne ^o	116,3	97	123,9	...	...	...	...	...	...	...	20	19
Andorre	...	...	0,2	91	...	...	...	...	...	...	...	15
Autriche ^o	14,1	99	14,0** ^y	99** ^y	...	...	...	...	...	...	16	16** ^y
Belgique ^o	...	...	27,4**	93**	...	...	...	...	...	...	...	15**
Canada ^o	...	...	28,6 ^z	68 ^z	...	...	...	...	...	...	...	18 ^z
Chypre ^o	1,0	...	0,8	98	...	...	...	...	...	...	19	20
Danemark ^o	45,2	92	45,4 ^z	...	...	...	...	...	...	...	6	6 ^z
Espagne ^o	67,5	93	80,2	92	...	...	...	...	...	...	17	15
États-Unis ^o	326,6	95	348,3**	89**	...	...	...	...	...	...	22	22**
Finlande ^o	10,4	96	11,2	97	...	...	...	...	...	...	12	13
France ^o	128,4	78	135,2	79	...	...	...	...	...	...	19	18
Grèce ^o	9,0	...	10,3	...	...	...	...	...	...	...	16	14

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant			
1998		2001		1998			2001			1998	2001		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Afrique subsaharienne													
216,0**	78**	199,8	78	63,1**	65,9**	62,4**	67,6	60,6	69,6	37**	37	Afrique du Sud	
32,1*	25*	33,5** ^z	41** ^z	...	...	...	...	...	...	42*	35** ^z	Angola
16,3	23	21,8	19	...	...	...	...	...	...	53	53	Bénin
11,7	82	12,4	80	91,8	87,0	92,9	89,5	84,3	90,8	28	27	Botswana	
16,7	25	19,6**	23**	...	...	...	...	...	...	49	47**	Burkina Faso
12,2**	54**	16,7	54	...	...	...	...	...	...	46**	49	Burundi
41,1	36	45,1*	35**	...	...	...	...	...	...	52	61*	Cameroun
3,2**	62**	3,1	65	...	...	...	67,2	67,5	67,0	29**	29	Cap-Vert
2,4	26	2,7	...	...	...	...	...	...	...	35	39	Comores
4,5	42	9,3	38	...	...	...	...	...	...	61	56	Congo
44,7	20	48,2	22	...	...	...	...	...	...	43	44	Côte d'Ivoire
5,6	35	7,5	38	72,8	74,8	69,1	72,6	82,2	57,2	47	44	Érythrée	
112,4	28	126,9	31	...	...	...	69,3	62,3	85,1	46	57	Éthiopie
6,0	42	5,7**	41**	...	...	...	...	...	...	44	49**	Gabon
4,6	30	4,2**	30**	72,5	72,5**	72,4**	...	...	...	33	38**	Gambie
80,3	32	80,6	32	71,8	64,0	88,5	64,9	56,7	82,5	30	32	Ghana	
15,5	25	21,1	24	...	...	...	...	...	...	47	47	Guinée
...	...	3,4 ^y	20 ^y	...	...	...	35,1 ^y	33,3 ^y	42,4 ^y	...	44 ^y	Guinée-Bissau
...	...	1,8** ^z	24** ^z	...	...	...	...	...	...	...	43** ^z	Guinée équatoriale
192,3	42	184,1	42	96,6	96,1	97,3	98,0	97,3	98,9	29	32	Kenya	
8,3**	80**	8,8	80	76,7**	73,8**	77,4**	74,8	60,9	78,3	44**	47	Lesotho	
10,0	19	13,0 ^y	28 ^y	...	...	...	...	...	...	39	38 ^y	Libéria
42,7	58	50,7	58	...	...	...	...	...	...	47	48	Madagascar
39,9**	40**	47,8 ^z	38 ^z	46,1**	47,9**	43,4**	51,2 ^z	52,2 ^z	49,4 ^z	63**	63** ^y	Malawi	
15,4*	23*	21,8	25	...	...	...	...	...	...	62*	56	Mali
5,1	53	5,4	57	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	26	25	Maurice	
31,5	25	38,8	27	32,7	32,6	32,9	59,9	57,8	65,6	63**	66	Mozambique	
12,0	67	12,6	60	29,1	28,7	29,2	37,0**	31,1**	40,8**	32	32	Namibie	
12,9	31	18,4	34	...	...	...	72,7	83,7	51,3	41	41	Niger
516,7**	39**	487,3**	49**	...	...	...	...	...	...	31**	40**	Nigéria
109,7	33	127,0	...	...	...	...	...	...	...	60	54	Ouganda
...	...	6,2** ^z	18** ^z	...	...	...	...	...	...	...	74** ^z	République centrafricaine
154,6	22	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	R. D. Congo
106,3	44	105,0	45	44,1	44,2	44,0	...	...	...	38	46	R. U. Tanzanie
23,7	55	26,0	50	...	...	...	81,2	80,8	81,6	54	59	Rwanda
0,7	...	0,9**	62**	...	...	...	...	...	...	36	33**	Sao Tomé-et-Principe
21,3	...	24,5	23	...	...	...	90,5	96,1	71,7	49	49	Sénégal
0,7	88	0,7	86	83,7	77,6	84,5	77,7	101,0	73,9	15	14	Seychelles	
...	...	14,9 ^z	38 ^z	...	...	...	78,9 ^z	82,6 ^z	72,9 ^z	...	37 ^z	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
6,4	75	6,6	75	91,1	89,1	91,8	...	...	...	33	32	Swaziland
12,4	9	14,3**	10**	...	...	...	...	...	...	68	71**	Tchad
23,1	14	27,8	12	...	...	...	80,5	82,6	65,4	41	35	Togo
34,8	48	36,2**	51**	88,8	86,2	91,7	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	45	45**	Zambie	
...	...	66,5	48	...	...	...	95,3**	...	...	...	38	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale													
221,3	82	236,0	...	...	...	...	...	...	...	17	14	Allemagne ^o
...	...	0,3	75	...	...	...	...	...	...	...	12	Andorre
28,9	89	29,2** ^y	89** ^y	...	...	...	...	...	...	14	14** ^y	Autriche ^o
...	...	64,3**	79**	...	...	...	...	...	...	...	12**	Belgique ^o
156,9	68	141,0 ^z	68 ^z	...	...	...	...	...	...	15	17 ^z	Canada ^o
3,5	67	3,3	82	...	...	...	...	...	...	18	19	Chypre ^o
37,1	63	39,9 ^z	64 ^z	...	...	...	...	...	...	10	10 ^z	Danemark ^o
171,5	68	177,8	71	...	...	...	...	...	...	15	14	Espagne ^o
1 617,8	87	1 638,0 ^z	87 ^z	...	...	...	...	...	...	15	15 ^z	États-Unis ^o
22,2	71	25,3	74	...	...	...	...	...	...	17	16	Finlande ^o
208,6	78	204,3	79	...	...	...	...	...	...	19	19	France ^o
47,7	...	51,6	...	...	...	...	...	...	...	14	13	Grèce ^o

Tableau 13A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										Rapport élèves/enseignant	
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F		
Irlande ^o	0,2	92	0,2**	94**	...	...	...	...	...	...	18	18**
Islande ^o	2,8	98	2,9 ^y	99 ^y	...	...	...	...	...	...	5	5 ^y
Israël ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie ^o	119,2	100	125,5	98	...	...	...	...	...	...	13	13
Luxembourg ^o	...	...	0,9	98	...	...	...	...	...	...	...	15
Malte ^o	0,9	99	1,1	99	...	...	...	...	...	...	12	8
Monaco	0,1**	100**	0,04 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	18**	24 ^z
Norvège ^o	27,3	...	27,3** ^y	95** ^y	...	...	...	...	...	...	5	5** ^y
Pays-Bas ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal ^o	...	...	14,3	98**	...	...	...	...	...	...	...	17
Royaume-Uni ^o	...	...	48,7**	97**	...	...	...	...	...	...	...	24**
Saint-Marin	...	...	0,1 ^y	99 ^y	...	...	...	...	...	...	...	8 ^y
Suède ^o	...	...	33,1	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Suisse ^o	9,7	99	9,6**	99**	...	...	...	...	...	...	16	16**
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	0,03	100	0,04	100	38,5	...	38,5	38,9	—	38,9	18	13
Antigua-et-Barbuda	...	...	0,3 ^y	100 ^y	...	...	...	45,1 ^y	—	45,1 ^y	...	6 ^y
Antilles néerlandaises	0,3	99	0,3	100	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	21	20
Argentine ^w	55,0	96	60,1**	...	...	...	...	...	...	...	21	21**
Aruba	0,1	100	0,1	99	100,0	—	100,0	100,0	100,0	100,0	26	24
Bahamas	...	...	0,3	100	...	...	...	59,8	—	59,8	...	11
Barbade	0,3**	95**	0,4**	99**	84,3**	82,4**	84,4**	84,5**	25,0**	85,1**	18**	16**
Belize	0,2	99	0,2 ^z	98 ^z	...	...	...	68,1 ^z	25,0 ^z	68,9 ^z	19	18 ^z
Bermudes	...	...	0,1	100	...	...	...	100,0	—	100,0	...	7
Bolivie	...	...	5,1	94	...	...	...	80,4	68,2	81,2	...	44
Brésil ^w	265,7	98	352,7	98	...	...	...	...	...	...	20	19
Chili ^w	...	...	18,6 ^z	99 ^z	...	...	...	90,5** ^z	...	...	...	24 ^z
Colombie	58,3	...	51,9	95	...	...	...	...	...	...	17	20
Costa Rica	...	...	5,1	93	...	...	...	84,7	...	...	...	19
Cuba	25,7	98	25,4	100	97,9	...	100,0	100,0	—	100,0	19	18
Dominique	0,1	100	0,1	100	75,0	—	75,0	...	...	...	18	16
El Salvador	...	...	8,0**	...	...	...	...	...	...	...	...	27**
Équateur	10,2	90	11,6	88	...	...	...	69,3	58,4	70,7	18	18
Grenade	...	...	0,2	100	...	...	...	31,6	—	31,6	...	15
Guatemala	9,2*	...	16,9	...	...	...	...	100,0	...	...	27*	23
Guyana	2,1	99	2,2 ^y	99 ^y	38,4	40,9	38,3	37,6 ^y	13,6 ^y	37,8 ^y	18	17 ^y
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	6,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	20**
Îles Caïmanes	0,1	96	0,1	98	...	...	...	96,6	100,0	96,6	10	10
Îles Turques et Caïques	0,1**	95**	0,1	94	...	...	...	97,1**	50,0**	100,0**	15**	13
Îles Vierges britanniques	0,1	99	0,05	100	...	...	...	...	...	...	7	14
Jamaïque ^w	...	...	6,0	...	...	...	...	...	...	...	...	24
Mexique ^o	150,1	94	159,0	95**	...	...	...	...	...	...	22	22
Montserrat	0,01	100	0,01	100	...	...	...	100,0	...	100,0	12	11
Nicaragua	4,7	97	6,5	97	35,2	23,9	35,6	29,4	9,6	29,9	31	25
Panama	2,1**	97**	3,5	98	...	...	...	37,4	13,6	38,0	22**	19
Paraguay ^w	4,6**	92**	...	...	...	...	...	...	...	...	25**	...
Pérou ^w	35,2	96	...	...	...	...	...	...	...	...	30	...
République dominicaine	8,2	95	7,2	96	53,6	59,5	53,3	38,6	85,7	36,5	24	27
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	54,5**	—**	54,5**	...	9
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	0,5	96**	0,4	100**	...	...	...	...	...	...	12	12
Suriname	...	...	0,7	99**	...	...	...	...	...	100,0**	...	25
Trinité-et-Tobago	1,7**	100**	1,8**	99**	20,4**	—	20,4**	20,1**	...	20,2**	14**	12**
Uruguay ^w	3,1	98**	3,8	...	...	...	...	...	...	...	31	28
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale												
Arménie	...	...	6,9	100	...	...	...	...	...	...	...	7
Azerbaïdjan	11,9	100	11,0	100	77,5	—	77,5	83,0	—	83,0	7	10

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant		
1998		2001		1998			2001			1998	2001	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
21,1	74	22,0**	81**	...	...	...	...	...	...	22	20**	Irlande ^o
2,7**	76**	2,9**y	78**y	...	...	...	...	...	...	11**	11**y	Islande ^o
53,9	...	61,3 ^z	83 ^z	...	...	...	...	...	...	13	12	Israël ^o
253,7	95	263,4	95	...	...	...	...	...	...	11	11	Italie ^o
...	...	2,9	68	...	...	...	...	...	...	...	12	Luxembourg ^o
1,8	87	1,7	87	...	...	...	...	...	...	20	19	Malte ^o
0,1**	87**	0,1 ^z	87 ^z	...	...	...	...	...	...	16**	22 ^z	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège ^o
...	...	131,0 ^z	78 ^z	...	...	...	...	...	...	...	10 ^z	Pays-Bas ^o
...	...	69,6	81**	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal ^o
244,5	76	264,1	82	...	...	...	...	...	...	19	17	Royaume-Uni ^o
...	...	0,2 ^y	91 ^y	...	...	...	...	...	...	...	5 ^y	Saint-Marin
61,9	80	68,5	...	...	...	...	...	...	...	12	12	Suède ^o
39,5	72	39,4**	73**	...	...	...	...	...	...	13	14**	Suisse ^o
												Amérique latine et Caraïbes
0,1	87	0,1	92	76,1	77,8	75,8	73,8	71,4**	74,0**	22	17	Anguilla
...	...	0,7 ^y	79 ^y	...	...	...	46,9 ^y	58,8 ^y	43,7 ^y	...	19 ^y	Antigua-et-Barbuda
1,3	86	1,1	86	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	20	20	Antilles néerlandaises
234,1	89	244,5**	...	...	...	...	...	...	...	21	20**	Argentine ^w
0,5	78	0,5	80	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	19	19	Aruba
...	...	2,0	93	...	...	...	94,8	89,7	95,2	...	17	Bahamas
1,4**	75**	1,4**	75**	84,4**	71,6**	88,6**	76,7**	68,2**	79,4**	20**	16**	Barbade
1,9**	64**	2,0 ^z	65 ^z	...	...	...	40,9 ^z	38,1 ^z	42,4 ^z	24**	23 ^z	Belize
...	...	0,5	88	...	...	...	100,0	100,0**	100,0**	...	9	Bermudes
...	...	59,5**	60**	...	...	...	...	...	...	...	25**	Bolivie
941,4	94	858,8	92	...	...	...	...	...	...	...	23	Brésil ^w
53,5	78	55,8 ^z	78 ^z	...	...	...	92,5**z	...	...	33	32 ^z	Chili ^w
220,5	...	197,2	77	...	...	...	...	...	...	23	26	Colombie
...	...	22,7	79	...	...	...	89,5	...	...	...	24	Costa Rica
91,2	79	71,8	79	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	12	14	Cuba
0,6	77	0,6	79	64,0	48,9	68,4	60,1	45,5	63,9	20	19	Dominique
...	...	37,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	26**	El Salvador
70,6	68	81,0	69	...	...	...	68,6	69,0	68,4	27	25	Équateur
...	...	0,8**	79**	...	...	...	69,7**	64,3**	71,2**	...	22**	Grenade
46,5*	...	65,7	...	...	...	...	100,0	...	...	36*	30	Guatemala
4,0	86	4,2 ^y	85 ^y	51,7	52,0	51,7	51,4 ^y	51,5 ^y	51,4 ^y	27	26 ^y	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	32,8**	...	...	...	...	...	...	...	...	34**	Honduras
0,2	89	0,2	81	...	...	...	99,2	97,8	99,5	16	15	Îles Caïmanes
0,1**	93**	0,1	87	...	...	...	100,0	100,0	100,0	21**	18	Îles Turques et Caïques
0,2	86	0,2	88**	71,9	54,5	74,8	...	...	...	18	17	Îles Vierges britanniques
...	...	9,8	...	...	...	...	...	...	...	...	34	Jamaïque ^w
539,9	67**	552,4	66**	...	...	...	...	...	...	27	27	Mexique ^o
0,02	84	0,02	96	...	...	...	91,3	100,0	90,9	21	20	Montserrat
21,1	83	23,6	82	73,6	62,3	75,9	72,9	53,5	77,0	37	37	Nicaragua
15,1**	75**	16,8	75	...	...	...	75,7	80,4	74,1	26**	24	Panama
48,9**	76**	...	...	...	...	...	...	...	...	19**	...	Paraguay ^w
170,2	60	147,4	64	...	...	...	...	...	...	25	29	Pérou ^w
33,7**	75**	36,2**	83**	...	...	...	58,5**	...	...	39**	39**	République dominicaine
...	...	0,4	87	...	...	...	54,4	54,9**	54,3**	...	17**	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	1,0**	71**	...	...	...	...	...	...	...	17**	St Vincent/Grenad.
1,2	84**	1,1	84	...	...	...	77,8	70,6	79,1	22	24	Sainte-Lucie
...	...	3,3	85	...	...	...	100,0	100,0	100,0	...	20	Suriname
8,1	76	8,0**	78**	71,5	73,9	70,7	78,1**	78,1**	78,1**	21	19**	Trinité-et-Tobago
17,7	92**	17,3	...	...	...	...	...	...	...	21	21	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
												Asie centrale
...	...	7,6	99	...	...	...	...	...	...	...	19	Arménie
36,8	83	41,3	84	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	19	16	Azerbaïdjan

Tableau 13A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										Rapport élèves/enseignant	
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F		
Géorgie	4,9	100	7,1	100	...	...	...	...	...	...	13	10
Kazakhstan	18,5	...	23,9	98	...	...	...	...	...	...	9	5
Kirghizistan	3,8	100	2,3	100	42,2	—	42,2	35,2	—	35,2	12	19
Mongolie	3,0	100	3,2	99	98,9	75,0	99,0	...	...	...	25	26
Ouzbékistan	...	...	67,0**	95**	...	...	...	100,0**	100,0**	100,0**	...	7**
Tadjikistan	5,2	42**	4,6	46**	...	...	...	100,0	...	...	11	13
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	0,5*	82*	0,5*	78*	...	...	...	...	...	...	21*	20*
Cambodge	2,2**	99**	3,2	99	...	...	...	93,8	...	...	27**	28
Chine ^w	872,4	94	856,5 ^z	94 ^z	...	...	...	...	...	...	27	26 ^z
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	0,03	...	0,03** ^z	100** ^z	...	...	...	...	...	...	15	14** ^z
Îles Marshall	0,1	...	0,1	61	...	...	...	100,0	100,0	100,0	11	12
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ^w	...	...	130,7	98	...	...	...	...	...	...	...	13
Japon ^o	96,0	...	99,8	...	...	...	...	...	...	...	31	30
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	0,5	100	0,5	100	92,8	—	92,8	97,9	—	98,1	31	29
Malaisie ^w	23,1	100	22,3	100	...	...	...	...	...	...	26	23
Myanmar	1,9	...	1,9** ^y	...	...	...	...	...	...	...	22	22** ^y
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	0,0	100	0,01	100	...	...	...	100,0	—	100,0	14	6
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	7,5 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	14 ^z
Palaos	...	...	0,1** ^z	98** ^z	...	...	...	...	...	...	...	10** ^z
Papouasie-Nouvelle-Guinée	1,4	41	2,1**	42**	100,0	100,0	100,0	100,0**	100,0**	100,0**	34	29**
Philippines ^w	18,0	92	21,6	97	100,0**	...	...	...	...	...	33	30
République de Corée ^o	...	...	24,7	100	...	...	...	...	...	...	...	22
RDP lao	2,1	100	2,3	100	85,6	100,0	85,6	83,0	50,0	83,2	18	16
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	42
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	111,3	79	111,2 ^y	79 ^y	...	...	...	...	...	...	25	25 ^y
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,1	100	0,1** ^z	100** ^z	50,4	...	50,4	...	...	...	10	18** ^z
Tuvalu	...	...	0,04	100	...	...	...	32,5	—	32,5	...	18
Vanuatu	...	...	0,8	99	...	...	...	42,0	—	42,7	...	11
Viet Nam	94,0	100	103,1	100	43,6	...	43,6	...	...	...	23	21
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	64,7	32	58,2	32	...	...	...	...	...	...	38	38
Bhoutan	0,02	81	0,03	48	87,5	...	...	72,4	73,3	71,4	22	18*
Inde ^w	...	...	535,3**	90**	...	...	...	...	...	...	...	40**
Maldives	0,4	90	0,6	91	46,8	25,0	49,2	56,6	56,0	56,7	32	22
Népal	9,9**	31**	12,7	41	...	...	...	...	...	...	24**	20
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	9,5	98	13,8	92	...	...	...	...	...	...	23	24
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	1,3	93	2,0**	88**	...	...	...	...	...	...	28	28**
Arabie saoudite	8,7	100	8,2	100	...	...	...	72,3	—	72,3	11	11
Bahreïn	0,7	100	0,7**	100**	18,3	—	18,4	...	...	...	21	21**
Djibouti	0,01	100	0,01	100	...	...	...	...	...	...	29	29
Égypte ^w	13,7**	99**	17,7	99	...	...	...	...	...	...	24**	23
Émirats arabes unis	3,5	100	3,9	100	59,3	71,4**	59,2**	61,3	80,0	61,2	19	18

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant		
1998		2001		1998			2001			1998	2001	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
17,4	92	18,4	85	...	...	...	76,9	...	...	17	14	Géorgie
69,6**	97**	61,3	97	...	...	...	...	...	...	18**	19	Kazakhstan
19,2	95	18,9	97	47,7	48,8	47,7	49,3	49,2	49,3	25	24	Kirghizistan
7,8	93	7,6	94	...	...	...	...	...	...	32	32	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
31,4	56	31,4	60	...	...	...	81,6	...	...	22	22	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie ^o
3,2*	66*	3,2*	70*	...	...	...	...	...	...	14*	14*	Brunéi Darussalam
44,5**	37**	48,5	39	...	...	...	96,0	...	...	48**	56	Cambodge
7 139,0	50**	6 430,8	53	...	...	...	96,8	...	...	19	20**	Chine ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
5,1**	57**	4,1**	57**	97,5**	96,9**	97,9**	...	...	...	23**	28**	Fidji
0,1	...	0,1** ^z	86** ^z	...	...	...	...	...	...	19	18** ^z	Îles Cook
0,6	...	0,5	34	...	...	...	...	...	...	15	17	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	1 383,9	52	...	...	...	...	...	...	...	21	Indonésie ^w
366,6	...	365,5	...	...	...	...	...	...	...	21	20	Japon ^o
0,7	64	...	...	...	...	...	...	...	...	24	...	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81,0	61,9	83,9	89,7	74,7	91,5	31	28	Macao, Chine
132,4	63	154,2	67	96,6**	...	...	...	...	...	22	20	Malaisie ^w
154,7	73	146,7	77	77,9**	80,0**	77,2**	...	...	...	31	33	Myanmar
0,1**	82**	...	...	...	...	...	...	...	...	23**	...	Nauru
0,01	100	0,01	100	...	...	...	100,0	—	100,0	24	18	Nioué
...	...	20,4	84	...	...	...	...	...	...	...	18	Nouvelle-Zélande ^o
0,1	82	0,1** ^y	82** ^y	...	...	...	...	...	...	15	18** ^y	Palaos
16,1	38	18,5**	39**	100,0	100,0	100,0	100,0**	100,0**	100,0**	36	36**	Papouasie-Nouvelle-Guinée
360,4	87	362,4	87	100,0**	...	...	...	...	...	35	35	Philippines ^w
...	...	128,0	72	...	...	...	...	...	...	...	32	République de Corée ^o
27,1	43	28,5	44	75,7	68,6	85,2	76,1	68,9	85,3	31	30	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1,1**	73**	1,2	73	...	...	...	...	...	...	25**	25	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
297,6	63	326,3	58	...	...	...	...	...	...	21	19	Thaïlande ^w
...	...	3,6	30	...	...	...	...	...	...	...	51	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
0,8	70	0,8	68	87,2	74,8	92,6	100,0	100,0	100,0	22	21	Tonga
...	...	0,1	84	...	...	...	...	...	...	...	26	Tuvalu
1,6**	44**	1,2	58	...	...	...	100,0	100,0	100,0	22**	29	Vanuatu
336,8	78	354,6	78	77,6	75,1	78,4	87,0	87,0	87,0	30	26	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest												
32,6	...	11,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	32	43 ^z	Afghanistan
309,6	31	320,7	36	62,9	62,4	63,8	65,6	64,4	67,6	57**	55	Bangladesh
2,1	41	2,2	35	99,7	99,8	99,6	91,6	92,0	90,7	38	40	Bhoutan
3 135,3*	33*	2 832,9**	36**	...	...	...	...	...	...	40*	40**	Inde ^w
2,8	58	3,2	61	68,9	70,8	67,5	66,9	66,5	67,2	26	23	Maldives
82,0**	22**	96,7	25	52,0**	55,2**	40,6**	...	...	...	41**	40	Népal
...	...	329,8* ^z	37* ^z	...	...	...	...	...	...	...	44* ^z	Pakistan
327,0	53	308,1	54	...	...	...	96,5** ^z	96,5** ^z	96,5** ^z	27	24	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
États arabes												
169,5	46	170,0	48	93,7	92,0	95,7	97,1	96,1	98,2	28	28	Algérie
184,8	54	187,6	49	...	...	...	...	...	...	12	12	Arabie saoudite
...	...	5,0**	76**	...	...	...	...	...	...	...	16**	Bahreïn
1,0	28	1,3**	30**	...	...	...	...	...	...	40	34**	Djibouti
346,0**	52**	349,2**	53**	...	...	...	...	...	...	23**	23**	Égypte ^w
16,9	73	18,7	76	...	...	...	...	...	...	16	15	Émirats arabes unis

Tableau 13A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										Rapport élèves/enseignant	
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)						1998	2001
	1998		2001		1998			2001				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F	1998	2001
Iraq	4,6	100	4,9 ^y	100 ^y	...	...	...	100,0 ^y	- ^y	100,0 ^y	15	15 ^y
Jamahiriya arabe libyenne	1,2	100	1,8	99	...	...	...	...	...	...	8	10
Jordanie ^w	3,3	100	4,1	99	...	...	...	...	...	...	22	21
Koweït	3,8	100	4,4	100	100,0	100,0	100,0	...	...	...	15	14
Liban	10,7	96	8,3	100	...	...	...	12,1	22,9	12,0	13	18
Maroc	40,1	40	37,7	44	...	...	...	...	...	...	20	20
Mauritanie	...	...	0,3 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman	0,4	100	0,4 ^{**}	100 ^{**}	92,5	-	92,5	92,5 ^{**}	- ^{**}	92,5 ^{**}	20	19 ^{**}
Qatar	0,4 ^{**}	96 ^{**}	0,6	98	...	...	...	...	...	...	21 ^{**}	17
République arabe syrienne	4,6	96	4,9	99	87,1	84,5	87,2	...	...	...	24	26
Soudan	12,3 ^{**}	85 ^{**}	14,5	...	...	...	...	...	...	...	30 ^{**}	25
T. A. palestiniens	2,7	100	3,3 ^{**}	98^{**}	...	...	...	...	...	...	29	20 ^{**}
Tunisie ^w	3,9	95	5,4	95	...	...	...	...	...	...	20	19
Yémen	0,8	93	0,8 ^{**y}	93 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	17	17 ^{**y}
Europe centrale et orientale												
Albanie ^o	3,9 ^{**}	100 ^{**}	3,9 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	21 ^{**}	21 ^z
Bélarus	53,6	...	53,4	99	...	...	...	58,3	19,0	58,8	5	5
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^o	19,3	100 ^{**}	17,5	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croatie	6,4	100	6,9	100	76,3	85,7	76,3	77,7	90,9	77,6	13	11
Estonie ^o	6,9	100	6,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	8	8 ^{**}
ERY de Macédoine ^o	3,2	99	2,9	99	...	...	...	...	...	...	10	12
Fédération de Russie ^w	618,3	99 ^{**}	605,3	99^{**}	...	...	...	...	...	...	...	6
Hongrie ^o	32,0	100	32,7	99	...	...	...	...	...	...	12	11
Lettonie ^o	1,3	100	1,3	98	...	...	...	...	...	...	46	41
Lituanie ^o	12,7	99	11,1	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Pologne ^o	...	...	73,7 ^z	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	12 ^z
République de Moldova	10,6 ^{**}	...	9,0	...	91,7^{**}	...	...	91,7	...	...	9 ^{**}	9
République tchèque ^o	17,0	100 ^{**}	16,2 ^y	100 ^y	...	...	...	...	...	...	18	18 ^y
Roumanie ^o	36,6	100 ^{**}	34,6	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbie-et-Monténégro	11,8	68 ^{**}	11,9 ^z	...	95,5	95,5 ^{**}	95,5 ^{**}	95,1 ^z	...	...	14	14 ^z
Slovaquie	16,3	100	15,5	100	...	...	...	...	...	...	10	10
Slovénie ^o	3,2	99 ^{**}	3,0	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Turquie ^o	17,1	68	18,1	...	...	...	...	...	...	...	15	16
Ukraine	142,6	100	121,2	99	...	...	...	...	...	...	8	8
Monde ¹	...	98	...	98	...	...	...	...	...	...	19	18
Pays développés	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Pays en développement	...	97	...	98	...	...	...	...	...	...	22	21
Pays en transition	...	100	...	99	...	...	...	87,4	...	...	9	8
Afrique subsaharienne	...	...	...	90	...	...	...	...	...	...	...	25
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	97	...	97	...	...	...	...	...	...	16	15
Amérique latine et Caraïbes	...	98	...	99	...	...	...	74,9	63,3	76,0	19	18
Asie centrale	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	10
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	21
Asie du Sud et de l'Ouest	...	81	...	69	...	...	...	...	...	...	24	23
États arabes	...	100	...	99	...	...	...	...	...	...	20	19
Europe centrale et orientale	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	11

1. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Total des enseignants				Enseignants formés (%)						Rapport élèves/enseignant		
1998		2001		1998			2001			1998	2001	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
141,5	72	170,1 ^y	73 ^y	...	...	...	100,0 ^y	100,0 ^y	100,0 ^y	26	21 ^y	Iraq
...	...	94,1 ^{**y}	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^{**y}	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	38,3 ^{**}	63^{**}	...	...	...	...	...	...	...	20 ^{**}	Jordanie ^w
10,4	73	10,9	79	100,0	100,0	100,0	...	...	...	13	14	Koweït
28,4	83	26,8	87	...	...	...	14,9	15,6	14,7	14	17	Liban
123,0	39	142,3	42	...	...	...	...	...	...	28	28	Maroc
7,4	26	9,6	26	...	...	...	...	...	...	47	39	Mauritanie
12,4	52	13,6 ^{**}	59 ^{**}	99,6	99,8	99,4	99,8 ^{**}	99,8 ^{**}	99,8 ^{**}	25	23 ^{**}	Oman
4,6	75	5,2	82	...	...	...	...	...	...	13	12	Qatar
110,5 ^{**}	68 ^{**}	120,9 ^{**}	68^{**}	...	...	...	95,6 ^{**}	98,0 ^{**}	94,5 ^{**}	25 ^{**}	24 ^{**}	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
...	...	12,9 ^{**,z}	54 ^{**,z}	...	...	...	...	...	...	...	31 ^{**,z}	T. A. palestiniens
60,5	50	60,6	50	...	...	...	...	...	...	24	22	Tunisie ^w
77,2 ^{**}	21^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	30 ^{**}	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
12,7 ^{**}	75 ^{**}	12,6 ^z	74 ^z	...	...	...	...	...	...	23 ^{**}	22 ^z	Albanie ^o
32,3	99	30,7	99	...	...	...	97,9	97,6	97,9	20	17	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine ^o
23,0	91 ^{**}	20,8	92	...	...	...	...	...	...	18	17	Bulgarie ^o
10,6	89	10,8	89	...	...	...	100,0	100,0	100,0	19	18	Croatie
8,1	...	7,7^{**}	...	...	...	...	...	...	...	16	14 ^{**}	Estonie ^o
5,9	67	5,7	69	...	...	...	...	...	...	22	21	ERY de Macédoine ^o
348,0	98	325,6	99	...	...	...	...	...	...	...	17	Fédération de Russie ^w
47,3	86	46,5	86	...	...	...	...	...	...	11	10	Hongrie ^o
9,2	97	7,9	97	...	...	...	...	...	...	15	14	Lettonie ^o
13,3	98	12,5	...	...	...	...	...	...	...	17	16	Lituanie ^o
...	...	209,6	84^{**}	...	...	...	...	...	...	...	15	Pologne ^o
12,6 ^{**}	97 ^{**}	11,7	96	...	...	...	...	...	...	21 ^{**}	20	République de Moldova
35,8	85 ^{**}	34,8 ^{**}	84^{**}	...	...	...	...	...	...	18	17 ^{**}	République tchèque ^o
68,6 ^{**}	85 ^{**}	59,0	87	...	...	...	...	...	...	19 ^{**}	17	Roumanie ^o
...	...	19,2 ^z	82 ^z	...	...	...	100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	...	20 ^z	Serbie-et-Monténégro
16,9	93	14,9	93	...	...	...	...	...	...	19	19	Slovaquie
6,5	97	6,9	96	...	...	...	...	...	...	14	13	Slovénie ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie ^o
107,4	99	105,2	99	...	...	...	99,7	...	...	21	20	Ukraine
...	72	...	73	...	...	...	...	...	...	24	22	Monde ¹
...	85	...	83	...	...	...	...	...	...	16	15	Pays développés
...	61	...	61	...	...	...	...	...	...	28	28	Pays en développement
...	97	...	97	...	...	...	89,8	...	...	20	19	Pays en transition
...	36	...	38	...	...	...	...	...	...	43	44	Afrique subsaharienne
...	76	...	80	...	...	...	...	...	...	15	14	Amérique du Nord et Europe occidentale
...	79	...	79	...	...	...	78,0	74,4	78,6	22	21	Amérique latine et Caraïbes
...	92	...	94	...	...	...	...	...	...	20	19	Asie centrale
...	66	...	69	...	...	...	...	...	...	23	25	Asie de l'Est et Pacifique
...	37	...	36	...	...	...	...	...	...	38	40	Asie du Sud et de l'Ouest
...	52	...	59	...	...	...	...	...	...	25	22	États arabes
...	93	...	91	...	...	...	...	...	...	19	17	Europe centrale et orientale

Tableau 13B

Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	143,8**	50**	141,4**	50**	89,1**	85,6**	92,5**
Angola	16,0	33	17,7*	29*	...	...	...
Bénin	9,0**	12**	11,9** ^z	11** ^z	...	...	...
Botswana	8,5**	46**	7,7**	47**	80,4**	82,8**	77,6**
Burkina Faso	6,2**	...	...	...	...	...	...
Burundi	4,2**	...	5,5** ^z	22** ^z	...	...	...
Cameroun	26,4**	28**	...	...	...	...	...
Cap-Vert	1,7**	...	2,0	36	...	...	...
Comores	...	...	2,6**	13**	...	...	...
Congo	...	...	7,7** ^z	10** ^z	...	...	...
Côte d'Ivoire	20,1**	...	23,2** ^z	...	...	...	...
Érythrée	2,3	12	3,1	11	56,5	55,2	65,7
Éthiopie	...	...	15,0 ^z	...	...	...	...
Gabon	3,1**	16**	...	...	...	...	...
Gambie	1,9	15	2,2 ^z	17 ^z	81,5**	81,4**	81,7**
Ghana	52,2	22	59,6**	21**	74,2	69,9	89,4
Guinée	5,8**	11**	5,3 ^z	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	1,2** ^y	5** ^y	...	...	...
Guinée équatoriale	0,9**	5**	0,9** ^y	4** ^y	...	...	...
Kenya	44,3**	35**	48,0** ^z	35** ^z	92,5**	90,9**	95,6**
Lesotho	3,1**	51**	3,5**	54**	84,5**	84,7**	84,3**
Libéria	6,6	16	6,8 ^y	20 ^y	...	...	...
Madagascar	20,4**	44**	...	...	...	...	...
Malawi	9,3**	39**	12,8** ^z	20** ^z	...	...	...
Mali	7,7*	14*	6,0 ^z	...	...	...	...
Maurice	...	...	5,4** ^z	48** ^z	...	...	...
Mozambique	...	...	14,8	19	...	...	...
Namibie	5,1**	48**	5,5	58	...	...	...
Niger	4,3	18	4,2	19	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	25,0**	21**	31,0 ^z	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	9,4**	14**	10,7**	14**	...	...	...
Seychelles	0,6**	53**	0,5**	57**	87,6**	85,4**	89,5**
Sierra Leone	...	...	5,8 ^z	27 ^z	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	3,4**	46**	...	...	99,2**	99,4**	98,9**
Tchad	3,6	5	4,3** ^z	5** ^z	...	...	...
Togo	6,6	13	8,4** ^y	11** ^y	...	...	...
Zambie	10,0	26	10,1** ^y	27** ^y	...	...	...
Zimbabwe ^w	...	...	34,2 ^z	48 ^z	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale							
Allemagne ^o	532,6	51	590,0	...	...	...	...
Andorre	...	...	0,4	54	...	...	...
Autriche ^o	72,6	58	75,7** ^y	...	...	...	...
Belgique ^o	...	...	...	...	...	...	...
Canada ^o	143,2**	68**	147,9 ^z	68 ^z	...	...	...
Chypre ^o	4,9**	51**	5,3	59	...	...	...
Danemark ^o	44,2	45	43,9 ^z	48 ^z	...	...	...
Espagne ^o	...	...	407,0** ^z	52** ^z	...	...	...
États-Unis ^o	1 503,9	56	1 522,6 ^z	56 ^z	...	...	...
Finlande ^o	39,3	64	...	...	...	...	...
France ^o	495,2	57	510,5	57	...	...	...
Grèce ^o	74,7	...	84,3	...	...	...	...

1. Comprend le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹					ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants				
Total	2001		1998	2001	1998		2001		
	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne									
...	30**	30**	...	...	38,6	48	Afrique du Sud
...	18	23*	0,8	...	0,8** ^z	20** ^z	Angola
...	24**	22** ^z	...	...	0,6 ^y	9 ^y	Bénin
...	17**	20**	0,5**	28**	...	...	Botswana
...	28**	...	...	...	...	...	Burkina Faso
...	17**	21** ^z	0,4	...	0,6	10**	Burundi
...	24**	...	2,6	...	3,0	...	Cameroun
...	24**	24	...	...	...	...	Cap-Vert
...	13**	0,1	10	0,1 ^y	...	Comores
...	26** ^z	...	...	0,7 ^z	5 ^z	Congo
...	29**	29** ^z	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	51	49	0,2	13	0,3 ^z	12 ^z	Érythrée
...	2,2	6	3,3	8	Éthiopie
...	28**	...	0,6	17	...	...	Gabon
89,0 ^z	87,9 ^z	94,5 ^z	24	26 ^z	0,1	15	...	...	Gambie
...	20	19**	2,3**	14**	3,5 ^z	12 ^z	Ghana
...	30**	...	...	...	...	...	Guinée
...	21** ^y	...	...	0,03 ^y	19 ^y	Guinée-Bissau
...	23** ^y	...	...	0,2 ^y	16 ^y	Guinée équatoriale
...	26**	26** ^z	...	...	...	...	Kenya
...	23**	23**	0,4	45**	0,4**	...	Lesotho
...	17	20 ^y	0,7	16	0,8** ^z	16** ^z	Libéria
...	17**	...	1,5	31	1,9	26	Madagascar
26,9** ^z	26,1** ^z	30,4** ^z	56**	60** ^y	0,5	25	...	...	Malawi
...	28*	...	1,0	...	...	...	Mali
...	19** ^z	0,6**	26**	...	...	Maurice
57,2	55,4	64,8	...	27	...	...	1,0** ^y	23** ^y	Mozambique
60,6	67,2	55,7	22**	24	0,6	...	0,9	31	Namibie
67,1	68,1	62,8	24	27	...	...	0,8 ^z	15** ^z	Niger
...	Nigéria
...	12**	...	2,2	18	4,9**	18**	Ouganda
...	0,3	5	0,3 ^y	9 ^y	République centrafricaine
...	3,8	6	...	...	République démocratique du Congo
...	2,1	14	2,2 ^z	14 ^z	République-Unie de Tanzanie
...	0,4	10	1,3 ^z	15 ^z	Rwanda
...	0,0** ^z	33** ^z	Sao Tomé-et-Principe
...	25**	27**	...	...	...	...	Sénégal
...	15**	15**	.	.	.	.	Seychelles
...	27 ^z	...	...	1,2**	15**	Sierra Leone
...	Somalie
...	18**	...	0,2	32	0,3	35**	Swaziland
...	34	32** ^z	...	...	0,4 ^y	5 ^y	Tchad
...	35	31** ^y	0,4	10	...	...	Togo
...	23	23** ^y	...	...	...	...	Zambie
...	25 ^z	...	...	...	...	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale									
...	15	14	271,7	...	277,0	32	Allemagne ^o
...	8	.	.	.	.	Andorre
...	10	10** ^y	25,7	...	26,5** ^y	...	Autriche ^o
...	23,3	39	Belgique ^o
...	18**	18 ^z	125,5	...	133,5 ^z	41 ^z	Canada ^o
...	13**	12	1,1	34	1,1	38	Chypre ^o
...	10	...	...	...	...	...	Danemark ^o
...	8** ^z	107,7	...	133,5	37	Espagne ^o
...	15 ^z	991,8	...	1 113,2	41**	États-Unis ^o
...	12	...	...	...	17,6**	46**	Finlande ^o
...	12	12	102,3	...	129,0	34	France ^o
...	10	...	17,2	...	21,1	...	Grèce ^o

Tableau 13B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Irlande ^o	...	...	...	...	...	...	...
Islande ^o	2,5**	58**	2,6** ^y	58** ^y	...	...	...
Israël ^o	54,9	...	72,4 ^z	72 ^z	...	...	...
Italie ^o	422,1	65	440,7	65	...	...	...
Luxembourg ^o	...	...	3,2**	42**	...	...	...
Malte ^o	3,6	48	3,7	54	...	...	...
Monaco	0,4**	60**	0,3 ^z	58 ^z	...	...	...
Norvège ^o	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas ^o	...	...	103,8**	42**	...	...	...
Portugal ^o	...	...	89,6	69**	...	...	...
Royaume-Uni ^o	469,5	56	471,4 ^z	59 ^z	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...
Suède ^o	63,1	...	70,2	...	...	...	...
Suisse ^o	50,3	39	48,0**	40**	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	0,1**	65**	0,1**	63**	60,0**	65,2**	57,1**
Antigua-et-Barbuda	...	...	0,4 ^y	71 ^y	...	...	...
Antilles néerlandaises	1,0	53	1,2**	55**	100,0	100,0	100,0
Argentine ^w	257,8	69	321,2**	...	...	...	...
Aruba	0,4**	49**	0,4**	49**	100,0**	100,0**	100,0**
Bahamas	...	...	2,1	67	...	...	...
Barbade	1,2**	58**	1,3**	49**	63,8**	63,2**	64,3**
Belize	0,9**	62**	1,1 ^z	65 ^z	...	...	...
Bermudes	...	...	0,7	67	...	...	...
Bolivie	...	...	37,5**	53**	...	...	...
Brésil ^w	...	...	1 367,5	78	...	...	...
Chili ^w	...	...	47,4 ^z	63 ^z	...	...	...
Colombie	...	...	177,2**	51**	...	...	...
Costa Rica	...	...	14,3	53	...	...	...
Cuba	64,9	61	77,0	58	94,4	94,5	94,4
Dominique	0,3**	68**	0,4	67	29,9**	26,9**	31,3**
El Salvador	...	...	7,3 ^z	...	...	...	...
Équateur	53,9**	50**	71,2	49	...	...	...
Grenade	...	...	0,3	90**	...	...	...
Guatemala	27,2*	...	40,0	...	...	...	...
Guyana	3,6**	63**	3,8** ^y	60** ^y	58,2**	59,2**	57,6**
Haïti	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	0,2**	52**	0,2**	55**	...	...	...
Îles Turques et Caïques	0,1**	61**	0,1**	61**	...	...	...
Îles Vierges britanniques	0,1**	62**	0,2**	63**	...	...	...
Jamaïque ^w	...	...	11,8**	67**	...	...	...
Mexique ^o	...	...	571,4	45**	...	...	...
Montserrat	0,03**	69**	0,03**	55**	...	...	...
Nicaragua	7,7*	58*	10,6*	62*	44,2*	35,8*	50,4*
Panama	14,3**	55**	15,2	56	...	...	...
Paraguay ^w	...	...	38,7	62	...	...	...
Pérou ^w	128,4**	41**	114,4** ^z	44** ^z	...	...	...
République dominicaine	22,1**	58**	23,9**	74**	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,4**	61**	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	...	0,4**	60**	...	...	...
Sainte-Lucie	0,7**	64**	0,7**	64**	...	...	...
Suriname	...	...	2,8	68**	...	...	...
Trinité-et-Tobago	5,4**	59**	6,0**	59**	55,7**	59,2**	53,2**
Uruguay ^w	15,9	...	22,5	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale							
Arménie	...	...	46,9**	81**	...	...	...
Azerbaïdjan	118,5**	63**	121,9**	64**	...	...	...

1. Comprend le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹					ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants				
Total	M	F	1998	2001	1998		2001		
					Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	10,3	33	12,0**	42**	Irlande ^o
...	...	...	13**	12** ^y	1,4	...	1,7** ^z	43** ^z	Islande ^o
...	...	...	10	8	...	...	...	...	Israël ^o
...	...	...	11	10	73,0	...	80,3	31	Italie ^o
...	...	...	...	11**	...	...	0,1 ^y	...	Luxembourg ^o
...	...	...	...	10	0,7	25	0,6	23	Malte ^o
...	...	...	8**	11 ^z	.	.	.	.	Monaco
...	...	...	...	...	14,1	...	16,3**	36**	Norvège ^o
...	...	...	...	14**	...	...	44,2	33	Pays-Bas ^o
...	...	...	...	9	...	...	...	...	Portugal ^o
...	...	...	17	18 ^z	92,2	...	98,3	35	Royaume-Uni ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	15	13	28,9	...	33,7	40	Suède ^o
...	...	...	11	12**	26,1	...	28,0	28	Suisse ^o
Amérique latine et Caraïbes									
90,2**	86,7**	92,3**	16**	13**	.	.	.	.	Anguilla
52,5 ^y	65,5** ^y	47,1** ^y	...	13 ^y	.	.	.	.	Antigua-et-Barbuda
100,0**	100,0**	100,0**	15	13**	0,2**	42**	0,3**	34**	Antilles néerlandaises
...	...	...	14	12**	116,1	53	112,7 ^z	54 ^z	Argentine ^w
100,0**	100,0**	100,0**	16**	15**	0,2	43	0,2	47	Aruba
100,0*	100,0*	100,0*	...	15	...	...	...	...	Bahamas
91,0**	90,8**	91,1**	18**	16**	0,6**	42**	0,6** ^z	51** ^z	Barbade
40,9 ^z	38,0 ^z	42,5 ^z	24**	23 ^z	...	...	...	...	Belize
100,0	100,0	100,0	...	7	...	...	0,1**	55**	Bermudes
77,1** ^z	74,1** ^z	80,0** ^z	...	25**	11,5	...	13,7	...	Bolivie
...	...	...	...	19	165,1	42	203,4	42	Brésil ^w
87,1** ^z	...	...	...	29 ^z	...	...	...	...	Chili ^w
...	...	...	...	19**	...	...	88,7	34	Colombie
84,6	...	...	...	20	...	...	3,9	...	Costa Rica
84,1	83,6	84,5	11	12	23,5	47	24,2	46	Cuba
35,0	35,1	34,9	22**	17	.	.	.	.	Dominique
...	...	...	...	...	7,3	32	6,8**	32**	El Salvador
67,4	60,9	74,0	17**	14	...	...	15,3 ^z	...	Équateur
31,4**	39,4**	30,5**	...	20	...	...	...	...	Grenade
100,0	...	...	15*	14	...	...	...	...	Guatemala
75,1** ^y	59,5** ^y	85,3** ^y	19**	18** ^y	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	5,5	...	5,5**	36**	Honduras
100,0**	100,0**	100,0**	9**	10**	0,02	42	0,02 ^z	32 ^z	Îles Caïmanes
97,9**	98,2**	97,7**	9**	9**	0,0	33	0,0** ^z	33** ^z	Îles Turques et Caïques
39,2**	41,0**	38,1**	10**	10**	.	.	0,1	54	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	19**	1,5	...	2,0	60	Jamaïque ^w
...	...	...	...	17	192,4	...	219,8	...	Mexique ^o
57,6**	33,3**	77,8**	11**	9**	.	.	.	.	Montserrat
44,6*	37,5*	49,1*	37**	33*	...	...	...	...	Nicaragua
93,5	91,3	95,2	16**	16	...	...	5,0** ^y	...	Panama
...	...	...	...	13	...	...	1,8 ^y	71 ^y	Paraguay ^w
76,1** ^z	...	...	17**	21** ^z	54,5	...	...	...	Pérou ^w
...	...	...	28**	32**	...	...	...	...	République dominicaine
36,6**	39,5**	34,8**	...	11**	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	23**	.	.	.	.	Saint-Vincent-et-les Grenadines
58,2**	53,9**	60,6**	18**	18**	0,2	39**	0,2	77	Sainte-Lucie
100,0	100,0**	100,0**	...	15	...	...	0,6**	48**	Suriname
48,2**	48,6**	47,9**	22**	18**	0,5	31	0,6	32	Trinité-et-Tobago
...	...	...	...	14	12,7	...	11,7	...	Uruguay ^w
...	...	...	...	...	...	...	53,6 ^y	38 ^y	Venezuela
Asie centrale									
...	...	...	...	8**	...	...	11,8	46	Arménie
100,0**	100,0**	100,0**	8**	9**	17,9**	44**	19,5	48	Azerbaïdjan

Tableau 13B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Géorgie	59,7**	77**	49,4**	80**	...	...	...
Kazakhstan	...	...	170,3**	85**	...	...	...
Kirghizistan	48,0**	68**	51,4	70	...	...	...
Mongolie	11,0	67	12,9	70	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	40,8**	42**	50,3	45	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique							
Australie ^o	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	3,1*	48*	3,4*	52*	...	...	...
Cambodge	18,1**	27**	22,0	29	...	...	...
Chine ^w	4 763,0	41**	4 792,8	43	...	...	...
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	5,8**	49**	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	0,3	...	0,4	39	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ^w	...	...	1 114,8	40	...	...	...
Japon ^o	629,8	...	619,5	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	1,4	56	1,8	57	58,8	49,8	66,0
Malaisie ^w	111,2**	60**	125,6**	63**	...	...	...
Myanmar	68,4	77	76,2	78	69,5**	72,6**	68,5**
Nauru	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	0,02	60	0,02**	50**	...	...	...
Nouvelle-Zélande ^o	...	...	36,5	59	...	...	...
Palaos	0,2	52	0,1** ^y	59** ^y	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6,0	35	7,7**	35**	100,0	100,0	100,0
Philippines ^w	150,2	76	151,8	76	100,0**	...	...
République de Corée	...	...	189,3	46	...	...	...
République démocratique populaire lao	11,8	40	13,3	42	97,6	97,1	98,2
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,1**	56**	1,1	60	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	241,7	60	237,9	54	...	...	...
Timor-Leste	...	...	1,6	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	1,4	32	1,0** ^z	50** ^z	59,3	45,3	89,8
Tuvalu	...	...	0,04	83	...	...	...
Vanuatu	0,4**	47**	0,4 ^z	49 ^z	...	...	...
Viet Nam	258,3	65	334,2	65	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest							
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	251,5	13	285,1	15	...	...	...
Bhoutan	0,5	33	0,8**	36**	100,0	100,0	100,0
Inde ^w	...	...	2 357,8	34	...	...	...
Maldives	0,7	24	1,9	41	75,6	74,5	78,9
Népal	39,9	10	58,2	14	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	322,0	45	343,3	46	...	...	...
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...	...
États arabes							
Algérie	154,6	47	161,6	49	96,9	95,6	98,4
Arabie saoudite	138,8	55	159,1	48	...	...	...
Bahreïn	...	...	5,2**	54**	...	...	...
Djibouti	0,7	22	0,7**	23**	...	...	...
Égypte ^w	454,0**	41**	497,0**	41**	...	...	...
Émirats arabes unis	16,3	55	17,8	55	51,7	46,2	56,2

1. Comprend le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹					ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants				
2001			1998	2001	1998		2001		
Total	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	8**	9**	13,5**	49**	14,9	48	Géorgie
...	...	...	...	12**	27,1	58	34,5	58	Kazakhstan
68,5	64,9	70,0	13**	13	7,7	32	10,5	34	Kirghizistan
...	...	...	19	22	5,7	47**	5,3	52	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	23,7**	38**	Ouzbékistan
...	...	...	19**	18	5,9	29	6,1	31	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie ^o
...	...	...	11*	11*	0,5	28	0,5	33	Brunéi Darussalam
99,0	98,9**	99,4**	18**	22	1,1	19	2,1	18	Cambodge
...	...	...	17	19**	523,3	...	679,9	45	Chine ^w
...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	17**	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	22	17	...	...	0,05	52	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	...	14	...	...	251,5	40	Indonésie ^w
...	...	...	14	14	465,1	...	482,0	...	Japon ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
60,1	47,0	70,0	23	24	0,7	...	1,2	36	Macao, Chine
...	...	...	19**	18**	...	...	30,3	45	Malaisie ^w
66,4	68,4	65,9	30	31	...	...	10,5 ^z	70** ^z	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	14	12**	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	13	...	...	11,7	45	Nouvelle-Zélande ^o
...	...	...	13	14** ^y	...	...	0,05**	46**	Palaos
100,0**	100,0**	100,0**	22	21**	1,1	20	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	34	38	93,7	...	99,0	55	Philippines ^w
...	...	...	...	20	...	...	150,9	27	République de Corée
96,5	96,0	97,2	20	24	1,1	31	1,5	37	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
...	...	...	20**	21	0,2	37	0,1**	43**	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	50,2	53	64,1	47	Thaïlande ^w
...	...	...	...	28	...	...	0,1*	9*	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	10	15** ^z	0,1**	21**	0,1** ^z	22** ^z	Tonga
...	...	...	...	25	...	...	...	...	Tuvalu
85,4 ^z	100,0 ^z	70,4 ^z	27**	27 ^z	0,01	40	0,0	...	Vanuatu
91,8**	90,6**	92,4**	29	26	28,0	37	35,9	39	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest									
...	...	...	...	...	...	...	1,5 ^z	...	Afghanistan
...	...	...	36	38	44,9	14	63,6	12	Bangladesh
88,5**	88,5**	88,7**	39	32**	...	...	0,2** ^z	27** ^z	Bhoutan
...	...	...	...	32	...	...	428,6	37	Inde ^w
62,8	68,9	54,1	17	13	...	...	...	...	Maldives
28,2	29,4	20,7	32	29	3,0**	...	4,6** ^z	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	30	29	65,4	17	79,2	18	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka ^w
États arabes									
98,0	97,1	99,0	18	20	16,3**	23**	...	...	Algérie
...	...	...	13	13	19,7	36	21,9**	34**	Arabie saoudite
...	...	...	...	12**	...	...	...	...	Bahreïn
...	...	...	23	28**	0,02	30	0,1**	15**	Djibouti
...	...	...	17**	17**	...	...	...	...	Égypte ^w
51,6	49,2	53,7	12	13	1,6**	...	...	...	Émirats arabes unis

Tableau 13B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹						
	Total des enseignants				Enseignants formés (%)		
	1998		2001		1998		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Iraq	56,1**	69**	62,0 ^y	69 ^y	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie ^w	...	...	33,8**	59**	...	...	...
Koweït	22,3**	56**	23,7**	56**	100,0**	100,0**	100,0**
Liban	42,1**	51**	46,8**	53**	...	...	...
Maroc	87,9**	33**	90,8** ^y	32** ^y	...	...	...
Mauritanie	...	...	2,7 ^z	10 ^z	...	...	...
Oman	12,9	50	15,2**	50**	100,0	100,0	100,0
Qatar	4,4**	57**	4,9	55	...	...	...
République arabe syrienne	70,2**	47**	62,8** ^z	51** ^z	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	...	...	16,7** ^z	50** ^z	...	...	...
Tunisie ^w	56,5**	40**	58,3**	46**	...	...	...
Yémen	73,8**	19**	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale							
Albanie ^o	22,2**	54**	22,3 ^z	54 ^z	...	...	...
Bélarus	...	...	105,9**	78**	...	...	...
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^o	56,0	73**	57,4	76	...	...	...
Croatie	34,5	64	37,7	66	...	...	...
Estonie ^o	11,1	...	12,3**	...	...	...	...
Fédération de Russie ^w	...	...	874,0** ^z	76** ^z	...	...	...
Hongrie ^o	100,2	72	93,3	73	...	...	...
Lettonie ^o	24,8	80	24,5	81	...	...	...
Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	13,4	49	13,6	51	...	...	...
Lituanie ^o	36,3**	79**	42,6**	...	...	...	...
Pologne ^o	...	...	238,9	68**	...	...	...
République de Moldova	31,8**	72**	31,3	75	...	...	...
République tchèque ^o	72,3	62**	70,8 ^y	68 ^y	...	...	...
Roumanie ^o	177,3**	64**	176,2	66	...	...	...
Serbie-et-Monténégro	54,3**	63**	56,4 ^z	61 ^z	100,0**	100,0**	100,0**
Slovaquie	53,7**	72**	52,6	73	...	...	...
Slovénie ^o	16,8	69	16,9	70	...	...	...
Turquie ^o	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	...	...	369,8**	...	...	...	...
Monde²	...	52	...	54	...	...	...
Pays développés	...	62	...	59	...	...	...
Pays en développement	...	48	...	50	...	...	...
Pays en transition	...	...	...	76	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	21	...	20	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	57	...	57	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	61	...	...	...
Asie centrale	...	67	...	70	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	51	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	24	...	35	...	...	...
États arabes	...	48	...	50	...	...	...
Europe centrale et orientale	...	69	...	70	...	...	...

1. Comprend le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).
 2. Toutes les données affichées sont des valeurs médianes.

(y) Les données sont de 1999-2000.
 (z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 13B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹					ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Enseignants formés (%)			Rapport élèves/enseignant		Total des enseignants				
2001			1998	2001	1998		2001		
Total	M	F			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
100,0 ^y	100,0 ^y	100,0 ^y	20**	20 ^y	11,8	31	14,7**	...	Iraq
...	11,7	13**	15,0	13**	Jamahiriya arabe libyenne
...	18**	...	...	6,6	19	Jordanie ^w
...	11**	10**	2,2**	...	...	...	Koweït
...	9**	7**	8,9	28	11,0	30	Liban
...	17**	17** ^y	16,2	23	18,0**	22**	Maroc
...	28 ^z	...	...	0,2	...	Mauritanie
100,0**	100,0**	100,0**	18	18**	...	...	0,6	11	Oman
...	10**	10	0,7**	32**	0,6	33	Qatar
...	15**	18** ^z	4,3**	...	...	...	République arabe syrienne
...	4,4	23	...	...	Soudan
...	30** ^z	3,2	13	4,0	14	Territoires autonomes palestiniens
...	19**	20**	5,9	...	11,4	35	Tunisie ^w
...	14**	...	4,9	1	5,2** ^y	1** ^y	Yémen
Europe centrale et orientale									
...	16**	17 ^z	...	...	3,0 ^z	...	Albanie ^o
97,9**	97,9**	97,9**	...	9**	30,3	51**	42,5	54	Bélarus
...	Bosnie-Herzégovine ^o
...	13	12	24,4	41**	22,3	45	Bulgarie ^o
70,5	63,3	74,2	12	11	6,7	35	7,6	35	Croatie
...	11	10**	6,2	49	6,9**	48**	Estonie ^o
...	525,2**	56**	575,4	56	Fédération de Russie ^w
...	10	11	21,3	...	23,9	40	Hongrie ^o
...	10	11	5,6	52	5,3	54	Lettonie ^o
...	16	16	2,7	42	2,7	44	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o
...	10**	15,2	50	14,0	53**	Lituanie ^o
...	83,5	...	Pologne ^o
...	13**	13	...	...	7,3	52	République de Moldova
...	13	14 ^y	19,2	...	21,0 ^z	40 ^z	République tchèque ^o
...	13**	13	26,0	37	28,7	40	Roumanie ^o
100,0 ^z	100,0 ^z	100,0 ^z	15**	14 ^z	12,8	36	11,6 ^z	38 ^z	Serbie-et-Monténégro
...	13**	13	11,3**	38**	13,2	42	Slovaquie
...	13	13	2,5	21	3,1	29**	Slovénie ^o
...	60,1	...	71,3	37	Turquie ^o
...	14**	132,9	...	168,6	...	Ukraine
Monde²									
...	17	17	...	...	...	35	Monde ²
...	13	12	...	...	...	40	Pays développés
...	19	20	...	...	...	33	Pays en développement
...	12	...	49	...	48	Pays en transition
...	24	24	...	...	...	15	Afrique subsaharienne
...	12	12	...	...	...	37	Amérique du Nord et Europe occidentale
80,6	78,8	82,2	16	16	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
...	13	12	...	45	...	47	Asie centrale
...	20	20	...	...	...	41	Asie de l'Est et Pacifique
...	32	31	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	16	18	...	23	...	19	États arabes
...	13	13	...	41	...	43	Europe centrale et orientale

Tableau 14
Effectifs du privé et dépenses d'éducation

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION							
	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2001	
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
Afrique subsaharienne														
1 Afrique du Sud	17,5*	10,8	0,9*	2,0	1,2*	2,4**	6,2	5,8 ^y	22,2	18,1 ^y	98,1	94,3 ^y	352 *	332 ^y
2 Angola	...	...	5,2	5,2** ^y	...	...	3,1	3,4**	...	...	88,7	93,7**	...	...
3 Bénin	20,4	31,4 ^z	7,2	7,3	18,3	15,8**	2,5	3,3**	...	...	...	93,8** ^y	...	34
4 Botswana	...	...	4,3	4,7	5,7	4,2	...	2,3 ^z	...	25,6 ^z	...	...	...	144 ^z
5 Burkina Faso	33,5	34,0** ^y	10,8	12,0**	33,1	34,4**	...	...	...	...	...	...	...	...
6 Burundi	49,0	51,3	0,8**	1,3	...	13,3** ^z	4,0**	3,7**	...	20,7**	...	94,9**	...	12**
7 Cameroun	57,0	61,3	27,7	24,9*	31,6**	33,4**	2,7**	3,4 ^z	10,9**	12,5 ^z	...	...	40	...
8 Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	4,4**	...	...	...	...	...	...	...
9 Comores	100,0	100,0 ^y	12,4	10,1	46,2	34,1	3,8	...	...	...	...	...	...	...
10 Congo	84,7	75,1	10,0	19,0	...	12,6**	6,7	4,6	21,2	12,6	96,1	85,9	...	...
11 Côte d'Ivoire	46,3	45,7	11,6	10,9	...	...	4,0	4,9 ^z	...	21,5 ^z	88,3	94,0 ^z	83	90 ^y
12 Érythrée	96,7	93,3	11,1	8,3	6,5	5,7	4,8	2,7	...	...	69,5	...	...	...
13 Éthiopie	100,0	100,0	4,5	6,0	3,6	1,2	4,3**	4,8 ^z	...	13,8 ^z	...	63,8 ^z	...	...
14 Gabon	...	71,9**	17,2	29,0	29,3	29,8**	3,8	4,6** ^z	...	...	87,3	87,3** ^y	187	...
15 Gambie	...	...	...	2,0 ^z	...	20,8 ^z	...	2,8** ^z	...	14,2** ^z	...	86,8** ^z	...	45 ^y
16 Ghana	26,2	34,8	13,3	18,3	7,1	10,5 ^z	...	4,2** ^y	...	...	...	...	...	...
17 Guinée	...	...	14,7	20,6	...	...	1,8**	1,3** ^z	25,8**	25,6** ^z	...	...	...	...
18 Guinée-Bissau	...	62,2 ^y	...	19,4 ^y	...	12,8 ^y	...	2,3 ^y	...	4,8 ^y	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	36,9	36,9** ^y	32,8	32,8** ^y	...	...	...	2,2	...	1,6	...	65,9	...	23**
20 Kenya	...	10,4 ^y	...	5,6	...	4,2	6,7	6,3** ^z	...	22,3** ^z	95,5	...	...	...
21 Lesotho	100,0	100,0**	3,1	0,0	11,1	...	10,2	8,0 ^z	25,5	18,4 ^z	74,1	92,0** ^z	81	76 ^z
22 Libéria	38,6	18,0 ^y	38,4	...	37,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	...	93,6**	21,9	21,7	...	...	1,9	2,5	10,2	...	79,6	68,4	...	13
24 Malawi	...	...	...	...	...	...	4,7	4,2** ^y	24,6	...	81,8	...	...	...
25 Mali	...	...	...	...	...	...	3,0	2,9** ^y	...	...	89,6	89,6** ^y	31	29** ^y
26 Maurice	82,7	82,6	23,6	24,0	73,9	67,8	4,2	3,3	17,7	13,3 ^z	91,1	...	343	348 ^y
27 Mozambique	...	...	1,7**	1,8	10,1**	6,7	2,7	2,5** ^y	12,3	12,3** ^y	67,2	...	...	...
28 Namibie	100,0**	100,0	4,0	4,2	4,5	4,1	7,9	7,7 ^y	...	21,0 ^y	93,9	92,8 ^y	332	319 ^y
29 Niger	33,1	31,3	4,0	3,8	16,4	15,9	...	2,4	...	...	...	...	...	...
30 Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	...	100,0 ^z	...	4,9 ^y	57,6**	...	...	2,5** ^y	...	...	...	...	...	...
32 République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	1,9**	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	...	93,2 ^z	19,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 R.-U. Tanzanie	...	...	0,2	0,2 ^y	...	...	2,2**	...	...	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	100,0**	...	...	49,0	44,1**	2,6**	2,8** ^z	...	...	...	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37 Sénégal	68,5	69,9	12,1	11,0	28,4**	24,6**	3,5*	3,2** ^z	...	...	...	...	...	43**
38 Seychelles	3,9	4,3	3,7	3,9	2,8	3,3	6,3	7,8** ^y	10,7	...	84,4	...	734	...
39 Sierra Leone	...	58,7 ^z	...	...	...	1,9 ^z	1,0	...	...	...	98,5	...	...	...
40 Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	...	...	...	...	...	...	6,0	5,4	...	...	100,0	100,0 ^y	108	...
42 Tchad	...	...	25,0	27,8 ^y	14,0	14,9 ^y	1,8**	2,0** ^y	...	...	...	...	...	...
43 Togo	53,1	61,2	35,6	40,9	17,7	...	4,5	4,9 ^z	24,4	23,2 ^z	96,8	91,2 ^z	24	22** ^z
44 Zambie	100,0*	...	2,0**	...	2,6**	...	2,5	2,0 ^y	17,6	...	99,4	...	...	...
45 Zimbabwe ^w	...	...	...	87,3	...	71,3	...	11,1** ^y	...	...	...	...	...	115**
Amérique du Nord et Europe occidentale														
46 Allemagne ^o	54,3	59,0	2,1	2,6	6,5	7,0	4,7	4,6	...	9,5	91,9**	92,7**	3 488**	3 480**
47 Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche ^o	24,8	25,9	4,3	4,3	8,5	8,7	6,4	5,9	...	11,2	93,0**	96,7**	5 145**	5 363**
49 Belgique ^o	55,6	53,7	55,1	54,3	...	57,4	...	5,7 ^y	...	11,6 ^y	...	...	...	4 027**
50 Canada ^o	5,4	7,8 ^z	4,5	6,5 ^z	5,9	6,4 ^z	5,7	5,3	...	12,7	98,6**	98,1**	...	...
51 Chypre ^o	54,3	43,3	4,0	5,2	10,0	11,1	...	5,9	...	...	...	90,6**	...	2 367**
52 Danemark ^o	...	2,7 ^y	10,8	11,0	11,8	11,1	8,4	8,5	...	15,4	95,2**	93,2**	7 174**	6 508**
53 Espagne ^o	32,3	34,4	33,5	33,6	...	29,4	4,6	4,5	...	11,3	91,1**	92,0**	2 279**	2 611**
54 États-Unis ^o	34,2	44,6	11,6	10,3	9,7	8,8	5,0	5,6	...	17,1	...	...	...	7 386**
55 Finlande ^o	9,9	7,1	1,1	1,2	5,9	8,0	...	6,4	...	12,7	...	93,1**	...	3 780**

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 14

DÉPENSES D'ÉDUCATION																		
Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en PPA dollars EU		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Manuels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires de l'ensemble du personnel du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires de l'ensemble du personnel de l'éducation en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		
						1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
1 411 *	1 415 ^Y	2,8	2,6 ^Y	14,8	14,4 ^Y	45,2	47,9 ^Y	...	1,9 ^Z	...	90,2 ^Z	...	68,5 ^Z	...	95,9 ^Z	...	75,3 ^Z	1
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
...	91	...	1,7	...	9,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3
379 ^Z	...	1,0 ^Z	...	5,6 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
...	80 ^{**}	...	1,4 ^{**}	...	11,0	...	40,2^{**}	...	...	...	...	...	...	...	99,6	...	81,1	6
112	...	1,2	...	8,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
183	212 ^Y	1,6	1,8 ^Y	12,7	14,5 ^Y	45,3	43,4 ^Y	...	...	...	83,2 ^Y	...	61,0 ^Y	...	...	...	...	11
...	...	1,6	1,2	21,6	14,3	49,1	45,8	...	...	...	...	...	...	...	96,8	...	75,5	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13
300	...	1,3	...	5,8	...	38,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14
312 ^Y	...	2,1 ^Y	...	17,2 ^Y	...	80,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,2	...	96,8	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	0,4 ^{**}	...	2,4	...	27,1^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
460	494 ^Z	3,2	3,5 ^Z	15,3	15,0 ^Z	42,8	46,7 ^{**Z}	...	...	...	92,3 ^Y	...	...	...	75,6 ^Z	...	62,6 ^Z	21
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
...	39	...	0,7	...	4,8	...	41,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24
99	96 ^{**Y}	1,3	1,3 ^{**Y}	15,6	14,2 ^Y	48,9	48,9 ^{**Y}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	25
854	926 ^Y	1,2	1,2 ^Y	11,0	10,7 ^Y	31,9	34,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	26
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	27
1 300	1 324 ^Y	4,4	4,2 ^Y	20,6	20,4 ^Y	59,4	59,4 ^Y	...	8,6 ^Y	...	91,4 ^Y	...	79,2 ^Y	...	91,4 ^Y	...	79,2 ^Y	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	137 ^{**}	...	1,1 ^{**}	...	9,2	...	38,4^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
...	...	1,1	...	8,9	...	20,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	37
...	...	0,4	...	...	...	38,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
383	...	2,0	...	9,4	...	33,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	41
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
139	153 ^{**Z}	1,9	2,0 ^{**Z}	8,6	9,5 ^Z	43,9	44,2 ^{**Z}	...	...	...	84,3 ^{**Y}	...	70,7 ^Y	...	...	...	...	43
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95,3 ^Z	...	96,5 ^Z	44
...	372 ^{**}	...	3,3 ^{**}	...	16,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97,6	...	96,9	45
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46
3 716 ^{**}	3 934 ^{**}	0,8 ^{**}	0,6 ^{**}	16,5	15,6	17,5 ^{**}	14,9^{**}	...	...	...	...	...	...	...	83,8	...	82,4	47
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
5 542 ^{**}	6 183 ^{**}	1,1 ^{**}	1,1 ^{**}	23,8	23,4	19,3 ^{**}	19,4^{**}	...	...	...	68,0	...	59,1	...	74,9	...	72,6	49
...	4 603 ^{**}	...	1,3 ^{**}	...	17,6	...	...	...	...	...	73,7	...	70,4	...	86,2	...	82,4	50
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,4	...	...	...	73,7	51
...	4 179 ^{**}	...	1,7 ^{**}	...	18,4	...	31,3^{**}	...	...	...	79,2	...	79,7	...	89,1	...	88,7	52
6 438 ^{**}	6 261 ^{**}	1,8 ^{**}	1,7 ^{**}	25,2	21,9	22,2 ^{**}	21,4^{**}	...	...	...	51,3	...	51,4	...	78,8	...	78,6	53
3 031 ^{**}	3 718 ^{**}	1,1 ^{**}	1,1 ^{**}	17,8	18,6	27,4 ^{**}	27,4^{**}	...	...	...	78,0	...	73,9	...	87,4	...	85,3	54
...	7 186 ^{**}	...	1,8 ^{**}	...	21,1	...	...	...	...	...	55,7	...	48,5	...	81,0	...	77,0	55
...	3 964 ^{**}	...	1,3 ^{**}	...	16,5	...	21,1^{**}	...	...	...	57,6	...	49,1	...	67,9	...	65,0	56

Tableau 14 (suite)

Pays ou territoire		EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION							
		Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2001	
		1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
56	France ^o	12,6	12,6	14,6	14,6	25,0	25,1	5,8	5,7	...	11,4 ^z	87,6	91,6**	3 108	3 624**
57	Grèce ^o	3,2	3,5	6,9	7,1	5,0	5,8 ^z	3,3	3,9	...	7,0 ^y	80,2**	81,5**	1 457**	1 698**
58	Irlande ^o	45,5	49,6	0,9	1,1	0,4	0,8	5,0	5,1 ^z	...	13,5 ^z	93,3**	89,1** ^z	2 363**	2 942** ^z
59	Islande ^o	4,9	7,8	1,5	1,3	3,8	4,7	7,3	6,7	...	...	87,5**	88,3**	...	4 868**
60	Israël ^o	7,0	4,6	...	...	...	...	7,8	7,6 ^z	...	...	91,5**	93,9** ^z	3 334**	3 539** ^z
61	Italie ^o	30,0	27,5	7,0	6,7	5,9	5,2	4,8	5,0	...	10,3	95,3**	94,4**	4 020**	4 410**
62	Luxembourg ^o	5,4	5,8	7,0	6,7	...	17,9	...	4,5	...	9,8	...	83,7**	...	7 921**
63	Malte ^o	37,3	38,3	35,5	37,1	25,2	27,9	4,9	4,9	...	...	90,3	...	892	...
64	Monaco	26,0	25,5 ^z	31,0	29,9 ^z	23,4	24,7 ^z	...	...	...	...	...	93,5 ^z	...	...
65	Norvège ^o	40,4	39,5	1,5	1,7	6,7	6,8	7,7	7,2	...	16,2 ^z	89,6	91,8**	9 450**	8 901** ^z
66	Pays-Bas ^o	68,8	69,3**	68,4	68,4**	84,7	83,2	4,9	5,0	...	10,7	95,7**	96,7**	3 240**	3 808**
67	Portugal ^o	52,3	51,2**	9,4	10,5	11,8	14,2	...	6,1	...	12,7	...	94,6**	...	2 498**
68	Royaume-Uni ^o	6,1	6,2	4,6	4,9	52,3	52,4 ^z	4,6	4,5	...	11,4	...	92,3**	...	3 304**
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède ^o	9,9	13,4	3,0	4,6	1,8	3,9	8,1	7,8	...	12,8	...	100,0**	...	5 579**
71	Suisse ^o	5,7	7,4	3,3	3,6	7,9	7,2	5,1	5,1	...	15,1 ^z	90,2**	85,6**	6 912**	7 304**
Amérique latine et Caraïbes															
72	Anguilla	100,0	100,0	5,0	7,5	...	...	...	...	14,4	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	100,0 ^y	...	38,2 ^y	...	20,1 ^y	...	3,5 ^y	...	...	...	100,0 ^y	...	...
74	Antilles néerlandaises	75,1	75,4	73,9	73,1	78,9	78,8	...	...	14,1**	12,8	...	93,4	...	...
75	Argentine ^w	28,8	28,2	20,1	20,0	25,3	25,0	4,1	4,7** ^z	...	13,7** ^z	98,6	97,8** ^z	854	916** ^z
76	Aruba	83,3	80,8	82,9	80,7	90,8	91,5	...	...	17,5	17,2	73,9	89,4 ^y	...	...
77	Bahamas	...	79,5	...	24,6	...	27,9	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	18,2	18,4	8,8	11,3	7,5**	5,9	5,3	6,7	15,4	16,7	91,6	90,1	1 114	1 737**
79	Belize	100,0	100,0 ^z	87,2**	87,1 ^z	54,1	74,1 ^z	6,2**	6,8 ^z	17,1**	20,9 ^z	...	80,9 ^z	...	416 ^z
80	Bermudes	...	.	...	35,2	...	41,2	...	...	17,0	...	73,5	...	...	...
81	Bolivie	6,7	24,2	6,8	20,7	13,6	29,0	5,6	6,2	25,0	18,4	86,5	89,8	107**	112
82	Brésil ^w	...	28,7	...	8,1	...	11,3	...	4,2	...	10,4 ^z	...	94,0**	...	290**
83	Chili ^w	45,3	45,7 ^z	43,6	45,5 ^z	45,9	49,7 ^z	3,8	4,0 ^z	16,1	17,5 ^z	...	88,8** ^z	514	539** ^z
84	Colombie	45,1	40,5	19,6	18,8	33,4	28,1	4,0	4,6	18,1*	18,0*	...	...	...	...
85	Costa Rica	...	14,7	...	6,8	...	12,2	...	5,0	...	21,1	...	97,6	...	580
86	Cuba	.	.	.	.	...	...	6,8	8,7 ^z	12,2	16,8	...	92,6 ^z	...	...
87	Dominiq	100,0	100,0	24,3	27,2	26,7	33,9	7,6	5,6** ^y	...	...	65,4*	...	644*	...
88	El Salvador	22,3	20,6	11,0	10,8	24,9	21,4	2,4	2,5**	16,4	19,4**	96,8	...	39**	198** ^z
89	Équateur	39,4	46,2	21,2	27,4	24,3	32,3	2,8	1,1**	14,2	8,0**	...	...	...	...
90	Grenade	...	52,2	...	9,2	...	9,6	...	4,5** ^y	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	...	19,3	...	12,8	...	56,0	1,4	1,7 ^z	...	11,4 ^z	...	88,5 ^y	...	136
92	Guyana	1,2	0,1 ^y	1,0	0,9 ^y	0,8	...	5,1**	4,5** ^y	8,6**	8,6** ^y	...	...	...	...
93	Haïti	...	...	...	...	...	...	...	1,1** ^z	...	10,9** ^z	...	...	...	...
94	Honduras	...	...	...	...	...	...	4,2**	...	...	...	...	...	...	...
95	Îles Caïmanes	87,8	91,7	36,4	38,3	25,1	25,3	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	47,5	58,9	18,0	17,9	8,6	10,9	...	...	13,6	16,0	91,1 ^z	64,1 ^z	...	...
97	Îles Vierges britanniques	100,0	100,0	13,3	16,3	...	2,8	...	...	...	9,0	...	79,8	...	...
98	Jamaïque ^w	87,7	88,8	...	4,8	...	2,9	6,6	6,8	...	12,3	...	91,1	...	423
99	Mexique ^o	9,0	10,2	7,0	7,9	15,1	16,0	4,3	5,3	...	24,3	94,4**	97,0**	539**	834**
100	Montserrat	.	14,0 ^y	38,0	38,6	...	...	...	...	6,8**	3,3	58,9	47,3 ^y	...	...
101	Nicaragua	...	16,8	...	16,0	...	...	5,7	...	8,2	13,0**	...	...	...	...
102	Panama	...	19,3	...	10,0	...	14,9	5,3**	4,5	...	7,3	96,1**	96,5	532**	420
103	Paraguay ^w	31,6	28,5	15,3**	14,9**	29,3	26,3	4,5	4,8**	...	9,7**	...	95,4**	...	154**
104	Pérou ^w	...	15,5	...	13,5	...	17,2**	3,3	3,5 ^y	...	21,1 ^y	86,2	87,9 ^y	134	129 ^y
105	République dominicaine	44,9	38,3	11,6**	14,4	32,2**	23,0	2,6**	2,5	15,7**	13,2	...	95,3	...	154**
106	Saint-Kitts-et-Nevis	...	64,4	...	13,4**	...	3,5**	6,0	8,5	13,8	19,0	...	53,2	...	624**
107	St Vincent/Grenad.	...	.	...	5,0	...	31,6**	9,3**	10,0 ^z	12,2**	13,4** ^z	...	70,7 ^z	...	600 ^z
108	Sainte-Lucie	100,0	100,0	2,3**	2,8	...	3,6 ^y	8,3	7,7** ^z	20,7	20,7** ^z	81,4	78,5 ^y	...	650 ^y
109	Suriname	...	45,8	...	47,8	...	21,4	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	100,0**	100,0**	5,0	5,7**	7,6**	17,5**	3,4	4,3	...	13,4	90,2	90,6	515	897**
111	Uruguay ^w	22,6	18,1	14,7	12,7	...	11,9	2,3	2,4	...	10,0	...	90,3**	...	377**
112	Venezuela	19,9	18,4	15,0	14,4	30,0	25,8	...	...	...	...	...	...	...	...

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 14 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION							
	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2001	
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
Asie centrale														
113 Arménie	...	1,2	...	0,5	...	0,4	...	3,1	...	...	...	98,6	...	...
114 Azerbaïdjan	.	..	.	..	...	...	...	3,7	...	23,1	...	98,8	...	...
115 Géorgie	0,1	0,1 ^z	0,5	1,8	0,7	1,4	2,2	2,5	11,3	13,1	...	...	...	...
116 Kazakhstan	10,1	11,9	0,5	0,6	...	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
117 Kirghizistan	1,0	0,9	0,2	0,3	0,2	0,3	...	3,2	...	18,6	...	98,7	...	...
118 Mongolie	3,7	3,0 ^z	0,5	2,3	0,1	1,6	...	6,6 ^{**z}	...	...	...	...	...	...
119 Ouzbékistan	...	.	...	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120 Tadjikistan	.	.	.	.	...	...	2,2 ^{**}	2,5	...	...	...	...	...	...
121 Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique														
122 Australie ^o	...	62,6	...	27,6	...	24,1	...	4,7	...	13,6	...	96,6 ^{**}	...	2 934 ^{**}
123 Brunéi Darussalam	66,4	60,6	35,5	33,8	11,6	11,4	3,0	...	9,3 ^{**}	9,1 ^{**z}	94,8	98,3 ^z	...	...
124 Cambodge	22,5 ^{**}	27,4	1,6	0,9	0,6 ^{**}	0,4	1,4	2,1	10,2	15,3	63,8	95,3	6	18
125 Chine ^w	...	...	...	...	...	...	2,2	...	13,0	...	93,2 ^{**}	...	48 ^{**}	...
126 États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	5,1 ^{**}	6,7^{**}	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	...	...	...	...	...	...	5,6 ^{**}	5,6 ^{**}	16,2 ^{**}	19,4^{**}	...	...	...	...
128 Îles Cook	25,9	24,6 ^y	15,1	15,0 ^y	11,4	12,6 ^y	0,4	0,4 ^y	13,1 ^{**}	...	98,6	98,4 ^y	...	...
129 Îles Marshall	...	18,3	...	24,1	...	34,4	14,3	8,9	...	...	...	97,2	...	...
130 Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	3,3	3,5 ^{**z}	15,4 ^{**}	15,4 ^{**y}	...	...	...	...
131 Indonésie ^w	...	98,8	...	16,0	...	42,7	...	1,4	...	9,8	...	87,8 ^{**}	...	23 ^{**}
132 Japon ^o	65,3	65,1	0,9	0,9	...	18,6	3,4	3,6	...	10,5	...	88,8 ^{**}	...	6 415 ^{**}
133 Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134 Macao, Chine	93,8	92,0	94,7 ^{**}	94,2 ^{**}	93,6 ^{**}	92,8 ^{**}	3,5	3,0	10,8	16,0	...	...	...	1 133 ^{**z}
135 Malaisie ^w	53,0	41,1	0,9	3,8	...	6,6	...	8,5	...	20,0	...	63,5	351 ^{**}	424
136 Myanmar	89,9	89,9 ^{**y}	.	.	...	...	0,6	1,3 ^z	8,0	18,1 ^{*z}	63,8	66,5 ^z	...	...
137 Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	7,0 ^{**}	6,9 ^{**}	...	95,3 ^{**z}	...	...
138 Nioué	.	.	.	.	...	...	...	...	...	10,1	...	97,3	...	...
139 Nouvelle-Zélande ^o	...	47,1	...	2,0	...	11,3	...	6,9	...	...	...	99,8 ^{**}	...	2 569 ^{**}
140 Palaos	23,9	19,5 ^y	18,1	18,4 ^y	27,2	29,1 ^y	8,6 ^{**}	9,9 ^{**}	...	20,0 ^{**y}	...	...	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	0,8 ^{**}	...	1,4 ^{**}	...	2,0 ^{**}	2,1 ^{**}	2,4 ^{**z}	17,5 ^{**}	17,5 ^{**z}	...	...	...	...
142 Philippines ^w	...	46,0	...	7,1	...	21,5	4,0	3,1	...	14,0	90,4	92,3 ^{**}	117	99
143 République de Corée	...	77,5	...	1,4	...	38,4	4,1	3,6	...	13,1	...	...	...	1 410 ^{**z}
144 RDP lao	18,4	19,5	1,9	2,0	0,7	0,8	2,5	3,4	...	10,6	...	...	...	...
145 RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	100,0	100,0	15,4	16,6	...	31,7	4,5	4,5 ^{**}	13,3	14,6 ^{**}	98,9	...	...	141 ^z
147 Singapour	...	...	...	...	...	...	...	3,5 ^z	...	23,6 ^{**z}	...	72,9 ^z	...	...
148 Thaïlande ^w	18,9	20,2	12,9	13,6	...	6,4	4,9	5,1	...	28,3	77,8	93,1 ^{**}	190	291 ^{**}
149 Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	...	100,0 ^y	...	9,2	...	72,8 ^y	5,3 ^{**}	5,0	15,0 ^{**}	13,1	...	77,5	...	170
152 Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16,8 ^{**y}	...	...	...	...
153 Vanuatu	...	100,0	...	3,8	...	13,5	8,9	10,7	17,4	26,7	...	59,3	...	165
154 Viet Nam	48,6	59,9	0,3	0,3	10,6	10,9	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest														
155 Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	...	...	36,3 ^{**}	38,7	95,2	95,9	2,3	2,2	15,7	15,8	63,7	63,7	13 ^{**}	15
157 Bhoutan	100,0	100,0 [*]	1,5	1,4	...	0,3 ^{**}	...	5,9 ^z	...	12,9 ^z	...	67,6 ^z	...	...
158 Inde ^w	...	3,7 ^{**}	...	15,5	...	42,0 ^{**}	3,2	4,1 ^z	12,6	12,7 ^z	...	99,5 ^{**z}	...	62 ^{**z}
159 Maldives	27,3	40,1	...	2,0	...	12,9	4,2 ^{**}	...	11,2 ^{**}	...	76,4^{**}	...	...	...
160 Népal	...	83,9 ^z	...	7,0	...	15,9 ^z	2,8 ^{**}	3,3	12,5 ^{**}	13,9	73,6 ^{**}	74,9	15 ^{**}	19
161 Pakistan	...	...	...	...	...	...	1,9 ^{**}	1,8 ^{**z}	8,5 ^{**}	7,8 ^{**z}	...	...	...	...
162 République islamique d'Iran	...	8,2	...	3,8	...	5,2	4,6	5,0	18,7	21,7	90,9	91,8	...	620
163 Sri Lanka ^w	...	...	...	1,9	...	...	3,1	1,3	...	...	75,4	...	...	...
États arabes														
164 Algérie	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
165 Arabie saoudite	50,4	48,8	6,0	6,7	5,2	6,3	8,2	...	...	...	...	...	...	...

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 14 (suite)

Pays ou territoire	EFFECTIFS DU PRIVÉ EN % DE L'ENSEMBLE DES EFFECTIFS						DÉPENSES D'ÉDUCATION							
	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en dollars EU constants 2001	
	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001
166 Bahreïn	100,0	99,3	18,8	21,1	13,2	14,9	...	3,1 ^z	...	11,4 ^z	...	97,1 ^z	...	...
167 Djibouti	100,0	100,0	8,5	11,0	13,8	15,3	3,4**	...	...	...	...	...	...	...
168 Égypte ^w	...	48,5 ^z	...	8,1**z	...	5,2**y	...	...	...	...	...	...	...	...
169 Émirats arabes unis	67,8	70,9	44,5	50,7	30,7	35,9	1,8	...	...	...	...	97,3	...	...
170 Iraq	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171 Jamahiriya arabe libyenne	.	15,4	.	2,5	...	2,8	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Jordanie ^w	99,6	96,9	29,3	29,4	16,5	16,2	6,2**	4,6	...	20,6 ^y	...	88,7**	211	243**
173 Koweït	24,4	30,5	32,2	30,4	26,9**	27,6**	...	...	...	...	...	...	...	...
174 Liban	77,9	75,1	65,6	63,5	55,1	51,0	2,0	2,8	10,4	11,1 ^z	...	96,5	...	...
175 Maroc	100,0	100,0	4,2	4,9	4,8	5,0**z	...	5,2	...	...	...	92,9	...	193
176 Mauritanie	...	...	1,9	3,3	...	8,8	4,0**	3,6**y	16,6**	...	...	...	...	...
177 Oman	100,0	100,0	4,5	4,1	0,9	0,9	4,3	4,4**	...	...	93,1	89,3**y	...	787
178 Qatar	100,0	97,8	37,3	41,2	26,2	30,4	...	...	...	...	93,9*	...	...	...
179 République arabe syrienne	66,6	63,1	4,2	4,4	4,9	4,5	3,8**	4,2	12,2**	11,1 ^z	...	...	...	641 ^z
180 Soudan	90,4**	90,4	2,4**	4,7	8,6**	12,6	...	...	...	...	...	...	...	...
181 T. A. palestiniens	99,9	99,9	8,7	8,3	4,7	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...
182 Tunisie ^w	88,4	86,5	0,7	0,8	8,2	4,0	7,9	7,2**z	...	17,4**z	...	85,5**z	...	275**z
183 Yémen	...	32,4**	1,3	1,3**	1,2	1,3**z	...	10,6**	...	32,8 ^z	...	...	...	...
Europe centrale et orientale														
184 Albanie ^o	.	2,2 ^z	.	2,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185 Bélarus	...	...	0,1	0,1	0,1	0,1	...	6,0 ^y	...	...	...	...	...	...
186 Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^o	0,1	0,2	0,3	0,3	0,6	0,8	3,3	3,6	...	...	...	98,9**	209	283**
188 Croatie	5,4	8,0	0,1	0,2	0,7	0,9	4,3**	4,3**y	10,4**	...	...	...	...	...
189 Estonie ^o	0,7	1,5	1,3	1,9	1,0	1,6	6,9	6,2	...	...	...	88,0**	554	753**
190 ERY de Macédoine ^o	...	...	.	.	...	0,5	...	4,2**y	...	...	...	...	...	...
191 Fédération de Russie ^w	...	2,3**	...	0,4	...	0,3	3,7**	3,2	...	11,5	...	...	...	...
192 Hongrie ^o	3,1	3,9	4,7	5,2	6,4	9,7	4,8	5,3	...	14,1 ^z	91,3**	90,4**	760**	1 003**
193 Lettonie ^o	1,0	1,4	1,0	0,8	0,8	1,1	6,8	5,9	...	...	...	...	...	646**z
194 Lituanie ^o	...	0,3	...	0,4	...	0,3	...	6,1	...	...	...	97,2**	...	...
195 Pologne ^o	3,3	5,3	...	1,2	...	5,0 ^z	5,5	5,5	...	12,2 ^z	...	93,1**	...	1 205**z
196 République de Moldova	8,1**	...	...	1,0	...	1,4	...	3,8 ^z	...	15,0 ^z	...	94,9 ^z	...	...
197 République tchèque ^o	1,7	1,5	0,8	1,0	5,8	6,7	4,3	4,5	...	9,6	85,4	90,6	519	620
198 Roumanie ^o	...	0,9	...	0,2	...	0,6	3,6**	3,4	...	...	...	92,2**	...	...
199 Serbie-et-Monténégro	...	.	...	.	...	-z	...	5,1**y	...	...	...	...	...	...
200 Slovaquie	0,4	0,6	3,9	4,0	5,3	5,8	...	4,2	...	7,5	...	93,9**	...	425**
201 Slovénie ^o	1,0	1,0	0,1	0,1	0,8	2,3	...	...	...	...	...	...	...	...
202 Turquie ^o	...	6,3	...	1,7**	...	2,0**	2,9	3,7	...	...	...	94,4**	...	245**
203 Ukraine	0,0	0,4	0,3	0,4	...	0,3	4,5	4,4 ^z	15,7	15,0 ^z	97,1	89,3 ^z	...	...
I Monde ¹														
II Pays développés	9,9	7,8	4,3	4,2	5,9	7,1	5,0	5,1	...	11,6	...	92,9	...	3 480
III Pays en développement	54,3	55,5	11,6	10,9	...	14,9	4,0	4,2	...	14,8	...	...	...	...
IV Pays en transition	...	1,1	...	0,5	...	0,4	...	3,2	...	15,0	...	...	...	...
V Afrique subsaharienne	...	61,8	11,0	9,2	16,4	13,3	3,8	3,4	...	...	...	...	...	...
VI Amérique du Nord et Europe occidentale	26,0	25,7	6,9	6,7	8,2	8,8	5,1	5,6	...	11,6	91,5	92,7	3 334	3 808
VII Amérique latine et Caraïbes	45,2	43,1	15,2	14,7	...	22,2	4,5	4,6	...	13,4	...	90,2	...	...
VIII Asie centrale	...	1,2	...	0,6	...	0,9	...	3,2	...	...	...	...	...	...
IX Asie de l'Est et Pacifique	...	59,9	...	8,2	...	16,1	3,8	3,6	...	15,3	...	...	...	...
X Asie du Sud et de l'Ouest	...	40,1	...	3,8	...	14,4	3,1	3,3	12,6	13,4	75,4	74,9	...	...
XI États arabes	95,0	86,5	7,3	7,4	8,6	7,6	...	...	...	...	...	...	...	...
XII Europe centrale et orientale	1,0	1,5	0,6	0,8	...	1,1	4,3	4,4	...	...	...	93,1	...	...

Tableau 14

DÉPENSES D'ÉDUCATION

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) en PPA dollars EU		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Manuels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires des enseignants en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Salaires de l'ensemble du personnel du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Salaires de l'ensemble du personnel de l'éducation en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		
						1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	1998	2001	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,0**	...	96,0**	...	...	...	96,0**	...	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	168
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91,3	...	89,9	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	12,1**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
446	536**	1,9	2,1**	13,0	14,2	...	51,5**	...	...	...	89,3	...	89,3	...	95,6	...	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
...	...	...	0,9**y	...	7,6y	...	49,6**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,3	174
...	593	...	2,3	...	17,2	...	48,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,6	175
...	...	...	...	...	4,7y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	176
1 270	...	1,5	1,3	12,0	10,9	38,8	35,9**y	...	1,4	...	83,8	...	...	...	98,6	...	...	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
...	1 600 ^z	...	2,0 ^z	...	11,7 ^z	...	56,9 ^z	...	1,9 ^z	...	...	...	...	...	91,8 ^z	...	90,0 ^z	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	181
...	955**z	...	2,3**z	...	16,3 ^z	...	38,3**z	...	...	...	...	...	...	...	97,8 ^z	...	...	182
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	183
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	184
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
802	1 153**	0,7	0,7**	14,6	17,1	...	20,8**	...	...	...	53,3	...	45,2	...	76,2	...	69,4	187
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	188
1 260	1 891**	1,4	1,6**	15,9	19,5	...	28,6**	...	...	...	...	...	...	...	71,6	...	66,4	189
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	190
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191
1 748**	2 427**	0,9**	1,0**	17,5	19,9	20,1**	19,9**	...	...	...	...	...	...	...	76,3	...	71,0	192
...	1 544**z	...	1,1**z	...	21,6 ^z	...	20,8**z	...	...	...	...	...	...	...	82,1	...	85,3	193
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
...	2 544**z	...	2,2**z	...	26,5 ^z	...	46,7**z	...	...	...	...	...	...	...	76,5	...	75,6	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	11,9 ^z	...	...	...	...	...	56,9 ^z	...	62,0 ^z	196
1 281	1 644	0,7	0,7	10,3	11,4	17,9	16,3	...	...	...	49,9	...	43,2	...	69,9	...	61,9	197
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84,7	...	72,2	198
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78,4 ^z	...	71,8 ^z	199
...	1 342**	...	0,6**	...	11,4	...	15,3**	...	...	...	59,3	...	53,7	...	74,9	...	72,6	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	201
...	646**	...	1,4**	...	11,8	...	40,0**	...	...	...	94,7	...	69,3	...	93,0 ^z	...	89,6	202
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	203
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	I
...	3 934	...	1,3	...	19,2	...	26,9	...	...	...	...	...	...	...	79,9	...	75,6	II
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	V
3 699	4 369	1,1	1,4	17,8	18,7	25,2	27,4	...	...	...	66,8	...	60,1	...	82,0	...	78,3	VI
...	...	...	1,6	...	...	...	38,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79,6	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	43,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76,3	...	71,8	XII

Tableau 15
**Évolution des indicateurs de base ou approchés
 permettant de mesurer les objectifs 1, 2 et 3 de l'EPT**

Pays ou territoire	OBJECTIF 1					
	Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
	TBS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE					
	1990		1998		2001	
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne						
Afrique du Sud	16,5	1,03	24,2*	0,99*	35,1	1,00
Angola	54,4	0,51	...	...	...	...
Bénin	2,6	0,83	4,6	0,94	6,2**	0,95**
Botswana	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	0,7	1,01	1,7	1,01	1,1**	1,07**
Burundi	...	...	0,8	1,01	1,3	0,95
Cameroun	12,4	1,01	11,6	0,95	14,3	1,00
Cap-Vert	...	...	...	...	55,5	1,00
Comores	...	...	2,2	1,07	1,7 ^y	1,07** ^y
Congo	2,3	1,00	1,8	1,59	4,2	1,07
Côte d'Ivoire	0,9	0,94	2,6	0,97	3,2	0,99
Érythrée	...	...	5,3	0,89	5,3	0,92
Éthiopie	1,6	1,01	1,5	0,97	1,8	0,96
Gabon	...	...	...	...	13,2**	...
Gambie	...	...	19,7	0,91	19,7** ^y	...
Ghana	...	...	37,0	0,99	41,5	0,99
Guinée	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	3,2 ^y	1,05 ^y
Guinée équatoriale	...	...	30,9	1,04	35,1	...
Kenya	32,9	1,13	38,3	1,07	44,4	0,98
Lesotho	...	...	24,9	1,13*	21,4**	1,02**
Libéria	...	...	43,3	0,74	56,1 ^y	0,89 ^y
Madagascar	...	...	...	...	3,4**	1,02**
Malawi	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	2,2	...	1,6	1,00
Maurice	56,0	0,99	98,0	1,02	87,5	1,02
Mozambique	...	...	...	...	...	...
Namibie	14,2	1,13	20,1**	1,11**	23,4	1,19
Niger	1,5	0,94	1,1	1,03	1,3	0,97
Nigéria	...	...	...	...	8,2**	0,94**
Ouganda	...	...	4,0	1,00	4,2**	1,03**
République centrafricaine	5,7	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	...	...	...	...	0,8**	0,98**
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	2,5**	0,99**
Sao Tomé-et-Principe	...	...	25,5**	1,06**	25,8	1,11
Sénégal	2,4	1,04	2,9	1,00	3,3	1,13
Seychelles ¹	...	...	112,8	1,03	91,5	0,96
Sierra Leone	...	...	...	...	4,1 ^z	0,78 ^z
Somalie	...	...	...	...	...	...
Swaziland	14,0	1,83	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...
Togo	3,2	0,98	2,7	1,00	2,7	1,03
Zambie	...	...	2,3*	1,19*	...	...
Zimbabwe ^w	...	...	...	...	38,7**	1,03**
Amérique du Nord et Europe occidentale						
Allemagne ⁰	...	...	93,6	0,98	100,7	0,98
Andorre ²	...	...	...	...	...	...
Autriche ⁰	68,9	0,99	81,5	0,99	83,9	1,00
Belgique ⁰	104,0	1,00	109,9	0,99	113,8	1,00
Canada ⁰	60,8	1,00	66,0	1,01	64,7 ^z	0,99 ^z
Chypre ^{0,1}	48,0	0,99	59,8	1,02	59,3	1,00
Danemark ⁰	99,0	1,00	91,0	1,00	90,0	1,00
Espagne ⁰	59,4	1,03	99,4	0,99	106,1	1,00
États-Unis ⁰	62,7	0,97	57,4	0,97	61,3	1,03
Finlande ⁰	33,6	...	48,3	0,99	55,2	0,99

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.

Tableau 15

OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				Pays ou territoire
Éducation primaire universelle						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TNS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne										
87,9**	1,03**	91,3*	1,01*	89,5	1,01	88,5	1,00	91,8	1,00	Afrique du Sud
58,0**	0,95**	61,3	0,86	...	...	...	...	...	...	Angola
44,8**	0,52**	...	...	71,3** ^y	0,69** ^y	40,4	0,44	55,5	0,53	Bénin
84,9	1,09	78,7	1,04	80,9	1,04	83,3	1,10	89,1	1,09	Botswana
26,2	0,63	33,5	0,68	35,0**	0,71**	...	...	19,4*	0,55*	Burkina Faso
53,2**	0,85**	37,1**	0,84**	53,4**	0,82**	51,6	0,77	66,1	0,97	Burundi
73,6**	0,87**	...	...	...	...	81,1	0,88	...	...	Cameroun
93,8**	0,95**	99,7**	0,99**	99,4	0,99	81,5	0,87	89,1	0,94	Cap-Vert
56,7**	0,73**	49,2	0,85	...	...	56,7	0,78	59,0	0,79	Comores
79,3**	0,93**	...	...	...	...	92,5	0,95	97,8	0,99	Congo
45,6	0,71**	55,5	0,76	62,6	0,74	52,6	0,62	59,9*	0,74*	Côte d'Ivoire
16,1**	0,99**	33,9	0,87	42,5	0,86	60,9	0,68	...	...	Érythrée
23,3**	0,75**	35,8	0,69	46,2	0,79	43,0	0,66	57,4	0,82	Éthiopie
86,0**	1,00**	...	...	78,3** ^z	0,99** ^z	...	...	...	...	Gabon
48,0**	0,71**	66,6	0,88	72,9**	0,92**	42,2	0,68	...	...	Gambie
52,4**	0,87**	57,9**	0,93**	60,2	0,96	81,8	0,86	92,2	0,96	Ghana
25,5**	0,51**	45,3	0,69	61,5	0,78	44,1	0,43	...	...	Guinée
38,0**	0,56**	...	...	45,2 ^y	0,71 ^y	...	...	...	...	Guinée-Bissau
90,5**	0,97**	88,0	0,83**	84,6	0,85	92,7	0,92	...	...	Guinée équatoriale
74,3**	1,00**	65,8**	1,01**	69,9**	1,02**	89,8	0,93	95,8	0,99	Kenya
73,0	1,24	64,5	1,14	84,4	1,08	87,2	1,26	...	...	Lesotho
...	...	43,9	0,77	69,9 ^y	0,78 ^y	57,2	0,51	70,8	0,64	Libéria
64,8**	1,00**	64,5	1,01	68,6	1,01	72,2	0,86	...	...	Madagascar
49,8	0,92	...	...	81,0**	1,00**	63,2	0,68	72,5	0,77	Malawi
20,4	0,61	38,3**	0,72**	...	...	...	...	24,2*	0,52*	Mali
94,9	1,01	93,2	1,00	93,2	1,00	91,1	1,00	94,5*	1,02*	Maurice
44,7	0,76**	47,3**	0,83**	59,7	0,88	48,8	0,48	62,8	0,64	Mozambique
83,2**	1,09**	77,9	1,07	78,2	1,06	87,4	1,04	92,3	1,04	Namibie
24,0	0,58	26,1	0,66	34,2	0,68	17,0	0,37	24,5	0,44	Niger
59,9**	0,78**	...	...	...	...	73,6	0,82	88,6	0,95	Nigéria
52,7**	0,82**	...	...	...	...	70,1	0,76	80,2	0,86	Ouganda
53,5	0,66	...	...	...	...	52,1	0,60	58,5*	0,67*	République centrafricaine
54,5	0,78	34,6	0,95	...	...	68,9	0,72	...	...	République démocratique du Congo
49,6	1,02	45,8	1,03	54,4	1,00	83,1	0,87	91,6	0,95	République-Unie de Tanzanie
67,4	0,99	...	...	84,0	1,03	72,7	0,86	84,9	0,97	Rwanda
...	...	85,5	0,98	97,1**	0,94**	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
47,1**	0,74**	57,9	0,88**	57,9	0,89	40,1	0,60	52,9	0,72	Sénégal
...	...	99,1	0,98	99,7	0,99	...	...	99,1	1,01	Seychelles ¹
41,0**	0,73**	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
8,2**	0,55**	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
77,2	1,04	77,7**	1,02**	76,7	1,01	85,1	1,01	91,2	1,02	Swaziland
36,5**	0,45**	54,7	0,62	58,3**	0,67**	48,0	0,65	69,9	0,84	Tchad
75,2	0,71	89,8	0,80	91,8	0,84	63,5	0,60	77,4	0,75	Togo
79,1**	0,96**	68,5	0,97	66,0**	0,99**	81,2	0,88	89,2	0,95	Zambie
85,7**	1,00**	...	...	82,7	1,01	93,9	0,95	97,6	0,97	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale										
84,3**	1,03**	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre ²
87,7**	1,02**	89,9	1,01	89,9	1,02	...	...	...	...	Autriche ^o
96,2	1,02	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Belgique ^o
97,7	1,00	96,9	1,00	99,6** ^z	1,00** ^z	...	...	...	...	Canada ^o
86,9	1,00	95,5	1,00	95,9	1,00	99,7	1,00	99,8*	1,00*	Chypre ^{o,1}
98,3	1,00	99,4	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Danemark ^o
99,8	1,00	99,6	0,99	99,7	0,99	99,6	1,00	...	...	Espagne ^o
96,8	1,00	93,8	1,00	92,7	1,01	...	...	...	...	États-Unis ^o
98,3**	1,00**	98,7	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Finlande ^o

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 15 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1					
	Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
	TBS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE					
	1990		1998		2001	
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
France ⁰	83,3	1,00	110,6	1,00	113,6	1,00
Grèce ⁰	56,7	1,00	68,4	1,02	68,2	1,04
Irlande ⁰	101,2	0,98	...	...	...	...
Islande ⁰	...	...	108,3	0,99	116,7	1,02
Israël ⁰	85,4	...	106,0	0,98	107,7	1,00
Italie ⁰	93,9	1,01	95,4	0,98	98,4	0,99
Luxembourg ⁰	92,4	...	72,9	0,99	83,7	1,00
Malte ⁰	102,6	0,93	102,7	0,99	100,7	0,97
Monaco ²	...	...	...	...	...	...
Norvège ⁰	88,4	...	75,4	1,06	80,8	1,06**
Pays-Bas ⁰	99,2	1,01	97,8	0,99	97,6	0,99
Portugal ⁰	52,7	0,99	66,3	1,00	70,2	...
Royaume-Uni ⁰	53,2	0,99	77,5	1,01	83,2	1,00
Saint-Marin ²	...	...	...	...	...	...
Suède ⁰	64,7	...	76,1	1,01	75,1	0,99
Suisse ⁰	59,7	1,00	93,9	0,99	97,2	0,99
Amérique latine et Caraïbes						
Anguilla ¹	...	...	...	...	116,1	0,97
Antigua-et-Barbuda ²	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	100,3	1,03	86,2	0,98
Argentine ^w	...	...	57,0	1,02	60,6	1,02
Aruba ¹	...	...	96,9	1,00	99,8	0,96
Bahamas	...	...	...	...	30,0	0,99
Barbade	...	...	82,2	0,98	89,1	1,02
Belize	23,2	1,13	27,8	1,03	28,0 ^z	1,06 ^z
Bermudes ¹	...	...	...	...	54,6 ^z	...
Bolivie	31,5	1,00	44,1	1,01	46,5	1,01
Brésil ^w	46,5	...	53,5	1,01	67,3	1,00
Chili ^w	82,4	1,01	73,6	0,99	77,5 ^z	1,00 ^z
Colombie	13,0	...	34,8	1,02	36,6	1,01
Costa Rica	60,1	1,01	...	...	115,5	1,01
Cuba	101,0	0,82	102,0	1,04	110,6	1,02
Dominique ¹	...	...	76,1	1,11	75,7 ^z	1,05** ^z
El Salvador	...	...	40,2	1,05	45,9	1,05
Équateur	41,9	...	63,6	1,04	73,0	1,03
Grenade ¹	...	...	...	...	67,9 ^z	1,02 ^z
Guatemala	...	...	37,3*	0,99*	55,2	1,01
Guyana	73,6	1,03	120,2	0,99	117,9 ^y	0,99 ^y
Haïti	34,2	0,95	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	21,4**	1,05**
Îles Caïmanes ²	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ¹	...	...	...	...	134,2	0,86
Îles Vierges britanniques ¹	...	...	61,6	1,16	85,4	0,85
Jamaïque ^w	78,1	1,03	83,6	1,08	86,8	1,05
Mexique ⁰	64,5	1,03	74,0	1,02	75,8	1,02
Montserrat ¹	...	...	...	...	82,9	...
Nicaragua	12,1	1,09	24,7	1,02	25,9	1,02
Panama	53,4	1,00	37,7**	0,96**	50,8	1,02
Paraguay ^w	27,1	1,03	25,5	1,03	30,3	1,02
Pérou ^w	29,6	...	56,1	1,02	60,3	1,02
République dominicaine	...	...	35,2	1,01	35,1	0,94
Saint-Kitts-et-Nevis ¹	...	...	...	...	141,6 ^z	1,09 ^z
Saint-Vincent-et-les Grenadines	44,6	1,11	...	...	...	...
Sainte-Lucie	54,4	...	85,2	0,99**	65,4	1,05
Suriname	79,2	0,99	...	...	96,4	0,98
Trinité-et-Tobago	8,8	1,02	59,8**	1,01**	63,0**	1,01**
Uruguay ^w	42,6	1,03	56,0	1,01	62,7	1,02
Venezuela	40,8	1,02	44,2	1,03	51,6	1,01

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.

Tableau 15

OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				Pays ou territoire
Éducation primaire universelle						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TNS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
100,0	1,00	100,0	1,00	99,6	1,00	...	...	...	...	France ^o
94,6	0,99	93,4	1,00	96,8	1,00	99,5	1,00	...	...	Grèce ^o
90,4	1,02	93,8	1,01	95,5	1,02	...	...	...	...	Irlande ^o
99,6**	0,99**	98,3	0,98	99,7	1,00	...	...	...	...	Islande ^o
91,9**	1,03**	99,9	1,00	99,9	1,00	98,7	0,99	99,5	1,00	Israël ^o
99,8**	1,00**	99,7	0,99	99,2	1,00	99,8	1,00	...	...	Italie ^o
81,4**	1,10**	96,0	1,02	96,2	1,00	...	...	...	...	Luxembourg ^o
97,0	0,99	99,1	1,02	96,6	1,00	97,5	1,03	98,7	1,02	Malte ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco ²
100,0	1,00	100,0	1,00	99,9	1,00	...	...	...	...	Norvège ^o
95,3	1,04	99,5	0,99	99,4	0,99	...	...	...	...	Pays-Bas ^o
99,8	1,00	...	...	99,8	1,00	99,5	1,00	...	...	Portugal ^o
98,3	0,97	99,6	1,01	100,0	1,00	...	...	...	...	Royaume-Uni ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin ²
99,8	1,00	99,8	1,00	99,8	1,00	...	...	...	...	Suède ^o
83,7	1,02	97,9	0,99	98,8	0,99	...	...	...	...	Suisse ^o
Amérique latine et Caraïbes										
...	...	...	...	96,6	1,01	...	...	...	...	Anguilla ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda ²
...	...	96,1	1,01	88,4	1,05	97,5	1,00	98,3	1,00	Antilles néerlandaises
93,8**	1,00**	100,0*	1,00*	99,8	1,00	98,2	1,00	98,6	1,00	Argentine ^w
...	...	97,8	1,01	98,4	0,98	...	...	...	...	Aruba ¹
89,6**	1,03**	...	...	86,4**	1,03**	96,5	1,02	...	...	Bahamas
80,1**	0,99**	99,7	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	99,8	1,00	Barbade
94,0**	0,99**	94,3**	1,00**	96,2** ^z	1,00** ^z	...	...	84,2*	1,01*	Belize
...	...	...	...	100,0 ^z	...	...	...	...	...	Bermudes ¹
90,8	0,92	96,0	0,99	94,2	1,00	92,6	0,93	97,3*	0,98*	Bolivie
85,6	0,94**	...	...	96,5	1,02	91,8	1,03	96,3*	1,02*	Brésil ^w
87,7	0,98**	87,9	0,99	88,8 ^z	0,99 ^z	98,1	1,00	99,0*	1,00*	Chili ^w
68,1**	1,15**	86,7	...	86,7	0,99**	94,9	1,01	97,2	1,01	Colombie
87,3	1,01	...	...	90,6	1,02	97,4	1,01	98,4	1,01	Costa Rica
91,7	1,00	98,9	0,98	95,7	0,99	99,3	1,00	99,8	1,00	Cuba
...	...	82,9**	0,93**	...	...	...	...	...	...	Dominique ¹
72,8**	1,02**	81,0	1,17	88,9	1,00	83,8	0,97	88,9	0,98	El Salvador
97,8**	1,01**	97,0	1,01	99,5	1,01	95,5	0,99	96,4*	1,00*	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade ¹
64,0**	0,91**	76,5**	0,93**	85,0	0,95	73,4	0,82	80,1	0,86	Guatemala
88,9	1,00	95,7**	0,99**	98,4 ^y	0,97 ^y	99,8	1,00	...	...	Guyana
22,1	1,05	...	...	...	...	54,8	0,96	66,2	1,01	Haïti
89,9**	1,02**	...	...	87,4**	1,02**	79,7	1,03	88,9*	1,05*	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes ²
...	...	...	...	88,0	1,00	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques ¹
...	...	95,6**	1,02**	93,9	0,98	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques ¹
95,7	1,00	90,3**	1,00**	95,2	1,00	91,2	1,09	94,5	1,07	Jamaïque ^w
98,8	0,98**	99,5	1,01	99,4	1,01	95,2	0,98	96,6*	1,00*	Mexique ^o
...	...	...	...	100,0	...	...	...	...	...	Montserrat ¹
72,2	1,04	77,9**	1,03**	81,9	1,01	68,2	1,01	86,2*	1,06*	Nicaragua
91,5	1,00	96,5**	0,99**	99,0	1,00	95,3	0,99	97,0	0,99	Panama
92,8	0,99	91,7	1,01	91,5**	1,01**	95,6	0,99	96,3*	1,00*	Paraguay ^w
87,8**	0,99**	99,8	1,00	99,9	1,00	94,5	0,95	96,6*	0,98*	Pérou ^w
58,2**	2,20**	88,3**	1,02**	97,1	0,96	87,5	1,02	91,7	1,02	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis ¹
...	...	...	...	91,9**	0,99**	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les Grenadines
95,1**	0,97**	98,0**	0,96**	99,2**	0,98**	...	...	...	...	Sainte-Lucie
78,4**	1,03**	...	...	97,3**	1,01**	...	...	...	...	Suriname
90,9	0,99	92,9	1,00	94,1**	1,00**	99,6	1,00	99,8	1,00	Trinité-et-Tobago
91,9**	1,01**	92,4	1,01	89,5	1,01	98,7	1,01	99,1	1,01	Uruguay ^w
88,1	1,03	85,9	1,01	92,4	1,01	96,0	1,01	98,2	1,01	Venezuela

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 15 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1					
	Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
	TBS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE					
	1990		1998		2001	
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
Asie centrale						
Arménie	36,6	...	...	...	30,5	1,06
Azerbaïdjan	18,8	0,84	16,4	0,89	23,1	1,00
Géorgie	58,9	...	30,1	0,99	41,0	1,03
Kazakhstan	72,4	...	13,9	0,95	12,8	0,99
Kirghizistan	33,5	1,02	13,9	0,94**	14,3	0,97
Mongolie	39,1	1,24	24,7	1,21	31,6	1,17
Ouzbékistan	73,1	...	...	...	21,4**	0,99**
Tadjikistan	15,8	...	8,5	0,76	9,6	0,88
Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique						
Australie ^o	71,3	1,00	...	...	104,2	1,00
Brunéi Darussalam	47,2	0,95	50,6	1,03	43,7	0,99
Cambodge	3,9	0,90	5,2**	1,03**	7,4	1,08
Chine ^w	22,7	0,99	27,8	0,95	27,1	0,93
États fédérés de Micronésie	...	...	36,6	...	...	...
Fidji	13,4	1,06	15,4**	1,02**	...	...
Îles Cook ¹	...	...	...	...	85,9** ^z	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	32,1	0,93	...	...	...	...
Indonésie ^w	18,1	...	...	...	20,3	1,08
Japon ^o	48,1	1,02	83,1	1,02**	84,2	1,03**
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	88,8	0,98	86,9	0,95	86,5	0,93
Malaisie ^w	35,0	1,02	109,5	0,99	88,7	1,08
Myanmar	...	...	1,9	...	1,9** ^y	...
Nauru ¹	...	...	140,9**	0,96**	...	...
Nioué ¹	...	...	128,6	1,15	147,8	1,23
Nouvelle-Zélande ^o	74,5	1,00	...	...	86,8	1,02
Palaos ¹	...	...	62,5	1,23	65,5** ^z	1,12** ^z
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,4	1,00	33,5	0,95	38,8**	0,92**
Philippines ^w	11,7	...	30,7	1,05	33,0	1,05
République de Corée ^o	55,4	0,98	...	...	79,6	1,00
République démocratique populaire lao	7,3	0,87	7,9	1,11	7,6	1,07
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	55,5	1,14	54,5	1,23
Singapour	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ^w	43,4	0,99	86,6	0,98	85,7	0,98
Timor-Leste	...	...	...	...	11,2	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	21,7	1,15	29,4** ^z	1,21** ^z
Tuvalu ¹	...	...	79,5**	1,25**	...	...
Vanuatu	...	...	73,2**	1,11**	75,6	1,03
Viet Nam	28,5	...	40,2	0,94	43,1	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest						
Afghanistan	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	22,3	1,08	19,2	1,06
Bhoutan ³	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	3,4	0,89	19,5	0,99	29,7**	1,00**
Maldives	...	...	45,9	1,00	48,1	1,04
Népal	...	...	12,1**	0,73**	12,5	0,85
Pakistan ⁴	...	...	...	...	54,7* ^z	0,74* ^z
République islamique d'Iran	11,9	0,95	13,3	1,05	23,0	1,10
Sri Lanka ^w	...	...	...	...	...	...
États arabes						
Algérie	...	...	2,5	1,01	4,2	1,00
Arabie saoudite	6,8	0,87	5,1	0,91	4,9	0,93

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

4. Les données de PEPE incluent les élèves inscrits aux programmes « katchi ».

Tableau 15

OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				Pays ou territoire
Éducation primaire universelle						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TNS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Asie centrale										
...	...	...	...	84,5	0,99	99,5	1,00	99,8*	1,00*	Arménie
100,0**	1,00**	80,1**	1,00**	79,8	0,98	...	...	...	...	Azerbaïdjan
97,1**	1,00**	95,3**	1,00**	90,7	1,00	...	...	...	...	Géorgie
87,6**	0,99**	83,5**	1,00**	89,5	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	Kazakhstan
92,3**	1,00**	91,0*	0,98*	90,0	0,96	...	...	...	...	Kirghizistan
90,1**	1,02**	89,4	1,04	86,6	1,03	...	...	97,7*	1,01*	Mongolie
78,2**	0,99**	...	...	...	...	99,6	1,00	99,7	1,00	Ouzbékistan
76,7**	0,98**	97,2**	0,94**	97,5	0,95	99,8	1,00	99,8*	1,00*	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	99,8*	1,00*	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
99,2	1,00	...	...	96,0	1,01	...	...	...	...	Australie ^o
89,7**	0,95**	...	...	...	...	97,9	1,01	99,1*	1,00*	Brunéi Darussalam
66,6**	0,83**	82,5**	0,91**	86,2**	0,93**	73,5	0,81	80,3	0,90	Cambodge
97,4	0,96	...	...	94,6**	1,01**	95,3	0,95	98,9*	0,99*	Chine ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
99,6**	1,01**	99,4**	1,00**	99,8**	1,00**	97,8	1,00	99,3*	1,00*	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook ^l
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
83,2**	0,86**	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96,7	0,96	...	...	92,1	0,99	95,0	0,97	98,0	0,99	Indonésie ^w
99,7	1,00	100,0	1,00	100,0	1,00	...	...	...	...	Japon ^o
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
81,1**	0,98**	84,3	1,01	85,7	0,98	97,2	0,97	99,6*	1,00*	Macao, Chine
93,7**	1,00**	97,4	1,00	95,2	1,00	94,8	0,99	97,2*	1,00*	Malaisie ^w
97,8**	0,96**	82,5**	0,99**	81,9	1,00	88,2	0,96	91,4	1,00	Myanmar
...	...	81,0**	1,04**	...	...	46,6	0,41	...	...	Nauru ^l
...	...	93,9	0,87	97,2	0,94	...	...	...	...	Nioué ^l
99,6	0,99	...	...	98,4	0,99	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande ^o
...	...	96,8**	0,94**	96,6** ^z	0,93** ^z	...	...	...	...	Palaos ^l
66,0**	0,86**	74,8*	0,93*	77,5**	0,89**	68,6	0,84	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
96,5**	0,99**	...	...	93,0	1,02	97,3	1,00	95,1*	1,01*	Philippines ^w
99,7	1,01	...	...	99,9	1,00	99,8	1,00	...	...	République de Corée ^o
62,6**	0,85**	80,2	0,92	82,8	0,92	70,1	0,76	79,3	0,85	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
95,6**	1,09**	94,2	1,02	94,9	0,99	99,0	1,00	99,5	1,00	Samoa
96,4**	0,99**	...	...	...	...	99,0	1,00	99,5*	1,00*	Singapour
75,9**	0,97**	79,6**	0,95**	86,3**	0,97**	...	...	98,0*	1,00*	Thaïlande ^w
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
91,8	0,96	91,7	1,00	99,9	1,00	...	...	99,2*	1,00*	Tonga
...	...	97,9**	0,96**	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ^l
70,6**	1,01**	89,8**	0,97**	93,2	1,02	...	...	...	...	Vanuatu
90,5**	0,92**	96,7	...	94,0**	...	94,1	0,99	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest										
26,5**	0,55**	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
71,2	0,87	90,3**	0,97**	86,6	1,02	42,0	0,65	49,7	0,71	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan ³
...	...	...	...	82,3	0,86	64,3	0,74	...	...	Inde ^w
86,7**	1,00**	99,7**	1,01**	96,2	1,01	98,1	1,00	99,2	1,00	Maldives
81,2**	0,61**	68,5*	0,79*	70,5** ^z	0,88** ^z	46,6	0,41	62,7	0,59	Népal
34,7**	...	...	...	59,1** ^z	0,74** ^z	47,4	0,49	53,9*	0,64*	Pakistan ⁴
92,3**	0,92**	81,4**	0,97**	86,5	...	86,3	0,88	...	...	République islamique d'Iran
89,9**	0,96**	99,8	1,00	99,9	1,00	95,1	0,98	97,0	1,00	Sri Lanka ^w
États arabes										
93,2	0,88	92,1	0,96	95,1	0,97	77,3	0,79	89,9	0,91	Algérie
58,7	0,81	56,8	0,93	58,9	0,92	85,4	0,86	93,5	0,96	Arabie saoudite

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 15 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1					
	Protection et éducation de la petite enfance (PEPE)					
	TBS DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE					
	1990		1998		2001	
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
Bahreïn	27,1	1,02	32,9	0,95	34,9	0,95
Djibouti	0,7	1,46	0,4	1,50	0,5	1,02
Égypte ^w	6,1	0,99	10,1	0,95	12,8	0,94
Émirats arabes unis	53,0	0,97	61,6	0,97	70,8	1,00
Iraq	7,8	0,95	5,2	0,98	5,5 ^y	0,99 ^y
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	5,0	0,98**	7,8	0,96
Jordanie ^w	20,8	0,88	28,6	0,91	31,0	0,92
Koweït	32,9	1,01	78,3	1,01	73,5	0,99
Liban	...	...	66,0	0,97	73,9	0,99
Maroc	60,7	0,46	64,3	0,52	59,7	0,58
Mauritanie	...	...	...	...	...	...
Oman	3,1	0,89	5,6	0,87	5,2	0,87
Qatar	28,3	0,93	25,6	0,98	31,7	0,99
République arabe syrienne	6,2	0,88	8,4	0,90	9,8	0,91
Soudan	19,7	0,57	21,3	...	19,6	0,99
Territoires autonomes palestiniens	13,8	...	39,9	0,97	31,1	0,94
Tunisie ^w	7,7	...	13,5	0,95	19,8	0,98
Yémen	0,7	0,94	0,7	0,87	0,40**	0,92**
Europe centrale et orientale						
Albanie ^o	58,6	...	41,7**	1,09**	44,4 ^z	1,07 ^z
Bélarus	84,1	...	81,2	0,92	98,7	0,98
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^o	91,6	1,01	64,3	0,99	70,4	0,99
Croatie	28,2	0,99	41,1	0,98	38,4	0,94
Estonie ^o	74,9	0,99	86,8	0,98	105,7	0,99
Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	...	...	27,3	1,01	28,2	1,01
Fédération de Russie ^w	74,0	...	...	...	91,9	0,94**
Hongrie ^o	113,4	0,97	79,4	0,98	79,5	0,98
Lettonie ^o	44,7	1,01	50,9	0,95	60,2	0,94
Lituanie ^o	57,5	1,01	50,2	0,97	55,3	0,95
Pologne ^o	46,7	...	49,8	1,01	49,0	1,00
République de Moldova	72,7	0,95	35,7**	0,97**	39,4	0,96
République tchèque ^o	95,0	0,97	90,5	1,06	95,6	1,00
Roumanie ^o	76,0	1,04	61,8	1,02	75,7	1,03
Serbie-et-Monténégro ¹	...	...	44,1	0,99	43,7 ^z	1,01 ^z
Slovaquie	86,1	...	81,7	...	82,9	0,97
Slovénie ^o	73,6	0,95	72,0	0,91	73,2	0,95
Turquie ^o	4,2	0,92	6,0	0,94	6,8	0,94
Ukraine	85,0	0,92	47,5	0,98	52,0	0,98
Médiane						
Monde	...	...	43,7	0,86	48,6	1,02
Pays développés	72,5	0,98	76,1	1,01	81,9	1,01
Pays en développement	...	...	31,9	0,99	35,0	0,95
Pays en transition	72,4	...	23,3	0,95	30,5	1,06
Afrique subsaharienne	...	...	5,0	0,92	5,8	0,92
Amérique du Nord et Europe occidentale	68,9	0,99	86,3	1,00	87,0	1,00
Amérique latine et Caraïbes	43,6	1,07	57,0	1,02	67,3	1,00
Asie centrale	37,9	...	15,2	0,91	22,3	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	32,1	0,93	50,6	1,03	54,5	1,23
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	19,5	0,99	26,4	1,04
États arabes	10,8	...	13,5	0,95	19,6	0,99
Europe centrale et orientale	74,0	...	50,6	0,96	60,2	0,94

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.

Tableau 15

OBJECTIF 2						OBJECTIF 3				Pays ou territoire
Éducation primaire universelle						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes				
TNS DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)				
1990		1998		2001		1990		2000-2004		
TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	TNS total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
99,0	1,00	93,9	1,02	91,0**	1,01**	95,6	0,99	98,6	1,00	Bahreïn
31,3	0,71**	31,3	0,72	34,0**	0,77**	73,2	0,78	...	...	Djibouti
83,7**	0,84**	90,9**	0,93**	90,3**	0,96**	61,3	0,72	73,2*	0,85*	Égypte ^w
99,1	0,98	78,2	0,98	80,8	0,97	84,7	1,08	91,4	1,08	Émirats arabes unis
94,2**	0,88**	91,2	0,85	90,5 ^y	0,85 ^y	41,0	0,44	...	...	Iraq
96,1**	0,96**	...	...	...	...	91,0	0,84	97,0	0,94	Jamahiriya arabe libyenne
94,1	1,01	89,6	1,01	91,3	1,01	96,7	0,97	99,4	1,00	Jordanie ^w
49,0**	0,93**	88,2	1,00	84,6	0,99	87,5	0,99	93,1	1,02	Koweït
77,8**	0,96**	87,5**	0,97**	89,8**	0,99**	92,1	0,93	...	...	Liban
56,8	0,70	73,1	0,86	88,4	0,93	55,3	0,62	69,5	0,79	Maroc
35,3**	0,74**	62,6	0,94	66,7**	0,96**	45,8	0,65	49,6	0,73	Mauritanie
69,3	0,95	75,9	1,00	74,5	1,01	85,6	0,79	98,5	0,98	Oman
89,4	0,98	97,1	1,01	94,5	0,98	90,3	1,05	94,8*	1,02*	Qatar
92,3	0,91	93,0**	0,93**	97,5	0,95	79,9	0,73	95,2*	0,96*	République arabe syrienne
43,3**	0,75**	...	...	...	...	65,0	0,71	79,1	0,88	Soudan
...	...	96,9	1,01	95,1	1,01	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
93,9	0,92	94,0	0,98	96,9	0,99	84,1	0,81	94,3	0,93	Tunisie ^w
51,7**	0,38**	57,4	0,59	67,1** ^z	...	50,0	0,34	67,9	0,60	Yémen
Europe centrale et orientale										
95,1**	1,01**	99,1**	0,99**	97,2 ^z	1,00 ^z	94,8	0,94	99,4*	1,00*	Albanie ^o
86,2**	0,95**	93,0**	0,96**	94,2**	0,98**	99,8	1,00	99,8	1,00	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	99,6*	1,00*	Bosnie-Herzégovine ^o
86,1	0,99	95,6	0,98	90,4	0,99	99,4	1,00	99,7	1,00	Bulgarie ^o
74,2	1,00	88,4	0,98	88,5	0,98	99,6	1,00	99,6*	1,00*	Croatie
99,5**	0,99**	97,0**	0,98**	95,8	0,99	99,8	1,00	99,8*	1,00*	Estonie ^o
94,4	0,99	94,5	0,98	92,3	1,01	...	...	...	...	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o
98,6**	1,00**	...	...	...	...	99,8	1,00	99,8	1,00	Fédération de Russie ^w
91,3	1,01	89,5	0,99	90,8	0,99	99,7	1,00	...	...	Hongrie ^o
92,1**	0,99**	91,0	0,99	87,6	1,01	...	...	99,7*	1,00*	Lettonie ^o
...	...	94,5	0,99	94,3	0,99	99,8	1,00	99,7*	1,00*	Lituanie ^o
96,7	1,00	...	...	98,0	1,00	99,8	1,00	...	...	Pologne ^o
88,8**	0,99**	78,2**	...	78,3	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	République de Moldova
86,7**	1,00**	90,2	1,01	88,5	1,00	...	...	...	...	République tchèque ^o
81,2**	1,00**	95,7	0,99	88,4	0,99	99,3	1,00	97,8*	1,00*	Roumanie ^o
69,4	1,02	79,8**	0,99**	74,9 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro ¹
...	...	...	...	87,0	1,02	...	...	99,6*	1,00*	Slovaquie
99,7**	1,01**	93,9	0,99	93,1	0,99	99,8	1,00	99,8	1,00	Slovénie ^o
89,5	0,92**	...	...	87,9**	0,93**	92,7	0,91	95,5*	0,95*	Turquie ^o
80,2**	1,00**	71,6	0,99	81,5	1,00**	99,8	1,00	99,9	1,00	Ukraine
Moyenne pondérée										
81,7	0,88	84,2	0,93	84,0	0,94	84,3	0,91	87,6	0,92	Monde
96,2	1,00	96,4	1,00	95,6	1,00	99,7	1,00	99,7	1,00	Pays développés
79,5	0,86	82,7	0,92	82,5	0,93	80,9	0,88	85,2	0,91	Pays en développement
89,0	0,99	84,6	0,99	90,1	0,99	99,2	1,00	99,4	1,00	Pays en transition
54,5	0,86	57,6	0,88	62,8	0,89	67,5	0,80	76,6	0,89	Afrique subsaharienne
97,0	1,00	96,3	1,00	95,4	1,01	99,7	1,00	99,8	1,00	Amérique du Nord et Europe occidentale
86,4	0,99	94,2	0,99	95,7	1,00	92,7	1,00	95,5	1,01	Amérique latine et Caraïbes
84,8	0,99	87,5	0,99	94,1	0,98	97,7	1,00	98,3	1,00	Asie centrale
95,9	0,96	96,0	1,00	93,7	1,00	95,4	0,96	97,8	0,99	Asie de l'Est et Pacifique
72,7	0,67	80,2	0,83	79,0	0,86	61,5	0,72	72,3	0,77	Asie du Sud et de l'Ouest
74,8	0,81	78,1	0,90	81,1	0,90	66,6	0,71	78,2	0,85	États arabes
90,1	0,98	86,7	0,97	88,8	0,98	98,3	0,98	98,8	0,99	Europe centrale et orientale

4. Les données de PEPE incluent les élèves inscrits aux programmes « katchi ».

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 16. **Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 4 et 5 de l'EPT**

Pays ou territoire	OBJECTIF 4				OBJECTIF 5					
	Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	81,2	0,98	86,0	0,98	106,6	0,99	114,4*	0,97*	105,1	0,96
Angola	...	...	...	...	92,0	0,92*	97,1	0,83	...	...
Bénin	26,4	0,41	39,8	0,47	58,6	0,50	82,7	0,65	104,1	0,70
Botswana	68,1	1,07	78,9	1,07	103,0	1,08	102,8	1,00	103,3	1,00
Burkina Faso	...	...	12,8*	0,44*	32,5	0,63	41,8	0,68	43,6**	0,71**
Burundi	37,0	0,55	50,4	0,76	71,5	0,84	50,2**	0,82**	71,0	0,79
Cameroun	57,9	0,69	67,9*	0,78*	99,5	0,86	87,5	0,82	106,7*	0,86*
Cap-Vert	63,8	0,71	75,7	0,80	113,8	0,94**	125,6	0,96	122,6	0,96
Comores	53,8	0,76	56,2	0,77	75,0	0,73	75,2	0,85	89,6	0,82
Congo	67,1	0,75	82,8	0,87	116,8	0,90	49,6	0,95	85,5	0,93
Côte d'Ivoire	38,5	0,51	...	...	65,1	0,71	73,1	0,75	80,3	0,74
Érythrée	46,4	0,59	...	...	21,3	0,94	53,2	0,83	60,5	0,81
Éthiopie	28,6	0,53	41,5	0,69	31,8	0,66	49,9	0,60	63,9	0,71
Gabon	...	...	...	...	141,8**	0,98**	134,1	1,00	134,4	0,99
Gambie	25,6	0,62	...	...	61,1	0,68	79,9	0,85	78,9**	0,92**
Ghana	58,5	0,67	73,8	0,80	72,1	0,83	76,8	0,90	81,4	0,91
Guinée	27,2	0,30	...	...	34,0	0,47	58,4	0,63	77,1	0,75
Guinée-Bissau	...	...	...	...	49,9**	0,55**	...	...	69,7 ^y	0,67 ^y
Guinée équatoriale	73,3	0,71	...	...	162,6**	0,95**	131,3	0,91**	126,2	0,91
Kenya	70,8	0,75	84,3	0,87	94,5	0,95	90,2	0,98	96,0	0,98
Lesotho	78,0	1,37	81,4*	1,23*	112,1	1,21	109,2	1,08	124,3	1,02
Libéria	39,2	0,41	55,9	0,54	...	...	89,6	0,74	105,4 ^y	0,73 ^y
Madagascar	58,0	0,75	...	...	93,6	0,98	95,6	0,97	104,2	0,96
Malawi	51,8	0,53	61,8	0,64	68,0	0,83	146,2	0,95**	145,8	0,96
Mali	...	...	19,0*	0,44*	25,3	0,60	48,8	0,71	57,0	0,75
Maurice	79,8	0,88	84,3*	0,91*	109,2	1,00	107,6	1,00	106,0	1,00
Mozambique	33,5	0,37	46,5	0,50	63,9	0,76	81,2**	0,74**	98,9	0,79
Namibie	74,9	0,94	83,3	0,99	123,9	1,09	113,9	1,01	106,0	1,01
Niger	11,4	0,28	17,1	0,37	27,8	0,58	30,9	0,67	40,0	0,68
Nigéria	48,7	0,65	66,8	0,80	91,9	0,78	86,1**	0,76**	96,5**	0,80**
Ouganda	56,1	0,63	68,9	0,75	68,7	0,80	143,3	0,90	136,4	0,96
République centrafricaine	33,2	0,44	48,6*	0,52*	65,5	0,63	...	...	66,1*	0,67*
République démocratique du Congo	47,5	0,56	...	...	70,6	0,75	49,6	0,90	...	...
République-Unie de Tanzanie	62,9	0,68	77,1	0,81	67,2	0,98	61,8	0,99	69,4	0,98
Rwanda	53,3	0,70	69,2	0,84	71,3	0,98	118,6	0,97	117,0	0,99
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	107,1	0,96	126,4**	0,94**
Sénégal	28,4	0,49	39,3	0,61	57,5	0,73	68,6	0,86**	75,3	0,91
Seychelles ¹	...	...	91,9*	1,01*	...	...	112,8	0,98	115,7	0,99
Sierra Leone	...	...	...	...	50,3	0,69	...	...	78,9 ^z	0,70 ^z
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	71,6	0,95	80,9	0,98	97,7	0,98	104,3	0,95	100,4	0,95
Tchad	27,7	0,51	45,8	0,69	54,7	0,45	67,0	0,58	73,4**	0,63**
Togo	44,2	0,47	59,6	0,61	110,0	0,66	132,3	0,76	124,2	0,82
Zambie	68,2	0,75	79,9	0,85	93,7	0,91**	81,2	0,93	78,8	0,94
Zimbabwe ^w	80,7	0,87	90,0	0,92	103,6	0,99	...	...	99,0	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale										
Allemagne ^o	...	...	...	...	101,0	1,01**	105,7	0,99	100,5	0,99
Andorre ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ^o	...	...	...	...	100,7	1,00	102,2	0,99	103,0	0,99
Belgique ^o	...	...	...	...	99,9	1,01	103,8	0,99	105,2	0,99
Canada ^o	...	...	...	...	103,8	0,98	97,7	1,00	99,6 ^z	1,00 ^z
Chypre ^{o,1}	94,3	0,93	96,8*	0,96*	90,0	1,00	97,4	1,00	97,8	1,00
Danemark ^o	...	...	...	...	98,3	1,00	101,9	1,00	104,5	1,00
Espagne ^o	96,3	0,97	...	...	108,6	0,99	107,4	0,98	107,3	0,98
États-Unis ^o	...	...	...	...	103,1	0,98	100,6	1,03	98,2	1,01
Finlande ^o	...	...	...	...	98,8	0,99	99,2	1,00	102,0	0,99

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.

Tableau 16

OBJECTIF 5							Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX BRUT DE SCOLARISATION							
1990		1998		2001			
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)		
Afrique subsaharienne							
66,3	1,16	89,8*	1,13*	86,4**	1,09**	Afrique du Sud	
12,1	...	14,7	...	19,1	0,78	Angola	
11,7	0,41	21,1	0,45	26,0**	0,46**	Bénin	
37,6	1,12	71,2	1,10	72,7	1,06	Botswana	
6,7	0,52	9,4	0,60	10,2**	0,65**	Burkina Faso	
5,5	0,58	7,1**	0,84**	10,7**	0,73**	Burundi	
27,5	0,71	26,5**	0,82**	32,6**	0,82**	Cameroun	
20,9*	...	61,7**	...	65,9	1,05	Cap-Vert	
17,6*	0,65*	24,8	0,81	27,7	0,84	Comores	
46,2	0,72	...	...	32,0**	0,71**	Congo
21,3	0,48	22,5**	0,54**	22,8** ^y	0,54** ^y	Côte d'Ivoire	
...	...	23,3	0,69	27,6	0,65	Érythrée	
13,5	0,75	12,9	0,67	19,0	0,62	Éthiopie	
...	...	45,7	0,86	50,9**	...	Gabon	
18,4	0,49	30,8	0,66	34,3**	0,71**	Gambie	
34,7	0,63	36,7	0,78	37,6**	0,82**	Ghana	
9,5	0,33	13,9**	0,36**	...	...	Guinée
...	...	...	...	17,8 ^y	0,54 ^y	Guinée-Bissau
...	...	...	...	29,7**	0,57**	Guinée équatoriale
23,8	0,74	29,9**	0,90**	32,0	0,90	Kenya	
25,4	1,47	31,7	1,39	33,7	1,26	Lesotho	
...	...	30,5	0,65	34,1 ^y	0,69 ^y	Libéria	
17,6	0,97	14,3**	0,96**	...	...	Madagascar
8,0	0,46	36,1	0,69**	34,0	0,76	Malawi	
6,6	0,51	13,6	0,53	...	...	Mali
52,9	1,01	70,3	1,01	79,5	0,96	Maurice	
6,9	0,57	9,8**	0,68**	13,3	0,66	Mozambique	
38,9	1,26	57,3	1,15	61,4	1,14	Namibie	
6,5	0,43	6,7	0,63	6,5	0,65	Niger	
24,8	0,77	...	...	...	...	Nigéria
12,5	0,56	9,8	0,64	16,8**	0,77**	Ouganda	
11,5	0,40	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
4,7	0,70	5,5**	0,82**	5,8** ^y	0,81** ^y	République-Unie de Tanzanie	
8,2	0,76	9,6	0,88	14,4**	0,88**	Rwanda	
...	...	...	...	39,2**	0,84**	Sao Tomé-et-Principe
16,3	0,53	16,7**	0,64**	18,7**	0,67**	Sénégal	
...	...	114,0	1,00	110,0	1,05	Seychelles ¹	
16,6	0,57	...	...	26,4 ^z	0,70** ^z	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
41,3	0,93	48,4	1,00	45,2	1,00	Swaziland	
7,0	0,20	10,7	0,26	11,2** ^z	0,28** ^z	Tchad	
22,7	0,34	33,6	0,40	36,5** ^y	0,44** ^y	Togo	
19,6	...	19,8	0,77**	24,1	0,80	Zambie	
46,9	0,87	...	...	42,9	0,89	Zimbabwe ^w
Amérique du Nord et Europe occidentale							
98,2	0,97	98,2	0,98	99,8	0,99	Allemagne ^o	
...	...	...	...	...	...	Andorre ²
101,8	0,93	98,8	0,96	99,1	0,95	Autriche ^o	
101,8	1,01	142,4	1,08	157,1	1,12	Belgique ^o	
100,8	1,00	105,3	0,99	106,2 ^z	0,99 ^z	Canada ^o	
72,1	1,02	93,2	1,03	96,9	1,02	Chypre ^{o,1}	
109,2	1,01	125,6	1,06	128,8	1,05	Danemark ^o	
104,1	1,07	...	...	115,7	1,06	Espagne ^o
92,1	1,01	...	...	93,0	0,99	États-Unis ^o
116,4	1,19	120,9	1,09	126,5	1,11	Finlande ^o	

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 16 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 4				OBJECTIF 5					
	Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
France ⁰	...	...	...	...	108,4	0,99	105,6	0,99	104,7	0,99
Grèce ⁰	94,9	0,95	...	...	98,4	0,99	95,5	1,00	99,1	0,99
Irlande ⁰	...	...	...	...	102,5	1,00	104,1	1,00	105,0	1,00
Islande ⁰	...	...	...	...	101,3	0,99**	98,5	0,98	99,8	1,00
Israël ⁰	91,4	0,93	95,3	0,96	97,9	1,03	112,9	0,99	113,4	1,00
Italie ⁰	97,7	0,99	...	...	103,7	1,00	102,5	0,99	100,7	0,98
Luxembourg ⁰	...	...	...	...	90,2	1,09	99,6	1,01	100,4	0,99
Malte ⁰	88,4	1,01	92,6	1,02	107,9	0,96	106,3	1,01	105,3	0,99
Monaco ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège ⁰	...	...	...	...	100,4	1,00	101,1	1,00	101,2	1,00
Pays-Bas ⁰	...	...	...	...	102,4	1,03	108,3	0,98	107,7	0,98
Portugal ⁰	87,2	0,92	...	...	123,0	0,95	123,1	0,96	116,1	0,96
Royaume-Uni ⁰	...	...	...	...	107,4	0,97	101,8	1,01	100,3	1,00
Saint-Marin ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède ⁰	...	...	...	...	99,8	1,00	109,7	1,03	110,4	1,03
Suisse ⁰	...	...	...	...	90,3	1,01	106,3	0,99	107,2	0,99
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	98,6	0,99
Antigua-et-Barbuda ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95,6	1,00	96,7	1,00	...	...	115,5	0,95	104,3	1,00
Argentine ^w	95,7	1,00	97,0	1,00	106,3	1,04**	119,7	1,00	119,6	1,00
Aruba ¹	...	...	...	...	...	...	112,2	0,98	114,6	0,95
Bahamas	94,4	1,02	...	...	95,6	1,03**	...	...	92,2	1,01
Barbade	99,4	1,00	99,7	1,00	93,0	1,00	104,3	0,99	108,3	1,00
Belize	...	...	76,9*	1,01*	111,5	0,98	118,1	0,97	117,6 ^z	0,97 ^z
Bermudes ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	103,2 ^z	...
Bolivie	78,1	0,80	86,7*	0,87*	94,8	0,91	112,5	0,98	113,6	0,99
Brésil ^w	82,0	0,98	88,2*	1,00*	105,3	0,94**	...	...	148,5	0,94
Chili ^w	94,0	0,99	95,7*	1,00*	99,9	0,98	102,7	0,97	102,7 ^z	0,98 ^z
Colombie	88,4	0,99	92,1	1,00	102,2	1,15	112,0	1,00	109,6	0,99
Costa Rica	93,9	1,00	95,8	1,00	101,9	0,99	...	...	108,4	1,00
Cuba	95,1	1,00	96,9	1,00	97,7	0,97	105,3	0,96	100,3	0,96
Dominique ¹	...	...	...	...	...	...	98,8	0,95	...	...
El Salvador	72,4	0,91	79,7	0,94	81,1	1,01	111,6	0,97	111,8	0,96
Équateur	87,6	0,94	91,0*	0,97*	116,5	0,99**	113,4	1,00	116,9	1,00
Grenade ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	61,0	0,77	69,9	0,81	77,6	0,88**	94,0*	0,89*	103,0	0,92
Guyana	97,2	0,98	...	...	93,6	0,98	116,9	0,98	120,2 ^y	0,97 ^y
Haïti	39,7	0,87	51,9	0,93	47,8	0,94	...	...	...	...
Honduras	68,1	0,98	80,0*	1,01*	109,0**	1,05**	...	...	105,8**	1,02**
Îles Caïmanes ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	101,4	0,96
Îles Vierges britanniques ¹	...	...	...	...	...	...	111,6	0,97	109,1	0,96
Jamaïque ^w	82,2	1,10	87,6	1,09	101,3	0,99	95,4**	1,00**	100,5	0,99
Mexique ⁰	87,3	0,93	90,5*	0,96*	113,9	0,98	110,9	0,99	110,3	0,99
Montserrat ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	116,0	...
Nicaragua	62,7	1,00	76,7*	1,00*	93,5	1,06	99,9	1,03	104,7	1,01
Panama	89,0	0,98	92,3	0,99	106,4	0,96	108,1**	0,97**	110,0	0,97
Paraguay ^w	90,3	0,96	91,6*	0,97*	105,4	0,97	109,6**	0,98**	111,8**	0,96**
Pérou ^w	...	...	85,0*	0,88*	118,9	0,97**	122,6	0,99	119,9	1,00
République dominicaine	79,4	0,99	84,4	1,00	94,8**	1,02**	116,7**	0,98**	126,1	1,01
Saint-Kitts-et-Nevis ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les Grenadines	...	...	...	...	111,6	0,99	...	...	101,2	0,96
Sainte-Lucie	...	...	...	...	138,5	0,94	114,8	0,98	111,3	1,01
Suriname	...	...	...	...	100,2	1,00	...	...	125,8	0,98
Trinité-et-Tobago	96,8	0,98	98,5	0,99	96,7	0,99	101,7	0,99	105,1**	0,99**
Uruguay ^w	96,5	1,01	97,7	1,01	108,6	0,99	112,8	0,99	108,3	0,98
Venezuela	88,9	0,97	93,1	0,99	95,7	1,03	100,3	0,98	105,9	0,98

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.

Tableau 16

OBJECTIF 5						Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX BRUT DE SCOLARISATION						
1990		1998		2001		
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
98,5	1,05	109,6	1,00	107,8	1,01	France ⁰
93,8	0,98	93,9	1,01	95,7 ^z	1,02 ^z	Grèce ⁰
100,2	1,09	105,4	1,06	104,8	1,10	Irlande ⁰
99,6	0,96	109,4	1,06	111,3	1,07	Islande ⁰
88,1	1,08	90,8	1,00	94,4	0,99	Israël ⁰
83,2	1,00	91,7	0,99	98,1	0,96	Italie ⁰
76,5	...	...	...	96,1	1,07	Luxembourg ⁰
82,8	0,94	...	...	91,3	0,99	Malte ⁰
...	...	...	...	...	...	Monaco ²
103,0	1,03	120,3	1,02	113,4	1,02	Norvège ⁰
119,5	0,92	124,4	0,96	122,2	0,97	Pays-Bas ⁰
67,2	1,16	109,5	1,08	114,7	1,05	Portugal ⁰
88,0	1,00	157,6	1,12	179,1	1,25	Royaume-Uni ⁰
...	...	...	...	...	...	Saint-Marin ²
90,2	1,05	160,1	1,28	145,7	1,21	Suède ⁰
99,1	0,95	99,9	0,92	98,0	0,94	Suisse ⁰
						Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	101,9	0,98	Anguilla ¹
...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda ²
92,9	1,19	74,9	1,17	72,6	1,12	Antilles néerlandaises
71,1	...	89,0	1,08	99,6	1,06	Argentine ^w
...	...	100,6	1,04	101,5	1,07	Aruba ¹
...	...	...	...	91,5	1,03	Bahamas
...	...	104,0**	1,05**	103,3	1,00	Barbade
43,9	1,15	64,8	1,08	70,7 ^z	1,08 ^z	Belize
...	...	...	...	86,1 ^z	...	Bermudes ¹
36,7	0,85	72,3	0,92	84,4	0,96	Bolivie
38,4	...	...	...	107,5	1,10	Brésil ^w
73,5	1,08	79,6	1,04	85,5 ^z	1,02 ^z	Chili ^w
49,8*	1,13*	70,6	1,11	65,2	1,10	Colombie
43,0	1,05	...	...	66,8	1,03	Costa Rica
88,9	1,14	79,4	1,06	89,1	0,99	Cuba
...	...	85,5	1,18	95,4 ^z	1,13 ^z	Dominique ¹
26,4*	1,06*	50,2	0,99	55,9	1,01	El Salvador
55,3*	...	56,4	1,03	59,2	1,01	Équateur
...	...	...	...	62,6 ^z	0,48 ^z	Grenade ²
...	...	30,7*	0,92*	39,3	0,93	Guatemala
78,7	1,06	81,1	1,02	87,1 ^y	1,04 ^y	Guyana
20,6*	0,96*	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes ²
...	...	...	...	85,3	1,03	Îles Turques et Caïques ¹
...	...	98,8	0,91	95,2	1,02	Îles Vierges britanniques ¹
65,3	1,06	84,1**	1,02**	83,6	1,03	Jamaïque ^w
53,3	1,01	69,1	1,02	75,7	1,07	Mexique ⁰
...	...	...	...	102,0	...	Montserrat ¹
40,4	1,37	48,4**	1,18**	56,6	1,18	Nicaragua
61,4	1,07	67,5**	1,08**	69,2	1,07	Panama
30,9	1,04	50,8	1,05	63,5	1,02	Paraguay ^w
67,4	...	81,7	0,95	89,0**	0,93**	Pérou ^w
...	...	56,1**	1,27**	67,4	1,24	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis ²
58,4	1,24	...	...	68,1	1,20	Saint-Vincent-et-les Grenadines
52,9	1,45	76,4	1,29	86,0	1,30	Sainte-Lucie
52,1	1,15	...	...	73,6	1,39	Suriname
80,4	1,05	81,7**	1,08**	80,2**	1,10**	Trinité-et-Tobago
81,3	...	...	...	101,4	1,14	Uruguay ^w
34,7	1,38	56,9	1,23	68,6	1,16	Venezuela

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 16 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 4				OBJECTIF 5					
	Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
Asie centrale										
Arménie	97,5	0,97	99,4*	0,99*	...	...	...	...	96,3	0,98
Azerbaïdjan	...	...	...	...	110,6**	0,99**	90,9	1,00	92,6	0,98
Géorgie	...	...	...	...	97,3	1,00	95,3	1,00	92,0	1,00
Kazakhstan	98,8	0,99	99,4	1,00	88,2	0,99**	93,0	1,00	99,3	0,99
Kirghizistan	...	...	...	...	92,8	1,00	101,3	0,98	100,2	0,97
Mongolie	...	...	97,8*	0,99*	97,2	1,02	98,2	1,04	98,7	1,03
Ouzbékistan	98,7	0,98	99,3	0,99	81,4	0,98	...	...	102,6**	0,99**
Tadjikistan	98,2	0,98	99,5*	1,00*	91,0	0,98	103,1	0,95	106,8	0,95
Turkménistan	...	...	98,8*	0,99*	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique										
Australie ⁰	...	...	...	...	107,7	0,99	...	...	102,4	1,00
Brunéi Darussalam	85,5	0,87	93,9*	0,95*	115,3	0,94	114,5	0,98	106,3	0,99
Cambodge	62,0	0,63	69,4	0,73	83,4	0,81**	96,5	0,86	123,4	0,89
Chine ^w	78,3	0,79	90,9*	0,91*	125,2	0,93	119,5	1,01	116,2	1,00
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	88,6	0,93	92,9*	0,97*	131,4	1,00**	110,5**	0,99**	108,8**	1,00**
Îles Cook ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	85,8	0,86	...	...	...	...
Indonésie ^w	79,5	0,84	87,9	0,90	114,3	0,98	...	...	110,9	0,98
Japon ⁰	...	...	...	...	99,7	1,00	101,4	1,00	100,7	1,00
Kiribati	...	...	...	...	...	...	130,8	1,02	...	...
Macao, Chine	90,5	0,92	91,3*	0,92*	98,6	0,96	99,1	0,95	104,1	0,94
Malaisie ^w	80,7	0,86	88,7*	0,93*	93,7	1,00	97,4	1,00	95,2	1,00
Myanmar	80,7	0,85	85,3	0,91	108,6	0,95	90,1	0,98	89,6	1,00
Nauru ¹	30,4	0,30	...	...	...	...	81,0**	1,04**	...	...
Nioué ¹	...	...	...	...	...	...	102,9	0,87	117,6	0,94
Nouvelle-Zélande ⁰	...	...	...	...	105,6	0,98	...	...	99,0	0,99
Palaos ¹	...	...	...	...	...	...	113,8	0,93	116,1** ^z	0,93** ^z
Papouasie-Nouvelle-Guinée	56,6	0,75	...	...	66,2	0,86	74,8	0,93	77,5**	0,89**
Philippines ^w	91,7	0,99	92,6*	1,00*	109,5	0,99	113,1	1,00	112,1	0,99
République de Corée ⁰	95,9	0,95	...	...	104,9	1,01	...	...	102,1	1,00
République démocratique populaire lao	56,5	0,61	66,4	0,72	103,4	0,79	116,7	0,85	114,8	0,86
Rép. populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98,0	0,99	98,7	0,99	121,7	1,09	99,4	1,01	102,5	0,98
Singapour	88,8	0,88	92,5	0,92	103,7	0,97	...	...	...	...
Thaïlande ^w	...	...	92,6*	0,95*	98,1	0,96	94,1	0,95	97,7	0,96
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	143,3	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	98,8*	1,00*	105,8	0,96	110,4	0,97	112,4	0,98
Tuvalu ¹	...	...	...	...	...	...	103,6**	0,96**	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	96,0	0,98	109,2**	0,96**	111,6	0,99
Viet Nam	...	...	90,3*	0,93*	106,9	0,93**	109,4	0,92	103,4	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest										
Afghanistan	...	...	...	...	28,8	0,55	32,7	0,08**	22,6	...
Bangladesh	34,2	0,53	41,1	0,62	79,6	0,86	101,8**	0,97**	97,5	1,02
Bhoutan ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde ^w	49,3	0,58	61,3*	...	98,6	0,76	97,9	0,83	98,1	0,85
Maldives	94,8	1,00	97,2	1,00	134,1**	0,97**	134,1	1,01	124,9	0,99
Népal	30,4	0,30	44,0	0,43	113,8	0,61	112,3**	0,78**	121,6	0,87
Pakistan	35,4	0,41	41,5*	0,53*	...	...	...	...	73,2* ^z	0,74* ^z
République islamique d'Iran	63,2	0,75	...	0,84*	109,3	0,90	95,6	0,95	92,1	0,96
Sri Lanka ^w	88,7	0,91	92,1	0,95	113,2	0,96	109,2	0,97	110,4	0,99
États arabes										
Algérie	52,9	0,64	68,9	0,76	100,5	0,85	106,8	0,92	108,4	0,93
Arabie saoudite	66,2	0,66	77,9	0,83	72,7	0,86	68,7	0,97	67,3	0,97

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les 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 16

OBJECTIF 5						Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX BRUT DE SCOLARISATION						
1990		1998		2001		
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
...	...	...	...	86,5	1,06	Asie centrale
87,5	1,01	76,9	0,99	79,7	0,97	Arménie
94,9	0,97	74,2	1,03	78,6	1,08	Azerbaïdjan
97,5	1,04	87,4	0,99	88,8	0,98	Géorgie
100,1	1,02	85,4	1,02	86,5	1,00	Kazakhstan
82,4	1,14	58,9	1,27	76,1	1,20	Kirghizistan
99,4	0,91	...	...	98,6**	0,97**	Mongolie
102,1	...	76,1	0,86	82,0	0,82	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	Turkménistan
81,7	1,04	...	...	153,8	0,99	Asie de l'Est et Pacifique
68,7	1,07	81,6	1,10	87,7	1,06	Australie ^o
28,9	0,43	16,0**	0,53**	21,3	0,60	Brunéi Darussalam
48,7	0,75	65,0	...	67,2	...	Cambodge
...	...	109,2	...	...	...	Chine ^w
58,2**	...	...	...	80,4**	1,07**	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	Îles Cook ¹
...	...	...	...	...	...	Îles Marshall ²
14,0	0,63	...	...	...	...	Îles Salomon
45,5	0,83	...	...	57,9	0,99	Indonésie ^w
97,1	1,02	101,8	1,01	102,6	1,01	Japon ^o
...	...	...	...	...	...	Kiribati
65,1*	1,11*	75,5	1,10	87,1	1,06	Macao, Chine
56,3	1,07	69,4	1,11	69,6	1,10	Malaisie ^w
22,4	0,98	34,9	0,99	39,3	0,94	Myanmar
...	...	53,9**	1,06**	...	...	Nauru ¹
...	...	101,4	0,82	93,8	0,98	Nioué ¹
89,1	1,02	...	...	113,2	...	Nouvelle-Zélande ^o
...	...	101,2	1,07	88,8** ^z	1,00** ^z	Palaos ¹
11,5	0,59	20,4	0,75	22,7**	0,79**	Papouasie-Nouvelle-Guinée
70,7	1,04	75,8	1,09	81,9	1,10	Philippines ^w
89,8	0,97	...	...	91,1	1,00	République de Corée ^o
24,4*	0,62*	33,4	0,69	40,6	0,73	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	Rép. populaire démocratique de Corée
36,1	1,22	74,9	1,11	74,5	1,11	Samoa
68,1	0,93	...	...	...	...	Singapour
30,8	0,94	...	...	82,8 ^z	0,95 ^z	Thaïlande ^w
...	...	...	...	34,6	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	Tokélaou
97,1	1,01	93,3	1,13	99,6	1,13	Tonga
...	...	78,3**	0,88**	...	...	Tuvalu ¹
16,7	0,79	33,1**	0,83**	28,6	1,03	Vanuatu
32,2	...	61,9	0,90	69,7	0,92	Viet Nam
10,2	...	...	...	12,5	...	États arabes
20,2	0,52	42,4	0,96	46,9	1,10	Afghanistan
...	...	...	...	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	Bhoutan ³
44,5	0,60	46,6	0,70	50,3	0,74	Inde ^w
...	...	36,5	1,05	66,0	1,07	Maldives
33,1	0,44	35,5	0,71	43,9	0,75	Népal
25,1	0,48	...	...	23,9* ^z	0,66* ^z	Pakistan
57,5	0,75	77,4	0,93	76,9	0,95	République islamique d'Iran
76,8	1,09	74,4**	1,07**	80,8	...	Sri Lanka ^w
60,9	0,81	65,8	1,03	71,6	1,08	Asie du Sud et de l'Ouest
43,7	0,79	67,9	0,87	69,2	0,89	Algérie
...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 16 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 4				OBJECTIF 5					
	Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					
	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 et +)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION					
	1990		2000-2004		1990		1998		2001	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	
Bahreïn	82,1	0,86	88,5	0,92	110,0	1,00	100,7	1,01	98,0	0,99
Djibouti	53,0	0,59	...	...	37,7	0,71	38,1	0,71	40,3	0,76
Égypte ^w	47,1	0,56	55,6*	0,65*	91,5	0,83	98,6**	0,92**	96,9**	0,94**
Émirats arabes unis	71,0	0,99	77,3	1,07	110,8	0,97	89,1	0,96	92,2	0,96
Iraq	35,7	0,38	...	...	115,6	0,84	99,5	0,82	98,8 ^y	0,82 ^y
Jamahiriya arabe libyenne	68,1	0,62	81,7	0,77	104,7	0,94	115,7	0,98	114,1	1,00
Jordanie ^w	81,5	0,80	90,9	0,90	100,6	1,01	96,5	1,00	98,6	1,00
Koweït	76,7	0,91	82,9	0,96	60,2	0,95	101,9	1,01	94,3	0,99
Liban	80,3	0,83	...	...	113,2**	0,96**	106,7	0,96	102,7	0,96
Maroc	38,7	0,47	50,7	0,61	65,2	0,69	89,2	0,81	107,0	0,89
Mauritanie	34,8	0,52	41,2	0,61	50,3	0,73	86,5	0,94	86,5	0,96
Oman	54,7	0,57	74,4	0,80	84,9	0,92	85,7	0,96	82,9	0,98
Qatar	77,0	0,98	84,2*	0,97*	100,5	0,93	108,0	0,97	105,9	0,96
République arabe syrienne	64,8	0,58	82,9*	0,82*	102,2	0,90	103,6	0,92	111,6	0,93
Soudan	45,8	0,53	59,9	0,69	52,3	0,77	54,5**	0,85**	58,7	0,85
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	105,7	1,01	104,1	1,01
Tunisie ^w	59,1	0,65	73,2	0,76	113,7	0,89	114,9	0,95	111,6	0,96
Yémen	32,7	0,23	49,0	0,41	65,4**	0,35**	73,3	0,56	81,0	0,66
Europe centrale et orientale										
Albanie ^o	77,0	0,77	98,7*	0,99*	100,2	1,00	108,2**	0,99**	106,6 ^z	1,00 ^z
Bélarus	99,5	1,00	99,7	1,00	96,0	0,96**	109,0	0,96	110,3	0,98
Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	94,6*	0,93*	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ^o	97,2	0,98	98,6	0,99	97,6	0,97	103,4	0,97	99,4	0,98
Croatie	96,9	0,96	98,1*	0,98*	79,7	0,99	95,7	0,98	95,6	0,99
Estonie ^o	99,8	1,00	99,8*	1,00*	110,8	0,97	102,2	0,97	101,4	0,96
Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	...	...	...	...	99,3	0,98	101,8	0,98	98,7	1,01
Fédération de Russie ^w	99,2	0,99	99,6	1,00	109,2	1,00	...	...	113,8	1,00
Hongrie ^o	99,1	1,00	...	...	94,5	1,00	103,5	0,98	100,8	0,99
Lettonie ^o	...	...	99,7*	1,00*	96,5	0,99	99,1	0,98	95,9	0,98
Lituanie ^o	99,3	1,00	99,6*	1,00*	94,0	0,95	101,5	0,98	101,2	0,99
Pologne ^o	99,6	1,00	...	...	98,4	0,99	...	...	99,7	0,99
République de Moldova	97,5	0,97	99,0	0,99	93,1	1,00	84,3	1,00	85,3	0,99
République tchèque ^o	...	...	...	...	96,4	1,00	104,0	0,99	103,6	0,99
Roumanie ^o	97,1	0,97	97,3*	0,98*	91,3	1,00	104,3	0,98	98,0	0,98
Serbie-et-Monténégro ¹	...	...	...	...	72,0	1,02	103,9	0,99	98,8 ^z	1,00 ^z
Slovaquie	...	...	99,7*	1,00*	...	...	102,5	0,99	101,4	0,99
Slovénie ^o	99,6	1,00	99,7	1,00	108,3	...	97,7	0,99	103,3	0,99
Turquie ^o	77,9	0,74	86,5*	0,83*	99,1	0,92	...	...	94,5**	0,92**
Ukraine	99,4	0,99	99,6	1,00	88,8	1,00	77,8	0,99	90,5	1,00

	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée					
Monde	75,4	0,84	81,7	0,88	99,1	0,89	100,7	0,92	100,6	0,93
Pays développés	98,0	0,99	98,9	1,00	101,9	0,99	102,1	1,00	100,6	1,00
Pays en développement	67,0	0,76	76,4	0,83	98,8	0,87	100,6	0,91	100,5	0,92
Pays en transition	99,2	0,99	99,6	1,00	97,0	0,99	96,0	0,99	103,6	0,99
Afrique subsaharienne	49,9	0,67	62,0	0,77	73,5	0,83	79,1	0,84	84,9	0,86
Amérique du Nord et Europe occidentale	97,9	0,99	98,8	1,00	104,0	0,99	102,5	1,01	100,8	1,00
Amérique latine et Caraïbes	85,0	0,96	89,2	0,98	104,3	0,98	121,3	0,98	119,9	0,98
Asie centrale	98,7	0,99	99,4	1,00	89,4	0,99	98,9	0,99	100,6	0,98
Asie de l'Est et Pacifique	81,8	0,84	91,3	0,92	116,9	0,94	113,0	0,99	111,4	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	47,5	0,58	58,3	0,63	92,2	0,76	94,7	0,83	93,9	0,85
États arabes	50,0	0,56	62,2	0,69	85,7	0,80	89,7	0,87	92,0	0,89
Europe centrale et orientale	96,2	0,97	97,3	0,97	98,0	0,98	94,6	0,96	99,9	0,97

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les 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 16

OBJECTIF 5							Pays ou territoire
Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX BRUT DE SCOLARISATION							
1990		1998		2001			
TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)	TBS total (%)	IPS (F/M)		
99,7	1,03	93,9	1,08	95,0	1,09	Bahreïn	
11,6	0,66	16,2	0,72	19,6	0,62	Djibouti	
70,8	0,79	80,8**	0,92**	88,1**	0,93**	Égypte ^w	
65,4	1,21	82,1	1,08	79,4	1,06	Émirats arabes unis	
49,0	0,64	35,7	0,63	38,3 ^y	0,62 ^y	Iraq	
85,9	...	...	...	104,8	1,06	Jamahiriya arabe libyenne
63,3	1,04	86,9	1,03	86,3	1,02	Jordanie ^w	
42,9	0,98	97,8**	1,02**	85,2**	1,06**	Koweït	
...	...	77,5	1,09	77,4	1,10	Liban	
35,5	0,73	37,7	0,79	40,9** ^z	0,81** ^z	Maroc	
13,4	0,46	18,7**	0,73**	21,7	0,76	Mauritanie	
44,9	0,81	71,7	0,99	78,5	0,98	Oman	
83,6	1,06	92,3	1,06	90,2	1,05	Qatar	
48,8	0,73	40,6	0,91	44,6	0,90	République arabe syrienne	
21,5	0,79	28,5**	...	32,0	...	Soudan	
...	...	78,8	1,04	84,9	1,06	Territoires autonomes palestiniens	
44,4	0,79	72,9	1,02	79,1	1,04	Tunisie ^w	
...	...	41,9	0,37	46,3** ^z	0,42** ^z	Yémen	
Europe centrale et orientale							
78,3	0,86	75,8**	1,03**	78,4 ^z	1,03 ^z	Albanie ^o	
95,3	...	85,2	1,04	84,1	1,04	Bélarus	
...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine ^o
75,2	1,04	89,4	0,98	94,3	0,97	Bulgarie ^o	
69,2	1,09	89,8	1,03	88,4	1,02	Croatie	
98,5	1,11	92,7	1,04	95,9	1,02	Estonie ^o	
55,7	0,99	82,3	0,97	84,0	0,97	Ex-République yougoslave de Macédoine ^o	
93,3	1,06	...	...	92,0	1,01	Fédération de Russie ^w
78,6	1,01	95,3	1,02	103,6	1,01	Hongrie ^o	
91,0	1,00	88,4	1,04	94,5	1,01	Lettonie ^o	
91,7	...	...	...	100,5	0,99	Lituanie ^o
81,5	1,05	...	...	102,9	0,97	Pologne ^o
80,0	1,09	72,7	1,01	72,4	1,03	République de Moldova	
91,2	0,97	82,5	1,04	95,8	1,03	République tchèque ^o	
92,0	0,99	78,9	1,01	84,2	1,01	Roumanie ^o	
63,4	1,03	92,3	1,01	88,7 ^z	1,01 ^z	Serbie-et-Monténégro ¹	
...	...	85,2	1,02	89,5	1,01	Slovaquie	
91,1	...	98,7	1,03	107,6	1,00	Slovénie ^o	
48,2	0,63	...	...	76,0**	0,76**	Turquie ^o
92,8	...	...	...	96,8	1,00	Ukraine
Médiane							
56,3	1,07	60,2	0,91	63,7	0,92	Monde	
91,7	...	103,5	1,01	105,9	1,02	Pays développés	
39,7	...	52,5	0,87	56,6	0,89	Pays en développement	
95,1	...	...	...	90,6	0,99	Pays en transition
17,6	0,81	24,6	0,80	26,8	0,79	Afrique subsaharienne	
98,5	1,05	105,4	1,01	107,6	1,03	Amérique du Nord et Europe occidentale	
53,3	1,01	71,9	1,09	86,2	1,07	Amérique latine et Caraïbes	
97,5	1,04	85,5	0,98	87,1	0,98	Asie centrale	
52,5	0,91	66,5	...	68,7	0,93	Asie de l'Est et Pacifique	
33,1	0,44	45,6	0,74	48,3	0,79	Asie du Sud et de l'Ouest	
48,8	0,73	59,3	0,88	63,7	0,90	États arabes	
86,3	1,03	...	...	90,1	0,96	Europe centrale et orientale

(y) Les données sont de 1999-2000.

(z) Les données sont de 2000-2001.

Tableau 17. **Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT**

Pays ou territoire		OBJECTIF 6. Qualité de l'enseignement primaire														
		ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE					
		1990			1998			2001			1990		1998		2000	
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne																
1	Afrique du Sud	11,5	11,4	11,6	13,5**	13,2**	13,7**	12,9**	12,8**	12,9**	75,3	1,09	75,9*	1,02*	64,8 ^y	0,98 ^y
2	Angola	4,8	...	...	5,2**	...	...	4,4** ^y	4,7** ^y	4,0** ^y	...	...	...	...	...	...
3	Bénin	4,2	5,7	2,6	6,7**	8,4**	4,9**	7,1** ^y	8,9** ^y	5,3** ^y	55,1	1,02	...	...	...	...
4	Botswana	9,4	9,1	9,8	11,4**	11,2**	11,5**	11,6**	11,5**	11,7**	96,6	1,07	87,6	1,08	89,5	1,06
5	Burkina Faso	2,5	3,1	1,9	...	...	...	3,4**	4,0**	2,8**	69,7	0,96	68,3	1,05	63,7**	...
6	Burundi	4,9	5,4	4,4	3,7**	4,0**	3,3**	5,2**	5,9**	4,5**	61,8	0,89	...	...	64,0	0,86
7	Cameroun	8,3	...	...	7,6**	...	...	9,3**	10,0**	8,5**	...	...	80,7**	1,29**	...	...
8	Cap-Vert	...	...	...	...	...	...	11,6**	11,7**	11,5**	...	...	96,7**	1,07**	92,8	1,08
9	Comores	...	...	...	6,5**	7,0**	5,9**	6,9** ^y	7,5** ^y	6,3** ^y	...	...	...	...	...	...
10	Congo	11,0	12,1	9,9	...	...	...	7,7**	8,3**	7,0**	62,7	1,15	...	...	...	...
11	Côte d'Ivoire	...	...	...	6,4**	7,7**	5,1**	...	...	...	73,0	0,94	69,1	0,89	...	...
12	Érythrée	...	...	...	4,4**	4,9**	3,7**	5,0**	5,7**	4,1**	...	...	95,3	0,95	82,1	0,82
13	Éthiopie	2,8	3,4	2,3	4,0**	4,8**	3,0**	5,2**	6,1**	4,2**	...	...	55,8	1,03	61,3	0,94
14	Gabon	...	...	...	12,1**	12,2**	11,7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70,2**	0,82**	...	...
16	Ghana ¹	6,5	7,5	5,6	...	...	...	7,5**	8,0**	6,9**	80,5	0,98	98,5	0,97	66,3 ^y	0,97 ^y
17	Guinée	2,8	4,0	1,7	...	...	...	...	...	...	58,8	0,76	86,9	0,86	...	...
18	Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	5,5** ^y	6,4** ^y	4,2** ^y	...	...	38,1**	0,82**	38,1** ^x	0,82** ^x
19	Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	9,0** ^y	9,5** ^y	8,3** ^y	...	...	...	...	32,6**	0,93**
20	Kenya	8,4	8,8	7,9	...	...	...	8,5**	8,7**	8,3**	...	...	...	...	...	...
21	Lesotho	9,8	8,8	10,8	9,7**	9,0**	10,3	10,7	10,4	11,0	70,7	1,42	68,9	1,23	66,8	1,24
22	Libéria	...	...	...	...	...	...	10,3 ^y	11,4 ^y	8,7 ^y	...	...	...	...	...	...
23	Madagascar	6,3	6,4	6,2	6,2**	6,2**	6,0**	...	...	...	21,7	0,95	51,1	1,02	33,6	1,05
24	Malawi	6,3	7,1	5,5	11,5**	12,0**	10,8**	...	...	...	64,5	0,80	44,1	0,78**	53,6	0,77
25	Mali	2,0	2,5	1,4	3,9**	...	...	...	...	...	72,5	0,95	78,3**	0,97**	84,1	0,90
26	Maurice	10,3	10,4	10,3	11,8**	11,9**	11,8**	12,4**	12,3**	12,4**	98,4	1,00	99,4	1,01	99,3	1,00
27	Mozambique	...	...	...	...	...	...	5,4** ^y	6,1** ^y	4,5** ^y	32,9	0,76	41,8	0,83	51,9	0,84
28	Namibie	...	...	...	12,1**	11,4**	12,3**	11,7**	11,2**	11,7**	...	...	83,4	1,09	94,2**	1,00**
29	Niger	2,2	...	...	...	...	...	2,9**	3,5**	2,3**	62,4	1,06	...	...	71,0	0,94
30	Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31	Ouganda	5,2	5,9	4,5	11,9**	12,1**	11,0**	11,5**	11,5**	11,1**	...	...	...	...	...	...
32	République centrafricaine	4,9	6,2	3,6	...	...	...	...	...	...	24,0	0,90	...	...	...	...
33	R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54,7	0,86	...	...	...	...
34	R.-U. Tanzanie	5,3	...	...	5,0**	4,8**	4,9**	...	...	...	78,9	1,05	80,9	1,06	78,1	1,05
35	Rwanda	...	...	...	7,9**	...	...	8,2**	8,2**	8,0**	60,0	0,97	45,4	0,89	40,0	1,04
36	Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	9,6**	10,0**	9,2**	...	...	...	...	61,5**	1,11**	...	...	...
37	Sénégal	4,8	...	...	5,6**	...	...	...	...	...	84,5	...	...	...	67,5	0,92
38	Seychelles	...	...	...	13,4	...	...	13,7**	...	...	...	...	...	...	...	...
39	Sierra Leone	4,8	...	...	...	...	...	6,8** ^z	7,9** ^z	5,7** ^z	...	...	...	...	...	...
40	Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	9,4	9,6	9,1	10,3**	10,4**	10,0**	9,8**	9,9**	9,5**	76,2	1,05	75,5**	1,15**	73,9	1,15
42	Tchad	...	...	...	...	...	...	5,3** ^y	6,9** ^y	3,7** ^y	53,1	0,75	55,1	0,86	45,3**	...
43	Togo	8,8	11,3	6,3	10,8**	13,0**	8,5**	10,4** ^y	12,4** ^y	8,3** ^y	50,7	0,81	...	...	84,3	0,90
44	Zambie	7,8	...	...	6,9**	7,2**	6,5**	6,9** ^z	7,2** ^z	6,5** ^z	...	...	78,2	0,87	76,7**	0,95**
45	Zimbabwe ^w	9,8	...	...	...	...	...	9,8**	10,1**	9,4**	92,4	0,85	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
46	Allemagne ^o	14,5	...	...	16,0**	16,2**	15,8**	15,7**	15,5**	15,6**	...	...	...	...	...	...
47	Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Autriche ^o	13,8	14,2	13,4	15,2**	15,2**	15,1**	14,8	14,4	14,9	...	...	...	...	...	...
49	Belgique ^o	14,0	14,0	14,1	17,8**	17,4**	18,2**	18,9**	18,0**	19,6**	...	...	...	...	...	...
50	Canada ^o	16,9	16,4	17,3	16,0**	15,7**	16,3**	16,1** ^z	15,7** ^z	16,4** ^z	...	...	...	...	...	...
51	Chypre ^o	10,3	10,3	10,4	12,5	12,3	12,7	13,0	12,7	13,2	99,9	...	96,1	1,03	...	...
52	Danemark ^o	14,3	14,1	14,5	16,1**	15,6**	16,6**	16,6	15,7	17,2	94,2	1,00	100,0	1,00	...	...
53	Espagne ^o	14,6	14,3	14,8	...	...	...	16,0	15,4	16,4	...	...	...	...	...	...
54	États-Unis ^o	15,3	14,9	15,7	...	...	...	15,6	14,5	16,1	...	...	...	...	...	...
55	Finlande ^o	15,2	14,5	16,0	17,5**	16,7**	18,2**	18,1	16,5	18,9	99,8	1,00	99,8	1,00	99,9	1,00

1. Au Ghana, le taux de survie en 5^e année de 1998 est probablement surévalué car beaucoup plus d'enfants ont été enregistrés en 1999 qu'en 1998 dans plusieurs années d'études, ce qui donne à penser qu'un nombre relativement important d'enfants qui avaient auparavant abandonné l'école l'ont réintégré cette année-là.

Tableau 17

OBJECTIF 6. Qualité de l'enseignement primaire

RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT			% D'ENSEIGNANTES			ENSEIGNANTS FORMÉS en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE en % du PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) en dollars EU constants 2001			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) en dollars EU à PPA			
								1990	1998	2001	1990	1998	2001	1990	1998	2001	
...	37**	37	...	78**	78	63,1**	67,6	4,1	2,8	2,6Y	534	352*	332Y	1 914	1 411*	1 415Y	1
32	42*	35**z	...	25*	41**z	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	2
36	53	53	25	23	19	...	...	...	...	1,7	...	...	34	...	...	91	3
32	28	27	80	82	80	91,8	89,5	...	...	1,0z	...	...	144z	...	379z	...	4
57	49	47**	27	25	23**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
67	46**	49	46	54**	54	...	...	1,6	...	1,4**	19	...	12**	110	...	80**	6
51	52	61*	30	36	35**	...	...	...	1,2	...	...	40	...	...	112	...	7
...	29**	29	...	62**	65	...	67,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8
37	35	39	...	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
65	61	56	32	42	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10
37	43	44	18	20	22	...	...	...	1,6	1,8Y	...	83	90Y	...	183	212Y	11
...	47	44	45	35	38	72,8	72,6	...	1,6	1,2	...	...	...	...	...	...	12
36	46	57	24	28	31	...	69,3	1,5	...	...	31	...	...	217	...	...	13
...	44	49**	...	42	41**	...	...	...	1,3	...	...	187	...	...	300	...	14
31	33	38**	31	30	30**	72,5	...	1,3	...	2,1Y	37	...	45Y	230	312Y	...	15
29	30	32	36	32	32	71,8	64,9	0,8	...	...	14	...	...	95	...	...	16
40	47	47	23	25	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
...	...	44Y	...	...	20Y	...	35,1Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	43**z	...	...	24**z	...	...	...	...	0,4**	...	...	23**	...	...	...	19
31	29	32	38	42	42	96,6	98,0	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	20
55	44**	47	80	80**	80	76,7**	74,8	...	3,2	3,5z	...	81	76z	...	460	494z	21
...	39	38Y	...	19	28Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22
40	47	48	...	58	58	...	...	...	...	0,7	...	...	13	...	...	39	23
61	63**	63**y	31	40**	38z	46,1**	51,2z	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...	24
47	62*	56	25	23*	25	...	...	...	1,3	1,3**y	...	31	29**y	...	99	96**y	25
21	26	25	44	53	57	100,0	100,0	1,2	1,2	1,2Y	254	343	348Y	557	854	926Y	26
55	63**	66	23	25	27	32,7	59,9	1,0	...	...	14	...	...	66	...	...	27
...	32	32	...	67	60	29,1	37,0**	...	4,4	4,2Y	...	332	319Y	...	1 300	1 324Y	28
42	41	41	33	31	34	...	72,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29
41	31**	40**	43	39**	49**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30
29	60	54	30	33	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
77	...	74**z	25	...	18**z	...	...	1,1	...	...	29	...	...	124	...	...	32
40	26	...	24	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	33
35	38	46	41	44	45	44,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	34
57	54	59	46	55	50	...	81,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	35
...	36	33**	...	...	62**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
53	49	49	27	...	23	...	90,5	1,7	...	1,1**	...	...	43**	...	...	137**	37
...	15	14	...	88	86	83,7	77,7	2,3	1,1	...	784	734	...	...	...	...	38
35	...	37z	...	...	38z	...	78,9z	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
33	33	32	79	75	75	91,1	...	1,4	2,0	...	...	108	...	...	383	...	41
66	68	71**	6	9	10**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	42
58	41	35	19	14	12	...	80,5	1,6	1,9	2,0**z	26	24	22**z	133	139	153**z	43
44	45	45**	...	48	51**	88,8	100,0z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44
36	...	38	39	...	48	...	95,3**	4,3	...	3,3**	166	...	115**	445	...	372**	45
...	17	14	...	82	...	...	...	...	0,8**	0,6**	...	3 488**	3 480**	...	3 716**	3 934**	46
...	...	12	...	...	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
11	14	14**y	82	89	89**y	...	...	0,9	1,1**	1,1**	3 469	5 145**	5 363**	3 273	5 542**	6 183**	48
...	...	12**	...	...	79**	...	...	1,1	...	1,3**	2 886	...	4 027**	2 799	...	4 603**	49
15	15	17z	69	68	68z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
21	18	19	60	67	82	...	...	1,1	...	1,7**	1 045	...	2 367**	1 495	...	4 179**	51
...	10	10z	...	63	64z	...	...	...	1,8**	1,7**	...	7 174**	6 508**	...	6 438**	6 261**	52
22	15	14	73	68	71	...	...	0,9	1,1**	1,1**	1 339	2 279**	2 611**	1 562	3 031**	3 718**	53
...	15	15z	...	87	87z	...	...	...	...	1,8**	...	...	7 386**	...	...	7 186**	54
...	17	16	...	71	74	...	...	1,6	...	1,3**	3 878	...	3 780**	3 398	...	3 964**	55

(x) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1998-1999.

(y) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1999-2000.

(z) Les données se réfèrent à l'année scolaire 2000-2001.

Tableau 17 (suite)

OBJECTIF 6. Qualité de l'enseignement primaire

Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE						
	1990			1998			2001			1990		1998		2000		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
56 France ^o	14,3	14,0	14,6	15,6**	15,3**	15,8**	15,4	15,0	15,7	96,4	...	98,0	0,99**	...	...
57 Grèce ^o	13,4	13,5	13,3	...	...	...	14,9** ^z	14,6** ^z	15,1** ^z	99,7	1,00	...	...	...	...
58 Irlande ^o	12,7	12,6	12,8	16,2**	15,7**	16,6**	16,7	15,9	17,4	99,5	1,01	95,1	1,03	98,8	1,02	
59 Islande ^o	15,3	15,3	15,3	...	...	...	17,6	16,2	18,6	...	...	...	...	...	...
60 Israël ^o	13,2	12,9	13,4	14,8**	14,4**	15,2**	15,8	14,8	16,2	...	...	...	...	...	...
61 Italie ^o	13,4	13,5	13,4	14,7**	14,5**	14,9**	15,4	15,0	15,6	99,6	1,01	96,6	1,02	96,5	1,01	
62 Luxembourg ^o	...	...	...	...	...	...	13,5**	13,4**	13,7**	...	...	...	...	99,0**	0,99**
63 Malte ^o	12,9	13,2	12,5	...	...	...	14,0	13,8	14,1	99,3	1,01	99,4	0,99	99,9	1,00
64 Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82,9	0,81	...	...	...	...
65 Norvège ^o	14,4	14,1	14,7	17,5**	16,9**	18,0**	17,3	16,0	18,1	99,6	1,01	...	...	...	...
66 Pays-Bas ^o	15,2	15,6	14,9	16,5**	16,7**	16,2**	16,5	16,4	16,4	...	...	99,9	1,00	...	...
67 Portugal ^o	12,5	12,2	12,7	15,8**	15,5**	16,1**	16,1	15,4	16,6	...	...	...	...	...	...
68 Royaume-Uni ^o	14,2	14,4	14,0	20,0**	19,3**	20,7**	21,8	19,7	23,3	...	...	...	...	...	...
69 Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88,1	1,27	...	...	...	...
70 Suède ^o	13,1	12,8	13,4	19,0**	17,3**	20,8**	19,0	16,8	20,7	99,8	1,00	...	...	...	...
71 Suisse ^o	13,8	14,2	13,3	15,5**	16,0**	15,0**	15,7	15,6	15,3	79,7	0,98	...	...	99,3	0,99
Amérique latine et Caraïbes																
72 Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	91,1	1,03	...	...
73 Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74 Antilles néerlandaises	...	...	...	12,3**	12,0**	12,6**	11,5	11,0	11,9	...	...	82,6**	1,04**	...	...
75 Argentine ^w	...	...	...	14,9**	14,3**	15,6**	16,3	15,1	17,1	...	...	94,7	1,03	93,1	1,04
76 Aruba	...	...	...	13,3**	13,2**	13,4**	13,5	13,2	13,7	...	...	96,8	0,99	96,5	1,07
77 Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Barbade	...	...	...	15,0**	14,4**	15,6**	14,2** ^z	13,5** ^z	15,0** ^z	...	...	94,1	0,95	95,3	1,01
79 Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67,4	0,96	77,8	1,04	81,5 ^y	1,00 ^y
80 Bermudes	...	...	...	...	...	...	15,3** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Bolivie	10,1	...	...	12,9**	13,6**	12,1**	14,3**	...	...	...	...	79,4	0,97	78,0	0,98
82 Brésil ^w	10,3	...	...	...	...	...	14,9	14,3	15,2	...	...	...	...	...	...
83 Chili ^w	...	...	...	12,7**	12,8**	12,6**	13,3** ^z	13,4** ^z	13,2** ^z	...	...	99,8	1,00	99,9 ^y	1,00 ^y
84 Colombie	8,8	8,3	9,4	11,1**	10,9**	11,4**	10,7**	10,5**	10,9**	62,1	0,63	69,0	1,09	60,9	1,07	
85 Costa Rica	9,7	...	...	...	...	...	11,0**	10,8**	11,1**	82,4	1,04	...	...	93,7	1,02
86 Cuba	12,4	11,9	12,9	12,1**	...	...	12,8**	12,8**	12,9**	91,6	...	93,7	1,00	...	...
87 Dominique	...	...	...	11,8**	...	...	...	...	...	...	...	91,1	1,17**	85,4	0,97
88 El Salvador	9,0	9,1	8,9	10,7**	10,7**	10,6**	11,0**	11,0**	10,9**	...	...	61,3**	1,03**	67,2**	1,08**
89 Équateur	11,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77,0	1,01	78,0	1,02
90 Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91 Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55,8	0,94
92 Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,1	0,99	94,8	0,90	94,8 ^x	0,90 ^x
93 Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94 Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96 Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97 Îles Vierges britanniques	...	...	...	15,8**	...	...	15,0**	14,0**	16,0**	...	...	...	...	...	...
98 Jamaïque ^w	11,0	11,0	11,1	...	...	...	11,8**	11,3**	12,4**	...	...	...	...	90,3**	1,05**
99 Mexique ^o	10,8	11,0	10,6	11,8**	11,8**	11,7**	12,3	12,2	12,4	79,5	...	89,0	1,02	90,5	1,02	
100 Montserrat	...	...	...	13,6	...	...	...	...	60,3	0,93	...	...	...	...	...
101 Nicaragua	8,3	7,7	8,8	...	...	...	...	...	...	45,6	...	...	...	54,2	1,15
102 Panama	11,2	...	...	...	...	...	12,2** ^y	11,8** ^y	12,7** ^y	...	...	...	...	88,6	1,01
103 Paraguay ^w	8,6	8,7	8,5	...	...	...	11,7**	11,6**	11,8**	70,5	1,04	70,0**	1,03**	77,2**	1,03**
104 Pérou ^w	12,2	...	...	...	...	...	14,0**	13,8**	14,0**	...	...	87,9	0,99	86,1	1,00
105 République dominicaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75,1**	1,11**	72,9**	1,33**
106 Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78,4	1,12
107 St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108 Sainte-Lucie	12,9	12,6	13,1	13,4**	13,2**	13,7**	12,5**	11,8**	13,2**	...	...	90,1**	1,20**	97,2	1,02
109 Suriname	...	...	...	...	...	...	12,5**	11,7**	13,4**	...	...	...	...	...	...
110 Trinité-et-Tobago	11,1	11,1	11,2	11,9**	11,7**	12,1**	12,1**	11,6**	12,4**	97,9	1,04	99,7	1,01	...	...
111 Uruguay ^w	12,9	...	...	...	...	...	14,6	13,5	15,5	94,5	1,03	88,3	1,06	88,5	1,03
112 Venezuela	10,8	...	...	...	...	...	11,2**	10,8**	11,6**	86,1	1,09	90,8	1,08	96,3**	1,03**

(x) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1998-1999.

(y) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1999-2000.

(z) Les données se réfèrent à l'année scolaire 2000-2001.

Tableau 17 (suite)

OBJECTIF 6. Qualité de l'enseignement primaire

Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE					
	1990			1998			2001			1990		1998		2000	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Asie centrale															
113 Arménie	...	...	...	...	...	...	10,8**	10,4**	11,2**	...	...	...	...	.	...
114 Azerbaïdjan	10,5	10,8	10,3	10,1**	10,2**	10,0**	10,5	10,6	10,3	...	...	...	...	.	...
115 Géorgie	12,4	12,3	12,4	10,8**	10,5**	11,0**	11,1**	10,9**	11,3**	...	...	...	...	.	...
116 Kazakhstan	12,4	...	...	11,5	11,3	11,7	12,9	12,5	13,1	...	...	...	...	.	...
117 Kirghizistan	10,4	...	...	11,9	11,7	12,1	12,7	12,3	12,8	...	...	...	...	.	...
118 Mongolie	9,4	8,8	10,0	8,8	7,8	9,7	10,3**	9,3**	11,2**	...	...	...	...	.	...
119 Ouzbékistan	11,6	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	...	...	...	...	.	...
120 Tadjikistan	11,7	...	...	10,0**	10,8**	9,2**	10,7**	11,7**	9,7**	...	...	...	...	.	...
121 Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	...
Asie de l'Est et Pacifique															
122 Australie ^o	13,2	13,0	13,4	...	...	...	20,1**	19,8**	20,4**	...	...	...	...	...	...
123 Brunéi Darussalam	...	...	...	13,1**	12,7**	13,4**	13,2**	12,8**	13,6**	...	...	...	...	...	...
124 Cambodge	7,0	...	...	...	...	...	9,0**	9,8**	8,2**	...	...	56,3**	0,93**	70,4	0,98
125 Chine ^w	9,3	10,0	8,6	10,2**	...	...	10,4**	...	...	86,0	...	99,4	...	98,0	0,96
126 États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92,0**	1,04**	...	...
128 Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51,5	0,84	51,5 ^x	0,84 ^x
129 Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130 Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84,9	...	...	...	...	...
131 Indonésie ^w	10,1	...	...	...	...	...	10,9	11,0	10,7	83,6	...	...	...	89,2	1,06
132 Japon ^o	13,4	13,7	13,1	14,3**	14,5**	14,2**	14,7**	14,8**	14,5**	100,0	1,00	...	...	...	...
133 Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93,4	1,14	...	...	...	...
134 Macao, Chine	11,5	12,0	11,1	12,1**	12,2**	11,9**	14,8**	16,1**	13,7**	...	...	...	...	...	...
135 Malaisie ^w	9,9	9,8	10,0	12,0**	11,7**	12,2**	12,3** ^z	12,0** ^z	12,6** ^z	98,2	1,00	...	...	...	...
136 Myanmar	6,9	...	...	...	...	...	7,4** ^z	7,3** ^z	7,5** ^z	...	...	...	...	59,9	1,02
137 Nauru	...	...	...	8,1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Nioué	...	...	...	12,3	...	...	12,8	...	...	...	...	75,8	1,03	...	...
139 Nouvelle-Zélande ^o	14,6	14,5	14,7	...	...	...	17,7** ^y	16,8** ^y	18,6** ^y	92,2	1,02	...	...	...	...
140 Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84,2	0,82	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	5,7**	6,1**	5,3**	...	...	...	59,1	0,98	68,0	1,01	...	...
142 Philippines ^w	10,8	10,6	11,1	11,7**	11,4**	11,9**	12,0**	11,9**	12,0**	...	...	...	...	79,3	1,10
143 République de Corée ^o	13,7	14,4	12,9	14,9**	15,7**	14,0**	15,7**	16,7**	14,6**	99,5	1,00	...	...	...	...
144 RDP lao	...	...	...	8,4**	9,3	7,4**	8,9**	9,8**	7,9**	...	...	54,3	0,98	62,3	1,01
145 RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	...	...	...	11,7**	11,5**	12,0**	11,8**	11,6**	12,0**	...	...	82,6	0,87	93,8	0,95
147 Singapour	11,9	12,3	11,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Thaïlande ^w	...	...	...	...	...	...	12,5** ^z	12,7** ^z	12,3** ^z	...	...	94,1**	1,04**	...	...
149 Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	11,4**	...	...	...	...	...	...	...	...
150 Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	...	...	...	...	...	...	13,4**	13,2**	13,7**	89,6	0,89	89,2	0,84	82,9**	0,95**
152 Tuvalu	...	...	...	10,9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	...	...	...	...	...	...	9,4**	...	...	...	...	91,5**	0,84**	95,1	1,04
154 Viet Nam	7,5	...	...	10,3**	10,8**	9,8**	10,5**	11,0**	10,1**	...	...	82,8	1,08	89,0	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest															
155 Afghanistan	2,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156 Bangladesh	5,6	6,4	4,7	8,5**	8,7**	8,2**	8,4	8,3	8,5	...	...	65,4**	1,19**	65,5	1,07
157 Bhoutan	...	...	...	6,5**	7,0**	5,8**	7,5**	7,8**	6,8**	...	...	87,5	1,03	91,0	1,04
158 Inde ^w	8,1	9,6	6,6	...	...	...	9,0**	10,0**	7,9**	...	...	62,0	0,95	61,4	1,06
159 Maldives	...	...	...	11,6	...	...	12,3**	...	...	...	...	...	...	...	...
160 Népal	7,7	9,8	5,5	...	...	...	9,6**	10,5**	8,5**	...	...	...	...	77,8	1,07
161 Pakistan	4,7	6,1	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162 République islamique d'Iran	9,7	10,7	8,6	11,6**	12,2**	10,9**	11,5**	12,0**	10,9**	89,9	0,98	...	...	93,7	1,00
163 Sri Lanka ^w	12,0	11,9	12,1	...	...	...	...	...	...	94,4	1,01	...	...	...	...
États arabes															
164 Algérie	10,3	...	...	11,3**	...	...	...	...	...	94,5	0,99	95,0	1,02	96,0	1,03
165 Arabie saoudite	7,8	8,4	7,2	9,7**	9,8**	9,5**	9,6**	9,7**	9,5**	82,9	1,03	95,3	1,00	94,0	1,00

(x) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1998-1999.

(y) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1999-2000.

(z) Les données se réfèrent à l'année scolaire 2000-2001.

Tableau 17 (suite)

OBJECTIF 6. Qualité de l'enseignement primaire

Pays ou territoire	ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre moyen d'années attendues de l'enseignement formel)									TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE					
	1990			1998			2001			1990		1998		2000	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
166 Bahreïn	13,5	13,2	13,7	12,8**	12,3**	13,5**	...	...	...	89,2	1,01	97,4**	1,01**	99,1**	0,98**
167 Djibouti	...	...	...	3,5**	4,1**	2,9**	3,9**	4,6**	3,2**	87,3	...	76,7	1,19	87,7**	0,95**
168 Égypte ^w	9,7	10,8	8,5	12,4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98,9**	1,00**
169 Émirats arabes unis	11,0	10,6	11,7	10,8**	...	...	...	...	...	80,0	0,99	92,4	0,99	97,5	1,00
170 Iraq	...	...	...	8,9**	10,1**	7,5**	9,0** ^y	10,4** ^y	7,6** ^y	...	...	65,6**	0,94**	65,6** ^x	0,94** ^x
171 Jamahiriya arabe libyenne	13,0	...	...	...	...	...	16,5**	15,9**	17,0**	...	...	...	...	...	...
172 Jordanie ^w	12,5	12,4	12,7	...	...	...	12,6**	12,5**	12,7**	99,1	1,02	97,7	0,99	...	...
173 Koweït	...	...	...	13,5**	12,9**	14,3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174 Liban	...	...	...	12,6**	12,4**	12,7**	13,1**	12,8**	13,3**	...	...	91,3	1,07	94,0	1,04
175 Maroc	6,6	7,8	5,4	8,2**	9,1**	7,3**	9,1** ^z	9,9** ^z	8,4** ^z	75,1	1,02	81,9	1,00	83,7**	0,99**
176 Mauritanie	4,1	5,0	3,2	6,9**	...	...	6,9**	7,2**	6,5**	75,3	0,99	65,2**	0,92**	54,7	1,04
177 Oman	8,2	8,8	7,7	...	...	...	10,4**	10,5**	10,4**	96,9	0,99	93,7	1,00	96,2	1,00
178 Qatar	12,3	11,8	13,2	13,3**	12,6**	14,3**	12,9**	12,4**	13,5**	64,1	1,02	...	...	...	...
179 République arabe syrienne	10,0	10,9	8,9	9,0**	...	...	...	...	...	96,0	0,98	91,8	0,99	92,4	0,99
180 Soudan	4,4	5,0	3,9	5,1**	...	...	...	...	...	93,8	1,09	84,1**	1,10**	84,1** ^x	1,10** ^x
181 T. A. palestiniens	...	...	...	11,9	11,7	11,9	12,7	12,2	12,9	...	...	...	...	...	...
182 Tunisie ^w	10,4	11,3	9,5	12,7**	12,8**	12,5**	13,4** ^z	13,4** ^z	13,4** ^z	86,6	0,83	92,1	1,02	95,5	1,01
183 Yémen	...	...	...	7,8**	10,5**	4,9**	8,2** ^y	10,6** ^y	5,5** ^y	...	...	...	...	86,0** ^y	1,15** ^y
Europe centrale et orientale															
184 Albanie ^o	11,5	11,7	11,3	...	...	...	11,3** ^z	11,0** ^z	11,5** ^z	...	...	...	...	...	...
185 Bélarus	13,1	...	...	13,0**	12,7**	13,3**	14,0	13,7	14,4	...	...	...	...	...	...
186 Bosnie-Herzégovine ^o	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^o	12,3	12,3	12,3	12,7	12,2	13,1	12,5	12,3	12,6	90,6	0,99	...	...	...	...
188 Croatie	10,2	...	...	12,7	12,4	12,9	12,9	12,6	13,1	...	...	...	...	...	...
189 Estonie ^o	12,8	12,6	13,0	13,9	13,2	14,6	15,6	14,4	16,5	...	...	99,1	1,01	98,7	1,01
190 ERY de Macédoine ^o	11,0	11,0	11,0	11,9	11,9	11,9	12,1**	11,9**	12,2**	...	...	...	...	...	...
191 Fédération de Russie ^w	12,5	12,0	13,0	...	...	...	13,3	12,7	13,8	...	...	...	...	...	...
192 Hongrie ^o	11,4	11,4	11,4	14,0**	13,8**	14,3**	15,3	14,6	15,6	97,6	...	...	...	...	...
193 Lettonie ^o	12,4	12,2	12,5	13,7	12,8	14,4	14,9	13,7	15,8	...	...	...	...	...	...
194 Lituanie ^o	...	...	...	...	...	...	15,4	14,6	16,0	...	...	...	...	...	...
195 Pologne ^o	12,2	12,0	12,4	...	...	...	15,1** ^z	14,6** ^z	15,6** ^z	97,8	...	...	...	98,5	1,00
196 République de Moldova	11,9	...	...	9,9**	9,7**	10,2**	10,0	9,6	10,2	...	...	...	...	...	...
197 République tchèque ^o	11,9	12,1	11,7	...	...	...	14,7	14,5	14,8	...	...	98,3	1,01	96,6**	1,01**
198 Roumanie ^o	11,5	11,5	11,4	11,8	11,6	12,0	12,4	12,1	12,7	...	...	...	...	...	...
199 Serbie-et-Monténégro	...	...	...	13,2**	13,0**	13,3**	12,8** ^z	12,6** ^z	12,9** ^z	...	...	...	...	...	...
200 Slovaquie	...	...	...	13,1**	13,0**	13,3**	13,7	13,5	13,9	...	...	...	...	...	...
201 Slovénie ^o	...	...	...	14,3**	13,6**	14,8**	15,9	15,0	16,5	...	...	...	...	...	...
202 Turquie ^o	8,5	9,5	7,4	...	...	...	10,7**	11,6**	9,8**	97,6	0,99	...	...	...	...
203 Ukraine	12,3	...	...	...	...	...	13,5**	13,1**	13,7**	97,7	...	...	...	...	...

	Moyenne pondérée									Médiane					
I Monde	9,3	9,9	8,43	10,0	10,4	9,5	10,3	10,7	9,8	...	...	...	...	...	...
II Pays développés	14,2	14,1	14,3	15,7	15,5	15,9	15,9	15,2	16,4	...	...	...	...	...	...
III Pays en développement	8,4	9,2	7,36	9,2	9,8	8,6	9,5	10,1	8,9	...	...	84,1	1,01	83,3	0,97
IV Pays en transition	12,2	11,9	12,80	12,0	11,9	12,1	12,5	12,2	12,6	...	...	...	...	...	...
V Afrique subsaharienne	6,0	6,6	5,5	6,7	7,3	6,0	7,1	7,6	6,4	64,5	0,80	75,7	1,08	66,6	1,10
VI Amérique du Nord et Europe occidentale	14,7	14,6	15,0	16,2	15,9	16,5	16,3	15,4	16,8	99,5	1,01	...	...	...	...
VII Amérique latine et Caraïbes	10,4	...	...	12,2	12,1	12,2	13,0	12,7	13,2	...	...	88,7	1,04	88,5	1,03
VIII Asie centrale	11,6	...	...	11,1	11,2	11,0	11,4	11,5	11,3	...	...	...	...	...	...
IX Asie de l'Est et Pacifique	9,6	10,4	9,2	10,5	10,8	10,3	10,9	11,3	10,5	...	...	...	...	...	...
X Asie du Sud et de l'Ouest	7,6	9,0	6,2	8,4	9,4	7,4	8,6	9,5	7,6	...	...	...	...	77,8	1,07
XI États arabes	8,6	9,1	7,3	9,8	10,5	9,0	10,0	10,6	9,4	87,3	...	92,0	1,01	94,0	1,04
XII Europe centrale et orientale	11,4	...	...	11,8	11,8	11,8	12,7	12,7	12,7	...	...	...	...	...	...

(x) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1998-1999.

(y) Les données se réfèrent à l'année scolaire 1999-2000.

(z) Les données se réfèrent à l'année scolaire 2000-2001.

Glossaire

Âge d'admission (théorique). Âge auquel les élèves ou étudiants entament un programme ou un niveau d'études donnés, étant admis qu'ils ont commencé leur scolarité à l'âge d'admission officiel au niveau d'études le plus bas, qu'ils ont étudié à plein temps tout au long de leur vie scolaire et qu'ils ont évolué dans le système scolaire sans redoubler ni sauter de classe. Il faut noter que l'âge d'admission théorique pour un programme ou un niveau donnés peut être très différent de l'âge d'admission constaté ou le plus courant.

Analphabète. Une personne est considérée comme analphabète si elle ne sait pas lire ni écrire, en le comprenant, un texte simple sur sa vie quotidienne.

Année d'étude. Échelon de l'instruction correspondant en général à une année scolaire.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Instrument de classification des programmes éducatifs permettant de rassembler, de compiler et de mettre en forme les statistiques et des indicateurs éducatifs tant dans les différents pays que sur le plan international. Introduit en 1976, ce système a été révisé en 1997.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses consacrées à l'éducation par les administrations locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages en sont en général exclues. Les dépenses publiques d'éducation comprennent les dépenses ordinaires et les dépenses en capital.

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales. Rapport entre l'ensemble des dépenses, ordinaires et en capital, consacrées à l'éducation par les différents niveaux d'administration de l'État, c'est-à-dire par les pouvoirs centraux, locaux et régionaux, et l'ensemble des dépenses publiques tous secteurs confondus (dont la santé, l'éducation, les services sociaux, etc.), exprimé en pourcentage.

Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PNB. Rapport entre l'ensemble des dépenses publiques, ordinaires et en capital, consacrées

à l'éducation par les différents niveaux de l'administration de l'État (pouvoirs centraux, régionaux et locaux) et le produit national brut, exprimé en pourcentage.

Dépenses publiques ordinaires de l'enseignement primaire en pourcentage du PNB. Dépenses ordinaires consacrées à l'enseignement primaire par les pouvoirs publics à l'échelon local, régional et national, y compris les municipalités, exprimées en pourcentage du PNB.

Dépenses publiques ordinaires d'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques d'éducation. Dépenses publiques ordinaires d'éducation exprimées en pourcentage du total des dépenses publiques (ordinaires ou en capital) d'éducation. Elles couvrent les dépenses publiques pour les institutions aussi bien publiques que privées. Les dépenses ordinaires comprennent les dépenses au titre des biens et services consommés dans l'année en cours et qui devront être renouvelées l'année suivante. Elles englobent la rémunération et les avantages annexes du personnel ; les services contractuels ou acquis ; les autres ressources, dont les livres et autres matériels pédagogiques ; les services sociaux et les autres dépenses courantes, telles que les fournitures et équipements, les menues réparations, le carburant, les télécommunications, les déplacements, les assurances et les loyers. Les dépenses en capital, quant à elles, englobent celles consacrées aux constructions, aux rénovations, aux réparations importantes des bâtiments ainsi qu'à l'acquisition de gros équipements ou de véhicules.

Dépenses publiques ordinaires de l'enseignement primaire en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques ordinaires d'éducation. Part relative de l'enseignement primaire dans l'ensemble des dépenses publiques ordinaires consacrées à l'éducation.

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire). Mesure du coût public moyen d'un élève du primaire.

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en pourcentage du PNB par habitant. Mesure des dépenses publiques ordinaires par élève du primaire par rapport au PNB par habitant. En d'autres termes, il s'agit de la part du coût unitaire de l'enseignement primaire dans le PNB par habitant.

Diplômé. Une personne qui a terminé avec succès la dernière année d'un niveau ou d'un cycle d'enseignement. Dans certains pays, l'achèvement des études correspond à la réussite à un examen ou à une série d'examens. Dans d'autres, il suppose l'accumulation d'un certain nombre d'heures de cours. Les deux modes d'achèvement sont parfois requis dans un pays.

Domaines d'études dans l'enseignement supérieur.

Éducation : formation des enseignants et sciences de l'éducation.

Lettres et arts : lettres et sciences humaines, 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.

Science : sciences de la vie et sciences physiques ; mathématiques, statistiques et sciences de l'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 services sanitaires, services sociaux.

Services : services aux particuliers, services de transport, protection de l'environnement, services de sécurité.

Éducation de base. Ensemble d'activités éducatives, ayant lieu dans différents contextes et qui visent à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, tels que les définit la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990). Selon la CITE, l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (premier stade de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième stade). Elle couvre également un ensemble très divers d'activités éducatives non formelles et informelles, publiques et privées, destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux spécifiques de personnes de tous âges.

Effectifs du privé. Nombre d'élèves inscrits dans un établissement qui ne relève pas d'une autorité publique, mais est encadré et géré par un organisme privé à but lucratif ou non lucratif tel qu'une organisation ou une association non gouvernementale, un organisme confessionnel, un groupe d'intérêt spécial, une fondation ou une entreprise commerciale.

Effectifs scolarisés. Nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge. (Voir également taux brut et taux net de scolarisation.)

Élève. Enfant inscrit dans un établissement préprimaire ou primaire à la différence des jeunes ou des adultes inscrits à des niveaux supérieurs de l'enseignement, qui sont désignés sous le terme d'étudiants.

Enfants non scolarisés. Enfants qui appartiennent au groupe officiellement défini comme étant d'âge scolaire et qui ne sont pas inscrits à l'école.

Enseignants certifiés. Enseignants qui ont reçu la formation pédagogique organisée minimale (préalable à leur prise de fonction ou formation continue) requise pour enseigner dans un niveau donné et dans un pays donné.

Enseignants ou personnel enseignant. Nombre de personnes employées à plein temps ou à temps partiel au sein d'effectifs constitués afin de guider et de diriger le parcours didactique des élèves et étudiants, indépendamment de leurs qualifications et du mécanisme de transmission des connaissances (en l'occurrence en cours et/ou à distance). Cette définition exclut le personnel enseignant qui n'a pas de fonctions pédagogiques (par exemple les directeurs ou chefs d'établissement scolaire qui n'enseignent pas) et les personnes qui travaillent ponctuellement ou bénévolement dans des établissements d'enseignement.

Enseignement post-secondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE). Regroupe les programmes qui se situent, du point de vue international, de part et d'autre de la limite entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur même si, à l'échelon du pays, ils apparaissent souvent clairement comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, ils ne sont pas d'un niveau sensiblement

plus élevé que ceux du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle de l'enseignement secondaire) mais ils permettent d'élargir les connaissances des participants qui ont déjà terminé un programme du secondaire. 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).

Désigne les programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés généralement de 3 ans et plus, à un environnement de type scolaire, autrement dit à ménager une transition entre la maison et l'école. Indifféremment appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préprimaire ou préscolaire, jardin d'enfants ou programme d'éveil de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de la PEPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE.

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).

Programmes normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à dispenser aux élèves un bon enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Dans certains cas, l'instruction religieuse a également sa place. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité d'obtenir et d'utiliser les informations dont un enfant a besoin sur son foyer, sa communauté, son pays, etc. Parfois appelé enseignement élémentaire.

Enseignement secondaire. Programmes des niveaux 2 et 3 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) est destiné à prolonger le programme de base du primaire mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés dans chacune des matières. La fin du premier cycle de l'enseignement secondaire coïncide souvent avec celle de la scolarité obligatoire. L'enseignement du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) constitue la phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. Il est souvent

plus organisé par discipline que le niveau 2 et les enseignants doivent en général posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux de ce niveau.

Enseignement supérieur. Programmes ayant un contenu éducatif plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur, **niveau 5 de la CITE**, est composé de deux niveaux : le niveau 5A qui comprend des programmes fondés dans une large mesure sur la théorie et destinés à offrir des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche de pointe ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences ; le niveau 5B dont les programmes ont une orientation en général plus pratique, technique et/ou professionnelle que ceux du niveau 5A. Le second cycle de l'enseignement supérieur, **niveau 6 de la CITE**, est réservé aux programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux d'enseignement supérieur qui conduisent à l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Enseignement technique et professionnel.

Enseignement principalement destiné à préparer les élèves ou étudiants directement à un métier ou à une branche professionnelle spécifiques (ou à une catégorie de professions ou d'activités professionnelles). L'élève ou étudiant qui achève avec succès un programme de ce type obtient une qualification exploitable sur le marché du travail et reconnue par les instances compétentes du pays où elle est délivrée (par exemple, le Ministère de l'éducation, les associations d'employeurs, etc.).

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années qu'un nouveau-né va vivre si les taux de mortalité par âge observés au moment de sa naissance restaient constants.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. C'est la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, post-secondaire non supérieur et supérieur (dans certains cas, le taux brut de scolarisation est utilisé comme indicateur d'approximation pour pallier l'absence de données par âge pour l'enseignement supérieur ainsi que les données partielles des autres niveaux de la CITE).

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Indice composite mesurant le niveau relatif de parité entre les sexes dans 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 correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné (dans certains cas, le rapport entre la valeur correspondant au sexe masculin et celle correspondant au sexe féminin). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes ; un IPS compris entre 0 et 1 signifie une disparité en faveur des garçons/hommes ; un IPS supérieur à 1 indique une disparité en faveur des filles/femmes.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès réalisés vers l'EPT. Pour le moment, il n'intègre que les 4 objectifs de l'EPT les plus quantifiables – l'enseignement primaire universel mesurée par le TNS, l'alphabétisme des adultes mesuré par le taux d'alphabétisme des adultes, la parité entre les sexes mesurée par l'IEG, et la qualité de l'éducation mesurée par le taux de survie en 5^e année d'études. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées de ces 4 indicateurs.

Indice synthétique de fécondité ou nombre moyen d'enfants par femme. Nombre théorique de naissances pour une femme durant sa période de fécondité (15-49 ans) en considérant les taux de fécondité aux différents âges comme constants. Il se calcule en faisant la somme des taux de fécondité spécifiques à chaque groupe d'âge pour toutes les femmes durant leur période féconde.

Nombre d'enfants orphelins du sida. Estimation du nombre d'enfants âgés entre 0 et 14 ans qui ont perdu un ou leurs deux parents, morts du sida.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1^{re} année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre de redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Taux de change destiné à neutraliser les différences de prix entre pays, afin de permettre les comparaisons internationales de la production et du revenu en termes réels. Un dollar exprimé en parité de pouvoir d'achat dans un pays donné permet de se procurer la même quantité de biens et de services dans tous les pays.

Pourcentage de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant suivi un type quelconque de PEPE. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement primaire qui ont suivi un programme quelconque organisé de PEPE équivalant à au moins 200 heures, exprimé en pourcentage de l'ensemble des nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire.

Pourcentage de redoublants. Nombre d'élèves inscrits dans une même année d'études que l'année scolaire précédente, exprimé en pourcentage du total des élèves inscrits dans cette année d'études.

Prix constants. Moyen d'exprimer des valeurs en termes réels, permettant d'effectuer des comparaisons dans le temps. Afin de se faire une idée du revenu national réel, les économistes utilisent des prix à la consommation comme déflateurs pour évaluer la production totale de chaque année à prix constants, c'est-à-dire par rapport à l'ensemble des prix appliqués au cours d'une année de référence déterminée.

Produit intérieur brut (PIB). Somme des valeurs ajoutées brutes des biens et des services produits dans un pays donné par l'ensemble des personnes qui y résident, y compris les services de distribution et de transport, plus toute taxe sur les produits et services, moins toute subvention non comprise dans la valeur des produits.

Produit national brut (PNB). Produit intérieur brut, plus les paiements nets en provenance (ou en direction) de l'étranger. Selon que le solde des paiements de et vers l'étranger est positif ou négatif, le PNB est supérieur ou inférieur au PIB.

Produit national brut par habitant. Produit national brut divisé par le nombre total d'habitants d'un pays.

Protection et éducation de la petite enfance (PEPE). Programmes qui, en plus de fournir soins et protection aux enfants, offrent un ensemble structuré et délibéré d'activités d'apprentissage

soit dans le cadre d'un établissement formel (préprimaire ou CITE 0), soit dans le cadre d'un programme de développement non formel à l'intention des enfants. Les programmes de PEPE sont normalement conçus pour les enfants âgés de 3 ans et plus, et englobent des activités d'apprentissage organisées correspondant à l'équivalent d'au moins 2 heures par jour et 100 jours par an.

Rapport élèves/enseignant ou taux d'encadrement.

Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné calculé à partir du nombre d'enseignants et d'élèves.

Réussite scolaire. Résultat d'examen ou performance à un test. Le terme est parfois utilisé comme synonyme de la qualité de l'éducation pour décrire l'évolution du système éducatif ou établir des comparaisons au sein d'un établissement ou entre établissements scolaires.

Salaires des enseignants en pourcentage des dépenses publiques ordinaires d'éducation. Part des salaires et autres rémunérations des enseignants dans les dépenses publiques ordinaires totales consacrées à l'éducation.

Scolarité obligatoire. Nombre d'années ou période d'âge pendant lesquelles les enfants et les adolescents sont tenus, au regard de la loi, de bénéficier d'un enseignement en milieu scolaire.

Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement primaire. Rapport entre le nombre d'élèves inscrits pour la première fois en 1^{re} année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, et la population ayant l'âge officiel d'admission dans le primaire, exprimé en pourcentage.

Taux brut de scolarisation (TBS). Rapport entre le nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, et la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement, exprimé en pourcentage. Le TBS peut dépasser les 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 dans une année d'études donnée au cours d'une année scolaire donnée. C'est la différence entre 100 % et la somme des taux de promotion et de redoublement.

Taux (estimé) d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge correspondant. Une personne est considérée comme alphabète si elle sait lire et écrire, en le comprenant, un texte simple sur sa vie quotidienne.

Taux (estimé) d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabète âgés de 15-24 ans exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge correspondant. Pour la définition d'alphabète, voir indicateur précédent.

Taux de mortalité infantile. Nombre de décès d'enfants âgés de moins de 1 an pour 1 000 naissances vivantes au cours d'une année donnée.

Taux net d'admission (TNA) dans l'enseignement primaire. Rapport entre le nombre d'enfants ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité et qui sont admis comme nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement primaire et la population du même âge, exprimé en pourcentage.

Taux net d'assiduité. Rapport entre le nombre d'élèves du groupe d'âge officiel qui fréquentent l'école à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Taux net de scolarisation (TNS). Rapport entre le nombre d'enfants scolarisés du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Taux de prévalence du VIH au sein d'un groupe d'âge donné. Estimation du nombre de personnes d'un groupe d'âge donné vivant avec le VIH/sida à la fin d'une année donnée, exprimée en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de redoublement par année d'études. Proportion d'élèves inscrits dans une année d'études au cours d'une année scolaire donnée qui étudient dans la même année d'études au cours de l'année scolaire suivante.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves entrés en première année d'un cycle d'enseignement donné au cours d'une année scolaire donnée qui sont susceptible

d'atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition dans le secondaire. Nombre de nouveaux entrants en première année de l'enseignement secondaire au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire au cours de l'année précédente.

Total du service de la dette. Somme des remboursements du principal et des intérêts effectivement payés en devise étrangère, en biens ou services pour ce qui est de la dette à long terme, ou des intérêts payés sur la dette à court terme, ainsi que les remboursements (rachats et frais) auprès du Fonds monétaire international. ■

Références*

- Acharya, A. ; Fuzzo de Lima, A. ; Moore, M. 2004. *Aid proliferation : how responsible are the donors ?* Brighton, Institute of Development Studies (Working Paper n° 214).
- Adams, D. 1993. *Defining educational quality*. Arlington (VA), Institute for International Research (IEQ Publication n° 1, Biennial Report).
- ADEA. 2003. *Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Document de discussion pour la Réunion biennale sur la qualité (Maurice, 2003). Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Akerlof, G. A. ; Kranton, R. E. 2002. Identity and schooling : some lessons for the economics of education. *Journal of Economic Literature*, vol. 40, p. 1167-1 201.
- Akyeampong, K. 2004. Aid for self-help effort ? A sustainable alternative route to basic education in Northern Ghana. *Journal of International Co-operation in Education* (Hiroshima), vol. 7, n° 1, p. 41-52.
- Akyeampong, K. ; Ampiah, J. ; Fletcher, J. ; Kutor, N. ; Sokpe, B. 2000a. *Learning to teach in Ghana : an evaluation of curriculum delivery*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper n° 17).
- Akyeampong, K. ; Furlong, D. ; Lewin, K. M. 2000b. *The costs and financing of teacher education in Ghana*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper n° 18).
- Alderman, H. ; Behrman, J. R. ; Ross, D. R. ; Sabot, R. 1996. The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labor market. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 58, p. 29-55.
- Al-Samarrai, S. 2002. *Achieving education for all : how much does money matter ?* Brighton, Institute of Development Studies (Working Paper n° 175, décembre).
- Al-Samarrai, S. ; Bennell, P. ; Colclough, C. 2002. *From projects to SWAPs : an evaluation of British aid to primary schooling 1988-2001*. Londres, Department for International Development.
- Altonji, J. G. ; Pierret, C. R. 2001. Employer learning and statistical discrimination. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 116, n° 1, p. 313-350.
- Amadio, M. ; Truong, N. ; Ressler, D. ; Gross, S. 2004. *Quality education for all ? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Genève, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.
- Anderson, C. S. 1982. The search for school climate : a review of the research. *Review of Educational Research*, vol. 52, n° 3, p. 368-420.
- Anderson, L. W. 2004. *Increasing teacher effectiveness*. 2^e éd. Paris, Institut International pour la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Anderson, S. (dir. publ.). 2002. *School improvement through teacher development : case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Anderson Pillsbury, A. 2004. *Education in emergencies*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Angrist, J. D. ; Lavy, V. 1997. The effect of a change in language of instruction on the returns to schooling in Morocco. *Journal of Labor Economics*, vol. 15, p. 48-76.
- . 1999. Using Maimonides'rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, n° 2, p. 533-575.
- . 2001. Does teacher training affect pupil learning ? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, vol. 19, n° 2, p. 343-369.

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- Apple, M. W. 1978. Ideology, reproduction, and educational reform. *Comparative Education Review*, vol. 22, n° 3.
- Arnove, R. F. ; Graff, H. J. (dir. publ.). 1987. *National literacy campaigns : historical and comparative perspectives*. New York, Plenum Press.
- Askerud, P. 1997. *A guide to sustainable book provision*. Paris, UNESCO.
- Aspland, R. ; Brown, G. 1993. Keeping teaching professional. Dans : D. Bridges et T. Kerry (dir. publ.), *Developing teachers professionally : reflections for initial and in-service trainers*. Londres, Routledge.
- Atchoarena ; D. ; Nozawa ; M. 2004. *Skills development to meet the learning needs of the excluded*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Avalos, B. 1980. Teacher effectiveness : research in the third world-highlights of a review. *Comparative Education*, vol. 16, n° 1, p. 45-54.
- Babu, S. ; R. Mendro. 2003. *Teacher accountability : HLM-based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Chicago, 21-25 avril.
- Badcock-Walters, P. ; Desmond, C. ; Wilson, D. ; Heard, W. 2003. *Educator mortality in service in KwaZulu Natal : a consolidated study of HIV/AIDS impact and trends*. Natal, Mobile Task Team on the Impact of HIV/AIDS on Education, Health Economics and HIV/AIDS Research Division, Université de Natal.
- Badcock-Walters, P. ; Kelly, M. ; Görgens, M. 2004. *Does knowledge equal change ? HIV/AIDS Education and behaviour change*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- BAfD. 1998. *African development report 1999. Human capital development in Africa*. Banque africaine de développement.
- Banerjee, A. ; Cole, S. ; Duflo, E. ; Linden, L. 2003. *Remedying education : evidence from two randomized experiments in India*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology (Poverty Action Lab Paper n° 4, septembre).
- Banerjee, A. ; Kremer, M. ; avec Lanjouw, J. ; Lanjouw, P. 2002. *Teacher-student ratios and school performance in Udaipur, India : a prospective evaluation*. Cambridge, Harvard University (miméo).
- Bangert, R. L. ; Kulik, J. A. ; Kulik, C. C. 1983. Individualized systems of instruction in secondary schools. *Review of Educational Research*, vol. 53, p. 143-158.
- Banque mondiale. 1993. *The East Asian miracle : economic growth and public policy*. New York, Oxford University Press.
- . 2002a. *Arab Republic of Egypt education sector review : progress and priorities for the future*. EGT Human Development Group, Middle East and North Africa Region. Washington, D. C., Banque mondiale (Rapport n° 24905, octobre).
- . 2002b. *Education and HIV/AIDS : a window of hope*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2002c. *Zambia country assistance evaluation*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département de l'évaluation des opérations.
- . 2003a. *Opening doors : education and the World Bank*. Washington, D. C., Banque mondiale, Human Development Network (www1.worldbank.org/education/pdf/OpenDoors.pdf).
- . 2003b. *World development indicators*. CD-ROM. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 2004a. *Books, buildings, and learning outcomes : an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département de l'évaluation des opérations (www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2004/05/20/000160016_20040520093425/Rendered/PDF/287790GH.pdf).
- . 2004b. EdStats, the World Bank database of education statistics (www.worldbank.org/education/edstats).
- . 2004c. *Education for all (EFA) Fast-Track Initiative : progress report*. Washington, D. C., Banque mondiale ([http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMINT/Documentation/20190709/DC2004-0002 \(E\)-EFA.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMINT/Documentation/20190709/DC2004-0002 (E)-EFA.pdf)).
- . 2004d. *FTI News*, mai (www1.worldbank.org/education/efafti/documents/news_052804.pdf).
- . 2004e. *Global monitoring report 2004. Policies and actions for achieving the MDGs and related outcomes*. Washington, D. C., Banque mondiale.

- 2004f. *Improving primary education in Ghana : an impact evaluation*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - 2004g. Research project on educational attainment and enrollment around the world, database (www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm).
 - 2004h. School health at a glance. Core intervention 2 : provision of safe water and sanitation (<http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/c840b59b6982d2498525670c004def60/489122cbc270b63185256a4e00697986>).
 - 2004i. School health at a glance. Core intervention 4 : access to health and nutrition services (<http://wbln0018.worldbank.org/HDNet/HDdocs.nsf/c840b59b6982d2498525670c004def60/652e989def046eb185256a4e006af0f9?OpenDocument>).
 - 2004j. *World development report 2004 : Making services work for poor people*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Banque mondiale/Banque asiatique du développement. 2003. *Public expenditure review 2003*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Banque mondiale/FMI. 2004. Communiqué du Comité pour le développement, printemps 2004 (www.imf.org/external/np/cm/2004/042504.htm).
- Banque mondiale/Secrétariat de l'IMOA. 2004. *Education for all Fast-Track Initiative : framework document*. (www1.worldbank.org/education/efafti/documents/FrameworkDocMarch30_04.pdf)
- Barber, M. 2000. The very big picture. *Improving Schools*, vol. 3, n° 2, p. 5-13.
- Barro, R. J. ; Lee, J. 2001. International data on educational attainment : updates and implications. *Oxford Economic Papers*, vol. 53, n° 3, p. 541-563.
- Barro, R. J. ; Sala-i-Martin, X. 2003. *Economic growth*. 2^e éd. Cambridge, MIT Press.
- Barth, R. 1990. *Improving schools from within*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Basu, A. 2002. Why does education lead to lower fertility ? A critical review of some of the possibilities. *World Development*, vol. 30, p. 1779-1790.
- Baudelot, C. ; Leclercq, F. ; Châtard, A. ; Gobille, B. ; Satchkova, E. 2004. *Les Effets de l'éducation*. Rapport pour le Programme incitatif de recherche en éducation et formation. Paris, École normale supérieure, Laboratoire de sciences sociales, janvier.
- Baumert, J. ; Blum, W. ; Neubrand, M. 2000. Surveying the instructional conditions and domain-specific individual prerequisites for the development of mathematical competences (version préliminaire).
- Behrman, J. R., Kletzer, L. G. ; McPherson, M. S. ; Schapiro, M. O. 1998. The microeconomics of college choice, careers, and wages : measuring the impact of higher education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 559, p. 12-23.
- Behrman, J. R. ; Ross, D. ; Sabot, R. À paraître. *Improving the quality versus increasing the quantity of schooling : evidence for rural Pakistan*.
- Benavot, A. 2004a. *Studies on instructional time*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Genève, Bureau international de l'éducation de l'UNESCO.
- 2004b. *Factors affecting actual instructional time in African primary schools : a literature review*. Partie 3. Document élaboré pour l'étude Banque mondiale-BIE sur le temps d'enseignement. Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Bennell, P. 2004. *Primary school teachers taking the strain in Sierra Leone*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Bennell P. ; Hyde, K. ; Swainson, N. 2002. *The impact of the HIV/AIDS epidemic on the education sector in sub-Saharan Africa : a synthesis of the findings and recommendations of three country studies*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex.
- Bennett, J. 2003. *Review of school feeding projects*. Londres, Ministère du développement international (DFID).
- Benson, C. 2004. *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.

- Bernard, A. 2004. *Review of child-friendly school initiatives in the EAPRO region*. Rapport préliminaire (3). Bangkok, EAPRO/UNESCO.
- Bernard, J. M. 1999. *Les enseignants du primaire dans cinq pays du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN : caractéristiques, conditions de travail et représentations*. Rapport du Groupe de travail sur la profession enseignante. Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- . 2003. *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone*. Document de référence pour le rapport de l'ADEA « The challenge of learning : improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa ». Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Bertram, T. ; Pascal, C. 2002. *Early years education : an international perspective*. Birmingham, Centre for Research in Early Childhood.
- Bibeau, J. R. ; Kester-McNees, P. ; Reddy, V. 2003. *Report on the evaluation of UNESCO's E-9 Initiative*. Rapport commandé par l'UNESCO.
- Bishop, J. 1989. Is the test score decline responsible for the productivity growth decline ? *American Economic Review*, vol. 79, n° 1, p. 178-197.
- . 1991. Achievement, test scores, and relative wages. Dans : M. H. Kesters (dir. publ.), *Workers and their wages*. Washington, D. C., AEI Press, p. 146-186.
- Black, P. ; Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, vol. 5, n° 1, p. 7-74.
- . 2002. Inside the black box : raising standards through classroom assessment (www.kcl.ac.uk/depsta/education/publications/blackbox.html).
- Blackburn, M. L. ; Neumark, D. 1993. Omitted-ability bias and the increase in the return to schooling. *Journal of Labor Economics*, vol. 11, n° 3, p. 521-544.
- . 1995. Are OLS estimates of the return to schooling biased downward ? Another look. *Review of Economics and Statistics*, vol. 77, n° 2, p. 217-230.
- Blackman, D. E. 1995. B. F. Skinner. Dans : R. Fuller (dir. publ.), *Seven pioneers of psychology*. Londres, Routledge.
- Bloom, B. 1956. *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*. Handbook 1. *Cognitive domain*. New York, David McKay.
- . 1964. *Stability and change in human characteristics*. New York, Wiley and Sons.
- . 1968. *Learning for mastery*. Washington, D. C., ERIC Document Reproduction Service.
- Bobbitt, F. 1918. *The curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- Boekaerts, M. ; Simons, P. R. J. 1993. *Leren en Instructie. Psychologie van de Leerling en het Leerproces*. Assen, Dekker & Van de Vegt.
- Boissiere, M. X. ; Knight, J. B. ; Sabot, R. H. 1985. Earnings, schooling, ability, and cognitive skills. *American Economic Review*, vol. 75, n° 5, p. 1016-1 030.
- Booth, T. ; Ainscow, M. 2000. *Index for inclusion*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borovikova, E. 2004. *Review of the textbook research findings in Russia* (projet ronéotypé).
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. ; Passeron, J. C. 1964, *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- Bowles, S. ; Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America : educational reform and the contradictions of economic life*. New York, Basic Books.
- Bowles, S. ; Gintis, H. ; Osborne, M. 2001. Incentive-enhancing preferences : personality, behaviour and earnings. *American Economic Association Papers and Proceedings*, vol. 19, n° 2, p. 155-158.
- Bray, M. 2000. *Double-shift schooling : design and operation for cost-effectiveness*. Paris/Londres, UNESCO-IIPE/Secrétariat des pays du Commonwealth.
- . 2003. *Adverse effect of private supplementary tutoring : dimensions, implications and government responses*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Éthique et corruption dans l'éducation).

- Brookover, W. B. ; Beady, C. ; Flood, P. ; Schweitzer, J. ; Wisenbaker, J. 1979. *School social systems and student achievement-schools can make a difference*. New York, Praeger Publishers.
- Brophy, J. E. 2001. Generic aspects of effective teaching. Dans : M. C. Wang et H. J. Walberg, *Tomorrow's teachers*. Richmond, McCutchan.
- Brophy, J. E. ; Good, T. L. 1986. Teacher behavior and student achievement. Dans : M. C. Wittrock (dir. publ.), *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, p. 328-375.
- Bruns, B. ; Mingat, A. ; Rakotomalala, R. 2003. *A chance for every child. Achieving universal primary education by 2015*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Buchert, L. 2002. Towards new partnerships in sector-side approaches : comparative experiences from Burkina Faso, Ghana and Mozambique. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, p. 69-84.
- Bureau de statistique de l'Ouganda et ORC Macro. 2002. *DHS EdData survey 2001 : education data for decision-making*. Calverton, ORC Macro.
- Burtless, G. 1995. The case for randomized field trials in economic and policy research. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 9, n° 2, p. 63-84.
- Caldwell, B. J. 1998. *Self-managing schools and improved learning outcomes*. Canberra, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Cambodge. 1999. *Education in Cambodia*. Phnom Penh, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Département de la planification.
- Card, D. 1999. The causal effect of education on earnings. Dans : O. C. Ashenfeller et D. Card (dir. publ.), *Handbook of labor economics*. Amsterdam, Elsevier, vol. 3A, chap. 30.
- Carnegie Corporation of New York. 1994. *Starting points : meeting the needs of our youngest children*. New York, The Carnegie Corporation of New York.
- Carneiro, P. ; Heckman, J. J. 2003. *Human capital policy*. Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper n° 9495, février).
- Carnoy, M. 2004. *Education for all and the quality of education : a reanalysis*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Carnoy, M. ; Gove, A. ; Marshall, J. H. 2003. *Why do students achieve more in some countries than in others ? A comparative study of Brazil, Chile, and Cuba*. Stanford, Université de Stanford, School of Education.
- Carr-Hill, R. A. 2004a. *HIV/AIDS, poverty and educational statistics in Africa : evidence and indicators*. Montreal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- Carr-Hill, R. A. 2004b. *Additional material on literacy rates*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Carr-Hill, R. A. ; Kweka, A. N. ; Rusimbi, M. ; Chengelele, R. 1991. *The functioning and effects of the Tanzanian literacy programme*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Rapport de recherche IIPE n° 93).
- Carroll, J. B. 1963. A model of school learning. *Teachers College Record*, vol. 64, p. 722-733.
- . 1989. The Carroll model, a 25-year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, vol. 18, p. 6-31.
- Carron, G. ; Mwiria, K. ; Righa, G. 1989. *The functioning and effects of the Kenya literacy programme*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Rapport de recherche IIPE n° 76).
- Casassus, J. ; Cusato, S. ; Froemel, J. E. ; Palafox, J. C. 2002. *First international comparative study of language, mathematics and associated factors for students in the third and fourth grade of primary school. Second report*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Case, A. ; Deaton, A. 1999. School inputs and educational outcomes in South Africa. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, n° 3, p. 1047-1 084.
- Case, A. ; Yogo, M. 1999. *Does school quality matter ? Returns to education and the characteristics of schools in South Africa*. Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper, n° 7399).

- Cawthera, A. 2003. *Nijera shikhi & adult literacy* (www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf).
- Centre of Excellence for Early Childhood Development. 2004. *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal (www.excellence-earlychildhood.ca).
- CERI. 1999. *Education policy analysis*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation, OCDE.
- . 2002. *Educational research and development in England : examiners' report*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation, OCDE.
- Chabbott, C. 2004. *UNICEF's child-friendly schools' framework. A desk review*. Rapport à l'UNICEF.
- Chandra, R. 2004. Speech for the launch of the PRIDE Project. Suva (Fiji), University of the South Pacific, 14 mai.
- Chazée, L. 1999. *The peoples of Laos : rural and ethnic diversities*. Bangkok, White Lotus.
- Chelu, F. ; Mbulwe, F. 1994. The self-help action plan for primary education (SHAPE) in Zambia.
 Dans : A. Little, W. Hoppers et R. Gardner (dir. publ.), *Beyond Jomtien : implementing primary education for all*. Londres, Macmillan, p. 99-123.
- Chisholm, L. 2004. *The quality of primary education in South Africa*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005.
- Chiswick, B. ; Patrinos, H. ; Tamyo, S. 1996. *The economics of language : application to education*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Cogneau, D. 2002. Colonisation, école et développement en Afrique : une analyse empirique. Document de travail DIAL présenté au séminaire DELTA-INRA (LEA)-DIAL, Paris, 6 novembre 2002.
- Cohen, D. K. 1988. Teaching practice... Plus ça change... Dans : P. Jackson (dir. publ.), *Contributing to educational change : perspectives on research and practice*. Berkeley, McCutchan.
- Cohen, M. 1982. Effective schools : accumulating research findings. *American Education*, janvier-février, p. 13-16.
- Colclough, C. 1991. Wage flexibility in sub-Saharan Africa. Dans : G. Standing et V. Tokman (dir. publ.), *Towards social adjustment*. Genève, Organisation internationale du travail, p. 211-232.
- . 1997. Economic stagnation and earnings decline in Zambia 1975-1991. Dans : C. Colclough (dir. publ.), *Public sector pay and adjustment : lessons from five countries*. Londres, Routledge, p. 68-12.
- Colclough, C. ; Lewin, K. M. 1993. *Educating all the children : strategies for primary schooling in the South*. Oxford : Clarendon Press.
- Coleman, J. S. ; Campbell, E. Q. ; Hobson, C. J. ; McPartland, J. ; Mood, A. M. ; Weinfield, F. D. ; York, R. L. 1966. *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C., United States Government Printing Office.
- Collins, A. ; Brown, J. S. ; Newman, S. E. 1989. Cognitive apprenticeship : teaching the crafts of reading, writing and mathematics. Dans : L. B. Resnick (dir. publ.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-495.
- Collins, A. ; Stevens, A. 1982. Goals and strategies of inquiry teachers. Dans : R. Glaser (dir. publ.), *Advances in instructional psychology*. Vol. 2. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 65-119.
- Commission européenne. 2001. Mozambique-European community country strategy paper and national indicative programme for the period 2001-2007 (http://europa.eu.int/comm/development/body/csp_rsp/print/mz_csp_en.pdf).
- . 2004. Commission acts to boost efficiency of EU development aid through better co-ordination and harmonisation. Press release, 11 March (http://europa-eu-un.org/articles/de/article_3285_de.htm).
- Commission présidentielle sur la politique de l'éducation et des ressources humaines. 2002. *The policy report on national human resources development in the 21st century*. Séoul, Commission présidentielle sur la politique de l'éducation et des ressources humaines.
- CONFEMEN. 2004. Les résultats des études PASEC. *CONFEMEN infos*, vol. 1, n° 1.
- Consensus de Copenhague. 2004. *Copenhagen Consensus : the results*. 24-28 may (www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Press/UK/copenhagen_consensus_result_FINAL.pdf).
- Cornia, G. A. ; Jolly, R. ; Stewart, F. 1987. *Adjustment with a human face*. Oxford, Oxford University Press.

- Corrales, J. 1999. *The politics of education reform : bolstering the supply and demand ; overcoming institutional blocks*. Washington, D. C., Banque mondiale (Education Reform and Management Series, vol. II, n° 1.)
- Cotton, K. 1995. *Effective schooling practices : a research synthesis*. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory (School Improvement Research Series).
- Cox, C. 2004. *Innovation and reform to improve the quality of primary education : Chile*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Crahay, M. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Craig, H. J. ; Kraft, R. J. ; du Plessis, J. 1998. *Teacher development : making an impact*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Creemers, B. P. M. 1994. *The effective classroom*. Londres, Cassell.
- Croft, A. 2002. *Teachers, student teachers and pupils ; a study of teaching and learning in lower primary classes in Southern Malawi*. Thèse de doctorat inédite. Brighton, University du Sussex.
- Crouch, L. ; Fasih, T. 2004. Patterns of educational development : implications for further efficiency analysis. Washington, D. C., Banque mondiale (miméo).
- Crouch, L. ; Lewin, K. M. 2003. Turbulence or orderly change ? Teacher supply and demand in South Africa - Current status, future needs, and the impact of HIV/AIDS. Dans : K. M. Lewin, M. Samuel et Y. Sayed (dir. publ.), *Changing patterns of teacher education in South Africa - Policy practice and prospects*. Le Cap, Heinemann Press, p. 45-71.
- Cunningham, D. J. 1991. In defence of extremism. *Educational Technology*, vol. 31, n° 9, p. 26-27.
- Currie, C. ; Roberts, C. ; Morgan, A. ; Smith, R. ; Settertobulte, W. ; Samdal, O. ; Barnekow Rasmussen, V. 2004. *Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study : international report from the 2001/2002 survey*. Genève, OMS (Health Policy for Children and Adolescents, n° 4).
- Currie, J. 2001. Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, n° 2, p. 213-238.
- Dalin, P. 1994. *How schools improve*. Londres/New York, Cassell.
- Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement : a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1 (<http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1>).
- DEA. 1996. *The case for development education*. Londres, Development Education Association.
- Déclaration des ONG sur l'éducation pour tous. Consultation internationale des ONG. Dakar, 25 avril 2000. www.unesco.org/education/efa/fr/wef_2000/cov_ngo_declaration.shtml (téléchargé le 30/07/04).
- De Grauwe, A. 2001. *School supervision in four African countries*. Vol. 1. *Challenges and reforms*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- . 2004. *School-based management (SBM) : does it improve quality ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- De Grauwe, A. ; Carron, G. Undated. Resource centres as a close-to-school support service (miméo).
- De Ketele, J. M. 2004. La scolarisation primaire universelle et une éducation de qualité pour tous : un défi considérable pour toutes les régions du monde. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Dembélé, M. ; Bé-Rammaj Miaro-II. 2003. *Rénovation pédagogique et développement professionnel des enseignants en Afrique subsaharienne*. Document de référence pour la réunion biennale de l'ADEA (Grand-Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Dempster, N. 2000. Guilty or not : the impact and effects of site-based management on schools. *Journal of Educational Administration*, vol. 38, n° 1, p. 47-63.
- Département de l'éducation de l'Afrique du Sud. 2004. *Draft policy framework. Education management and leadership development*. Le Cap : Education Management and Governance Development.
- Devarajan, S. ; Miller, M. J. ; Swanson, E. V. 2002. *Goals for development : history, prospects and costs*. Washington, D. C., Banque mondiale (World Bank Policy Research Working Paper, n° 2 819).

- Development Researchers' Network. 2002. *Evaluation of EC support to the education sector in ACP countries : synthesis report*. Bruxelles, Development Researchers' Network.
- De Walque, D. 2004. *How does the impact of an hiv/aids information campaign vary with educational attainment : evidence from rural Uganda ?* Washington, D. C., Banque mondiale, Development Research Group.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education*. New York, Macmillan.
- DFID. 2004. *National sector classification of budget support*. Notes préparées par le DFID pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- DFID/Ministère de l'éducation. 2002. *Review of the primary reading programme : report and recommendations*. Lusaka, Ministère de l'éducation de Zambie.
- Disability Awareness in Action. 2004. *It's our world, too !* The international disability & human rights network (www.daa.org.uk/itisourworldtoo.htm).
- Döbert, H. ; Klieme, E. ; Sroka, W. (dir. publ.). 2004. *Conditions of school performance in seven countries : a quest for understanding the international variation of PISA results*. Münster, Waxmann.
- Dolata, S. ; Ikeda, M. ; Murimba, S. 2004. Different pathways to EFA for different school systems. *IIEP Newsletter*, vol. XXII, n° 1.
- Doll, R. C. 1996. *Curriculum improvement : decision making and process*. Needham Heights (MA), Allyn & Bacon.
- Dollar, D. ; Levin, K. 2004. *The increasing selectivity of foreign aid, 1984-2002*. Washington, D. C., Banque mondiale. (World Bank Policy Research Working Paper n° 3299) (http://econ.worldbank.org/files/35475_wps3299.pdf).
- Dougherty, K. 1981. After the fall : research on school effects since the Coleman report. *Harvard Educational Review*, vol. 51, p. 301-308.
- Doyle, W. 1985. Effective secondary classroom practices. Dans : M. J. Kyle (dir. publ.), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington, D. C., United States Government Printing Office.
- Drake, L. ; Maier, C. ; Jukes, M. ; Patrikios, A. ; Bundy, D. ; Gardner, A. ; Dolan, C. 2002. School-age children : their nutrition and health. *Standing Committee on Nutrition (SCN) News*, n° 25.
- Drèze, J. ; Sen., A. 2002. *India : development and participation*, New Delhi, Oxford University Press.
- Duffy, T. M. ; Jonassen, D. H. 1992. *Constructivism and the technology of instruction : a conversation*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- Duflo, E. 2003. Scaling up and evaluation. Dans : *Annual bank conference in development economics proceedings*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Duflo, E. ; Kremer, M. 2003. *Use of randomization in the evaluation of development effectiveness*. Document de référence pour la World Bank operations evaluation department conference on evaluation and development effectiveness, Washington, D. C., 15-16 juillet.
- Dugan, D. J. 1976. Scholastic achievement : its determinants and effects in the education industry. Dans : J. T. Froomkin, Dean T. Jamison, Roy Radner (dir. publ.), *Education as an industry*. Cambridge (MA), A. Ballinger, p. 53-83.
- Durkheim, E. 1956. *Education and sociology*. Traduit par S. D. Fox. Glencoe (IL), Free Press. Morceaux choisis par A. Giddens, 1972, *Émile Durkheim : selected writings*, cité dans M. Haralambos, 1990, *Sociology, themes and perspectives*. Londres, Unwin.
- E-9. 2003. *Declaration of the E-9 countries*. Fifth Ministerial Review Meeting. Le Caire, 19-21 décembre.
- Eckstein, M. A. 2003. *Combating academic fraud : towards a culture of integrity*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Éthique et corruption dans l'éducation).
- Edmonds, R. R. 1979. Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, vol. 37, n° 1, p. 15-27.
- Education Watch. 2001. *A question of quality : state of primary education in Bangladesh*. Dhaka, University Press Limited.
- European Foundation Centre. 2002. *Independent funding : a directory of foundation and corporate members of the European Foundation Centre*. Bruxelles, European Foundation Centre.

- Egulu, L. 2004. *Trade union participation in the PRSP process*. Washington, D. C., Banque mondiale (Social Protection Discussion Paper, n° 0417) ([http://wbi0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/0/7a0f881805ec10bc85256ee600757c0d/\\$FILE/0417.pdf](http://wbi0018.worldbank.org/HDNet/hddocs.nsf/0/7a0f881805ec10bc85256ee600757c0d/$FILE/0417.pdf)).
- Eilor, J. ; Okurut, H. E. ; Opolot, M. J. ; Mulyalya, C. ; Nansamba, J. F. ; Nakayenga, J., et al. 2003. *Impact du Programme de réforme de l'enseignement primaire (PERP) sur la qualité de l'éducation de base en Ouganda*. Étude de cas nationale préparée pour la réunion biennale de l'ADEA de Grand-Baie (Maurice), 3-6 décembre 2003.
- Elias, J. L. ; Merriam, S. 1980. *Philosophical foundations of adult education*. Malabar (FL), Krieger.
- ELRC. 2003. Collective agreement number 4 of 2003, 10 April. Post and salary structure for education. South Africa, Education Labour Relations Council. (www.elrc.co.za/Negotiations.asp?ID=1).
- El Salvador. 2003. *Fundamentación y resultados logros de aprendizaje en educación básica 2001 y PAES 2002*. San Salvador, Sistema nacional de evaluación de los aprendizajes.
- Éthiopie. 2003. *Education sector development programme II. 2002/03-2004/05. Joint review mission report*. Addis-Abeba, Gouvernement éthiopien.
- Éthiopie, Ministère de l'éducation. 1999. *Education sector development programme : action plan*. Addis-Abeba, Ministère de l'éducation.
- Farrell, J. P. 2002. The Aga Khan Foundation experience compared with emerging alternatives to schooling. Dans : S. E. Anderson (dir. publ.), *School improvement through teacher development : case studies of the Aga Khan Foundation projects in East Africa*. Lisse, Swets & Zeitlinger, p. 247-270.
- Faure, E. ; Herrera, F. ; Kaddoura, A. ; Lopes, H. ; Petrovsky, A. ; Rahnema, M. ; Ward, F. C. 1972. *Learning to be : the world of education today and tomorrow*. Paris/Londres, UNESCO/Harrap.
- Fenwick, T. 2001. *Experiential learning : a theoretical critique from five perspectives*. Columbus (OH), ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (Information Series, n° 385).
- Fiedrich, M. ; Jellema, A. 2003. *Literacy, gender and social agency : adventures in empowerment*. Londres, Department for International Development (DFID Educational Paper, n° 53).
- Finland National Board of Education. 1996. *An independent evaluation of comprehensive curriculum reform in Finland*. Helsinki, Yliopistopaino.
- Finnie, R. ; Meng, R. 2002. Minorities, cognitive skills, and incomes of Canadians. *Canadian Public Policy*, vol. 28, p. 257-273.
- Fiske, E ; Ladd, H. 2004. Balancing public and private resources for basic education : school fees in post-apartheid South Africa. Dans : L. Chisholm (dir. publ.), *Changing class : education and social change in post-apartheid South Africa*. Cape Town/Londres, Human Sciences Research Council/Zed Press, p. 57-87.
- FMI/AID. 2003. *Poverty reduction strategy papers : progress in implementation*. Washington, D. C., Fonds monétaire international et Association internationale de développement.
- Foster, M. 2004. *Accounting for donor contributions to education for all : how should finance be provided ? How should it be monitored ?* Rapport final à la Banque mondiale (miméo).
- Foster, M. ; Norton, A. ; Brown, A. ; Naschold, F. 2000. *The status of sector-wide approaches*. Document cadre pour la réunion du Like-Minded Donor Working Group on Sector Wide Approaches, Dublin. Londres, Overseas Development Institute.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and punish : the birth of the prison*. Traduction : A. Sheridan. Harmondsworth, Penguin.
- Freire, P. 1985. *The politics of education : culture, power and liberation*. Traduction : D. Macedo. Londres, Macmillan.
- Fullan, M. 1993. *Change forces : probing the depths of educational reform*. Londres, Falmer Press.
- . 2000. The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, vol. 2, n° 1, p. 5-28.
- Fullan, M. ; Watson, N. 2000. School-based management : re-conceptualizing to improve learning outcome. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, n° 4, p. 453-473.
- Fuller, B. ; Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture ? Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 1, p. 119-157.

- Gage, N. 1965. Desirable behaviors of teachers. *Urban Education*, vol. 1, p. 85-95.
- . 1986. Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? Dans : M. Crahay, D. Lafontaine (dir. publ.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles, Labor, p. 304-325.
- Gajardo, M. ; Gómez, F. 2003. *Social dialogue in education in Latin America : a regional survey*. Document de référence pour le groupe de travail sur le dialogue social dans l'éducation. Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant, Paris (Document de travail sectoriel de l'OIT, à paraître).
- Gasperini, L. 2000. *The Cuban education system : lessons and dilemmas*. Washington, D. C., Banque mondiale (World Bank Country Studies. Education Reform and Management Publication Series, vol. 1, n° 5).
- Gauthier, C. ; Dembélé, M. 2004. *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Gaziel, H. 1998. School-based management as a factor in school effectiveness. *International Review of Education*, vol. 44, n° 4, p. 319-333.
- George, J. ; Quamina-Aiyejina, L. 2003. *An analysis of primary teacher education in Trinidad and Tobago*. Multi-site teacher education research project (MUSTER) country report 4. Londres, Department for International Development (DFID Educational Paper, n° 49e).
- Gerdes, P. 2001. Ethnomathematics as a new research field, illustrated by studies of mathematical ideas in African history. Dans : J. J Saldaña *et al.* (dir. publ.), *Science and cultural diversity : filling a gap in the history of science*. Mexico, Sociedad Latinoamericana de Historia de las Ciencias y la Tecnología (*Cuadernos de Quipu* n° 5, p. 10-34).
- Ghana Education Service. 1999. *Whole school development : training programme for head teachers and other stakeholders*. Accra, Teacher Education Division, Ghana Education Service.
- . 2004. *WSD (whole school development) status report*. Accra, Ministère de l'éducation.
- Gibbons, M. ; Limoges, C. ; Nowotny, H. ; Schwartzman, S. ; Trow, M. 1994. *The new production of knowledge : the dynamics of science and research in contemporary societies*. Londres, Sage.
- Giroux, H. 1993. *Living dangerously*. New York, Peter Lang.
- Glewwe, P. 1996. The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for educational policy : a critical assessment. *Journal of Development Economics*, vol. 51, p. 267-290.
- . 2002. Schools and skills in developing countries : education policies and socioeconomic outcomes. *Journal of Economic Literature*, vol. 40, n° 2, p. 436-482.
- Glewwe, P. ; Kremer, M. ; Moulin, S. 2000. *Textbooks and test scores : evidence from the prospective evaluation in Kenya*. Cambridge, Harvard University Press (http://post.economics.harvard.edu/faculty/kremer/webpapers/Textbooks_Test_Scores.pdf).
- Glewwe P. ; Nauman, I ; Kremer, M. 2003. *Teacher incentives*. Cambridge, National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper, n° 9671).
- Good, T. L. ; Biddle, B. J. ; Brophy, J. E. 1983. *Teaching effectiveness : research findings and policy implications*. Columbia, University of Missouri Center for Research in Social Behavior (Technical Report, n° 319).
- Good, T. L. ; Brophy, J. E. 1986. School effects. Dans : M. C. Wittrock (dir. publ.), *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, p. 328-375.
- Greaney, V. ; Khandker, S. R. ; Alam, M. 1999. *Bangladesh : assessing basic learning skills*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Green, D. A. ; Riddell, W. C. 2003. Literacy and earnings : an investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation. *Labour Economics*, vol. 10, p. 165-184.
- Grimes, B. F. (dir. publ.). 2000. *Ethnologue : languages of the world*. 14^e éd. Dallas, SIL International (www.ethnologue.com/web.asp).
- Grogger, J. T. ; Eide, E. 1993. Changes in college skills and the rise in the college wage premium. *Journal of Human Resources*, vol. 30, n° 2, p. 280-310.

- Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences. 2002. *World Bank study on vocational skills development in sub-Saharan Africa*. Édimbourg, Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences (Debates in Skills Development Paper, n° 7).
- Guadalupe, C. ; Louzano, P. 2003. *Measuring universal primary completion in Latin America*. Santiago, OREALC/UNESCO.
- Gundlach, E. ; Woessmann, L. ; Gmelin, J. 2001. The decline of schooling productivity in OECD countries. *Economic Journal*, vol. 111, n° 471, p. 135-147.
- Gupta, S. ; Verhoeven, M. ; Tiongson, E. 1999. *Does higher government spending buy better results in education and health care ?* Washington, D. C., Fonds monétaire international (Working Paper n° 99/21).
- Gusso, D. 2004. *Brazil report*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Hallak, J. ; Poisson, M. 2002. *Ethics and corruption in education : results from the expert workshop held at IIEP, Paris, 28-29 November 2001*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Observatory Programme, Policy Forum, n° 15).
- 2004a. *Teachers' codes of conduct : how can they help improve quality ?* Document de référence pour le *Rapport mondiale de suivi sur l'EPT 2005*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
 - 2004b. *Corruption in education : what impact on quality, equity and ethics ?* Document de référence pour le *Rapport mondiale de suivi sur l'EPT 2005*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Hanushek, E. A. 1995. Interpreting recent research on schooling in developing countries. *World Bank Research Observer*, vol. 10, n° 2, p. 227-246.
- 1997. Assessing the effects of school resources on student performance : an update. *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, n° 2, p. 141-164.
 - 2002a. Evidence, politics, and the class size debate. Dans : L. Mishel, R. Rothstein (dir. publ.), *The class size debate*. Washington, D. C., Economic Policy Institute, p. 37-65.
 - 2002b. Publicly provided education. Dans : A. J. Auerbach, M. Feldstein (dir. publ.), *Handbook of public economics*. Vol. 4. Oxford, Elsevier Science Ltd, p. 2045-2 141.
 - 2003a. The failure of input-based schooling policies, *Economic Journal*, vol. 113, n° 485, p. 64-98.
 - 2003b. The importance of school quality. Dans : P. E. Peterson (dir. publ.), *Our schools and our future : are we still at risk ?* Stanford, Hoover Institution Press, p. 141-173.
 - 2004. *Economic analysis of school quality*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Hanushek, E. A. ; Kain, J. F. ; Rivkin, S. G. 1999. *Do higher salaries buy better teachers ?* Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research (NBER Working Paper, n° 7082).
- 2004. Why Public Schools Lose Teachers. *Journal of Human Resources*, vol. 39, n° 2 : 326-54.
- Hanushek, E. A. ; Kimko, D. D. 2000. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, vol. 90, n° 5, p. 1 184-1 208.
- Hanushek, E. A. ; Luque, J. A. 2003. Efficiency and equity in schools around the world, *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 5, p. 481-502.
- Hanushek, E. A. ; Pace, R. R. 1995. Who chooses to teach (and why) ? *Economics of Education Review*, vol. 14, n° 2, p. 101-117.
- Hanushek, E. A. ; Rivkin, S. G. 2003. Does public school competition affect teacher quality ? Dans : C. M. Hoxby (dir. publ.), *The economics of school choice*. Chicago, University of Chicago Press.
- Hanushek, E. A. ; Rivkin, S. G. ; Taylor, L. L. 1996. Aggregation and the estimated effects of school resources. *Review of Economics and Statistics*, vol. 78, n° 4, p. 611-627.
- Hargreaves, A. ; Lieberman, A. ; Fullan, M. ; Hopkins, D. (dir. publ.). 1998. *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer Academic Press.
- Hargreaves, D. 1999. Revitalising educational research : lessons from the past and proposals for the future. *The Cambridge Journal of Education*, vol. 29, n° 2, p. 242-260.

- The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors : a comparative analysis. Dans : *Knowledge management in the learning society*. Paris, CERI/OCDE, p. 219-238.
- Hargreaves, D. ; Hopkins, D. 1994. *Development planning for school improvement*. Londres, Cassell.
- Harlen, W. ; James, M. 1997. Assessment and learning : differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, vol. 4, n° 3, p. 365-379.
- Hattie, J. 1992. *Self-concept*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckman, J. J. ; Rubinstein, Y. 2001. The importance of noncognitive skills : lessons from the GED testing program. *American Economic Review*, vol. 19, n° 2, p. 145-149.
- Heckman, J. J. ; Vytlačil, E. 2001. Identifying the role of cognitive ability in explaining the level of and change in the return to schooling. *Review of Economics and Statistics*, vol. 83, n° 1, p. 1-12.
- Hedges, J. 2002. The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 3/4, p. 353-366.
- Helvetas. 2002. *10 key stages towards effective participatory curriculum development : learning from practice and experience in the Social forestry support programme, Vietnam, and other Helvetas-supported projects*. Zurich, Helvetas (Experience and Learning in International Cooperation, n° 2).
- Heston, A. ; Summers, R. ; Aten, B. 2002. *Penn world table version 6.1*. Philadelphie, Center for International Comparison, University of Pennsylvania.
- High/Scope Educational Research Foundation. 2004. *The IEA preprimary project age 7 follow-up*. Ypsilanti, High/Scope.
- H. M. Treasury. 2003. *International finance facility*. Londres, H. M. Treasury.
- 2004. Stability, security and opportunity for all : investing for Britain's long-term future. *2004 spending review : new public spending plans 2005-2008*. Juillet.
- Hoeven-Van Doornum, A. A. ; Jungbluth, P. 1987. De bijdrage van schoolkenmerken aan schooleffectiviteit [The relevance of school characteristics for school effectiveness]. Dans : J. Scheerens, W. G. R. Stoel (dir. publ.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* [Effectiveness of educational organizations]. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Honduras, Ministère de l'éducation. 2003. *Informe nacional de rendimiento académico 2002, tercero y sextos grados*. Tegucigalpa, Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Hopkin, A. G. 1997. Staff perspectives on teaching and learning styles in teacher education in Botswana. *Journal of the International Society for Teacher Education*, vol. 1, n° 1, p. 1-11.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for teal*. Londres/New York, Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. ; Ainscow, M. ; West, M. 1994. *School improvement in an era of change*. Londres, Cassell.
- Hoppers, W. 1998. Teachers' resource centers in Southern Africa ; an investigation into local autonomy and educational change. *International Journal of Educational Development*, vol. 18, n° 3p. 229-246.
- 2001. About how to reach the truth in development cooperation : ODA/DFID's Education Papers. *International Journal of Educational Development*, vol. 21, n° 5, p. 463-470.
- 2004. *Knowledge infrastructures for quality improvement*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Horsley, M. 2004. *An expert teacher's use of textbooks in the classroom*. Sydney, University of Sydney. ([http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case % 2014/Expert_teacher's_use_of_te.html](http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%2014/Expert_teacher's_use_of_te.html)).
- Hoxby, C. 2000. The effects of class size on student achievement : new evidence from population variation. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 115, n° 4, p. 1 239-1 285.
- Hunt, J. 1961. *Intelligence and experience*. New York, Ronald Press.
- IHSD. 2003. *Sector wide approaches in education*. Londres, Institute for Health Sector Development.
- Illich, I. 1971. *Deschooling society*. New York, Harper & Row.

- INEP. 2002. *Geografia da educação brasileira : statistical handbook*. Brasilia, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Institut de statistique de l'UNESCO. 2001. *Report on the meeting and proposals for the future development of EFA indicators*. Montréal/Paris, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2004a. *Global education digest 2004*. Montréal/Paris, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2004b. *The primary completion rate : feasibility as an international indicator*. Montréal/Paris, Institut de statistique de l'UNESCO (sous presse).
- Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE. 2003. *Financing education : investments and returns*. Montréal/Paris, Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE.
- IRFOL. 2004. *Distance learning and improving the quality of education*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Cambridge, the International Research Foundation for Open Learning.
- IUE. 2004. *Quality adult learning*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Jaramillo, A. ; Mingat, 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.
- Jarousse, J. P. ; Mingat, A. ; Richard, M. 1992. La scolarisation maternelle à 2 ans : effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et formations*, n° 31, p. 3-9.
- Jarvis, P. 1983. *Adult and continuing education : theory and practice*. Londres, Croom Helm.
- Jencks, C. ; Bartlett, S. ; Corcoran, M. ; Crouse, J. ; Eaglesfield, D. ; Jackson, G. ; et al. 1979. *Who gets ahead ? The determinants of success in America*. New York, Basic Books.
- Jepsen, C. ; Rivkin, S. 2002. *What is the tradeoff between smaller classes and teacher quality ?* Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper, n° 9205).
- Jessee, C. ; Mchazime, H. ; Dowd, A. J. ; Winicki, F. ; Harris, A. ; Schubert, J. 2003. *Exploring factors that influence teaching and learning : summary findings from the IEQ/Malawi longitudinal study 1999-2002*. Washington, D. C., USAID Improving Educational Quality Project (USAID document n° PN-ACU-230) (www.ieq.org/pdf/Exploration_into_Findings.pdf).
- Jimenez, E. ; Sawada, Y. 1998. *Do community-managed schools work ? An evaluation of El Salvador's EDUCO program*. Washington, D. C., Banque mondiale, Development Economics Research Group. (Working Paper, n° 8, Series on Impact Evaluation of Education Reforms).
- Jolliffe, D. 1998. Skills, schooling, and household income in Ghana. *World Bank Economic Review*, vol. 12, p. 81-104.
- Jonassen, D. H. 1992. Evaluating constructivist learning. Dans : T. M. Duffy, D. H. Jonassen (dir. publ.), *Constructivism and the technology of instruction : a conversation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 138-148.
- Juel, C. 1991. Beginning reading. Dans : R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson (dir. publ.), *Handbook of reading research*. Vol. 2. New York, Longman, chap. 27.
- Kagitçbasi, Ç. 1996. *Family and human development across cultures : a view from the other side*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kanyika, J. 2004. *National assessment : preliminary results*. Communication orale au National Assessment Steering Committee, Zambie.
- Kapoor, J. M. ; Roy, P. 1970. *Retention of literacy*. New Delhi, Council for Social Development, India International Centre.
- Karlekar, M. (dir. publ.). 2000. *Reading the world : understanding the literacy campaigns in India*. Mumbai, Asian South Pacific Bureau of Adult Education.
- Kasprzyk, D. 1999. *Measuring teacher qualifications*. Washington, D. C., US Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES Working Paper Series, n° 1999-2004).
- Kassam, Y. 1995. Julius Nyerere. Dans : Z. Morsy (dir. publ.), *Thinkers on education*. Paris, UNESCO.
- Keating, D. ; Hertzman, C. (dir. publ.). 1999. *Developmental health and the wealth of nations*. New York, Guilford Press.

- Keddie, N. 1971. Classroom knowledge. Dans : M. Young, *Knowledge and control*. Londres, Collins-Macmillan, p. 133-160.
- KEDI. 1979. *The long-term prospect for educational development 1978-1991*. Séoul, Korean Educational Development Institute.
- Keeves, J. P. 1995. *The world of school learning : selected key findings from 35 years of IEA research*. La Haye, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Keeves, J. P. ; Schleicher, A. 1992. Changes in science achievement, 1970-1984. Dans : J. P. Keeves (dir. publ.), *The IEA study of science : changes in science education and achievement : 1970 to 1984*. Oxford, Pergamon Press, chap. 9.
- Kellaghan, T. ; Greaney, V. 2001. *Using assessment to improve the quality of education*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Kelly, M. J. 2000. *Planning for education in the context of HIV/AIDS*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Kigotho, W. 2004. Teachers battling heavy odds. *School & Career*, n° 6.
- King, E. ; Ozler, B. 1998. *What's decentralization got to do with learning ? The case of Nicaragua's school autonomy reform*. Washington, D. C., Banque mondiale, Development Economics Research Group (Working Paper, n° 9, Series on Impact Evaluation of Education Reforms).
- Kingdon, G. 1996. *Student achievement and teacher pay : a case-study of India*. Londres, London School of Economics, Suntory and Toyota International Centres for Economics and Related Disciplines. (STICERD Discussion Paper, n° 74).
- Kingdon, G. ; Teal, F. 2003. *Does performance-related pay for teachers improve student performance ? Some evidence from India*. Oxford, Department of Economics, University of Oxford.
- Kingsada, T. 2003. Languages and ethnic classification in the Lao PDR. *Waalasaan phasaa lae xiwit, Language and Life Journal*, vol. 1, p. 24-39.
- Kirk, J. ; Winthrop, R. 2004. *IRC healing classrooms initiative : an initial study in Ethiopia*. New York, International Rescue Committee.
- Klopprogge, J. ; van Oijen, P. ; Riemersma, F. ; van Tilborg, L. ; Walraven, G. ; Wind, D. 1995. *Educational research and development in the Netherlands ; the state of the art from the perspective of the education support structure*. La Haye, SVO.
- Knack, S. ; Rahman, A. 2004. *Donor fragmentation and bureaucratic quality in aid recipients*. Washington, D. C., Banque mondiale (World Bank Policy Research Working Paper, n° 3186).
- Knamiller, G. (dir. publ.). 1999. *The effectiveness of teacher resource center strategy*. Londres, Department for International Development (Education Research, Serial n° 34).
- Knight, J. B. ; Sabot, R. H. 1990. *Education, productivity, and inequality*. New York, Oxford University Press.
- Knowles, M. S. 1980. *The modern practice of adult education*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning : experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kosonen, K. 2004. *Education in local languages : policy and practice in South-East Asia*. Document de référence pour le congrès SEAMEO-UNESCO sur l'éducation, Bangkok, 27-29 mai.
- Kotta, M. N. 1986. *Tutors' and student-teachers' reactions to discovery methods in diploma colleges of education : a case study of Morogoro and Dar es-Salaam colleges*. Dar es-Salaam, Université de Dar es-Salaam, Département de l'éducation.
- Kotze, K. ; Higgins, C. 1999. Breakthrough to Icibemba pilot : an evaluation (miméo).
- Kremer, M. ; Moulin, S. ; Namunyu, R. 2003. *Decentralization : a cautionary tale*. Cambridge, Harvard University (Working Paper).
- Kremer, M. ; Moulin, S. ; Namunyu, R. ; Myatt, D. 1997. *The quantity-quality tradeoff in education : evidence from a prospective evaluation in Kenya*. Cambridge, Harvard University (Working Paper).
- Krueger, A. B. 1999. Experimental estimates of education production functions. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, n° 2, p. 497-534.

- . 2003. Economic considerations and class size. *Economic Journal*, vol. 13, n° 485, p. 34-63.
- Krueger, A. B. ; Whitmore, D. M. 2002. Would smaller classes help close the black-white achievement gap ? Dans : J. Chubb, T. Loveless (dir. publ.), *Bridging the achievement gap*. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- Kulik, C. L. C. ; Kulik, J. A. 1982. Effects of ability grouping on secondary school students : a meta-analysis of research findings. *American Educational Research Journal*, vol. 19, p. 415-428.
- Kulpoo, D. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Mauritius*. Maurice/Paris, Ministère de l'éducation et du développement des ressources humaines/Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 1).
- Kunje, D. 2002. The Malawi integrated in-service teacher education programme : an experiment with mixed-mode training. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 3/4, p. 305-320.
- Kunje, D. ; Chiremba, S. 2000. *The Malawi integrated in-service teacher education programme and its school-based components*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper, n° 12).
- Kunje, D. ; Lewin, K. M. 2000. *The costs and financing of teacher education in Malawi*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper, n° 2).
- Kunje, D. ; Lewin, K. M. ; Stuart, J. S. 2003. *Primary teacher education in Malawi : Insights into practice and policy*. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) country report n° 3. Londres, Department for International Development. (DFID Educational Paper, n° 49d).
- Kyle, M. J. (dir. publ.). 1985. *Reaching for excellence : an effective schools sourcebook*. Washington, D. C., United States Government Printing Office.
- Lambert, S. 2004. *Pay and conditions : an assessment of recent trends in Africa*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Lancy, D. (dir. publ.). 1978. The indigenous mathematics project. *Papua New Guinea Journal of Education*, vol. 14, n° spécial, p. 1-217.
- Latif, S. 2004. *Improvements in the Quality of Primary Education in Bangladesh 1990-2002*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Lavy, V. 2003. *Paying for performance : the effects of teachers' financial incentives on students' scholastic outcomes*. Cambridge, Harvard University, Bureau for Research and Economic Analysis of Development (BREAD Working Paper, n° 22).
- Lawler, E. E. 1986. *High involvement management*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Laws, K. ; Horsley, M. 2004. *Educational equity ? textbooks in New South Wales secondary schools*. Sydney, University of Sydney ([http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case % 2014/Textbooks_in_Secondary_Sch.html](http://alex.edfac.usyd.edu.au/Year1/cases/Case%202014/Textbooks_in_Secondary_Sch.html)).
- Lazear, E. P. 2003. Teacher incentives. *Swedish Economic Policy Review*, vol. 10, p. 179-214.
- Lee, J. ; Barro, R. J. 2001. Schooling quality in a cross-section of countries. *Economica*, vol. 38, n° 272, p. 465-488.
- Leguéré, J. P. 2003. *Approvisionnement en livres scolaires : vers plus de transparence. Afrique francophone*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Ethique et corruption dans l'éducation).
- Leithwood, K. ; Jantzi, D. ; Steinbach, R. 1999. *Changing leadership for changing times*. Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K. ; Menzies, T. 1998. A review of research concerning the implementation of site-based management. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n° 33.
- Levine, D. K. ; Lezotte, L. W. 1990. *Unusually effective schools : a review and analysis of research and practice*. Madison, National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levinger, B. 1994. *Nutrition, health and education for all*. Newton/New York, Education Development Center, Inc./PNUD.
- Lewin, K. M. 1999. *Counting the cost of teacher education : cost and quality issues*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper, n° 1).
- . 2002. The costs of supply and demand for teacher education : dilemmas for development. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 3/4, p. 221-242.

- . 2004. *The pre-service training of teachers : does it meet its objectives and how can it be improved ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Lewin, K. M. ; Ntoi, V. ; Nenty, H. J. ; Mapuru, P. 2000. *Costs and financing of teacher education in Lesotho*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper, n° 10).
- Lewin, K. M. ; Samuel, M. ; Sayed, Y. (dir. publ.). 2003. *Changing patterns of teacher education in South Africa : policy, practice and prospects*. Sandown, Heinemann Press.
- Lewin, K. M. ; Stuart, J. S. 2003. *Researching teacher education : new perspectives on practice, performance and policy*. Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) synthesis report. Londres, Department for International Development (DFID Educational Paper, n° 49a).
- Liang, X. 1999. *Teacher pay in 12 Latin American countries : how does teacher pay compare to other professions, what determines teacher pay, and who are the teachers ?* Washington, D. C., Banque mondiale (Latin America and the Caribbean Region Human Development Paper, n° 49).
- Linehan, S. 2004. *Language of instruction and the quality of basic education in Zambia*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Litteral, R. 2004. *Vernacular education in Papua New Guinea*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Little, A. W. (dir. publ.). 2000. *Primary education reforms in Sri Lanka*. Battaramulla, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur de Sri Lanka.
- Little, A. W. 2004. *Learning and teaching in multigrade settings*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Lopez-Acevedo, G. 2004. *Professional development and incentives for teacher performance in schools in Mexico*. Washington, D. C., Banque mondiale (World Bank Policy Research Working Paper, n° 3236).
- Low-Beer, D. ; Stoneburner, R. 2000. *Social communications and AIDS population behaviour changes in Uganda compared to other countries*. Johannesburg, Centre for AIDS Development, Research and Evaluation.
- . 2001. *In search of the magic bullet : evaluating and replicating prevention programs*. From curtailing the HIV epidemic : the role of prevention-leadership forum sponsored by the Kaiser Family Foundation, Ford Foundation, Gates Foundation. New York, 22 juin.
- L. T. Associates, Inc. 2002. *Review and analysis of Zambia's education sector*. 2 vol. Lusaka, USAID.
- Lubart, T. 2004. *Individual student differences and creativity for quality education*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Lynch, J. 2000. *Inclusion in education : the participation of disabled learners*. Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000. Paris, UNESCO.
- Machingaidze, T. ; Pfukani, P. ; Shumba, S. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Zimbabwe*. Paris, Ministère de l'éducation de base et de la culture du Zimbabwe/Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 3).
- Magrab, P. R. 2004. *Brief commentary on quality education and children with disabilities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Malderez, A. 2002. I.S.A. Mentor development. Dans : D. Hayes (dir. publ.), *Making a difference : the experience of primary English language project, Sri Lanka*. Colombo, British Council.
- Managing for Development Results. 2004. *Action plan on managing for development results*. Deuxième table ronde sur Managing for Development Results, Marrakech, 5 février.
- Manski, C. F. ; Wise, D. A. 1983. *College choice in America*. Cambridge, Harvard University Press.
- Martínez, J. P. ; Myers, R. 2003. *En búsqueda de la calidad educativa en centros preescolares*. Rapport à la Dirección General de Investigación Educativa. Mexico City (inédit).
- McBer, H. 2000. *Research into teacher effectiveness : a model of teacher effectiveness*. Norwich, Crown Copyright Unit.
- McDonnell, I. ; Lecomte, H. B. ; Wegimont, L. (dir. publ.). 2003. *Public opinion and the fight against poverty*. Paris, OCDE.

- McIntosh, S. ; Vignoles, A. 2001. Measuring and assessing the impact of basic skills on labor market outcomes. *Oxford Economic Papers*, vol. 53, p. 453-481.
- McKay, H. ; Sinisterra, L. ; McKay, A. ; Gomez, H. ; Lloreda, P. 1978. Improving cognitive ability in chronically deprived children. *Science*, vol. 200, n° 4339, p. 270-278.
- McLaren, P. 1994. *Life in schools : an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 2^e éd. New York, Longman.
- McLaughlin, M. W. 1987. Learning from experience : lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 9, n° 2, p. 171-178.
- McMahon, W. 1999. *Education and development : measuring the social benefits*, Oxford, Oxford University Press.
- Medley, D. ; Mitzel, H. 1963. Measuring classroom behavior by systematic observation. Dans : N. Gage (dir. publ.), *Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally.
- Mehrotra, S. ; Buckland, P. 1998. *Managing teacher costs for access and quality*. New York, UNICEF.
- Merrill, M. D. 1991. Constructivism and instruction design. *Educational Technology*, vol. 31, p. 45-53.
- Michaelowa, K. 2002. *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in francophone sub-Saharan Africa*. Hambourg, Hamburg Institute of International Economics (HWWA Discussion Paper, n° 188).
- . 2004. *Quality and equity of learning outcomes in francophone Africa*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Michéa, J. C. 1999. L'enseignement de l'ignorance et ses conditions moderne. Castlenau-le-Nez, Éditions Climat.
- Miguel, E. ; Kremer, M. 2004. Worms : identifying impact on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, vol. 72, n° 1, p. 159-217.
- Miles, M. B., Saxl, E. R. ; Lieberman, A. 1988. What skills do educational change agents need ? An empirical view. *Curriculum Enquiry*. vol. 18, n° 2, p. 157-193.
- Milner, G. ; Chimombo, J. ; Banda, T. ; Mchikoma, C. 2001. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Malawi*. Paris, Ministère de l'éducation de base et de la culture du Malawi/Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 7).
- Mingat, A. 2002. *Teacher salary issues in African countries*. World Bank Africa region, Human Development Analysis and Policy Development Support Team. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Ministère de l'éducation de Zambie. 2002. *MOE annual report 2002*. Lusaka, Ministry de l'éducation.
- Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda. 2003a. *Education sector six monthly report (ESSMR), May-November 2003* ([www.education.go.ug/ESSMR % 2016 % 20VERSION.htm](http://www.education.go.ug/ESSMR%2016%20VERSION.htm)).
- . 2003b. Final aide-mémoire for the 10th Education Sector Review, novembre.
- Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas. 2003a. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges : towards effective partnership in basic education. Final report*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.
- . 2003b. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges : towards effective partnership in basic education. Document Review*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.
- . 2003c. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges : towards effective partnership in basic education. Country study report – Zambia*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.
- . 2003d. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges : towards effective partnership in basic education. Country study report – Uganda*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.
- . 2003e. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges : towards effective partnership in basic education. Country study report – Burkina Faso*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.

- 2003f. *Joint evaluation of external support to basic education in developing countries. Local solutions to global challenges : towards effective partnership in basic education. Country study report – Bolivia*. La Haye, Ministère des affaires étrangères.
- Ministère égyptien de l'éducation. 2002. *Mubarak and education, qualitative development in the national project of education : application of principles of total quality*. Le Caire, Rose El Youssef Printing House.
- Ministère finlandais de l'éducation. 2003. *Ministry of education strategy 2015*. Helsinki, Publications of the Ministry of Education, Finland (n 2003, p. 35) (www.minedu.fi/julkaisut/hallinto/2003/opm35/opm35.pdf).
- Ministère finlandais des affaires étrangères. 2002. *Welfare development : the Finnish experience*. Helsinki, Department for International Development Cooperation.
- Ministère indonésien de l'éducation et de la culture. 1998. *Impact evaluation of non-formal education program in batch I and II intensive Kecamatan*. Rapport final. Djakarta, Directorate General of Out-of-School Education, Youth and Sports, Directorate of Community Education.
- Moll, P. G. 1998. Primary schooling, cognitive skills, and wage in South Africa. *Economica*, vol. 65, p. 263-284.
- Montagnes, I. 2001. *Textbooks and learning materials 1990-1999*. Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000. Étude thématique. Paris, UNESCO.
- Mortimore, P. ; Sammons, P. ; Stoll, L. ; Lewis, D. ; Ecob, R. 1988. *The junior school project ; technical appendices*. Londres, Inner London Education Authority, Research and Statistics Branch.
- Moses, K. 2000. Do you know where your teachers and schools are ? *Techknowlogia*, novembre-décembre (<http://ict.aed.org/infocentre/pdfs/doyu.pdf>).
- Moulton, J. 2003. *Improving the quality of primary education in Africa : what has the World Bank learned ?* Étude de cas nationale préparée pour la réunion biennale de l'ADEA de Grand-Baie (Maurice), 3-6 décembre 2003.
- Mulligan, C. B. 1999. Galton versus the human capital approach to inheritance. *Journal of Political Economy*, vol. 107, n° 6, pt. 2, p. 184-224.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Gregory, K. D. ; Garden, R. A. ; O'Connor, K. M. ; et al. 2000. *Findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. Chestnut Hill, International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 international report : IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, International Study Center, Boston College.
- Murimba, S. 2003. *Learning outcomes in primary education ; examples from the South*. Communication orale à la Conférence d'Oslo, 11-13 juin.
- Murnane, R. J. 1981. Interpreting the evidence on school effectiveness. *Teachers College Record*, vol. 83, p. 19-35.
- Murnane, R. J. ; Willet, J. B. ; Braatz, M. J. ; Duhaldeborde, Y. 2001. Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later ? Evidence from the NLSY. *Economics of Education Review*, vol. 20, n° 4, p. 311-320.
- Murnane, R. J. ; Willet, J. B. ; Duhaldeborde, Y. ; Tyler, J. H. 2000. How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings ? *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 19, n° 4, p. 547-568.
- Murnane, R. J. ; Willet, J. B. ; Levy, F. 1995. The growing importance of cognitive skills in wage determination. *Review of Economics and Statistics*, vol. 77, n° 2, p. 251-266.
- Mustard, F. 2002. Early child development and the brain-the base for health, learning and behavior throughout life. Dans : M. Young (dir. publ.), *From early child development to human development*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 23-61.
- Myers, B. 2004. *In search of quality in programmes of early childhood care and education*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005.
- Nassor, S. ; Mohammed, A. K. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Zanzibar*. Paris, Ministère de l'éducation de base de la République-Unie de Tanzanie/Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 4).

- National Institute of Education of Sri Lanka. 2002. *Performance of grade 3 students in literacy and numeracy (after 3 years of implementation of education reforms)*. Maharagama, National Institute of Education.
- National Research Council. 2001. *Eager to learn : educating our preschoolers*. Washington, D. C., National Academy Press.
- National Statistical Centre. 1997. *Lao census 1995 : country report*. Vientiane, National Planning Committee.
- Neal, D. A. ; Johnson, W. R. 1996. The role of pre-market factors in black-white differences. *Journal of Political Economy*, vol. 104, n° 5, p. 869-695.
- Neufeld, E. ; Farrar, E. ; Miles, M. B. 1983. *A review of effective schools research : the message for secondary schools*. Rapport à la National Commission on Excellence in Education.
- Newman, J. ; Rawlings, L. ; Gertler, P. 1994. Using randomized control designs in evaluating social sector programs in developing countries. *World Bank Research Observer*, vol. 9, n° 2, p. 181-201.
- Niane, B. 2004. *Innovation and reform to improve basic education quality in Senegal to achieve EFA goals*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Nicaragua, Ministère de l'éducation. 2003. *Evaluación del rendimiento académico de los estudiantes de tercero y sexto grado de primaria : informe de resultados 2002*. Managua, Ministère de l'éducation, de la culture et des sports.
- Nirantar. 1997. *Innovating for change : women's education for empowerment. An analysis of the Mahila Samakhya Program in Banda District (India)*. Dans : W. Mauch, U. Papen (dir. publ.), *Making a difference : innovations in adult education*. Paris/Francfort-sur-le-Main, Institut de l'UNESCO pour l'éducation/German Foundation for International Development, Peter Lang, GmbH, p. 33-47.
- Nkamba, M. ; Kanyika, J. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Zambia*. Paris, Ministère zambien de l'éducation de Ministry of Education/Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 5).
- Nordström, K. 2004. *Quality education for persons with disabilities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Nyerere, J. 1968. *Freedom and socialism. A selection from writings and speeches, 1965-1967*. Dar es-Salaam, Oxford University Press.
- Nzomo, J. ; Kariuki, M. ; Guantai, L. 2001. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Kenya*. Paris, Ministère de l'éducation, des sciences et des techniques Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 6).
- OCDE. 1996. *Instructional time in the classroom*. Center for education research and innovation, education at a glance, OECD indication. Paris, OCDE.
- . 1998. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 1998*. Paris, CERI/OCDE.
- . 2001. *Education policy analysis*. Paris, OCDE.
- . 2003a. *Philanthropic foundations and development co-operation*. *DAC Journal*, vol. 4, n° 3 (www.oecd.org/dataoecd/23/4/22272860.pdf) ;
- . 2003b. *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Document de référence pour les Pays-Bas. Paris, OCDE, § 85-89.
- . 2003c. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*. Paris, OCDE.
- . 2004a. *Innovation in the knowledge economy : implications for education and learning*. Paris, OCDE.
- . 2004b. *Knowledge management ; new challenges for educational research. A review of national educational research and development systems in the United Kingdom and New Zealand*. Paris, OCDE.
- . 2004c. *Améliorer la qualité des résultats scolaires. Synthèse*. Paris, OCDE.
- . 2004d. *Reviews of national policies for education : Chile*. Paris, OCDE.
- . 2004e. *La qualité du personnel enseignant. Synthèse*. Paris, OCDE.

- OCDE-CAD. 2000. DAC statistical reporting directives. Paris, OCDE-CAD (www.oecd.org/dataoecd/44/45/1894833.pdf) ;
- 2002. *Development cooperation in difficult partnerships*. Note du Secrétariat du CAD, 16 mai. DCD/DAC (2002) 11/REV1. Paris, OCDE-CAD.
 - 2003. *Progress in alignment and harmonisation at a country level*. Note du groupe de travail SPA-Budget Support. Paris. OCDE-CAD. (DAC Working Party on Aid Effectiveness and Donor Practices, room document, n° 4).
 - 2004a. *International development statistics*. Paris, OCDE-CAD (www.oecd.org/dataoecd/50/17/5037721.htm).
 - 2004b. *ODA statistics for 2003 and ODA outlook*. DCD/DAC (2004/22). Paris, OCDE.
 - 2004c. *OECD-DAC survey on progress in harmonisation and alignment : explanatory note on the questionnaire*. Paris, OCDE-CAD (www.oecd.org/dataoecd/29/41/31661156.doc).
- OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO. 2003. *Literacy skills for the world of tomorrow : further results from PISA 2000*. Paris/Montreal, OCDE/UNESCO-ISU.
- Odden, A. ; Busch, C. 1998. *Financing schools for high performance : strategies for improving the use of educational resources*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Office central de statistique de la Zambie et ORC Macro. 2003. *DHS EdData survey 2002 : education data for decision-making*. Calverton, ORC Macro.
- Ohanian, S. 1999. *One size fits few : The folly of educational standards*. Portsmouth, N. H. Heinemann.
- OIT. 2000. La formation permanente au XXI^e siècle : l'évolution des rôles du personnel enseignant. Rapport soumis aux fins des discussion à la Réunion paritaire sur la formation permanente au XXI^e siècle : l'évolution des rôles du personnel enseignant, JMPEP/2000. Genève, Organisation internationale du travail.
- 2002. *Un avenir sans travail des enfants*. Rapport global en vertu du suivi de la déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail 2002. Genève, Organisation internationale du travail.
 - 2004. *L'action de l'IPEC contre le travail des enfants 2002-2003 : progrès réalisés et priorités futures*. Programme focal sur le travail des enfants (IPEC). Genève, Organisation internationale du travail.
- Okech, A. ; Carr-Hill, R. ; Katahoire, A. R. ; Kakooza, T. ; Ndidde, A. N. ; Oxenham, J. 2001. *Adult literacy programs in Uganda*. Washington, D. C., Banque mondiale (Africa Region Human Development Series).
- Okyere, B. ; Mensah, A. ; Kugbey, H. ; Harris, A. 1997. *What happens to the textbooks ?* Silver Spring, American Institutes for Research, for USAID Improving Educational Quality Project (www.air.org/pubs/international/textbooks.pdf).
- Oliver, R. 1999. *Fertility and women's schooling in Ghana*. Dans : P. Glewwe (ed), *The economics of school quality investments in developing countries*. St. Martin's, Macmillan, p. 327-344.
- Olweus, D. 2001. Les brimades à l'école : s'attaquer au problème. *L'observateur de l'OCDE*, avril.
- OMS. 1997. *Promoting health through schools : a summary and recommendations of WHO's expert committee on comprehensive school health education and promotion*. Genève, Organisation mondiale de la santé (WHO Technical Report Series, n° 870).
- 1998. *Violence prevention : an important element of a health-promoting school*. Genève, Organisation mondiale de la santé (WHO Information Series on School Health, document 3).
- O'Neill, J. 1990. The role of human capital in earnings differences between black and white men. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 4, n° 4, p. 25-46.
- ONU. 2000. United Nations millennium declaration. Résolution adoptée par l'Assemblée générale (United Nations A/RES/55/2) (www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm).
- 2001a. Committee on the Rights of the Childs. General comment 1 : the aims of education. Appendix, par. 9 (CRC/GC/2001/1).
 - 2001b. Report of the high-level panel on financing for development. (www.un.org/reports/financing/full_report.pdf)
 - 2003a. Post-Monterrey development aid report card (Financing for Development Briefing, note 2.) (www.un.org/esa/ffd/1003brief-Oda.pdf)

- 2003b. *Implementation of and Follow-up to commitments and agreements made at the International Conference on Financing for Development*. Rapport du Secrétaire général à la 58^e session de l'Assemblée générale (A/58/216).
- Orazem, P. F. ; Gunnarsson, V. 2003. *Child labour, school attendance and academic performance : a review*. Working Paper. International Programme on the Elimination of Child Labour. Genève, OIT.
- Orivel, F. 2004. *Evaluation of EC support to the education sector in ACP countries (May 2002)*. Communication présentée à l'International Colloquium From Evaluation to Policy and Practice : Aid and Education. La Haye, 22-23 mars.
- Oxenham, J. 2004. *The quality of programs and policies regarding literacy and skills development*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- À paraître. *Review of World Bank and world experiences in supporting non-formal education with literacy for adults (NFEA)*. Washington, D. C., Banque mondiale, Human Development Network, Education Department.
- Oxenham, J. ; Diallo, A. H. ; Katahoire, A. R. ; Petkova-Mwangi, A. ; Sall, O. 2002. *Skills and literacy training for better livelihoods : a review of approaches and experiences*. Washington, D. C., Banque mondiale (Africa Region Human Development Series).
- Panchaud, C. ; Pii, J. ; Poncet, M. ; UNESCO-Bangkok. 2004. *Quality analysis of a set of curricula and related material on education for HIV and AIDS prevention in school settings*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Parker, B. 2003. Roles and responsibilities, institutional landscapes and curriculum mindscapes : a partial view of teacher education policy in South Africa, 1990-2000. Dans : K. M. Lewin, M. Samuel, Y. Sayed (dir. publ.), *Changing patterns of teacher education in South Africa : policy, practice and prospects*. Sandown, Heinemann Press, p. 16-44.
- Parsons, T. 1959. The school class as a social system : some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, vol. 29, p. 297-318.
- Patrinós, H ; Velez, E. 1996. *Costs and benefits of bilingual education in Guatemala : a partial analysis*. Washington, D. C., Banque mondiale (Human Capital Working Paper, n° 74).
- Peiris, K. 2004. *And that made all the difference : developments in improving the quality of education in Sri Lanka*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Peisner-Feinberg, E. S. 2004. Child care and its impact on children 2-5 years of age. Dans : R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters (dir. publ.), *Encyclopedia on early childhood development*. Montréal, Centre of Excellence for Early Childhood Development (disponible à www.excellence-earlychildhood.ca).
- Pettifor, A. E. ; Rees, H. V. ; Steffenson, A. ; Hlongwa-Madikizela, L. ; MacPhail, C. ; Vermaak K. ; Kleinschmidt, I. 2004. *HIV and sexual behaviour among young South Africans : a national survey of 15-24-year-olds*. Johannesburg, Reproductive Health Research Unit, University of the Witwatersrand.
- Piaget, J. 1971. *Structuralism*. Traduit par C. Maschler. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- 1972. *The principles of genetic epistemology*. Traduit par W. Mays. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. ; Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. Traduit par H. Weaver. New York, Basic Books.
- Pigozzi, M. J. 2004. *Quality education and HIV/AIDS*. Paris, UNESCO.
- PNUD. 2003. *Development effectiveness report 2003 : Partnership for results*. New York, PNUD.
- Pollitt, E. 1990. *Malnutrition and infection in the classroom*. Paris, UNESCO.
- Postlethwaite T. N. 2004. *What do international assessment studies tell us about the quality of school systems ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Pritchett, L. 2003. Basic education services. Dans : Banque mondiale, *World development report 2004 : making services work for poor people*. Washington, D. C., Banque mondiale, chap. 7.
- 2004. *Towards a new consensus for addressing the global challenge of the lack of education*. Copenhague, Copenhagen Consensus Challenge Paper.
- PROBE Team. 1999. *Public report on basic education in India*. Delhi, Oxford University Press.
- Projet Ploughshares. 2003. Countries hosting armed conflicts in 2002. Dans : *Armed conflicts report 2003* (www.ploughshares.ca/content/ACR/acr.html).

- Purkey, S. C. ; Smith, M. S. 1983. Effective schools : a review. *The Elementary School Journal*, vol. 83, n° 4, p. 427-452.
- Putnam, R. D. ; Feldstein, L. M. 2003. *Better together, restoring the American community*. New York, Simon & Schuster.
- Rabinow, P. (dir. publ.). 1984. *The Foucault reader*. Londres, Penguin.
- Radebe, T. 1998. Classroom libraries : South Africa. Dans : D. Rosenberg (dir. publ.), *Getting books to school pupils in Africa*. Londres, Department for International Development, p. 37-79.
- Raine, A. ; Mellinger, K. ; Liu, J. ; Venables, P. 2003. Effects on environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behavior at ages 17 and 23 years. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 160, p. 1627-1 635.
- Ralph, J. H. ; Fennessey, J. 1983. Science or reform : some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, vol. 64, n° 10, p. 689-695.
- Ramey, C. T. ; Ramey, S. L. 1998. Early intervention and early experience. *American Journal of Psychology*, vol. 53, p. 109-120.
- Ratteree, B. 2004. *Teachers, their unions and the education for all campaign*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Genève, OIT.
- Ravela, P. 2002. *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina ? El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. (www.preal.cl)
- Reezigt, G. J. 1993. *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen, Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, University of Groningen.
- République de Corée. 2003. *Education in Korea 2003-2004*. Séoul, Ministère de l'éducation et des ressources humaines.
- République-Unie de Tanzanie. 2001. *Education Sector development programme. Primary education development plan (2002-2006)*. Dar Es-Salaam, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie, Basic Education Development Committee.
- Réseau asiatique des institutions de formation et de recherche en planification de l'éducation. À paraître. *Improving school management in Asia through capacity building of head teachers*. Paris, Institut international pour la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- Resnick, L. B. 1987. *Education and learning to think*. Washington, D. C., National Academic Press.
- Reynolds, D. ; Hopkins, D. ; Stoll, L. 1993. Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice : towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, n° 1, p. 37-58.
- Richler, D. 2004. *Quality education for persons with disabilities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Riddell, A. 2002. *Sector-wide approaches in education : issues for donor agencies arising from case studies of Zambia and Mozambique*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- . 2004. *UNESCO and sector wide approaches in education* (miméo).
- Ritzen, J. 1999. *Looking for eagles ; a short guide to bird watching in an educational context*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Rivkin, S. G. 1995. Black/white differences in schooling and employment. *Journal of Human Resources*, vol. 30, n° 4, p. 826-852.
- Rivkin, S. G. ; Hanushek, E. A. ; Kain, J. F. 2002. *Teachers, Schools and academic achievement*. Dallas, University of Texas-Dallas, Texas Schools Project.
- ROCARE. 2003. *Emerging trends in research on the quality of education ; a synthesis of educational research reviews from 1992-2002 in eleven countries of West and Central Africa*. Étude de cas nationale préparée pour la réunion biennale de l'ADEA de Grand-Baie (Maurice), 3-6 décembre 2003.
- Rosenberg, D. (dir. publ.) 1998. *Getting books to school pupils in Africa*. Londres, Department for International Development.
- Rosenshine, B. V. 1983. Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal*, vol. 3, p. 335-351.

- Rosenshine, B. V. ; Furst, N. 1973. The use of direct observation to study teaching. Dans : R. M. Travers (dir. publ.), *Handbook of research on teaching*. 2^e éd. Chicago, Rand McNally.
- Rosenshine, B. V. ; Stevens, R. 1986. Teaching functions. Dans : M. C. Wittrock (dir. publ.), *Handbook of research on teaching*. New York, Macmillan, p. 376-391.
- Rosenzweig, M. 1995. Why are there returns to schooling ? *American Economic Review*, vol. 76, n° 3, p. 470-482.
- Rosso, J. M. D. ; Marek, T. 1996. *Class action : improving school performance in the developing world through better health and nutrition*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Rousseau, J. J. 1911. *Émile*. Traduit par B. Foxley. Londres, Dent.
- Russell, B. 1961. *History of western philosophy*. Londres, Allen and Unwin.
- Rutter, M. 1983. School effects on pupil progress : research findings and policy implications. *Child Development*, vol. 54, n° 1, p. 1-29.
- Rutter, M. ; Giller, H. ; Hagell, A. 1998. *Antisocial behaviour by young people*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Sack, R. ; Cross, M. ; Moulton, J. 2003. *Evaluation of Finnish education sector development cooperation*. Helsinki, Ministère des affaires étrangères, Département de la politique du développement (<http://global.finland.fi/evaluations/education.pdf>).
- Sallis, E. J. 1996. *Total quality management in education*. 2^e éd. Londres, Kogan Page.
- Salzano, C. 2002. *Making book coordination work*. Paris, Groupe de travail sur les livres et le matériel éducatif/Association pour le développement de l'éducation en Afrique/UNESCO (Perspectives sur le développement du livre en Afrique, n° 13).
- Sammons, P. ; Hillman, J. ; Mortimore, P. 1995. *Key characteristics of effective schools : a review of school effectiveness research*. Londres, Office for Standards in Education.
- Samoff, J. 1993. The reconstruction of schooling in Africa. *Comparative Education Review*, vol. 37, n° 2, p. 181-222.
- . 2003. Sector-based development co-operation : evolving strategies, persisting problems – a place for dialogue. Dans : J. Olsson, L. Wohlgemuth (dir. publ.), *Dialogue in pursuit of development*. Stockholm, Almqvist & Wiksell International, p. 286-301 (Expert Group on Development Issues, Study 2003/2).
- Sampa, F. K. 2003. Étude de cas nationale. Zambie – Programme de lecture dans l'enseignement primaire (PRP) : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles. Document de travail élaboré pour la réunion biennale de l'ADEA (Grand-Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Save the Children. 2004. *School Health and Nutrition Newsletter*, avril (www.savethechildren.org/publications/SHN_newsletter_April_2004.pdf)
- Sayed, Y. 2001. *Continuing professional development and education policy : characteristics, conditions and change*. Intervention prononcée au nom du Ministère sud-africain de l'éducation à la National Teacher Education Policy Conference, 20-21 octobre 2001.
- . 2002. Changing forms of teacher education in South Africa : a case study of policy change. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 3/4, p. 381-395.
- Sayed, Y. ; Akyeampong, K. ; Ampiah, J. G. 2000. Partnership and participation in whole school development in Ghana. *Education through Partnership*, vol. 4, n° 2, p. 40-45.
- Sayed, Y. ; Heystek, J. ; Smit, B. 2002. *Further diploma in education (educational management) by distance education at the University of Pretoria, South Africa*. Brighton, Centre for International Education, University of Sussex (MUSTER Discussion Paper, n° 33).
- Scheerens, J. 1992. *Effective schooling, research, theory and practice*. Londres, Cassell.
- . 2004. *Review of school and instructional effectiveness research*. Document de référence pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005.
- Schleicher, A. ; Siniscalco, M. ; Postlethwaite, T. N. 1995. *The conditions of primary schools : a pilot study in the least developed countries*. Rapport à l'UNESCO et à l'UNICEF.

- Schliesinger, J. 2000. *Ethnic groups of Thailand : non-Tai-speaking peoples*. Bangkok, White Lotus.
- . 2003. *Ethnic groups of Laos*. Vols. 1-4. Bangkok, White Lotus.
- Schluter, A ; Then, V ; Walkenhorse, P. 2001. *Foundations in Europe : society, management and law*. Londres, London Directory of Social Change/CAF.
- Schultz, T. P. 1996. Accounting for public expenditures on education : an international panel study. Dans : T. P. Schultz (dir. publ.), *Research in population economics*. Greenwich, JAI Press, p. 8.
- Secrétariat du Forum des îles du Pacifique. 2001. *Forum basic education action plan-2001*. Auckland, 15 mai.
- Silanda, A. 2000. Why are there so few books in the schools ? *ADEA Newsletter*, vol. 12, n° 3.
- Sinclair, M. 2001. Education in emergencies. Dans : *Learning for a future : refugee education in developing countries*. Genève, UNHCR.
- . 2002. *Planning education in and after emergencies*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (Principes de la planification de l'éducation, n° 73).
- Singh, N. K. 2003. *Aid management : India country report*. Document présenté au 5^e UN Global Forum on Innovation and Quality in the Government of the 21st Century, Mexico City, 3-7 novembre.
- Siniscalco, M. T. 2004. *Teachers' salaries*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Skinner, B. F. 1968. *The technology of teaching*. Englewood Cliffs/Londres, Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. 1987. *Cooperative learning : student teams*, 2^e éd. Washington, D. C., National Education Association Professional Library.
- . 1996. *Success for all*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- . 1998. Sands, bricks, and seeds : school change strategies and readiness for reform. Dans : A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (dir. publ.), *International handbook of educational change*, Dordrecht/Boston/Londres, Kluwer.
- Smalley, W. A. 1994. *Linguistic diversity and national unity : language ecology in Thailand*. Chicago, University of Chicago Press.
- Smith, G. ; Kippax, S., Aggleton, P. 2000. *HIV and sexual health education in primary and secondary schools : findings from selected Asia-Pacific countries*. Sydney, National Centre in HIV Social Research.
- Somerset, A., 1996. Examinations and educational quality. Dans : A. Little, A. Wolf (dir. publ.), *Assessment in transition : learning, monitoring and selection in international perspective*. Oxford/Tarrytown/Tokyo, Elsevier Science Ltd, p. 263-284.
- Sow, M. A. ; Brunswic, E. ; Valérien, J. 2001. Case study E : Guinea. Dans : T. Read, C. Denning, V. Bontoux (dir. publ.), *Upgrading book distribution in Africa*. Londres, ADEA Working Group on Books and Learning Materials, Department for International Development, p. 127-136.
- Span Consultants. 2003. *Common indicators in education for development co-operation*. Final report prepared for the European Commission. Utrecht, Span Consultants.
- Spiro, R. J. ; Feltowich, P. J. ; Jacobson, M. J. ; Caulson, R. L. 1992. Cognitive flexibility, constructivism and hypertext : random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Dans : T. M. Duffy, D. H. Jonassen (dir. publ.), *Constructivism and the technology of instruction : a conversation*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Spring, J. 1972. *Education and the rise of the corporate state*. Boston, Beacon Press.
- Stallings, J. 1985. Effective elementary classroom practices. Dans : M. J. Kyle (dir. publ.), *Reaching for excellence. An effective schools sourcebook*. Washington, D. C., United States Government Printing Office.
- Stallings, J. ; Mohlman, G. 1981. *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools*. Rapport final au National Institute of Education, Washington, D. C.
- Steele, M. 2003. Teacher education policy : a provincial portrait from KZN. Dead men walking. Dans : K. M. Lewin, M. Samuel, Y. Sayed. (dir. publ.), *Changing patterns of teacher education in South Africa : policy, practice and prospects*. Sandown, Heinemann Press, p. 107-117.

- Storeng, M. 2001. *Giving learners a chance : learner-centredness in the reform of Namibian teaching*. Thèse de PhD (inéédite). Stockholm, Institute of International Education.
- Sweeney, J. 1982. Research synthesis on effective school leadership. *Educational Leadership*, vol. 39, p. 346-352.
- Tabulawa, R. 1997. *Teachers' perspectives on classroom practice in Botswana : implications for pedagogical change*. Communication à la 3^e Biennial National Conference of Teachers' Education. Gaborone, 25-29 août.
- Takala, T. 2004. *Contribution of the sector-wide approach to improvement of quality of basic education in Mozambique*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Tan, J. P. ; Lane, J. ; Lassibille, G. 1999. Outcomes in Philippine elementary schools : an evaluation of four experiments. *World Bank Economic Review*, vol. 13, n° 3, p. 493-508.
- Taylor, P. 2004. *How can participatory processes of curriculum development impact on the quality of teaching and learning in developing countries ?* Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Brighton, Institute of Development Studies.
- Taylor, P. ; Fransman, J. 2004. *Learning and Teaching participation : exploring the role of higher learning institutions as agents of development and social change*. Brighton, Institute of Development Studies (Working Paper, n° 219).
- Teddlie, C. ; Reynolds, D. 2000. *The international handbook of school effectiveness research*. Londres/New York, Falmer Press.
- Theunynck, S. 2003. *School construction in developing countries : what do we know ?* Washington, D. C., Banque mondiale.
- Thomas, D. 1999. Fertility, education and resources in South Africa. Dans : C. Bledsoe, *et al.* (dir. publ.), *Critical perspectives on schooling and fertility in the developing world*. Washington, D. C., National Academy Press.
- Tobias, S. 1991. An eclectic examination of some issues in the constructivist-ISP controversy. *Educational Technology*, vol. 31, n° 9, p. 41-43.
- Todd, P. E. ; Wolpin, K. I. 2003. On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *Economic Journal*, vol. 113, n° 485, p. 3-33.
- Torres, R. M. 2003. *Lifelong learning : a new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the South*. Stockholm, Swedish International Development Agency.
- Touré, S. 1984. Préface. Dans : Salimata (dir. publ.), *Mathématiques dans l'environnement socio-culturel Africain*. Doumbia, Institut de recherches mathématiques d'Abidjan.
- Tsuruta, Y. 2003. *On-going changes to higher education in Japan and some key issues*. Communication au séminaire Responding to Change and Reforms at the Higher Education Institution, Daiwa Anglo-Japanese Foundation, 26 novembre.
- Tutu, D. 2000. *No future without forgiveness*. Cape Town, Image Books.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago/Londres, University of Chicago Press.
- UNAIDS/UNICEF. 2003. *Children Orphaned by AIDS in sub-Saharan Africa*. (UNAIDS/UNICEF Fact Sheet).
- UNESCO. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO.
- . 1997. *International standard classification of education*. Paris, UNESCO.
- . 2000a. *Cadre d'action de Dakar. Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Texte adopté au Forum mondial sur l'éducation, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000. Paris, UNESCO.
- . 2000b. *Programme et budget approuvés, 2000-2001*. Paris, UNESCO (30C/5).
- . 2002a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2002. Éducation pour tous. Le monde est-il sur la bonne voie ?* Paris, UNESCO (www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring_2002.shtml).
- . 2002b. *Programme et budget approuvés, 2002-2003*. Paris, UNESCO (31C/5).
- . 2003a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4 : Genre et éducation pour tous. Le pari de l'égalité*. Paris, UNESCO (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23023 & URL_DO=DO_TOPIC & URL_SECTION=201.html).

- 2003b. L'éducation dans un monde multilingue. Document cadre de l'UNESCO. Paris, UNESCO.
 - 2003c. *Educational reform in Egypt 1996-2003 : achievements and challenges in the new century*. Préparé par S. Spaulding, M. Ahmed et G. Gholam pour le Ministère de l'éducation égyptien.
 - 2004a. *Rapport 2003 : troisième réunion du Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous*. Paris, UNESCO (www.unesco.org/education/efa/global_co/policy_group/hlg_2003_report.pdf)
 - 2004b. Décisions adoptées par le directoire à sa 169^e session. Paris, 14-28 avril (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134685e.pdf>)
 - 2004c. *Rapport de la 4^e réunion du Groupe de travail sur l'éducation pour tous*. Paris, UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131853e.pdf>).
 - 2004d. *EFA Flagship Initiatives : multi-partner collaborative mechanisms in support of EFA goals*. Paris, UNESCO.
 - 2004e. *Report by the Director-General on the strategic review of UNESCO's post-Dakar role in education for all (EFA)*. Paris, 20 août. Document pour la 170^e réunion du directoire (170 EX/8) (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136095e.pdf>)
- UNESCO-Beyrouth. 2004a. *Comparative analysis of education for all national plans in the Arab states*. Arab Regional Conference on Education for All, EFA national plans : what actions next ? Beyrouth, 20-23 janvier.
- 2004b. *Future orientations adopted by the drafting committee*. Arab Regional Conference on Education for All, EFA national plans : what actions next ? Beyrouth, 20-23 janvier.
- UNESCO-BREDA. 2003. *Synthesis of the progress made in Africa in the planning and achievement of education for all*. Reference document pour la 8^e Conférence des ministres de l'éducation des États membres africains (MINEDAF VIII). Dar es-Salaam, 2-6 décembre 2002.
- UNESCO-IIPE. 2004. *Promoting Skills Development*. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- UNESCO-PNUD. 1976. *Experimental world literacy programme : critical evaluation*. Paris, UNESCO.
- UNESCO-Santiago. 2003. Follow-up model of the regional project for Latin America and the Caribbean (PRELAC) – Support, monitoring and assessment – Havana declaration. Santiago, OREALC/UNESCO.
- 2004. *Education for all in Latin America : a goal within our reach*. Regional EFA Monitoring Report 2003. Santiago, OREALC/UNESCO.
- UNICEF. 1999a. *Les enfant domestiques*. Florence, UNICEF (Innocenti Digest, n° 5).
- 1999b. *Education for all ?* Florence, Innocenti Research Centre.
 - 1999c. *La situation des enfants dans le monde 1999*. New York, UNICEF.
 - 2000. *Defining quality in education*. New York, UNICEF.
- Usher, R. ; Edwards, R. 1994. *Postmodernism and education*. New York, Routledge.
- Väljörvi, J. ; Linnakylä, P. ; Kupari, P. ; Reinikainen, P. ; Arffman, I. 2002. *The Finnish success in PISA-and some reasons behind it*. Jyväskylä, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Van Graan, M. ; Pokuti, H. ; Leczel, D. ; Liman, M. ; Swarts, P. 2003. *Practising critical reflection in teacher education : case study of three Namibian teacher development programmes*. Document de travail élaboré pour la réunion biennale de l'ADEA (Grand-Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- Van Laarhoven, P. ; de Vries, A. M. 1987. Effecten van de interklassikale groepeeringsvorm in het voortgezet onderwijs : resultaten van een literatuurstudie. Dans : J. Scheerens and W. G. R. Stoel (dir. publ.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties*. Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Vawda, A. ; Patrinos, H. 1998. Cost of producing educational materials in local languages. Dans : W. Kuper (dir. publ.), *Mother-tongue languages in Africa : a reader*. 2^e éd. Eschborn, GTZ.
- Vedder, P. H. 1985. *Cooperative learning. A study on processes and effects of cooperation between primary school children*. La Haye, SVO.

- Vegas, E. ; De Laat, J. 2003. *Do differences in teacher contracts affect student performance ? Evidence from Togo*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Vermeersch, C. 2002. *School meals, educational achievement and school competition : evidence from a randomized experiment*. Cambridge, Harvard University (Working Paper).
- Vijverberg, W. P. M. 1999. The impact of schooling and cognitive skills on income from non-farm self-employment. Dans : P. Gelwwe (dir. publ.), *The economics of school quality investments in developing countries : an empirical study of Ghana*. New York : St. Martin's Press and the University of Oxford.
- Vince-Whitman, C. ; Aldinger, C. ; Levinger, B. ; Birdthistle, I. 2001. *School health and nutrition*. Bilan de l'éducation pour tous à l'an 2000. Étude thématique. Paris, UNESCO.
- Voigts, F. 1998. *The quality of education : some policy suggestions based on a survey of schools, Namibia*. Paris, Ministère de l'éducation de base et de la culture de Namibie/Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO (SACMEQ Policy Research Report, n° 2).
- Volan, S. 2003. *Educational reform and change in the South : a matter of restructuring as well as reculturing-experiences from Zambia*. Thèse de PhD (inérite). Southampton, University of Southampton.
- VSO. 2002. *What makes teachers tick ? A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Londres, Voluntary Service Overseas.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MIT Press.
- . 1978. *Mind in society : the development of higher psychological process*. Cambridge, Harvard University Press.
- Wade, R. 1990. *Governing the market : economic theory and the role of government in East Asian industrialization*. Princeton, Princeton University Press.
- Walberg, H. 1991. Improving school science in advanced and developing countries. *Review of Educational Research*, vol. 61, n° 1, p. 25-69.
- Walter, S. L. À paraître. *Literacy, Education and language*. Dallas, SIL International.
- Wang, M. C. ; Haertel, G. D. ; Walberg, H. J. 1993. Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, p. 249-294.
- . 1994. Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre ? *Vie pédagogique*, n° 90, p. 45-49.
- Weeda, W. C. 1986. Effectiviteitsonderzoek van scholen. Dans : J. C. van der Wolf and J. J. Hox (dir. publ.), *Kwaliteit van het onderwijs in het geding*. Lisse, Swets & Zeitlinger (Publicaties van het Amsterdams Pedagogische Centrum, n° 2).
- Weikart, D. P. ; Montie, J. ; Xiang, Z. 2004. *Preschool experience and age 7 child outcomes : findings from 10 countries*. Ypsilanti, High/Scope (www.highscope.org/Research/iea.htm).
- Weikart, D. P. ; Olmsted, P. ; Montie, J. (dir. publ.). 2003. *IEA preprimary project, phase 2 : a world of experience. Observations in 15 countries*. Ypsilanti, MI, High/Scope.
- Werner, E. E. ; Smith, R. 1982. *Vulnerable but invincible : a longitudinal study of resilient children and youth*. New York, McGraw-Hill.
- Weva, K. 2003a. *Adaptation of school curriculum to local context*. Document de travail élaboré pour la réunion biennale de l'ADEA (Grand-Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003). Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique.
- . 2003b. *Le rôle et la formation des directeurs d'écoles en Afrique*. Document de travail élaboré pour la réunion de l'ADEA dans le cadre de l'étude Challenge of Learning. Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO.
- . White, H. 2004. *Using household survey data to measure educational performance : the case of Ghana*. OED Impact Evaluation. Washington, D. C., Banque mondiale (miméo).
- Williams, E. 1998. *Investigating bilingual literacy : evidence from Malawi and Zambia*. Londres, Department for International Development (DFID Educational Paper, n° 24).

- Williams, R. C. ; Harold, B. ; Robertson, J. ; Southworth, G. 1997. Sweeping decentralization of educational decision-making authority : lessons from England and New Zealand. *Phi Delta Kappan*, vol. 78, n° 8, p. 626-631.
- Willms, J. D. 2003. *Ten hypotheses about socioeconomic gradients and community differences in children's developmental outcomes*. Ottawa, Human Resources Development Canada, Applied Research Branch.
- Willms, J. D. ; Somers, M. A. 2001. *Schooling outcomes in Latin America*. Rapport préparé pour l'UNESCO.
- Wilson, D. 2004. *A human rights contribution to defining quality education*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Wisenthal, M. 1983. *Historical statistics of Canada : section W : education*. Ottawa, Statistics Canada (www.statcan.ca/english/freepub/11-516-XIE/sectionw/sectionw.htm).
- Woessmann, L. 2000. *Schooling resources, education institutions, and student performance : the international evidence*. Kiel, Institute of World Economics (Working Paper, n° 983).
- Women's Commission for Refugee Children and Women. 2004. *Global survey on education in emergencies*. New York, Women's Commission for Refugee Children and Women.
- World Education. 2000. *Farmer field schools in Nepal : a proven model to promote sustainable agriculture*. Boston, World Education.
- Wormnæs, S. 2004. *Quality of education for persons with disabilities*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Wright, S. P. ; Horn, S. P. ; Sanders, W. L. 1997. Teacher and classroom context. *Personnel Evaluation in Education*, vol. 11, p. 57-57.
- Young, M. E. (dir. publ.). 2002. *From early child development to human development*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Young, M. F. D. 1971. *Knowledge and control*. Londres, Collins-Macmillan.
- Zambia. 2004. *Memorandum of understanding : co-ordination and harmonisation of GRZ/donor practices for aid effectiveness in Zambia*. Lusaka, Gouvernement de la République de Zambie.
- Zaslavsky, C. 1973. *Africa counts : number and pattern in African culture*. Boston, Prindle, Weber & Schmidt.
- Zeitlin, M. ; Ghassemi, H. ; Mansour, M. 1990. *Positive deviance in child nutrition with emphasis on psychological and behavioural aspects and implications for development*. Tokyo, United Nations University.

Sigles et acronymes

ACP (pays)	Pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEPU	Achèvement de l'enseignement primaire universel
AID	Association internationale de développement
ALL	Adult literacy and lifeskills survey (Enquête sur l'alphabétisation et les compétences nécessaires à la vie courante des adultes)
APD	Aide publique au développement
AusAID	Australian Agency for International Development
BAfD	Banque africaine de développement
BESSIP	Basic education sub-sector investment programme (Programme d'investissements du sous-secteur de l'éducation de base – Zambie)
BIE	Bureau international de l'éducation (UNESCO)
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee (Comité pour le progrès rural au Bangladesh)
CAD	Comité d'aide au développement
CDE	Cadre pour le développement d'ensemble
CE	Commission européenne
CERI	Centre for Educational Research and Innovation (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement – OCDE)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
DFID	Department for International Development (Département pour le développement international – Royaume-Uni)
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EMIS	Education management and information system (Système de gestion et d'information pour l'éducation – Ouganda)
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
ERNESA	Educational Research Network in Eastern and Southern Africa (Réseau de recherche sur l'éducation en Afrique orientale et australe)
ERY de Macédoine	Ex-République yougoslave de Macédoine
ESDP	Education sector development programme (Programme de développement du secteur de l'éducation – Éthiopie)
ESIP	Education strategic investment plan (Plan d'investissement stratégique pour l'éducation – Ouganda)
ESSP	Education sector strategic plan (Plan stratégique du secteur de l'éducation – Mozambique)

EVS	Espérance de vie scolaire
FMI	Fonds monétaire international
FRESH	Focusing resources on effective school health (Concentrer les ressources sur une santé scolaire efficace)
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magisterio (Fonds national pour le développement et la maintenance de l'enseignement primaire et de la valorisation de la profession enseignante – Brésil)
IALS	International adult literacy survey (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes)
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
IFF	International finance facility (Facilité internationale de finance)
IPE	Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
INEE	Inter-Agency Network on Education in Emergencies (Réseau inter-institutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence)
IPD	Indice de prolifération des donateurs
IPS	Indice de parité entre les sexes
IRC	International Rescue Committee
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
IUE	Institut de l'UNESCO pour l'éducation
LAMP	Literacy assessment and monitoring programme (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation)
LGC	Langues de grande communication
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation)
MCA	Millennium challenge account
MICS	<i>Multiple indicator cluster surveys</i> (enquêtes par grappes à indicateurs multiples)
MIITEP	Malawi integrated in-service teacher educating programme
MINEDAF	Conference of Ministers of Education of African Member States (Conférence des ministres de l'éducation des États membres africains)
MLA	Monitoring learning achievement (Suivi permanent des acquis scolaires)
MUSTER	Multi-site teacher education research project
NAPE	National assessment of progress in education (Évaluation nationale des progrès dans l'éducation – Ouganda)
NRC	National Reading Committee (Comité national de la lecture – Zambie)
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

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
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PETI	Programa de erradicação do trabalho infantil (Programme d'éradication du travail des enfants – Brésil)
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 du pouvoir d'achat
PPTÉ	Pays pauvres très endettés
PRELAC	Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes
PRIDE	Pacific regional initiative for the delivery of basic education (Initiative régionale du Pacifique pour les services d'éducation de base)
PRISM	Primary school management programme (Programme de gestion des écoles primaires – Kenya)
PRP	Primary reading programme (Programme de lecture dans le primaire – Zambie)
REE	Rapport élèves/enseignant
REFLECT	Regenerated Freirean literacy through empowering community techniques
ROCARE	Réseau pour l'Ouest et le Centre de l'Afrique de recherche sur l'éducation
SADC	Southern African Development Community (Communauté de développement de l'Afrique australe)
SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
Sida	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SIMCE	Sistema de medición de la calidad de la educación (Système de mesure de la qualité de l'éducation – Chili)
SNERS	Système national d'évaluation des rendements scolaires
SNPC	Système de notification des pays créanciers (OCDE-CAD)
SSE	Statut socio-économique
STAR	Student-teacher achievement ratio
TBA	Taux brut d'admission
TBI	Taux brut d'inscription
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in international mathematics and science study (Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNA	Taux net d'admission

TNS	Taux net de scolarisation
UE	Union européenne
UNEB	Uganda National Examination Board (Bureau national des examens de l'Ouganda)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UNGEI	United Nations girls education initiative (Initiative décennale des Nations Unies pour l'éducation des filles)
UNRWA	United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de la Palestine dans le Proche-Orient)
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome de l'immunodéficience humaine acquise
WEI	World education indicators (Indicateurs mondiaux de l'éducation)

Éducation pour tous

L'EXIGENCE DE QUALITÉ

La qualité est au cœur de l'éducation. Elle influe sur ce que les élèves apprennent et sur la façon dont ils l'apprennent ainsi que sur les bénéfices qu'ils tirent de leur éducation. La recherche des moyens destinés à permettre aux élèves d'obtenir des résultats d'apprentissage décent et d'acquérir des valeurs et des compétences qui les aident à jouer un rôle positif dans leur société est une question qui figure à l'ordre du jour des politiques de presque tous les pays. Alors que beaucoup de gouvernements s'efforcent de développer l'éducation de base, ils doivent aussi relever le défi qui consiste à ce que les élèves restent à l'école suffisamment longtemps pour acquérir les connaissances dont ils ont besoin afin de faire face à un monde en rapide mutation. Les évaluations montrent que ce n'est pas le cas dans de nombreux pays. Le présent rapport passe en revue les conclusions des recherches sur les multiples facteurs qui déterminent la qualité et décrit les dimensions essentielles de l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage, en particulier dans les pays à faible revenu. Comme les précédentes éditions, il suit l'aide internationale à l'éducation et les progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'éducation pour tous, que plus de 160 pays, lors du Forum mondial de l'éducation (2000), se sont engagés à atteindre.

Photo de couverture

Un enfant dans la salle de classe de Tintihigrene, au Mali, où il y a 1 enseignant pour 65 élèves.

© CRISPIN HUGHES / PANOS / EDITINGSERVER.COM

