



JEUNES ET COMPÉTENCES L'éducation au travail



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

JEUNES ET COMPÉTENCES

L'éducation au travail

Résumé



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

Éditions
UNESCO

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

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

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

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

Directeur : Pauline Rose

Kwame Akyeampong, Manos Antoninis, Madeleine Barry, Nicole Bella, Stuart Cameron, Erin Chemery, Diederick de Jongh, Marcos Delprato, Hans Botnen Eide, Joanna Härmä, Andrew Johnston, Léna Krichewsky, François Leclercq, Elise Legault, Leila Loupis, Alasdair McWilliam, Patrick Montjourides, Karen Moore, Claudine Mukizwa, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov-Petit, Marisol Sanjines, Martina Simeti, Asma Zubairi.

Pour plus d'informations sur le *Rapport*,
prière de contacter :
L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.efareport.unesco.org

Précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation
2010. Atteindre les marginalisés
2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
2008. Éducation pour tous en 2015 – Un objectif accessible ?
2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
2006. L'alphabétisation, un enjeu vital
2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité
2003/4. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
2002. Le monde est-il sur la bonne voie ?

Publié en 2012 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France
Création graphique : FHI 360
Mise en page : FHI 360
Imprimé par l'UNESCO
Première édition 2012
© UNESCO 2011
Imprimé à Paris

Illustration de couverture
© UNESCO/Sarah Wilkins

Préface

Cette 10^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ne pourrait venir plus à propos. Le troisième objectif de l'Éducation pour tous est de faire en sorte que tous les jeunes aient la possibilité d'acquérir des compétences. Atteindre cet objectif est devenu, depuis 2000, une urgence de plus en plus criante.

Le ralentissement économique mondial a une incidence sur le chômage. Un jeune sur huit dans le monde cherche du travail. Les populations de jeunes sont nombreuses et en expansion. Le bien-être et la prospérité des jeunes dépendent plus que jamais des compétences que l'éducation et la formation peuvent leur assurer. Ne pas répondre à ce besoin est un gaspillage de potentiel humain et de puissance économique. Les compétences des jeunes n'ont jamais été aussi vitales.

Le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* nous rappelle que l'éducation ne se limite pas à faire en sorte que tous les enfants puissent aller à l'école : elle doit aussi préparer les jeunes à la vie, en leur donnant la possibilité de trouver un emploi décent, de gagner leur vie et de contribuer à celle de la communauté et de la société auxquelles ils appartiennent. Plus largement, elle doit aider les pays à se doter de la main-d'œuvre dont ils ont besoin pour assurer leur croissance dans l'économie mondiale.

Des progrès indéniables ont été accomplis en direction des six objectifs de l'EPT – avec notamment un développement de la protection et de l'éducation de la petite enfance et des améliorations de la parité entre les sexes au niveau de l'enseignement primaire. Cependant, à trois ans du terme de 2015, le monde n'est toujours pas sur la bonne voie. Les progrès vers certains objectifs achoppent. Le nombre d'enfants non scolarisés a stagné pour la première fois depuis 2000. L'alphabétisation des adultes et la qualité de l'éducation exigent encore des progrès plus rapides.

Les évolutions récentes rendent encore plus urgent d'assurer un accès équitable à des programmes appropriés de développement des compétences. Les populations urbaines connaissant une croissance rapide, en particulier dans les pays à faible revenu, les jeunes ont besoin de compétences pour sortir de la pauvreté. Dans les zones rurales, les jeunes doivent pouvoir disposer de nouveaux mécanismes d'adaptation leur permettant de faire face au changement climatique et à la diminution de la taille des exploitations agricoles, ainsi que de saisir les occasions d'exercer des emplois non agricoles. Le présent *Rapport* révèle que 200 millions de jeunes environ ont besoin d'une deuxième chance d'acquérir les compétences élémentaires en alphabétisme et en calcul, qui sont essentielles pour accéder ensuite aux compétences requises pour pouvoir travailler. Dans tout ce tableau, les femmes et les pauvres sont confrontés à des difficultés particulières.

Pour nous, le nombre croissant des jeunes sans emploi ou enfermés dans le piège de la pauvreté doit être un appel à agir – pour répondre à leurs besoins d'ici 2015 et pour entretenir l'élan au-delà de cette date. Nous pouvons parvenir à l'enseignement universel dans le premier cycle du secondaire d'ici 2030, et nous devons y parvenir. L'engagement des donateurs en faveur de l'éducation peut faiblir, et cela est profondément préoccupant. Les budgets publics sont aujourd'hui sous pression, mais nous ne devons pas risquer les gains réalisés depuis 2000 en réduisant maintenant

notre engagement. Les éléments présentés dans ce *Rapport* montrent que les fonds dépensés pour l'éducation génèrent, sur la durée d'une vie humaine, de dix à quinze fois plus de croissance économique. Il est maintenant temps d'investir pour l'avenir.

Nous devons réfléchir d'une manière créative et utiliser toutes les ressources à notre disposition. Les gouvernements et les donateurs doivent continuer à faire de l'éducation une priorité. Les pays devraient examiner leurs propres ressources, qui pourraient donner à des millions d'enfants et de jeunes des compétences pour la vie. Quelles que soient les sources de financement, les besoins des défavorisés doivent revêtir un haut degré de priorité dans toutes les stratégies.

Partout, les jeunes ont un grand potentiel – et celui-ci doit être développé. J'espère que ce *Rapport* catalysera dans le monde entier des efforts renouvelés pour donner aux enfants et aux jeunes une éducation qui leur permette d'aborder le monde avec confiance, de suivre leurs ambitions et de vivre la vie qu'ils auront choisie.



Irina Bokova

Résumé

À trois ans seulement du terme fixé pour la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous définis à Dakar (Sénégal), il est d'une urgence vitale de faire en sorte que les engagements collectifs pris en l'an 2000 par 164 pays soient tenus. Il faut aussi tirer de l'expérience des leçons susceptibles de contribuer à la définition des futurs objectifs internationaux de l'éducation et à la conception de mécanismes propres à assurer que tous les partenaires tiennent leurs promesses.

Malheureusement, l'édition de cette année du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* fait apparaître que, pour bon nombre de ces objectifs, les progrès ralentissent et que la plupart des objectifs de l'EPT ont peu de chances d'être atteints. Malgré les sombres perspectives d'ensemble qui se dessinent, les progrès accomplis dans certains des pays les plus pauvres du monde montrent ce qu'il est possible de faire avec l'engagement des gouvernements nationaux et des donateurs d'aide internationale, notamment permettre à un plus grand nombre d'enfants d'être scolarisés dans l'enseignement préscolaire, d'achever leur scolarité primaire et de passer dans l'enseignement secondaire.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2012 se divise en deux parties. La première partie propose un instantané des progrès engagés pour atteindre les six objectifs de l'EPT et réaliser les dépenses d'éducation nécessaires pour financer ces objectifs. La deuxième partie, centrée sur le troisième objectif de l'EPT, est particulièrement consacrée aux besoins des jeunes en termes de compétences.

Points majeurs

- Objectif 1 : *Les améliorations de l'éducation et de la protection de la petite enfance ont tendance à être lentes.* En 2010, environ 28 % des enfants de moins de 5 ans souffraient de retard de croissance et moins de la moitié des enfants du monde recevaient un enseignement préprimaire.
- Objectif 2 : *Les progrès en direction de l'enseignement primaire universel sont en perte de vitesse.* À l'échelle mondiale, le nombre d'enfants non scolarisés stagnait à 61 millions en 2010. Sur 100 enfants non scolarisés, 47 ne devraient jamais entrer à l'école.
- Objectif 3 : *De nombreux jeunes ne possèdent pas les compétences élémentaires.* Dans 123 pays à revenu faible ou moyen inférieur, près de 200 millions de jeunes de 15 à 24 ans, soit un jeune sur cinq, n'ont même pas achevé une scolarité primaire.
- Objectif 4 : *L'alphabétisation des adultes reste un objectif difficile à atteindre.* Le nombre d'adultes analphabètes n'a diminué que de 12 % entre 1990 et 2010. En 2010, environ 775 millions d'adultes étaient analphabètes, dont deux tiers étaient des femmes.
- Objectif 5 : *Les disparités entre les sexes prennent des formes variées.* En 2010, il y avait encore 17 pays comptant moins de dix filles pour neuf garçons à l'école primaire. Dans plus de la moitié des 96 pays n'étant pas encore parvenus à la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire, les garçons sont désavantagés.
- Objectif 6 : *À l'échelle mondiale, l'inégalité des résultats d'apprentissage reste forte.* Le nombre d'enfants ne parvenant pas à lire ou à écrire avant d'atteindre la quatrième année de scolarité pourrait atteindre 250 millions.



Suivi des objectifs de l'Éducation pour tous



En 2010, on comptait dans le monde 171 millions d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave

Les six objectifs de l'Éducation pour tous

Développer l'éducation et la protection de la petite enfance

La petite enfance, qui est la période cruciale pour poser les fondations de la réussite – éducative et au-delà –, doit être au centre de l'EPT et, plus largement, des agendas du développement.

Des enfants qui souffrent de la faim, de malnutrition ou de maladies ne sont pas en situation d'acquiescer les compétences dont ils auront besoin ultérieurement pour apprendre et accéder à l'emploi. Certains signes laissent penser que la santé de la petite enfance s'améliore, mais en partant de très bas dans certains pays et à un rythme insuffisant pour atteindre les objectifs de développement définis à l'échelle internationale. La réduction de la mortalité infantile s'est accélérée, avec un taux annuel passant de 1,9 % en 1990-2000 à 2,5 % en 2000-2010. Les estimations récentes laissent penser qu'un peu plus de la moitié de la réduction des décès infantiles peut être attribuée aux progrès de l'éducation des femmes en âge de procréer.

S'il est encourageant de constater que, par rapport à 1990, trois enfants de plus survivent aujourd'hui pour 100 naissances, on compte encore 28 pays, dont 25 en Afrique subsaharienne, où plus de 10 enfants sur 100 meurent avant l'âge de 5 ans.

Un important facteur sous-jacent à la mortalité infantile est la malnutrition, qui obère également le développement cognitif des enfants et leur capacité d'apprentissage. Le retard de croissance, ou le fait pour un enfant d'être trop petit pour son âge, est le signe le plus clair de malnutrition. En 2010, on comptait dans le monde 171 millions d'enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave. En 2015, si les tendances actuelles se poursuivent, le nombre

d'enfants souffrant d'un retard de croissance atteindra 157 millions, soit environ un quart des enfants de moins de 5 ans.

Les enfants issus des zones rurales et des foyers pauvres souffrent davantage, car la nutrition ne dépend pas tant du fait que la nourriture soit globalement disponible que de l'accès à celle-ci, à des soins de santé de qualité et à des services d'approvisionnement en eau et d'assainissement, dont les plus pauvres sont souvent privés. Au Népal, par exemple, le taux de retard de croissance était de 26 % chez les enfants les plus riches et 56 % chez les plus pauvres, et de 27 % dans les zones urbaines et 42 % dans les zones rurales. Dans de nombreuses parties du monde, l'instabilité actuelle des prix alimentaires, le changement climatique et les conflits rendent problématique l'amélioration de la nutrition.

Cependant, l'expérience contrastée de nombreux pays montre que l'engagement politique peut améliorer nettement la nutrition. En moins de deux décennies, le Brésil a réussi à éliminer l'écart entre zones urbaines et zones rurales en matière de malnutrition en conjuguant l'amélioration de l'éducation des mères, l'accès à des services de santé maternelle et infantile, l'approvisionnement en eau et l'assainissement, et des transferts sociaux ciblés. Pour la même période, dans d'autres pays tels que l'État plurinational de Bolivie, le Guatemala et le Pérou, les taux de malnutrition, particulièrement dans les zones rurales, sont restés plus élevés qu'on aurait pu l'attendre en fonction de leur niveau de revenu.

Des programmes préscolaires de bonne qualité sont également essentiels pour préparer les jeunes enfants à l'école. Les faits observés dans des pays aussi divers que l'Australie, l'Inde, le Mozambique, la Turquie et l'Uruguay démontrent les bénéfices à court et à long

terme de l'enseignement primaire – bénéfiques qui sont aussi bien un bon départ en matière d'alphabétisation et de calcul qu'un surcroît d'attention, d'efforts et d'initiatives – autant d'éléments qui se traduisent par de meilleurs résultats en termes d'éducation et d'emploi.

Les éléments récents qui se dégagent de l'enquête réalisée en 2009 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE montrent que, dans 58 pays sur 65, les élèves de 15 ans et plus ayant suivi au moins une année d'enseignement préscolaire obtenaient de meilleurs résultats que ceux qui n'en avaient pas suivi, même en tenant compte du milieu socioéconomique. En Australie, au Brésil et en Allemagne, le bénéfice moyen après prise en compte du milieu socioéconomique était équivalent à une année de scolarité.

Depuis 1999, le nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire a augmenté de près de moitié. Cependant, plus d'un enfant sur deux demeure non scolarisé – et jusqu'à cinq sur six dans les pays les plus pauvres. Les groupes qui bénéficieraient le plus de l'enseignement préprimaire sont ceux qui en manquent le plus. Au Nigéria, deux enfants sur trois environ parmi les 20 % des foyers les plus riches fréquentent

l'enseignement préprimaire, contre moins d'un sur dix pour les 20 % de foyers les plus pauvres (figure 1).

L'insuffisance des investissements est l'une des principales raisons de la faible couverture par la scolarisation préprimaire. Dans la plupart des pays, ce niveau d'enseignement représente moins de 10 % du budget de l'éducation et sa part tend à être particulièrement faible dans les pays pauvres. Le Népal et le Niger consacrent moins de 0,1 % de leur PNB à l'enseignement préscolaire, et Madagascar et le Sénégal moins de 0,02 %.

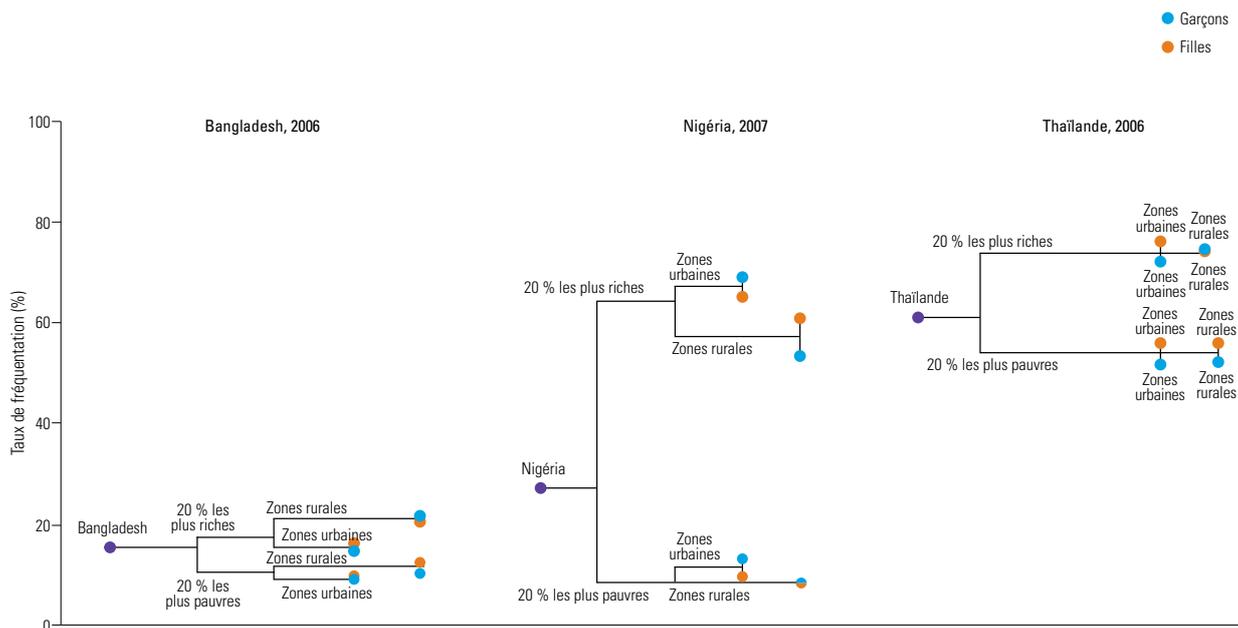
L'une des conséquences de la faiblesse de l'investissement public est que la part de la scolarisation dans l'enseignement préscolaire privé est de 33 %. En République arabe syrienne, où le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est de 10 %, la part de la prestation privée était de 72 %. Cela indique que la demande n'est pas satisfaite par le secteur public.

Il semble improbable que la multiplication des écoles maternelles privées payantes puisse toucher un plus grand nombre des foyers les plus pauvres, dont les enfants sont ceux qui ont le moins de chances d'être scolarisés. Dans l'État

Le Sénégal consacre moins de 0,02% de son PNB à l'enseignement préscolaire

Figure 1 : La participation à l'enseignement préprimaire connaît des variations importantes selon les pays

Taux de fréquentation de l'enseignement préprimaire pour les enfants de 36 à 59 mois, par niveau de richesse, lieu de résidence et sexe



Notes : L'âge officiel de l'enseignement préprimaire est de 3 à 5 ans dans les trois pays. Au Nigéria, le chiffre pris en compte pour les zones urbaines correspond aux 40 % les plus pauvres.

Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012) à partir des données de l'enquête en grappes à indicateurs multiples.

Entre 2008 et 2010, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million en Afrique subsaharienne

indien de l'Andhra Pradesh, la scolarisation à l'école maternelle dans les zones rurales est la plus élevée chez les 20 % de ménages les plus riches, dont près d'un tiers des enfants fréquentent des établissements privés. Les enfants des ménages les plus pauvres scolarisés dans l'enseignement préscolaire sont presque tous pris en charge par des prestataires publics.

Le lieu de résidence des enfants peut également déterminer la qualité du service. Dans les zones rurales de Chine, du Pérou et de la République-Unie de Tanzanie, les enfants qui parviennent à fréquenter l'école maternelle risquent davantage que les enfants des zones urbaines de fréquenter des classes surchargées et moins bien dotées en enseignants qualifiés et en ressources pédagogiques.

Pour faire en sorte que tous les enfants puissent profiter des bénéfices de l'enseignement préprimaire, des réformes sont nécessaires, notamment pour multiplier les établissements et s'assurer qu'ils soient abordables, identifier les moyens appropriés de lier les écoles maternelles et les écoles primaires et coordonner les activités de l'enseignement préprimaire avec l'ensemble des actions destinées à la petite enfance.

L'importance que revêt la mise en œuvre d'actions équilibrées pour améliorer la situation des jeunes enfants est encore soulignée par un nouvel indice, élaboré à l'intention de la présente édition du *Rapport*, qui évalue les progrès en direction de cet objectif et de ses trois principales composantes : la santé, la nutrition et l'éducation.

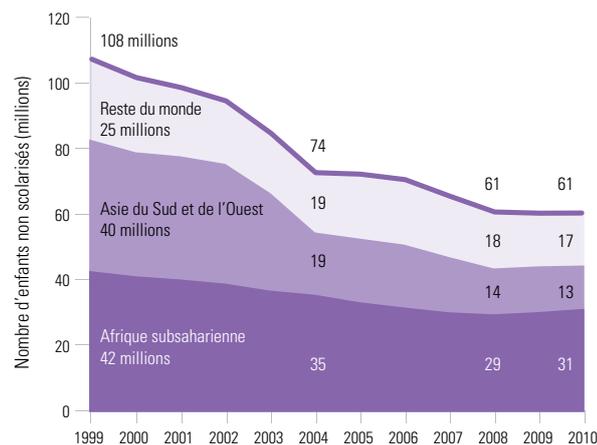
Certains pays obtiennent pour les trois indicateurs des résultats presque identiques – bons (comme dans le cas du Chili) ou mauvais (comme dans le cas du Niger). D'autres obtiennent des résultats très élevés ou très faibles dans un domaine, par rapport à leur position globale sur l'échelle de l'indice, ce qui révèle des problèmes particuliers. La Jamaïque et les Philippines, par exemple, ont l'une et l'autre un taux de mortalité infantile de 30 décès pour 1 000 naissances vivantes, mais des résultats très différents en matière d'éducation. Alors que 38 % des enfants de 3 à 7 ans étaient scolarisés dans le cadre d'un programme d'enseignement préprimaire ou primaire aux Philippines, ce chiffre était de 90 % à la Jamaïque. Cette situation illustre la nécessité d'investir dans des approches intégrées qui accordent une importance égale à tous les aspects du développement de la petite enfance.

Réaliser l'enseignement primaire universel

D'après les tendances actuelles, l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU) sera manqué de beaucoup. Le grand élan en faveur de la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants, lancé en 2000 à Dakar, lors du Forum mondial sur l'éducation, est aujourd'hui enrayé. Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire a chuté de 108 millions à 61 millions depuis 1999, mais les trois quarts de cette diminution ont été obtenus entre 1999 et 2004. Entre 2008 et 2010, les progrès ont complètement stagné (figure 2).

Figure 2 : Le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté dans les premières années qui ont suivi Dakar, mais cette augmentation a été suivie d'une stagnation

Nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, 1999-2010



Sources : Annexe, tableau statistique 5 ; Base de données de l'ISU.

L'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne, parties de situations semblables en 1999, avec 40 millions environ d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire et non scolarisés, ont ensuite progressé à des vitesses très différentes. Entre 1999 et 2008, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué de 29 millions en Asie du Sud et de l'Ouest, tandis que cette diminution était plus modeste en Afrique subsaharienne, avec un chiffre de 11 millions. Entre 2008 et 2010, le nombre d'enfants non scolarisés a augmenté de 1,6 million en Afrique subsaharienne, mais diminué de 0,6 million en Asie du Sud et de l'Ouest. L'Afrique subsaharienne compte aujourd'hui pour la moitié des enfants non scolarisés dans le monde.

Parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, 12 représentent près de la moitié de la population mondiale d'enfants non scolarisés. Le

Nigéria figure en tête de cette liste, avec un sixième des enfants non scolarisés à travers le monde, soit 10,5 millions au total (figure 3). En 2010, ce pays comptait 3,6 millions d'enfants non scolarisés de plus qu'en 2000. À l'inverse, l'Éthiopie et l'Inde ont réussi à réduire spectaculairement leur nombre d'enfants non scolarisés. En Inde, ces derniers étaient 18 millions de moins en 2008 qu'en 2001.

Parmi les enfants non scolarisés, certains peuvent entrer tard à l'école, d'autres peuvent avoir abandonné l'école et beaucoup peuvent n'être jamais scolarisés. En 2010, 47 % des enfants non scolarisés risquaient de ne jamais l'être. Cette proportion était la plus élevée dans les pays à faible revenu, où 57 % des enfants non scolarisés pouvaient s'attendre à ne jamais aller à l'école. La probabilité d'appartenir à ce groupe est plus grande pour les filles que pour les garçons.

À cinq ans seulement de 2015, vingt-neuf pays présentaient un taux net de scolarisation inférieur à 85 %. Ces pays ont très peu de chances d'atteindre l'objectif de l'EPU avant le terme fixé.

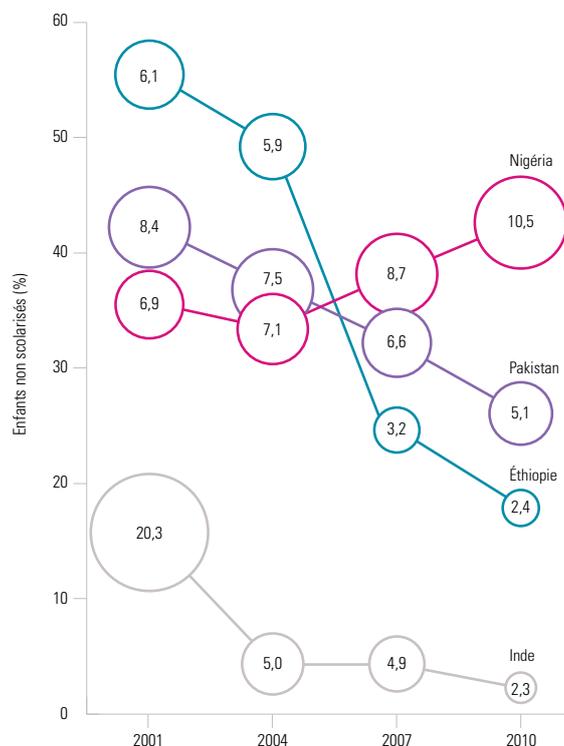
Les enfants ayant l'âge officiel d'entrer à l'école et non scolarisés en 2010 ne seront pas en mesure d'achever le cycle de l'enseignement primaire d'ici 2015. En 2010, on comptait 70 pays présentant un taux net d'admission inférieur à 80 %.

Le défi de l'EPU consiste à scolariser les enfants à l'âge normal et à faire en sorte qu'ils progressent au sein du système scolaire et achèvent le cycle de l'enseignement primaire. Une analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* montre que, dans 22 pays disposant de données issues d'enquêtes sur les ménages entre 2005 et 2010, 38 % des élèves entrant à l'école dépassaient de deux ans ou plus l'âge officiel. Dans les pays d'Afrique subsaharienne faisant l'objet de cette analyse, 41 % des enfants commençant leur scolarité primaire dépassaient de deux ans ou plus l'âge officiel de l'entrée à l'école.

Les enfants des foyers pauvres sont plus nombreux à commencer tard, généralement parce qu'ils vivent trop loin de l'école, que leur état nutritionnel est moins bon et/ou que leurs parents sont moins conscients qu'il est important d'envoyer leurs enfants à l'école en temps voulu. En Colombie, 42 % des enfants issus des foyers les plus pauvres commençaient leur scolarité primaire avec deux ans de retard ou davantage, contre 11 % pour les ménages les plus riches.

Figure 3 : Au Nigéria, le nombre d'enfants non scolarisés est élevé et a augmenté

Pourcentage et nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'enseignement primaire, 2001 à 2010



Notes : La taille des bulles est proportionnelle au nombre d'enfants non scolarisés. Les chiffres figurant dans les bulles indiquent le nombre d'enfants non scolarisés. Pour le Nigéria, les chiffres de 2001 sont ceux de 2000. Pour l'Inde, les chiffres de 2010 sont ceux de 2008.

Source : Base de données de l'ISU.

Une scolarisation tardive a une incidence sur les perspectives qu'ont les enfants d'achever le cycle d'enseignement. En troisième année d'école primaire, les enfants entrés tard à l'école peuvent avoir quatre fois plus de chances d'abandonner leur scolarité que ceux qui ont commencé à l'âge normal.

La pauvreté a elle aussi un effet négatif sur la probabilité d'abandon précoce. En Ouganda, sur 100 enfants du quintile le plus riche, 97 entraient à l'école primaire et 80 atteignaient la dernière année d'enseignement en 2006, tandis que, pour le quintile le plus pauvre, 90 enfants sur 100 entraient à l'école, mais 49 seulement parvenaient jusqu'en dernière année.

Pour lever les obstacles qui empêchent les enfants défavorisés d'entrer à l'école en temps voulu et d'y progresser, des réformes à l'échelle du système sont nécessaires. Dans de nombreux pays, le coût



© Giacomo Pirozzi/PANOS

Au Bangladesh et en Égypte, les foyers les plus riches dépensent quatre fois plus que les plus pauvres en cours supplémentaires

est la principale raison pour laquelle les parents ne scolarisent pas leurs enfants ou les déscolarisent. Même après la suppression formelle des droits de scolarité, les frais officiels ou officieux représentaient près de 15 % des dépenses dans ce domaine dans huit pays analysés aux fins du présent *Rapport*.

Les foyers les plus riches peuvent payer beaucoup plus pour l'éducation de leurs enfants, leur donnant plus de chances de bénéficier d'une scolarité de meilleure qualité. Ils peuvent notamment dépenser davantage pour des écoles privées ou des cours particuliers. Au Nigéria, les 20 % de foyers les plus riches dépensent plus de dix fois plus que les 20 % les plus pauvres pour que leurs enfants fréquentent l'enseignement primaire. Même la scolarité privée à faible coût est hors de portée pour les foyers les plus pauvres. Dans un bidonville de Lagos, envoyer trois enfants à l'école coûte l'équivalent de 46 % du salaire minimum. Au Bangladesh et en Égypte, les foyers les plus riches dépensent quatre fois plus que les plus pauvres en cours supplémentaires et sont, en tout état de cause, plus susceptibles d'investir dans de tels cours.

La suppression des droits de scolarité formels a été une étape fondamentale vers la réalisation de l'EPU. Cependant, il importe aussi que les gouvernements prennent des dispositions complémentaires, comme des subventions permettant aux écoles de couvrir leurs coûts afin qu'elles n'imposent pas informellement d'autres frais aux parents.

Des mesures de protection sociale, comme des transferts financiers, sont essentiels pour s'assurer que les foyers pauvres aient les moyens financiers de faire face à tous les frais scolaires sans compromettre leurs dépenses consacrées à d'autres besoins élémentaires. Des mesures doivent également être prises pour faire en sorte que la capacité des ménages les plus riches à dépenser davantage pour des écoles privées et des cours particuliers n'en vienne pas à creuser les inégalités.

Promouvoir l'apprentissage et les compétences nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes

Les problèmes sociaux et économiques des dernières années ont concentré l'attention sur les possibilités accessibles aux jeunes d'apprendre et d'acquérir des compétences. Comme le détaille la partie thématique du présent *Rapport*, ces problèmes confèrent un caractère d'urgence à un objectif important qui ne s'est pas vu accorder l'attention qu'il méritait du fait de l'ambiguïté des engagements pris lors de la définition des objectifs de l'EPT, en 2000.

L'enseignement secondaire formel est le moyen le plus efficace pour acquérir les compétences nécessaires à la vie professionnelle et à la vie courante. Malgré l'augmentation, à l'échelle mondiale, du nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement secondaire, le taux brut de

scolarisation pour le premier cycle de ce niveau n'était en 2010 que de 52 % pour les pays à faible revenu, ce qui laisse des millions de jeunes affronter la vie sans posséder les compétences fondamentales dont ils ont besoin pour gagner décemment leur vie. À l'échelle mondiale, 71 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle de l'enseignement secondaire n'étaient pas scolarisés en 2010. Ce nombre stagne depuis 2007. Trois adolescents non scolarisés sur quatre vivent en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.

On compte aujourd'hui 25 % d'enfants de plus dans l'enseignement secondaire qu'en 1999. L'Afrique subsaharienne a doublé le nombre d'élèves scolarisés au cours de cette période, mais présente néanmoins le taux de scolarisation dans le secondaire le plus faible du monde, avec 40 % en 2010.

Certains jeunes ont acquis des compétences grâce à l'enseignement technique et professionnel. La proportion d'élèves de l'enseignement secondaire scolarisés dans le cadre de tels programmes s'est maintenue à 11 % depuis 1999.

Les compétences ne s'acquièrent pas qu'à l'école. Les organisations internationales disposent d'un ensemble de cadres permettant de caractériser les compétences et les programmes de développement des compétences. Cependant, douze ans après la définition des objectifs de l'EPT à Dakar, la communauté internationale est encore loin de s'accorder sur ce qui constitue un progrès en matière d'« accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante » (ce qui est le point essentiel de l'objectif 3), de s'entendre sur une série cohérente d'indicateurs comparables à l'échelle internationale et d'évaluer si des progrès sont réalisés. Des signes prometteurs laissent penser que la situation peut être en train de changer, mais les évolutions récentes ne produiront pas en temps utile des données suffisantes pour mesurer l'objectif 3 d'une manière adéquate avant l'expiration du délai fixé.

Tous les objectifs internationaux postérieurs à 2015 en matière d'acquisition de compétences doivent être définis plus précisément et fixer clairement les modalités de mesure des progrès. Cela doit reposer sur une évaluation réaliste des informations susceptibles d'être réunies, afin d'éviter les

problèmes qui ont contrecarré les efforts engagés pour assurer le suivi de l'objectif 3.

Le Cadre d'action de Dakar a précisé certains des risques dont il convient de protéger les jeunes en leur permettant d'acquérir les compétences pratiques pertinentes. L'un de ces risques était le VIH et le sida. La connaissance du VIH reste faible. Les estimations mondiales réalisées récemment à partir de 119 pays montrent que seuls 24 % des jeunes femmes et 36 % des jeunes hommes de 15 à 24 ans sont capables d'identifier les modes de prévention de la transmission sexuelle du VIH et de rejeter les principales idées fausses quant à sa transmission.

La connaissance du VIH et le sida est faible même dans les pays où le taux de prévalence est élevé. En 2007, près de 60 000 élèves de 6^e année (âgés en moyenne de 13 ans environ) de 15 pays d'Asie du Sud et de l'Est ont fait l'objet d'une évaluation portant sur leur connaissance du VIH et du sida. Le test était axé sur les programmes officiels d'éducation relative au VIH adoptés par les ministères de l'éducation des pays participants. Les résultats suggèrent une mise en œuvre inefficace, voire une conception médiocre, des programmes officiels. En moyenne, 36 % seulement des élèves atteignaient le niveau de connaissances minimales exigé et 7 % le niveau souhaitable.

Cela ne suffit pas pour faire en sorte que les jeunes sachent comment protéger leur propre santé et celle des autres si, par exemple, ils ne se sentent pas disposer de l'autonomie nécessaire pour prendre les mesures qui conviennent au bon moment.

L'éducation relative aux compétences pratiques axée sur le VIH et le sida encourage les jeunes à adopter des attitudes et des comportements qui protègent leur santé, par exemple en leur assurant une capacité de négociation pour ce qui concerne leurs relations sexuelles. Elle le fait en dispensant des compétences psychosociales et interpersonnelles telles que la communication assertive, l'estime de soi, la prise de décision et la négociation. Il conviendrait d'introduire des programmes d'acquisition de compétences pratiques qui abordent les questions sensibles d'une manière permettant l'implication des élèves, afin de compléter les matières figurant dans les programmes scolaires, comme l'éducation à la santé et, plus largement, l'éducation relative au VIH et le sida.

Dans 119 pays, seules 24 % des jeunes femmes sont capables d'identifier les modes de prévention de la transmission sexuelle du VIH

Réduire de 50 % l'analphabétisme des adultes

L'alphabetisation est essentielle au bien-être social et économique des adultes – et à celui de leurs enfants. Les progrès en direction de cet objectif ont cependant été très limités, en grande partie du fait de l'indifférence des gouvernements et des donateurs. En 2010, il y avait encore 775 millions d'adultes incapables de lire ou d'écrire. La moitié se trouvaient en Asie du Sud et de l'Ouest, et plus d'un cinquième en Afrique subsaharienne.

Dans 81 des 146 pays disposant de données pour la période 2005-2010, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être analphabètes. Vingt-et-un de ces pays présentent une extrême disparité entre les sexes, avec moins de sept femmes analphabètes pour dix hommes.

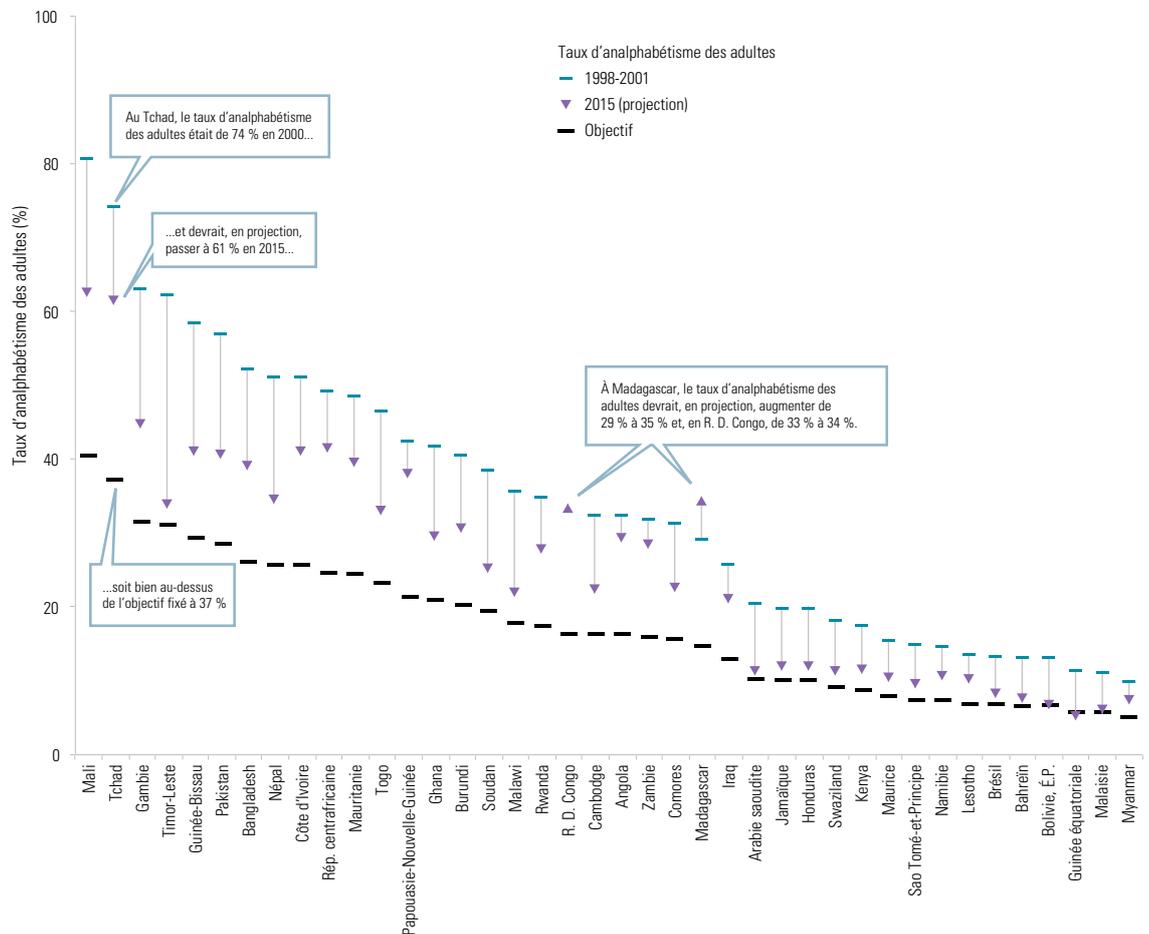
À l'échelle mondiale, le taux d'alphabetisme des adultes a augmenté au cours des deux dernières décennies, passant de 76 % en 1985-1994 à 84 % en 2005-2010. Cependant, sur les 43 pays présentant un taux d'alphabetisme des adultes inférieur à 90 % en 1998-2001, trois seulement atteindront l'objectif consistant à réduire de 50 % l'analphabétisme d'ici 2015. Un certain nombre de pays manqueront vraisemblablement de beaucoup l'objectif (figure 4) et, tandis que certains des pays de ce dernier groupe ont réalisé des progrès importants – comme le Mali, qui a doublé son taux d'alphabetisme – d'autres, comme Madagascar, ont connu une diminution au cours de la dernière décennie.

Près des trois quarts des adultes analphabètes vivent dans dix pays seulement. Sur le total mondial, 37 % vivent en Inde. Au Nigéria, le nombre d'adultes

Près des trois quarts des adultes analphabètes vivent dans dix pays seulement

Figure 4 : La plupart des pays n'atteindront pas l'objectif relatif à l'alphabetisation des adultes, et certains le manqueront de beaucoup

Taux d'alphabetisme des adultes, 1998-2001 à 2015 (projection)

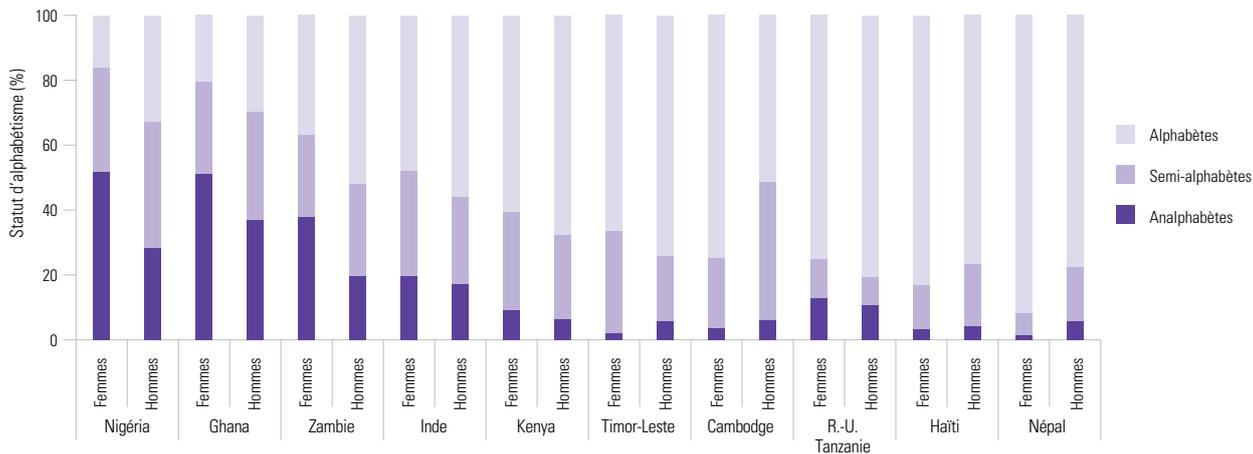


Note : Les pays figurant sur le graphique sont ceux pour lesquels une projection en 2015 était possible et qui présentaient un taux d'alphabetisme des adultes supérieur à 10 % en 1998-2001.

Sources : Annexe, tableau statistique 2 ; Base de données de l'ISU.

Figure 5 : Pour de nombreux jeunes, six années de scolarité ne suffisent pas pour acquérir des compétences en matière d'alphabétisme

Statut d'alphabétisme, hommes et femmes de 15 à 29 ans ayant achevé six années seulement de scolarité, choix de pays, 2005 à 2011 (%)

Source : Analyse de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012)* à partir des données d'enquêtes démographiques et sanitaires.

alphabètes a augmenté de 10 millions au cours des deux dernières décennies, pour atteindre 35 millions.

Une question importante est celle de savoir si ces données rendent compte de toute l'étendue du problème. Au lieu de tester leurs compétences, on demande aux adultes s'ils savent lire et écrire. Les approches directes de l'évaluation des compétences des adultes fournissent des profils plus riches des compétences relevant de l'alphabétisme.

On considère généralement qu'il faut aux enfants quatre ou cinq ans de scolarité pour lire, écrire et calculer avec aisance. Une nouvelle analyse des enquêtes sur les ménages réalisée aux fins du présent *Rapport* montre cependant que, dans les pays à revenu faible et moyen inférieur, le nombre d'élèves achevant le cycle de l'enseignement primaire sans devenir alphabètes est bien plus élevé qu'on ne l'attendrait. Au Ghana, par exemple, en 2008, plus de la moitié des femmes et plus du tiers des hommes de 15 à 29 ans ayant achevé six années de scolarité étaient absolument incapables de lire une phrase et 28 % des jeunes femmes et 33 % des jeunes hommes ne pouvaient en lire qu'une partie (figure 5).

L'environnement dans lequel vivent les gens peut avoir une incidence sur leur capacité à acquérir et entretenir des compétences en matière d'alphabétisme. Les résultats préliminaires du Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation en Jordanie, en Mongolie, en Palestine et au Paraguay montrent que les taux

d'alphabétisme peuvent masquer des différences importantes quant aux pratiques et aux environnements qui déterminent les compétences des adultes en matière d'alphabétisme.

Dans les pays à revenu élevé, le caractère universel de la scolarisation a relégué dans un lointain passé les chiffres élevés de l'analphabétisme. Toutefois, des évaluations directes indiquent que, dans ces pays, pas moins d'un adulte sur cinq, soit environ 160 millions de personnes, possède des compétences très faibles en matière d'alphabétisme – ne sachant pas lire, écrire et calculer efficacement dans la vie quotidienne, par exemple pour postuler à un emploi ou comprendre les indications figurant sur un flacon de médicament. Les personnes socialement défavorisées, notamment les pauvres, les migrants et les minorités ethniques, sont particulièrement affectées.

Les personnes possédant des compétences faibles en matière de lecture et d'écriture sont souvent stigmatisées et souffrent d'un manque de confiance en soi. Cette situation représente un défi majeur pour les actions consacrées à l'alphabétisation des adultes. Les programmes qui aident leurs participants à tirer parti de l'alphabétisme dans la vie quotidienne encouragent les adultes à participer tout en leur évitant la stigmatisation qui peut être associée à cette participation. Un engagement politique à haut niveau et une vision cohérente et à long terme en matière de politiques, appuyés sur des ressources suffisantes, sont nécessaires pour affronter ce problème.

Dans 60 pays, les filles sont défavorisées par rapport à la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire

Réaliser la parité et l'égalité entre les sexes

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation constituent un droit humain élémentaire, ainsi qu'un moyen important d'améliorer d'autres résultats socio-économiques. La réduction de l'écart entre les sexes en matière de scolarisation dans l'enseignement primaire est l'un des plus grands succès de l'EPT depuis 2000. Malgré cela, de nombreux pays risquent encore de ne pas atteindre la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015. Il reste, en outre, encore beaucoup à faire pour s'assurer que les possibilités d'éducation et les résultats de celle-ci soient équitables.

Soixante-huit pays n'ont toujours pas réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et les filles sont défavorisées dans 60 de ces pays. Si des pays comme l'Éthiopie et le Sénégal ont fait des progrès extraordinaires, d'autres, dont l'Angola et l'Érythrée, ont régressé.

Le nombre de pays où les filles sont extrêmement défavorisées ou qui affichent un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,70 est passé de 16 en 1990 à 11 en 2000, puis à 1 seulement – l'Afghanistan – en 2010 (figure 6). Malgré sa place en queue de classement, cependant, l'Afghanistan a réalisé de grands progrès au cours des dernières années.

Les situations de grave désavantage – mesurées par un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,90 – sont également moins nombreuses qu'il y a dix ans. Sur 167 pays disposant de données pour 1999 et 2010, 33 présentaient un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,90 en 1999, dont 21 en Afrique subsaharienne. En 2010, ce groupe ne comptait plus que 17 pays, dont 12 en Afrique subsaharienne.

Les pays ayant réalisé des progrès suffisants pour avoir aujourd'hui atteint la parité entre les sexes, comme le Burundi, l'Inde et l'Ouganda, montrent ce qu'il est possible de faire en mettant en place des stratégies propres à améliorer la participation scolaire des filles, par exemple en mobilisant les communautés, en destinant aux filles un soutien financier ciblé, en veillant à employer des méthodes et des matériels pédagogiques tenant compte de la question du genre et en offrant des environnements scolaires sûrs et sains.

Il faut, pour parvenir à la parité entre les sexes, comprendre les raisons expliquant la moindre scolarisation des filles. L'analyse réalisée aux fins

du présent *Rapport* à partir des données issues d'enquêtes sur les ménages menées dans neuf pays montre que les filles rencontrent des obstacles plus importants que les garçons pour entrer dans l'enseignement primaire, mais qu'une fois scolarisées, elles tendent à avoir des chances égales d'achever leur scolarité. En Guinée, par exemple, 40 % seulement des filles issues des ménages les plus pauvres atteignent la fin de l'école primaire, contre 52 % des garçons. Ces chiffres tiennent pour une grande part au fait que les filles sont moins nombreuses à commencer leur scolarité : 44 % des filles issues de foyers pauvres entrent dans l'enseignement primaire, contre 57 % des garçons.

Dans plus de la moitié des 97 pays présentant des disparités entre les sexes au niveau de l'enseignement secondaire, les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés. Ces pays tendent à être plus riches et la scolarisation à y être globalement plus répandue. Ils sont concentrés en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Asie et dans le Pacifique. On trouve cependant aussi trois pays à faible revenu où les garçons sont désavantagés : le Bangladesh, le Myanmar et le Rwanda.

Le principal facteur qui chasse les garçons de l'enseignement secondaire se révèle être la pauvreté et l'attraction du marché du travail, comme on peut l'observer en Amérique latine et dans les Caraïbes. Au Honduras, par exemple, six garçons de 15 à 17 ans sur dix effectuaient un travail rémunéré, dont deux seulement étaient scolarisés. À l'inverse, deux filles sur dix seulement effectuaient un travail rémunéré.

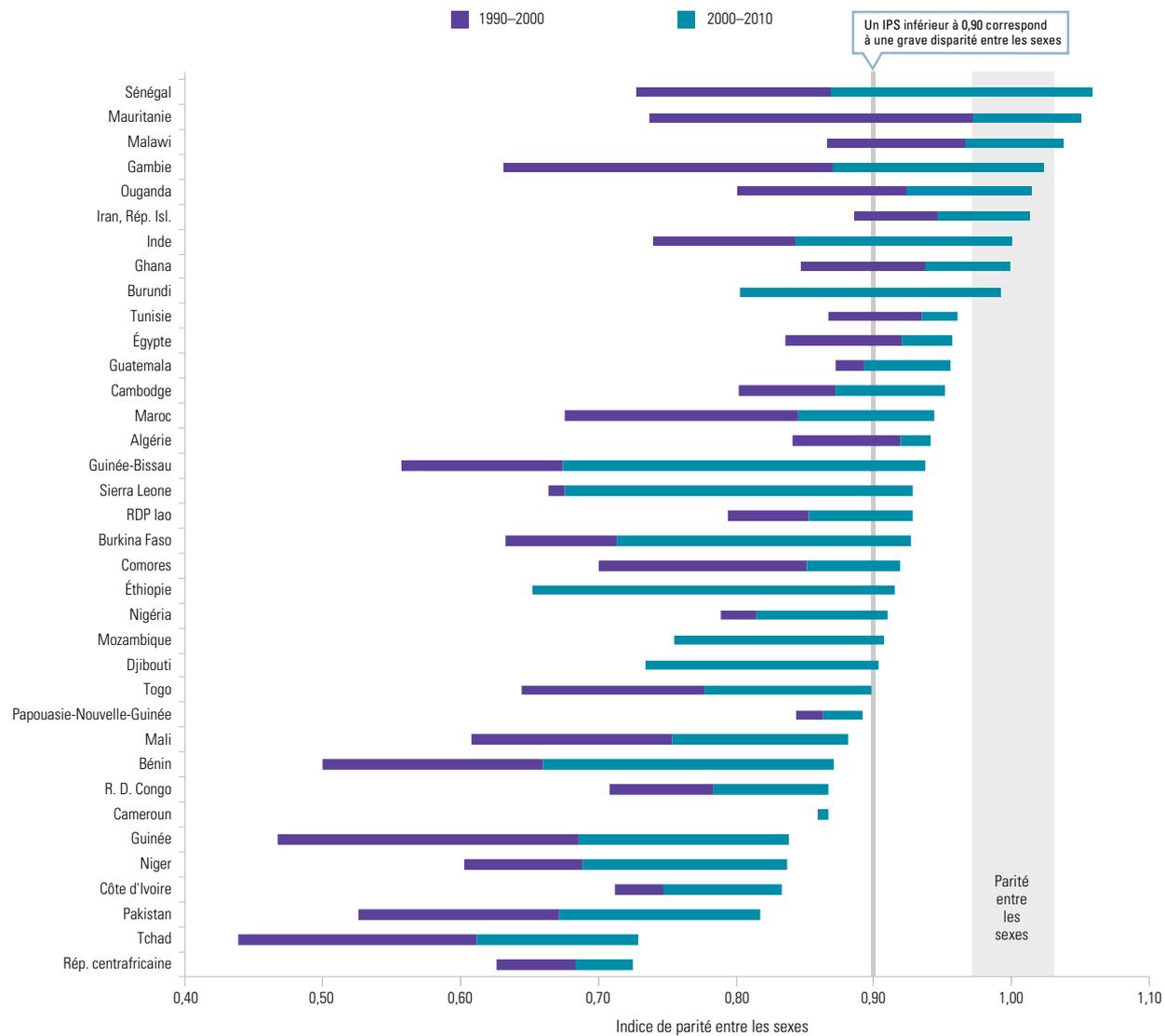
Les garçons peuvent également abandonner l'école à cause de l'environnement scolaire, notamment des attitudes des enseignants. Bien que les différences entre les modes d'apprentissage des garçons et des filles soient moins importantes que leurs similitudes, les enseignants doivent être conscients de ces différences lorsqu'elles existent et être préparés à adapter en conséquence leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Deux méthodes qui ont été expérimentées, mais qui se sont révélées inappropriées dans certains contextes sont les écoles non mixtes et la répartition dans les classes en fonction des résultats.

Les garçons sont en outre confrontés à des désavantages en matière de résultats scolaires, surtout en lecture. Au fil du temps, cet écart entre les sexes s'est creusé en faveur des filles.

Dans plus de la moitié des pays présentant des disparités entre les sexes au niveau de l'enseignement secondaire, les garçons sont moins nombreux que les filles à être scolarisés

Figure 6 : La réduction de la disparité entre les sexes a progressé, mais les filles sont encore confrontées à des obstacles majeurs pour avoir accès à l'école

Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation, pays présentant en 1990 un IPS inférieur à 0,90, 1990 à 2000 et 2000 à 2010



Notes : Seuls les pays présentant des données pour 1990, 2000 et 2010 sont indiqués. Les informations non disponibles pour une année donnée ont été remplacées par celles correspondant à la première ou à la deuxième année précédente ou suivante. L'Afghanistan et Oman, qui ont connu des tendances négatives, sont exclus de cette figure. Source : Base de données de l'ISU.

Les garçons continuent à avoir l'avantage en mathématiques, mais certains éléments montrent que cet écart pourrait se réduire.

Il n'existe pas de différence foncière quant aux capacités des filles et des garçons à obtenir les mêmes bons résultats à l'école. Afin de combler l'écart en lecture, les parents, les enseignants et

les responsables de la formulation des politiques devraient trouver des moyens créatifs d'inciter les garçons à lire davantage, notamment en tirant parti de leur intérêt pour les textes numériques. Pour ce qui est des mathématiques, les progrès de l'équité entre les sexes hors du cadre scolaire, principalement en termes de perspectives d'emploi, pourraient jouer un rôle majeur pour réduire les disparités.

Améliorer la qualité de l'éducation

Parmi les 650 millions d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement primaire que l'on compte à l'échelle mondiale, il est temps de faire porter l'accent non seulement sur les 120 millions qui n'atteignent pas la quatrième année de scolarité, mais aussi sur les 130 millions qui, bien que scolarisés, ne parviennent pas à acquérir les bases.

L'analyse des modèles d'inégalité des résultats scolaires et de leurs causes peut contribuer à élaborer des politiques permettant aux enfants issus de milieux pauvres de vaincre la fatalité. Dans les 74 pays et économies qui ont participé à l'étude PISA de 2009, plus le quartile d'indice socioéconomique auquel appartenait l'élève était élevé, meilleurs étaient ses résultats, ce rapport étant identique pour les garçons et les filles (figure 7).

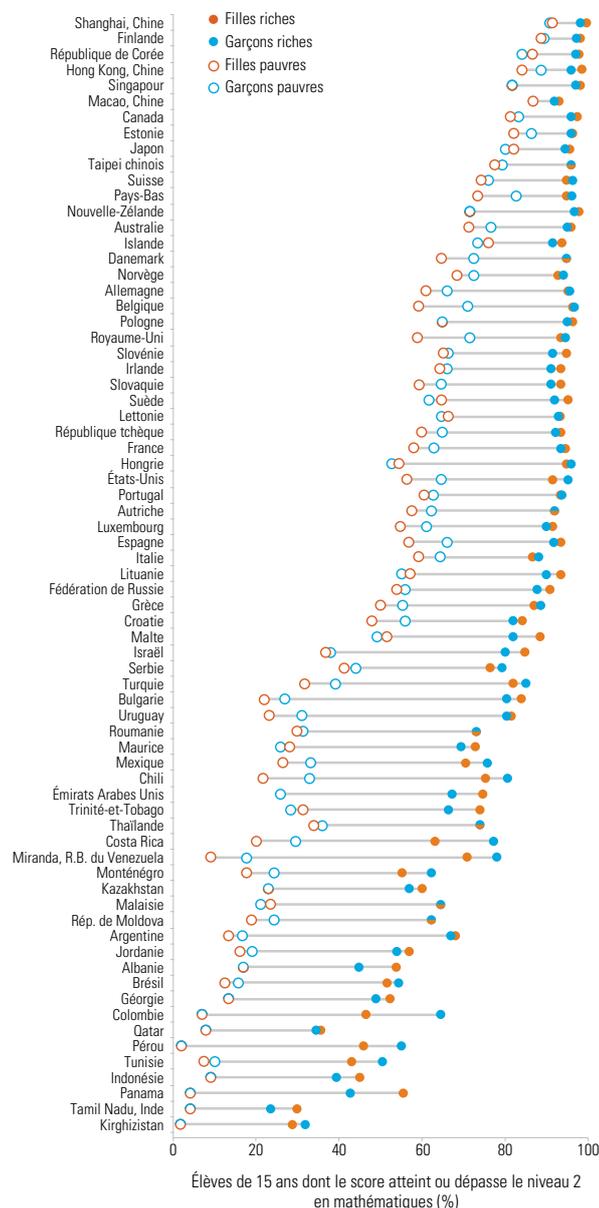
Dans les pays à revenu moyen participant à cette évaluation, les résultats des élèves étaient très faibles : en moyenne, une moitié au moins obtenaient des résultats inférieurs à 2 en mathématiques. Malgré cela, au fil du temps, certains pays à revenu moyen parvenaient à améliorer les scores moyens et à réduire les inégalités de résultats d'apprentissage. Au Brésil et au Mexique, le pourcentage d'élèves obtenant des résultats faibles a diminué entre 2003 et 2009 dans tous les quartiles de statut socioéconomique. Cela est particulièrement impressionnant compte tenu du fait que la participation à l'enseignement secondaire a augmenté dans une mesure importante au cours de cette période. Les politiques de protection sociale ciblée mises en œuvre dans ces pays depuis la fin des années 1990 sont une des causes vraisemblables des gains enregistrés par les élèves défavorisés.

Pour améliorer l'apprentissage, les enseignants sont la ressource la plus importante. Dans de nombreuses régions, le manque d'enseignants, en particulier d'enseignants formés, représente un obstacle majeur à la réalisation des objectifs de l'EPT. Les dernières estimations laissent penser que, pour 112 pays, les effectifs devraient intégrer au total 5,4 millions d'enseignants du primaire supplémentaires d'ici 2015. De nouveaux recrutements sont nécessaires pour couvrir à la fois les 2 millions de postes supplémentaires requis pour réaliser l'enseignement primaire

universel et les 3,4 millions de postes rendus vacants par les enseignants quittant leurs fonctions. À eux seuls, les pays d'Afrique subsaharienne doivent recruter plus de 2 millions d'enseignants pour parvenir à l'EPU.

Figure 7 : Les résultats d'apprentissage varient en fonction du statut socioéconomique

Pourcentage d'élèves atteignant ou dépassant le niveau 2 en mathématiques, par statut socioéconomique et par sexe, PISA 2009



Notes : Parmi les pays et économies ayant participé au PISA 2009, l'Azerbaïdjan, l'Himachal Pradesh (Inde) et le Liechtenstein ne figurent pas dans cette liste. Pauvre/riche désigne le décile inférieur/supérieur de l'indice de statut économique, social et culturel du PISA.

Sources : Altinok (2012b), à partir des données du PISA 2009 ; Walker (2011).

Pour 112 pays, les effectifs doivent intégrer au total 5,4 millions d'enseignants du primaire supplémentaires d'ici 2015

Le nombre d'enseignants du primaire par élève est l'un des éléments permettant de mesurer la qualité de l'éducation. À l'échelle mondiale, le rapport élèves/enseignant a légèrement diminué, passant de 26 élèves par enseignant en 1999 à 24 élèves par enseignant en 2010. En Afrique subsaharienne, malgré le recrutement de plus de 1,1 million d'enseignants, le nombre d'élèves par enseignant a légèrement augmenté, passant de 42 à 43, du fait de l'accroissement plus rapide de la scolarisation.

Sur 100 pays disposant de données relatives à l'enseignement primaire, 33 disposaient de moins de 75 % d'enseignants formés selon les normes nationales. Les enseignants doivent recevoir une formation appropriée afin de pouvoir s'acquitter efficacement de leurs tâches. Les évaluations ont montré que, dans un grand nombre de pays les plus pauvres du monde, les enfants ont passé plusieurs années à l'école sans apprendre à lire un mot. Au Mali, par exemple, au moins huit enfants sur dix sont incapables de lire un seul mot dans une langue nationale en deuxième année. Des résultats choquants de ce genre ont attiré l'attention sur la manière dont les enseignants sont formés et sur le soutien qu'ils reçoivent une fois dans leurs classes.

Les enseignants eux-mêmes peuvent manquer des connaissances nécessaires dans leur matière lorsqu'ils sont admis dans les instituts de formation des enseignants, de telle sorte que les cours consistent souvent davantage à les aider à acquérir ces connaissances élémentaires qu'à apprendre comment enseigner efficacement. En outre, le perfectionnement professionnel tend à s'arrêter dès que les enseignants franchissent le seuil de leurs classes.

Les gouvernements devraient prendre des mesures actives pour renforcer l'enseignement dans les petites classes. Les programmes de formation préalable doivent mettre davantage l'accent sur les techniques qui se révèlent efficaces en classe. Les programmes de formation continue, quant à eux, peuvent faire participer les enseignants à une démarche interactive afin de faire en sorte que les connaissances se traduisent par de meilleures pratiques dans les classes. Les bénéfices seront probablement les plus notables lorsque la formation se conjugue avec d'autres actions, comme l'amélioration du matériel pédagogique.

Indice du développement de l'Éducation pour tous

L'indice du développement de l'EPT offre un cliché instantané des progrès d'ensemble des systèmes éducatifs nationaux en direction de l'Éducation pour tous. Il est possible d'observer, pour une sous-série de 52 pays, l'évolution de l'IDE depuis le Forum mondial sur l'éducation de Dakar. L'IDE s'est amélioré dans 41 des 52 pays entre 1999 et 2010. Une augmentation particulièrement importante a eu lieu dans 12 pays d'Afrique subsaharienne de ce groupe, les plus grands progrès étant enregistrés par l'Éthiopie et le Mozambique.

Les mêmes scores peuvent masquer des différences dans les efforts que les pays consacrent à l'EPT. La Colombie et la Tunisie, par exemple, présentent la même valeur d'IDE. En Tunisie, les taux de scolarisation et de survie dans l'enseignement primaire sont élevés, mais le taux d'alphabétisme des adultes est faible. En Colombie, le taux d'alphabétisme des adultes est beaucoup plus élevé, mais le taux ajusté de scolarisation dans le primaire est faible et le taux de survie à ce niveau est particulièrement bas. Le faible taux d'alphabétisme des adultes de la Tunisie peut refléter en partie un héritage historique, et non pas nécessairement les efforts actuellement engagés par le pays, tandis que les scores plus faibles de la Colombie pour les indicateurs liés aux élèves en âge de fréquenter l'école primaire laissent penser que ce pays pourrait être confronté dans l'avenir à des taux plus faibles d'alphabétisation des adultes.

En élargissant l'IDE pour y intégrer l'indice d'EPPE élaboré à l'occasion du présent *Rapport*, on découvre quels sont les pays qui ont mis le plus l'accent sur la petite enfance. Certains pays – notamment d'Asie centrale, comme le Kirghizistan et l'Ouzbékistan, et d'Asie de l'Est, comme l'Indonésie et les Philippines – chutent dans le classement, tandis que des pays comme la Jamaïque et le Mexique y gagnent des places.

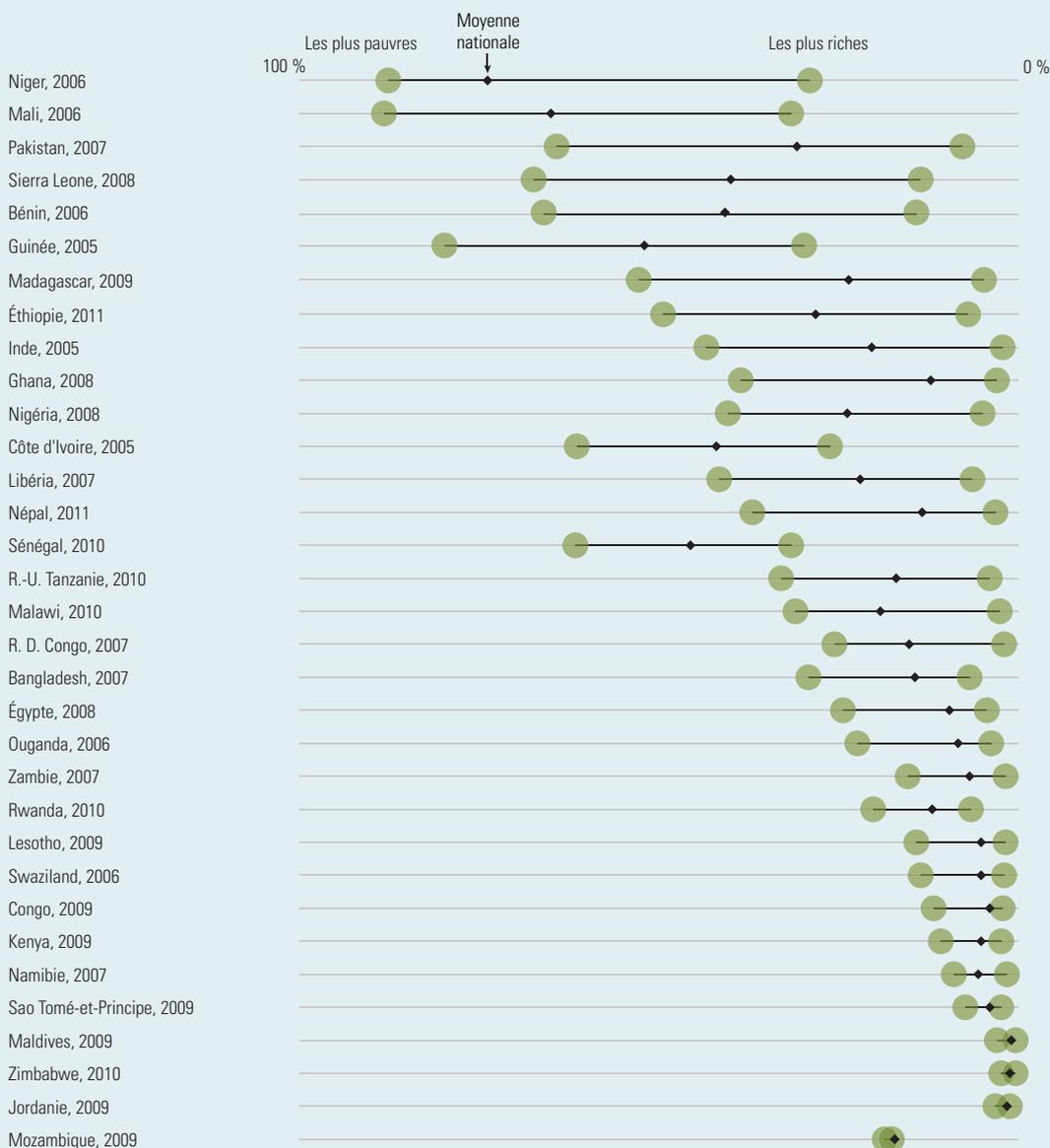
L'EPT ne sera pas atteinte sans que tous ses objectifs fassent l'objet d'une même attention. Il faut pour cela prêter une attention particulière à ceux qui apparaissent comme les plus négligés, principalement l'EPPE et l'alphabétisation des adultes. Il est essentiel de rompre le cycle intergénérationnel de la privation d'éducation en assurant une éducation de qualité à tous les enfants, dès les premières années de leur vie, et à leurs parents.

Base de données mondiale

En même temps que la publication du présent *Rapport*, l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* a élaboré un nouveau site Web interactif, qui montre l'étendue des inégalités éducatives dans les différents pays. La Base de données mondiale sur les inégalités éducatives (WIDE) réunit les données les plus récentes fournies par les enquêtes démographiques et sanitaires et par les enquêtes en grappes à indicateurs multiples.

Les disparités de richesse s'accroissent pour les pays qui ont du mal à scolariser les enfants

Population de 17 à 22 ans ayant suivi moins de deux années d'éducation, par niveau de richesse (%)



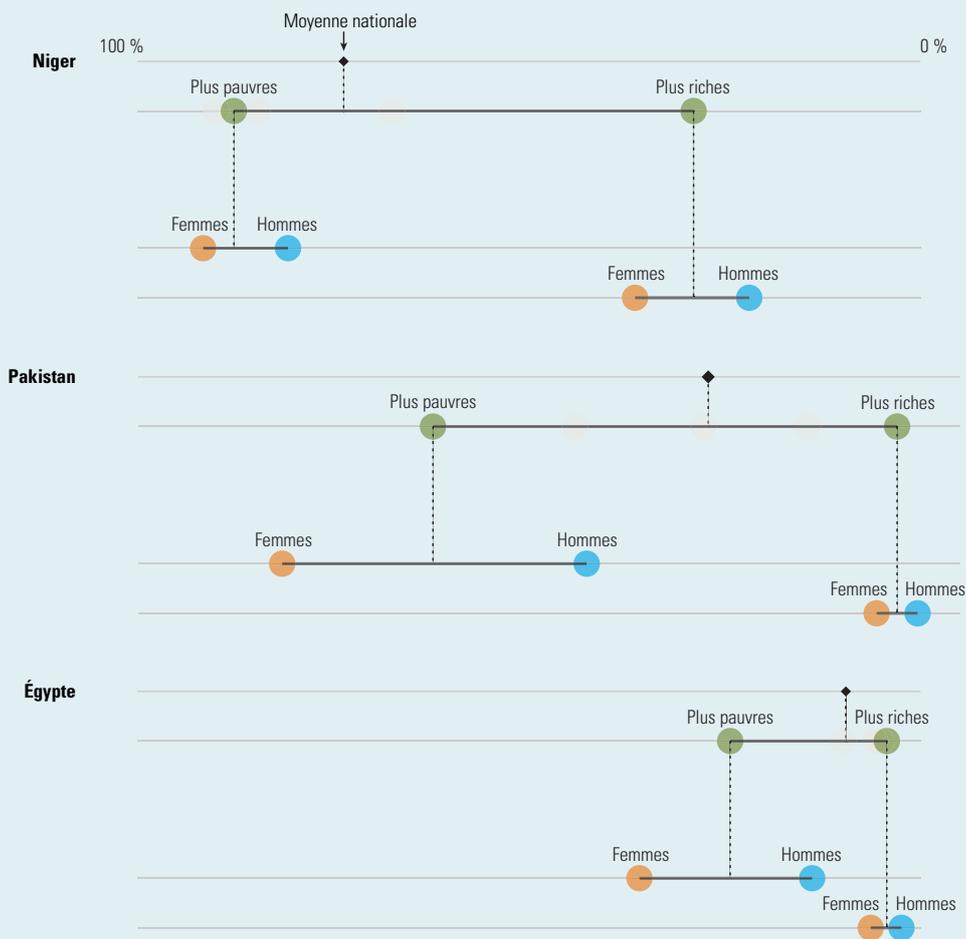
Cette figure, qui prend en compte trois des régions les plus éloignées de la réalisation de l'EPT – l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et les États arabes –, montre que les disparités de richesse existent dans presque tous les pays pour lesquels il a des données. Sur le site Web, on peut faire apparaître les pourcentages correspondants en cliquant sur les points. Au Niger, pays qui présente les disparités les plus importantes, 88 % des jeunes les plus pauvres ont suivi moins de deux années de scolarité – et souffrent donc de pauvreté éducative extrême –, contre 29 % pour les plus riches. À l'autre extrémité de la figure, la Jordanie présente les disparités les plus faibles. Riches ou pauvres, 1 % seulement des jeunes souffrent de pauvreté éducative extrême.

sur les inégalités éducatives (WIDE)

Les visiteurs du site Web peuvent comparer différents groupes au sein des pays en fonction de divers indicateurs relatifs à l'éducation et de facteurs associés aux inégalités, comme la richesse, le genre, l'origine ethnique, la religion et le lieu de résidence. Les utilisateurs peuvent créer des cartes, des graphiques et des tableaux à partir des données, et les télécharger, les imprimer ou les partager en ligne. Le site a été conçu par InteractiveThings.

Les disparités de richesse sont encore aggravées par les disparités de genre

Population de 17 à 22 ans ayant suivi moins de deux années d'éducation, par niveau de richesse et par sexe, Niger, Pakistan et Égypte (%)



Sur le site WIDE, l'utilisateur peut observer en détail les intersections des formes de désavantage dans un choix de pays. Au Niger, les disparités de richesse, déjà importantes, sont encore aggravées par le genre. Les jeunes femmes les plus pauvres sont les plus touchées : 92 % d'entre elles risquent d'avoir passé moins de deux années à l'école, contre 22 % pour les jeunes hommes les plus riches. Au Pakistan, l'écart est important parmi les plus pauvres, huit jeunes femmes sur dix étant touchées, contre moins de cinq jeunes hommes sur dix. En Égypte, bien que le problème ne soit globalement pas aussi grave, les écarts entre les sexes sont importants : 36 % des jeunes femmes pauvres sont dans une situation de pauvreté éducative extrême, contre 2 % seulement des jeunes hommes les plus riches.

Le financement de l'EPT : insuffisances et perspectives



Parmi les pays à revenu faible, 63 % ont accru la part du revenu national consacrée à l'éducation

L'expérience des dernières décennies montre que l'accroissement du financement de l'éducation est encore loin de suffire pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous. On observe cependant, en même temps que la stagnation du nombre d'enfants non scolarisés, des signes inquiétants indiquant que les contributions des donateurs pourraient également ralentir. L'accroissement des moyens financiers ne saurait, à lui seul, garantir la réalisation des objectifs de l'EPT, mais il ne fait aucun doute que leur diminution sera dommageable. Un effort renouvelé et concerté de la part des donateurs d'aide est urgent. Dans le même temps, il est vital d'examiner si de nouvelles sources sont susceptibles de combler les lacunes du financement et comment renforcer le processus de dépense des fonds de l'aide internationale.

Il faut dépenser plus

Le total des dépenses publiques d'éducation a constamment progressé depuis Dakar. Les pays à faible revenu sont ceux qui ont connu la plus grande augmentation des dépenses, qui a été en moyenne de 7,2 % par an depuis 1999. En Afrique subsaharienne, l'augmentation annuelle a été de 5 %. Parmi les pays à revenu faible et moyen présentant des données comparables, 63 % ont accru au cours de la dernière décennie la part du revenu national consacrée à l'éducation.

La plupart des pays qui ont accéléré leurs progrès en direction de l'EPT au cours de la dernière décennie l'ont fait en accroissant substantiellement les dépenses d'éducation ou en les maintenant à des niveaux déjà élevés. En République-Unie de Tanzanie, par exemple, la part du revenu national consacrée à l'éducation a plus que triplé et le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire a doublé. Au Sénégal, une augmentation des dépenses de 3,2 % à 5,7 % du PNB a permis une croissante impressionnante de la scolarisation dans l'enseignement primaire et l'élimination de l'écart entre les sexes.

Malgré cette tendance mondiale prometteuse, certains pays encore loin de réaliser l'EPT, comme la Guinée, le Pakistan et la République centrafricaine,

ont maintenu un faible niveau de dépenses, affectant moins de 3 % de leur PNB à l'éducation. Le Pakistan, qui se classe au deuxième rang pour le nombre d'élèves non scolarisés – 5,1 millions –, a néanmoins réduit ses dépenses d'éducation de 2,6 % à 2,3 % au cours de la décennie.

Les craintes de voir les récentes crises alimentaires et financières contrarier la tendance généralement positive des dépenses d'éducation ne semblent pas s'être réalisées, bien que les impacts à plus long terme de ces crises doivent faire l'objet d'un suivi. Les deux tiers des pays à revenu faible ou moyen inférieur disposant de données ont continué à accroître leur budget d'éducation durant les crises. Toutefois, certains des pays les plus éloignés de l'EPT, comme le Tchad et le Niger, ont opéré des coupes en 2010 à la suite d'une croissance économique négative en 2009.

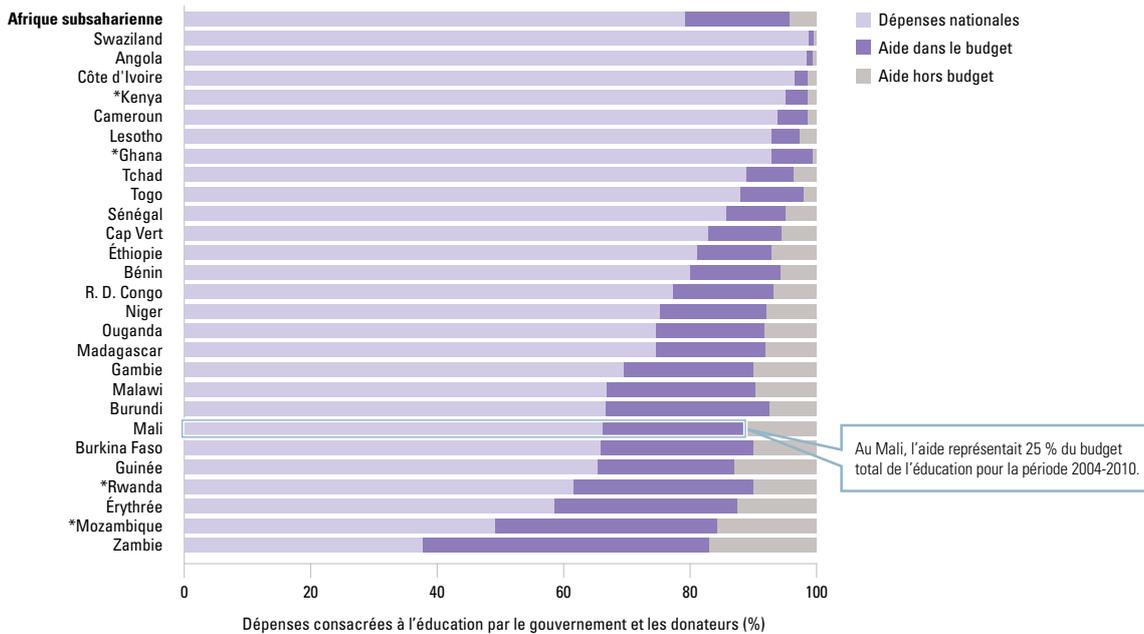
La nouvelle analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* indique dans quelle mesure certains des pays les plus pauvres ont bénéficié de l'aide internationale. Dans neuf pays, tous situés en Afrique subsaharienne, les donateurs financent plus du quart des dépenses publiques d'éducation (figure 8). Au Mozambique, par exemple, le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 1,6 million en 1999 à moins de 0,5 million en 2010. Durant une grande partie de cette période, l'aide représentait 42 % du budget total de l'éducation.

L'aide à l'éducation a-t-elle atteint son pic ?

La plus forte augmentation de l'aide internationale à l'éducation depuis 2002 a été enregistrée en 2009. Elle tenait dans une large mesure au décaissement précoce par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international des fonds promis pour aider les pays vulnérables à faire face aux conséquences éventuelles de la crise financière. Cependant, l'aide internationale à l'éducation a stagné à 13,5 milliards de dollars EU en 2010. Sur ce montant, 5,8 milliards de dollars EU étaient destinés à l'éducation de base (figure 9). Alors que c'était là presque le double du niveau de 2002-2003, le montant affecté à l'éducation de base dans les pays à faible revenu n'était que de 1,9 milliard de dollars EU, ce qui est insuffisant pour combler le déficit de financement de 16 milliards de

Figure 8 : L'aide à l'éducation est une part importante des ressources pour les pays pauvres

Ressources nationales et aide internationale destinées à l'éducation, choix de moyennes régionales et nationales pour des pays à revenu faible ou moyen inférieur, 2004 à 2010



Note : * indique que la part d'aide dans le budget a été estimée spécifiquement à partir de documents fournis par les pays ; pour les autres pays, 60 % de l'aide en moyenne a fait l'objet d'hypothèses.

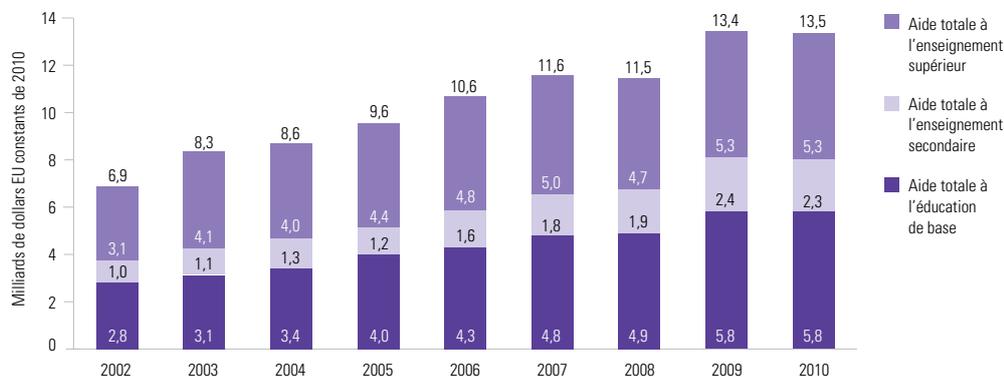
Source : UNESCO (2012b).

dollars EU auquel sont confrontés ces pays. L'aide internationale destinée à l'éducation de base dans les pays à faible revenu n'a augmenté que de 14 millions de dollars EU en 2012. Tous les pays n'en ont pas bénéficié également. L'augmentation de l'aide entre 2009 et 2010 s'est principalement concentrée en Afghanistan et au Bangladesh, qui ont reçu 55 % du financement supplémentaire destiné aux 16 pays à faible revenu qui ont connu une augmentation. En revanche, le financement a diminué pour 19 pays à faible revenu.

Malgré les augmentations de l'aide internationale au cours de la dernière décennie, les donateurs ne sont pas parvenus à tenir la promesse qu'ils avaient faite au sommet du Groupe des Huit tenu à Gleneagles, en 2008, d'accroître l'aide de 50 milliards de dollars EU d'ici 2010. L'Afrique saharienne n'a reçu que la moitié environ de l'augmentation promise. Si l'on considère que la part consacrée à l'éducation était la même que pour les années précédentes, ce manque correspondait à 1,9 milliard de dollars EU de moins pour les écoles cette année-là, soit environ un tiers de l'aide actuellement affectée à l'éducation de base.

Figure 9 : L'aide à l'éducation a stagné en 2010

Total des décaissements d'aide à l'éducation, 2002 à 2010



Source : OCDE/CAD (2012b).

Dans neuf pays, tous situés en Afrique subsaharienne, les donateurs financent plus du quart des dépenses publiques d'éducation

Plus préoccupant encore est le fait que les perspectives de l'aide internationale pour les années restant à courir jusqu'à 2015 ne soient pas positives. En 2011, le total de l'aide internationale a diminué de 3 % en termes réels, ce qui était la première baisse de cette aide depuis 1997. Les budgets d'aide ont été soumis à des coupes au titre des mesures d'austérité motivées principalement par le ralentissement économique continu des pays riches. De 2010 à 2011, l'aide en proportion du revenu national a diminué dans 14 des 23 pays appartenant au Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE.

Certains des principaux donateurs n'ont pas seulement réduit le montant global de leurs budgets d'aide, mais peuvent également avoir accordé à l'éducation une moindre priorité, ce qui aurait pour effet une diminution plus rapide pour l'aide à l'éducation que pour l'ensemble de l'aide. Les Pays-Bas, qui étaient l'un des trois principaux donateurs d'aide à l'éducation au cours de la dernière décennie, ne considèrent plus l'éducation comme l'un de leurs domaines prioritaires et devraient opérer une coupe de 60 % dans leur aide à l'éducation entre 2010 et 2015, ce qui pourrait avoir des implications graves dans certains des pays les plus pauvres. Les Pays-Bas devraient ainsi se retirer du Burkina Faso au moment même où quatre autres donateurs ont annoncé leur intention de quitter le terrain de l'éducation dans ce pays.

De nouveaux donateurs, comme le Brésil, la Chine et l'Inde, font l'objet d'une plus grande attention. Ils ne fournissent cependant pas encore des volumes d'aide importants et ne privilégient pas l'aide à l'éducation de base pour les pays à faible revenu.

Dépenser efficacement l'aide internationale

Les chiffres de l'aide à l'éducation ne disent pas tout. Il est tout aussi vital de s'assurer que l'argent soit dépensé efficacement. Sur les 13 objectifs de l'efficacité de l'aide définis en 2005 par l'OCDE/CAD, un seul a été atteint à la date convenue de 2010.

Le secteur de l'éducation a figuré en tête des priorités de l'efficacité de l'aide. Au Kenya, au Mozambique, au Rwanda et en Ouganda, par exemple, les importants montants d'aide déployés en liaison avec les plans gouvernementaux ont contribué à un accroissement sans précédent de l'accès à l'enseignement primaire.

Malgré cette expérience positive, il reste nécessaire de disposer d'un plus grand volume d'aide internationale pour les pays les plus pauvres et de mieux dépenser cette aide. Un vecteur possible des principes de l'efficacité de l'aide, le Partenariat mondial pour l'éducation (l'ancienne Initiative pour la mise en œuvre accélérée de l'éducation pour tous) reste sous-utilisé. Il s'agit du seul mécanisme mondial de financement commun pour l'éducation, mais il n'a décaissé que 1,5 milliard de dollars EU entre 2003 et 2011, soit 6 % de la part de l'aide totale consacrée à l'éducation de base dans les pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur. C'est peu de chose par rapport aux financements correspondants dans le secteur de la santé. Le partenariat a été établi non seulement en vue d'accroître le volume d'aide internationale, mais aussi pour combler les lacunes laissées par les gouvernements nationaux et les donateurs d'aide. La capacité de ce partenariat à assurer une meilleure coordination et une plus grande efficacité de l'aide doit faire l'objet d'un suivi attentif au cours des prochaines années en vue de contribuer à l'établissement d'un cadre de financement pour la période postérieure à 2105.

Plus largement, à mesure que les budgets se resserrent et que la pression augmente pour réclamer la reddition de comptes, les donateurs demandent des résultats plus tangibles pour leurs investissements consacrés à l'aide. Une nouvelle approche visant à fournir l'aide en fonction des résultats rend les pays destinataires plus responsables de la réalisation des objectifs de leurs politiques éducatives. Le Royaume-Uni a ainsi expérimenté un mécanisme d'aide récompensant le gouvernement éthiopien pour chaque nouvel élève réussissant à un examen sanctionnant l'enseignement secondaire. Cette approche comporte toutefois des risques, en particulier pour les pays pauvres incapables de supporter le coût de la réalisation de ces résultats si des facteurs externes empêchent un programme donné de se dérouler d'une manière fluide.

Faire de la « malédiction des ressources » une bénédiction pour l'éducation

L'un des paradoxes les plus frappants du développement est la « malédiction des ressources » : les pays bien pourvus de ressources naturelles non renouvelables, comme le pétrole et les minéraux, ont connu une croissance économique plus lente

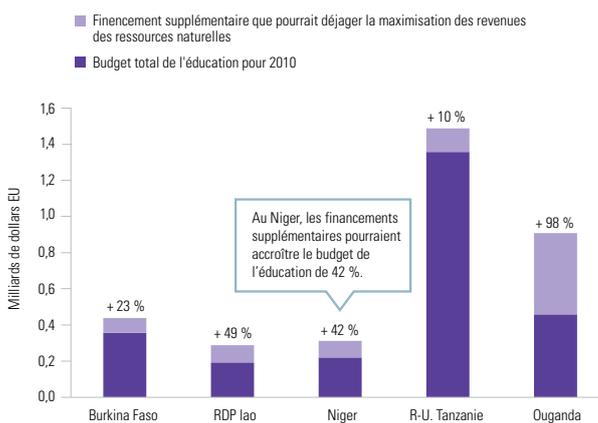
que les pays pauvres en ressources. Bons nombre d'entre eux sont loin d'atteindre les objectifs de l'EPT et les autres buts du développement. Il est cependant possible d'échapper à cette malédiction, pour autant que les ressources soient investies dans les générations futures.

Le Nigéria, qui est l'un des plus grands exportateurs de pétrole et de gaz, présente également le nombre le plus élevé d'enfants non scolarisés. Le Tchad a réorienté sa richesse nouvellement acquise en délaissant des secteurs prioritaires tels que l'éducation au profit de dépenses à finalités militaires. Au Libéria et en Sierra Leone, la concurrence pour les ressources naturelles est au centre du conflit armé. La mauvaise gestion des revenus des ressources naturelles peut prendre des proportions graves. En République démocratique du Congo, par exemple, on estime qu'elle a provoqué une perte équivalente à 450 millions de dollars EU en 2008, montant plus élevé que le budget total de l'éducation et suffisant pour scolariser 7,2 millions d'enfants dans l'enseignement primaire.

Les ressources naturelles, si elles étaient transformées en recettes publiques et utilisées efficacement, pourraient aider de nombreux pays à

Figure 10 : Les revenus des ressources naturelles pourraient accroître significativement les budgets de l'éducation

Financement supplémentaire que pourrait dégager la maximisation des revenus des ressources naturelles par rapport au budget total de l'éducation pour 2010, choix de pays, en milliards de dollars EU



Note : Par hypothèse, la maximisation des revenus des ressources naturelles se déroule en deux étapes : (i) augmentation de la part des recettes issues de l'exportation de ressources naturelles, portée à 30 % pour les minéraux et 75 % pour le pétrole ; (ii) affectation de 20 % de ces recettes supplémentaires à l'éducation. Source : Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT (2012) à partir de la base de données de l'ISU et des études menées au titre de l'article IV du FMI.

atteindre les objectifs de l'EPT (figure 10). Au cours des quelques dernières décennies, le Botswana a financé l'éducation grâce à sa richesse en diamants, qui a en a fait l'un des pays les plus riches d'Afrique subsaharienne. Le pays a non seulement atteint l'enseignement primaire universel, mais son taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire se situe à 82 %, soit au double de la moyenne du continent. Le Ghana a trouvé un consensus politique autour de l'idée qu'il devait veiller à utiliser efficacement ses richesses, notamment en investissant dans l'éducation.

Une analyse réalisée pour le présent *Rapport* montre qu'il est possible d'accroître les dépenses d'éducation dans 17 pays déjà riches en ressources ou sur le point de commencer à exporter du pétrole, du gaz et des minéraux. En maximisant les revenus générés par leurs ressources naturelles non renouvelables et en consacrant 20 % des ressources supplémentaires à l'éducation, ces pays pourraient générer plus de 5 milliards de dollars EU par an pour le secteur. Ce montant pourrait financer la scolarisation pour 86 % des 12 millions d'enfants non scolarisés de ces pays et 42 % de leurs 9 millions d'adolescents non scolarisés. Plusieurs pays, dont le Ghana, la Guinée, le Malawi, l'Ouganda, la République populaire démocratique lao et la Zambie, pourraient atteindre l'enseignement primaire universel sans avoir plus besoin d'aide de la part des donateurs.

Afin d'encourager une utilisation juste et productive des revenus des ressources naturelles, les promoteurs de l'éducation devraient plaider pour des mesures visant à faire respecter par les gouvernements des normes élevées en matière de transparence et de justice fiscale. Ils devraient également s'impliquer dans les débats nationaux sur l'utilisation des revenus des ressources naturelles et démontrer que l'éducation est un investissement de long terme, essentiel pour diversifier l'économie et éviter la malédiction des ressources.

Tirer parti du potentiel des organisations privées

Compte tenu du besoin aigu de ressources qui se fait sentir pour soutenir l'EPT et des sombres perspectives qui se dessinent pour ce qui est de voir l'aide internationale combler ce déficit, les organisations privées apparaissent de plus en plus largement comme une source de financement alternative. Selon une estimation, le total des contributions privées aux pays en développement a

En 2008, la République démocratique du Congo a perdu 450 millions de dollars EU en ressources naturelles, un montant qui aurait suffi à scolariser 7,2 millions d'enfants dans l'enseignement primaire

Les fondations et entreprises privées ont apporté une contribution de l'ordre 5 % de l'aide fournie à l'éducation

été en moyenne de plus de 50 milliards de dollars EU entre 2008 et 2010, contre 120 milliards de dollars EU environ pour l'aide publique. Néanmoins, la plus grande part de cette aide a été consacrée au secteur de la santé. Par exemple, sur le montant total des subventions accordées durant cette période par des fondations des États-Unis d'Amérique, 53 % étaient destinées à la santé et 8 % seulement à l'éducation.

Une nouvelle analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* à partir d'informations publiquement accessibles montre que les fondations et entreprises privées ont apporté à l'éducation dans les pays en développement une contribution de l'ordre de 683 millions de dollars EU par an, soit 5 % seulement de l'aide à l'éducation fournie par les donateurs du CAD.

Environ 20 % de ces ressources étaient fournies par des fondations, dont les objectifs sont les plus étroitement alignés avec ceux des donateurs traditionnels. À elles seules, cinq des fondations analysées apportaient une contribution supérieure à 5 millions de dollars EU par an, soit l'équivalent de l'aide à l'éducation apportée par certains des plus petits donateurs bilatéraux, comme le Luxembourg ou la Nouvelle-Zélande (figure 11).

De même, 71 % des contributions provenant d'entreprises étaient dues à cinq sociétés seulement, qui donnaient chacune plus de 20 millions de dollars EU par an. La plupart des entreprises fournissant les montants les plus élevés à l'éducation appartiennent au secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC) ou à celui de l'énergie.

Seule une petite partie de ces contributions est consacrées aux objectifs de l'EPT ou aux pays qui

sont les plus éloignés d'atteindre ces objectifs. En termes de financement, c'est l'enseignement supérieur qui bénéficie de la plus grande attention. En termes géographiques, les entreprises – en particulier celles du secteur des TIC – concentrent leurs programmes sur les pays à revenu moyen, comme le Brésil, l'Inde et la Chine, qui présentent souvent pour elles un intérêt stratégique. Souvent, en outre, leurs interventions sont à court terme et fragmentées.

Plusieurs fondations et entreprises ont engagé des actions éducatives véritablement réussies et souvent novatrices dans des domaines tels que l'éducation et la protection de la petite enfance, la scolarisation dans l'enseignement primaire, l'acquisition de compétences par les jeunes et la mesure des résultats d'apprentissage. En général, cependant, leur réussite est difficile à évaluer : les organisations privées font volontiers des déclarations résolues quant à l'efficacité de leurs programmes, mais ne fournissent pas assez d'informations ou d'évaluations adéquates quant à leur impact.

La participation de certaines entreprises aux activités de l'EPT leur donne une occasion d'influer sur les politiques publiques en un sens susceptible de servir leurs intérêts commerciaux. Si elles peuvent profiter à l'éducation, leurs actions n'en doivent pas moins être examinées aussi précisément que celles des donateurs d'aide.

Première étape cruciale, toutes les organisations privées cherchant à contribuer à l'EPT devraient fournir des informations sur leurs engagements, notamment les montants alloués et la manière dont ils sont dépensés. On pourrait ainsi s'assurer que les intérêts commerciaux ne l'emportent pas sur les

Figure 11 : Le financement de l'éducation provenant des fondations les plus importantes est éclipsé par l'aide internationale provenant des donateurs

Contributions destinées à l'éducation provenant des cinq plus grandes fondations et aide totale à l'éducation provenant d'un choix de donateurs publics, 2009-2020 ou année la plus proche disponible



Notes : Près des deux tiers de la moyenne annuelle de 15 millions de dollars EU provenant de la Fondation William et Flora Hewlett avaient pour origine de la Fondation Bill et Melinda Gates. Dans la plupart des cas, le montant de l'aide à l'éducation dans les pays en développement a été estimé à partir de données agrégées provenant des fondations.

Sources : Annexe, tableau relatif à l'aide 2 ; Carnegie Corporation of New York (2011) ; Fondation Ford (2011) ; MasterCard Foundation (2010) ; Fondation William et Flora Hewlett (2010) ; van Fleet (2012).



objectifs collectifs, tout en fournissant également des informations sur le montant des ressources disponibles pour combler le déficit de financement de l'EPT.

Leurs contributions seraient en outre plus efficaces si elles étaient coordonnées avec les gouvernements et axées sur les besoins des pays. La Global Business Coalition for Education (coalition mondiale des entreprises pour l'éducation) est une voie d'avenir particulièrement prometteuse, car son action s'inscrit dans le cadre des objectifs de l'EPT.

Une autre manière pour les organisations privées de soutenir les efforts des gouvernements en faveur de l'éducation consisterait à acheminer certains de leurs financements par l'intermédiaire d'un mécanisme commun. Les fonds mondiaux consacrés à la santé, comme le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, ont été des réussites à cet égard. Cependant, le principal mécanisme existant dans le secteur de l'éducation, le Partenariat mondial pour l'éducation, n'a pas encore joué efficacement son rôle. Le secteur privé a aujourd'hui son mot à dire dans l'orientation des politiques du Partenariat, grâce à un siège au conseil d'administration de celui-ci, mais les sommes promises par les fondations et les entreprises lors de

la réunion de refinancement du partenariat ne seront pas déboursées par l'intermédiaire du mécanisme de financement commun.

Comblent le déficit

Après une période d'expansion des budgets de l'éducation, qui a contribué à certains résultats spectaculaires, une période d'incertitude se profile. Le ralentissement économique a frappé les pays riches, avec des répercussions sur l'aide destinée aux pays les plus pauvres, qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs de l'EPT.

La diminution de l'aide creusera vraisemblablement le déficit de financement de l'éducation, de telle sorte que des solutions novatrices seront nécessaires pour compenser le manque. L'aide provenant de donateurs émergents, comme le Brésil, la Chine et l'Inde, est une ressource possible, mais elle n'est actuellement pas assez ciblée sur les pays connaissant les plus grands besoins et d'autres sources de financement devront donc être trouvées. Les revenus des ressources naturelles et les organisations privées sont deux sources possibles, mais pour que de telles contributions soient efficaces, il convient de prêter une plus grande attention à la transparence et à l'alignement avec les objectifs de l'EPT.

Les organisations privées devraient prêter une plus grande attention à la transparence de leurs investissements à l'EPT



Jeunes et compétences : l'éducation au travail



Donnez-moi les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.
– une jeune femme, Éthiopie

La nécessité de développer les compétences des jeunes pour l'emploi se fait de plus en plus pressante. Partout dans le monde, les gouvernements se heurtent aux conséquences durables de la crise financière et aux défis posés par des économies de plus en plus tributaires du savoir. Pour croître et prospérer dans un monde en rapide mutation, les pays doivent porter une attention redoublée au développement d'une main-d'œuvre qualifiée. Tout jeune, quel que soit son lieu de résidence ou son milieu d'origine, a besoin de qualifications qui le préparent à trouver un emploi décent, pour pouvoir réussir dans l'existence et participer pleinement à la vie de la société.

Cette nécessité, fondamentale, de développer les compétences des jeunes est reconnue par le troisième objectif de l'EPT, qui vise à répondre aux « besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes ». Mais, du fait de son caractère vague et de la difficulté de le mesurer, cet objectif n'a pas reçu l'attention qu'il mérite de la part des gouvernements, des donateurs, de la communauté éducative et du secteur privé. Or il est aujourd'hui plus crucial que jamais.

Jamais les jeunes n'ont été aussi nombreux, et leur population continue d'augmenter rapidement dans certaines régions du monde. Rien que dans les pays en développement, le nombre des 15 à 24 ans a dépassé 1 milliard en 2010. Or les emplois ne se sont pas créés assez vite pour répondre aux besoins de cette immense population de jeunes. Près d'un jeune de 15 à 24 ans sur huit est au chômage. Les jeunes sont environ trois fois plus touchés par le chômage que les adultes. Et comme le chômage des jeunes risque de s'étendre encore davantage, beaucoup risquent de rester sans emploi stable au cours des prochaines années.

La question du chômage des jeunes gagne à juste titre en importance, conduisant les responsables politiques à privilégier les créations d'emplois dans le secteur privé. Cet intérêt est légitime, mais les besoins des millions de jeunes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter n'en continuent pas moins d'être ignorés. Ces jeunes ont souvent un travail, mais sont employés dans le secteur informel urbain, où ils perçoivent un salaire inférieur au seuil de pauvreté, ou bien ils sont cultivateurs sur de petites exploitations alors que l'accès à la terre ne cesse de se réduire. Leur voix se fait rarement entendre. Toute stratégie de développement des compétences devrait avoir pour principal objectif de leur donner les moyens d'échapper à un emploi peu qualifié et faiblement rémunéré.

Trop souvent, l'accès aux compétences est inégal, perpétuant et exacerbant le désavantage qui frappe les pauvres, les femmes et les membres des groupes sociaux marginalisés. Les jeunes qui ont grandi dans la pauvreté et l'exclusion risquent davantage d'avoir fait peu d'études ou d'avoir abandonné l'école. Par suite, ils ont moins de possibilités de développer les compétences menant à un emploi décent, et risquent donc d'être un peu plus marginalisés sur le marché du travail. C'est pourquoi le présent *Rapport* s'emploie tout particulièrement à identifier et à comprendre quel type d'accès ont ces jeunes désavantagés au développement de compétences qui pourraient leur apporter de meilleures perspectives d'emploi : un travail stable suffisamment payé pour leur permettre de garnir leur table et de remplir leurs poches, un emploi qui puisse les tirer de la pauvreté.

Le présent *Rapport* identifie trois grands types de compétences dont tout jeune a besoin – des compétences fondamentales, des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles –, ainsi que les contextes dans lesquels elles peuvent être acquises.

Près d'un jeune de 15 à 24 ans sur huit est au chômage

Compétences fondamentales : au niveau le plus élémentaire, elles englobent les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'obtention d'un emploi qui rapporte assez pour couvrir les besoins quotidiens. Ces compétences sont aussi la condition préalable à la poursuite de l'éducation et de la formation, et à l'acquisition des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles qui améliorent les perspectives de trouver un emploi décent.

Compétences transférables : elles comprennent la capacité à résoudre des problèmes, à communiquer efficacement des idées et des informations, à faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que d'esprit d'entreprise. Elles permettent de s'adapter aux différents environnements de travail et d'améliorer ses chances de conserver un emploi rémunérateur.

Compétences techniques et professionnelles : de la culture maraîchère à la confection, de la maçonnerie à l'informatique, de nombreux emplois exigent des savoir-faire techniques spécifiques.

Les « voies d'accès aux compétences » illustrées dans le présent *Rapport* peuvent servir d'outil pour comprendre les besoins existants en matière de développement des compétences et les domaines sur lesquels il convient de cibler l'action politique. Les jeunes peuvent acquérir les trois types de compétences ci-dessus dans le cadre de la scolarité formelle générale et de son prolongement, l'enseignement technique et professionnel. Quant à ceux qui sont passés à côté de la scolarité formelle, ils ont différentes possibilités de se former, de l'école de la deuxième chance qui dote des compétences fondamentales, aux formations en entreprise, telles que la formation par apprentissage ou les stages dans l'agriculture.

Voies d'accès aux compétences

- Compétences techniques et professionnelles
- Compétences transférables
- Compétences fondamentales



Les jeunes, les compétences et l'emploi : construire des bases plus solides

Dans bien des pays, la jeune génération a rarement été aussi nombreuse. Ces jeunes deviendront un moteur de la croissance si leurs pays leur en donnent les possibilités. Mais beaucoup ne sont pas correctement préparés à jouer ce rôle. Les inégalités d'accès à l'éducation condamnent de nombreux jeunes, et notamment les jeunes femmes des ménages pauvres, à une existence défavorisée.

Assurer l'égalité des chances à l'école, tout en renforçant la qualité de l'éducation, constitue un premier pas important pour garantir que les jeunes possèdent le large éventail de qualifications nécessaire pour améliorer leurs perspectives d'emploi. Mais beaucoup n'ont pas eu accès à de telles possibilités. Ces jeunes sont aussi les plus menacés par le chômage ou un emploi faiblement rémunéré.

Une forte population de jeunes est source de défis

Chaque année, le chômage des jeunes augmente, il ne régresse pas. Chaque année, de nombreux élèves achèvent leurs études et vont grossir le nombre des jeunes chômeurs, car les débouchés restent les mêmes.

– jeune homme, Éthiopie

Les 15 à 24 ans représentent à peu près le sixième de la population mondiale. Ils sont, de manière disproportionnée, concentrés dans quelques-uns des pays les plus pauvres. La population des jeunes est particulièrement importante en Afrique subsaharienne où elle connaît une rapide croissance. Les moins de 25 ans représentent les deux tiers de la population africaine, alors qu'ils forment moins du tiers de la population de pays riches comme les États-Unis, la France, le Japon ou le Royaume-Uni. D'ici 2030, il y aura en Afrique subsaharienne trois fois et demi plus de jeunes qu'en 1980. On compte aussi de fortes populations de jeunes en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, où les moins de 25 ans représentent environ la moitié de la population.

Pour accueillir cette population croissante de jeunes en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes, 57 millions de nouveaux emplois devront être créés d'ici à 2020, simplement pour empêcher la progression des taux de chômage par rapport aux niveaux actuels.

Mais les gouvernements doivent d'abord s'attaquer au formidable déficit de compétences qui condamne

les jeunes au chômage ou à des emplois de subsistance. La création d'emplois supplémentaires ne résoudra pas le problème si un grand nombre de jeunes ne possèdent pas les qualifications nécessaires pour pouvoir les exercer.

L'ampleur des inégalités prive de nombreux jeunes des compétences de base

Pour progresser dans l'échelle sociale, je devrais poursuivre mes études, or cela m'est impossible pour des raisons économiques. J'ai envisagé d'y renoncer pour cesser d'être une charge et assurer moi-même ma subsistance, mais je ne trouve pas de travail. Comment pourrais-je continuer d'étudier ?

– jeune homme, Mexique

Pour pouvoir exercer un emploi, tous les jeunes ont besoin de compétences fondamentales, qu'ils obtiennent en étudiant au moins jusqu'au premier cycle du secondaire. Or, dans 30 des 59 pays analysés dans le cadre du présent *Rapport*, la moitié au moins des jeunes âgés de 15 à 19 ans ne maîtrisait pas ces compétences de base. C'était le cas dans 23 des 30 pays d'Afrique subsaharienne analysés (figure 12).

Les causes de non acquisition des compétences fondamentales sont diverses, et appellent différentes réponses politiques. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, trois jeunes environ sur cinq n'ont jamais mis les pieds à l'école lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 à 19 ans, et ont donc très peu de chances de pouvoir jamais y accéder. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, ceux qui parviennent sur les bancs de l'école interrompent souvent leurs études sans avoir achevé les études primaires. Au Rwanda, si la plupart ont eu quelque expérience de la scolarité primaire, près de la moitié abandonnent avant la fin du cycle primaire.

Dans de nombreux pays à faible revenu, beaucoup de jeunes âgés de 15 à 19 ans sont encore scolarisés dans le primaire, à un âge où ils auraient dû au moins achever le premier cycle de l'enseignement secondaire. En Ouganda, par exemple, les 35 % de jeunes qui sont encore scolarisés dans le primaire à cet âge ont peu de chances de poursuivre leurs études au-delà.

Même dans des pays comme l'Inde, l'Indonésie ou la République arabe syrienne, où la moitié des jeunes âgés de 15 à 19 ans ont achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire,

Au Niger, trois jeunes environ sur cinq n'ont jamais mis les pieds à l'école lorsqu'ils atteignent l'âge de 15 à 19 ans

beaucoup d'autres n'ont jamais été à l'école, l'ont abandonnée avant la fin des études secondaires ou sont encore seulement à l'école primaire.

La pauvreté fait obstacle à l'éducation et à l'acquisition de compétences. En Égypte, parmi les populations les plus pauvres, un jeune sur cinq n'accède jamais à l'école primaire, alors que presque tous les enfants riches parviennent au second cycle de l'enseignement secondaire.

Beaucoup d'enfants et d'adolescents non scolarisés parce qu'ils sont pauvres travaillent alors qu'ils devraient étudier. En 2008, on estimait à 115 millions le nombre d'enfants et de jeunes âgés de 5 à 17 ans astreints à un travail dangereux dans le monde. Privés de la capacité d'acquérir une qualification, ils sont condamnés à exercer un emploi mal payé et dangereux pour le restant de leurs jours.

L'écart entre riches et pauvres tend à se creuser quand les enfants grandissent, car ceux qui sont issus de milieux défavorisés se voient dans l'obligation croissante de contribuer aux revenus du ménage. En Colombie et au Viet Nam, la quasi totalité des enfants vont à l'école primaire. Mais si la plupart des jeunes des ménages riches accèdent ensuite au premier cycle de l'enseignement secondaire, seuls les deux tiers environ des jeunes des ménages pauvres y parviennent au Viet Nam, et la moitié environ en Colombie.

Dans la plupart des pays pauvres, les filles ont moins de chances que les garçons d'acquérir les compétences fondamentales. Dans les pays à faible revenu, les disparités entre les sexes sont plus grandes au sein des familles plus riches, tandis que, dans les ménages pauvres, les possibilités sont extrêmement limitées pour les garçons comme pour les filles. Au Burkina Faso, près de 60 % des garçons des ménages plus aisés accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % de filles. Au sein des ménages les plus pauvres, seuls 5 % des enfants atteignent ce niveau, mais le pourcentage de filles et de garçons scolarisés est le même.

L'inverse se vérifie dans les pays à moyen revenu, où c'est au sein des ménages les plus pauvres que s'exerce la discrimination sexuelle, tandis que la plupart des jeunes des ménages riches, garçons ou filles, ont la possibilité d'acquérir les compétences fondamentales. En Turquie, il y a parité entre les sexes dans les familles riches, tandis que dans les ménages pauvres,

64 % des garçons ont accès aux compétences fondamentales, contre 30 % des filles.

Le lieu de résidence des jeunes peut également peser sur leurs possibilités éducatives, la fracture entre ruraux et urbains ou les disparités régionales étant renforcées par le genre. Les jeunes femmes vivant en zone rurale ont le moins de chance d'acquérir les compétences fondamentales. Au Pakistan, la proportion des 15 à 19 ans des zones urbaines qui sont parvenus au second cycle de l'enseignement secondaire est à peu près le double de celle des zones rurales. Dans le même pays, près de la moitié des femmes rurales n'ont jamais été scolarisées, contre 14 % seulement des hommes urbains. En Inde, au Kerala, on approche de la couverture universelle pour ce qui est d'acquérir les compétences fondamentales, mais, au Bihar, seuls 45 % des jeunes ont cette chance : 57 % des garçons et 37 % des filles.

Une telle inégalité des chances tient certainement en partie aux structures de la pauvreté, mais elle est aussi le reflet d'une distribution inégale des ressources gouvernementales. Dans les bidonvilles du Kenya, par exemple, de nombreux enfants ne peuvent espérer acquérir les compétences fondamentales pour la simple raison qu'il n'y a pas d'école où ils habitent. Il faut donc redistribuer les ressources, pour que les jeunes ne se voient plus refuser l'accès au marché du travail du fait de leur situation de fortune, de leur sexe ou de leur lieu de résidence.

Il faut donner aux jeunes défavorisés une deuxième chance d'acquérir les compétences de base

Actuellement, je n'ai pas un niveau d'études et de qualifications suffisant, mais si, demain, je pouvais reprendre une formation, je pourrai les acquérir [les compétences de base].

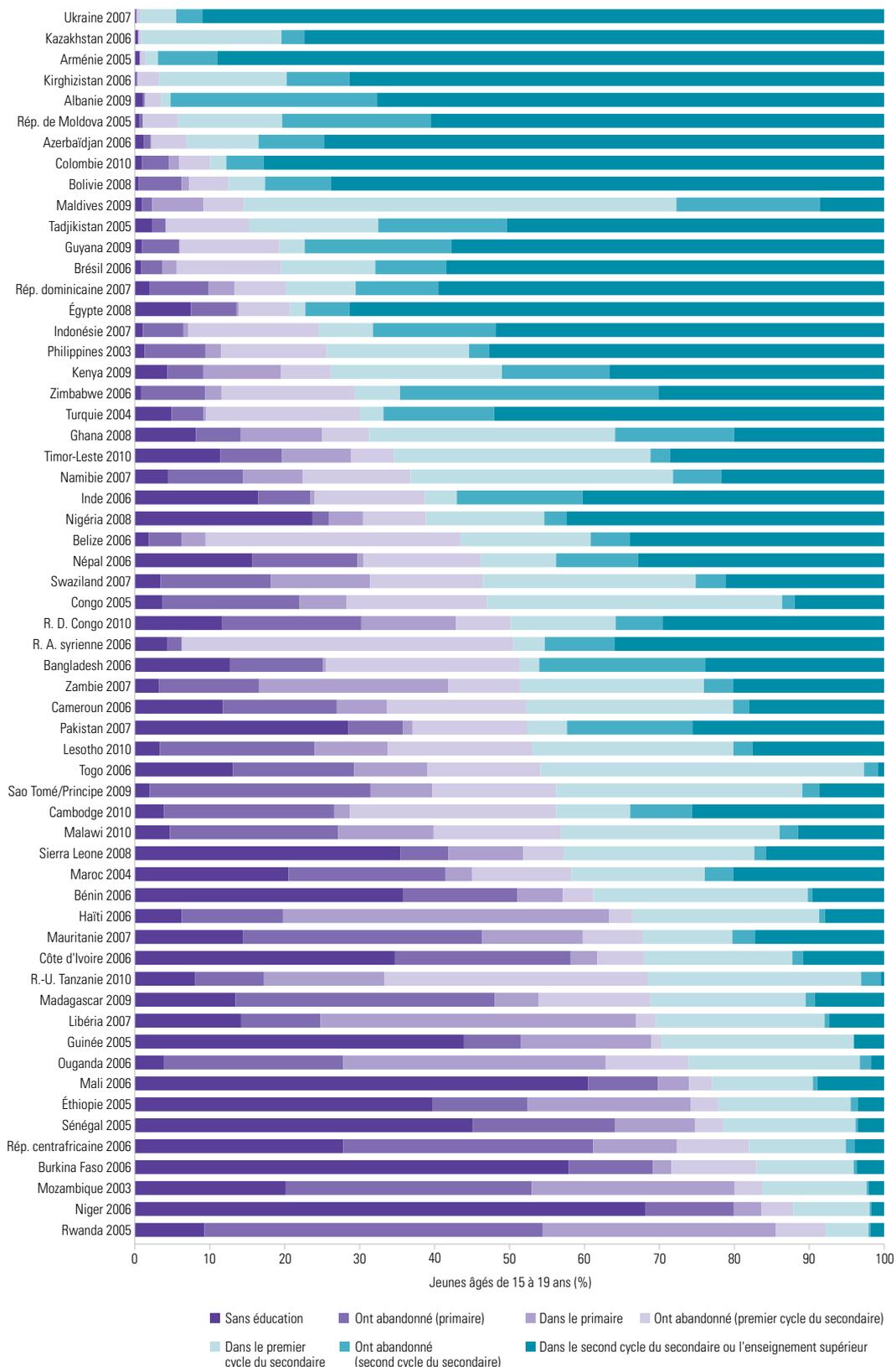
– jeune femme, Éthiopie

Il est beaucoup plus difficile de donner une seconde chance à tous les jeunes qui ne maîtrisent pas les compétences fondamentales que ne l'admettent de nombreux gouvernements. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année a calculé que dans 123 pays à faible et à moyen revenu, quelque 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont même pas achevé le cycle primaire. C'est l'équivalent d'un jeune sur cinq. Cinquante-huit pour cent sont des femmes.

Dans 123 pays à faible et à moyen revenu, quelque 200 millions de jeunes âgés de 15 à 24 ans n'ont même pas achevé le cycle primaire

Figure 12 : De nombreux jeunes sont dans l'incapacité d'acquérir les compétences fondamentales

Situation scolaire des jeunes de 15 à 19 ans, par pays, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).

Au niveau régional, près d'un jeune sur trois en Afrique subsaharienne, et un jeune sur cinq dans les États arabes, ne dispose pas des compétences les plus fondamentales. Plus de la moitié des 200 millions sont concentrés dans cinq pays seulement : le Bangladesh, l'Éthiopie, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan. La majorité de ceux qui sont dépourvus de compétences fondamentales vivent en Asie du Sud et de l'Ouest (91 millions) et en Afrique subsaharienne (57 millions).

Bien qu'il existe de nombreux programmes innovants de la deuxième chance à travers le monde, dont beaucoup sont fournis par des organisations non gouvernementales (ONG), leur portée numérique reste purement superficielle. Une évaluation portant sur quelques-uns des principaux programmes situés dans sept pays indique qu'ils atteignent environ 2,1 millions d'enfants et de jeunes. Or, le présent *Rapport* estime à 15 millions dans ces sept pays le nombre de jeunes qui ont besoin d'une deuxième chance pour acquérir les compétences les plus fondamentales.

Il n'en reste pas moins que le moyen le plus rentable d'apporter les compétences fondamentales est de garantir que tous les enfants puissent achever une scolarité primaire de bonne qualité et poursuivre leurs études dans le premier cycle du secondaire. Toutefois, dans la mesure où, pour beaucoup, cela ne s'est pas encore concrétisé, il est urgent de veiller à ce que tous les jeunes qui n'ont pas été à l'école aient une deuxième chance d'atteindre cet objectif.

Compétences transférables : préparer pour le monde du travail

[L'école] t'apprend à communiquer avec les autres, et, d'une certaine façon, elle t'enseigne à quoi ressemble un environnement de travail.

– jeune femme, Royaume-Uni

Les employeurs veulent être certains que les jeunes postulant à un emploi possèdent au moins de solides compétences de base et qu'ils savent utiliser leurs connaissances pour résoudre des problèmes, prendre des initiatives et communiquer au sein des équipes, au lieu simplement d'appliquer des consignes. Ces compétences dites « transférables » ne s'apprennent pas dans un manuel, mais s'acquièrent grâce à une éducation de bonne qualité. Or, les employeurs indiquent souvent qu'elles ne sont pas maîtrisées par les nouveaux arrivants sur le marché du travail.

Les données en provenance des pays riches montrent qu'une scolarité plus longue aide à acquérir des compétences en résolution de problèmes. Au Canada, 45 % environ de ceux qui abandonnent l'école avant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire ne maîtrisent pas ces compétences, contre 20 % de ceux qui ont achevé le cycle.

Une éducation de bonne qualité stimule aussi la confiance et la motivation. Les compétences transférables, qui pourraient aider de nombreux jeunes employés dans le secteur informel des pays pauvres à réussir leur vie professionnelle, peuvent être transmises par l'éducation formelle. De nouveaux efforts doivent être faits pour que les jeunes défavorisés puissent développer ces compétences. Akanksha, une ONG opérant en Inde, en est convaincue, aussi a-t-elle introduit des programmes visant à donner aux enfants défavorisés des bidonvilles de Mumbai une meilleure estime d'eux-mêmes. L'impact a été positif et durable : les enfants participants ont de meilleurs résultats scolaires et gagnent ensuite davantage.

De l'école à la vie active : la transition périlleuse

Vous cherchez un travail, on vous demande un diplôme secondaire et vous n'en avez pas.

– jeune femme, Mexique

La transition de l'école à l'emploi est pour beaucoup de jeunes un cap difficile à franchir. Le désavantage dont ils sont fréquemment l'objet sur le marché de la main-d'œuvre se traduit à la fois par une absence de débouchés et la qualité médiocre des emplois disponibles, qui peuvent être précaires et mal rémunérés. Les facteurs liés au désavantage dans l'éducation, comme la pauvreté, le genre ou le handicap, se retrouvent souvent associés au désavantage subi sur le marché de l'emploi. Cela n'est pas une coïncidence, mais résulte de l'effet conjugué d'un développement inégal des compétences, de normes sociales et de discriminations s'exerçant sur le marché de la main-d'œuvre.

Certains jeunes, notamment dans les pays riches, connaissent après leurs études de longues périodes de chômage. En 2011, 13 % environ des jeunes dans le monde étaient comptés comme chômeurs, soit 75 millions de jeunes – près de 4 millions de plus qu'avant l'irruption de la crise économique en 2007. Les taux de chômage des jeunes sont en moyenne deux à trois fois plus élevés que ceux des adultes. Ils le sont six fois plus en Égypte, deux fois et demi plus en Afrique du Sud, quatre fois plus en Italie.



© G. M. B. Akash/Panos

En 2011, le nombre d'emplois disponibles au niveau mondial avait baissé d'environ 29 millions par rapport à son niveau d'avant la crise

Si l'on peut s'attendre à ce que les plus jeunes, qui débutent dans la vie, soient plus exposés au chômage, dans de nombreux pays, les obstacles à l'obtention d'un emploi satisfaisant sont quasi insurmontables pour une majorité de jeunes. Au milieu des années 2000, c'est-à-dire avant le début de la récession économique, 17 % des jeunes de 15 à 29 ans en Italie étaient encore en situation de chômage cinq ans après avoir quitté le système éducatif.

Depuis le surgissement de la crise, les jeunes ont moins de possibilités, et encore moins ceux qui ont un plus faible niveau d'études. En 2011, le nombre d'emplois disponibles au niveau mondial avait baissé d'environ 29 millions par rapport à son niveau d'avant la crise. En Espagne, par exemple, les taux de chômage ont fortement augmenté entre 2007 et 2009, notamment pour ceux qui n'avaient pas achevé les études secondaires.

Les chiffres du chômage ne rendent cependant pas pleinement compte de la situation difficile dans laquelle se trouvent de nombreux jeunes gens. Ils masquent le fait que certains jeunes cessent de chercher un emploi parce qu'ils n'ont plus l'espoir d'en trouver. Ceux qui ne sont ni étudiants, ni employés, ni en recherche active d'emploi, sont souvent rangés dans la catégorie des « inactifs », même si cette inactivité est plus le reflet du marché du travail que de leur motivation personnelle. Si on comptait tous ceux qui n'ont plus le courage de chercher du travail, les taux de chômage des jeunes monteraient en flèche : ils doubleraient au Cameroun, par exemple.

Les femmes forment en général la majorité de ces classés comme inactifs. Les disparités entre les sexes sont souvent très grandes parmi les jeunes qui ont quitté le système éducatif sans avoir dépassé le niveau primaire. En Jordanie, plus de 80 % des jeunes femmes n'ayant qu'un niveau d'instruction primaire n'étaient pas en recherche active d'emploi, contre 20 % des jeunes hommes.

Les jeunes femmes sont aussi fréquemment astreintes à de longues heures de travail dans des travaux domestiques ou informels, moins visibles pour les responsables politiques. L'analyse d'études récentes de la population active dans neuf pays réalisée pour le présent *Rapport* révèle que, dans l'ensemble de ces neuf pays, les jeunes femmes sont plus nombreuses que les jeunes hommes à être qualifiées d'inactives, avec souvent un écart important entre les deux. Il y a moins de femmes que d'hommes qui s'efforcent de trouver un emploi, souvent à cause d'une répartition inégale des tâches ménagères et d'une discrimination dans les pratiques de recrutement.

Quand les femmes trouvent du travail, elles sont souvent payées moins que les hommes. En Inde et au Pakistan, les hommes gagnent en moyenne 60 % de plus que les femmes. L'écart des salaires est plus grand pour ceux qui ont un faible niveau de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'éducation peut pourtant améliorer considérablement les revenus des femmes. Au Pakistan, les femmes ayant un niveau d'alphabétisation élevé gagnent 95 % de plus que celles qui ne savent ni lire ni écrire, contre 33 % seulement de plus chez les hommes.

Les jeunes handicapés se heurtent à des difficultés particulières à la fois pour accéder à l'éducation et pour trouver un emploi. Au Kenya, très rares sont les handicapés qui dépassent le niveau primaire. Ils sont freinés dans leur recherche d'emploi par leur faible niveau d'études, le caractère plus ou moins inadapté des lieux de travail, et les attentes limitées de leurs familles et des employeurs.

Beaucoup de jeunes ne peuvent se payer le luxe de rester au chômage et sont contraints d'accepter des emplois de piètre qualité : précaires, faiblement rémunérés, avec souvent de longs horaires de travail. Ils servent parfois de marchepied vers un emploi plus stable et plus épanouissant. Mais pour beaucoup de jeunes, ces emplois sont un piège dont il est difficile de s'extraire.

On estime à 152 millions au niveau mondial – soit 28 % du total des jeunes travailleurs – le nombre de jeunes gagnant moins de 1,25 dollar EU par jour. Dans des pays comme le Burkina Faso, le Cambodge, l'Éthiopie ou l'Ouganda, il est bien plus fréquent de travailler pour un salaire inférieur au seuil de pauvreté que de ne pas travailler du tout.

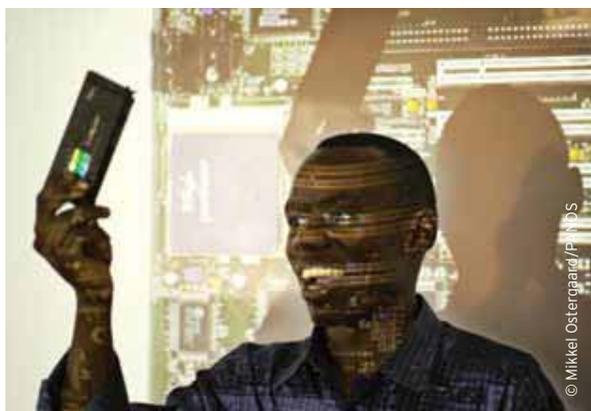
Les jeunes risquent plus que les adultes de toucher de très faibles salaires. À Ouagadougou, au Burkina Faso, les adultes plus âgés sont en moyenne payés près de deux fois et demi plus que les jeunes adultes. Si les jeunes peuvent généralement espérer voir leur

salaires augmenter avec l'âge, un salaire inférieur au salaire minimum ne leur procure pas assez d'argent pour subvenir à leurs besoins quotidiens.

Dans les pays à faible revenu, les jeunes ayant fait moins d'études, qui ne peuvent se permettre d'attendre le bon type d'emploi, courent le plus grand risque de travailler pour un maigre salaire. Si cela peut être dû en partie à ce que les niveaux éducatifs tendent à être faibles lorsqu'il existe d'autres obstacles à l'obtention d'un emploi bien rémunéré, il est également probable que les faibles niveaux d'études soient souvent la principale raison expliquant le faible niveau de rémunération des jeunes. Au Cambodge, par exemple, 91 % des jeunes travailleurs sans éducation ont des salaires inférieurs au seuil de pauvreté, contre moins de 67 % de ceux qui ont un niveau secondaire.

Les jeunes des pays pauvres vivant en zone rurale courent plus le risque d'avoir quitté prématurément l'école, et de travailler contre un maigre salaire plutôt que d'être au chômage. Dans les zones rurales du Cameroun, par exemple, le taux de chômage n'est que de 1 % environ. L'agriculture fournit des emplois à un grand nombre de jeunes peu éduqués, mais beaucoup sont mal rémunérés. Les deux tiers des jeunes ruraux sans éducation travaillent pour moins de 1,25 dollar EU par jour, les plus mal lotis étant les femmes rurales sans éducation.

Les effets induits par l'achèvement des études secondaires sur la capacité des jeunes à trouver un emploi correctement payé varient selon le sexe. Au Népal, les jeunes hommes qui n'ont pas achevé les études secondaires ont plus de chances de gagner un salaire satisfaisant que les jeunes femmes ayant un meilleur niveau d'études : plus de 40 % touchent un salaire supérieur au seuil de pauvreté, contre moins de 30 % des jeunes femmes ayant achevé une scolarité secondaire.



Stimuler la prospérité en investissant dans les compétences

Il y a un manque d'accès à l'éducation, si bien que nous ne trouvons pas de travail et nous n'arrivons pas à améliorer notre existence. Il n'y a pas de croissance pour nous.

– jeune homme, Inde

Le développement des compétences est une nécessité si l'on veut pouvoir lutter contre le chômage, les inégalités et la pauvreté, et promouvoir la croissance. C'est aussi un investissement judicieux : chaque dollar EU investi dans l'éducation peut générer jusqu'à 10 à 15 dollars EU de profit en cas de croissance économique. Si 75 % de jeunes de 15 ans supplémentaires dans 46 pays parmi les plus pauvres du monde parvenaient au premier niveau de compétences en mathématiques selon les critères de l'OCDE, la croissance économique pourrait progresser de 2,1 % par rapport à son niveau de base et 104 millions de personnes pourraient sortir de l'extrême pauvreté.

La République de Corée est passée de la pauvreté à la prospérité en trente ans seulement, entre autres en encourageant et en planifiant le développement des compétences. L'État a relevé le niveau de qualifications de l'ensemble de la population coréenne en universalisant la scolarisation primaire, puis secondaire. Il a ensuite soutenu l'industrie en encourageant les formations qualifiantes. En un mot, l'État coréen a joué un rôle clé en alignant l'offre sur la demande de compétences.

Après des décennies de croissance faible ou nulle, les pays d'Afrique subsaharienne ont connu une croissance forte dans les années 2000. Plus du tiers des pays de la région ont atteint des taux de croissance d'au moins 6 %, et certains espèrent parvenir au rang de pays à moyen revenu au cours de la première moitié du XXI^e siècle. L'expérience de la République de Corée et d'autres « tigres » est-asiatiques suggère qu'une croissance soutenue en Afrique subsaharienne dépendra de l'adoption de politiques économiques saines, couplées à des investissements gouvernementaux dans l'éducation et dans des formations qualifiantes répondant aux besoins du marché de l'emploi.

Beaucoup de gouvernements négligent les compétences et ce sont les défavorisés qui en pâtissent le plus

Bien qu'on ait des preuves manifestes de l'intérêt d'investir dans le développement des compétences, celui-ci ne reçoit toujours pas l'attention prioritaire

Plus d'un quart du total de jeunes travailleurs gagnent moins de 1,25 dollar EU par jour

qu'il mérite. Dans une analyse de 46 pays à forte population de jeunes, la plupart à faible revenu ou à revenu moyen inférieur, un peu plus de la moitié seulement avaient élaboré, ou étaient en passe d'élaborer, une forme quelconque de stratégie axée sur le développement des compétences, portant soit sur l'éducation et la formation techniques et professionnelles, soit sur le développement des compétences au sens large.

Là où il y a des plans de développement des compétences, beaucoup sont fragmentaires, manquent de coordination et ne sont pas suffisamment alignés sur les demandes du marché de la main-d'œuvre et les priorités de développement des pays. Le développement des compétences est dispersé entre plusieurs organismes et on perd toute redevabilité.

L'absence de planification stratégique du développement des compétences, y compris de cibles visant à atteindre les défavorisés, témoigne de la myopie de nombreuses stratégies du développement. Sur les 46 pays examinés pour le présent *Rapport*, moins de la moitié s'emploient à développer les compétences des jeunes travaillant dans le secteur informel. Quelques-uns toutefois reconnaissent cette nécessité et tentent d'y répondre.

L'Éthiopie a ainsi fait du développement des compétences une pierre angulaire de sa stratégie de croissance, ambitieuse et inclusive, avec laquelle elle espère décrocher le statut de pays à moyen revenu d'ici à 2025. L'objectif est d'atteindre la scolarisation secondaire universelle d'ici à 2020 tout en soutenant le développement des compétences dans les secteurs agricole et industriel. Une attention spéciale est également portée à l'amélioration de la productivité des micro et petites entreprises, qui emploient de nombreux jeunes défavorisés.

Seul le quart environ des stratégies nationales analysées visaient à réimpliquer dans l'éducation ou la formation les jeunes ayant abandonné l'école primaire. La Sierra Leone a, par exemple, élaboré une stratégie, pourtant bien intentionnée, d'emploi des jeunes, visant à les former aux compétences entrepreneuriales. Mais dans un contexte où 57 % des 15 à 19 ans environ ont quitté l'école avant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, elle ne portait pas une attention suffisante aux jeunes manquant de compétences fondamentales, qui auraient besoin de programmes éducatifs de la seconde chance.

Les jeunes sont rarement capables de participer aux décisions politiques, mais il est important que leur voix soit entendue. Les 15 à 24 ans représentent près du sixième de la population mondiale, et forment souvent le segment le plus dynamique de la société, ainsi que le plus vulnérable et le plus désarmé. Ils ont une meilleure compréhension que les responsables politiques de la réalité qu'ils vivent, qu'il s'agisse d'éducation et de formation ou de la difficulté de trouver un emploi satisfaisant. Même lorsque les jeunes sont consultés, la voix des défavorisés a peu de chances de se faire entendre. Le débat tend à être dominé par la jeunesse éduquée et privilégiée des zones urbaines, et celle-ci tient rarement compte de l'avis de la majorité pauvre.

Encourager le financement de formations qualifiantes pour les jeunes défavorisés

Il est urgent que les donateurs s'engagent en faveur du développement des compétences de trois façons : en soutenant les programmes nationaux visant à permettre à tous les jeunes de poursuivre leurs études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire, en appuyant les programmes de la deuxième chance permettant à ceux qui n'en ont pas eu la possibilité d'acquérir des compétences de base en lecture, écriture et calcul, et en procurant aux jeunes désavantagés une formation leur permettant d'améliorer leurs chances de gagner un salaire décent.

Cette démarche exige un financement accru et mieux ciblé. Le seul fait de scolariser tous les jeunes jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire coûterait 8 milliards de dollars EU annuels, en plus des 16 milliards de dollars EU nécessaires pour réaliser l'éducation de base universelle d'ici à 2015. Ceux qui ont besoin d'éducation et de formation proviennent pour l'essentiel des ménages les plus pauvres, et ne peuvent donc en supporter le coût. Appuyés par les bailleurs d'aide, les gouvernements devront élargir leur soutien pour que tous les jeunes aient une chance de se former aux compétences fondamentales, que ce soit dans le cadre de la scolarisation formelle ou de l'éducation de la seconde chance.

Bien qu'on puisse certainement faire encore mieux, de nombreux pays pauvres ont augmenté leur soutien à l'éducation au cours de la décennie passée. Il reste que les investissements dans l'enseignement secondaire sont souvent restreints, au profit de l'enseignement supérieur. De leur côté, certains donateurs apportent un soutien important au

Le seul fait de scolariser tous les jeunes jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire coûterait 8 milliards de dollars EU annuels

développement des compétences fondamentales. On estime à 3 milliards de dollars EU le montant dépensé l'an dernier par l'ensemble des donateurs dans le développement des compétences, dont 40 % environ dans les services formels d'enseignement secondaire général et de formation professionnelle.

Certains donateurs donnent la priorité aux dépenses dans ce domaine, l'Allemagne venant numériquement en tête, suivie par la Banque mondiale, la France et le Japon. Quelques plus petits donateurs, comme le Luxembourg ou la Suisse, ont également axé leur soutien à l'éducation sur le développement des compétences. Des pays comme le Japon s'appuient sur leur propre expérience, ayant connu une croissance impressionnante grâce au développement des compétences. Une large part du financement français, cependant, ne parvient pas aux pays en développement : plus de 60 % des 248 millions de dollars EU décaissés par la France en soutien à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle en 2010 sont allés à deux territoires français d'outre-mer.

Il y a deux moyens potentiels d'augmenter le financement extérieur de l'éducation : redistribuer les fonds actuellement dépensés sous forme de bourses amenant les jeunes des pays en développement à faire leurs études supérieures dans les pays développés, et encourager les donateurs émergents à s'impliquer plus efficacement dans le développement des compétences, en mettant davantage l'accent sur les jeunes défavorisés.

Si l'aide à l'enseignement supérieur peut, dans certains cas, jouer un rôle important pour soutenir le développement des capacités, elle parvient hélas rarement aux pays en développement. En 2012, le CAD de l'OCDE a demandé pour la première fois aux donateurs d'indiquer la part de leurs décaissements d'aide à l'enseignement postsecondaire affectée au financement des bourses et des coûts imputés aux étudiants (c'est-à-dire les coûts encourus par les établissements des pays donateurs lorsqu'ils reçoivent des étudiants de pays en développement). Les trois quarts environ de l'aide directe à l'enseignement postsecondaire décaissée en 2010 – équivalant à quelque 3,1 milliards de dollars EU – entraient dans ces catégories (figure 13).

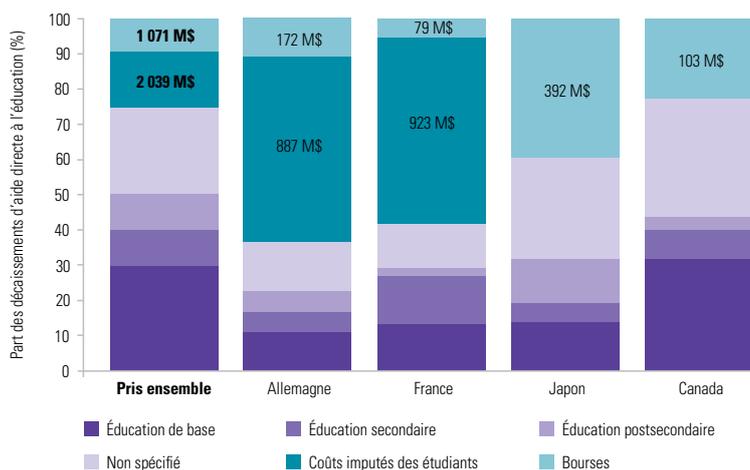
En 2010, près de 40 % de l'aide directe du Japon à l'éducation ont servi à financer des bourses d'études

dans ce pays. Le coût d'une bourse attribuée à un étudiant népalais pour qu'il vienne étudier au Japon pourrait permettre à 229 jeunes d'avoir accès à l'enseignement secondaire au Népal. En 2010, l'aide décaissée par l'Allemagne sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants équivalait à presque onze fois le montant de son aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle. Toujours en 2010, l'aide décaissée par la France sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants était quatre fois plus élevée que le montant de son aide directe à l'enseignement secondaire général et à la formation professionnelle. Si une partie des 3,1 milliards de dollars EU actuellement dépensés par les donateurs pour financer des bourses d'études dans leurs propres pays était redistribuée aux pays en développement, elle contribuerait à combler l'énorme déficit de compétences fondamentales.

Des donateurs émergents comme le Brésil, la Chine ou l'Inde pourraient à l'avenir jouer un rôle important dans l'aide au développement des compétences. Il leur faudra, pour ce faire, insister davantage sur l'éducation et cibler leur financement sur les jeunes défavorisés tirant ainsi les leçons de leur propre expérience, qui consistait à conjuguer les investissements dans le développement des compétences, les réformes du marché de l'emploi

Les trois quarts de l'aide directe à l'enseignement postsecondaire décaissée en 2010 entraînent dans le financement des bourses et des coûts imputés aux étudiants

Figure 13 : Une grande part de l'« aide » de certains donateurs ne quitte jamais leurs pays
Quatre premiers donateurs ayant décaissé la plus grande part d'aide directe à l'éducation sous forme de bourses et de coûts imputés aux étudiants, 2010



Note : La figure ne présente que l'aide directe à l'éducation ; elle exclut la part d'aide à l'éducation provenant du soutien budgétaire général.
Source : OCDE-CAD (2012).

71 millions d'adolescents ne sont pas scolarisés dans le monde

et la réduction de la pauvreté. 2 % seulement des engagements de l'Inde – environ 950 millions de dollars EU annuels – en faveur d'autres pays en développement entre 2008 et 2010 étaient destinés à l'éducation. Comme pour d'autres donateurs émergents, une bonne part sera axée sur des niveaux supérieurs d'éducation, qui se trouvent hors de portée des jeunes défavorisés.

Le secteur privé devra également investir davantage dans la formation aux compétences, notamment parce qu'il a tout à gagner d'une main-d'œuvre qualifiée capable de stimuler la productivité et la compétitivité, comme l'ont vérifié les industries de Suisse et d'Allemagne qui ont engagé de jeunes apprentis. Les fondations privées soutiennent des projets novateurs. La Fondation MasterCard finance entre autres des programmes pour aider les jeunes à acquérir des compétences pour l'emploi. Mais le montant actuellement fourni par les fondations reste très faible comparé à l'ampleur du défi.

Quand les financements proviennent de plusieurs sources différentes, les gouvernements doivent en assurer la coordination afin de tirer le meilleur parti de ces ressources et de garantir que les jeunes défavorisés reçoivent l'attention nécessaire. Une option pour rationaliser les dépenses consiste à mutualiser ces financements d'origines diverses, y compris les impôts affectés à cette fin et les contributions des entreprises, ajoutés aux financements des donateurs, dans des fonds de formation bien gérés dont les gouvernements assurent la gestion et l'affectation, tandis que le secteur privé fournit la formation. Le Fonds pour l'emploi du Népal est un exemple de ce type d'approche visant à offrir des possibilités de se former aux jeunes défavorisés. Là où ces fonds de formation ont été bien gérés, l'impact a été positif. Le Fonds de formation créé par la Tunisie en 1999 a permis à plus du quart des jeunes chômeurs du pays de développer leurs compétences.

Les fonds de formation peuvent en outre être employés à mobiliser les ressources du secteur formel pour soutenir le développement des compétences des travailleurs défavorisés du secteur informel. Ceux qui s'auto-emploient dans des activités de subsistance, ainsi que la plupart des micro et petites entreprises, sont rarement capables de financer la formation par eux-mêmes, comme le montre l'expérience du Burkina Faso et du Mali.

Enseignement secondaire : préparer le terrain pour les emplois de demain

L'enseignement secondaire est un moyen crucial d'apporter aux jeunes les compétences susceptibles d'augmenter leurs chances d'obtenir un emploi satisfaisant. Offrir un enseignement secondaire d'excellente qualité, répondant au plus large éventail d'aptitudes, d'intérêts et d'origines sociales, est essentiel, non seulement pour préparer les jeunes à entrer dans le monde du travail, mais aussi pour fournir aux pays la main-d'œuvre éduquée dont ils ont besoin pour rivaliser dans le monde actuel fondé sur la technologie.

Soixante et onze millions d'adolescents ne sont pas scolarisés dans le monde. Même dans les pays où le taux global de scolarisation est élevé, beaucoup renoncent prématurément aux études (figure 14). En moyenne, 14 % des jeunes de l'Union européenne ne vont pas au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, c'est même un jeune sur trois qui abandonne les études secondaires, situation préoccupante dans un pays durement frappé par la crise économique et qui affichait, en mars 2012, un taux de chômage des jeunes de 51 %. Des efforts sont nécessaires dans tous les pays pour assurer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail.

Supprimer les obstacles qui bloquent l'entrée dans l'enseignement secondaire

Je n'avais pas de quoi payer les manuels et l'uniforme. Notre situation financière était mauvaise. J'ai dû trouver un emploi qui me paye un salaire journalier pour aider ma famille à survivre. Il était plus important pour moi de gagner de l'argent que d'aller à l'école.

— jeune homme, Inde

Dans de nombreux pays pauvres où il faudrait développer la scolarisation secondaire, de faible niveau, le problème immédiat reste de s'assurer que les enfants achèvent le cycle primaire. Au Niger, où seul un jeune sur cinq est scolarisé dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, le taux net de scolarisation primaire ne dépasse pas 62 %.

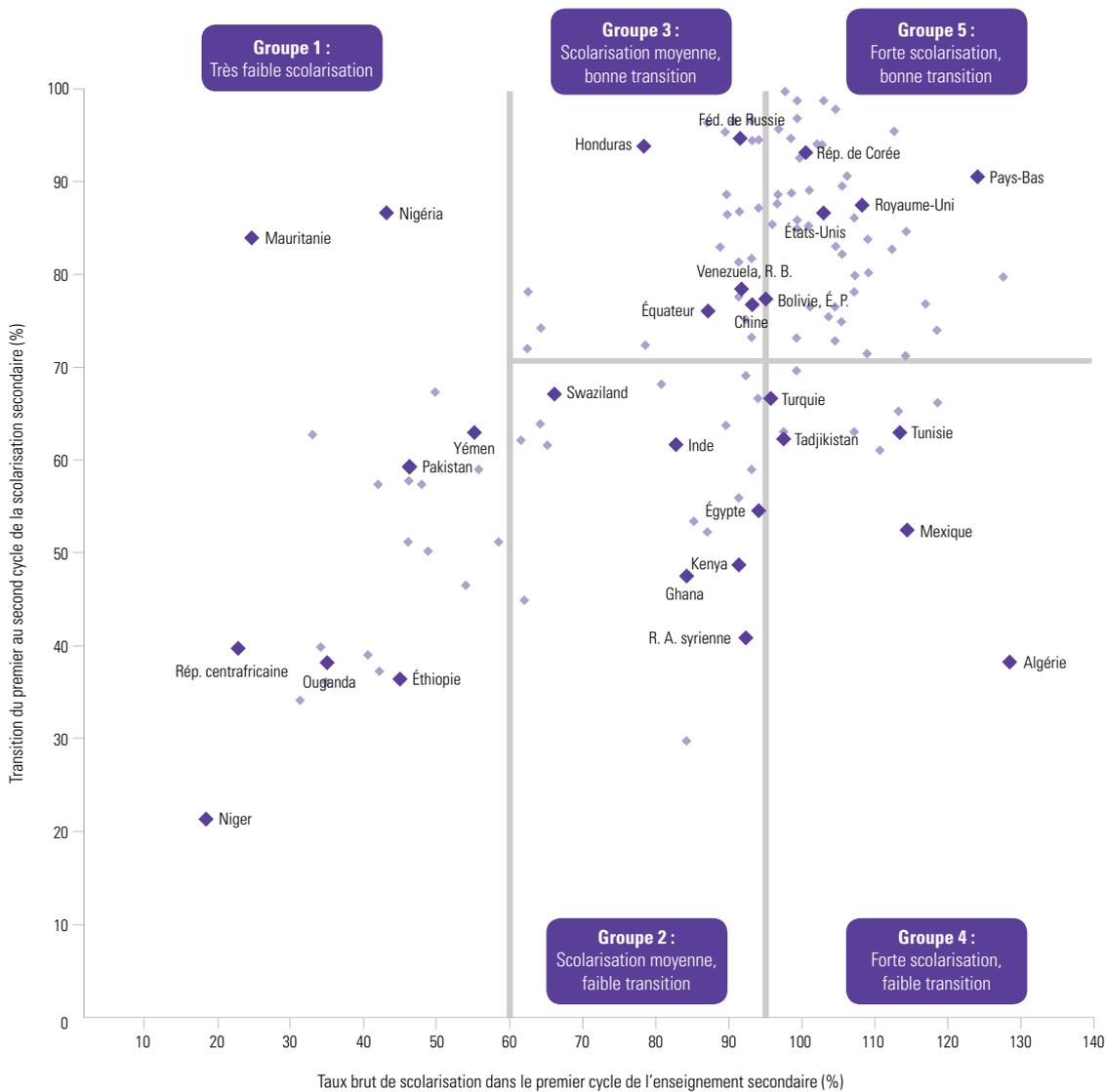
Pour les enfants qui réussissent à achever les études primaires, le coût de la scolarisation secondaire peut s'avérer prohibitif. Les établissements secondaires sont souvent

situés dans les zones urbaines, limitant l'accès de enfants des ménages ruraux pauvres qui ne peuvent pas payer les frais de transport. Des obstacles sociaux et culturels peuvent empêcher les filles de poursuivre leur scolarité ne fois parvenues à l'adolescence. Les gouvernements devraient engager des réformes pour s'attaquer spécifiquement à ces obstacles, et permettre aux jeunes de consolider leurs compétences fondamentales.

Certains pays d'Afrique subsaharienne ont encouragé la scolarisation dans le premier cycle du secondaire en le reliant à l'enseignement primaire. Au Rwanda, par exemple, l'introduction, en 2009, d'un cycle d'éducation de base de neuf ans et la suppression des frais de scolarité dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont fait croître le nombre d'élèves du premier cycle du secondaire de 25 % en un an. Les programmes scolaires ont aussi été redéfinis en se concentrant sur un petit

Figure 14 : Certains jeunes n'entrent même pas à l'école secondaire, et beaucoup ne vont pas jusqu'au bout

Taux bruts de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et mesure d'approximation de la transition du premier au second cycle du secondaire, par pays, 2010



Notes : Le taux de transition vers le second cycle de l'enseignement secondaire est utilisé comme mesure approximative de la transition du premier au second cycle de l'enseignement secondaire. Il est mesuré en rapportant le taux brut de scolarisation (TBS) dans le second cycle du secondaire au TBS dans le premier cycle du secondaire. Dans un système idéal où tous les élèves du premier cycle passent dans le second cycle de l'enseignement secondaire, ce ratio est égal à 1. Le Honduras a un TBS dans le premier cycle du secondaire de 75 % et un TBS dans le second cycle du secondaire de 71 %. Le calcul du taux de transition est de 95 %, ce qui signifie que la plupart de ceux qui ont la chance d'entrer dans le premier cycle du secondaire ont de bonnes chances de passer dans le second. En Égypte, le TBS dans le premier cycle du secondaire est de 94 %. Avec un TBS dans le second cycle du secondaire de 51 %, le taux de transition du premier au second cycle de l'Égypte est estimé à environ 0,54 (51/94). Cela suggère que, si la plupart des jeunes ont la possibilité de fréquenter le premier cycle du secondaire, la moitié environ seulement parvient à passer dans le second cycle.

Source : annexe, tableau statistique 7.



© Stefan Fieber/UNESCO

nombre de matières fondamentales, et un nouveau système d'évaluation a été adopté.

Qu'ils soient officiels ou non, les frais de scolarité pèsent de manière disproportionnée sur les jeunes des familles pauvres, les empêchant de s'inscrire et d'entamer une scolarisation secondaire. Lorsque les mesures de suppression des frais de scolarité ne sont pas spécifiquement dirigées sur les jeunes défavorisés, elles risquent de profiter aux non pauvres. Le Kenya a ainsi aboli les frais de scolarité dans l'enseignement secondaire, provoquant une hausse des inscriptions de 1,2 million en 2007 à 1,4 million en 2008. En compensation, les gouvernements ont versé aux écoles une subvention de 164 dollars EU par élève – dix fois ce que reçoivent les écoles primaires. Comme les enfants pauvres ne sont qu'une minorité à accéder à l'enseignement secondaire, ce sont eux qui ont le moins bénéficié de cette mesure.

Des obstacles sociaux, culturels et économiques particulièrement tenaces, tels que le mariage précoce, empêchent souvent les jeunes femmes de parfaire leur éducation. Pour beaucoup, la maternité sonne la fin des études, et elles se heurtent à des difficultés considérables pour réintégrer l'école. En Afrique subsaharienne, en Amérique latine et en Asie du Sud, plus d'une jeune femme sur dix âgée de 15 à 19 ans est enceinte ou

mère, cette proportion passant à 30 % ou plus au Bangladesh, au Libéria et au Mozambique.

Même là où la loi a été modifiée pour garantir le droit à l'éducation des jeunes mères, d'autres efforts sont nécessaires pour leur donner les moyens de faire valoir ce droit. À la Jamaïque, une fondation apporte un soutien, couvrant notamment l'alimentation et les frais de transport, pour aider prioritairement les jeunes filles pauvres de moins de 16 ans, enceintes ou mères, à réintégrer l'école après la naissance de leur enfant. Ces programmes ont augmenté les chances des jeunes mères d'achever les études secondaires de 20 % à 32 %.

Améliorer la pertinence de l'enseignement secondaire par rapport au monde du travail

L'enseignement secondaire devrait renforcer les compétences fondamentales, tout en donnant à tous les jeunes des chances égales de développer des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles leur permettant de trouver un emploi satisfaisant ou de poursuivre leurs études. Dans le premier cycle du secondaire, le tronc commun des programmes contribue à offrir à tous les enfants les mêmes chances de consolider leurs compétences de base. Lorsqu'on regroupe les élèves plus exposés à l'échec scolaire, des attentes plus faibles, un environnement d'apprentissage moins

stimulant et l'influence de leurs pairs ont souvent pour effet d'abaisser leur niveau de réussite. C'est pourquoi certains pays à faible et à moyen revenu, comme l'Afrique du Sud, le Botswana, le Ghana ou l'Ouganda, ont élaboré un cadre curriculaire commun, en renouvelant aussi les pratiques d'évaluation, les matériels d'apprentissage et les activités de formation des enseignants.

Dans le second cycle du secondaire, les jeunes doivent acquérir des compétences transférables qui facilitent la transition de l'école à la vie active, et des compétences techniques et professionnelles correspondant à des métiers ou à des secteurs d'emploi spécifiques. La combinaison harmonieuse de ces qualifications et leur ajustement aux besoins du marché local crée un programme équilibré qui peut être profitable à tous.

Pousser des élèves qui ont de mauvais résultats vers les filières techniques et professionnelles risque de cimenter les inégalités sociales et de dévaloriser ces programmes aux yeux des employeurs. Dans 18 des 22 pays couverts par l'enquête PISA de 2009, les élèves envoyés en établissement professionnel avaient, en moyenne, un statut socioéconomique inférieur à celui de leurs camarades de l'enseignement général. Les quatre pays où les écarts de performance entre les élèves de l'enseignement secondaire général et ceux de l'enseignement technique et professionnel étaient les plus grands étaient aussi ceux qui comptaient la plus forte proportion d'élèves des milieux défavorisés dans l'enseignement technique et professionnel.

L'expérience des pays de l'OCDE suggère que lorsque les matières techniques et professionnelles sont introduites parallèlement aux matières générales et qu'on améliore leur pertinence par rapport au marché de la main-d'œuvre, cela peut améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement.

Rendre les programmes plus flexibles, en termes de choix des matières, dans les établissements du second cycle de l'enseignement secondaire, et ménager un itinéraire de retour vers l'enseignement professionnel, peut s'avérer bénéfique pour tous les élèves, comme l'expérience de Singapour l'a montré. Mais cette approche se heurte à plusieurs obstacles. Beaucoup de pays en développement manquent de ressources, de matériels et d'enseignants qualifiés pour offrir efficacement ce type de flexibilité. Après que le Ghana ait introduit un programme

secondaire diversifié, les effectifs dans les filières professionnelles ont augmenté d'environ 50 %, mais les coûts induits par ces nouvelles filières étaient jusqu'à 20 fois plus élevés dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains, en dépit de la mauvaise qualité de l'enseignement dispensé en milieu rural. Lorsqu'il n'est pas possible de former et de déployer des personnels pour enseigner les disciplines techniques et professionnelles et de distribuer équitablement les ressources, les élèves des zones rurales peuvent se retrouver avec une formation de mauvaise qualité.

Resserer les liens entre école et travail

Dans les collèges techniques, et aussi les écoles, ils devraient aller plus loin, qu'on n'ait pas juste une journée où on part ailleurs acquérir un peu d'expérience professionnelle. Ça devrait plutôt être du style : deux jours en classe, trois jours en placement, que ce soit plus équilibré. Comme ça, soit tu es à l'école, et tu apprends ce qu'il y a à apprendre, soit tu es à l'extérieur et tu essayes d'acquérir une certaine expérience.

– jeune femme, Royaume-Uni

Les jeunes qui ont abandonné l'école se voient souvent déclarer qu'ils n'ont pas le profil de l'emploi parce qu'ils n'ont pas d'expérience professionnelle. Allier la scolarisation et les programmes en entreprise sous forme de stage ou de formation par apprentissage peut potentiellement aider les jeunes à acquérir des compétences pratiques en résolution de problèmes et à s'exercer à des compétences cruciales pour l'entreprise. La formation par apprentissage s'est révélée dans certains cas particulièrement fructueuse. Le modèle dual allemand, par exemple, combine formation structurée en entreprise et instruction à temps partiel en classe. Il fonctionne bien en Allemagne grâce à une réglementation stricte et à des partenariats entre gouvernement, employeurs et employés.

Dans la mesure où elles débouchent généralement sur un emploi, les formations par apprentissage peuvent aussi encourager les jeunes à poursuivre leur scolarité jusqu'à l'achèvement des études. En France, la formation par apprentissage accroît la probabilité d'être employé trois ans après la fin des études.

L'apprentissage peut être particulièrement profitable pour les défavorisés, mais les programmes par apprentissage sont souvent discriminatoires. Au

Pousser des élèves qui ont de mauvais résultats vers les filières techniques et professionnelles risque de cimenter les inégalités sociales

Au Royaume-Uni, les femmes ont moins de chances de trouver des apprentissages, et celles qui y parviennent gagnent 21 % de moins du fait de ces possibilités que les hommes

Royaume-Uni, 32 % des jeunes Noirs et des autres minorités ethniques entrent en apprentissage, contre 44 % des jeunes Blancs. Les femmes ont moins de chances de trouver des apprentissages, et celles qui y parviennent gagnent 21 % de moins que les hommes. L'orientation professionnelle peut aider les jeunes plus désavantagés à trouver des formations par apprentissage et à y rester, ou bien faciliter la transition vers l'emploi comme l'a montré l'expérience japonaise.

L'apprentissage formel est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre dans les pays plus pauvres, mais peut s'avérer fructueux lorsque les conditions sont favorables. L'Égypte a adapté le modèle allemand à son propre contexte, les associations d'entreprises jouant un rôle clé dans l'offre de formation. Un tiers des diplômés du programme ont trouvé immédiatement du travail et 40 % environ ont poursuivi leur formation. Ces dispositifs sont cependant tributaires de la confiance instaurée entre le gouvernement et les employeurs, ce qui n'est pas chose aisée dans les nombreux pays à faible revenu ayant un important secteur informel.

Des compétences transférables pour tous : un objectif souhaitable mais difficile à atteindre

L'école doit transmettre d'autres compétences que les seuls savoirs disciplinaires. Pouvoir appliquer ses connaissances aux situations professionnelles réelles, analyser et résoudre des problèmes et communiquer efficacement avec ses collègues sont autant d'éléments cruciaux du développement des compétences dont les jeunes ont besoin pour trouver un emploi satisfaisant dans une économie mondiale de plus en plus dominée par la technologie. C'est pourquoi certains pays font leur possible pour intégrer les compétences transférables à leurs programmes d'études. Le Danemark, la Nouvelle-Zélande et Hong Kong (Chine), par exemple, considèrent unanimement la résolution de problèmes comme un élément clé des programmes.

L'utilisation des TIC dans l'éducation gagne du terrain partout dans le monde. Non seulement elle améliore l'expérience de l'apprentissage et réduit les abandons, mais elle prépare aussi les jeunes pour l'emploi. Les ordinateurs sont parfois trop coûteux ou en nombre insuffisant pour certaines écoles, en particulier dans les pays plus pauvres, mais la radio et les téléphones portables touchent massivement les zones reculées. L'instruction radiophonique interactive, telle qu'elle est appliquée au Honduras ou au Soudan du Sud, par exemple, offre des possibilités

peu coûteuses d'améliorer l'apprentissage des groupes désavantagés. Grâce à elle, les résultats des élèves ont connu jusqu'à 20 % d'amélioration.

Offrir des parcours alternatifs aux jeunes qui ont quitté prématurément l'école

Un grand nombre de jeunes, y compris dans les pays à moyen et à haut revenu, quittent l'école avant d'avoir achevé les études secondaires. Ces jeunes ayant abandonné prématurément l'école ont de plus fortes chances d'être issus de ménages pauvres ou désavantagés. Un soutien ciblé est donc nécessaire pour qu'ils puissent poursuivre leurs études, afin d'acquérir les qualifications et les compétences leur permettant d'accéder à l'emploi.

Aux Pays-Bas et aux Philippines, les établissements scolaires ont adopté des approches flexibles pour aider les enfants les plus menacés par l'abandon scolaire, dont la possibilité de réintégrer l'école à tout moment de l'année scolaire. À New York, où un jeune de 17 à 24 ans sur cinq n'est ni étudiant, ni employé, deux programmes ciblent les jeunes vulnérables des quartiers, leur proposant des stages en entreprise rémunérés, des services d'orientation personnalisés et des ateliers. Plus de la moitié des participants ont ainsi pu trouver du travail dans un délai de neuf mois, et un cinquième environ ont réintégré une formation afin d'acquérir des compétences fondamentales.

Les solutions alternatives à la scolarité secondaire, tels que l'apprentissage ouvert et à distance ou les centres de formation communautaires, doivent être soigneusement adaptées aux besoins du marché du travail local et être soutenues par des engagements financiers à long terme. Il faut également que les compétences acquises soient celles qui sont officiellement reconnues par les employeurs.

Les cadres nationaux de qualification peuvent fournir aux employeurs des informations sur le niveau de maîtrise atteint par les jeunes ayant suivi un parcours d'apprentissage alternatif. Bien conçus, ils peuvent apporter plus de clarté dans les systèmes de normes et de qualifications fragmentés régissant l'enseignement secondaire non formel. Il n'est cependant pas aisé de les mettre en œuvre efficacement. Une étroite coopération est nécessaire entre les différentes parties intéressées, telles que gouvernement, établissements de formation, employeurs et syndicats.

La formation des jeunes urbains : une chance d'accéder à un avenir meilleur

La population actuelle de jeunes urbains, qui n'a jamais été aussi nombreuse et continue de croître, a un meilleur niveau d'instruction que les générations précédentes et peut être un puissant moteur de changement politique et social, ainsi que de croissance économique. Du fait de l'accroissement naturel et des migrations vers les zones urbaines, on estime qu'au cours des trente prochaines années, la quasi totalité de la croissance démographique mondiale sera concentrée dans les villes, la part des urbains dépassant celle des ruraux dans toutes les régions en développement d'ici 2040.

Beaucoup d'urbains pauvres manquent de compétences fondamentales

L'urbanisation rapide a engendré une pauvreté urbaine massive, qui se manifeste dans le développement des bidonvilles et de l'habitat informel. Un urbain sur trois vit aujourd'hui dans un bidonville, et en Afrique subsaharienne, c'est même deux urbains sur trois. Au total, selon les derniers recensements, 800 millions de personnes vivent dans un bidonville, et ils devraient être 889 millions en 2020. Les jeunes forment une part disproportionnée des habitants des bidonvilles. L'accès à une formation qualifiante et à un emploi peut leur offrir une alternative à ces conditions d'existence déplorables, dans lesquelles ils ont bien du mal à trouver un emploi décent.

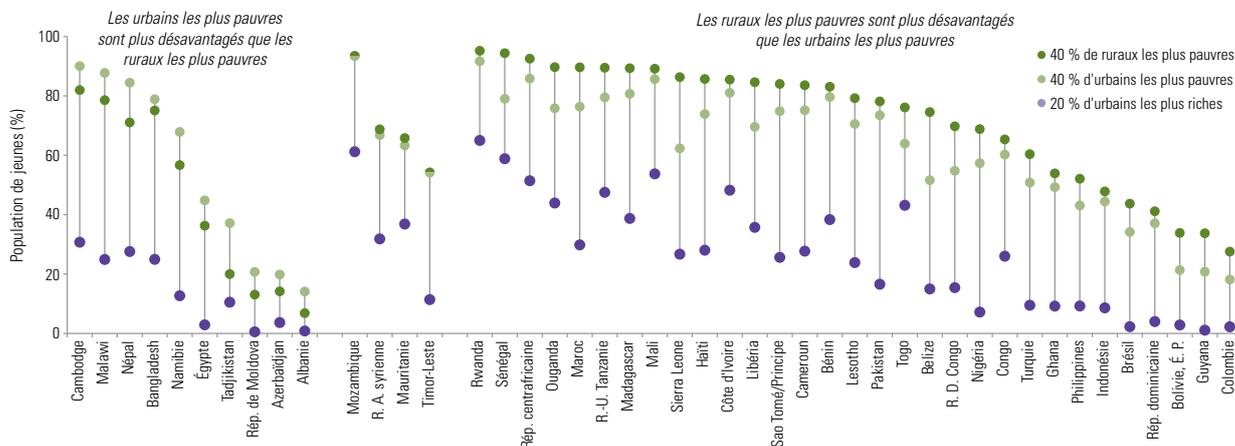
On ignore souvent l'ampleur du dénuement éducatif des urbains pauvres. Dans les zones urbaines, les inégalités sont souvent extrêmes – si bien que les habitants des bidonvilles ne vivent pas nécessairement mieux que les ruraux pauvres – et l'étendue et la profondeur de la pauvreté urbaine sont sous-estimées.

Si, dans de nombreux pays en développement, les possibilités éducatives sont plus nombreuses dans les zones urbaines que dans les zones rurales, l'écart entre urbains pauvres et ruraux pauvres pour ce qui est de l'acquisition des compétences fondamentales n'est pas considérable. Dans 45 pays à faible et à moyen revenu, les urbains riches ont bien plus de chances que les urbains pauvres d'avoir poursuivi leurs études au moins jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans dix de ces pays, la proportion des 15 à 24 ans dépourvus de compétences fondamentales est même plus élevée parmi les urbains pauvres que parmi les ruraux pauvres (figure 15).

Au Cambodge, par exemple, 90 % des jeunes urbains pauvres n'ont pas achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 82 % des ruraux pauvres et 31 % des urbains riches. Au Kenya, où 60 % des habitants de Nairobi vivent dans des bidonvilles, le faible niveau d'éducation formelle des jeunes dû au manque d'établissements secondaires dans les bidonvilles réduit leurs possibilités de trouver un emploi décent.

Figure 15 : De grandes disparités entre urbains riches et pauvres

Pourcentage des jeunes âgés de 15 à 24 ans ayant abandonné l'école avant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le niveau de richesse et le lieu de résidence, pays sélectionnés, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).



© Sven Torfinn/PANOS

Les emplois occupés par les jeunes urbains pauvres sont largement informels

C'est dur de trouver un emploi durable. La plus longue période de travail ne dépasse pas une semaine. Et pour mon travail, je gagne 30 birr [1,70 dollar EU] par jour.

– jeune homme, Éthiopie

Le manque de compétences et d'éducation des pauvres urbains conduit la grande majorité d'entre eux à travailler dans des petites ou micro entreprises opérant sur le mode informel, sans registres officiels, statut juridique ou règlements. Ces emplois informels englobent des activités de subsistance, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante, mais aussi la couture et la confection, la réparation automobile, le bâtiment, l'agriculture et l'artisanat. Informels et non réglementés, ces emplois sont souvent faiblement rémunérés et précaires, et assortis de mauvaises conditions de travail.

Bien qu'il soit difficile de mesurer avec précision le nombre d'individus astreints à un emploi vulnérable et non réglementé dans le monde, l'Organisation internationale du travail (OIT) l'estime à 1,53 milliard. Le secteur informel ne représente pas moins de 70 % des emplois non agricoles dans certains pays d'Afrique subsaharienne, et plus de la moitié dans les pays plus pauvres d'Amérique latine. Il est aussi le principal employeur de nombreux travailleurs de l'Asie du Sud et de l'Ouest.

La discrimination dont ils sont victimes dans l'éducation comme sur les marchés de la main-

d'œuvre prive certains groupes de possibilités. Les jeunes femmes dans de nombreux contextes souffrent d'une mobilité et d'un accès restreints à l'éducation et à la formation, ainsi qu'aux emplois payés, alors qu'elles ploient sous un lourd fardeau de tâches non rémunérées et domestiques. Dans 25 des 39 pays couverts par une étude récente de l'OIT, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à travailler dans le secteur informel, ou à occuper un emploi informel dans le secteur formel. Leur éventail d'activités est limité : beaucoup sont confinées dans des emplois à domicile, et elles sont surreprésentées dans les activités les plus informelles et les plus précaires, comme le ramassage des déchets ou la vente ambulante. Lorsqu'elles trouvent du travail, les femmes risquent aussi de gagner moins que les hommes. Dans le grand Buenos Aires, par exemple, les femmes employées dans les entreprises informelles gagnent 20 % de moins que leurs collègues masculins.

Travailler dans le secteur informel peut s'avérer plus intéressant lorsque les jeunes ont les bonnes compétences. Dans sept capitales d'Afrique de l'Ouest, les employés du secteur informel ayant achevé l'école primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire gagnaient en général 20 % à 50 % de plus que les jeunes sans qualification. Mais beaucoup intègrent le secteur informel sans compétences fondamentales. En 2006, au Rwanda, seuls 12 % des travailleurs du secteur informel avaient prolongé leurs études au-delà du premier cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % dans le secteur formel.

Élargir les possibilités de formation qualifiante des jeunes défavorisés

Alors que les effets de la récession économique continuent de se faire sentir, le nombre de jeunes touchant des salaires inférieurs au seuil de pauvreté dans des emplois informels faiblement qualifiés augmente. Ce devrait être une des premières préoccupations des stratégies nationales de développement des compétences, or c'est rarement le cas. L'examen de 46 pays en développement effectué pour le présent *Rapport* indique que la plupart ne disposent pas d'une stratégie nationale de développement des compétences ciblant explicitement le secteur informel urbain.

L'Inde, un des rares pays à s'atteler à ce problème, a élaboré une stratégie destinée aux travailleurs informels. Elle a en outre préparé une politique nationale concernant la vente ambulante, stipulant que, dans la mesure où les 10 millions de vendeurs ambulants de l'Inde gèrent une micro-entreprise, ils devraient bénéficier d'une formation leur permettant de renforcer leurs compétences techniques et commerciales afin d'améliorer leurs revenus et de chercher un autre emploi.

Les programmes de la deuxième chance sont cruciaux pour doter les urbains pauvres de compétences de lecture, écriture et calcul. Bien qu'il existe de nombreuses approches innovantes dirigées par des ONG, les possibilités de deuxième chance offertes dans les régions du monde qui en ont le plus besoin sont souvent peu étendues. Elles ont aussi tendance à manquer de coordination, et les gouvernements sont en général peu informés de leurs activités.

Apporter des compétences fondamentales aux 15 à 24 ans, en combinant cet apprentissage avec une formation professionnelle, peut les aider à trouver un emploi stable. Le projet de Formation pour l'emploi du Népal, destiné aux jeunes non scolarisés, est un exemple de ce type de programme. Il est parvenu à atteindre efficacement les groupes marginalisés : 66 % des élèves appartenaient aux castes ou aux minorités ethniques désavantagées. Selon une étude d'impact portant sur 206 diplômés du projet, 73 % avait trouvé un emploi.

Un moyen potentiellement efficace de dispenser une formation qualifiante consiste à la combiner à un programme de microcrédit ou de protection sociale pour aider les bénéficiaires à surmonter les contraintes de la pauvreté sur le court terme. Lancé en 2002, Chile Solidario verse des allocations en espèces, tout en apportant d'autres formes de soutien, telles qu'un accès préférentiel aux

formations visant à améliorer l'employabilité ; il cible en priorité les femmes pauvres ayant un faible niveau d'instruction et une expérience professionnelle faible ou nulle. L'emploi a progressé dans des proportions non négligeables : de quatre à six points de pourcentage pour les femmes inscrites en 2005, cela en partie grâce à leur participation accrue aux programmes de formation.

Les programmes offrant une formation en classe et une expérience professionnelle dans les métiers de base et les métiers spécifiques, en plus de compétences nécessaires dans la vie courante, d'aide à la recherche d'emploi, de conseils et d'informations destinés à améliorer l'employabilité, ont fait leurs preuves dans certaines parties du monde, comme l'Amérique latine et les Caraïbes. Ces programmes s'adressent en priorité aux jeunes urbains désavantagés, notamment les jeunes femmes, et connaissent une franche réussite. En Colombie, les salaires des femmes ayant achevé le programme Jóvenes en Acción ont augmenté en moyenne de près de 20 %. Leurs chances de trouver un emploi formel se sont également accrues grâce à une formule combinant formation en classe et stage en entreprise dans un large éventail d'activités en étroite adéquation avec la demande du marché du travail. Au Pérou, le programme PROJoven est parvenu à améliorer la probabilité pour les hommes de trouver du travail de 13 % et celle des femmes de 21 %.

La plupart des programmes Jóvenes mis en œuvre dans les pays latino-américains ont été intégrés aux établissements de formation publics nationaux ou remplacés par des initiatives similaires, comme Entra 21. Ils offrent des modèles utiles pour d'autres pays, comme les États arabes, montrant que des programmes bien ciblés peuvent rehausser les perspectives d'emploi de nombreux jeunes défavorisés. Mais ils peuvent s'avérer coûteux, et il faut réunir un nombre suffisant d'entreprises aptes à y participer, ce qui n'est pas toujours possible dans certaines régions d'Afrique subsaharienne, par exemple, où peu de gens sont employés dans le secteur formel.

Jeunes défavorisés : dépasser les compétences fondamentales

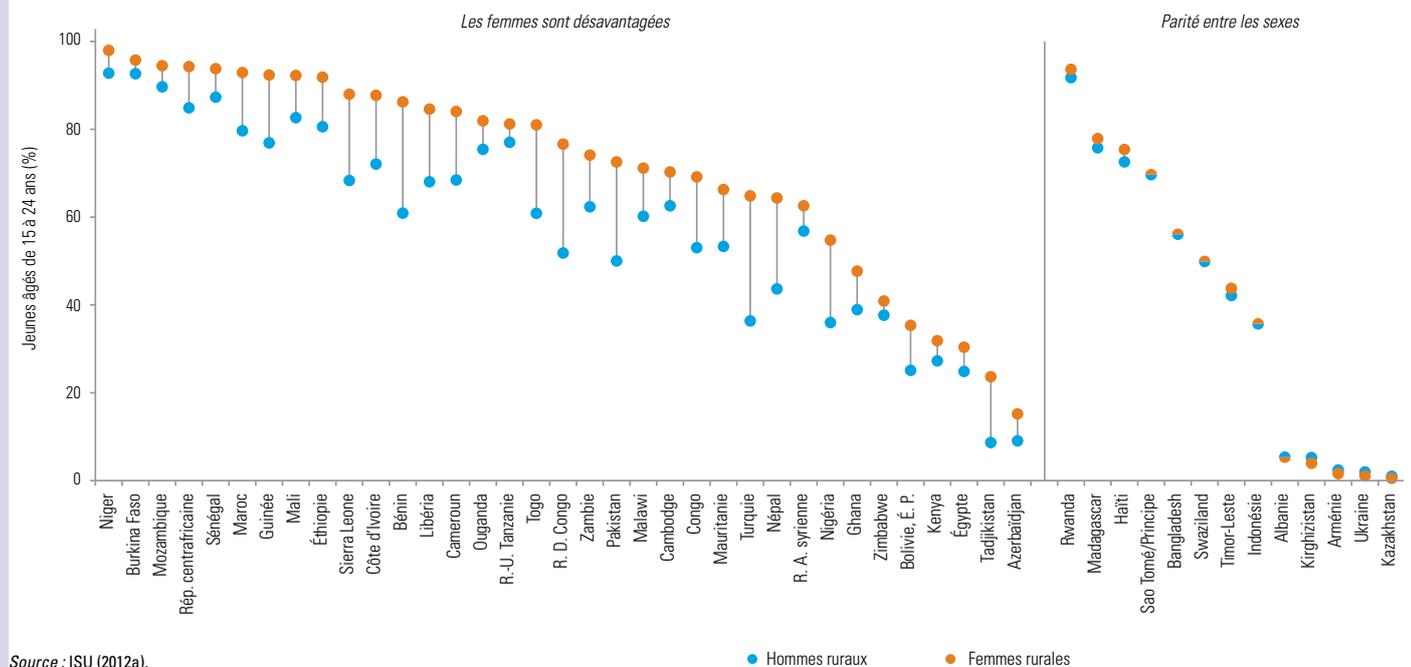
Lorsque les jeunes des milieux urbains possèdent déjà les compétences fondamentales, les gouvernements doivent cibler et soutenir la formation aux compétences transférables et techniques, en particulier dans les petites et moyennes entreprises informelles à potentiel de croissance. L'apprentissage classique est une

Dans un cinquième des pays, les jeunes urbains pauvres sont moins scolarisés que les ruraux pauvres

Au Chili, des allocations en espèces, ainsi que l'accès à des formations ont augmenté l'employabilité des femmes

Figure 16 : Les jeunes femmes vivant en zone rurale risquent plus que les autres de manquer de compétences fondamentales

Pourcentage des jeunes âgés de 15 à 24 ans ayant un niveau d'instruction inférieur au premier cycle de l'enseignement secondaire, selon le sexe, dans les zones rurales de pays sélectionnés, dernière année disponible



Source : ISU (2012a).

formule par laquelle on peut atteindre un grand nombre de jeunes employés du secteur informel. Il peut être d'un bon rapport coût-efficacité, possède une pertinence pratique immédiate et débouche souvent sur l'emploi.

Il est cependant important d'assurer un accès équitable à cette formation par apprentissage. Au Ghana, seuls 11 % du quintile le plus pauvre des jeunes ont pu bénéficier d'un apprentissage contre 47 % du quintile le plus fortuné. De même, l'apprentissage est souvent cantonné dans des métiers plus accessibles aux hommes, au détriment des femmes.

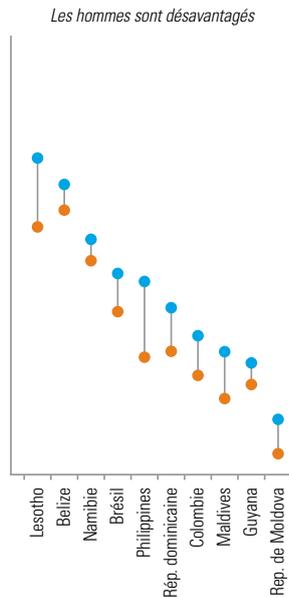
Des réformes visant à transformer l'apprentissage classique en un système dual ont été conçues dans les années 1990 et 2000 dans plusieurs pays, comme le Bénin ou le Togo. Il s'agit d'associer instruction théorique et formation pratique. Cette approche exige qu'un accord soit conclu entre le gouvernement, les groupes représentant les travailleurs informels et les artisans désireux de prendre des apprentis. Lorsque sa mise en œuvre est réussie, l'apprentissage dual peut devenir un élément efficace et durable des systèmes d'éducation et de formation techniques et professionnels nationaux. Au Burkina Faso, le

coût des apprentissages réformés équivalait environ au tiers de celui des cours de formation formels, par exemple.

La reconnaissance officielle progressive des formes classiques d'apprentissage est peut-être une stratégie plus facile à appliquer que leur transformation intégrale en apprentissage dual dans les pays dont les capacités institutionnelles sont limitées, comme le montre l'expérience du Cameroun et du Sénégal. Ces initiatives peuvent être particulièrement efficaces si elles sont conçues et mises en œuvre en coopération avec les associations du secteur informel ou d'autres organisations professionnelles.

L'adoption progressive d'un statut formel pour l'apprentissage classique passe, entre autres, par la mise en place d'une réglementation qui protège les apprentis de l'exploitation, un problème fréquent dans ce type de formation. Elle passe aussi par la limitation du temps de travail quotidien et hebdomadaire, le plafonnement des années de formation pour chaque type d'emploi et l'instauration de consignes de sécurité. La certification des compétences et de l'expérience acquises par les apprentis grâce à un cadre national de qualifications peut également souligner

Au Ghana, seuls 11 % du quintile le plus pauvre des jeunes ont pu bénéficier d'un apprentissage contre 47 % du quintile le plus fortuné



Une jeunesse rurale formée a de meilleures chances d'échapper à la pauvreté

Je suis de la campagne. On sait bien que dans les zones rurales, l'éducation est négligée : les familles n'encouragent pas leurs enfants à aller à l'école. Je le voulais tellement que je me suis mis à apprendre tout seul. Mais pour étudier, il faut des matériels éducatifs et je n'en avais pas les moyens.
– jeune homme, Éthiopie

La majorité des pauvres – 70 %, soit 1 milliard d'individus – vit en zone rurale, principalement dans les pays à faible revenu et dans quelques pays à moyen revenu. Ils sont concentrés massivement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, survivant, pour la plupart, à la fois de l'exploitation de lopins de terre, de travaux saisonniers et occasionnels et d'activités de micro-entreprise à faible capacité bénéficiaire. Alors que la population mondiale continue de croître et que la demande alimentaire augmente tandis que les terres agricoles se raréfient, il est crucial de développer les compétences des jeunes des zones rurales pour qu'ils puissent adopter de nouvelles techniques agricoles, et accéder davantage aux emplois non agricoles.

Dans les zones rurales, les jeunes femmes sont plus désavantagées que les jeunes hommes

Dans les zones rurales, beaucoup de jeunes gens pauvres, et notamment de jeunes femmes, sont bloqués dans des activités de subsistance par manque de compétences de base. L'écart entre les sexes est plus prononcé dans les pays où la majorité des ruraux n'achève pas le premier cycle de l'enseignement secondaire. Au Bénin, au Cameroun, au Libéria et en Sierra Leone, 85 % environ des jeunes femmes rurales ne maîtrisent pas les compétences fondamentales, contre moins de 70 % des jeunes hommes. Même en Turquie, pays à moyen revenu, l'écart entre les sexes en milieu rural est béant : 65 % des jeunes femmes ne parviennent pas au terme du premier cycle du secondaire, contre 36 % des jeunes hommes (figure 16).

Non seulement les femmes souffrent d'un plus faible niveau d'études, mais elles possèdent moins de biens et il leur est plus difficile de migrer. On les laisse souvent derrière soi, confinées dans des tâches peu qualifiées que les autres refusent d'effectuer.

Améliorer le niveau d'instruction et les compétences des jeunes des zones rurales, et en particulier des jeunes femmes, non seulement leur permettrait

la valeur de cette formation et promouvoir l'employabilité des jeunes formés.

L'auto-emploi est un autre moyen de sortir d'une activité de subsistance. Beaucoup de jeunes des agglomérations urbaines d'Afrique subsaharienne et des États arabes y voient une solution viable. Selon une enquête réalisée en Égypte en 2008, 73 % seraient heureux de devenir entrepreneurs. Mais la jeunesse pauvre des zones urbaines manque de compétences entrepreneuriales.

L'expérience de la Bosnie-Herzégovine et du Ghana montre que la formation à l'entrepreneuriat n'est guère suivie d'effets lorsque les participants ne maîtrisent pas les compétences fondamentales et n'ont pas accès à d'autres formes de soutien, tels que les actifs nécessaires à la création d'entreprise, leur permettant d'appliquer leurs nouvelles compétences.

Pour donner aux jeunes de meilleures chances de succès, il convient donc, lors de la conception de formations à l'entrepreneuriat visant les jeunes urbains défavorisés, de ne pas oublier de les former aux compétences de base en lecture, écriture et calcul et d'y ajouter les ressources nécessaires pour créer son affaire.

En Turquie, 65 % des jeunes femmes en milieu rural ne parviennent pas au terme du premier cycle du secondaire

d'élargir leurs perspectives, mais augmenterait aussi leur productivité, pour le profit de leurs familles et de l'économie tout entière. Dans la Chine rurale, les jeunes employés dans le secteur non agricole et ayant fait au moins quelques années d'études postprimaires touchent des salaires nettement supérieurs.

Les jeunes ruraux dotés de compétences fondamentales ont plus de chances d'obtenir un emploi non agricole. Dans huit pays analysés pour le présent *Rapport*, plus le niveau d'études était élevé, plus le jeune avait de chances d'exercer un emploi non agricole, sans distinction entre les femmes et les hommes. En Turquie, 23 % des jeunes ruraux sans instruction sont employés dans des activités non agricoles, contre 40 % de ceux qui ont bénéficié d'une instruction primaire et 60 % de ceux qui ont fait au moins des études secondaires.

Répondre aux besoins de formation de la jeunesse rurale

Sur les plans nationaux des 46 pays analysés dans le cadre du présent *Rapport*, seule la moitié environ reconnaissent les besoins en matière de formation et d'acquisition de compétences des ruraux pauvres. Les pays donnant la priorité aux besoins des ruraux pauvres ont pourtant beaucoup à gagner. En Chine, l'accent qui a été mis, depuis les années 1970, sur la productivité des petits exploitants agricoles et sur l'auto-emploi non agricole a réduit le nombre des ruraux vivant en dessous du seuil de pauvreté.

Faire en sorte que tous les jeunes aient accès aux compétences fondamentales constitue un immense défi dans les zones rurales, du fait de la dispersion des populations et du nombre d'individus concernés. Mais les jeunes ruraux ne tireront aucun profit des programmes de formation s'ils manquent de compétences de base pour maîtriser les nouvelles technologies et les appliquer au commerce et à l'agriculture. Élargir l'accès à la scolarité primaire et secondaire formelle et mieux l'adapter aux environnements ruraux sont

des priorités essentielles. Il convient en outre de privilégier les programmes de la deuxième chance apportant à la fois des compétences de base et une formation qualifiante en rapport avec les activités agricoles et non agricoles des populations rurales.

Au Malawi, où 85 % de la population vit en zone rurale, et où la moitié environ des enfants abandonne l'école primaire en cours de route, un programme de formation de la deuxième chance a produit des résultats remarquables. Ciblant les ruraux n'ayant jamais été à l'école ou l'ayant quitté trop tôt, il a permis à plus de la moitié des apprenants soit de parfaire cette formation, soit de retourner à l'école primaire. Les participants ont également obtenu de meilleurs résultats en lecture, écriture et calcul que ceux qui avaient suivi une scolarité formelle. Des initiatives similaires devraient être prises dans les nombreux pays pauvres à forte population de ruraux ayant fait peu d'études ou n'en ayant pas fait du tout.

Les programmes doivent également s'attaquer aux difficultés rencontrées par les jeunes femmes. En Égypte, 20 % des femmes rurales de 17 à 22 ans en 2008 avaient fait moins de deux ans d'études. Beaucoup risquent un mariage précoce. Ishraq, un programme égyptien, s'attaque directement aux stéréotypes sociaux en s'associant aux familles rurales, aux responsables locaux et aux communautés pour évaluer le bien-fondé des programmes de lecture, écriture et calcul destinés aux jeunes filles. Plus de neuf sur dix des premières diplômées du programme Ishraq ont été reçues à leur examen final.

Inclure l'acquisition des compétences de base et d'autres formations dans les programmes de microcrédit et de protection sociale ciblant les femmes rurales pauvres augmente leurs chances de sortir de la pauvreté. Deux pionniers dans ce domaine sont le BRAC, au Bangladesh, et la Camfed, en Afrique. Le BRAC fournit aux familles rurales pauvres un capital – une vache, par exemple – leur permettant de gagner leur vie. Il leur

Au Malawi, les jeunes des programmes de formation de la deuxième chance ont de meilleurs résultats que ceux de l'école primaire

fournit aussi une formation au microcrédit et à la commercialisation visant à améliorer la rentabilité de cet investissement. En conséquence, le revenu par habitant au sein des ménages a presque triplé. La Camfed cible les adolescentes rurales pauvres, les dotant de compétences de gestion commerciale, d'une allocation, d'un microcrédit et d'un mentorat par les pairs. Cela a permis à plus de 90 % des sociétés créées par les jeunes femmes d'être bénéficiaires.

Doter la jeunesse rurale de compétences nouvelles

Pour que l'emploi rural reste attractif aux yeux des jeunes, il est crucial de renforcer les fondamentaux par des compétences nouvelles, permettant aux petits exploitants d'améliorer leur productivité agricole, et aux travailleurs non agricoles de renforcer leurs compétences commerciales et financières.

La création d'associations peut aider les petits exploitants à étendre leur compétences tout en renforçant leur capacité à se faire entendre d'une même voix. Les fermes-écoles et les coopératives sont deux approches qui ont fait leurs preuves. Au Kenya, en Ouganda et en République unie de Tanzanie, les fermes-écoles ont apporté des améliorations importantes. Elles ont profité en particulier à ceux dont le niveau d'alphabétisation était faible. La valeur des cultures à l'acre a augmenté en moyenne de 32 % sur l'ensemble des trois pays, et de 253 % pour ceux qui n'avaient jamais eu de scolarité formelle. Les revenus ont augmenté en moyenne de 61 %, et de 224 % pour les ménages dont le chef de famille n'avait pas fait d'études.

Un moyen efficace de promouvoir l'apprentissage productif et l'application concrète des nouvelles compétences est d'en faire la démonstration grâce à la radio et à la vidéo. Les expériences menées au Burkina Faso, en Inde et au Niger ont montré les bénéfices qui peuvent être tirés de la formation par les TIC, notamment la radio, capable d'atteindre massivement les fermiers défavorisés.

Les programmes de formation novateurs aux métiers non agricoles peuvent produire leurs fruits en encourageant les jeunes à demeurer en zone rurale. Plusieurs programmes visant à apporter des compétences entrepreneuriales et de micro-entreprise à la jeunesse désavantagée, y compris aux jeunes autochtones, ont été développés à grande échelle dans les zones rurales d'Amérique latine. Beaucoup ont produit des résultats impressionnants.

Au Mexique, le programme JERFT (Programme des jeunes entrepreneurs ruraux et fonds pour la terre) a été lancé en 2004 pour remédier au manque d'accès des jeunes aux terres agricoles et à la nécessité de promouvoir une nouvelle génération de jeunes entrepreneurs ruraux. Ce programme, qui cible les groupes autochtones, vise à permettre aux bénéficiaires de créer leur propre société agricole sur des bases durables et rentables. En un an, les participants avaient accru leurs revenus d'un cinquième.

Dans l'agriculture, comme ailleurs, l'offre de formation doit être impérativement adaptée à chaque contexte local, comblant les lacunes de la base locale de compétences. Conçu par l'OIT, le programme TREE (Formation pour le renforcement de l'autonomie économique des populations rurales) applique cette approche, aidant à adapter l'offre à la demande du marché de l'emploi, avec d'excellents résultats sur différents continents, dans des contextes extrêmement variés. Au Bangladesh, il a aidé les femmes à intégrer des métiers non traditionnels comme la réparation d'appareils et d'ordinateurs. Le programme combine formation technique et commerciale et formation aux questions de genre avec des sessions de sensibilisation des familles et des communautés des stagiaires, ainsi que des organisations partenaires, à l'équité entre hommes et femmes.

Les fermes-écoles en Afrique subsaharienne ont profité à ceux dont le niveau d'alphabétisation était faible

Donner des compétences aux jeunes : des voies vers un meilleur avenir



La nécessité d'agir pour promouvoir le développement des compétences des jeunes a gagné en urgence. Le présent *Rapport* précise les dix principales mesures qu'il convient de prendre à cet égard. Chacune peut être adaptée aux circonstances et aux besoins spécifiques des pays..

1 Offrir une éducation de la deuxième chance aux jeunes qui ne maîtrisent pas ou maîtrisent insuffisamment les compétences fondamentales

Pour offrir une éducation de la deuxième chance aux 200 millions de jeunes des pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur qui n'ont pas achevé l'école primaire, il faut introduire des programmes bien coordonnés et adéquatement financés sur une bien plus grande échelle. Les gouvernements, avec le soutien des donateurs, devraient faire de cette mesure une priorité politique, et l'intégrer dans la



© Sven Torfirm/PANOS

planification stratégique du secteur de l'éducation, en fixant des cibles visant à réduire significativement le grand nombre de jeunes dépourvus de compétences fondamentales. Il convient de prévoir des affectations budgétaires basées sur le nombre de jeunes défavorisés appartenant au groupe d'âge des 15 - 24 ans qui nécessitent une éducation de la deuxième chance et de les inclure dans les prévisions budgétaires nationales.

2 Remédier aux obstacles qui limitent l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire

Les pays comptant un grand nombre de jeunes privés de compétences fondamentales doivent commencer par remédier aux obstacles qui empêchent de nombreux enfants et adolescents défavorisés d'entamer et de poursuivre des études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Abolir les frais de scolarité et octroyer un soutien financier ciblé, rattacher le premier cycle du secondaire à la scolarisation primaire, introduire un tronc commun des programmes visant à équiper tous les enfants de compétences de base, offrir des places en nombre suffisant dans les établissements publics et en assurer l'accessibilité dans les zones rurales figurent parmi les mesures clés pouvant améliorer l'accès au premier cycle de l'enseignement secondaire.

Une cible mondiale devrait être fixée pour garantir que tous les jeunes accèdent au premier cycle de l'enseignement secondaire, afin de réaliser une éducation postprimaire universelle de qualité acceptable d'ici à 2030. Les plans éducatifs à long terme devraient préciser les stratégies et les ressources financières nécessaires pour atteindre cet objectif.

3 Améliorer l'accès des populations défavorisées au second cycle de l'enseignement secondaire, et la pertinence de cet enseignement vis-à-vis de l'emploi

Le second cycle de l'enseignement secondaire doit apporter des compétences correspondant aux besoins du marché de l'emploi. En premier lieu, il



© Jon Yamamoto/UNESCO

d'enseignement à distance peuvent être créés pour répondre aux besoins d'apprentissage de la jeunesse défavorisée. Il faut veiller à la juste reconnaissance des compétences acquises au sein des parcours d'apprentissage alternatifs qui permettent de reprendre une scolarité ou offrent des qualifications secondaires de type similaire, reconnues sur le lieu de travail.

4 Assurer l'accès aux compétences des jeunes urbains pauvres pour leur garantir de meilleurs emplois

Les interventions publiques reposant sur les systèmes d'apprentissage classique devraient renforcer les formations assurées par des artisans chevronnés, améliorer les conditions de travail des apprentis et garantir la certification de ces compétences par les cadres nationaux de qualification. Tout en renforçant la légitimité des apprentissages classiques, ces mesures leur permettront de répondre aux normes industrielles et commerciales, et amélioreront l'accès des apprentis à un plus large éventail d'emplois mieux rémunérés.

Les stratégies doivent prévoir de former les jeunes qui aspirent au statut d'entrepreneur, mais cela ne suffit pas. Permettre aux jeunes d'accéder aux financements nécessaires pour créer leur entreprise les aidera à faire un bon usage de leurs compétences. Ce soutien peut comprendre une assistance en matière de gestion de la qualité de la production, de la commercialisation, des ventes et de la comptabilité.

5 Axer les politiques et les programmes sur les jeunes des zones rurales défavorisées

De nombreux jeunes ruraux ont besoin qu'on leur donne une deuxième chance d'acquérir des compétences fondamentales, ainsi qu'une formation aux techniques agricoles pour améliorer leur productivité. Les fermes-écoles et les formations dispensées par les coopératives, bien adaptées aux besoins locaux des agriculteurs, sont particulièrement efficaces. Dans la mesure où les jeunes ruraux sont également nombreux à exercer des emplois non agricoles, la formation à l'entrepreneuriat et à la gestion financière peut élargir leurs perspectives. C'est important lorsque les terres agricoles se raréfient, et pour apporter des opportunités encourageant les jeunes à rester en zone rurale.

doit instaurer un juste équilibre entre les disciplines techniques et professionnelles et les disciplines générales, en introduisant de la flexibilité dans le choix des matières et en instaurant des liens avec le monde du travail.

En deuxième lieu, les réformes des programmes de l'enseignement secondaire devraient insister davantage sur le renforcement des capacités des apprenants en matière de résolution de problèmes, et profiter des possibilités offertes par les TIC pour aider les apprenants à développer les compétences exigées par un marché de la main-d'œuvre de plus en plus dépendant des technologies.

En troisième lieu, il faut offrir des possibilités flexibles aux élèves qui risquent de décrocher de l'enseignement secondaire. Des centres

6 Relier la formation qualifiante des jeunes les plus pauvres à la protection sociale

Combiner les programmes de microcrédit ou de protection sociale, tels que les transferts de biens productifs, avec une formation à la lecture, à l'écriture et au calcul ainsi qu'aux compétences nécessaires à la subsistance, contribue efficacement à remédier aux formes multiples de désavantage qui risquent de condamner les jeunes à la pauvreté.

7 Donner la priorité aux besoins de formation des jeunes femmes désavantagées

Les programmes ciblés qui s'attaquent aux causes multiples du désavantage dont les jeunes femmes sont victimes se sont révélés efficaces. Procurer aux jeunes femmes des microcrédits et des biens de subsistance, assortis d'allocations dans l'attente qu'ils produisent un revenu, en même temps que les compétences nécessaires pour tirer le meilleur profit de ces actifs, leur permet de mieux maîtriser leurs propres ressources pour leur profit personnel et celui de leurs familles.

8 Exploiter le potentiel de la technologie pour donner aux jeunes plus de possibilités

On peut utiliser les TIC pour former un plus grand nombre de jeunes. Même des technologies élémentaires comme la radio peuvent jouer un rôle clé dans la formation qualifiante, par exemple pour les habitants des zones rurales reculées. Il faut développer ces méthodes pour renforcer les possibilités de formation des jeunes.

9 Améliorer la planification en renforçant la collecte de données et la coordination des programmes de formation

Le leadership gouvernemental a un rôle important à jouer en assurant la coordination des différents acteurs impliqués dans l'offre de formation et les programmes associés, de façon que ces derniers soient le reflet des priorités nationales ciblant les jeunes les plus défavorisés. On réduit ainsi la fragmentation et le double emploi des efforts, tout en garantissant un accès équitable.

Il faut des données plus nombreuses et de meilleure qualité pour permettre aux gouvernements nationaux et à la communauté internationale de suivre l'accessibilité aux programmes de développement des compétences et ainsi d'améliorer la planification. Les rapports présentés à l'Institut de statistique de l'UNESCO devraient mieux renseigner

sur les deux cycles de l'enseignement secondaire. Ils devraient en particulier fournir davantage d'informations concernant l'abandon et l'achèvement, les matières présentées, ainsi que des détails concernant les filières générales et techniques et professionnelles, permettant d'analyser les choix de matières selon le sexe.

Il faut aussi de meilleures données concernant les programmes de développement des compétences au-delà du système éducatif formel, tels que programmes de la deuxième chance et apprentissages classiques, en reliant ces données aux informations concernant le marché de l'emploi. Compte tenu de son expertise dans ce domaine, l'OIT pourrait être chargée de réunir et de transmettre ces données provenant des gouvernements nationaux. La communauté internationale devrait également s'appuyer sur les évolutions récentes pour mesurer plus systématiquement un éventail de compétences des jeunes et des adultes.

Associer les jeunes à la planification, notamment ceux qui souffrent de désavantages, peut aider à identifier les contraintes et les solutions appropriées. Les gouvernements doivent aussi collaborer plus étroitement avec les entreprises et les syndicats pour améliorer la pertinence des efforts de formation en entreprise.



10 Mobiliser des fonds supplémentaires puisés à diverses sources pour répondre aux besoins de formation de la jeunesse défavorisée

Il y a un besoin urgent de ressources, en particulier dans les pays pauvres, pour permettre à tous les jeunes gens de disposer de bases éducatives solides, en prolongeant leurs études au moins jusqu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. Les gouvernements nationaux et les donateurs devraient accorder la priorité à la mobilisation de nouveaux fonds pour soutenir les possibilités de la deuxième chance sur une échelle bien plus grande. La réaffectation d'une partie des 3,1 milliards de dollars EU actuellement dépensés par les bailleurs sous forme de bourses et de coûts imputés des étudiants des pays en développement venus étudier dans les pays donateurs constituerait une contribution non négligeable aux 8 milliards de dollars EU qui sont nécessaires pour que tous les jeunes puissent achever une éducation postprimaire.

Le secteur privé pourrait, par l'intermédiaire de ses fondations, augmenter son soutien aux programmes de formation qualifiante des jeunes défavorisés. Mais ce soutien doit s'exercer sur une échelle beaucoup plus grande et être plus étroitement coordonné aux priorités nationales.

Les fonds de formation mutualisant les ressources des gouvernements, des donateurs et du secteur privé ont réussi dans une certaine mesure à atteindre la jeunesse défavorisée, y compris dans le secteur informel. Ces fonds pourraient contribuer bien davantage à mobiliser de nouvelles ressources financières, tout en améliorant la coordination entre les gouvernements, les entreprises, les donateurs, les syndicats, les groupes de jeunes et autres parties concernées.

JEUNES ET COMPÉTENCES

L'éducation au travail

Cette dixième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* montre combien il est crucial de garantir à tous les jeunes l'accès aux compétences dont ils ont besoin pour réussir dans la vie. Mais elle révèle aussi une génération perdue de 200 millions de jeunes à travers le monde qui quittent l'école sans avoir acquis ce précieux bagage. Beaucoup d'urbains pauvres ou de ruraux isolés, notamment des jeunes femmes, sont au chômage ou employés contre un maigre salaire. Il faut leur donner une deuxième chance de réaliser leur potentiel.

Jeunes et compétences : l'éducation au travail décrit ce que les gouvernements peuvent faire pour permettre aux jeunes de mieux démarrer dans la vie et d'aborder sereinement le monde du travail. Il évalue aussi l'état actuel des fonds disponibles pour atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous, soulignant le rôle que les gouvernements, les donateurs et le secteur privé peuvent jouer pour mobiliser de nouvelles ressources et en faire meilleur usage. Le présent *Rapport* passe en revue la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous dans plus de 200 pays et territoires. Il montre que les progrès stagnent, alors que l'urgence accrue devrait encourager à donner le dernier coup de collier pour atteindre les objectifs de 2015.

Les analyses factuelles du *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* sont un outil indispensable pour les responsables de l'éducation, les professionnels du développement, les chercheurs et les médias – et tous ceux qui attendent de l'éducation qu'elle contribue à bâtir un monde plus prospère et plus équitable.

Je vais entrer [en apprentissage] pour apprendre à réparer les ordinateurs. Je pourrai m'exercer au métier, puis, mon diplôme en poche, trouver aussitôt du travail. Ce n'est pas qu'un apprentissage théorique : on me permet de m'exercer directement à l'assemblage ou à la réparation d'ordinateurs.

– jeune homme, Viet Nam

Si je trouvais quelqu'un de suffisamment éduqué pour m'orienter et m'aider à comprendre où est ma vocation, ça changerait tout. Que quelqu'un me donne les qualifications et la possibilité de travailler, et je suis sûre d'atteindre mes objectifs.

– jeune femme, Éthiopie

Dans les collèges techniques, et aussi les écoles, ils devraient aller plus loin, qu'on n'ait pas juste une journée où on part ailleurs acquérir un peu d'expérience professionnelle. Ça devrait plutôt être du style : deux jours en classe, trois jours en placement, que ce soit plus équilibré. Comme ça, soit tu es à l'école et tu apprends ce qu'il y a à apprendre, soit tu es à l'extérieur et tu essayes d'acquérir une certaine expérience.

– jeune femme, Royaume-Uni

Il y a un manque d'accès à l'éducation, si bien que nous ne trouvons pas de travail et nous n'arrivons pas à améliorer notre existence. Il n'y a pas de croissance pour nous.

– jeune homme, Inde

Je n'ai pas achevé mes études, mais il faut me donner une chance. Nous voulons travailler et être utiles pour notre pays.

– jeune femme, Égypte

Pour progresser dans l'échelle sociale, je devrais poursuivre mes études, or cela m'est impossible pour des raisons économiques. J'ai envisagé d'y renoncer pour cesser d'être une charge et assurer moi-même ma subsistance, mais je ne trouve pas de travail. Comment pourrais-je continuer d'étudier ?

– jeune homme, Mexique



UNESCO
Publishing



www.unesco.org/publishing

www.efareport.unesco.org