

Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

Éducation pour tous



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

Vaincre l'inégalité :
l'importance de la gouvernance

Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

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'éducation pour tous* 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.

Publié en 2008 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France

Création graphique : Sylvaine Baeyens
Mise en page : Sylvaine Baeyens
Imprimé par l'UNESCO
ISBN 978-92-3-204089-3

© UNESCO 2008
Imprimé en France

Avant-propos

Lorsque la majorité des pays du monde se sont engagés, au tournant du nouveau siècle, à réaliser l'éducation pour tous (EPT) en 2015 au plus tard, ils ont pris cet engagement convaincus que les objectifs de l'EPT résisteraient à l'épreuve du temps.

Ces objectifs font la différence. Des gains remarquables ont été enregistrés dans nombre de pays les plus pauvres du monde pour ce qui est de l'enseignement primaire universel et de la parité entre les sexes. Mais il nous reste un long chemin à parcourir. Les progrès ont été trop lents et trop inégaux dans beaucoup de pays. Il y a maintenant un réel danger que certains objectifs clés ne soient pas atteints. Il est crucial d'éviter cette situation non seulement parce que l'éducation est un droit fondamental de l'être humain, mais aussi parce qu'elle est essentielle pour améliorer la santé infantile et maternelle, les revenus individuels, la durabilité environnementale et la croissance économique. Elle est aussi indispensable pour dynamiser les progrès vers la réalisation de tous les objectifs du millénaire pour le développement.

Cette 7^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* lance un avertissement aux gouvernements, aux donateurs et à la communauté internationale. Sur la base des tendances actuelles, l'enseignement primaire universel ne sera pas réalisé à l'échéance de 2015. Trop d'enfants reçoivent une éducation de qualité si médiocre qu'ils quittent l'école dépourvus des compétences de base en matière d'alphabétisme et de numératie. Enfin, des disparités profondes et persistantes fondées sur la richesse, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique et autres marqueurs du désavantage constituent un obstacle majeur aux progrès dans le domaine éducatif. Si les gouvernements du monde prennent au sérieux l'éducation pour tous, il faut qu'ils pensent plus sérieusement à lutter contre l'inégalité.

Le présent *Rapport* soutient de manière convaincante que l'équité doit être au centre de l'agenda de l'EPT, afin de compenser les inégalités grandissantes. Les réformes du financement et de la gouvernance ont un rôle important à jouer. Les pays en développement ne dépensent pas suffisamment pour l'éducation de base et les donateurs n'ont pas tenu leurs engagements. La stagnation de l'aide à l'éducation est une grave source de préoccupation quant aux perspectives de l'éducation dans un grand nombre de pays à faible revenu. Il faut clairement que cela change pour réaliser l'EPT. Mais un accroissement des financements sans souci d'équité ne bénéficiera pas aux groupes les plus vulnérables et défavorisés. Une approche de la politique d'éducation qui soit favorable aux pauvres est impérative pour que les objectifs puissent avoir un sens pour les enfants non scolarisés et les 776 millions d'analphabètes adultes du monde.

Le *Rapport* présente quelques-unes des réformes des politiques publiques et de la gouvernance susceptibles de rompre le cycle du désavantage, d'élargir l'accès, d'améliorer la qualité et de renforcer la participation et la responsabilisation. Lors de la Réunion de haut niveau sur les objectifs du millénaire pour le développement organisée à l'ONU en septembre 2008, les dirigeants mondiaux et un large éventail de partenaires ont souligné le rôle clef de l'éducation pour atteindre les cibles de la lutte contre la pauvreté et ont promis des ressources supplémentaires. Il est crucial que les gouvernements et les donateurs ne renient pas ces engagements si l'on veut que l'éducation devienne une réalité pour tous les enfants du monde.

Le présent *Rapport*, qui rend compte des progrès accomplis chaque année vers la réalisation des objectifs de l'EPT, offre une vue d'ensemble détaillée de l'état de l'éducation dans le monde aujourd'hui. Il fournit aux responsables nationaux et internationaux de l'élaboration des politiques une analyse des questions complexes, des leçons tirées et des recommandations visant à offrir des chances égales d'apprentissage à tous les enfants, tous les jeunes et tous les adultes. Nous avons maintenant dépassé le point médian du chemin qui nous sépare de la date-butoir de 2015. Le diagnostic est clair, de même que les stratégies les plus efficaces pour faire face aux défis éducatifs les plus impérieux. En publiant ce rapport annuel qui fait autorité, l'UNESCO, en tant qu'institution du système des Nations Unies chargée de coordonner les efforts tendant à la réalisation de l'EPT, vise à éclairer et influencer la politique afin de tracer la voie appropriée vers l'échéance de 2015.



Koïchiro Matsuura

Remerciements

Fruit d'un travail de collaboration, le présent *Rapport* a été préparé et rédigé par l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* avec le concours d'un grand nombre de personnes et d'organisations du monde entier.

Le *Rapport* exprime toute sa gratitude aux membres du Comité de rédaction international et à la présidente de celui-ci, Marcela Gajardo. Nicholas Burnett, ancien directeur de l'équipe et aujourd'hui Sous-Directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, a prodigué des conseils et un soutien constant.

Le *Rapport de suivi sur l'EPT* dépend étroitement du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Nous remercions son directeur, Hendrik van der Pol, ainsi que Claude Apkabie, Saïd Belkachla, Georges Boade, Michael Bruneforth, Brian Buffet, Weixin Lu, Adriano Miele, Albert Motivans, Juan Cruz Persua, José Pessoa, Pascale Ratovondrahona, Ioulia Sementchouk, Saïd Ould Voffal et Yanhong Zhang. L'équipe de l'ISU, qui a fourni une aide considérable dans de nombreux domaines, a notamment contribué à la rédaction du chapitre 2 et à l'établissement des tableaux statistiques. Nous remercions également Amy Otchet, qui a contribué à diffuser les conclusions du *Rapport*.

Les analyses présentées dans le *Rapport* s'appuient sur des documents de références rédigés à la demande de l'Équipe par des chercheurs renommés. Nous remercions particulièrement tous ceux qui ont rédigé des documents de référence pour le présent *Rapport* : Rashid Ahmed, Samer Al-Samarrai, Nadir Altinok, Massimo Amadio, Vaidyanatha Ayyar, Masooda Bano, Elisabet Jané Camacho, Sergio Cardenas, Ketevan Chachakhiani, Luis A. Crouch, Anton De Grauwe, Nader Fergany, Hanspeter Geisseler, Alec Ian Gershberg, Katharine Giffard-Lindsay, Gabriele Göttelmann-Duret, Pablo González, Christine Harris-Van Keuren, Ken Harttgen, Janine Huisman, Ulla Kahla, Jackie Kirk, Stephan Klasen, Karine Kruijff, Xin Ma, Athena Maikish, Ben Mead, Mark Misselhorn, Mario Mouzinho, Karen Mundy, Juan-Enrique Opazo Marmentini, Supote Prasertsri, Claude Sauvageot, Yusuf Sayed, Ai Shoraku, Iveta Silova, Jeroen Smits, Devi Sridhar, Gita Steiner-Khamsi, Eszter Szucs, Tuomas Takala, Barbara Tournier et Paul Vachon.

Jacqueline Kirk, l'une des rédactrices des documents de référence, a disparu tragiquement en août 2008 au cours d'une mission en Afghanistan. Jackie, qui a défendu avec passion la cause de l'éducation en situation de conflit et de post-conflit, était de plus une brillante universitaire. Pendant plusieurs années, elle avait apporté d'importantes contributions au *Rapport*, et ce dans de nombreux domaines. Son courage, son engagement et sa perspicacité seront regrettés de tous.

Le travail de l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a bénéficié du soutien d'un grand nombre de collègues de l'UNESCO. Nous sommes extrêmement redevables à de nombreuses personnes au sein des divisions et des unités du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, à l'Institut international de planification de l'éducation, au Bureau international d'éducation et à l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO. Les bureaux régionaux de l'UNESCO ont donné des avis utiles sur les activités au niveau des pays et aidé à obtenir les études commandées.

Nous remercions aussi l'Educational Policy and Data Center de l'Academy for Educational Development, en particulier Karima Barrow, Ania Chaluda, Joseph Goodfriend, George Ingram, HyeJin Kim, Sarah Oliver, Ben Sylla et Annababette Wills pour l'aide qu'ils ont apportée à la rédaction du chapitre 2, en particulier en matière de données.

Nous sommes aussi reconnaissants à Desmond Bermingham et Luc-Charles Gacougnolle, du Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée, et à Julia Benn, Valérie Gaveau, Cécile Sangare et Simon Scott, du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), pour leur aide constante et leurs précieux avis concernant les données relatives à la coopération et à l'aide internationales.

Nous adressons des remerciements particuliers à Paul Bennell, Vittoria Cavicchioni, Louis Crouch, Rob Jenkins, Thomas Kellaghan, Marlene Lockheed, Albert Motivans, Steve Packer et Abby Riddell pour leurs commentaires utiles sur les projets de chapitre.

Nous souhaitons remercier François Leclercq pour sa contribution à la rédaction de la section sur le financement du chapitre 3.

La rédaction du *Rapport* a largement bénéficié de l'expertise de Rebecca Brite et de Wenda McNevin, ainsi que de l'aide d'Anaïs Loizillon, qui a contribué à l'élaboration des graphiques et à l'annexe sur la cartographie de la gouvernance. Nous sommes reconnaissants à Jan Worall, qui a établi l'index détaillé du présent *Rapport*. Merci aussi pour leur aide à Fouzia Jouot-Belhami, Lotfi Ben Khelifa et Judith Roca, des Services de gestion des savoirs (Secteur de l'éducation) de l'UNESCO.

Nous voudrions aussi remercier Nino Muñoz Gomez, Sue Williams et leurs collègues du Bureau de l'information du public de l'UNESCO, qui n'ont épargné aucun effort pour que le *Rapport* bénéficie d'une couverture médiatique internationale et qui ont prodigué des conseils concernant la publication du *Rapport* en ligne, audiovisuelle et sur papier.

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

Directeur
Kevin Watkins

Samer Al-Samarrai, Nicole Bella, Aaron Benavot, Philip Marc Boua Liebnitz, Mariela Buonomo, Fadila Caillaud, Alison Clayson, Cynthia Guttman, Anna Haas, Julia Heiss, Keith Hinchliffe, Diederick de Jongh, Leila Loupis, Isabelle Merkoçiç, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Ulrika Peppler Barry, Paula Razquin, Pauline Rose, Suhad Varin.

Traduction française : Béatrice Laroche-Carlsson, Chantal Pacteau,
Jean-Michel Rabotin, Marc Sandman
Révision et préparation de copie : Caroline Aymé-Martin Tabourdeau
Correction des épreuves : Isabelle Hannebicque

Pour tout complément d'information
sur le *Rapport*, prière de contacter :
Le Directeur
Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
c/o UNESCO
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Courriel : efareport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 10 36
Fax : +33 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org

Précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*
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. Éducation pour tous – Le monde est-il sur la bonne voie ?

Toutes erreurs ou omissions constatées après l'impression seront rectifiées dans la version en ligne à l'adresse
www.efareport.unesco.org

Sommaire

	Avant-propos	i
	Remerciements	ii
	Liste des figures, tableaux, encadrés et carte	vi
	Points majeurs du <i>Rapport sur l'EPT 2009</i>	1
	Vue d'ensemble	6
Chapitre 1	L'éducation pour tous : un droit humain et un catalyseur du développement	25
	Introduction	26
	Les chances d'éducation : une forte polarisation	28
	Mettre à profit les bienfaits généraux de l'éducation	32
	Conclusion	41
Chapitre 2	Les objectifs de Dakar : suivre les progrès et l'inégalité	43
	Introduction	44
	Éducation et protection de la petite enfance : encore loin de l'objectif	46
	Les progrès vers l'EPU : des nations à la croisée des chemins	61
	Enseignement secondaire et au-delà : quelques progrès	90
	Répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes tout au long de la vie	97
	Alphabétisation des adultes : encore négligée	99
	Évaluer les disparités entre les sexes et l'inégalité dans l'éducation	103
	Assurer à la fois l'égalité et la qualité de l'apprentissage	115
	Indice composite des progrès de l'éducation pour tous	132
Chapitre 3	Améliorer la qualité et renforcer l'équité : pourquoi la gouvernance est importante	137
	Introduction	138
	Financer l'éducation avec un souci d'équité	142
	Choix, concurrence et influence :	
	la réforme de la gouvernance des écoles et l'EPT	164
	Renforcer la gouvernance et le suivi des enseignants	184
	Une approche intégrée de l'éducation et de la réduction de la pauvreté : le chaînon manquant	200

Chapitre 4	Accroître l'aide et améliorer la gouvernance	221
	Introduction	222
	Aide à l'éducation	223
	Gouvernance et efficacité de l'aide	239
Chapitre 5	Conclusions et recommandations	257
	Ce que peuvent les gouvernements	258
	Le rôle des donateurs d'aide	263
	Le rôle des acteurs non gouvernementaux	264
	Annexe	267
	L'indice du développement de l'éducation pour tous	268
	Modèles mondiaux et régionaux de processus décisionnel dans le domaine de l'éducation	276
	Tableaux statistiques	280
	Tableaux relatifs à l'aide	412
	Glossaire	431
	Références bibliographiques	438
	Sigles et acronymes	463
	Index	466

Liste des figures, tableaux, encadrés et carte

Figures

1.1 : Taux de fréquentation selon l'âge, par niveau, dans les pays de l'OCDE et en Afrique subsaharienne, 2000-2006	29
1.2 : Niveau de scolarité atteint par les enfants âgés de 10 à 19 ans en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, 2000-2006	30
1.3 : Taux de mortalité des moins de 5 ans selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible	36
1.4 : Vaccination de l'enfant selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible (% d'enfants de 1 an vaccinés à l'époque de l'enquête)	37
1.5 : Accès aux soins prénatals selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible	38
1.6 : Retards de croissance sévères chez les enfants de moins de 3 ans selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible	38
<hr/>	
2.1 : Taux de réduction de la mortalité des moins de 5 ans en 1990-2006 et taux requis en 2007-2015 pour atteindre l'OMD	49
2.2 : Taux de mortalité des moins de 5 ans par lieu de résidence et groupe de revenus, pays sélectionnés, année la plus récente	49
2.3 : Rapport des taux de mortalité des moins de 5 ans des 20 % de ménages les plus riches sur ceux des 20 % de ménages les plus pauvres, pays sélectionnés, année la plus récente	50
2.4 : Insuffisance pondérale à la naissance et retard de croissance modéré à grave dans le monde	51
2.5 : Évolution des taux bruts de scolarisation du préprimaire entre 1999 et 2006 dans les pays où les TBS étaient inférieurs à 90 % en 2006	56
2.6 : Pourcentage d'enfants âgés de 4 et 5 ans en Égypte fréquentant un jardin d'enfants, par lieu de résidence et quintile de richesse, 2005-2006	58
2.7 : Disparités de la fréquentation préscolaire des enfants de 3 et 4 ans, pays sélectionnés, année la plus récente	59
2.8 : Population d'âge scolaire en 2006 et 2015 en pourcentage de la population d'âge scolaire en 1995, par région	62
2.9 : Évolution des taux nets de scolarisation dans le primaire dans les pays où le TNS était inférieur à 97 % en 1999 ou en 2006	66
2.10 : Nombre d'enfants non scolarisés dans certains pays, 1999 et 2006	68
2.11 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur expérience scolaire, par région, 2006	69
2.12 : Pourcentage d'enfants non scolarisés risquant de ne jamais l'être, par sexe, 2006	71
2.13 : Progression à l'école primaire sans redoublement ni abandon, pays sélectionnés, 2006	73
2.14 : Âge des élèves et groupe d'âge officiel de l'école primaire, année la plus récente	75
2.15 : Taux de survie en 9 ^e année d'études pour 3 groupes d'âge : âge officiel pour l'année d'études, 1 an de plus que l'âge officiel et au moins 2 ans de plus que l'âge officiel, année la plus récente	75
2.16 : Élèves scolarisés en 1 ^{re} année avant l'âge officiel en pourcentage des effectifs de 1 ^{re} année du primaire, taux total de redoublement en 1 ^{re} année et taux de redoublement des élèves de 1 ^{re} année du primaire scolarisés avant l'âge officiel, année la plus récente	76
2.17 : Taux nets de scolarisation dans le primaire et taux de survie en dernière année du primaire, 2005 et 2006	77
2.18 : Évolution des taux nets de scolarisation et des taux de survie dans l'enseignement primaire, pays sélectionnés	78
2.19 : Inégalités des chances : population atteignant l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE et chances d'achever le cycle primaire dans les pays en développement	79
2.20 : Taux net de fréquentation dans le primaire et taux d'instruction primaire pour les plus pauvres et les plus riches, pays sélectionnés, année la plus récente	80
2.21 : Taux nets de fréquentation dans le primaire par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente	81
2.22 : Survie par année d'études du primaire des élèves âgés de 10 à 19 ans, par quintile de richesse, au Cambodge et au Sénégal, 2005	84

2.23 : Taux nets de fréquentation dans le primaire par lieu de résidence, quintile de richesse et sexe, pays sélectionnés, année la plus récente	86
2.24 : Désavantage de fréquentation scolaire des enfants économiquement actifs	87
2.25 : Proportion d'enfants âgés de 6 à 11 ans avec et sans handicap qui fréquentent l'école	89
2.26 : Taux d'instruction de niveau secondaire chez les adultes et les jeunes, par région, vers 2000	93
2.27 : Taux de survie à chaque année d'études du primaire et du secondaire, par sexe, pays sélectionnés, année la plus récente	94
2.28 : Taux nets de fréquentation scolaire dans l'enseignement secondaire, par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente	95
2.29 : Taux de survie à chaque année du primaire et du secondaire, par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente	96
2.30 : Pays comptant le plus d'adultes analphabètes (15 ans et plus) en 2000-2006	100
2.31 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire entre 1999 et 2006	105
2.32 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'accès à l'enseignement primaire entre 1999 et 2006, par région	106
2.33 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du secondaire entre 1999 et 2006, par région	108
2.34 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du secondaire entre 1999 et 2006	109
2.35 : Indice de parité entre les sexes de la scolarisation secondaire, Bangladesh	110
2.36 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du supérieur par région entre 1999 et 2006	110
2.37 : Indice de parité entre les sexes des taux nets de fréquentation, par niveau d'enseignement et quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente	111
2.38 : Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement et par région, 2006	114
2.39 : Pourcentage d'élèves peu performants (niveau 1 ou en dessous) en sciences, PISA 2006	118
2.40 : Disparités des résultats moyens d'apprentissage dans l'enseignement primaire entre les pays développés, les pays en développement et les pays en transition, 1995-2006	120
2.41 : Comparaison entre les rapports élèves/enseignant et élèves/enseignant formé de l'enseignement primaire, 2006	129
2.42 : Disparités entre le secteur public et le secteur privé en termes de REE du primaire, 2006	130
2.43 : IDE en 2006 et évolution depuis 1999	134
2.44 : Indice de l'inégalité de l'EPT par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente	135
<hr/>	
3.1 : Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PNB entre 1999 et 2006 (en points de pourcentage)	144
3.2 : Répartition des dépenses publiques ordinaires d'éducation par niveau, Afrique subsaharienne, 2006	146
3.3 : Inégalité entre les pays en matière de dépenses publiques par élève de l'enseignement primaire, 2006	148
3.4 : Répartition des dépenses publiques mondiales d'éducation par région, 2004	148
3.5 : Répartition des dépenses publiques mondiales d'éducation par pays, 2004	148
3.6 : Évolution des taux nets de scolarisation au niveau du primaire au Ghana avant et après l'introduction du système de subventions par élève	156
3.7 : Taux brut de scolarisation au Pakistan selon le lieu de résidence et le sexe, 2004/2005	183
3.8 : Objectifs d'équité en matière d'éducation dans 18 DSRP	205

4.1 : Total de l'aide publique au développement, décaissements nets, 1999-2007	225
4.2 : Aide en pourcentage du RNB, décaissements nets, 2005-2010	226
4.3 : Total des engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 1999-2006	227
4.4 : Composantes de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 2006	227
4.5 : Part des secteurs sociaux dans le total des engagements d'aide, 1999-2006	228
4.6 : Total des décaissements de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 2002-2006	228
4.7 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base par groupe de revenu, engagements	230
4.8 : Aide totale à l'éducation de base (engagements) et enfants non scolarisés d'âge du primaire, 1999-2000 et 2005-2006	231
4.9 : Aide à l'éducation de base (engagements) et progrès vers l'EPU	232
4.10 : Aide totale à l'éducation et à l'éducation de base (engagements), par donateur, 2006	233
4.11 : Évolution de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base entre 2005 et 2006, par donateur, engagements	234
4.12 : Prêts non concessionnels dans le secteur de l'éducation, 1999-2006, engagements	236
4.13 : Priorité accordée par les donateurs aux pays à faible revenu et à l'éducation de base, engagements d'aide, moyenne annuelle 2005-2006	237
4.14 : Répartition de l'aide à l'éducation par niveau, France et Allemagne, engagements, moyenne annuelle 2005-2006	237
4.15 : Catégories d'aide à l'éducation de base, 1999-2006, engagements	242
4.16 : Participation des donateurs aux programmes sectoriels d'éducation dans cinq pays	243

Tableaux

1.1 : Nombre moyen d'années de scolarité chez les 20 % plus pauvres et les 20 % plus riches des jeunes de 17 à 22 ans dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible	30
<hr/>	
2.1 : Effectifs de l'enseignement préprimaire et taux bruts de scolarisation par région, 1999 et 2006	56
2.2 : Nouveaux inscrits en 1 ^{re} année du primaire et taux bruts d'admission par région, 1999 et 2006	61
2.3 : Effectif scolarisé du primaire par région, 1991, 1999 et 2006	62
2.4 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés par région, 1999 et 2006	67
2.5 : Projections des populations non scolarisées en 2015 pour les pays comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2006	72
2.6 : Répartition entre les quintiles de richesse des enfants ne fréquentant pas l'école primaire	82
2.7 : Taux de transition et de participation à l'enseignement secondaire, 1999 et 2006, dans le monde et par région	91
2.8 : Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'enseignement secondaire, 1999 et 2006	92
2.9 : Taux bruts de scolarisation dans les premier et second cycles de l'enseignement secondaire, 1999 et 2006	93
2.10 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur entre 1999 et 2006	96
2.11 : Nombre estimé d'adultes analphabètes (15 ans et plus) en 1985-1994 et 2000-2006, avec projections pour 2015, par région	100
2.12 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1985-1994 et 2000-2006, avec projections pour 2015, par région	101
2.13 : Répartition des pays selon leur distance par rapport à l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, 2006	104
2.14 : Disparité entre les sexes dans les taux de survie en dernière année du primaire, 1999 et 2005	107
2.15 : Pourcentage d'élèves indiens en 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e années du primaire ayant réussi des tests portant sur la maîtrise des compétences de base	117
2.16 : Taux de réussite chez les élèves de 4 ^e année en Égypte, par niveau cognitif et matière d'enseignement, 2006	117

2.17 : Pourcentage d'élèves de 10 ^e année fréquentant des écoles bien équipées, selon le statut socioprofessionnel des parents	124
2.18 : Personnel enseignant et rapports élèves/enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, par région, 1999 et 2006	127
2.19 : Répartition des pays selon les valeurs de l'IDE, par région, 2006	133
<hr/>	
3.1 : Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PNB, par région et par groupe de revenu, 2006	143
3.2 : Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, par région et par groupe de revenu, 2006	145
3.3 : Pauvreté et dépenses publiques d'éducation en Indonésie, 2004	154
3.4 : Ethnicité et dépenses publiques d'éducation en ex-République yougoslave de Macédoine, 2005	154
3.5 : Répartition par quintile de revenus des manuels scolaires distribués gratuitement par les pouvoirs publics dans trois pays d'Amérique centrale, 2000-2004	155
3.6 : Inégalité des dépenses d'éducation par élève en Chine après la décentralisation	159
3.7 : La Région des nations, nationalités et peuples du Sud de l'Éthiopie : dépenses d'éducation au niveau des <i>woredas</i> avant et après la décentralisation	162
3.8 : Fonctions attribuées aux écoles dans les programmes de trois pays d'Amérique latine	166
3.9 : Compétences des secteurs publics et privés dans les services d'éducation et dans leur financement	172
3.10 : Stratégies de lutte contre les inégalités en matière d'éducation dans 18 DSRP	218
<hr/>	
4.1 : Part de l'éducation et de l'éducation de base dans les engagements d'aide, 2000-2006	228
4.2 : Composantes de la gouvernance dans les projets et programmes d'éducation récents soutenus par la Banque mondiale	253

Encadrés

2.1 : La malnutrition compromet les progrès de l'Inde en matière de scolarisation dans le primaire	53
2.2 : Exemples nationaux : les interventions de santé et de nutrition peuvent favoriser le développement cognitif	54
2.3 : Les bénéfices de l'éducation préscolaire pour l'équité et l'efficacité	55
2.4 : En Égypte, le pays progresse mais les pauvres sont laissés pour compte	58
2.5 : Le déficit d'équité dans les services destinés aux jeunes enfants aux États-Unis	60
2.6 : Éthiopie : sur la voie rapide vers l'EPU	64
2.7 : Népal : là aussi une accélération des progrès vers l'EPU	65
2.8 : Le Nigéria hors trajectoire : le prix d'une gouvernance inadéquate	68
2.9 : République-Unie de Tanzanie : des progrès remarquables	69
2.10 : Reconstruire les capacités statistiques de la République démocratique du Congo	70
2.11 : Réaliser l'EPU : quelques leçons des pays performants	84
2.12 : Intégration des élèves handicapés : le bon exemple de l'Ouganda	90
2.13 : Le triomphe du Bangladesh : réaliser la parité entre les sexes en 2005	110
2.14 : Comment mesurer la qualité de l'éducation ?	116
2.15 : Nouvelles données internationales sur les acquis d'apprentissage : un éclairage sur la qualité	119
2.16 : À durée d'apprentissage inégale, résultats inégaux	124
2.17 : Combien d'enseignants faut-il pour réaliser l'EPT ?	128

3.1 : Le suivi des dépenses publiques au Bangladesh	151
3.2 : Suivi des dépenses publiques, campagnes d'information et lutte contre la corruption en Ouganda	153
3.3 : Encourager la suppression des droits de scolarité : les subventions scolaires au Ghana	156
3.4 : La décentralisation fiscale au Nigéria : renforcement des disparités régionales	161
3.5 : Une décentralisation financière soucieuse d'équité en Éthiopie	162
3.6 : La planification pour une autonomie renforcée dans les écoles mexicaines	169
3.7 : L'implication de la communauté en Uttar Pradesh	171
3.8 : Le Chili et son expérience du choix et de la concurrence : pas de publicité pour son modèle de réforme de la gouvernance	175
3.9 : Les leçons suédoises de concurrence : pas vraiment exportables	176
3.10 : Pourquoi les ménages pauvres d'un district indien choisissent-ils les écoles privées peu coûteuses	179
3.11 : Écoles publiques pour les riches, écoles privées pour les pauvres des bidonvilles du Kenya	181
3.12 : Au Pakistan, un partenariat public-privé contestable	183
3.13 : Évaluer le coût des bas salaires des enseignants au Togo	187
3.14 : « Marginalisé et frustré » : le point de vue d'un enseignant contractuel camerounais	187
3.15 : Enseignement contractualisé en Inde : atteindre les exclus	188
3.16 : Recrutement d'enseignants des minorités ethniques en République démocratique populaire lao et au Cambodge	190
3.17 : La répartition géographique des enseignants dans un État fragile : l'expérience de l'Afghanistan	191
3.18 : Problèmes en Mongolie avec le système de bonus pour les enseignants	193
3.19 : Incitations pour réduire l'absentéisme en Inde : une expérience randomisée	193
3.20 : « Aucun enfant laissé pour compte » aux États-Unis : le jury est toujours en délibération	196
3.21 : Des évaluations pour orienter le soutien des enseignants dans les écoles en Uruguay	198
3.22 : Réformer la supervision des écoles en Ouganda	199
3.23 : Renforcer l'équité grâce aux approches sectorielles : l'expérience du Sri Lanka	201
3.24 : Renforcer les capacités en vue d'une réforme favorable aux pauvres en République-Unie de Tanzanie	202
3.25 : La décentralisation au Népal : un parcours difficile	206
3.26 : La planification intersectorielle en matière de VIH/sida et d'éducation au Cambodge	208
3.27 : Inscrire les préoccupations des pasteurs au programme du DSRP au Kenya	209
3.28 : La ville de New York tire des enseignements du programme mexicain Oportunidades	213
3.29 : La protection sociale dans la stratégie de réduction de la pauvreté du Pakistan : les effets de la fragmentation	214
<hr/>	
4.1 : L'aide extérieure au secours de la suppression des droits de scolarité au Kenya	224
4.2 : Évaluer le montant de l'aide totale au secteur éducatif	227
4.3 : La France et l'Allemagne se concentrent sur l'aide à l'éducation postsecondaire	237
4.4 : Efficacité de l'aide : en deçà des objectifs de 2010	241
4.5 : L'aide à l'éducation en Inde : rester ferme dans les négociations	244
4.6 : Les États fragiles et le nouvel agenda de l'aide	248

Carte

3.1 : Taux nets de fréquentation et dépenses d'éducation par enfant en âge de fréquenter l'école primaire, Nigéria, année la plus récente	161
--	-----

Points majeurs du *Rapport sur l'EPT 2009*

Messages principaux

- Des progrès remarquables ont été accomplis vers la réalisation de certains des objectifs de l'EPT depuis que la communauté internationale a pris ses engagements à Dakar en 2000. Certains des pays les plus pauvres du monde ont démontré que le leadership politique et les politiques pratiques font la différence. Pourtant, si l'on se contente de poursuivre la même trajectoire, le monde n'atteindra pas les objectifs de Dakar. Il faut faire beaucoup plus pour scolariser les enfants et les maintenir à l'école pendant tout le cycle primaire et au-delà. Et il faut accorder plus d'attention à la qualité de l'éducation et aux acquis d'apprentissage.
- Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT sont compromis par l'inaction des gouvernements face aux inégalités persistantes fondées sur le revenu, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue, le handicap et autres marqueurs du désavantage. À moins que les gouvernements n'agissent pour réduire les disparités par des réformes effectives des politiques, la promesse de l'EPT ne sera pas tenue.
- Une bonne gouvernance pourrait aider à renforcer la responsabilité, accroître la participation et réduire les inégalités dans l'éducation. Cependant, les approches actuelles de la réforme de la gouvernance n'accordent pas un poids suffisant à l'équité.

Progrès vers la réalisation des 6 objectifs de l'EPT

Objectif 1 – Protection et éducation de la petite enfance

- La malnutrition des enfants est une épidémie mondiale qui touche 1 enfant de moins de 5 ans sur 3 et qui compromet leur aptitude à apprendre. La lenteur des progrès de la lutte contre la malnutrition et la mauvaise santé des enfants – particulièrement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud – compromettent les progrès vers l'enseignement primaire universel.
- Les indicateurs des progrès concernant le bien-être des enfants avant leur entrée à l'école sont une source de préoccupation. Les cibles de développement fixées dans les objectifs du millénaire pour le développement relatives à la mortalité infantile et la nutrition des enfants seront loin d'être atteintes si les tendances actuelles persistent.
- Des disparités mondiales majeures subsistent entre les enfants les plus riches et les plus pauvres du monde. En 2006, les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préprimaire étaient en moyenne

de 79 % dans les pays développés et de 36 % dans les pays en développement, tombant à 14 % en Afrique subsaharienne.

- À ces disparités mondiales correspondent des écarts considérables à l'intérieur des pays, particulièrement entre les enfants les plus riches et les plus pauvres. Dans certains pays, les enfants des 20 % de ménages les plus riches ont 5 fois plus de chances de suivre des programmes préscolaires que les enfants des 20 % de ménages les plus pauvres.

Objectif 2 – Enseignement primaire universel

- Les taux nets moyens de scolarisation dans les pays en développement n'ont cessé d'augmenter depuis Dakar. L'Afrique subsaharienne a porté son taux net moyen de scolarisation de 54 à 70 % entre 1999 et 2006, soit une progression annuelle 6 fois plus forte que durant la décennie qui a précédé Dakar. La progression a aussi été impressionnante en Asie du Sud et de l'Ouest, où ce taux moyen est passé de 75 à 86 %.
- En 2006, quelque 75 millions d'enfants, dont 55 % de filles, n'étaient pas scolarisés, dont près de la moitié en Afrique subsaharienne. Sur la base des tendances actuelles, des millions d'enfants ne seront toujours

pas scolarisés en 2015 – échéance fixée pour l'universalisation de l'enseignement primaire. Les projections établies pour 134 pays comptant environ les deux tiers des enfants non scolarisés en 2006 semblent indiquer que rien que dans ces pays, environ 29 millions d'enfants ne seront pas scolarisés en 2015.

- Les enfants des ménages pauvres, des zones rurales, des bidonvilles et autres groupes défavorisés doivent franchir des obstacles majeurs pour accéder à une éducation de bonne qualité. Alors que les enfants des 20 % de ménages les plus riches sont déjà tous scolarisés dans le primaire dans la plupart des pays, ceux des 20 % de ménages les plus pauvres ont encore beaucoup de chemin à faire.
- Les tendances de l'enseignement primaire sont sensibles aux politiques publiques. L'Éthiopie et la République-Unie de Tanzanie accomplissent des progrès remarquables pour ce qui est d'accroître les effectifs et d'atteindre les pauvres, grâce à des politiques telles que la suppression des frais de scolarité, la construction d'écoles dans les zones mal desservies et le renforcement du recrutement des enseignants. Au Nigéria et au Pakistan, les insuffisances de la gouvernance de l'éducation freinent les progrès et laissent des millions d'enfants à l'écart de l'école.
- En 2006, dans le monde, quelque 513 millions d'élèves – soit 58 % de la population d'âge scolaire concernée – étaient scolarisés dans l'enseignement secondaire, soit près de 76 millions de plus qu'en 1999. Malgré les progrès enregistrés, l'accès au secondaire demeure limité pour la plupart des jeunes du monde. En Afrique subsaharienne, 75 % des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire ne sont pas scolarisés dans ce niveau.

Objectif 3 – Répondre aux besoins d'apprentissage tout au long de la vie des jeunes et des adultes

- Les gouvernements n'accordent pas de priorité aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes dans leurs politiques d'éducation. Pour répondre aux besoins des jeunes et des adultes tout au long de la vie, il faut un engagement politique plus résolu et davantage de fonds publics. Il faudra aussi des concepts plus clairement définis et de meilleures données pour assurer un suivi efficace.

Objectif 4 – Alphabétisation des adultes

- On estime qu'environ 776 millions d'adultes – soit 16 % de la population adulte du monde – sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme.

Les deux tiers environ sont des femmes. La plupart des pays n'ont guère fait de progrès dans ce domaine ces dernières années. Si les tendances actuelles persistent, il y aura plus de 700 millions d'adultes analphabètes en 2015.

- Entre 1985-1994 et 2000-2006, le taux mondial d'alphabétisme des adultes est passé de 76 à 84 %. Cependant, 45 pays présentent des taux d'alphabétisme des adultes inférieurs à la moyenne de 79 % enregistrée pour les pays en développement ; ces pays se trouvent pour la plupart en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Presque tous ne réussiront pas, sur la base des tendances actuelles, à atteindre d'ici à 2015 l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes. Dix-neuf ont des taux d'alphabétisme inférieurs à 55 %.
- Les disparités majeures des niveaux d'alphabétisme à l'intérieur des pays sont souvent liées à la pauvreté et aux autres formes de désavantage. Dans 7 pays d'Afrique subsaharienne présentant de faibles taux moyens d'alphabétisme des adultes, l'écart des taux d'alphabétisme entre les ménages les plus pauvres et les plus riches dépasse 40 points de pourcentage.

Objectif 5 – Genre

- En 2006, sur les 176 pays pour lesquels les données étaient disponibles, 59 avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire – soit 20 de plus qu'en 1999. Dans le primaire, près des deux tiers des pays avaient réalisé la parité. Cependant, plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et des États arabes n'avaient pas atteint l'objectif. Seulement 37 % des pays du monde avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire.
- Il y a une tendance confirmée à une présence plus élevée de femmes que d'hommes dans les effectifs de l'enseignement supérieur au niveau mondial, en particulier dans les régions les plus développées, les Caraïbes et le Pacifique.
- La pauvreté et les autres formes de désavantage social amplifient les disparités entre les sexes. Au Mali, par exemple, les filles des ménages pauvres ont 4 fois moins de chances de fréquenter l'école primaire que celles des ménages riches et 8 fois moins de chances d'être scolarisées dans le secondaire.
- Une fois que les filles sont scolarisées, leurs progrès sont souvent entravés par les attitudes des enseignants et les partis pris des manuels qui renforcent les stéréotypes sexistes. Ces facteurs scolaires interagissent avec les facteurs sociaux

et économiques plus généraux qui influencent les performances scolaires selon le sexe.

Objectif 6 – Qualité

- Les évaluations internationales mettent en évidence de grandes disparités d'acquis entre les élèves des pays riches et des pays pauvres. De même, à l'intérieur des pays, il existe des inégalités entre régions, entre communautés, entre écoles et entre classes. Ces disparités ont des implications importantes non seulement dans l'éducation mais aussi dans la répartition plus générale des chances dans la société.
- Dans les pays en développement, les faibles acquis d'apprentissage sont de proportions sensiblement plus grandes. Dans une récente évaluation du Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation) (SACMEQ II) en Afrique subsaharienne, moins de 25 % des élèves de 6^e année atteignaient un niveau souhaitable en lecture dans 4 pays, et seulement 10 % dans 6 autres pays.
- L'origine sociale des élèves, l'organisation du système éducatif et l'environnement scolaire expliquent les disparités d'apprentissage à l'intérieur de chaque pays. Bon nombre de ressources essentielles considérées comme allant de soi dans les pays développés, dont des infrastructures ou des éléments de base comme l'électricité, les sièges et les manuels, restent rares dans les pays en développement.
- Plus de 27 millions d'enseignants travaillent dans les écoles primaires du monde, dont 80 % dans les pays en développement. Le corps enseignant total du primaire a augmenté de 5 % entre 1999 et 2006. Rien qu'en Afrique subsaharienne, il faudra créer 1,6 million de nouveaux postes d'enseignants et recruter autant d'enseignants d'ici à 2015 pour réaliser l'EPU, ce chiffre se montant à 3,8 millions si l'on tient compte des départs à la retraite, des démissions et des pertes (dues au VIH/sida, par exemple).
- Il y a de grandes disparités nationales et régionales dans les rapports élèves/enseignant, avec des pénuries marquées d'enseignants en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Mais c'est à l'intérieur des pays que l'on trouve les disparités les plus fortes, les enseignants étant inégalement répartis entre les régions.

Financement de l'éducation

Financement national

- Dans la majorité des pays disposant de données, les dépenses nationales d'éducation ont augmenté depuis Dakar. Dans certains pays, l'augmentation des dépenses s'est accompagnée de progrès substantiels concernant les objectifs de l'EPT. Toutefois, la part du revenu national consacrée à l'éducation a diminué entre 1999 et 2006 dans 40 des 105 pays pour lesquels les données sont disponibles.
- Les pays à faible revenu consacrent sensiblement moins de dépenses que les autres pays à l'éducation. En Afrique subsaharienne, 11 des 21 pays à faible revenu pour lesquels les données sont disponibles lui consacrent moins de 4 % de leur PNB. En Asie du Sud, plusieurs pays très peuplés continuent de consacrer moins ou un peu plus de 3 % de leur PNB à l'éducation. Cela paraît traduire un faible engagement politique en faveur de l'éducation.
- Aux inégalités mondiales de richesse correspondent des inégalités dans les dépenses d'éducation. En 2004, la région Amérique du Nord et Europe occidentale représentait à elle seule 55 % des dépenses mondiales d'éducation alors qu'elle ne comptait que 10 % de la population âgée de 5 à 25 ans. L'Afrique subsaharienne compte 15 % des 5-25 ans mais représente seulement 2 % des dépenses mondiales d'éducation. L'Asie du Sud et de l'Ouest compte plus du quart de la population de ce groupe d'âge pour seulement 7 % des dépenses.

Aide internationale

- Les engagements d'aide à l'éducation de base stagnent. En 2006, pour les pays en développement, ils atteignaient un montant de 5,1 milliards de dollars EU, légèrement inférieur au montant de 2004. La moitié de tous les engagements venaient d'une poignée de donateurs.
- L'aide totale à l'éducation de base pour les pays à faible revenu s'élevait à 3,6 milliards de dollars EU en 2006. Il faudra tripler ce montant pour atteindre le chiffre de 11 milliards de dollars EU par an estimé nécessaire pour financer la réalisation d'un petit nombre d'objectifs dans les pays à faible revenu.
- L'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) ne réussit pas à mobiliser un soutien supplémentaire des donateurs bilatéraux en faveur de l'EPT. Les engagements actuels en faveur de son Fonds catalytique ne sont pas suffisants pour financer les projets en cours d'examen. D'ici à 2010, les pays dont

les plans ont été approuvés par l'IMOA pourraient être confrontés à un déficit de financement de 2,2 milliards de dollars EU.

- Un nouvel agenda ambitieux gouvernant l'aide espère rendre celle-ci plus efficace et efficace. À ce jour, les résultats sont mitigés : certains donateurs sont disposés à encourager l'appropriation nationale, à travailler dans le cadre des systèmes nationaux et à copérer avec les autres donateurs, mais d'autres y sont plus réticents.

Principales recommandations en vue de l'action

Atteindre les objectifs de l'EPT

Protection et éducation de la petite enfance

- **Renforcer les liens** entre la planification de l'éducation et la fourniture de services de santé infantile, en utilisant des programmes de versements en espèces, des interventions de santé ciblées et des dépenses publiques plus équitables dans les secteurs de la santé.
- **Donner la priorité à l'éducation et à la protection de la petite enfance** dans la planification pour tous les enfants, en prévoyant des incitations pour inclure les enfants vulnérables et défavorisés.
- **Renforcer les engagements généraux de lutte contre la pauvreté** en combattant la malnutrition des enfants et en améliorant les systèmes de santé publique, à l'aide de programmes novateurs de protection sociale qui ciblent les ménages pauvres et de versements en espèces aux mêmes ménages afin d'accélérer les progrès vers la réalisation de l'enseignement primaire universel.

Enseignement primaire universel

- **Fixer des objectifs à long terme ambitieux** appuyés par une planification réaliste et des crédits budgétaires à moyen et long termes suffisants pour garantir des progrès en matière d'accès, de participation et d'achèvement du cycle primaire.
- **Encourager l'équité** en faveur des filles, des groupes défavorisés et des régions désavantagées en enseignant en fixant des objectifs clairs de réduction des disparités, appuyés par des stratégies pratiques visant à obtenir des résultats d'apprentissage plus équitables.

- **Améliorer la qualité tout en élargissant l'accès** en se concentrant sur une progression harmonieuse au long du cycle primaire et sur de meilleurs résultats d'apprentissage, sur l'accroissement de la quantité et de la qualité des manuels, sur le renforcement de la formation et du soutien des enseignants et sur l'action visant à garantir que la taille des classes soit propice à l'apprentissage.

Qualité de l'éducation

- **Renforcer les engagements des politiques** en faveur d'une éducation de qualité et créer des environnements d'apprentissage efficaces pour tous les élèves, comprenant des installations adéquates, des enseignants bien formés, des programmes scolaires pertinents et des résultats d'apprentissage clairement identifiés. Au cœur de cet engagement, l'accent devrait être mis sur les enseignants et sur l'apprentissage.
- Faire en sorte que tous les enfants scolarisés pendant au moins 4 à 5 ans **acquièrent les compétences élémentaires d'alphabétisme et de numératie** dont ils ont besoin pour développer leur potentiel.
- Multiplier les capacités **de mesure, de suivi et d'évaluation de la qualité de l'éducation** dans les domaines qui intéressent les conditions d'apprentissage (infrastructure, manuels, taille des classes), les processus (langue, temps d'instruction) et les résultats.
- Réviser les politiques et réglementations en vigueur pour faire en sorte que les enfants bénéficient d'un **temps d'instruction suffisant** et que toutes les écoles réduisent au minimum l'écart entre le temps d'instruction théorique et le temps d'instruction effectif.
- Participer aux **évaluations des apprentissages** régionales et internationales comparatives, en traduire les leçons dans les politiques nationales et élaborer des évaluations nationales qui reflètent le mieux possible les besoins et objectifs particuliers de chaque pays.

Vaincre l'inégalité – Enseignements pour les réformes nationales de la gouvernance

- **S'engager en faveur de la réduction des disparités** fondées sur la richesse, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, le sexe et autres indicateurs du désavantage. Les gouvernements devraient mettre au point des cibles bien définies de réduction des disparités et suivre les progrès réalisés à cet égard.
- **Soutenir le leadership politique** en vue d'atteindre les cibles de l'éducation et lutter contre l'inégalité par des objectifs clairs des politiques et une meilleure coordination au sein des services publics grâce à un dialogue actif avec la société civile, le secteur privé et les groupes marginalisés.
- **Renforcer les politiques de réduction de la pauvreté** et des profondes inégalités sociales qui entravent les progrès vers l'éducation pour tous. Les gouvernements devraient intégrer la planification de l'éducation dans les stratégies générales de réduction de la pauvreté.
- **Relever les normes de qualité** dans le domaine éducatif et travailler à réduire les disparités des acquis d'apprentissage entre régions, entre communautés et entre écoles.
- **Accroître les dépenses nationales d'éducation**, spécialement dans les pays en développement dont les investissements dans l'éducation souffrent d'une insuffisance chronique.
- **Mettre l'équité au centre des stratégies de financement** afin d'atteindre les enfants défavorisés, avec des estimations plus exactes des coûts de réduction des disparités et la mise au point d'incitations pour atteindre les plus marginalisés.
- **Veiller à ce que la décentralisation** comporte une composante intégrée d'équité en utilisant des formules de financement qui lient les ressources aux niveaux de pauvreté et de carence éducative.
- **Reconnaître que la concurrence et le choix entre écoles** et les partenariats privé-public ont leurs limites. Si le système d'enseignement public fonctionne mal, la priorité doit être de le remettre en état.
- **Renforcer le recrutement, la répartition géographique et la motivation** des enseignants afin de garantir la présence de suffisamment d'enseignants qualifiés dans toutes les régions et écoles, en particulier dans les communautés défavorisées.

Donateurs d'aide – Tenir les engagements

- **Accroître l'aide à l'éducation de base**, spécialement en faveur des pays à faible revenu, en apportant quelque 7 milliards de dollars EU pour couvrir les actuels déficits de financement dans les domaines prioritaires de l'EPT.
- **Élargir le groupe des pays donateurs** engagés à fournir une aide à l'éducation de base, pour garantir la durabilité du soutien financier aux objectifs de l'EPT.
- **S'engager en faveur de l'équité dans l'aide à l'éducation** en allouant davantage de ressources à l'éducation de base dans les pays à faible revenu. Plusieurs donateurs, dont la France et l'Allemagne, devraient revoir d'urgence l'attribution de leur aide.
- **Soutenir l'Initiative de mise en œuvre accélérée** pour combler le déficit de financement projeté – estimé à 2,2 milliards de dollars EU par an dès 2010 pour les pays dont les plans ont été approuvés.
- **Améliorer l'efficacité de l'aide** et réduire les coûts de transaction, comme prévu dans la Déclaration de Paris, par un meilleur alignement de l'aide sur les priorités nationales, une meilleure coordination, une utilisation accrue des systèmes nationaux de gestion financière et une plus grande prévisibilité des flux d'aide.

Vue d'ensemble

Huit années se sont écoulées depuis que les représentants de plus de 160 gouvernements se sont réunis à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation à Dakar, Sénégal, pour adopter un Cadre d'action ambitieux destiné à accroître les possibilités d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes. L'engagement d'atteindre les 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT) occupe une place centrale dans le Cadre d'action. Les engagements de Dakar couvrent des sujets aussi variés que l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), l'enseignement primaire universel (EPU), l'égalité entre les sexes, l'alphabétisation des adultes, le développement des programmes de compétence pour les jeunes et les adultes et l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le Cadre est fondé sur l'engagement d'offrir à tous les citoyens du monde la chance de bénéficier d'une éducation intégratrice et équitable.

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* survient à un moment critique. L'échéance de 2015 fixée pour quelques-uns des objectifs clefs se rapproche alors qu'apparaissent des signes inquiétants qui donnent à penser que de nombreux engagements ne seront pas tenus. Bien que des progrès remarquables aient été accomplis dans de nombreux pays¹ parmi les plus pauvres du monde, il reste encore une longue distance à parcourir. Les gouvernements et les donateurs doivent agir avec un sentiment d'urgence renouvelé, en s'engageant unanimement à tenir les promesses de 2000. Ces promesses ne peuvent pas attendre, le temps est compté.

Le *Rapport*, intitulé *Vaincre l'inégalité : pourquoi la gouvernance est importante*, définit les disparités profondes et persistantes fondées sur le revenu, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique et autres facteurs du désavantage comme les principaux obstacles aux progrès de l'éducation. Les inégalités en matière d'éducation sont liées à des disparités plus profondes relatives à la répartition du pouvoir, de la richesse et des chances. Ces inégalités sont perpétuées par des politiques qui tolèrent, quand elles ne la favorisent pas, une répartition injuste des chances de la vie – ce sont des politiques qui consolident la transmission de la pauvreté de génération en génération.

L'ampleur des inégalités face à l'éducation que l'on observe dans de nombreux pays est inacceptable.

Les conditions dans lesquelles les enfants naissent, leur sexe, la richesse de leurs parents, leur langue et la couleur de leur peau ne devraient avoir aucune incidence sur leurs chances en matière d'éducation. Inéquitables, ces vastes disparités en matière d'éducation sont en outre inefficaces en ce sens qu'elles ralentissent la croissance économique et les progrès dans d'autres domaines. Les gouvernements et les bailleurs de fonds, en collaboration avec la société civile et les mouvements locaux qui militent pour le changement, peuvent faire beaucoup pour l'égalisation des chances en matière d'éducation, notamment en commençant par placer l'équité au centre même de l'agenda de l'EPT.

Les inégalités profondes face à l'éducation sont liées à des disparités plus vastes dans la société. Surmonter ces inégalités exige un leadership du gouvernement efficace et sans réserve ainsi qu'un secteur public disposant des ressources humaines et financières suffisantes pour vaincre le désavantage. Plus encore, la lutte contre les inégalités exige une bonne gouvernance. Au sens le plus large, la gouvernance concerne les processus, les politiques et les dispositions institutionnelles qui relient entre eux les multiples acteurs de l'éducation. Elle définit le partage des responsabilités entre pouvoirs publics nationaux et sous-nationaux dans des domaines tels que le financement, la gestion et la réglementation. Les règles de gouvernance précisent qui décide quoi, depuis le ministère des Finances ou celui de l'Éducation jusqu'à la salle de classe ou la communauté. Les bonnes pratiques de gouvernance peuvent contribuer à favoriser le développement de systèmes éducatifs plus intégrateurs et plus réactifs, qui répondent aux véritables besoins des plus marginalisés. Les mauvaises pratiques de gouvernance produisent l'effet inverse.

L'éducation est au premier plan d'un agenda plus général de réforme de la gouvernance. À ce jour, les résultats ne sont pas encourageants, notamment en ce qui concerne l'équité. Ni les approches relatives à la décentralisation financière, le choix et la concurrence dans la gestion de l'école ni l'intégration de la planification de l'éducation dans des stratégies plus vastes de lutte contre la pauvreté n'ont réussi à donner à l'EPT l'impulsion nécessaire. Cela s'explique en partie par le fait que les questions d'équité n'ont souvent été rattachées aux réformes de la gouvernance qu'à postériori.

La responsabilité qu'ont les gouvernements de mettre en œuvre le Cadre de Dakar s'étend aux partenariats de l'aide internationale. Bien qu'ayant souscrit au Cadre, les donateurs des pays riches n'ont pas tenu parole.

1. Dans l'ensemble du présent *Rapport*, le terme « pays » doit généralement être compris au sens de « pays et territoires ».

Les flux d'aide étant très inférieurs aux niveaux nécessaires, on peut s'interroger sur la promesse faite par les donateurs de veiller à ce qu'aucun pays en développement ne voie ses efforts de planification de l'EPT contrariés par le manque de ressources. Les donateurs ne respectent pas non plus l'engagement qu'ils ont pris pour accroître l'aide d'ici à 2010. Tout en respectant leurs promesses en termes d'aide, ils doivent également s'attaquer aux problèmes de gouvernance qui affaiblissent la qualité et l'efficacité de l'aide au développement.

Chapitre 1

L'éducation pour tous : un droit humain et un catalyseur du développement



L'agenda de l'EPT repose sur un engagement en faveur des droits humains et de la justice sociale. Il reconnaît que l'augmentation et l'égalisation des chances d'éducation constituent des objectifs de développement à part entière. Mais le Cadre d'action de Dakar définit également un programme de politique publique qui relie l'éducation à des objectifs de développement plus généraux. Les progrès vers une éducation équitable peuvent donner une très forte impulsion aux progrès dans d'autres domaines, dont la santé, la réduction de la pauvreté, l'égalité entre les sexes, la participation et la démocratisation.

Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), également adoptés en 2000, sont des objectifs quantitatifs assortis d'échéances que le monde s'est données pour combattre l'extrême dénuement humain sous toutes ses formes. Réduire de moitié la grande pauvreté, réduire les taux de mortalité infantile et maternelle et lutter contre la malnutrition sont au nombre des OMD. L'éducation entre, elle aussi, dans le cadre des OMD. Cependant, les OMD relatifs à l'éducation sont beaucoup moins ambitieux, et plus limités, que l'agenda de l'EPT. Le projet des OMD se trouve à un moment charnière. Bien que des progrès aient été réalisés dans de nombreux domaines, ils sont

inégaux et trop lents pour que les objectifs puissent être atteints. En septembre 2008, les gouvernements du monde entier se sont réunis lors d'un sommet organisé à New York par les Nations Unies pour réaffirmer leur engagement en faveur des OMD. Mais les promesses à elles seules ne suffisent pas à faire en sorte que les objectifs soient atteints.

L'accélération des progrès dans le domaine de l'éducation pourrait contribuer à remettre le monde sur la bonne voie pour atteindre les OMD de portée plus étendue. Les études récentes confirment ce que l'on savait déjà : le rôle clef de l'éducation comme catalyseur du développement humain. C'est une relation à double sens. Les progrès dans l'éducation peuvent débloquent les progrès dans les domaines de la santé, de la nutrition et de la réduction de la pauvreté, et inversement. Cet élément a d'importantes implications dans les domaines où les progrès des OMD sont encore bien loin des niveaux visés.

- **Réduire de moitié l'extrême pauvreté.** Une croissance économique équitable et reposant sur une large assise est décisive pour réduire la pauvreté liée à la faiblesse des revenus. Les liens entre l'éducation et le renforcement de la croissance et de la productivité ont été clairement établis. Ils pourraient être renforcés en raison de la place grandissante du savoir dans la croissance économique. Lorsque les chances d'éducation sont largement partagées et que les groupes marginalisés en bénéficient, les perspectives d'une croissance économique partagée s'en trouvent renforcées.
- **Mortalité infantile et nutrition.** Dans de nombreux pays, lorsque les mères ont un niveau d'instruction secondaire ou supérieur, les risques de mortalité infantile sont réduits de plus de moitié par rapport aux cas où les mères n'ont reçu aucune instruction. Si l'on élimine les autres facteurs, lorsqu'une mère bangladaise achève le niveau d'enseignement primaire, cela diminue de 20 % le risque de retard de croissance de ses enfants. Ces résultats montrent que l'éducation a un effet positif sur l'autonomisation en ce qu'elle favorise l'accès à l'information et aux services de santé. L'action en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation est importante en soi. Il est tout aussi vrai qu'aucun pays ne peut faire face aux coûts prohibitifs engendrés par l'absence d'égalité entre hommes et femmes sur les plans humain, social et économique.

Les bienfaits potentiels de l'agenda de l'EPT vont beaucoup plus loin que les OMD. Les données récentes concernant l'Afrique subsaharienne illustrent le rôle important que joue l'éducation dans le soutien à la démocratie multipartite et dans l'opposition aux régimes

autoritaires. Comme il ressort de la dernière évaluation réalisée par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'Organisation de coopération de développement économiques (PISA-OCDE), l'éducation dote également les enfants des compétences d'apprentissage qui leur sont nécessaires pour comprendre les problèmes environnementaux complexes (y compris le changement climatique) et pour rendre les dirigeants politiques responsables de la résolution de ces problèmes.

Chapitre 2
Les objectifs de Dakar :
suivre les progrès et l'inégalité

Le suivi des progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT est utile à maints égards. Il permet de mesurer, à l'échelle mondiale, régionale et nationale, l'état d'avancée de la réalisation du Cadre de Dakar. Un suivi efficace permet également de détecter les signes d'alerte précoces et d'avertir les gouvernements et la communauté internationale des risques d'échec. C'est aussi un élément essentiel pour rendre les gouvernements comptables de leurs actes et de leur performance.

À partir de l'évaluation systématique à mi-parcours des progrès vers la réalisation de l'EPT du précédent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, celui de 2009 s'appuie sur des données concernant l'année scolaire se terminant en 2006. Il révèle que des progrès prodigieux ont été accomplis dans de nombreux domaines, notamment dans certains pays parmi les plus pauvres. Ces progrès prouvent que les objectifs de l'EPT peuvent être atteints. Pourvu qu'ils bénéficient d'un engagement politique fort, de bonnes politiques publiques et d'un engagement financier suffisant, tous les pays ont la capacité de progresser rapidement vers la réalisation des 6 objectifs. Le revers de la médaille, c'est que le monde n'est pas sur la bonne voie pour atteindre certains des objectifs clefs, en particulier l'EPU, d'ici à 2015. Pour changer la donne, il convient d'agir de toute urgence. Il faut du temps pour construire des classes, former des enseignants et mettre en œuvre des politiques capables de lever les obstacles auxquels se heurtent les groupes défavorisés. Or, le temps est compté.

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

L'EPPE est le fondement de l'agenda de l'EPT. L'état de santé et la nutrition des enfants, en particulier avant l'âge de 2 ans, ont une grande influence sur leur développement cognitif et sur leurs résultats scolaires. La malnutrition pendant la petite enfance nuit au développement du cerveau et diminue les perspectives de réussite à l'école et au-delà. L'éducation préprimaire et



l'accès aux services de santé peuvent compenser le désavantage de la petite enfance. Tout montre que les programmes d'EPPE de bonne qualité réduisent les taux d'abandon scolaire dans le primaire, qu'ils ont un effet bénéfique sur les résultats scolaires et qu'ils diminuent les inégalités.

La malnutrition et le mauvais état de santé des enfants sont deux des plus grands obstacles à l'EPT. Sur ces deux points, les progrès ont été beaucoup plus lents que les avancées en matière de scolarisation des enfants. Il s'ensuit que des millions d'enfants commencent l'école avec des capacités intellectuelles, un développement cognitif et un potentiel d'apprentissage irrémédiablement altérés par la faim et un mauvais état de santé. Cela va à l'encontre des engagements du Cadre d'action de Dakar : l'EPU ne consiste pas à remplir les classes d'enfants malades et affamés. Les faits concernant le dénuement des enfants parlent d'eux-mêmes : il faut accorder à la petite enfance un regain d'attention.

- **Mortalité infantile.** Dans les pays en développement, près de 10 millions d'enfants meurent chaque année avant l'âge de 5 ans. Les perspectives de survie s'améliorent, mais beaucoup trop lentement. Sur la base des tendances actuelles, les estimations pour 2015 montrent qu'entre l'OMD prévoyant une réduction de deux tiers du taux de mortalité des enfants et la réalité, la différence correspondra à 4,3 millions de décès. S'agissant de la mortalité infantile, on constate dans de nombreux pays une aggravation des inégalités, pourtant déjà très marquées, entre riches et pauvres.
- **Retard de croissance et faible poids à la naissance.** Près de 1 enfant âgé de moins de 5 ans sur 3, soit 193 millions au total, souffre d'un retard de croissance modéré à grave. Dans leur grande majorité, ces enfants vivent en Asie du Sud, où près de la moitié de tous les enfants sont touchés, ainsi qu'en Afrique subsaharienne. Un faible poids à la naissance est un facteur de risque pouvant entraîner un mauvais état de santé et un retard de croissance – c'est également un indicateur de la mauvaise santé maternelle. En 2006, 16 % environ des nouveau-nés présentaient une insuffisance pondérale dans les pays en développement, ce pourcentage atteignant 29 % en Asie du Sud.

- **Carences en vitamines et en minéraux.** Des millions d'enfants souffrent d'une carence en micronutriments. L'anémie par carence en fer, qui touche près de la moitié des enfants d'âge préscolaire dans les pays en développement, entrave le développement cognitif et augmente la vulnérabilité aux maladies infectieuses.

Une croissance économique plus rapide ne pourra à elle seule palier ces insuffisances. Au cours des 20 dernières années, le rythme de croissance de l'économie indienne a été l'un des plus rapides du monde. En revanche, la santé et la nutrition des enfants ne se sont améliorées que très lentement. La hausse des prix de l'alimentation pourrait affaiblir les efforts internationaux de lutte contre la malnutrition dans de nombreux pays, ce qui aurait des conséquences néfastes pour les objectifs de l'EPT.

Le bilan de l'accès à l'enseignement préscolaire est décourageant. Si le nombre d'enfants inscrits progresse, la grande majorité des enfants du monde n'a toujours pas accès à des établissements préscolaires de qualité. Le taux brut de scolarisation (TBS) en 2006 était en moyenne de 79 % dans les pays développés, contre 36 % dans les pays en développement. Sur les 35 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles, 17 avaient un taux de scolarisation inférieur à 10 %. Le taux de scolarisation est justement le plus faible là où vivent les enfants qui en profiteraient le plus, les pauvres et les défavorisés.

La faiblesse des politiques publiques d'EPPE freine l'accélération des progrès vers l'ensemble des objectifs d'EPT et creuse les disparités en matière d'éducation. L'expérience d'un certain nombre de pays montre ce qui peut être fait. Par exemple, le Bangladesh, l'Éthiopie, le Népal et la République-Unie de Tanzanie ont réalisé des progrès rapides dans les domaines de la réduction de la mortalité infantile et de l'amélioration de la santé des enfants. Aux Philippines, un programme d'EPPE intégré a entraîné une forte hausse du développement cognitif. Au Mexique, un programme de transferts monétaires conditionnels lié à la santé et à l'éducation des tout-petits s'est traduit par des gains tangibles en matière de progression et d'acquis scolaires dans le primaire.

Les pays en développement ne sont pas les seuls à qui l'EPPE pose problème. Bien que dans la plupart des pays développés l'accès aux programmes en faveur de la petite enfance atteigne un niveau élevé, il n'en va pas de même aux États-Unis, où l'offre de services d'EPPE est relativement faible et fortement inégale. Les faits montrent que les inégalités en matière d'éducation de la petite enfance constituent une importante source de disparités aux niveaux primaire et secondaire.

Objectif 2 : l'enseignement primaire universel

L'EPU ne consiste pas simplement à scolariser les enfants à l'âge voulu. Il s'agit aussi de veiller à ce qu'ils restent à l'école pour achever un cycle complet d'enseignement de base de qualité. Le bilan est mitigé.

Certains résultats sont prodigieux. Le taux net de scolarisation (TNS) dans le groupe des pays en développement a augmenté 2 fois plus vite entre 1999 et 2006 que pendant les années 1990. En Afrique subsaharienne, ce taux est passé de 54 à 70 %, ce qui représente un rythme 6 fois supérieur à celui des années 1990, et ce en dépit d'une croissance démographique rapide. En Asie du Sud et de l'Ouest, il est passé de 75 à 86 %. Ces chiffres régionaux masquent quelques résultats remarquables :

- en Éthiopie, le TNS a plus que doublé pour atteindre 71 % ;
- au Bénin et dans la République-Unie de Tanzanie, il est passé d'environ 50 à plus de 80 % ;
- bien qu'en plein conflit civil, le Népal a fait progresser son TNS de 65 à 79 % (en 2004) ;
- dans la région arabe, Djibouti, la Mauritanie, le Maroc et le Yémen affichent une forte progression.

Les progrès de l'après-Dakar sont également perceptibles dans la baisse du nombre d'enfants non scolarisés. On comptait, en 2006, 28 millions d'enfants non scolarisés de moins qu'en 2000, année où les gouvernements se sont réunis à Dakar. En Afrique subsaharienne, le nombre d'enfants d'âge primaire non scolarisés a diminué de 10 millions alors même que la population de ce groupe d'âge augmentait de 17 millions. En Asie du Sud et de l'Ouest, la population non scolarisée a été réduite de plus de moitié, passant ainsi de 37 à 18 millions.

Ces résultats sont attribuables au leadership politique et à l'efficacité des politiques publiques. L'augmentation des dépenses publiques, les programmes ambitieux de construction d'écoles, l'élimination des frais de scolarité, les mesures destinées à améliorer la qualité et, essentiellement, le ciblage des groupes défavorisés y ont tous contribué, de même que l'amélioration du recrutement et de la formation des enseignants.

Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT depuis 1999 ne doivent pas faire oublier qu'il reste encore un long chemin à parcourir. Les progrès ne se mesurent pas à l'aune de la situation des années 1990 mais en fonction de l'objectif de l'EPU d'ici à 2015. Si les tendances actuelles se poursuivent, cet objectif ne sera pas atteint :

- en 2006, près de 75 millions d'enfants d'âge primaire n'étaient pas scolarisés, soit 12 % de la population de cet âge des pays en développement. En Afrique subsaharienne, près d'un tiers des enfants appartenant à cette tranche d'âge ne fréquentent pas l'école. En ce début du XXI^e siècle, alors que l'économie mondiale fondée sur le savoir connaît une prospérité croissante, les enfants qui n'ont pas encore posé un pied sur le premier barreau de l'échelle de l'EPT se comptent par millions ;
- les filles continuent à constituer la majorité des enfants non scolarisés dans le monde (55 %). Et surtout, il est probable que les filles non scolarisées

ne soient jamais allées à l'école, et ce dans une plus forte proportion que les garçons.

Le *Rapport* présente des projections partielles sur la population non scolarisée en 2015. Elles sont incomplètes parce que, en raison du manque de données, elles ne concernent que les pays où vivent les deux tiers seulement des enfants non scolarisés appartenant au groupe d'âge pertinent.

Ne sont pas inclus dans ces projections le Soudan et la République démocratique du Congo, qui comptent pourtant un grand nombre d'enfants non scolarisés. Quoi qu'il en soit, même en omettant certains pays, une projection établie sur les bases actuelles révèle qu'il restera 29 millions d'enfants non scolarisés en 2015. En raison de la lenteur des progrès vers l'EPU au Nigéria et au Pakistan, ces 2 pays risquent fort de se retrouver en tête du classement de la non-scolarisation. À l'horizon 2015 en effet, ils pourraient à eux seuls compter plus de 10 millions d'enfants non scolarisés.

Les chiffres et les projections concernant les enfants non scolarisés sont relatifs à un aspect des difficultés à surmonter pour réaliser l'EPU à l'horizon 2015. Dans de nombreux pays, les élèves du primaire sont prisonniers de cycles de redoublement et d'abandon scolaire précoce. Au Malawi, un peu plus de 6 enfants sur 10 seulement commencent l'école primaire à l'âge officiel et la moitié d'entre eux abandonnent leurs études ou redoublent la première année. Onze des 31 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels nous disposons de données affichent des taux de redoublement de la 1^{re} et de la 2^e année supérieurs à 20 %. Le problème est également très répandu en Amérique latine. Le présent *Rapport* met en évidence les inefficacités et les inégalités associées au redoublement.

Le recoupement des données sur la scolarisation et l'achèvement des cycles d'enseignement permet de mesurer l'ampleur des inégalités dans le secteur de l'éducation à l'échelle mondiale. Il est plus facile pour les enfants de Grande-Bretagne ou de France d'entreprendre des études supérieures que pour les enfants du Niger ou du Sénégal de terminer l'école primaire. De telles inégalités dans la répartition mondiale des chances d'éducation ont d'importantes répercussions pour l'avenir de la mondialisation. Les inégalités d'aujourd'hui en matière d'éducation sont celles de demain en termes de répartition de la richesse et de chances de développement humain au sens large.

L'inégalité, un obstacle au progrès

Au sein même des pays, les disparités sont tout aussi marquées. Pour ce qui est de la fréquentation de l'école primaire, les enfants évoluent dans des mondes différents selon qu'ils sont issus de familles riches ou pauvres, une situation que masquent parfois les moyennes nationales. Si les 20 % les plus riches de certains pays tels que le Bangladesh, la Bolivie, le Ghana, l'Inde et le Nigéria formaient un pays, ils auraient déjà presque atteint l'EPU. Pour les pauvres, en revanche, il reste un long chemin à parcourir.

Les chiffres de l'EPU militent pour une priorité accrue à l'équité. Dans les pays affichant un taux de fréquentation scolaire supérieur à 80 %, les enfants issus des familles pauvres sont largement surreprésentés dans la population non scolarisée. Ils en représentent ainsi plus de 40 % dans des pays aussi divers que le Cameroun, le Kenya, l'Indonésie et le Nicaragua. Et même dans les pays où, selon les enquêtes auprès des ménages, les taux de fréquentation scolaire sont plus faibles, comme au Ghana, en Inde, au Mozambique, au Nigéria et en Zambie, le quintile le plus pauvre représente de 30 à 40 % de la population non scolarisée.

Les disparités fondées sur le revenu recourent d'autres formes d'inégalités. Dans beaucoup de pays en développement, les enfants des régions rurales ont moins de chances d'être scolarisés et ils sont plus susceptibles d'abandonner l'école que dans les régions urbaines. Au Sénégal, les enfants ont 2 fois plus de chances d'aller à l'école dans les villes que dans les campagnes. Les habitants des taudis, quant à eux, font face à un ensemble de difficultés spécifiques, l'accès à l'éducation étant limité par un niveau de pauvreté élevé, un mauvais état de santé et une offre de services éducatifs restreinte. Les inégalités d'ordre socioculturel liées à l'origine ethnique et à la langue sont également très marquées. Dans chacun de ces domaines, les désavantages sont aggravés par la pauvreté et les inégalités fondées sur le revenu, auxquelles ils sont directement liés, mais ils revêtent aussi une importance propre.





D'autres obstacles à l'EPU devront être éliminés si l'on veut réaliser les objectifs à l'échéance de 2015. Le travail des enfants est à cet égard l'un des problèmes les plus difficiles

à surmonter. Dans les pays en développement, quelque 218 millions d'enfants travaillent, quoique les chiffres amorcent une légère baisse en Afrique subsaharienne et dans certaines régions d'Asie. La mauvaise santé et la malnutrition entravent la fréquentation scolaire et les capacités d'apprentissage de millions d'enfants. Enfin, on constate une étroite corrélation entre le handicap des enfants et les inégalités en termes de participation, ce qui témoigne d'un échec généralisé de la mise en œuvre des politiques en faveur d'une éducation intégratrice.

Enseignement secondaire

L'amélioration de la scolarisation dans le secondaire est inscrite dans les engagements de Dakar. Dans ce domaine, les progrès sont vitaux. Il est nécessaire d'améliorer l'accès à l'enseignement secondaire afin d'absorber les effectifs croissants d'enfants sortant des écoles primaires, d'adopter des mesures incitatives pour favoriser l'achèvement du cycle primaire et de former des enseignants. L'enseignement secondaire et supérieur revêt également une grande importance pour la formation des compétences qu'exige une économie mondiale de plus en plus fondée sur le savoir.

La scolarisation dans le secondaire se caractérise par de grandes disparités entre les régions. Les économies développées et en transition se rapprochent de l'enseignement secondaire universel. À l'extrême inverse, en Afrique subsaharienne, le TNS dans le secondaire atteint à peine 25 %, ce qui signifie que près de 78 millions d'enfants appartenant au groupe d'âge concerné ne sont pas inscrits dans un établissement du secondaire. Dans de nombreux pays, la transition entre le primaire et le secondaire se caractérise par un niveau élevé d'abandon scolaire. Tout comme au niveau primaire, la progression jusqu'à la fin du cycle secondaire est marquée par l'intensification des inégalités. En Amérique latine, 88 % des enfants du décile le plus riche progressent régulièrement dans le secondaire sans redoublement ni abandon, soit un pourcentage 2 fois plus élevé que chez les enfants du décile le plus pauvre.

Les disparités internationales sont très prononcées au niveau de l'enseignement supérieur. Le TBS mondial dans l'enseignement supérieur avoisine les 25 %. Les

TBS régionaux, en revanche, vont de 70 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale à 32 % en Amérique latine, 22 % dans les États arabes et 5 % en Afrique subsaharienne. Outre ces écarts quantitatifs, on constate d'importantes disparités qualitatives alimentées par des différences d'ordre financier. En équivalents dollars EU, la France dépense 16 fois plus par étudiant que le Pérou. En 2005, les meilleures universités américaines dépensaient plus de 25 fois plus par étudiant que l'Université Dar-es-Salaam de la République-Unie de Tanzanie.

C'est au stade de l'enseignement supérieur que les effets conjugués des disparités dans le primaire et le secondaire deviennent visibles. Au Brésil, 6 % des Noirs sont inscrits à l'université, ce qui équivaut à moins d'un tiers du taux relatif à la population blanche.

Objectifs 3 et 4 : apprentissage tout au long de la vie et alphabétisation

La réalisation de l'EPU permettrait d'établir une base pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'alphabétisation des générations futures. Or, les besoins à satisfaire sont encore innombrables. Des millions d'adolescents ne sont jamais allés à l'école primaire et ils sont plus nombreux encore à sortir de l'école sans les compétences qui leur sont nécessaires. À cause d'un accès insuffisant à l'éducation dans le passé, 776 millions d'adultes – dont les deux tiers sont des femmes – sont dépourvus des compétences élémentaires en matière d'alphabétisme.

Beaucoup de gouvernements n'accordent qu'une attention insuffisante aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes. Les dépenses publiques demeurent inappropriées et l'offre de services très inégale. Un tel manque d'urgence peut s'expliquer par le fait que certains objectifs du Cadre de Dakar ont été formulés en des termes très vagues. La 6^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, prévue pour 2009, est une bonne occasion de faire évoluer cette situation.

L'analphabétisme n'est toujours pas une priorité pour les responsables politiques. Bien qu'entre 1985-1994 et 2000-2006 le nombre d'analphabètes dans le monde ait diminué de 95 millions, en chiffres absolus ce nombre a augmenté en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Si les tendances actuelles se poursuivent, le monde comptera toujours plus de 700 millions d'adultes analphabètes en 2015.

De nombreux facteurs contribuent à la faiblesse des taux d'alphabétisme, en particulier les disparités entre les sexes, la pauvreté, le lieu de résidence et l'appartenance ethnique. Le problème ne concerne pas que les pays en

développement. Nombre de pays de l'OCDE affichent eux aussi de graves problèmes d'alphabétisme : aux Pays-Bas, par exemple, 1 million de néerlandophones natifs sont classés parmi les analphabètes fonctionnels. En France métropolitaine, environ 10 % de la population âgée de 18 à 65 ans, soit plus de 3 millions de personnes, a été scolarisée mais ne possède ni les compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul ni d'autres compétences de base.

Objectif 5 : disparités et inégalités entre les sexes dans l'éducation

Le Cadre de Dakar propose un ambitieux programme en deux temps sur l'équité entre hommes et femmes. Il s'agit, en premier lieu, d'atteindre la parité entre les sexes dans la scolarisation puis, dans un second temps, de progresser de façon plus générale vers l'égalité entre filles et garçons en matière de chances d'éducation et de réussite scolaire.

Si le monde a fortement progressé vers la parité entre les sexes, les retards demeurent importants. Sur les 176 pays pour lesquels les données sont disponibles en 2006, 59 l'avaient atteinte dans le primaire comme dans le secondaire. Plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et des États arabes ne l'ont toujours pas réalisée dans l'enseignement primaire.

La progression vers la parité entre les sexes dissimule des écarts importants entre les régions. Les progrès en Afrique subsaharienne ont été lents et inégaux. L'indice de parité entre les sexes (IPS) régional, qui mesure le rapport filles/garçons en termes de TBS dans le primaire, est passé de 0,85 en 1999 à 0,89 en 2006, bien que, à l'instar du Ghana et de la République-Unie de Tanzanie, plusieurs pays aient atteint la parité. En Asie du Sud et de l'Ouest, l'IPS est passé de 0,84 à 0,95. Cependant, le Pakistan ne scolarise toujours que 80 filles pour 100 garçons dans le primaire.

Dans la plupart des régions, l'augmentation des effectifs du secondaire a entraîné une réduction des disparités entre les sexes. Les disparités entre filles et garçons restent toutefois plus importantes dans le secondaire que dans le primaire. Dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, les taux de scolarisation des filles demeurent faibles et les disparités fortes. Le Bangladesh, qui a atteint la parité, fait figure d'exception. Les politiques publiques, comme la mise en œuvre d'incitations financières au moyen de programmes d'allocations, ont à cet égard joué un rôle prépondérant. Dans de nombreux pays, notamment en Amérique latine, le taux de scolarisation des garçons est nettement inférieur à celui des filles.

Les disparités entre les sexes sont inégalement réparties dans la société. Dans de nombreux pays, le fait d'être né dans une famille pauvre, rurale, autochtone ou parlant une langue minoritaire peut amplifier le désavantage lié au sexe. Au Mali, en 2001, l'IPS était de 0,60 dans les 20 % de familles les plus pauvres, alors qu'un nombre beaucoup plus élevé de filles nées dans les 20 % de familles les plus riches fréquentaient l'école primaire. L'IPS du secondaire était de 0,50 pour les familles les plus pauvres, contre 0,96 pour les plus riches. Ces données montrent comment la pauvreté exacerbe souvent les effets des disparités entre hommes et femmes.

L'égalité entre hommes et femmes est plus difficile à mesurer que la parité. Les acquis d'apprentissage peuvent être pris comme indicateur. Quatre grandes tendances se dégagent des évaluations internationales. En premier lieu, les filles obtiennent souvent de meilleurs résultats que les garçons en lecture et en alphabétisme. Deuxièmement, les garçons réussissent mieux que les filles en mathématiques, bien que l'écart entre eux s'amenuise. Troisièmement, les garçons conservent un léger avantage dans les sciences. Enfin, les femmes qui suivent des études supérieures demeurent sous-représentées dans les sciences et l'ingénierie et « surreprésentées » dans les matières comme l'éducation et la santé.

Objectif 6 : qualité de l'éducation et résultats d'apprentissage

La finalité de l'éducation est de doter les enfants des connaissances, des compétences et des chances dont ils ont besoin pour réaliser leur potentiel et participer à la vie sociale et politique. Or, beaucoup de systèmes éducatifs ne parviennent pas à atteindre cet objectif.

S'agissant des acquis d'apprentissage, les progrès mesurés à l'aide d'indicateurs quantitatifs masquent des problèmes d'ordre qualitatif. Dans de nombreux pays en développement, les niveaux absolus d'apprentissage moyen sont extrêmement faibles. Les évaluations internationales sur l'apprentissage révèlent qu'il existe de très grandes disparités entre pays riches et pays pauvres. De même, à l'intérieur des pays, on constate souvent des écarts importants entre les résultats aux tests en fonction de la situation socio-économique, de la performance de l'école et d'autres variables.

La scolarisation des enfants et leur progression jusqu'à la fin du cycle de l'éducation de base demeurent une priorité fondamentale. Or, les données relatives à nombre de pays établissent qu'une fois à l'école, bien des enfants n'acquièrent que des compétences très rudimentaires, comme l'illustrent les exemples suivants :

- une étude menée récemment dans la province du Punjab, au Pakistan, révèle que plus des deux tiers des élèves de 3^e année ne sont pas capables d'écrire une phrase en ourdou et que, dans une même proportion, ils ne savent pas résoudre un simple problème avec soustraction ;
- en Inde, une évaluation réalisée à grande échelle montre que 45 % des élèves de 3^e année du primaire ne sont pas capables de lire un texte destiné aux élèves de 1^{re} année ;
- les résultats de l'évaluation du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation II (SACMEQ II) indiquent que moins de 25 % des élèves de 6^e année en Afrique du Sud, au Botswana et au Kenya et moins de 10 % au Malawi, au Mozambique, en Ouganda et en Zambie atteignent un niveau « souhaitable » en lecture ;
- selon une évaluation récente au Pérou, 30 % seulement des élèves de 1^{re} année et 50 % des élèves de 2^e année sont capables de lire un passage simple tiré d'un manuel de 1^{re} année.

Ces exemples, que l'on pourrait multiplier à l'infini, sont révélateurs de la faiblesse généralisée des acquis d'apprentissage dans nombre de pays.

Les évaluations internationales confirment ces conclusions. Elles sont révélatrices de la faiblesse du niveau moyen de l'apprentissage dans de nombreux pays en développement par rapport aux pays développés. À titre d'exemple, les résultats de l'évaluation PISA de 2001 montrent que les scores médians des étudiants au Brésil, en Indonésie et au Pérou se situeraient dans les 20 % les plus bas de la répartition en France ou aux États-Unis. Les résultats de l'évaluation PISA de 2006 montrent que 60 % des élèves au Brésil et en Indonésie se situent au niveau le plus bas en sciences, contre moins de 10 % des élèves au Canada et en Finlande. D'autres évaluations internationales confirment l'ampleur des inégalités entre les pays.



Les écarts entre niveaux d'apprentissage sont en réalité plus profonds que ne l'indiquent les évaluations internationales. En effet, celles-ci mesurent les résultats d'apprentissage des enfants scolarisés sans tenir compte des enfants qui ne le sont pas, que ce soit de façon temporaire ou permanente. Étant donné que les seconds ont de grandes chances d'obtenir des scores inférieurs à ceux des premiers, les moyennes nationales réelles pourraient être très inférieures aux niveaux indiqués.

Les disparités entre les acquis d'apprentissage au sein des pays sont souvent de même ampleur qu'à l'échelle internationale. Dans plusieurs pays comme le Maroc ou l'Afrique du Sud, l'étude du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) révèle que les 5 % d'élèves les plus performants obtenaient des scores comparables à ceux des meilleurs élèves des pays les plus performants. En revanche, les 5 % d'élèves les moins performants obtenaient des scores 5 fois moins élevés que ceux des meilleurs élèves. Les recherches sur les états indiens du Rajasthan et de l'Orissa font elles aussi ressortir des disparités très marquées entre les acquis d'apprentissage.

De multiples facteurs influencent les niveaux des résultats d'apprentissage. Les aptitudes des élèves jouent un rôle déterminant, mais la situation socio-économique, la taille et la composition de la famille, la condition d'immigrant et la langue parlée en famille constituent des variables non négligeables. Les variables liées au système, telles que la possibilité d'accès aux programmes de petite enfance, la sélection et la composition sociale des écoles, jouent également un rôle important.

Les facteurs liés au système éducatif ont une forte incidence sur l'apprentissage. Un nombre insuffisant d'heures d'enseignement peut être une cause de mauvaises performances. Une étude menée au Bangladesh révèle que 10 % des écoles publiques dispensent moins de 500 heures d'instruction, alors que, à l'opposé, d'autres établissements en dispensent 860. Souvent, les enfants et les enseignants n'ont pas accès au matériel d'apprentissage élémentaire. L'évaluation SACMEQ II révèle que dans bien des pays, dont le Malawi, le Mozambique, l'Ouganda et la Zambie, plus de la moitié des élèves de 6^e année du primaire n'avaient pas un seul livre. Un environnement d'apprentissage pauvre peut exacerber les disparités sociales.

L'état des écoles dans un pays peut avoir des conséquences sur les perspectives de réussite scolaire. Des bâtiments scolaires délabrés, des salles de classe surpeuplées et sans équipements ou encore le manque de matériel pédagogique sont autant de facteurs qui nuisent aux perspectives d'apprentissage. Or, le délabrement est chose courante. Il ressort de l'une des

études récentes les plus détaillées sur l'état des écoles primaires, étude supervisée par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), que plus d'un tiers des élèves en Inde, au Pérou et aux Philippines fréquentent des écoles dont les équipements sanitaires sont inadéquats. Dans certains pays, plus de la moitié des directeurs d'école interrogés estiment que leur établissement devait être intégralement reconstruit. Comme dans d'autres domaines, ce sont les pauvres qui en pâtissent le plus. Les études sur l'Amérique latine montrent que les écoles mal équipées sont fréquentées par un nombre disproportionné d'enfants issus des familles les plus pauvres.

Les enseignants sont les premiers prestataires de l'éducation. La qualité de l'enseignement dépend essentiellement du fait de disposer d'un nombre suffisant d'enseignants bien formés et motivés. Leur répartition géographique a également une forte incidence sur l'équité et les résultats d'apprentissage.

De nombreux pays restent confrontés à une grave pénurie d'enseignants. Si le monde entend atteindre l'EPU d'ici à 2015, il devra recruter, selon les estimations, 18 millions d'enseignants supplémentaires. En Afrique subsaharienne, 145 000 recrutements sont nécessaires chaque année, soit 77 % de plus que les chiffres, en hausse, relevés entre 1999 et 2006. L'Asie du Sud et de l'Ouest aura, quant à elle, besoin de 3,6 millions d'enseignants supplémentaires.

Les rapports élèves/enseignant (REE) au niveau national masquent parfois de très grandes disparités. À l'intérieur même des pays, ils peuvent varier considérablement, ce qui traduit souvent des différences entre riches et pauvres, régions rurales et zones urbaines ou encore régions à majorité autochtone/non autochtone. Les inégalités concernant la possibilité de disposer d'enseignants formés accentuent ces différences. En Inde, la majorité des enseignants non qualifiés sont concentrés dans les régions rurales. Au Ghana, on les trouve essentiellement dans le Nord, qui est la partie la plus pauvre du pays.

Les REE déclarés donnent souvent une fausse idée de la situation dans les écoles. L'absentéisme des enseignants a d'importantes répercussions sur l'apprentissage dans de nombreux pays. Selon une étude récente concernant 6 pays en développement, le taux d'absentéisme s'élève en moyenne à 19 % et peut aller jusqu'à 25 % en Inde. L'absentéisme est le plus marqué dans les régions pauvres et rurales, et frappe de manière disproportionnée les enfants issus des milieux socio-économiques les plus bas. La démoralisation des enseignants et l'absence de motivation, liée à l'insuffisance des traitements, aux mauvaises conditions de travail et à la faiblesse des systèmes de soutien, constituent des problèmes systémiques dans un grand nombre de pays.

Chapitre 3

Améliorer la qualité et renforcer l'équité : pourquoi la gouvernance est importante



En matière d'éducation, la bonne gouvernance n'est pas un concept abstrait. Elle concerne la vie des parents, le parcours scolaire des enfants ainsi que l'efficacité et l'équité de l'éducation. Si on peut débattre du sens exact de la « bonne gouvernance », les conséquences de la mauvaise gouvernance sont aisément observables : des écoles en déficit chronique, des prestataires de services et des organismes publics qui ne répondent pas aux besoins locaux et n'ont pas de comptes à rendre aux parents, de grandes disparités en termes d'accès à l'école, de fréquentation scolaire et d'achèvement des études et, enfin, un faible niveau de résultats d'apprentissage.

La réforme de la gouvernance est un élément clef de l'agenda de l'EPT. Sur la diversité des types de réformes entreprises par les pays, plusieurs constantes se dégagent. De nombreux gouvernements se sont orientés vers la décentralisation, déplaçant le processus décisionnel du central vers le local. Le terme « décentralisation » recouvre toutefois une multitude de formules. Le *Rapport* dresse l'inventaire du processus décisionnel dans un grand nombre de pays (voir l'annexe sur le processus décisionnel dans l'éducation), révélant ainsi une grande variété de modèles possibles.

Les grandes tendances de la réforme de la gouvernance s'observent à la fois dans les pays développés et en développement. La gestion axée sur les écoles, qui vise à donner aux écoles et aux communautés une plus grande autonomie décisionnelle, en est une illustration. Ces tendances comprennent également l'apparition de prestataires de l'éducation qui prônent les vertus et les atouts du choix et de la concurrence, que ce soit au sein du secteur public ou *via* une participation accrue du secteur privé. Dans de nombreux pays en développement, les écoles privées peu coûteuses offrent dorénavant

une nouvelle possibilité de choix et de concurrence. Elles échappent souvent à la réglementation de l'État. S'agissant de la gestion des enseignants, les questions de gouvernance concernent essentiellement les préoccupations liées aux traitements et aux politiques de répartition géographique.

D'autres questions liées à la gouvernance reçoivent moins d'attention. L'intégration de la planification de l'éducation aux stratégies plus larges de lutte contre la pauvreté en est un exemple frappant. Il s'agit pourtant d'un point clef du Cadre d'action de Dakar. Bien des obstacles à l'EPT parmi les plus insurmontables trouvent leur cause non pas à l'école même mais dans les structures fondamentales de la pauvreté et du désavantage social. Une bonne gouvernance en matière d'éducation peut contribuer à améliorer la situation. En fin de compte toutefois, une progression soutenue vers l'EPT dépend de l'intégration effective de la planification de l'éducation aux stratégies plus vastes de lutte contre la pauvreté, et ce pour une raison évidente : pauvreté, nutrition insuffisante et mauvaise santé constituent des obstacles redoutables à la réussite scolaire.

La réforme de la gouvernance a produit des résultats très variables. S'il faut saluer les progrès accomplis dans certains pays, de façon générale les résultats sont décevants. Cela s'explique en partie par le fait que les réformes de la gouvernance ont souvent été conçues sans que l'on s'interroge sur leur impact sur les catégories de la population et les régions les plus défavorisées. Le choix et la concurrence présentent certes des avantages mais ils ont aussi leurs limites, en particulier pour les pauvres. Les problèmes liés à la conception de la réforme de la gouvernance ont parfois été aggravés par une tendance à adopter des modèles fixes, dont beaucoup ont été élaborés dans les pays développés.

Le *Rapport* examine 4 thèmes fondamentaux de la réforme de la gouvernance au niveau national, principalement en ce qu'ils touchent à l'éducation de base :

- le financement ;
- l'influence, la participation et le choix ;
- la gouvernance des enseignants et le suivi de l'apprentissage ;
- l'intégration de l'EPT aux stratégies de lutte contre la pauvreté.

Financement de l'éducation de base

Fixer des objectifs ambitieux en matière d'éducation ne coûte pas grand-chose. En revanche, la réalisation de ces objectifs exige des ressources financières et des politiques qui optimisent l'efficacité et l'équité de la gestion de ces ressources. Bien qu'il s'agisse

en apparence de questions techniques, la gouvernance financière est déterminante pour les perspectives de réalisation de l'EPT.

Les capacités de financement de l'éducation sont très variables selon les pays. Ce n'est pas parce que l'on augmente les dépenses publiques que l'on améliore l'accès, l'équité ou les acquis d'apprentissage. En revanche, un sous-financement chronique et important conduit à coup sûr vers une éducation inadéquate et de mauvaise qualité.

Depuis 1999, la plupart des pays ont augmenté la part du revenu national consacrée à l'éducation. Dans certains cas, comme en Éthiopie, au Kenya, au Mozambique et au Sénégal, cette part a fortement progressé. Ailleurs, comme en Inde ou au Pakistan, les dépenses publiques d'éducation stagnent à 3 % du produit national brut, ou moins encore, ce qui représente un niveau relativement bas. Bien que les comparaisons entre régions doivent être maniées avec prudence, le modèle des dépenses en Asie du Sud et de l'Ouest semble indiquer un engagement de dépenses d'éducation limité.

Les inégalités de la richesse dans le monde se traduisent par des inégalités de dépenses d'éducation. En 2006, la dépense par élève du primaire allait de moins de 300 dollars EU dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne à plus de 5 000 dollars EU dans la plupart des pays développés (chiffres en dollars constants). L'Afrique subsaharienne compte 15 % de la population mondiale des 5-25 ans mais ne représente, à l'échelle mondiale, que 2 % des dépenses publiques d'éducation pour ce groupe d'âge. L'Asie du Sud et de l'Ouest représente, quant à elle, le quart de la population mais 7 % des dépenses.

Comme dans tout autre domaine relatif aux dépenses publiques, l'efficacité est déterminante pour les résultats. L'efficacité technique est un indicateur brut de ce que coûte la transformation des fonds en résultats quantitatifs et qualitatifs. Dans de nombreux pays, la corruption est une cause majeure d'inefficacité et d'inégalité – inefficacité parce que cela signifie que le gouvernement dépense plus pour faire moins, inégalité parce que ce sont invariablement les pauvres qui paient le prix fort.

Si les dépenses publiques d'éducation peuvent remédier aux inégalités, souvent, à l'inverse, elles les accentuent. Les régions les plus riches et les groupes favorisés attirent habituellement plus de fonds que les régions moins riches et les groupes défavorisés. Les dépenses publiques ne sont en général pas favorables aux pauvres. Les gouvernements ont élaboré des stratégies destinées à renforcer l'équité, comme des bourses et des subventions liées aux besoins, le tout avec des résultats mitigés.

La décentralisation financière n'est pas sans incidences sur l'équité. En la matière, les réformes ne sont fondamentalement ni bonnes ni mauvaises du point de vue de l'équité : les résultats sont fonction des règles qui gouvernent divers aspects tels que la mobilisation et le transfert des ressources. En l'absence de toute redistribution des ressources des régions riches vers les régions pauvres, la décentralisation risque d'accroître les disparités en matière de financement de l'éducation, entraînant des effets néfastes pour l'équité. L'autre danger est que, à l'échelon sous-national, les pouvoirs publics cherchent à mobiliser des ressources en faisant payer les services locaux, comme l'éducation.

Les expériences conduites dans de nombreux pays montrent les risques de la décentralisation financière. En Chine, en Indonésie et aux Philippines, elle semble avoir exacerbé les inégalités. Au Nigéria, elle a accentué les disparités déjà fortes en matière de financement de l'éducation, souvent au détriment des États aux prises avec les problèmes les plus graves. D'autres pays toutefois, parmi lesquels l'Afrique du Sud, l'Ouganda et le Viet Nam, ont élaboré des modèles destinés à renforcer l'équité, en adoptant des règles sur la décentralisation financière axées sur la réalisation des objectifs nationaux dans l'éducation et dans d'autres domaines.

Influence, participation et choix dans la gouvernance scolaire

Les écoles sont les avant-postes de la campagne en faveur d'une éducation de qualité pour tous les enfants. Elles sont aussi au cœur des débats sur la gouvernance en matière d'éducation, débats dont les mots clefs sont choix, concurrence, participation et influence. Ces termes recouvrent des questions fondamentales sur le rôle des gouvernements, des parents, des communautés et des prestataires privés dans la gestion et le financement des écoles.

De nombreux pays dont les systèmes éducatifs sont peu performants connaissent des problèmes institutionnels. Bien qu'il ne préconise pas de modèle unique pour résoudre ces problèmes, le Cadre de Dakar incite les gouvernements à « mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluable ». Mais il n'est pas facile, loin s'en faut, de traduire ces objectifs largement partagés en stratégies pratiques permettant de remédier aux faiblesses institutionnelles, d'améliorer l'accès et la qualité et de renforcer l'équité.

Le *Rapport* dégage trois grands courants de la réforme de la gouvernance des écoles. Le premier, la gestion axée sur les écoles, cherche à ancrer l'éducation dans le tissu social communautaire. Le transfert de l'autorité aux prestataires de premier plan est présenté comme

un moyen de conférer aux parents une influence accrue sur les décisions qui concernent l'éducation des enfants tout en veillant à ce que l'école reflète les priorités et les valeurs locales.

Le deuxième courant de la réforme est axé sur le choix et la concurrence. On considère généralement que donner aux parents une plus grande possibilité de sélectionner les écoles est un moyen d'améliorer la qualité, la concurrence créant des incitations très fortes en ce sens. Dans certains pays, les partenariats public-privé sont le principal instrument qui permet d'élargir les choix. Les gouvernements mettent en place des chèques éducation ou d'autres instruments pour faciliter les transferts des prestataires du public vers ceux du privé, ou sous-traitent la gestion des écoles publiques en la confiant à des intervenants privés.

Le troisième thème sort du cadre du système éducatif public. Les écoles privées peu coûteuses connaissent une expansion rapide dans de nombreux pays. Aux yeux de certains observateurs, elles permettent d'améliorer l'accès et la qualité pour les familles pauvres.

Pour les partisans de ces trois approches, la réforme de la gouvernance est bénéfique à plus d'un titre, de l'amélioration de l'efficacité au renforcement de la participation, de la responsabilité et de l'équité. Selon une hypothèse fondamentale largement partagée, le transfert du pouvoir, la concurrence et l'essor des écoles privées peu coûteuses permettront aux pauvres de faire entendre leur voix et leur donneront une plus grande possibilité de choisir. Ces affirmations et hypothèses sont-elles corroborées par les faits ?

Il n'y a pas de réponses toutes faites à cette question. Dans certains cas, les réformes en faveur de la gestion axée sur l'école ont amélioré les acquis d'apprentissage et renforcé l'équité, comme en témoignent les écoles EDUCO en El Salvador. Plus généralement, toutefois, les faits ne permettent pas de conclure à une amélioration systématique des acquis d'apprentissage ou au changement des pratiques d'enseignement. Les effets sur l'influence sont tout aussi ambigus. Un processus décisionnel plus local peut rapprocher le pouvoir des parents et des communautés, mais il ne s'ensuit pas que les désavantages plus généraux sont surmontés. Le risque est que les structures décisionnelles locales associées à la pauvreté et à l'inégalité sociale limitent l'influence réelle des pauvres et des marginalisés.

Choix et concurrence sont au cœur de débats parfois passionnés dans tous les pays, qu'ils soient développés ou en développement. Ces débats reposent sur des opinions ardemment défendues sur le rôle et les responsabilités du gouvernement. L'idée qu'un choix parental accru puisse entraîner une amélioration des

acquis d'apprentissage et un renforcement de l'équité peut paraître séduisante de prime abord. Là encore, les éléments dont nous disposons ne sont pas concluants. Selon les évaluations PISA, la concurrence entre écoles n'a pas d'impact clair sur les résultats d'apprentissage. Aux États-Unis, on ne saurait affirmer que l'utilisation, encore limitée, de programmes de chèques éducation ou la multiplication des écoles à charte (*charter schools*) aient nettement amélioré les acquis scolaires ou réduit les disparités.

L'expérience du Chili est, elle aussi, éloquente. Depuis une vingtaine d'années, ce pays a mis en place des réformes de la gouvernance de l'éducation afin d'accroître le choix. Ces réformes vont beaucoup plus loin que dans la plupart des autres pays. Or, les écoles privées subventionnées par l'État ne font pas mieux que les écoles municipales, une fois tenu compte du statut socio-économique. Les améliorations globales de la qualité de l'éducation sont limitées, de même que le renforcement de l'équité. Bien que le Chili soit souvent cité en exemple pour les réformes de la gouvernance qu'il a menées, au regard des résultats, il n'est pas certain que ce titre soit mérité.

D'autres pays sont mieux placés pour revendiquer la réussite de la réforme de la gouvernance. La Suède est un exemple significatif. Depuis 1995 environ, ce pays permet aux parents de choisir des prestataires non publics tout en bénéficiant de fonds publics. Les réformes jouissent d'un large soutien en Suède. Toutefois, il n'est pas certain que le modèle suédois soit exportable. La concurrence a été renforcée dans ce pays dans le contexte d'un système éducatif public caractérisé par une grande qualité des acquis, des niveaux d'inégalité relativement faibles et une forte capacité de régulation. Ce ne sont pas là des conditions qui existent dans beaucoup de pays, qu'ils soient développés ou en développement.

Il convient de s'interroger sur les approches actuelles de la gestion axée sur les écoles. La participation des parents est importante et, si les bonnes conditions sont réunies, le choix et la concurrence peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité et à l'égalisation des chances. Mais la priorité absolue, en particulier dans les pays les plus pauvres, est de permettre à tous les citoyens d'avoir accès à un système éducatif public bien financé.

La multiplication des écoles privées peu coûteuses soulève des questions d'un autre ordre. Dans de nombreux pays, ces écoles ne sont pas prises en charge par l'État. Il ne fait aucun doute que les écoles privées peu coûteuses répondent à une réelle demande. Des pays aussi différents que le Ghana, l'Inde, le Kenya, le Nigéria et le Pakistan affichent une hausse du nombre d'élèves inscrits dans les écoles de ce type. Dans quelle mesure, toutefois, ont-elles amélioré la qualité et renforcé l'équité ?

Bien qu'au niveau international les données soient encore fragmentaires, elles ne suscitent guère d'optimisme. Dans de beaucoup de pays, la préférence pour l'école privée ne procède pas d'un choix positif de la part des parents mais d'une réaction négative devant les carences supposées, et souvent réelles, du système public. Souvent, dans les bidonvilles, comme à Nairobi, la question ne se pose pas, les écoles publiques n'existant pas. En Inde, rien ne prouve que les parents pauvres participent plus activement au processus décisionnel dans les écoles peu coûteuses ou que les enseignants soient moins facilement absents. Devant le fait que les parents acquittent des frais de scolarité, on pourrait être tenté de croire qu'ils sont tout disposés à payer, alors que cela grève le budget des familles. L'intégration des écoles privées peu coûteuses dans des partenariats privé-public au moyen de programmes tels que les chèques éducation, comme le préconisent certains, ne semble pas constituer le plus court chemin vers l'équité.

Le développement rapide des écoles privées peu coûteuses est dans une large mesure symptomatique des carences de l'État. En réaction au sous-financement chronique des services éducatifs, souvent caractérisés également par un manque de responsabilité, une faible réactivité et une mauvaise qualité, des millions de familles pauvres ont tourné le dos au service public et mis la main à la poche. On ne saurait considérer qu'il s'agit là d'un remède propice au renforcement de l'équité et à l'accélération des progrès vers l'EPT.

L'éducation de base est un droit humain fondamental, pas un produit qu'on vend et qu'on achète. Par conséquent, l'éducation doit être accessible à tous, abstraction faite de la possibilité de payer. En outre, le secteur public doit administrer le système éducatif, en garantir le financement, en assurer la gestion et définir un cadre de politique clair.

Le leadership du secteur public ne veut pas dire que les acteurs tels que les organisations non gouvernementales et le secteur privé n'ont pas de rôle à jouer et qu'ils ne peuvent pas prendre de responsabilités. Si les bonnes conditions sont réunies, et moyennant une réglementation appropriée, le choix et la concurrence peuvent améliorer la qualité, en particulier au niveau secondaire. L'équité risque toutefois de s'en ressentir. Lorsque les carences de l'État ouvrent subrepticement la voie à la commercialisation de l'éducation par le biais du secteur privé peu coûteux, le risque est de voir les inégalités s'accroître et les services et la qualité se détériorer. Lorsque le système éducatif de base est détruit, la véritable difficulté pour le gouvernement consiste à le remettre en état.

Gouvernance des enseignants : renforcer la motivation et le suivi

L'efficacité d'une école, quelle qu'elle soit, est fortement tributaire de la qualité de l'enseignement ainsi que des compétences, de la motivation et de l'engagement des enseignants. Veiller à ce que les enfants, y compris les plus défavorisés, aient accès à des enseignants suffisamment formés et motivés est une condition essentielle d'une éducation équitable et de bonne qualité. L'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs sont également fonction du suivi de la qualité à l'échelle nationale. Les bons systèmes de suivi peuvent contribuer à éclairer les politiques et donc à améliorer la qualité et à renforcer l'équité. Les systèmes inadéquats produisent les effets inverses.

La gouvernance des enseignants soulève des questions qui sortent du cadre purement administratif. Une récente évaluation du moral des enseignants en Afrique subsaharienne est parvenue à la conclusion que des systèmes éducatifs responsables de dizaines de millions d'enfants font face à une « crise de motivation des enseignants », due à des problèmes aussi variés que les conditions de recrutement, la formation et le soutien. La répartition géographique des enseignants dans un pays n'est pas sans incidences sur l'équité et l'accès : dans de nombreux pays, les modèles d'affectation accentuent les disparités.

Le salaire des enseignants fait l'objet d'échanges passionnés dans les débats sur les politiques publiques. Pour certains observateurs, dans de nombreux pays, à cause du niveau trop élevé des salaires, il ne reste plus assez de ressources pour financer d'autres aspects de l'éducation. Considérations financières mises à part, le recrutement des enseignants, de manière centralisée, avec des contrats à durée indéterminée, de la fonction publique est aussi considéré comme l'une des causes de l'insuffisance de la responsabilité et des performances. Or, ces points de vue ne tiennent pas compte du problème dans toute son étendue, en particulier du

faible niveau de la rémunération réelle de nombreux enseignants. Au Malawi, le salaire moyen des enseignants ne suffit pas à faire face aux besoins élémentaires. Là, comme dans beaucoup d'autres pays, les enseignants doivent souvent compléter leur revenu en exerçant un second emploi, ce qui nuit à la qualité de leur enseignement.

Le recrutement d'enseignants pour réduire le REE et remédier à la pénurie place les gouvernements devant des choix difficiles. Certains pays ont tenté de contenir les dépenses en recrutant de nouveaux enseignants sur une base contractuelle, contournant ainsi les dispositions relatives à la rémunération de la fonction publique. Le recrutement d'enseignants contractuels permet d'améliorer l'accès à l'éducation de base à moindre frais, mesure dont bénéficient généralement des régions qui, autrement, risqueraient de n'avoir pas suffisamment d'enseignants, comme c'est le cas en Inde.

Le revers de la médaille, c'est que la qualité et l'équité risquent de pâtir de telles mesures. En essayant de réduire les frais de recrutement au moyen de dispositions contractuelles, on risque de faire baisser la qualité en diminuant le niveau de qualification des nouvelles recrues ou en démoralisant les enseignants. Au Togo, le recours généralisé aux enseignants contractuels a été mis en corrélation avec une baisse des résultats scolaires. Par ailleurs, si les enseignants contractuels sont principalement nommés dans les régions pauvres et marginalisées, l'équité peut s'en ressentir. Il n'y a certes pas de solution facile, mais il est important que les gouvernements se rendent bien compte que les compromis entre un recrutement à moindre frais et les grands objectifs de l'éducation peuvent nuire à l'équité et à la qualité.

À l'intérieur des pays, la répartition des enseignants, souvent inéquitable, peut exacerber les disparités. Celles existant entre les zones urbaines et rurales sont profondément marquées. En Ouganda, les deux tiers des enseignants des villes sont qualifiés, contre 40 % dans les régions rurales. La préférence pour les zones urbaines en termes d'affectation traduit le peu d'enthousiasme que manifestent un grand nombre d'enseignants à l'idée de travailler dans des régions inaccessibles, lointaines, rurales et faiblement peuplées, souvent pour des raisons autant professionnelles que personnelles.

Les politiques publiques peuvent remédier aux inégalités qui caractérisent la répartition géographique des enseignants. Au Brésil, la redistribution des ressources financières par le gouvernement central a été utilisée pour favoriser le recrutement et la formation d'enseignants dans les États pauvres. Au Cambodge et dans la République démocratique populaire lao,



les pouvoirs publics ont pris des mesures incitatives pour encourager le recrutement d'enseignants issus de régions et de groupes marginalisés ; mais comme l'enseignement ces expériences, les mesures incitatives doivent parfois être particulièrement fortes.

L'absentéisme est l'un des symptômes du manque de motivation des enseignants. Dans de nombreux pays en développement, il est endémique (voir le chapitre 2). La motivation n'est pas toujours en cause : dans certaines régions d'Afrique, les problèmes de santé liés au VIH portent une lourde part de responsabilité. Quelques gouvernements voient dans la rétribution liée aux résultats une stratégie permettant de remédier aux problèmes de motivation et donc d'améliorer la qualité. Or, il n'apparaît pas, au vu de l'expérience de plusieurs pays, qu'une telle rémunération donne des résultats positifs – certaines études montrent que ce système a des effets pervers en ce qu'il incite les enseignants à privilégier les meilleurs élèves.

L'importance de l'évaluation pour l'amélioration des normes de qualité et la lutte contre les inégalités est très souvent négligée. L'information est l'un des moyens qui permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage ; or, le flux d'information augmente. Entre 2000 et 2006, près de la moitié des pays du monde ont réalisé au moins une évaluation nationale des apprentissages. Les évaluations régionales se sont elles aussi multipliées : 37 pays d'Afrique subsaharienne et 16 pays d'Amérique latine participent désormais à des évaluations nationales à grande échelle.

Bien qu'il subsiste d'importants écarts en matière d'accès à l'information, notamment à celle provenant des évaluations nationales et internationales, beaucoup de gouvernements y ont davantage accès que leurs prédécesseurs des années 1990. Ces évaluations sont pour la plupart « à enjeux élevés », c'est-à-dire qu'elles ont des conséquences directes sur la progression des élèves et, parfois, sur les enseignants et les écoles. Les autres, « à faibles enjeux », constituent une source d'information mais n'ont pas de conséquences directes pour les élèves, les enseignants ou les écoles. L'utilisation d'évaluations à enjeux élevés comme moyen de responsabilisation des écoles et des enseignants est très contestée. Aux États-Unis, la loi *No child left behind* [Aucun enfant laissé pour compte] offre un exemple particulièrement marquant d'évaluations comportant des enjeux élevés ; or, ses effets sur la performance ne sont guère concluants.

La façon d'utiliser l'information est aussi importante que son flux. Dans de nombreux pays en développement, les responsables de l'éducation ont de plus en plus recours aux évaluations pour éclairer l'élaboration des politiques. Au Kenya, les résultats de l'évaluation

SACMEQ ont servi de référence pour fixer les normes minimales en matière de locaux scolaires. Au Sénégal, les données résultant d'une évaluation du PASEC ont montré que le redoublement coûtait cher au système éducatif sans produire d'effets positifs tangibles sur les acquis d'apprentissage, en conséquence de quoi le redoublement de certaines années du primaire a été interdit. Au Viet Nam, l'évaluation des apprentissages a servi à détecter les disparités en matière d'acquis et à guider l'élaboration de réglementations destinées à accroître les apports pour les groupes et les régions défavorisés. L'Uruguay a mis en œuvre des programmes d'évaluation nationale soigneusement élaborés afin de renforcer la gestion pédagogique. Dans certaines années d'études, le niveau des acquis d'apprentissage a progressé jusqu'à 30 % en 6 ans.

Ces exemples positifs sont l'exception plutôt que la règle. Dans de nombreux cas, les conclusions des évaluations n'ont aucune incidence ni sur l'affectation des ressources ni sur les programmes de soutien aux enseignants. Même lorsque les systèmes d'évaluation sont de bonne qualité, leurs effets sont généralement limités, souvent en raison d'une faible capacité institutionnelle. Ainsi, la Bolivie est dotée d'un système d'évaluation d'excellente qualité et possède une forte compétence, mais ces atouts n'ont eu qu'un impact limité sur l'élaboration des politiques ou la situation dans les classes.

Planification intégrée pour la réalisation de l'EPT

Les progrès de l'éducation dépendent de conditions sociales plus générales qui déterminent les inégalités fondées sur le revenu, le sexe, l'appartenance ethnique et le lieu de résidence. Le Cadre d'action de Dakar préconise que la promotion des politiques d'EPT ait lieu « dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ». Bien que la planification de l'éducation ait été renforcée, les progrès sont enrayés par l'absence de liens entre les stratégies de l'éducation et les stratégies générales de lutte contre la pauvreté, ainsi que par un degré élevé de fragmentation et par une coordination insuffisante.

La planification de l'éducation dans le cadre des approches sectorielles a contribué à mieux définir les priorités, à élargir l'agenda de l'EPT et à permettre aux gouvernements de mettre en place des horizons de planification à plus long terme. Cependant, dans de nombreux cas, les approches sectorielles de l'éducation souffrent de faiblesses persistantes. L'évaluation des coûts est souvent inadéquate, les objectifs en matière d'éducation n'ont pas de correspondance dans les budgets nationaux et la tendance va à l'adoption de modèles standardisés.

La forte tendance consistant à dissocier la planification de l'éducation des stratégies plus vastes de lutte contre la pauvreté et l'inégalité s'avère plus préoccupante encore. Les documents stratégiques pour la réduction de la pauvreté (DSRP) constituent un outil permettant de remédier à ce problème. Cinquante-quatre pays, dont plus de la moitié se trouvent en Afrique subsaharienne, ont des DSRP opérationnels. Bien que les DSRP soient la propriété des pays eux-mêmes, ils énoncent les conditions du partenariat de l'aide avec les donateurs. Grâce à eux, la pauvreté occupe désormais une place plus centrale dans l'agenda du développement. Toutefois, ils n'ont pas encore réussi à faire en sorte que la pauvreté soit effectivement intégrée à la planification de l'éducation, et ce pour quatre raisons essentielles.

- **Faiblesse du lien avec l'agenda de l'EPT.** Les DSRP prennent les OMD pour point de référence. D'où l'importance disproportionnée qu'ils accordent aux objectifs quantitatifs concernant l'enseignement primaire, souvent aux dépens des objectifs plus généraux de l'EPT. Lorsqu'ils sont pris en considération, ils ne sont généralement pas liés à un agenda plus vaste de lutte contre la pauvreté. Ainsi, l'analyse de 18 DSRP récents présentée par le *Rapport* montre que l'EPPE est essentiellement considérée comme un mécanisme visant à augmenter la scolarisation dans le primaire plutôt qu'une stratégie permettant d'améliorer la santé et la nutrition des jeunes enfants.
- **Ciblage inapproprié, omission de l'équité dans la définition des objectifs.** Les cibles ne mentionnent que rarement la réduction des inégalités, à l'exception des objectifs concernant la parité entre hommes et femmes, et traitent systématiquement de l'accès plutôt que des acquis d'apprentissage.
- **Séparation de l'éducation et des réformes plus générales de la gouvernance.** Les DSRP incorporent souvent des engagements nationaux en faveur de réformes de la gouvernance de grande ampleur. Toutefois, les implications des réformes pour l'équité en matière d'éducation sont rarement examinées en détail, même lorsque celles-ci peuvent avoir des conséquences importantes. La décentralisation en est un exemple marquant. Plus généralement, rares sont les DSRP qui énoncent des stratégies pratiques pour faire en sorte que les réformes de la gouvernance renforcent les liens entre la planification de l'éducation et les efforts plus généraux de réduction de la pauvreté.
- **Faible intégration des politiques intersectorielles.** Comme le chapitre 2 l'a montré, des inégalités profondes persistent dans le domaine de l'éducation, qui sont liées à la pauvreté, au sexe, au lieu de résidence et à d'autres formes de marginalisation.

La lutte contre ces inégalités exige des politiques qui aillent bien au-delà du secteur de l'éducation. Ce qu'on sait des DSRP montre qu'il n'existe généralement pas de lien entre ces politiques et les stratégies en matière d'éducation.

Alors que, pour la plupart, les DSRP ne fournissent toujours pas de cadre intégré, il y a quelques expériences positives à mettre à profit. Les programmes de protection sociale apportent une contribution substantielle à l'éducation en traitant des problèmes de santé, de nutrition et de travail des enfants. Les transferts monétaires ciblés en Amérique latine ont été une telle réussite qu'ils ont été adoptés à titre expérimental dans la ville de New York. Tout milite pour l'augmentation des investissements publics et de l'aide publique à des programmes intersectoriels de ce genre dans d'autres contextes.

La planification ne se résume pas à des documents techniques. Elle concerne également le processus politique permettant de déterminer les priorités. Les consultations, qui occupent une place centrale dans les DSRP, donnent aux organisations de la société civile la possibilité de prendre part aux débats d'orientation politique. Elles contribuent, en outre, à garantir que l'éducation figure dans les débats sur les stratégies nationales de lutte contre la pauvreté. La difficulté consiste à élargir la participation pour que les pauvres et les plus vulnérables puissent faire entendre leur voix, ce qui permettra d'accorder une plus grande attention à l'EPPE, à l'alphabétisation des adultes et au développement des compétences, tout en informant les responsables politiques sur les facteurs extérieurs au secteur de l'éducation qui freinent les progrès vers une éducation équitable. Un engagement politique fort est essentiel si l'on veut que les priorités définies à l'issue des consultations deviennent réalité.

Chapitre 4 Accroître l'aide et améliorer la gouvernance



Le Cadre d'action de Dakar est fondé sur un partenariat international. Les pays en développement se sont engagés à renforcer la planification nationale de l'éducation, à remédier aux inégalités et à renforcer la responsabilité. Les pays riches ont, eux aussi, pris des engagements forts, en promettant qu'aucun plan national crédible n'échouerait faute de financement. Pour atteindre les objectifs et les cibles fixés à Dakar, il est essentiel d'accroître l'aide et de la rendre plus efficace. Les donateurs tiennent-ils leurs promesses ?

En matière de financement, la réponse est non. Selon une estimation très prudente, l'aide nécessaire à quelques-uns seulement des objectifs de l'éducation de base dans les pays à faible revenu s'élève à environ 11 milliards de dollars EU par an. Or, en 2006, l'aide à l'éducation de base dans ces pays n'atteignait qu'un tiers seulement des besoins estimés, ce qui équivaut à un déficit de financement de près de 7 milliards de dollars.

Ces importants déficits de financement ralentissent le progrès. Les débats sur les résultats et l'efficacité de l'aide au développement se poursuivent. Pour les pessimistes, l'aide a eu, au mieux, un léger impact, mais elle produit des effets négatifs dans de nombreux cas. Ce que l'on observe dans le domaine de l'éducation ne corrobore pas ce point de vue. Dans la République-Unie de Tanzanie, l'aide a soutenu une stratégie nationale d'éducation qui, depuis 1999, a fait reculer de 3 millions le nombre d'enfants non scolarisés. Au Cambodge, au Kenya, au Mozambique et en Zambie, l'aide a contribué au financement de l'élimination des frais de scolarité, ce qui a permis à des enfants, qui jusqu'alors en étaient exclus, d'aller à l'école. Au Bangladesh et au Népal, l'aide a soutenu des stratégies nationales axées sur des mesures incitatives en faveur des filles et des groupes défavorisés. L'aide au développement n'est ni une panacée ni un remède contre les mauvaises politiques, mais elle a néanmoins des effets bénéfiques.

Les niveaux de l'aide à l'éducation suivent les tendances de l'aide globale au développement. En 2005, les donateurs ont pris un certain nombre d'engagements forts afin d'accroître les flux d'aide, notamment à l'occasion du Sommet de Gleneagles du Groupe des Huit (G8) et d'une réunion du Conseil de l'Europe. C'est dans un tel contexte que s'est tenu le Sommet du « Millénaire +5 » des Nations Unies. Le respect de ces engagements entraînerait à l'horizon 2010 une hausse de l'aide au développement de quelque 50 milliards de dollars EU (en prix de 2004), près de la moitié de cette somme étant destinée à l'Afrique subsaharienne.

Il semble douteux, toutefois, que les promesses soient tenues. Considérés globalement, les donateurs ne sont pas sur la bonne voie pour honorer leurs engagements. Compte tenu de l'accroissement de l'aide et des

engagements projetés d'ici à 2010, il manque 30 milliards de dollars EU pour atteindre le montant des engagements pris en 2005 (en prix de 2004). Pour l'Afrique subsaharienne, le déficit de financement s'élève à 14 milliards de dollars EU, déficit qui entraîne des conséquences désastreuses pour la réalisation des OMD et de l'EPT. À titre individuel, la plupart des États donateurs ne sont pas sur la bonne voie pour tenir les engagements de Gleneagles ; deux États membres du G8, les États-Unis et le Japon, ne consacrent toujours à l'aide au développement qu'une part infime de leur revenu national brut.

Les engagements en faveur de l'éducation ont suivi la tendance générale. Sur une base annuelle, les engagements d'aide en 2005-2006 étaient en moyenne inférieurs à leur niveau de 2003-2004, le risque étant que cette baisse se traduise par une croissance plus lente, voire une stagnation, des décaissements.

Les donateurs contribuent plus ou moins à l'aide à l'éducation de base. La moitié des engagements d'aide totaux en faveur de ce type d'éducation ne provenait, en 2006, que de 3 sources – les Pays-Bas, le Royaume-Uni et l'Association internationale de développement de la Banque mondiale – qui représentaient ainsi 85 % de l'augmentation globale de ces engagements pour cette année-là. Néanmoins, les efforts cumulés de quelques donateurs engagés ne sauraient compenser la chute générale des engagements d'aide depuis 2004.

La nature des engagements varie considérablement selon les donateurs. Certains pays, à l'instar du Canada, des Pays-Bas et du Royaume-Uni, attribuent aux pays à faible revenu plus de 75 % de l'aide allouée à l'éducation, la moitié au moins de cette aide étant destinée à l'éducation de base. En revanche, la France et l'Allemagne, deux poids lourds de l'aide à l'éducation, accordent moins d'importance à l'éducation de base dans les pays les plus pauvres : 12 % seulement de l'aide de la France et 7 % de celle de l'Allemagne vont à l'éducation de base dans les pays les plus pauvres. En effet, ces deux pays privilégient le financement de l'accueil dans leurs propres universités d'étudiants étrangers, dont la plupart sont originaires de pays en développement à revenu intermédiaire. En France, les deux tiers de l'aide à l'éducation sont absorbés par la prise en charge des étudiants inscrits dans les établissements français d'enseignement supérieur.

Devant le déficit persistant de l'aide à l'éducation, on ne peut que s'interroger sur l'avenir de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA). Lancée en 2002, l'IMOA était considérée d'abord comme un mécanisme multilatéral visant à susciter une large mobilisation des donateurs en soutien à l'EPT, mais aussi comme une source de financement, par l'intermédiaire du Fonds catalytique

créé en 2003. L'IMOA n'a malheureusement pas réussi à créer une base de donateurs suffisante et son avenir est incertain. Courant 2008, les 35 pays possédant un plan IMOA validé étaient confrontés à un déficit de financement de 640 millions de dollars EU. Si l'on tient compte des 8 pays dont les plans sont en cours d'élaboration, ce chiffre atteint près de 1 milliard de dollars EU. D'ici à fin 2009, le déficit de financement des pays dotés de plans IMOA validés pourrait s'élever à 2,2 milliards de dollars EU. À supposer que le Fonds catalytique puisse prendre en charge de 40 à 50 % du déficit, il resterait néanmoins un trou de 1 milliard de dollars EU à combler.

Les tendances actuelles de l'aide au financement augurent mal de la réalisation des objectifs et des cibles du Cadre de Dakar. Quelques signes positifs apparaissent pourtant. En 2007, le G8 a réitéré l'engagement selon lequel aucune stratégie nationale ne serait contrariée par le manque de ressources. Il a également promis de faire face au déficit des plans validés par l'IMOA. En juin 2008, le Conseil de l'Europe a, lui aussi, réaffirmé son soutien en faveur de l'EPT. Cependant, ce n'est pas en réaffirmant un engagement pris de longue date que l'on enverra les enfants à l'école ou que l'on dispensera une éducation de bonne qualité. Si les donateurs prennent vraiment au sérieux leurs engagements en faveur de l'éducation, ils ne peuvent pas se permettre de laisser s'écouler encore plusieurs années de déficit.

L'augmentation de l'aide n'est qu'une partie de l'équation. En fin de compte, les engagements n'augmenteront que si l'aide est jugée efficace, ce qui dépend en grande partie de la gouvernance dans les pays en développement. Mais la gouvernance et la gestion de l'aide sont, elles aussi, importantes. En 2005, les donateurs et les gouvernements des pays en développement se sont engagés à renforcer l'efficacité de l'aide au développement. Cette promesse, énoncée dans la Déclaration de Paris, prévoit l'harmonisation et l'alignement des pratiques des donateurs sur les stratégies de développement nationales. Cette approche témoigne d'un changement d'orientation déjà tangible dans le secteur de l'éducation, la priorité n'allant plus au financement de projets mais au soutien aux programmes. Des cibles ont été fixées pour 2010 afin de mesurer les progrès.

Il est encore trop tôt pour savoir précisément dans quelle mesure les nouveaux principes de l'aide sont appliqués dans la pratique. En termes d'engagements financiers, on s'est fortement réorienté du financement des projets vers le soutien aux programmes. Selon les estimations les plus optimistes, un peu plus de la moitié de l'aide totale est à présent acheminée *via* des programmes du secteur de l'éducation, contre un tiers environ en 1999-2000.

D'après les premières évaluations, il semble que certains objectifs de la Déclaration de Paris ne seront pas faciles à atteindre. Les résultats des évaluations concernant les 54 pays qui reçoivent la moitié de l'aide totale ne sont pas très encourageants. L'utilisation des systèmes nationaux demeure limitée, 45 % seulement de l'aide étant acheminée par les systèmes nationaux de gestion financière (l'objectif fixé pour 2010 est de 80 %). Il arrive que les donateurs n'utilisent pas les systèmes nationaux, même lorsque ceux-ci ont été renforcés. La coordination entre bailleurs de fonds reste souvent rudimentaire. En 2007, ces 54 pays ont accueilli plus de 14 000 missions de donateurs, dont 20 % seulement ont été conduites conjointement.

L'amélioration de la coordination est plus tangible dans l'éducation que dans bien d'autres domaines. Néanmoins, elle est irrégulière et inégale, et il reste beaucoup à faire. Au Cambodge, 39 % seulement des missions de donateurs concernant l'éducation ont été conduites conjointement en 2007, ce qui augmente les coûts de transaction pour le gouvernement hôte.

Bien que les donateurs réaffirment tous leur engagement en faveur de l'alignement de l'aide sur les priorités nationales et de l'utilisation des systèmes nationaux, les résultats sont variables. Les progrès ne vont pas de soi et les donateurs comme les bénéficiaires sont en proie aux frustrations et à l'inquiétude. Les bailleurs de fonds s'inquiètent souvent de la corruption et de la faiblesse des capacités. De leur côté, de nombreux bénéficiaires de l'aide se plaignent de ce qu'ils considèrent comme des exigences déraisonnables de la part des donateurs et du coût élevé des procédures de notification exigées.

Les nouvelles modalités de l'aide sont à même de résoudre ces problèmes. Dans le meilleur des cas, on constate une amélioration des systèmes nationaux de gestion, une cohérence sectorielle accrue, le renforcement de la supervision et de la coordination de l'action des donateurs ainsi que des conceptions du financement plus innovantes. Plusieurs pays comme le Burkina Faso, le Cambodge, l'Inde et le Mozambique ont obtenu des résultats positifs. L'application réussie de la Déclaration de Paris exigera engagement et flexibilité des deux côtés, les donateurs s'abstenant d'utiliser l'aide financière comme un levier d'influence.

Chapitre 5

Conclusions et recommandations



Le respect des engagements énoncés dans le Cadre d'action de Dakar exigera un leadership politique fort, un sentiment d'urgence et des stratégies pratiques. Dans son dernier chapitre, le *Rapport* définit quelques-unes des grandes priorités. Tout en évitant les modèles uniques, il recense quelques principes de bonnes pratiques.

- **Agir résolument en faveur de l'équité.** Beaucoup de gouvernements n'ont pas accordé suffisamment d'importance aux politiques destinées à surmonter les inégalités dans l'éducation. Fixer des « cibles d'équité » assorties d'échéances pour réduire les disparités fondées sur la richesse, le sexe, la langue et autres facteurs du désavantage, et effectuer un suivi minutieux des progrès pourraient contribuer à concentrer l'attention politique. Dans le même temps, la planification de l'éducation doit accorder une priorité accrue aux dépenses publiques favorables aux pauvres et à l'élaboration de mesures incitatives ciblées sur les plus démunis et les plus défavorisés.
- **Resserrer les liens entre la planification de l'éducation et les stratégies de lutte contre la pauvreté.** Les politiques de l'éducation peuvent avoir des effets très positifs sur l'égalité des chances et la lutte contre le désavantage. Toutefois, les progrès dans l'éducation sont essentiellement tributaires de ceux réalisés dans d'autres domaines, comme la lutte contre la pauvreté, la nutrition et la santé publique. Bien que la planification du secteur de l'éducation ait été renforcée, elle n'est toujours pas suffisamment intégrée dans les stratégies plus larges de lutte contre la pauvreté.
- **Renforcer l'engagement en faveur d'une éducation de qualité pour tous.** Le renforcement de l'accès à l'école éclipse l'amélioration de la qualité. Les responsables politiques devraient réaffirmer, en le consolidant, l'engagement de Dakar en faveur de la qualité de l'éducation et mettre en place l'infrastructure, le soutien aux enseignants et les programmes de suivi qui sont nécessaires à l'obtention de bons résultats.
- **Respecter l'engagement en faveur de l'équité en matière de financement.** Nombre de gouvernements n'ont pas réussi à mettre en place des modèles de dépenses publiques favorables aux pauvres et, dans le domaine de l'éducation, la décentralisation creuse souvent les inégalités. En termes d'avenir, il importe que les gouvernements définissent des stratégies qui permettent d'éviter de telles situations. Ils doivent conserver leur capacité de redistribution des ressources des régions les plus riches vers les plus pauvres, les instances supranationales veillant pour leur part à ce que les plans de dépenses traduisent un engagement national en faveur de l'EPT.
- **Reconnaître les limites du choix et de la concurrence.** La création d'une quasi-situation de marché dans le domaine de l'éducation et la multiplication d'écoles privées peu onéreuses ne parviennent pas à résoudre les problèmes fondamentaux d'accès, d'équité et de qualité. Si de nombreux acteurs ont un rôle à jouer dans l'éducation, rien ne saurait remplacer un système éducatif public bien géré et correctement financé, en particulier au niveau primaire.
- **Tenir les engagements d'aide.** La communauté des donateurs doit reconnaître les effets bénéfiques dans de nombreux domaines de l'accélération des progrès de l'EPT et combler le déficit de financement. Selon des estimations prudentes, cela signifie qu'il serait nécessaire d'augmenter l'aide à l'éducation de base d'environ 7 milliards de dollars EU chaque année et de respecter les engagements pris en 2005. L'autre priorité consiste à combler le déficit de financement de 2,2 milliards de dollars EU projeté à l'horizon 2010 dans les pays dotés d'un plan approuvé par l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Renforcer l'engagement de certains donateurs clefs en faveur de l'équité dans l'attribution de l'aide contribuerait à réduire le déficit de financement. ■

Semer les graines de la réussite : les enfants apprennent à manger sainement, au Zimbabwe

© Giacomo Pirozzi/PANOS





Chapitre 1

L'éducation pour tous : un droit humain et un catalyseur du développement

La communauté internationale s'est dotée de cibles ambitieuses en vue de promouvoir le développement humain. Au titre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), elle s'est engagée, d'ici à 2015, à diviser par deux l'extrême pauvreté, à réduire des deux tiers la mortalité infantile, à universaliser l'enseignement primaire et à promouvoir l'égalité entre les sexes. Or, au rythme actuel, la plupart de ces cibles seront manquées. Une intensification des efforts vers l'éducation pour tous, en veillant à instaurer plus d'équité, pourrait modifier la donne. Mais les gouvernements devront agir avec un sentiment d'urgence et une volonté politique renouvelés. Ce chapitre passe en revue les différents enjeux.

Introduction	26
Les chances d'éducation : une forte polarisation	28
Mettre à profit les bienfaits généraux de l'éducation	32
Conclusion	41

Introduction

Deux décennies se sont presque écoulées depuis que les gouvernements, réunis à Jomtien, en Thaïlande, pour la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT), ont réaffirmé le droit de tous les hommes à l'éducation. Ils s'étaient alors donné des objectifs audacieux, mais les résultats étaient restés très en deçà des espérances. En 2000, les 164 gouvernements rassemblés au Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal) ont adopté une nouvelle série d'objectifs ambitieux en faveur de l'éducation. Le Cadre d'action de Dakar s'engage à étendre les possibilités d'apprentissage à tous les enfants, les jeunes et les adultes et s'est fixé des cibles à atteindre dans 6 domaines d'ici à 2015. À 6 ans de la date butoir, peut-on cette fois espérer de meilleurs résultats ?

L'accélération des progrès vers l'éducation pour tous est un des défis décisifs du développement en ce début du XXI^e siècle. Le droit à l'éducation est un droit humain fondamental. Comme tout droit humain, il doit être défendu et étendu en tant que fin en soi. Mais l'éducation est aussi un moyen au service de plus grandes fins. L'espoir de faire reculer la pauvreté, de réduire les inégalités les plus criantes et d'améliorer la santé publique est largement tributaire de ce qui advient dans l'éducation. Les progrès vers l'égalité des chances d'éducation sont une condition majeure de la fin des injustices et de la résorption des disparités sociales partout dans le monde. Ils conditionnent également l'accélération de la croissance et de l'efficacité économique : aucun pays ne peut se permettre l'inefficacité résultant de ce qu'on a moins de chances de s'instruire parce qu'on est un pauvre ou une femme, ou qu'on appartient à tel ou tel groupe social. Et ce qui s'applique au niveau national s'applique aussi au niveau international. L'espoir de parvenir à une mondialisation plus équitable dépend pour une bonne part des progrès de l'éducation. Dans une économie mondiale toujours plus interdépendante et fondée sur le savoir, la distribution des chances d'éducation aura une incidence inévitable sur la future répartition des richesses.

Certains bénéfices de l'éducation sont moins tangibles et plus difficiles à quantifier que d'autres. Les écoles ne sont pas seulement des établissements voués à la transmission de l'information. Elles sont aussi un lieu où les enfants trouvent la possibilité d'acquérir des compétences sociales et de prendre confiance en eux-mêmes, d'apprendre à connaître le pays, la culture et le

monde dans lesquels ils vivent, et où ils reçoivent les outils nécessaires pour poser des questions et élargir leurs horizons. Ceux qui n'ont pas eu accès à l'alphabétisme et aux études sont moins bien équipés que les autres pour participer à la vie de la société et peser sur les décisions qui ont une incidence sur leur vie. Aussi, une éducation ouverte à tous est-elle un des piliers de la démocratie et de la responsabilité des États, ainsi qu'un élément vital de l'instauration d'un débat public informé dans des domaines – tels la viabilité environnementale et le changement climatique – d'une importance capitale pour le bien-être des générations futures.

Le Cadre de Dakar n'est pas le seul engagement figurant sur l'agenda international du développement. Au Sommet du Millénaire des Nations Unies, toujours en 2000, les dirigeants de ce monde ont approuvé 8 OMD. Ces objectifs, d'une large portée, vont de la réduction de l'extrême pauvreté et de la mortalité infantile à l'amélioration de l'accès à l'eau et aux systèmes d'assainissement, à la lutte contre les maladies infectieuses et au renforcement de l'égalité entre les sexes. Des cibles spécifiques, à l'échéance de 2015, sont attachées à chacun de ces objectifs. Dans le domaine de l'éducation, les OMD offrent une version en miniature des objectifs de Dakar. Parmi les engagements figurent l'universalisation de l'enseignement primaire et la réalisation de la parité entre les sexes à tous les niveaux de la scolarité d'ici à 2015.

En un sens, le cadre offert par les OMD se révèle trop étroit. L'EPT ne s'arrête pas à 5 ou 6 années de scolarisation primaire et à la parité entre les sexes, pour importantes qu'elles soient : la qualité de l'éducation et des acquis scolaires, l'accès au niveau secondaire et postsecondaire, l'alphabétisation et l'égalité entre les sexes sont tout aussi cruciaux. Les objectifs de Dakar et les OMD n'en sont pas moins complémentaires. Les progrès de l'éducation dépendent des avancées réalisées dans d'autres domaines, tels que la réduction de l'extrême pauvreté, la réalisation de l'équité sexuelle et l'amélioration de la santé infantile. On oublie trop souvent la relation pourtant flagrante entre ces objectifs. Des enfants dont les vies sont ravagées par la faim, la pauvreté et la maladie ne peuvent manifestement pas réaliser leur potentiel à l'école. À moins de progresser sur l'ensemble des fronts ouverts par les OMD, l'ambition de l'éducation pour tous restera lettre morte. Et réciproquement, les progrès vers la réalisation de bon nombre d'OMD sont très fortement tributaires des progrès de l'éducation. On ne peut sérieusement proposer de réduire de moitié la pauvreté ou de faire reculer la mortalité

infantile des deux tiers d'ici à 2015 quand les progrès vers les objectifs stratégiques fixés à Dakar sont si lents et inégaux. Les différents objectifs lancés par la communauté internationale sont mutuellement interdépendants : un échec dans un seul domaine augmente la probabilité d'échouer dans tous les domaines.

L'interdépendance entre les OMD et le Cadre de Dakar revêt une nouvelle importance. En 2008, le monde est entré dans la seconde moitié de la période d'engagement convenue pour ces deux initiatives. Six années seulement nous séparent désormais de l'échéance de 2015 et, dans bien des cas, nous ne sommes pas sur la bonne voie pour atteindre ces cibles. Sur la base des tendances actuelles, l'objectif d'éducation primaire universelle (EPU) d'ici à 2015 ne sera pas atteint et les promesses faites à Dakar ne seront donc pas tenues. À partir d'une projection partielle, où ne figurent que les pays comptant pour les deux tiers seulement des 75 millions d'enfants d'âge scolaire primaire qui ne sont pas scolarisés aujourd'hui, le présent *Rapport* estime qu'il y aura encore 29 millions de non-scolarisés dans ces pays en 2015. Ce chiffre a son importance pour les enfants et les pays les plus directement concernés. Mais il en a aussi pour l'ensemble du projet OMD. Disons-le clairement : les cibles relatives à la réduction de la mortalité infantile et maternelle, au recul des maladies infectieuses et à la réduction de la pauvreté ne seront pas atteintes, à moins que les gouvernements n'agissent de manière décisive en faveur de l'éducation. À l'inverse, une accélération des progrès en direction de l'ensemble des OMD renforcerait les perspectives de l'éducation en atténuant les handicaps d'ordre financier, alimentaire et sanitaire que des millions d'enfants apportent avec eux à l'école.

En septembre 2008, les gouvernements du monde entier se sont réunis au plus haut niveau au siège des Nations Unies à New York afin de réaffirmer leur engagement vis-à-vis des OMD. À l'origine de ce sommet, il y avait la reconnaissance qu'à moins de profonds changements, les objectifs du développement ne seraient pas atteints. Pour éviter cet échec et retrouver l'élan capable de dynamiser les partenariats internationaux en faveur du développement, nous n'aurons pas simplement besoin de messages d'encouragement : il nous faut retrouver un sentiment de l'urgence, un leadership politique et des stratégies concrètes.

Le renforcement de la mobilisation autour des objectifs d'éducation fixés par le Cadre de Dakar est l'une de nos priorités les plus urgentes. Bien des

Des enfants dont les vies sont ravagées par la faim, la pauvreté et la maladie ne peuvent manifestement pas réaliser leur potentiel à l'école.

Rares sont les gouvernements qui traitent la crise éducative comme une priorité urgente, contrairement à leur attitude vis-à-vis de la crise financière.

choses ont été accomplies depuis 2000. L'éducation peut en effet se féliciter d'être l'un des OMD les mieux réalisés aujourd'hui. Les progrès accomplis en direction de l'EPU et de la parité entre les sexes ont été bien plus rapides que dans d'autres domaines, comme l'alimentation ou la mortalité infantile et maternelle. Ainsi que le souligne le chapitre 2, une des difficultés pour l'EPT est précisément l'incapacité de nombreux pays à progresser plus rapidement vers la réalisation des OMD dans ces domaines. Mais la relative réussite de l'éducation ne devrait pas détourner l'attention de l'immensité des déficits en matière d'EPU redoutés pour 2015. En rattrapant ce retard, nous disposerions d'un formidable catalyseur pour accélérer les progrès en direction des OMD.

Le sommet de septembre 2008 sur les OMD a eu pour toile de fond une crise sans précédent sur les marchés financiers internationaux. Les retombées de cette crise sont incertaines. Les gouvernements prennent des mesures d'envergure afin de stabiliser les systèmes bancaires. L'ampleur et l'urgence de leurs interventions sont guidées par la conscience que, lorsque les marchés financiers s'effondrent, les effets de la contagion peuvent se faire vite sentir dans tous les aspects de la société et de l'économie réelle. Les analogies opérées avec la faillite des systèmes éducatifs sont inexactes, quoique instructives. Lorsque les systèmes éducatifs ignorent des pans entiers de la population, lorsque les enfants sont privés de leurs chances d'éducation du seul fait de leur sexe, du niveau de revenu de leurs parents, de leur appartenance ethnique ou de leur lieu de résidence, ou lorsque les écoles produisent des résultats d'une médiocrité chronique, il y a aussi des effets de contagion. Ces derniers ne se manifestent pas de manière retentissante, par des faillites bancaires, des krachs boursiers ou une crise des crédits hypothécaires. Ils ont cependant des conséquences humaines, sociales et économiques bien réelles. Toute faillite du système éducatif affaiblit l'économie réelle, bridant la productivité et la croissance. Elle affaiblit les efforts engagés pour réduire la mortalité infantile et maternelle, provoquant des pertes en vies humaines et une aggravation des risques sanitaires. Elle favorise aussi la polarisation sociale et l'affaiblissement de la démocratie. Pourtant, en dépit de l'importance des enjeux et des coûts de l'inaction, rares sont les gouvernements qui traitent la crise éducative comme une priorité urgente, contrairement à leur attitude vis-à-vis de la crise financière. C'est pourtant un domaine dans lequel un leadership national et international s'impose afin de placer fermement l'éducation au centre de l'agenda politique.

Le premier *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a été publié en 2002, afin d'assurer le suivi des progrès réalisés sur la voie des 6 objectifs de l'EPT inscrits dans le Cadre d'action de Dakar. Depuis ses débuts, le *Rapport* a couvert chacun de ces objectifs. Cette année, il les dépasse pour se pencher sur une série de questions relatives à la gouvernance, au financement et à la gestion de l'éducation. Il met en particulier l'accent sur l'importance cruciale de l'équité dans les chances d'éducation, car l'équité devrait être un objectif primordial des politiques publiques et parce que les inégalités profondes dont souffre l'éducation menacent de saper les progrès vers les objectifs de l'EPT, comme vers les OMD. □

Les chances d'éducation : une forte polarisation

La répartition des chances d'éducation a une incidence majeure sur les perspectives du développement humain. Au niveau national, les pouvoirs publics tout comme la population du pays sont de plus en plus conscients que l'inégalité des chances face à l'éducation va de pair avec d'autres disparités en termes de revenu, de santé et, plus généralement, de perspectives d'améliorer son existence. Or, ce qui vaut au niveau national vaut également au niveau international. Les larges disparités mondiales dont pâtit l'éducation creusent le fossé entre pays riches et pays pauvres en termes de revenu, de santé et d'autres aspects du développement humain.

La profonde inégalité qui règne entre les chances de s'instruire n'est pas appréciée dans toute son ampleur. L'éducation est un droit humain universel. Mais la jouissance de ce droit dépend pour une bonne part des hasards de la naissance et de la situation dont chacun hérite. Les chances d'éducation sont largement tributaires du lieu de naissance et d'autres facteurs sur lesquels les enfants n'ont aucun pouvoir, tels que le revenu des parents, le sexe ou l'appartenance ethnique.

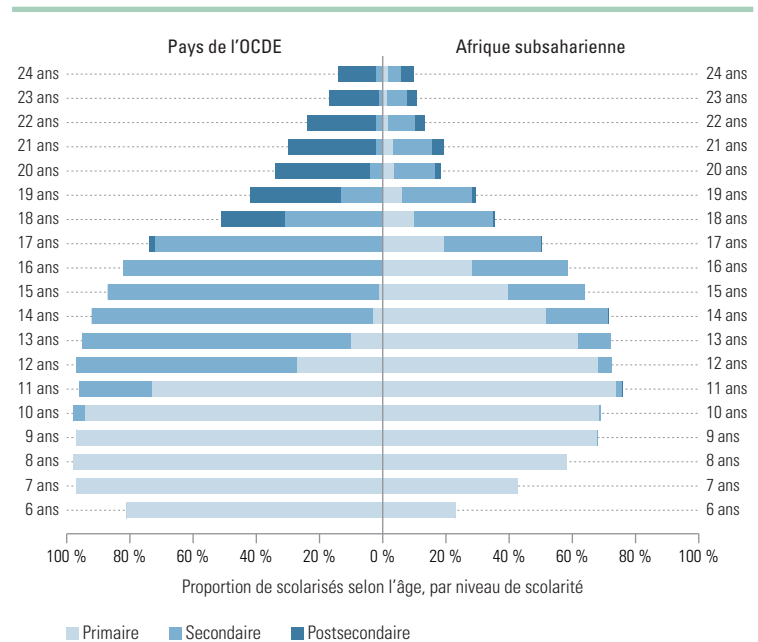
D'un point de vue mondial, le fait d'être né dans un pays en développement est à coup sûr un signe de chances amoindries. La comparaison des niveaux de scolarisation, mesurés en nombre moyen d'années scolaires suivies ou de niveau éducatif atteint, offre une mesure – certes limitée – des inégalités dans le monde. Alors que la quasi-totalité des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont

réalisé la scolarité universelle jusqu'à la 9^e année, la plupart des pays des régions en développement en sont encore très loin. La pyramide des taux de fréquentation scolaire, détaillant la répartition des élèves selon l'âge et le niveau de scolarité atteint, illustre le contraste entre les valeurs moyennes de l'espérance de vie scolaire selon que l'on est né dans un pays de l'OCDE ou en Afrique subsaharienne (figure 1.1). À l'âge de 7 ans, presque tous les enfants des pays de l'OCDE fréquentent l'école primaire, contre seulement 40 % des enfants d'Afrique subsaharienne. À 16 ans, plus de 80 % de la population des pays de l'OCDE est inscrite dans un établissement d'enseignement secondaire quand un quart des habitants de l'Afrique subsaharienne se trouvent encore à l'école primaire. Quatre ans plus tard, à l'âge de 20 ans, 30 % environ des citoyens des pays de l'OCDE poursuivent leurs études dans le postsecondaire, contre 2 % en Afrique subsaharienne.

Ces chiffres, d'une criante vérité, ne disent cependant pas tout. Une des approches possibles de l'inégalité des chances consiste à examiner celles qu'un enfant né dans un pays donné a de parvenir à tel ou tel niveau éducatif, par rapport à un enfant né ailleurs. Le chapitre 2 s'appuie sur des données internationales pour comparer les chances d'éducation d'un pays à l'autre. Les résultats sont saisissants. Ils montrent que les enfants de pays comme le Mali ou le Mozambique ont moins de chances de terminer le cycle primaire que leurs homologues de France ou du Royaume-Uni de parvenir au niveau supérieur. Ce fossé entre les réussites scolaires ne s'arrête pas à l'Afrique subsaharienne. Près de 1 élève sur 5 qui entre à l'école primaire en Amérique latine et en Asie du Sud et de l'Ouest interrompt ses études avant la dernière année de ce cycle.

Ces inégalités mondiales face à l'éducation sont le reflet des inégalités de revenus. Ce lien n'a rien de fortuit. Si la relation entre éducation et création de richesse s'avère complexe, le savoir est un moteur essentiel de la croissance économique et de la productivité (voir ci-dessous). Dans une économie mondiale chaque jour plus tributaire du savoir, les disparités éducatives revêtent toujours plus d'importance. On a de plus en plus le sentiment que les inégalités observées aujourd'hui dans l'éducation sont un facteur prédictif de celles qui seront observées demain dans la répartition mondiale des richesses et dans les possibilités d'accès à la santé et à l'emploi. Le fait que dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, le taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire soit inférieur ou égal à 67 % n'est pas

Figure 1.1 : Taux de fréquentation selon l'âge, par niveau, dans les pays de l'OCDE et en Afrique subsaharienne, 2000-2006¹



1. Moyennes pondérées. Les données sont de l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Sources : calculs fondés sur OCDE (2008b) et Banque mondiale (2008b).

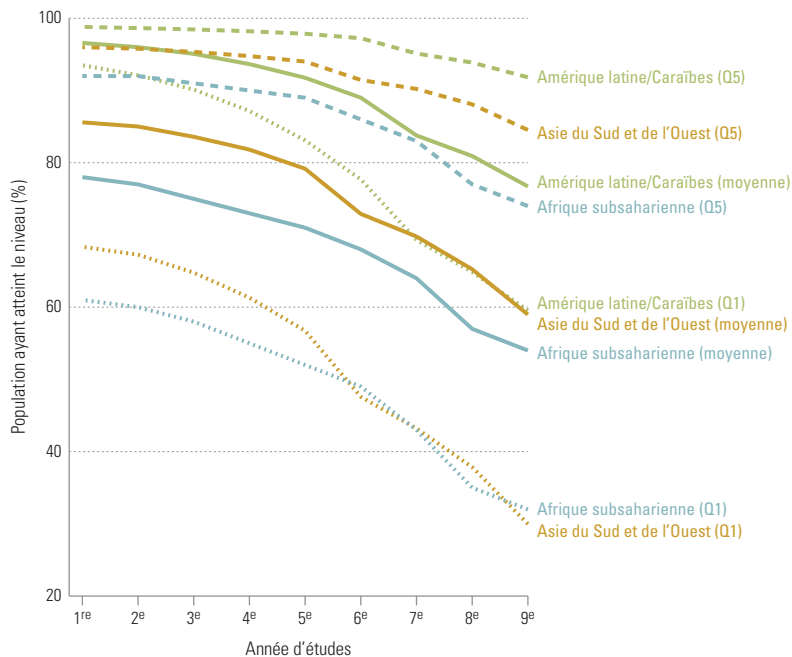
sans incidence sur les perspectives d'en finir avec la marginalisation de cette région au sein de l'économie mondiale.

Les inégalités internes aux pays brossent un tableau encore plus sombre de la disparité des chances. Les données nationales sur l'espérance de vie scolaire moyenne ont le défaut d'en masquer la répartition entre les différents groupes sociaux. Lorsqu'on superpose la situation au sein des pays aux disparités entre les pays, cela a pour effet de souligner encore plus l'importance de l'inégalité.

Pour illustrer ce point, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* a produit une image régionale composite de la distribution des niveaux d'études entre groupes de revenus, en s'appuyant sur les données nationales fournies par les enquêtes auprès des ménages. La figure 1.2 présente les courbes des niveaux de scolarité atteints aux deux extrémités du spectre, chez les 20 % les plus riches et les 20 % les plus pauvres. De nouveau, les résultats sont saisissants. Ils montrent que, grossièrement, la moitié seulement des 20 % les plus pauvres en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest atteignent la 5^e année d'études, contre plus de 80 % pour le quintile le plus fortuné. Les enfants des 20 % les plus pauvres en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Asie du Sud et

Dans une économie mondiale chaque jour plus tributaire du savoir, les disparités éducatives revêtent toujours plus d'importance.

Figure 1.2 : Niveau de scolarité atteint par les enfants âgés de 10 à 19 ans en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, 2000-2006¹



Note : Q1 est le quintile le plus pauvre, Q5 le quintile le plus riche.
 1. Moyennes pondérées. Les données sont de l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
 Source : Banque mondiale (2008b).

Tableau 1.1 : Nombre moyen d'années de scolarité chez les 20 % plus pauvres et les 20 % plus riches des jeunes de 17 à 22 ans dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible

	20 % plus pauvres	20 % plus riches
	(années)	
Bangladesh (2004)	3,7	8,1
Burkina Faso (2003)	0,8	5,6
Éthiopie (2005)	1,6	7,4
Ghana (2003)	3,2	9,2
Guatemala (1999)	1,9	8,3
Inde (2005)	4,4	11,1
Mali (2001)	0,4	4,8
Mozambique (2003)	1,9	5,0
Nicaragua (2001)	2,5	9,2
Nigéria (2003)	3,9	9,9
Pérou (2000)	6,5	11,1
Philippines (2003)	6,3	11,0
R.-U. Tanzanie (2004)	3,9	8,1
Zambie (2001)	4,0	9,0

Source : enquêtes sur la démographie et la santé, calculs effectués par Harttgen *et al.* (2008).

Le coût humain de ces inégalités est cumulatif et trans-générationnel.

de l'Ouest ont 2 fois moins de chances d'atteindre la 9^e année d'études. Alors qu'en Amérique latine, les 20 % les plus riches parviennent à des niveaux de fréquentation en 9^e année proches de ceux des pays de l'OCDE, les 20 % les plus pauvres se rapprochent de la moyenne de l'Afrique subsaharienne. Ces disparités liées au revenu se reflètent dans les différences en termes de durée moyenne de la scolarité chez les jeunes de 17 à 22 ans. Au Mozambique, un jeune appartenant aux 20 % les plus pauvres de la population ne reçoit en moyenne que 1,9 année d'instruction, alors que celui appartenant aux 20 % les plus riches bénéficie de 5 années d'études. Au Pérou, l'écart entre riches et pauvres est de 4,6 années de scolarité. Il passe en Inde à 6,7 années (tableau 1.1).

Les disparités liées au revenu comme celles qui sont illustrées ci-dessus ne sont pas la seule forme de disparité observée dans l'éducation. Les handicaps héréditaires liés au sexe, à l'appartenance ethnique, au lieu de résidence ou à d'autres facteurs revêtent une égale importance. Ces handicaps recoupent les différences imputables au revenu, réduisant les chances et transmettant le désavantage éducatif et la pauvreté

à travers les générations. Un des principaux messages du présent *Rapport* est que les gouvernements nationaux et les agences internationales du développement devront accorder plus de place à l'équité s'ils veulent réaliser les objectifs centraux du Cadre d'action de Dakar.

Cette répartition inégale de l'éducation a de plus larges conséquences. Les écarts liés au revenu entre les chances d'éducation renforcent les inégalités de revenu et les fractures sociales qui en découlent. Cela signifie aussi que les bénéfices qu'on peut tirer de l'éducation dans des domaines comme la santé publique, l'emploi et la participation à la société sont inégalement répartis. Le coût humain de ces inégalités est cumulatif et trans-générationnel. Par exemple, le fait qu'actuellement la majeure partie des analphabètes dans le monde sont des femmes est le reflet de différences historiques dans l'accès des deux sexes à l'éducation. Mais lorsque les femmes qui n'ont pas pu accéder à l'éducation deviennent mères, leurs enfants héritent aussi de plus faibles chances dans l'existence : ils ont moins de chances de survivre, de rester en bonne santé et d'être scolarisés que les enfants des mères ayant bénéficié d'une instruction.

La qualité compte

Certaines inégalités sont plus faciles à quantifier que d'autres. Le dénombrement des enfants scolarisés ou achevant une année d'études permet d'effectuer des comparaisons relativement simples entre pays. Les indicateurs et comparaisons portant sur les acquis scolaires s'avèrent beaucoup plus problématiques. Bien que le nombre de pays couverts par les évaluations mondiales et régionales de l'apprentissage soit en expansion, l'information reste rare et insuffisamment disponible sous des formes propices aux comparaisons mondiales directes. En d'autres termes, la quantité est plus facile à mesurer que la qualité. Or, en dernière analyse, c'est la qualité qui compte. Car le plus important, finalement, est de pouvoir apprécier dans quelle mesure l'école contribue au développement cognitif, facilite l'acquisition des compétences et enrichit la vie des enfants.

Les inégalités qualitatives semblent se résorber bien plus lentement que les disparités quantitatives. Même si elle demeure importante, l'inégalité mesurée en termes d'effectifs s'estompe aux niveaux primaire et secondaire. La convergence est à l'ordre du jour. Les pays en développement rattrapent leur retard dans la scolarisation, la fréquentation et l'achèvement des études, même si cette progression est inégale et part souvent de très bas. Une des raisons de ce changement saute aux yeux : il est en effet impossible pour les pays riches d'aller au-delà de la couverture universelle aux niveaux primaire et secondaire, si bien que tout gain enregistré par les pays en développement réduit l'écart. Toutefois, l'appréciation des niveaux atteints doit aussi tenir compte de la qualité de l'éducation. S'agissant des acquis et des résultats de l'apprentissage, il est clair qu'une année moyenne d'école en Zambie n'équivaut pas à une année moyenne d'école au Japon ou en Finlande, par exemple. C'est un fait international indéniable (qui sera examiné au chapitre 2) que l'achèvement de 6, voire même de 9 années de scolarité dans les pays en développement ne garantit nullement l'acquisition des compétences cognitives de base, ni même d'alphabetisme et de numératie fonctionnels (Filmer *et al.*, 2006 ; Pritchett, 2004a).

Les tests d'évaluation internationaux offrent une idée de l'ampleur des inégalités mondiales en matière de réussite scolaire. Pour prendre un exemple, l'enquête sur les compétences de lecture et de littératie du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE place le niveau médian atteint dans des pays en développement comme le Brésil et le Pérou

au niveau des 20 % les plus bas de la répartition constatée pour de nombreux pays de l'OCDE. Une étude récente des acquis de base fait état de niveaux élevés d'alphabetisme fonctionnel en mathématiques et en sciences chez les élèves des établissements secondaires de nombreux pays en développement. En Afrique du Sud, au Brésil, au Ghana, au Maroc et au Pérou, moins de 60 % des enfants scolarisés atteignent le seuil de maîtrise dans les compétences de base (Hanushek et Wößmann, 2007). Une prise en compte des enfants non scolarisés ferait encore baisser la moyenne. Au niveau primaire, des enquêtes menées récemment au Ghana et en Zambie révèlent que moins de 60 % des jeunes femmes ayant suivi 6 années d'études primaires étaient capables de lire une phrase simple dans leur langue maternelle. De façon similaire, les évaluations effectuées dans des pays comme l'Inde et le Pakistan indiquent que plus des deux tiers des élèves de 3^e année étaient incapables d'écrire une phrase simple en ourdou. L'intégration de données relatives aux acquis qualitatifs souligne donc plus fortement les inégalités révélées par la mesure quantitative des acquis.

La qualité de l'éducation compte, tant pour comprendre la distribution sociale des chances dans la vie que pour évaluer l'ampleur des inégalités mondiales face à l'éducation. Le fond du problème est que l'EPT ne peut être interprétée – c'est parfois aussi le cas des OMD – comme s'il ne s'agissait que d'accueillir tous les enfants à l'école. Cela est important, bien sûr. Mais c'est ce que les enfants retirent de l'école qui décide ensuite de leurs chances dans la vie. □

C'est ce que les enfants retirent de l'école qui décide ensuite de leurs chances dans la vie.

Mettre à profit les bienfaits généraux de l'éducation

Les gouvernements qui ont pris des engagements en faveur des OMD ont de nombreuses et de bonnes raisons de renouveler ceux qu'ils ont contractés à l'égard du Cadre d'action de Dakar. Pour commencer, l'éducation est un droit humain et, donc, un objectif important en soi. L'éducation joue un rôle central dans le développement des capacités humaines, autrement dit dans la possibilité pour chacun de choisir une existence conforme à ses aspirations (Sen, 1999). Au-delà de cette importance intrinsèque, il y a de fortes connexions mutuelles entre l'éducation et le progrès dans des domaines où le monde dévie des cibles fixées par les OMD.

Cela ne signifie nullement que les liens entre éducation et bénéfices sociaux ou économiques soient automatiques. L'impact de l'éducation dépend pour une large part d'autres facteurs qui vont des conditions macro-économiques et de la situation du marché de l'emploi à l'offre de santé publique et à l'étendue des inégalités fondées sur la richesse, le sexe, etc. Les bénéfices de l'éducation ont de fortes chances d'être plus importants dans des contextes caractérisés par une croissance économique à large assise, une forte volonté politique de lutter contre la pauvreté, des niveaux élevés d'équité dans l'accès aux services de base et un engagement vis-à-vis de la démocratie et de la gouvernance responsable.

Croissance économique, réduction de la pauvreté et équité

Les liens entre l'éducation et la croissance économique, la répartition des revenus et la réduction de la pauvreté sont bien établis. L'éducation apporte aux individus les connaissances et compétences indispensables pour accroître leurs revenus et élargir leurs possibilités d'emploi. Cela est vrai des ménages comme des économies nationales. Les niveaux de productivité, la croissance économique et la répartition des revenus sont intimement liés à l'état de l'éducation et à la distribution des possibilités de s'instruire. L'interdépendance accrue de l'économie mondiale et la place grandissante accordée aux processus fondés sur le savoir dans la croissance économique ont augmenté à la fois l'importance donnée à l'éducation et le coût associé aux déficits éducatifs.

Tout cela a de profonds retentissements sur l'objectif international du développement consistant

à réduire de moitié l'extrême pauvreté (OMD 1). La baisse de la pauvreté dépend de deux variables : la croissance économique globale et la part du gain de croissance revenant aux plus démunis (Bourguignon, 2000). L'éducation pèse sur les deux membres de l'équation. Un meilleur accès à des possibilités d'apprentissage de bonne qualité est susceptible d'encourager la croissance économique en élevant la productivité, en soutenant l'innovation et en favorisant l'adoption de nouvelles technologies. Or le large accès à une éducation de base de qualité est l'un des fondements d'une croissance reposant sur une large assise dans la mesure où elle permet aux ménages nécessiteux d'augmenter leur productivité et de prendre une plus grande part à la prospérité nationale. Les études récentes examinées dans les sections suivantes confirment des résultats antérieurs témoignant du rôle clef de l'éducation dans la réduction de la pauvreté et soulignent l'importance cruciale de la qualité de l'éducation.

Croissance économique

Aucun pays n'est jamais parvenu à réduire la pauvreté à moyen terme sans l'appui d'une croissance économique soutenue. En assurant l'apprentissage et les compétences nécessaires pour générer des gains de productivité alimentant la croissance, l'éducation joue donc un rôle essentiel. Une étude récente fait ressortir toute l'importance, pour la croissance économique, des années de scolarisation et des acquis de l'apprentissage. Grâce à une modélisation de l'impact des niveaux d'instruction atteints dans 50 pays pour la période 1960-2000, elle montre qu'une année supplémentaire de scolarisation augmentait la croissance annuelle moyenne du produit intérieur brut (PIB) de 0,37 %. L'amélioration des compétences cognitives a un impact bien plus considérable, l'effet combiné de ces deux facteurs entraînant une hausse moyenne du PIB de 1 point entier de pourcentage (Hanushek *et al.*, 2008 ; Hanushek et Wößmann, 2007). Il semble bien, également, que l'influence des gains en matière de qualité de l'éducation sur les compétences cognitives puisse être plus importante dans les pays en développement que dans les pays développés.

La qualité de l'éducation influe également de manière décisive sur les retours économiques pour les ménages. Selon une enquête menée dans 15 pays qui ont participé à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), l'augmentation de 1 écart type de l'alphabétisme – un des indicateurs de la qualité – avait plus d'effet sur les salaires qu'une année de scolarisation

Le large accès à une éducation de base de qualité est l'un des fondements d'une croissance reposant sur une large assise.

supplémentaire, ce qui confirme bien que ce sont les résultats qui comptent (Denny *et al.*, 2003).

Gains individuels. On dispose de preuves abondantes d'un fort taux de retour sur l'investissement consenti dans l'éducation. Son évaluation précise reste toutefois matière à débat. Une étude internationale a conclu qu'une année de scolarisation supplémentaire pouvait accroître les rémunérations de 10 %, avec des variations selon les situations : le rendement le plus élevé s'observait dans les pays à faible revenu, aux niveaux de scolarité les plus bas et chez les femmes (Psacharopoulos et Patrinos, 2004). Une autre étude a produit des résultats qui diffèrent à la fois globalement et selon le niveau éducatif considéré (Bennell, 1998). Comme l'indiquent ces variations, les conclusions relatives au retour sur investissement dans l'éducation dépendent aussi bien des facteurs méthodologiques que des conditions économiques. D'une façon générale, plus les pays progressent vers l'EPU, plus le rendement du niveau scolaire primaire tend à baisser, tandis que le déficit national en termes de compétences se déplace vers les niveaux secondaire et supérieur : c'est un phénomène particulièrement fréquent en Amérique latine (Behrman *et al.*, 2003). En termes de politiques publiques, la pertinence de l'analyse des taux de rendement a ses limites. La justification de l'investissement dans l'éducation de base est à chercher dans les droits de l'homme et les conceptions de la citoyenneté, non dans les calculs financiers. Cela dit, il est clairement prouvé que les taux de retour privé et public sur l'éducation aux niveaux primaire et secondaire sont suffisamment élevés pour en faire un bon investissement pour la société. Dans le secteur agricole, la hausse du niveau d'instruction est étroitement liée à celle des niveaux de salaire, du revenu agricole et de la productivité – indicateurs cruciaux de réduction de la pauvreté (Appleton et Balihuta, 1996). Contrairement à ces bénéfices potentiels, les inégalités dans l'accès à l'éducation du fait du sexe ou d'autres facteurs induisent des coûts économiques bien réels. Au Kenya, on s'est aperçu qu'en améliorant le niveau d'instruction et de participation des agricultrices par rapport à celui des agriculteurs, on pouvait augmenter les rendements d'au moins 22 % (Quisumbing, 1996).

Répartition des revenus. La répartition des chances d'éducation est inséparable de celle des revenus, même si ce lien est extrêmement variable et complexe. Les implications sont fortes pour la réduction de la pauvreté et la réalisation des OMD. La croissance économique est un facteur essentiel parce qu'elle accroît le revenu moyen. Le taux de

conversion de la croissance en réduction de la pauvreté est fonction de la part de hausse du revenu national qui va aux pauvres. En augmentant la productivité des défavorisés, une éducation plus équitable peut encourager la croissance globale et la part de croissance revenant à ceux qui vivent en dessous du seuil de pauvreté.

Une éducation moins équitable peut avoir le même effet en sens inverse. Selon les données recueillies dans le monde développé, l'inégalité dans l'éducation est une des causes d'aggravation des inégalités de revenu. Ainsi, au cours des trois dernières décennies, des différentiels de salaire grandissants entre les diplômés du secondaire et les jeunes n'ayant pas mené à son terme ce cycle d'études ont été une source majeure de montée des inégalités et de polarisation sociale aux États-Unis (Heckman, 2008). Vu le nombre croissant de jeunes Américains diplômés de l'enseignement supérieur et la proportion grandissante d'élèves abandonnant leurs études secondaires, l'écart qui se creuse entre les compétences alimente les inégalités.

Les inégalités de revenu sont fonction des retours privés sur les différents niveaux éducatifs, eux-mêmes reflet de l'évolution des marchés du travail. La rapide augmentation de la demande de main-d'œuvre qualifiée dans des pays souffrant d'un faible taux d'achèvement des études secondaires et d'un accès limité à l'enseignement supérieur peut provoquer une nette aggravation des inégalités. En Inde, en Indonésie, aux Philippines et au Viet Nam, les inégalités salariales croissantes sont étroitement liées au creusement des écarts de salaire entre ceux qui ont fait des études supérieures et ceux dont le niveau d'instruction est moins élevé (Banque asiatique de développement, 2007). De même, les données concernant l'Amérique latine suggèrent que les retours sur l'enseignement secondaire et supérieur augmentent plus rapidement que ceux sur l'enseignement primaire (Behrman *et al.*, 2003).

Les schémas de répartition du revenu plaident indubitablement en faveur d'une intensification des efforts d'égalisation des chances éducatives. Au niveau mondial, les 40 % de la population les plus pauvres, c'est-à-dire ceux qui vivent avec moins de 2 dollars EU par jour, comptent pour 5 % du revenu mondial, et les 20 % les plus pauvres (disposant de moins de 1 dollar EU par jour) pour 1,5 % (Dikhanov, 2005). Toute modification, même infime, dans la part du revenu mondial allant aux pauvres dans le monde pourrait avoir un effet important sur la réduction de la pauvreté. En termes financiers,

L'inégalité dans l'éducation est une des causes d'aggravation des inégalités de revenu.

La discrimination dont souffre le marché de l'emploi peut contrarier les effets égalisateurs de l'éducation.

il suffirait de quelque 300 milliards de dollars EU – moins de 1 % du PIB mondial – pour élever le milliard de personnes survivant avec moins de 1 dollar EU par jour au-dessus du seuil de pauvreté (PNUD, 2005). Compte tenu du niveau actuel des inégalités mondiales, cela représenterait un effort de redistribution bien modeste pour un recul considérable de la pauvreté. Plus d'équité dans la répartition des chances d'éducation pourrait faciliter cette redistribution. Il est clair qu'on ne peut réaliser une intégration mondiale plus équitable en tolérant les vastes disparités éducatives observées aujourd'hui.

On parvient à la même conclusion générale au niveau national. Au cours des deux dernières décennies, on a pu observer une nette tendance à l'aggravation des inégalités de revenu au sein même des pays. Sur les 73 pays pour lesquels ces données étaient disponibles, les inégalités se sont creusées dans 53 d'entre eux, qui abritent 80 % de la population mondiale. De nombreux facteurs sont en cause, les inégalités dans l'éducation résultant de l'évolution technologique et d'autres influences plus générales. Mais l'importance des inégalités éducatives comme moteur de l'inégalité au sens large est de plus en plus reconnue. Lorsque l'éducation repose sur une large assise et que les pauvres, les femmes et les groupes marginalisés sont nombreux à en bénéficier, elle peut aider à créer une croissance économique qui repose elle aussi sur une large assise. Une éducation plus équitable peut favoriser un cycle vertueux de croissance accrue et de réduction accélérée de la pauvreté, dont bénéficient les plus pauvres et la société en général.

Cette relation entre l'éducation, d'une part, et la croissance économique et la diminution de la pauvreté, d'autre part, illustre toute l'importance du contexte. Les écoles et les systèmes éducatifs ne sont nullement les garants de l'accélération de la croissance ou de l'amélioration de l'équité. Les problèmes liés à la gestion macro-économique et à la sphère politique en général peuvent très bien restreindre les bénéfices tirés de l'éducation. Pour prendre un exemple, les données régionales pour les États arabes n'indiquent qu'une faible relation entre l'expansion de l'éducation et les gains de productivité (Banque mondiale, 2008d). L'introduction d'une main-d'œuvre qualifiée plus nombreuse dans une économie caractérisée par la stagnation, la faible productivité et la progression du chômage diminue notablement les retours privés sur la scolarisation. Cela peut également entraîner une forte hausse du chômage chez les jeunes instruits et diplômés. En Égypte, les adultes

ayant reçu une instruction secondaire représentent 42 % de la population, mais aussi 80 % des chômeurs (Banque mondiale, 2008d).

D'autres facteurs liés au marché de l'emploi entrent de plus en ligne de compte. L'éducation peut être bénéfique pour les individus en facilitant leur accès à des postes mieux rémunérés et en favorisant les hausses de salaire dans une branche donnée. Dans la mesure où ces deux bénéfices vont en outre aux femmes et aux hommes, l'éducation peut contribuer au progrès de l'égalité entre les sexes en matière salariale. Il n'en reste pas moins que la discrimination et les distorsions liées au sexe dont souffre le marché de l'emploi peuvent contrarier les effets égalisateurs de l'éducation. Au Pakistan, la participation des femmes au monde du travail est très en retard par rapport à celle des hommes et se concentre dans des métiers bien moins diversifiés où elles exercent des emplois généralement non qualifiés et reçoivent de bien plus maigres salaires que les hommes. Si la rémunération des femmes est inférieure à celle des hommes quel que soit leur niveau d'instruction, les retours économiques sur l'éducation et les compétences, lorsqu'on les définit en termes de hausse de salaire induite par une année de scolarisation supplémentaire, sont au Pakistan plus élevés pour les femmes que pour les hommes tous postes confondus (à l'exception de l'agriculture) : l'instruction est donc associée à une réduction des écarts de salaire dus au sexe. Mais la participation des femmes au marché de l'emploi n'augmente qu'après 10 années d'éducation – et 10 % seulement des Pakistanaïses ont bénéficié d'au moins 10 ans d'instruction (selon les chiffres du début des années 2000). On voit donc qu'au Pakistan, les obstacles empêchant les femmes d'accéder au marché du travail, le caractère restreint de la palette d'emplois qui leur sont réservés et leurs faibles chances d'éducation se conjuguent pour diluer les bénéfices égalisateurs de l'éducation (Aslam *et al.*, à paraître).

Bien des facteurs peuvent affaiblir la relation entre l'expansion de l'éducation et une croissance plus rapide et plus large. L'augmentation de la durée moyenne de scolarisation n'offre pas toujours une bonne mesure de substitution en matière de formation du capital humain. Lorsque l'enseignement est de mauvaise qualité et que la réussite scolaire est faible, on peut aboutir à une stagnation de la base de compétences réelles de l'économie. Les progrès réalisés en matière de scolarisation et d'achèvement des études peuvent n'avoir qu'une incidence marginale sur le capital humain. De même, l'accroissement du nombre

moyen d'années d'études ne résultera pas en une distribution des revenus plus équitable si une grande partie de la population reste à la traîne. L'important est que les pauvres puissent rattraper leur retard éducatif par rapport aux non-pauvres. En dernière analyse, la durée moyenne de la scolarité est un indicateur de capital humain, mais il n'est pas le seul. La qualité et l'équité sont tout aussi cruciales.

Il est essentiel de reconnaître les limites de l'état actuel de nos connaissances sur la relation naissante entre l'éducation, d'une part, et la croissance économique et la réduction de la pauvreté, d'autre part. Les exercices de modélisation peuvent nous fournir de précieuses indications à partir d'appréciations antérieures. L'avenir est toujours incertain, mais une chose est sûre : il ne ressemblera pas au passé. La mondialisation et l'incidence grandissante des facteurs liés au savoir sur la croissance économique ont des conséquences majeures sur la distribution des richesses et la réduction de la pauvreté sur les plans aussi bien national qu'international. Le savoir s'affirmant de plus en plus comme la clef de la compétitivité, de l'emploi et des perspectives de croissance à long terme, le bagage d'apprentissage de chacun prend d'autant plus d'importance. Dans un contexte de changement rapide des structures économiques nationales et internationales, on fait plus grand cas de l'acquisition de compétences et de savoir transférables.

L'apprentissage tout au long de la vie, un des objectifs centraux de l'EPT, est une condition essentielle de l'adaptation à une vie économique fondée sur le savoir. Les individus et les pays ont besoin de systèmes d'éducation formelle qui leur permettent de construire leurs capacités d'apprentissage. Ils ont aussi besoin de pouvoir renouveler sans cesse leurs aptitudes et leurs compétences. Alors que les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, continuent de reposer sur l'acquisition de la littératie et de la numératie, le développement et la prospérité de l'homme au XXI^e siècle seront toujours plus tributaires de la possibilité d'accéder à l'enseignement secondaire et supérieur.

Santé publique, mortalité infantile et éducation : un rapport très étroit

Les liens entre éducation et santé publique sont bien établis. Une éducation de meilleure qualité va de pair avec une baisse de la mortalité infantile, une meilleure alimentation et une meilleure santé, même lorsqu'on tient compte de facteurs comme

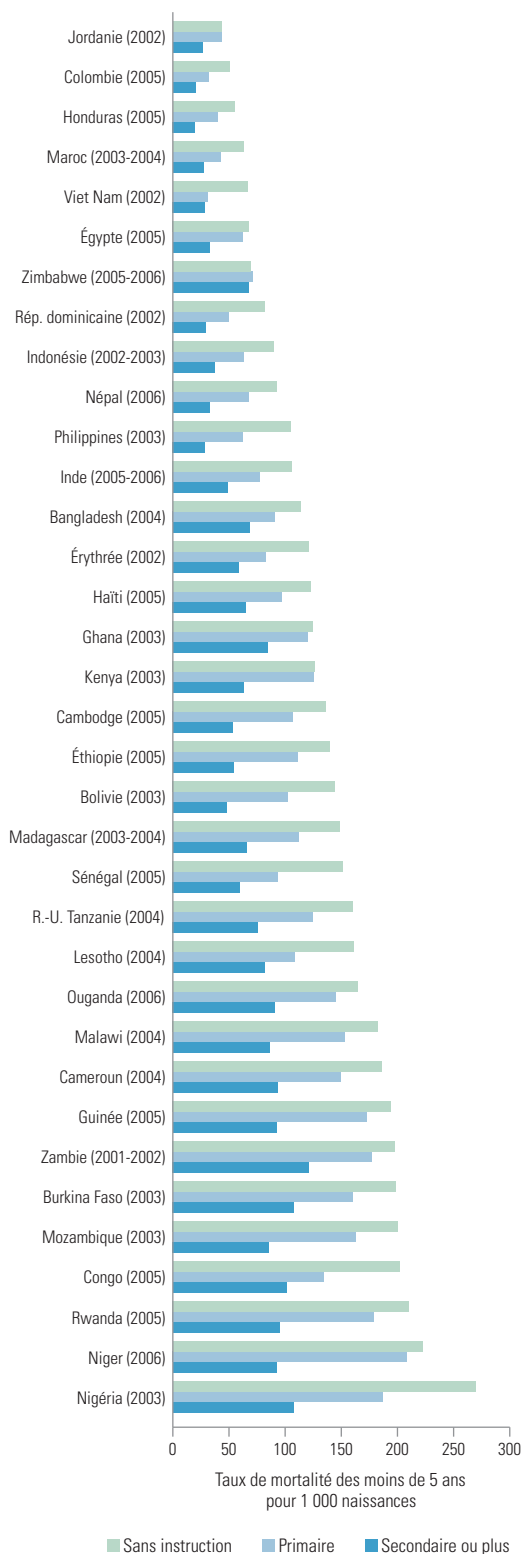
celui du revenu. Les mécanismes de transmission de l'éducation vers des bénéfices dans ce domaine sont souvent complexes et mal compris. Les effets autonomisants n'en demeurent pas moins importants. L'éducation peut doter les individus des capacités d'accéder à l'information et de la traiter, ainsi que de l'assurance nécessaire pour faire valoir leurs droits et exiger des comptes des prestataires de services. Quels que soient précisément les canaux par lesquels s'exerce cette influence, nous avons d'excellentes raisons de placer l'EPT au centre des stratégies susceptibles de remettre le monde sur la voie de la réalisation des OMD relatifs à la santé.

Mortalité infantile. Une des cibles du développement international consiste à réduire des deux tiers les taux de mortalité infantile (OMD 4). Le monde en développement accuse un tel retard dans ce domaine qu'il faudrait un véritable effondrement des taux de mortalité pour se rapprocher de l'objectif de 2015. Au rythme actuel des progrès, bien des pays de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud n'atteindront pas la cible au moins avant 2050. Cette incapacité à combler l'écart entre les tendances existantes et l'objectif recherché va coûter des vies : on évalue le retard prévu pour 2015 à 4,7 millions de victimes (voir le chapitre 2). Une autre stratégie efficace pour combler ce retard serait de s'attaquer aux inégalités entre les sexes et d'assurer l'accès des jeunes filles à l'école, ce qui est déjà un impératif en soi.

Le lien entre le niveau d'instruction de la mère et la mortalité infantile varie. Lorsque la mère a reçu une instruction primaire, les taux de mortalité infantile réduisent de près de la moitié aux Philippines et d'environ un tiers en Bolivie. Dans d'autres pays, comme le Ghana et le Niger, l'éducation primaire a des effets plus modestes. Les effets les plus marquants s'observent au niveau post-primaire (figure 1.3). Le fait d'avoir une mère ayant bénéficié d'une instruction secondaire ou supérieure réduit largement le risque de mortalité infantile dans la quasi-totalité des pays, souvent bien plus que le fait d'en avoir une qui ne possède qu'un niveau d'instruction primaire. Ce résultat plaide une fois de plus en faveur de l'adoption, en matière d'éducation et d'égalité entre les sexes, d'objectifs qui s'étendent au-delà du primaire. Outre la question de la défense de leurs droits et de l'efficacité qui découlera d'un accès élargi des filles à l'enseignement secondaire, il apparaît de plus en plus clairement que notre incapacité à accroître leurs possibilités d'accès à ce domaine aura de graves conséquences sur la santé publique et sur notre progression vers la réalisation des OMD.

Une éducation de meilleure qualité va de pair avec une baisse de la mortalité infantile, une meilleure alimentation et une meilleure santé.

Figure 1.3 : Taux de mortalité des moins de 5 ans selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible



Source : Macro International (2008).

Quelles sont les raisons de cette baisse des taux de mortalité des enfants dont les mères sont plus instruites que les autres ? Les mécanismes de transmission varient d'un pays à l'autre, mais on y retrouve l'alimentation, l'espacement des naissances et l'accès aux soins préventifs (Malhotra et Schuler, 2005). À titre d'exemple, le niveau d'instruction des mères est, dans de nombreux pays, directement proportionnel au niveau de vaccination des enfants (figure 1.4).

Mortalité maternelle. Le niveau d'instruction a également une large incidence sur la mortalité maternelle. Les complications lors de la grossesse et de l'accouchement, qui provoqueraient chaque année plus de 500 000 décès, sont une des premières causes de mortalité et de handicap chez les femmes en âge d'avoir une activité. L'analyse des tendances de la mortalité maternelle pose problème dans la mesure où de larges marges d'incertitude entourent les estimations. Selon les plus optimistes, pour la période 1990-2005, les taux baissent beaucoup moins vite que ce qui serait nécessaire pour atteindre la cible (OMD 5) qui prévoit une réduction de la mortalité maternelle de 75 % (OMS *et al.*, 2007). La mauvaise qualité de l'alimentation, l'anémie et le paludisme figurent parmi les facteurs d'aggravation.

On peut réduire considérablement les risques en prodiguant à la mère des soins prénatals de bonne qualité. Outre les bénéfices directs résultant du suivi de la grossesse, les femmes ayant accès aux soins prénatals ont plus de chances d'utiliser d'autres services de santé, d'opter pour un accouchement hospitalier et de faire appel aux professionnels en cas de complications du *post-partum* (Ram et Singh, 2006). Il convient de souligner que la relation entre les soins prénatals et le bien-être maternel dépend pour une bonne part de la qualité des soins, mais des services efficaces peuvent considérablement réduire la mortalité tant maternelle qu'infantile (Carolli *et al.*, 2001 ; Osungbade *et al.*, 2008). L'éducation compte ici dans la mesure où elle est directement proportionnelle au recours aux services prénatals. Cela est vrai aussi bien de l'instruction primaire que secondaire, même si, là encore, certains effets parmi les plus prononcés s'observent au niveau du secondaire (figure 1.5). Les bénéfices de l'éducation sont transmis par des canaux qui vont de l'accès à l'information aux effets de l'autonomisation et à la revendication des droits. Comme dans d'autres domaines, il ne faut pas en déduire que c'est le meilleur accès des femmes instruites aux soins prénatals qui justifie que les pouvoirs publics mettent l'accent sur l'éducation des femmes.

La défense de l'équité entre les sexes prend racine dans le droit fondamental de tout être humain à l'éducation, non dans les autres avantages qui peuvent en découler. Mais tout pays désireux d'apporter sans tarder plus de bien-être à la mère et à l'enfant devrait voir dans les éléments fournis à la figure 1.5 une mesure précieuse de certains coûts cachés des disparités entre les sexes dans l'éducation.

Alimentation. Près d'un tiers des enfants de moins de 5 ans souffrent d'un retard de croissance, ce qui a des conséquences fâcheuses sur leur développement cognitif et leur santé, et des conséquences souvent fatales sur leur vie (voir le chapitre 2). Le retard de croissance figure parmi les mesures indirectes de la faim, que les objectifs du développement visent à réduire de moitié d'ici à 2015 (OMD 1). Là encore, l'effort mondial n'est pas bien engagé, les régions ayant le moins progressé étant l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud, où les retards de croissance sont les plus nombreux. Les données internationales suggèrent que l'éducation offre un rempart contre le retard de croissance. Selon une étude récente, s'appuyant sur des enquêtes auprès des ménages, le fait d'avoir une mère ayant achevé le cycle primaire réduit le risque de retard de croissance de 22 % au Bangladesh et de 26 % en Indonésie (Semba *et al.*, 2008). Ce résultat a été obtenu en tenant compte de facteurs tels que la richesse du ménage, le lieu de résidence et la taille de la famille. Dans ces 2 pays, l'élévation du niveau d'instruction parental allait de pair avec une adoption plus fréquente de mesures de santé telles que la vaccination des enfants, la prise de vitamine A et l'utilisation de sel iodé.

D'autres effets d'autonomisation faisant le lien entre le niveau d'instruction de la mère et la croissance physique de l'enfant ont été observés. Une passerelle potentielle est offerte par le rapport entre une meilleure instruction de la mère et le contrôle qu'elle peut exercer sur les ressources du ménage. Dans bien des contextes, les mères sont mieux à même que les pères d'affecter les ressources du ménage à l'alimentation des enfants (Huq et Tasnin, 2008). Comme le montre la figure 1.6, la relation inverse entre le retard de croissance et le niveau d'instruction de la mère se vérifie dans de nombreux pays et dans l'ensemble des régions en développement.

VIH/sida. Les objectifs pour le développement appellent les pays à « stopper la propagation du VIH/sida et commencer à inverser la tendance actuelle » (OMD 6). Il existe des preuves solides de l'influence considérable de l'instruction primaire

Figure 1.4 : Vaccination de l'enfant selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible (% d'enfants de 1 an vaccinés à l'époque de l'enquête)



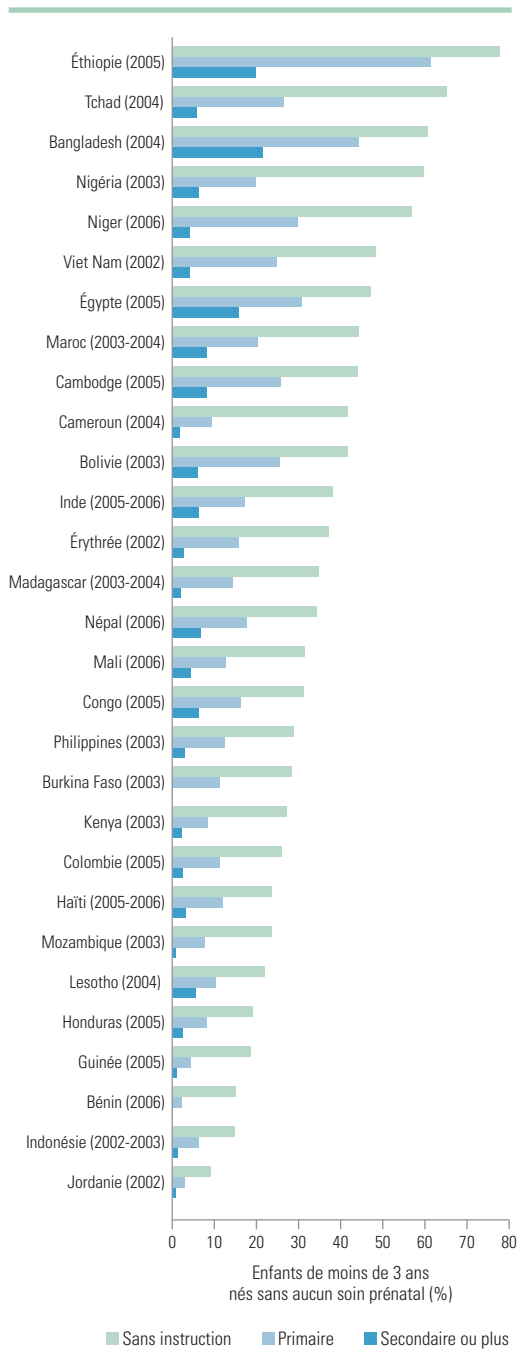
Note : « vaccination complète » = BCG (tuberculose), rougeole + trois doses de DTC et de polio (hors polio 0).
Source : Macro International (2008).

sur la connaissance des mesures de prévention du VIH, l'instruction secondaire ayant une influence plus grande encore (Herz et Sperling, 2004). Selon une étude portant sur 32 pays, les femmes ayant poursuivi leurs études au-delà du primaire avaient 5 fois plus de chances que les femmes analphabètes d'être informées sur le VIH/sida (Vandemoortele et Delmonica, 2000). Les systèmes éducatifs pourraient jouer un rôle encore bien plus actif et efficace dans la lutte contre le VIH et le sida en formant et en sensibilisant aux comportements à risque.

Chacun des domaines évoqués ci-dessus illustre les possibilités qui s'offrent à l'éducation d'accélérer les progrès vers la réalisation des OMD. Cependant, dans une large mesure, la description statique des bénéfices potentiels masque une

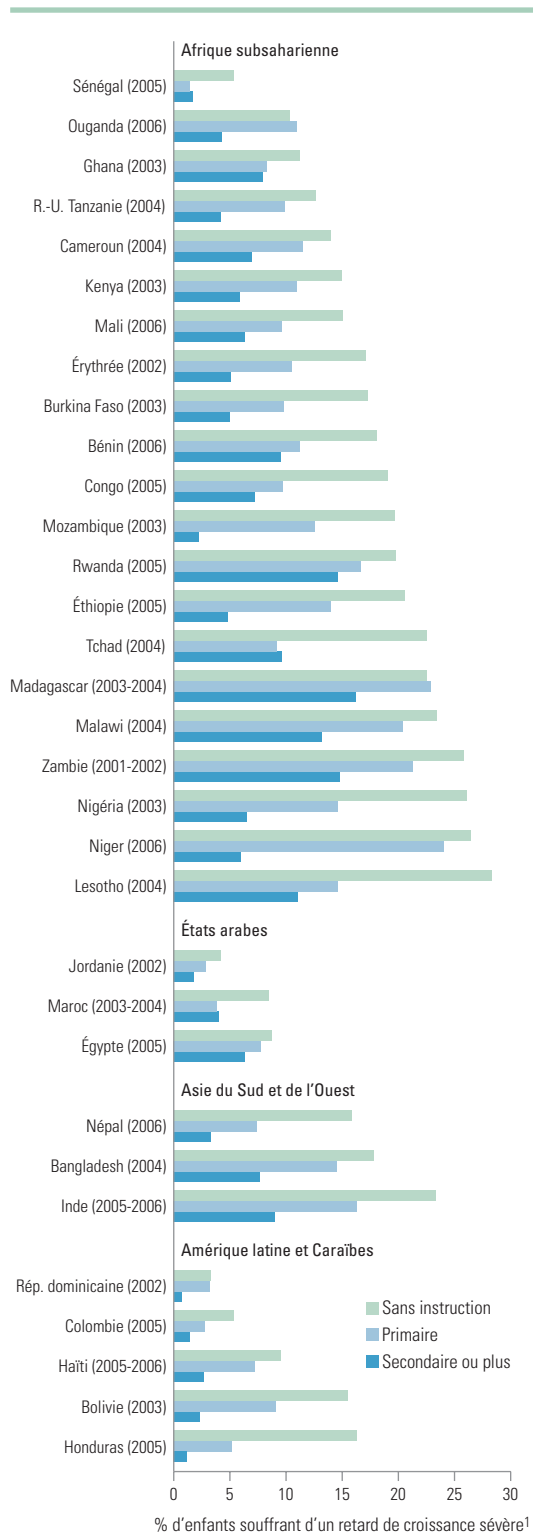
Près d'un tiers des enfants de moins de 5 ans souffrent d'un retard de croissance, ce qui a des conséquences fâcheuses sur leur développement cognitif et leur santé.

Figure 1.5 : Accès aux soins prénatals selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible



Source : Macro International (2008).

Figure 1.6 : Retards de croissance sévères chez les enfants de moins de 3 ans selon le niveau d'instruction de la mère dans certains pays, pour l'année la plus récente disponible



1. On parle de « retard de croissance sévère » lorsque l'indice taille/âge présente un déficit de plus de 3 écarts types en-dessous de la valeur médiane de référence (voir le glossaire).

Source : Macro International (2008).

partie des gains dynamiques obtenus sur la durée. Ainsi, l'accès croissant des femmes à l'éducation produit des bénéfices cumulatifs résultant des effets transgénérationnels, dans la mesure où le niveau d'instruction des mères est l'un des premiers facteurs de scolarisation des filles (Alderman et King, 1998 ; Projet du Millénaire des Nations Unies, 2005a). Malheureusement, les coûts sont également cumulatifs. De même que le monde présenterait aujourd'hui des niveaux de mortalité et de retard de croissance infantiles bien plus faibles si l'éducation avait accompli de plus grands progrès au cours des années 1990, les déficits éducatifs observés actuellement auront des coûts humains dans l'avenir. L'amélioration des possibilités d'éducation, notamment en faveur des filles, est non seulement une priorité en soi mais aussi la condition essentielle de l'amélioration de la réussite éducative de la prochaine génération – et, plus largement, de la réalisation des objectifs de santé et de nutrition publiques.

Démocratie et citoyenneté : du local au mondial

L'éducation ne se limite pas à ce qui se passe au sein des écoles. Elle permet aux sociétés d'inculquer des valeurs et des idées, et de doter les citoyens de compétences. Le *Rapport* met l'accent cette année sur la gouvernance de l'éducation. Mais l'éducation elle-même ne peut pas être séparée d'autres questions de gouvernance qui se posent au sein de la société, pas plus qu'elle ne peut l'être de l'autonomisation des individus. Comme l'a noté Nelson Mandela : « L'éducation est l'arme la plus puissante que nous puissions utiliser pour changer le monde. »

Certains effets de l'éducation parmi les plus puissants s'exercent par le biais de la démocratie et de la participation. L'histoire a cependant montré à de nombreuses reprises qu'ils ne sont ni universels ni automatiques. On trouve d'innombrables exemples, présents et passés, de sociétés dont les citoyens sont instruits et qui ne passent pas nécessairement pour des démocraties modèles. Mais il se trouve également des pays où les niveaux d'instruction sont relativement faibles, au vu des mesures de l'alphabétisme et de la durée moyenne de scolarisation, et qui sont pourtant riches d'une tradition démocratique bien établie. L'Inde en offre un bon exemple. Il n'en reste pas moins que l'éducation favorise la démocratie. Elle peut apporter aux individus les compétences, les attitudes et les règles nécessaires pour obliger les gouvernements à répondre de leurs actes, refuser l'absolutisme et juger les politiques qui influent sur leur vie (Glaeser *et al.*, 2006). Au niveau individuel, l'éducation est un facteur déterminant dans l'accès

des citoyens aux capacités – alphabétisme, confiance, attitudes – indispensables à leur participation à la société (Sen, 1999). Pour prendre un exemple concret, lorsque les pauvres et les marginalisés sont instruits, on a souvent plus de chances qu'ils participent aux réunions des conseils de village et des organes locaux qui gèrent l'éducation, la santé et les ressources en eau (Alsop et Kurey, 2005).

S'agissant de favoriser la démocratie, le seul fait d'être instruit ne rend pas compte de tout. Une étude internationale a fait ressortir l'importance à la fois du niveau moyen d'instruction et du niveau éducatif atteint par la majorité de la société dans la création des conditions de la démocratie (Castello-Climent, 2006). Les données récentes sur l'Afrique subsaharienne sont pleines d'enseignements à cet égard. L'analyse des résultats d'une enquête menée au Malawi révèle que la simple participation à l'enseignement primaire favorise déjà l'adhésion du citoyen aux principes démocratiques et son refus des solutions contraires à la démocratie (Evans et Rose, 2007b). L'étude des relations entre l'éducation et les attitudes démocratiques dans 18 pays d'Afrique subsaharienne vient corroborer ce résultat (Evans et Rose, 2007a). En tenant compte d'un ensemble de facteurs tels que la religion, l'âge, le sexe et l'opinion politique, on voit la scolarisation apparaître, de loin, comme le premier facteur social expliquant l'adhésion aux attitudes démocratiques. De plus, les effets de l'éducation augmentent linéairement avec les niveaux éducatifs atteints. Les personnes en âge de voter ayant bénéficié d'une instruction primaire ont 1,5 fois plus de chances d'encourager la démocratie que ceux qui n'en ont pas, et 3 fois plus de chances lorsqu'ils ont un niveau d'instruction secondaire. Là aussi, les effets de démocratisation de l'éducation semblent opérer à travers les canaux de la participation et de l'information : un plus haut niveau éducatif est clairement proportionnel à une plus forte participation aux débats politiques, à de meilleures connaissances politiques et à un plus large accès à l'information politique diffusée par les médias.

La prudence est de mise lorsqu'il s'agit d'extrapoler les enseignements d'une étude menée dans un groupe de pays d'une région donnée pour les appliquer dans une autre. Il n'existe pas de modèle unique de gouvernance démocratique ni de recette universelle pour la mise en place d'institutions démocratiques. Les données disponibles pour l'Afrique n'en suggèrent pas moins que l'investissement dans une éducation de bonne qualité est sans doute un des meilleurs antidotes à l'autocratie et à la mauvaise gouvernance.

Les déficits éducatifs observés aujourd'hui auront des coûts humains dans l'avenir.

Il y a une forte interaction entre l'éducation, la citoyenneté et la démocratie.

La relation entre éducation et citoyenneté ne s'arrête pas à l'attitude du public à l'égard de la démocratie. Si l'éducation favorise la démocratie, c'est aussi parce qu'elle peut contribuer au développement de jugements informés sur des questions qui doivent être abordées dans le cadre des politiques nationales. Dans tout pays, le débat public et le droit de regard du citoyen peuvent peser sur l'élaboration des politiques. Or, une fois de plus, ce qui vrai au niveau national l'est aussi au niveau international. Une des caractéristiques de l'intégration mondiale est que les gouvernements et les individus se trouvent confrontés à des problèmes – dans le domaine de la finance, du commerce, de la sécurité, de la viabilité environnementale – qui débordent les frontières nationales. L'éducation a un rôle clef à jouer pour encourager le soutien national et international en faveur de la gouvernance multilatérale nécessaire pour aborder ces questions.

Prenons le cas du changement climatique. Le rôle de la science dans l'amélioration des compétences et des techniques dont dépendent, de plus en plus, la productivité, l'emploi et la prospérité est bien connu. On s'est moins préoccupé du rôle de la formation scientifique dans la sensibilisation des enfants aux grands défis environnementaux auxquels leur génération sera confrontée. La modification du climat fait peser de terribles menaces sur l'humanité – à long terme sur l'humanité en général, mais à moyen terme sur les catégories de la population les plus pauvres. Ses causes sont difficiles à cerner du fait de la complexité des processus d'émission de gaz à effet de serre dans l'atmosphère. L'évaluation des conséquences l'est bien plus encore, compte tenu de l'horizon temporel concerné et de notre incertitude sur le moment et l'endroit où elles se feront sentir et sur la manière dont réagiront les écosystèmes. De même, toute appréciation des réponses politiques au niveau national ou international se trouve engluée dans les controverses, qui vont de la question des politiques énergétiques à celle du partage du fardeau climatique, provoquées par tout accord multilatéral.

La compréhension scientifique du changement climatique constitue un premier pas essentiel vers la prise de conscience nécessaire pour amener les pouvoirs publics à réagir. Cela se vérifie à la fois techniquement parlant et en termes de personnes ayant une compréhension suffisante des phénomènes pour pouvoir évaluer l'action – ou l'inaction – des gouvernements. L'évaluation de la culture scientifique des élèves de 15 ans réalisée dans le cadre du projet PISA 2006 est à cet égard

instructive à plus d'un titre (OCDE, 2007b). Lorsqu'elle fut publiée, l'attention internationale s'est portée majoritairement sur le classement des pays. On s'est moins intéressé à l'étude innovante des liens entre la culture scientifique des élèves et le traitement des problèmes environnementaux mondiaux. Ce volet de l'enquête fait ressortir :

- une forte corrélation, dans tous les pays participants, entre le degré de sensibilisation des élèves aux problèmes environnementaux et leur performance en sciences. En moyenne, la progression de 1 unité de l'indice composite PISA de sensibilisation aux problèmes environnementaux donne lieu à une augmentation de 44 points du score de performance ;
- une corrélation significative entre les connaissances scientifiques et la sensibilisation du public aux enjeux environnementaux. Dans les pays qui font état d'un score moyen inférieur au niveau de base de la culture scientifique (fixé à 450 points), la majorité des citoyens sont moins conscients que ceux des autres pays des problèmes environnementaux ;
- une corrélation, dans tous les pays de l'OCDE concernés par l'enquête, entre de meilleures performances scientifiques et un sens plus grand des responsabilités à l'égard du développement durable. Autrement dit, les élèves qui avaient des connaissances scientifiques plus poussées ont déclaré se sentir plus responsables vis-à-vis de l'environnement.

Ces résultats pointent en direction d'un double bénéfice potentiel. Les bonnes performances scientifiques et la prise de conscience des problèmes environnementaux mondiaux tendent à aller de pair, tous deux étant associés à un sens des responsabilités vis-à-vis de la gestion durable de l'environnement. À l'inverse, les mauvaises performances en science vont de pair avec une plus faible sensibilisation aux problèmes environnementaux. Avec la carence de l'enseignement scientifique, il est clair que le débat public relatif aux questions environnementales, comme celle du changement climatique, sera moins fréquent – et aussi moins informé. La faiblesse du débat réduira à son tour la pression exercée sur les gouvernements pour les contraindre à agir. Face aux défis environnementaux, dont le réchauffement climatique, l'EPT s'avère donc un outil clef du changement au niveau national et international. □

Conclusion

Bien des progrès ont été accomplis depuis que les gouvernements ont signé le Cadre d'action de Dakar. Plus peut-être que dans tout autre domaine, ceux enregistrés dans l'éducation témoignent de l'utilité des engagements internationaux. Il n'en reste pas moins nécessaire de plaider pour un plus grand sentiment d'urgence et un leadership politique renforcé. En poursuivant comme si de rien n'était, le monde ne pourra pas tenir ses promesses, loin de là. Or, comme le montre ce chapitre, les carences de l'éducation se payent au prix fort.

Le changement de cap devra se faire à bien des niveaux. L'équité doit être placée au centre de l'agenda de l'EPT. Comme le démontre le chapitre 2, l'inégalité des chances d'éducation forme un obstacle considérable à la concrétisation des objectifs de Dakar. Pour le surmonter, il faut un leadership politique et des stratégies concrètes qui s'attaquent aux causes sous-jacentes des désavantages.

La gouvernance est une question centrale. Le but de la bonne gouvernance, dans l'éducation comme dans d'autres domaines, est de renforcer la responsabilité et de permettre aux individus de faire entendre leur voix pour toutes les décisions affectant leur existence, de façon qu'ils puissent recevoir des services de qualité. La bonne gouvernance est aussi affaire de justice et d'équité sociales. L'éducation pour tous, comme son nom l'indique, vise à permettre à tous les citoyens de jouir d'un droit égal à une éducation de qualité. La mise en pratique des principes de bonne gouvernance passe par des réformes dans les dispositifs institutionnels qui relient les enfants et les parents à l'école, aux responsables locaux de l'éducation et aux ministères nationaux. Malheureusement, les réformes de la gouvernance sont souvent guidées par des recettes toutes faites qui ne répondent pas à toutes les espérances et, notamment, à celles des catégories de la population pauvres, marginalisées et désavantagées.

C'est en progressant plus rapidement vers la réalisation de l'EPT et des objectifs de Dakar que nous accélérerons aussi notre mouvement vers celle des OMD. Et, plus encore, que nous contribuerons à l'avènement d'une mondialisation plus équitable et plus viable. Mais l'accélération des progrès vers l'EPT ne se fera pas sans un engagement bien plus vigoureux des gouvernements nationaux et des donateurs internationaux en faveur d'une éducation fondée sur l'équité. La question des inégalités doit être placée au centre de l'agenda de l'EPT. Le présent *Rapport* montre toute l'importance de l'équité et des mesures qui pourront être prises, au niveau national et international, pour en finir avec les disparités.

L'accélération des progrès vers l'EPT ne se fera pas sans un engagement bien plus vigoureux des gouvernements nationaux et des donateurs internationaux en faveur d'une éducation fondée sur l'équité.



Un repas nourrissant, au Lesotho

© Gideon Mendel/Corbis



Inscription aux cours d'alphabétisation, au Honduras

© Neil Cooper/PANOS



Une institutrice aide et encourage les élèves, à Djibouti

© Giacomo Pirozzi/PANOS



Un enfant handicapé participe au jeu, au Royaume-Uni

© Gideon Mendel/Corbis



Chapitre 2

Les objectifs de Dakar : suivre les progrès et l'inégalité

Ce chapitre donne une vue d'ensemble des progrès accomplis vers la réalisation des 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT) tels qu'énoncés dans le Cadre d'action de Dakar en 2000. À l'aide des données internationales les plus récentes, il mesure les performances par rapport aux cibles, compare l'état de l'éducation entre les pays et identifie des tendances. Au-delà des moyennes nationales, il met en lumière les inégalités fondées sur la richesse, le sexe, le lieu de résidence et autres marqueurs du désavantage. Vaincre l'inégalité accélérerait les progrès vers les objectifs et, ce faisant, libérerait des bienfaits plus larges pour la société.

Introduction	44
Éducation et protection de la petite enfance : encore loin de l'objectif	46
Les progrès vers l'EPU : des nations à la croisée des chemins	61
Enseignement secondaire et au-delà : quelques progrès	90
Répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes tout au long de la vie	97
Alphabétisation des adultes : encore négligée	99
Évaluer les disparités entre les sexes et l'inégalité dans l'éducation	103
Assurer à la fois l'égalité et la qualité de l'apprentissage	115
Indice composite des progrès de l'éducation pour tous	132

Introduction

La maxime selon laquelle « pour améliorer quelque chose, il faut d'abord le mesurer » résume l'importance du suivi des progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT. Une mesure efficace peut servir de guide à la politique, centrant l'attention sur les cibles, signalant rapidement les risques d'échec, stimulant le débat, éclairant l'action de plaider et renforçant la responsabilisation. Au niveau international, le suivi des divers pays peut aider à identifier les domaines de bonne pratique et les cas de performances insuffisantes. Surtout, le suivi de l'EPT est important parce qu'il décrit les progrès accomplis vers des objectifs qui concernent en définitive l'amélioration de la qualité de la vie des individus, l'élargissement des possibilités et la victoire sur les inégalités.

Le suivi a un rôle particulier à jouer s'agissant d'objectifs internationaux. Trop souvent dans le passé, les gouvernements ont convoqué des sommets sur le développement, adopté des objectifs ambitieux et ensuite échoué à les atteindre. L'éducation ne fait pas exception à cette règle. Dix ans avant le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, la Conférence mondiale sur l'éducation, organisée à Jomtien (Thaïlande), se fixait pour objectif d'atteindre l'enseignement primaire universel (EPU) en 2000 et adoptait également tout un ensemble d'objectifs aussi impressionnants. Les résultats ont été moins impressionnants que les objectifs. Les gouvernements nationaux et les donateurs ont été loin de tenir leurs engagements, mais sans que leurs performances aient été soumises à un examen attentif. Une des différences entre les engagements pris à Jomtien et ceux qui l'ont été à Dakar est que ces derniers sont suivis de près depuis 2002 par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

Dans le *Rapport* de cette année, nous identifions les domaines de progrès et lançons un premier avertissement concernant le risque d'échec. Alors que se rapproche l'échéance de 2015 fixée pour la réalisation de certains objectifs de Dakar, l'urgence de rompre avec les approches habituelles devient plus impérieuse.

Un des plus importants objectifs du Cadre de Dakar assortis d'une échéance est l'engagement de réaliser l'EPU d'ici à 2015 – engagement réaffirmé dans les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Le présent *Rapport* soutient que les progrès vers la réalisation de cet objectif ont été entravés par une incapacité systématique à mettre

l'équité au centre de l'agenda de l'EPT et par les problèmes rencontrés pour améliorer la qualité de l'éducation. Le *Rapport* est centré sur 4 domaines cruciaux pour réaliser l'EPT d'ici à 2015.

■ **Éducation et protection de la petite enfance.**

Ce qui se passe durant les années se situant entre la naissance et l'entrée à l'école primaire est décisif. Dans ce domaine, le *Rapport* ne dit rien de bien encourageant. Dans les pays en développement, environ 1 enfant sur 3 entre à l'école primaire avec un développement cognitif diminué, souvent de façon irrémédiable, par la malnutrition ou la maladie. Ce n'est pas un fondement viable pour l'EPU. La plupart des gouvernements n'agissent pas avec un sentiment d'urgence suffisant pour rompre le lien entre la malnutrition infantile et la perte de possibilités d'éducation. Les progrès vers une offre de services éducatifs et de soins préscolaires de qualité, condition essentielle de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'amélioration de l'équité, restent lents et inégaux, et la plupart de ceux qui ont le plus à gagner des programmes d'EPPE sont ceux qui ont le moins de chances d'y avoir accès.

■ **Scolarisation dans le primaire et achèvement du cycle universel.**

Les progrès vers l'EPU se sont accélérés depuis Dakar. L'Afrique subsaharienne a obtenu des résultats particulièrement impressionnants, de nombreux gouvernements renforçant la priorité donnée à l'éducation de base. Le nombre d'enfants non scolarisés baisse. Pourtant, en dernière analyse, il faut mesurer les progrès à l'aune de l'indicateur de référence établi à Dakar, à savoir la réalisation de l'EPU d'ici à 2015. Si rien ne change, cet objectif ne sera pas atteint. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* a établi des projections pour 134 pays qui comptaient, en 2006, 64 % des enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire. Les résultats indiquent que quelque 29 millions d'entre eux ne seront toujours pas scolarisés en 2015 rien que dans ces pays. Il faut souligner que ces projections ne couvrent pas des pays comme la République démocratique du Congo ou le Soudan, faute de données. Les tendances peuvent être infléchies, mais la trajectoire actuelle est inquiétante. Si l'on veut que les cibles soient atteintes, il faut que les gouvernements se soucient davantage de relever le triple défi de scolariser tous les enfants, de faire en sorte qu'ils n'abandonnent pas l'école et de fournir le soutien nécessaire pour qu'ils achèvent le cycle primaire. Plusieurs des pays les plus pauvres du monde ont démontré que des

progrès rapides sont possibles, mais les inégalités des chances profondément enracinées et persistantes, fondées sur la richesse, le sexe, le lieu de résidence, la langue et autres marqueurs du désavantage, constituent un formidable obstacle à l'EPU. Pour les pays qui sont proches de l'EPU, la dernière étape exigera des stratégies pratiques pour atteindre les plus marginalisés. Un accent renforcé sur l'équité accélérera les progrès dans tous les pays.

■ **L'exigence de qualité.** La finalité de l'EPT est de faire en sorte que les enfants reçoivent une éducation qui enrichisse leur vie, accroisse leurs chances et leur donne les moyens de participer à la société. Une grande partie de ce qui passe actuellement pour de l'éducation ne satisfait pas à ces critères. En dépit de sérieuses insuffisances des données dans le suivi international de la qualité de l'éducation, l'ampleur du problème est de plus en plus évidente. Les niveaux absolus d'apprentissage sont si faibles dans de nombreux pays en développement que des millions d'enfants terminent l'école primaire sans avoir acquis les compétences élémentaires en matière d'alphabétisme et de numératie. Les évaluations internationales des apprentissages signalent de très fortes disparités entre pays développés et pays en développement, auxquelles correspondent de grandes disparités des acquis d'apprentissage à l'intérieur des pays. Les problèmes de qualité de l'éducation sont souvent exacerbés par l'état de délabrement des écoles dans beaucoup de pays et par les pénuries sévères d'enseignants.

■ **Progrès vers la parité entre les sexes.**

Des progrès impressionnants ont été accomplis vers la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire. Pourtant, nombre de pays ne sont pas parvenus à atteindre en 2005 l'objectif de la parité. Les pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne sont fortement représentés dans ce groupe. Les disparités entre les sexes dans l'éducation sont souvent renforcées par d'autres marqueurs du désavantage tels que la pauvreté et l'appartenance ethnique, mais l'expérience des pays donne à penser que la parité est réalisable pourvu qu'existe un fort engagement national accompagné de politiques ciblant les principaux obstacles.

La décision de se concentrer sur 4 domaines prioritaires n'enlève rien à l'importance de l'ensemble des composantes de l'EPT. Du reste, un aspect déterminant de l'agenda de l'EPT est

Les projections indiquent que quelque 29 millions d'enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015.

L'incapacité à atteindre l'objectif relatif à la petite enfance entrave les progrès d'ensemble vers les objectifs de l'EPT énoncés à Dakar.

qu'il traite les 6 objectifs comme faisant partie d'une structure intégrée unique. À cet égard, le Cadre de Dakar est beaucoup plus large que le cadre des Objectifs du millénaire pour le développement, qui ne concerne que l'EPU et la parité entre les sexes – approche indûment restrictive. Le présent chapitre examine aussi l'enseignement postsecondaire, les possibilités d'apprentissage des jeunes et l'alphabétisation des adultes. De plus, sa dernière section actualise l'indice du développement de l'EPT (IDE), mesure composite des progrès d'ensemble. □

Éducation et protection de la petite enfance : encore loin de l'objectif

Objectif 1 : développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés.

Le chemin de l'éducation pour tous commence bien avant l'école primaire. Une alimentation appropriée, une bonne santé et un environnement familial fournissant sécurité affective et richesse du langage durant les toutes premières années de l'existence sont cruciaux pour la réussite ultérieure dans l'éducation et dans la vie. Pourtant, des millions d'enfants sont privés de ces avantages et sont enfermés très tôt dans d'interminables cycles de carences. L'incapacité à atteindre l'objectif relatif à la petite enfance entrave les progrès d'ensemble vers les objectifs de l'EPT énoncés à Dakar.

Des politiques bien conçues d'éducation et de protection de la petite enfance sont un puissant antidote contre les désavantages hérités. Les indications du suivi donnent cependant à penser que beaucoup de gouvernements ne parviennent pas à appliquer cet antidote dans deux domaines clefs.

Le premier est celui de la santé infantile. Dans le monde en développement, 1 enfant de moins de 6 ans sur 3 entrera à l'école primaire avec un corps, un cerveau et des perspectives d'apprentissage à long terme irrémédiablement endommagés par la malnutrition et une mauvaise santé. Cela a pour l'éducation des implications importantes mais largement méconnues. Scolariser les enfants à l'école primaire est un élément important de la promesse de Dakar. Lorsque tant d'enfants entrant à l'école ont vu leur vie abîmée par la maladie et la faim, l'amélioration de l'accès ne constitue pas un fondement sûr de l'éducation pour tous. C'est pourquoi il est urgent que les gouvernements renforcent le lien entre santé infantile et éducation.

Le deuxième domaine de préoccupation est celui des services préscolaires. Si les taux de couverture augmentent dans le monde entier, les services de bonne qualité destinés aux jeunes enfants demeurent inaccessibles à la majorité des enfants du monde. Cela est spécialement vrai en ce qui concerne les enfants des pays les plus pauvres – et les plus défavorisés d'entre eux. D'où un

résultat pervers du point de vue de l'équité : ceux qui ont le plus à gagner de l'EPPE sont ceux qui ont le moins de chances d'y participer.

La présente section prolonge l'analyse détaillée figurant dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* sur l'EPPE. Elle est divisée en trois parties. Après un bref aperçu des phases de développement de l'enfance, la deuxième sous-section examine la santé et la nutrition des enfants, deux fondements du développement de la petite enfance et de l'apprentissage tout au long de la vie. Si l'on utilise les OMD comme indicateurs de référence pour évaluer les performances, il en ressort un message brutal : les gouvernements manquent à leurs obligations à l'égard des enfants à l'échelle internationale. La troisième sous-section est centrée sur la fourniture des services d'EPPE.

La période cruciale des premières années

Le développement de l'enfant commence dans l'utérus, où il est affecté par l'état de santé de la mère et sa façon de se nourrir. La période entre la naissance et l'âge de 3 ans est une période de développement cognitif, linguistique, affectif et moteur rapide, avec une croissance explosive du vocabulaire commençant entre 15 à 18 mois environ. Le développement à partir de 3 ans est marqué par l'émergence de compétences en matière de comportement social, de résolution des problèmes et de pré-alphabétisme de plus en plus complexes qui s'appuient sur les acquis antérieurs (Harvard University Center on the Developing Child, 2007 ; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). C'est une période critique pour l'acquisition des compétences cognitives qui accompagneront l'enfant dans son parcours scolaire et influenceront ses chances dans la vie à l'âge adulte.

De nombreux facteurs ont une incidence sur le développement cognitif. Les facteurs génétiques interagissent avec les influences sociales et environnementales pour façonner les processus physiologiques par lesquels les neurones forment les voies sensorielles qui, elles-mêmes, façonnent le développement cognitif et le comportement (Abadzi, 2006). La recherche neurologique continue à éclairer les processus en jeu. Les facteurs physiologiques sont importants. La malnutrition ou la déficience en micronutriments durant les 2 premières années de la vie peut altérer le développement du cerveau et le fonctionnement du système nerveux central, avec des conséquences irréversibles (Grantham-McGregor et Baker-

Henningham, 2005 ; *The Lancet*, 2008). D'autres processus sont liés à la qualité de l'environnement familial, y compris les soins et la stimulation cognitive. La pauvreté durant l'enfance est une des influences négatives les plus fortes sur l'environnement familial (Farah *et al.*, 2005 ; Noble *et al.*, 2007). Son impact est cumulatif, la faiblesse du développement cognitif conduisant à des résultats scolaires inférieurs et à des chances plus limitées dans la vie.

Le message simple qui ressort du domaine complexe de la recherche neurocognitive est que l'expérience des premières années est cruciale. Il n'existe pas de touches de retour arrière permettant de compenser le manque ni de remèdes tout prêts pour les dommages causés au développement cognitif. Les dommages cognitifs subis durant la petite enfance le sont pour la vie entière.

Pour des raisons d'équité aussi bien que d'efficacité, il vaut mieux prévenir les dommages que les réparer. Il n'est pas juste que des enfants aient moins de chances dans la vie en raison de circonstances – telles que le fait d'avoir des parents pauvres – échappant à leur contrôle. L'argument d'efficacité de l'EPPE est appuyé par des éléments prouvant l'existence de bénéfices privés et sociaux élevés : non seulement de meilleures performances scolaires, une plus grande productivité et des revenus plus élevés, mais aussi une meilleure santé et une moindre délinquance. Comme l'a dit l'économiste James Heckman, lauréat du prix Nobel, « les interventions précoces sur les enfants d'environnements défavorisés n'obligent pas à sacrifier l'équité à l'efficacité ; elles accroissent la productivité des individus, de la population active et de la société dans son ensemble et réduisent l'inégalité dans la vie en aidant à éliminer l'accident de la naissance » (Heckman et Masterov, 2004, p. 5).

Santé et nutrition infantiles : des progrès lents et inégaux

Les progrès rapides vers l'EPU ne sauraient être maintenus tant que les progrès réalisés dans la résolution des problèmes de santé infantile restent lents. Les hauts niveaux de mortalité et de malnutrition infantiles représentent en soi un redoutable défi pour le développement. Ils sont aussi des symptômes de problèmes plus vastes qui ont une incidence directe sur l'éducation.

Il y a de bonnes nouvelles : la majorité des indicateurs du bien-être des enfants s'améliorent dans la plupart des pays. Dans certains cas, le rythme de ces progrès a été impressionnant.

La malnutrition ou la déficience en micronutriments durant les 2 premières années de la vie peut altérer le développement du cerveau et le fonctionnement du système nerveux central, avec des conséquences irréversibles.

Environ 1,8 million d'enfants meurent chaque année dans les pays en développement faute de services de base, tels qu'une eau potable et des infrastructures sanitaires.

- *Survie des enfants.* En 2006, il y a eu 3 millions de moins de décès d'enfants de moins de 5 ans qu'en 1990, soit une baisse de 25 %. En 1990, 1 enfant d'Asie du Sud sur 8 mourait avant son 5^e anniversaire. Ce chiffre a maintenant été ramené à 1 sur 12. Le Bangladesh, l'Éthiopie, le Mozambique et le Népal font partie des pays qui ont réduit de 40 % ou davantage la mortalité des moins de 5 ans (UNICEF, 2007).

- *Vaccination.* L'intensification de la vaccination sauve des vies. Les projections de l'Organisation mondiale de la santé pour 2007 indiquaient que 75 % des enfants des 73 pays couverts par GAVI Alliance (anciennement l'Alliance mondiale pour les vaccins et la vaccination) avaient été vaccinés au moyen de 3 doses de vaccin diphtérie/coqueluche/tétanos (DCT) – contre 64 % en 2000 (GAVI Alliance, 2008). On estime que la vaccination contre la rougeole a réduit la mortalité infantile de 60 % dans le monde et de 75 % en Afrique subsaharienne (UNICEF, 2007).

- *VIH/sida.* Fin 2007, quelque 3 millions d'habitants des pays en développement bénéficiaient d'un traitement antirétroviral, contre 30 000 en 2002. L'amélioration de l'accès aux médicaments destinés à prévenir la transmission mère-enfant – cause majeure des 370 000 nouveaux cas annuels de VIH/sida chez les enfants – commence à avoir un impact (ONUSIDA, 2008).

Dans chacun de ces domaines, de solides politiques nationales appuyées par des initiatives mondiales font la différence. Le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, créé en 2002, en est un exemple. À la mi-2008, grâce à son action, 1,75 million d'individus bénéficiaient d'un traitement antirétroviral (soit une augmentation de 59 % en 1 an) et 59 millions de moustiquaires antipaludisme (soit une augmentation de 50 % en 1 an) (Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, 2008). Bien que de nombreuses cibles n'aient pas été atteintes et qu'une attention insuffisante ait été accordée au renforcement des systèmes nationaux de santé, ce sont là de réels succès.

La mauvaise nouvelle est que les efforts actuels sont loin d'être à la hauteur des besoins. Malgré la disponibilité et le coût raisonnable des interventions dont l'efficacité est prouvée, les cibles clés fixées au titre des OMD relatifs à la santé infantile ne seront pas atteintes.

Mortalité infantile : des progrès lents et de grandes inégalités

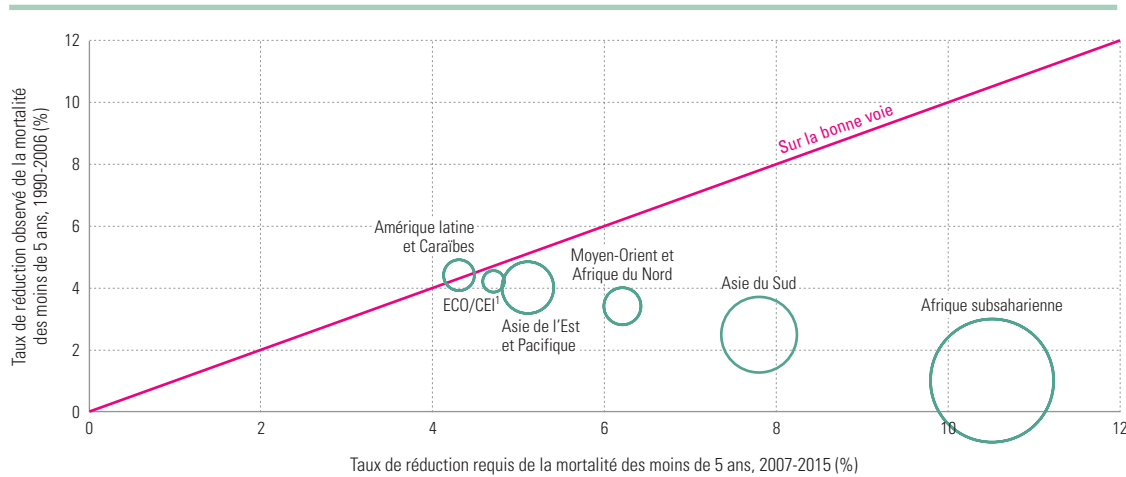
La mortalité infantile est un des baromètres les plus sensibles du bien-être des enfants de moins de 5 ans. Bien qu'il s'agisse de la mesure des décès prématurés, elle donne aussi une idée de l'état de santé et de la situation nutritionnelle de la prochaine génération d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire.

Chaque année, une dizaine de millions d'enfants meurent avant d'avoir atteint l'âge de l'entrée à l'école primaire (UNICEF, 2007). L'immense majorité de ces décès sont dus à des maladies infectieuses en rapport avec la pauvreté et un accès inadéquat aux services de base tels qu'une eau potable et des infrastructures sanitaires. Environ 1,8 million d'enfants meurent chaque année dans les pays en développement faute de ces deux choses que les habitants des pays riches considèrent comme allant de soi (PNUD, 2006). L'Afrique subsaharienne enregistre la moitié de tous les décès d'enfants de moins de 5 ans, et sa part augmente. L'Asie du Sud compte un tiers de ces décès.

Les chiffres de la mortalité infantile représentent la partie visible de l'iceberg. Les maladies qui sont à l'origine de la majorité des décès d'enfants, telles que la pneumonie (19 % du total), les infections diarrhéiques (17 %), le paludisme (8 %) et la rougeole (4 %), infligent des dommages beaucoup plus fréquents et souvent durables aux perspectives de développement des enfants (Patrinos, 2007 ; OMS, 2008). Par exemple, la diarrhée est à la fois une cause et une conséquence de la carence en micronutriments. Non seulement la pneumonie tue près de 2 millions d'enfants chaque année, mais elle est aussi une infection opportuniste majeure associée à la diphtérie, à la coqueluche et à la rougeole (Simoes *et al.*, 2006). Le paludisme chez la mère est une cause importante de retard de croissance intra-utérin et de faible poids à la naissance et, en Afrique, d'anémie infantile (Bremner *et al.*, 2006). Les principales maladies impliquées dans la mortalité infantile ont aussi des conséquences pour l'éducation du fait de leurs effets à long terme sur la nutrition et le développement cognitif, ainsi que sur la fréquentation scolaire et l'apprentissage.

Au titre des OMD, les gouvernements se sont engagés à réduire de deux tiers, entre 1990 et 2015, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans par rapport aux chiffres de 1990. Sans une forte intensification des efforts, cet objectif ne sera pas atteint, et de loin (figure 2.1). La situation en Afrique subsaharienne est particulièrement préoccupante.

Figure 2.1 : Taux de réduction de la mortalité des moins de 5 ans en 1990-2006 et taux requis en 2007-2015 pour atteindre l'OMD



Le fait d'être pauvre et d'habiter une zone rurale réduit considérablement les chances d'un enfant de survivre jusqu'à son 5^e anniversaire.

Notes : la surface de chaque cercle représente le nombre relatif de décès actuels des moins de 5 ans. Plus le cercle est proche de la ligne « Sur la bonne voie », plus la réalisation de l'OMD est proche. Les régions indiquées sont celles qu'utilise l'UNICEF, qui diffèrent quelque peu des régions de l'EPT.

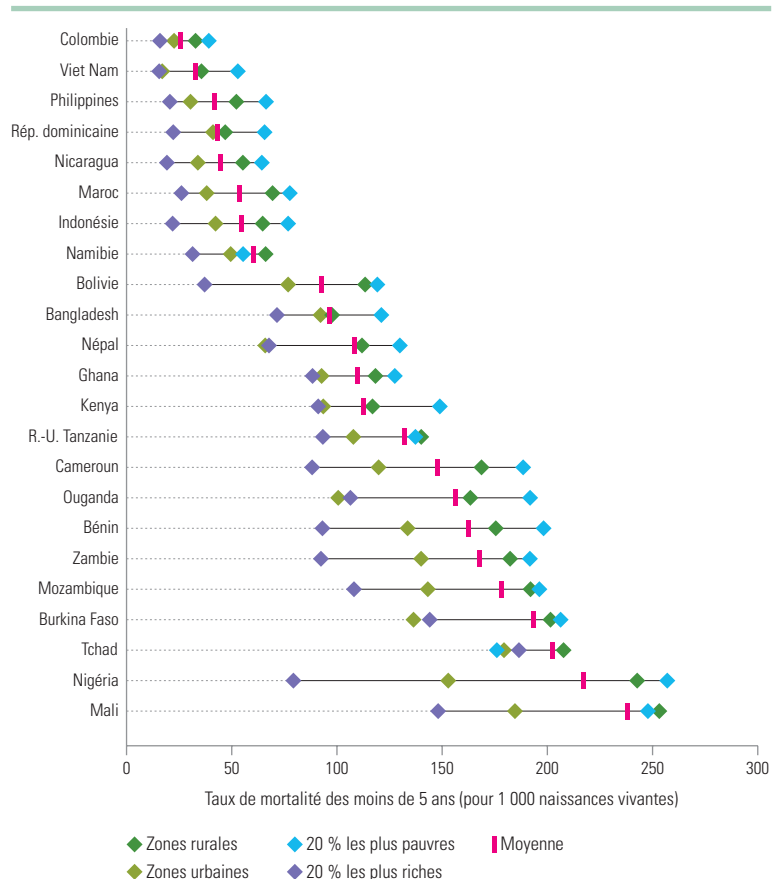
1. Europe centrale et orientale/Communauté d'États indépendants.
Source : UNICEF (2007).

La région dans son ensemble n'a réduit la mortalité infantile que 4 fois moins vite qu'il ne l'aurait fallu, et 3 pays seulement sur 46 sont sur la bonne voie pour atteindre la cible de l'OMD. En Asie du Sud, la diminution observée pour la période 1990-2006 s'établit à peu près au tiers du chiffre requis pour atteindre l'OMD. Ce sont là des déficits statistiques importants, avec des coûts humains considérables. Au niveau mondial, l'écart projeté entre la cible de l'OMD et le résultat en 2015 peut être mesuré à l'aune des 4,3 millions de décès qui seraient évités si les objectifs étaient atteints (UNICEF, 2007).

La santé et la survie des enfants, ainsi que leurs effets sur le développement cognitif et l'éducation sont fortement influencés par les schémas d'inégalité. Dans beaucoup de pays, le fait d'être pauvre et d'habiter une zone rurale réduit considérablement les chances d'un enfant de survivre jusqu'à son 5^e anniversaire. Par exemple, en Bolivie, au Nicaragua et au Nigéria, les taux de mortalité infantile du quintile le plus pauvre sont 2 fois plus élevés que ceux du quintile le plus riche (figure 2.2). Ces disparités reflètent des inégalités fondamentales en matière de nutrition, de vulnérabilité et d'accès aux services de santé.

La réduction des disparités en matière de santé serait payante en nombre de vies sauvées. Une diminution des taux de mortalité infantile dans le quintile de ménages les plus pauvres qui ramènerait ces taux au niveau de ceux des 20 % de ménages les plus riches réduirait de quelque 40 % la

Figure 2.2 : Taux de mortalité des moins de 5 ans par lieu de résidence et groupe de revenus, pays sélectionnés, année la plus récente



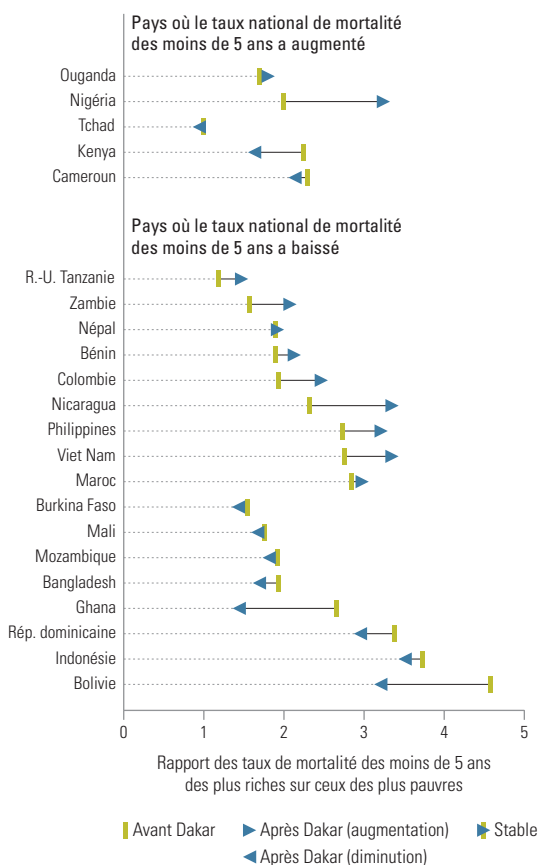
Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Gwatkin et al. (2007a).

Même une malnutrition modérée entraîne une altération du comportement, y compris une baisse des niveaux d'activité, une plus grande apathie et moins d'enthousiasme pour le jeu et l'exploration.

mortalité d'ensemble (UNICEF, 2007). Mais, les données relatives à la mortalité laissent à penser que beaucoup de pays ne prennent pas ce chemin (figure 2.3). La désagrégation des données de mortalité infantile des 22 pays pour lesquels on dispose de données issues des enquêtes sur les ménages par quintile de revenu montre que :

- dans 9 des 17 pays qui ont réalisé des progrès en matière de réduction de la mortalité, l'écart de mortalité entre le quintile le plus riche et le plus pauvre a augmenté. Au Nicaragua, aux Philippines et en Zambie, le taux d'amélioration pour les 20 % les plus pauvres se situait très loin du taux enregistré pour les plus riches ;
- parmi les 5 pays où la mortalité a augmenté, l'écart entre riches et pauvres s'est accentué au Nigéria et en Ouganda.

Figure 2.3 : Rapport des taux de mortalité des moins de 5 ans des 20 % de ménages les plus riches sur ceux des 20 % de ménages les plus pauvres, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Gwatkin *et al.* (2007a).

Les tendances de la mortalité infantile sont inquiétantes pour l'éducation pour deux raisons. Premièrement, il y a une discordance croissante entre la rapidité des progrès de la scolarisation dans le primaire et la lenteur des progrès en matière de mortalité infantile. Par conséquent, les maladies infantiles vont compromettre les bénéfices potentiels de l'amélioration de l'accès à l'éducation. Deuxièmement, dans la mesure où les disparités de la mortalité infantile reflètent l'état de santé général, il y a un risque que les inégalités de la santé des enfants renforcent les autres désavantages éducatifs auxquels doivent faire face les enfants des ménages ruraux pauvres une fois qu'ils sont scolarisés.

La malnutrition infantile compromet le potentiel et entrave des progrès

La malnutrition est le plus grave fléau sanitaire mondial et l'un des plus grands obstacles à l'EPU. Elle touche un tiers des enfants de moins de 5 ans. Elle est aussi responsable d'environ un tiers du total mondial des maladies des enfants de ce groupe d'âge et de près de 3,5 millions de décès d'enfants par an (Black *et al.*, 2008). Pourtant, son importance est sous-estimée, notamment en relation avec l'éducation.

En 2006, environ 193 millions d'enfants de moins de 5 ans souffraient d'un retard de croissance modéré à sévère. Lorsqu'ils entrent à l'école primaire, la malnutrition a déjà endommagé le cerveau et le développement cognitif de beaucoup d'entre eux. Il est bien établi que des carences alimentaires dans la petite enfance affectent le développement cognitif, la motricité fine, la capacité d'apprentissage et le comportement. Même une malnutrition modérée entraîne une altération du comportement, y compris une baisse des niveaux d'activité, une plus grande apathie et moins d'enthousiasme pour le jeu et l'exploration (Grantham-McGregor, 1995 ; Grantham-McGregor *et al.*, 2007). Particulièrement importante est la période qui s'écoule entre la naissance et 24 mois, durant laquelle les carences alimentaires peuvent avoir des effets physiques et cognitifs irréversibles (*The Lancet*, 2008). Les enfants souffrant de malnutrition ont moins de chances de commencer l'école à l'âge officiellement prévu et sont moins bien équipés pour apprendre que les autres. Des recherches menées aux Philippines ont constaté que de tels enfants avaient de moins bons résultats à l'école, en partie à cause de leur scolarisation tardive et de la perte de temps d'apprentissage qui en découlait, et en partie du fait d'une moindre capacité d'apprentissage (Glewwe *et al.*, 2001). L'impact de la malnutrition persiste à l'âge adulte. Au Guatemala, le retard de croissance

Éducation et protection de la petite enfance : encore loin de l'objectif

subi durant la petite enfance est associé à des déficits d'alphabétisme, de numératie et d'acquis scolaires à l'âge de 18 ans (Maluccio *et al.*, 2006).

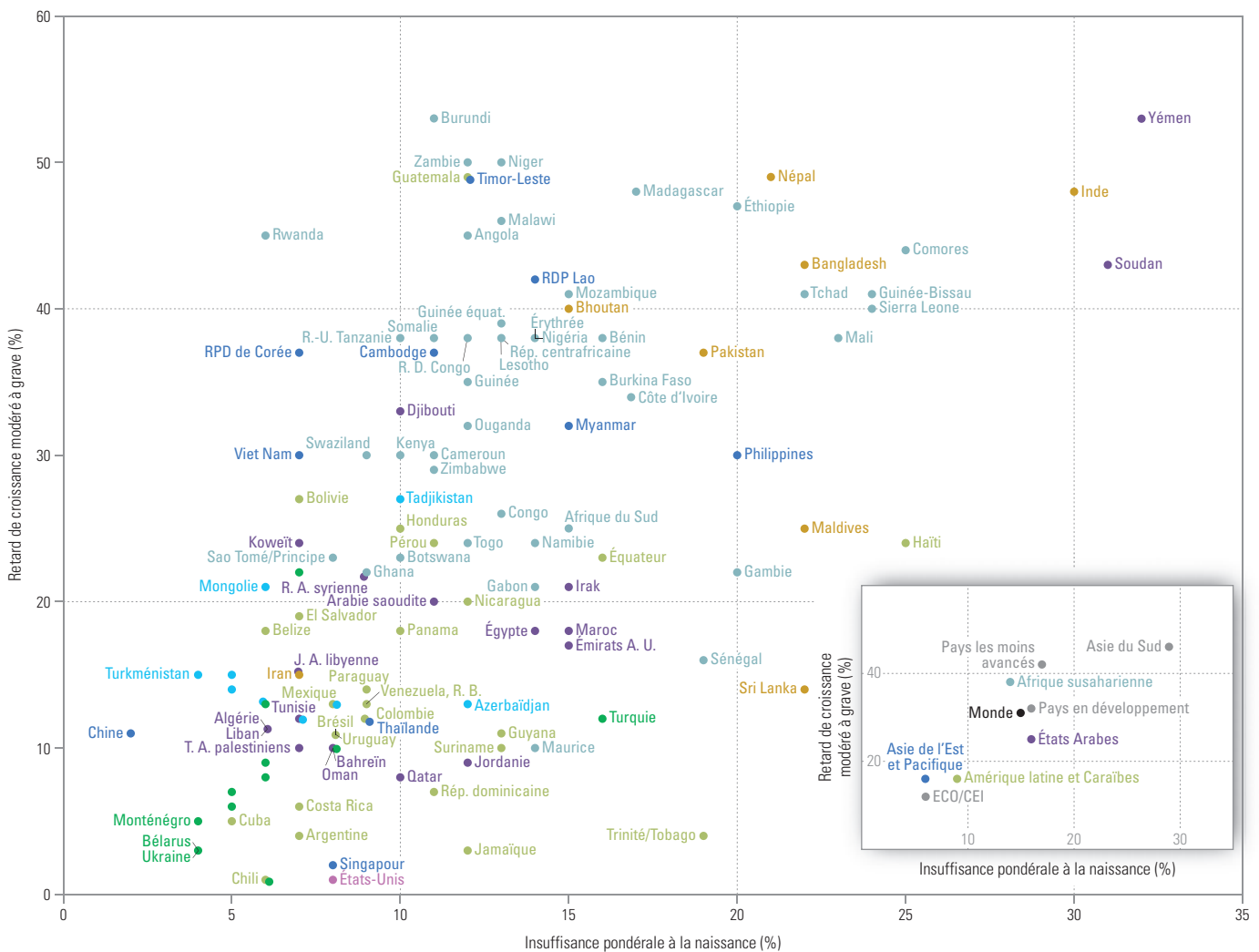
Trois indicateurs clefs peuvent rendre compte de l'ampleur de la malnutrition.

Faible poids à la naissance. Les problèmes de nutrition commencent dans l'utérus et sont liés à l'état de santé des femmes. Dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud, les femmes souffrent d'un déficit nutritionnel avant et pendant la grossesse dans des proportions quasiment épidémiques. Le faible poids à la naissance est

une mesure indirecte de ce phénomène (figure 2.4). En 2006, environ 16 % des enfants des pays en développement – quelque 19 millions – sont nés avec un poids insuffisant, cette proportion atteignant 29 % en Asie du Sud. Ces enfants risquent 20 fois plus que les autres de mourir durant leur petite enfance et ceux qui survivent sont plus vulnérables aux maladies infectieuses. Dans les pays en développement, environ 42 % des femmes enceintes souffrent d'anémie, cause première du faible poids à la naissance (UNICEF, 2007).

Retard de croissance. Les retards de croissance modéré et sévère sont des indicateurs d'une sous-

Figure 2.4 : Insuffisance pondérale à la naissance et retard de croissance modéré à grave dans le monde¹



Note : les régions indiquées sont celles utilisées par l'UNICEF, qui diffèrent quelque peu des régions de l'EPT. L'UNICEF inclut par exemple la République islamique d'Iran dans la région des États arabes, et non en Asie du Sud et de l'Ouest. Les points de données pour les pays d'Europe centrale et orientale sont indiqués en vert, ceux des pays d'Asie centrale en bleu et ceux des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest en orange.
 1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible.
 2. Europe centrale et orientale/Communauté des États indépendants.
 Sources : annexe, tableau statistique 3A ; UNICEF (2007).

L'Inde compte un tiers des enfants du monde souffrant de malnutrition.

alimentation chronique¹. Dans l'ensemble des pays en développement, environ 1 enfant sur 3 souffre de l'un ou l'autre (*The Lancet*, 2008). L'immense majorité de ces enfants vivent en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne. Près de la moitié de tous les enfants d'Asie du Sud et un tiers des enfants d'Afrique subsaharienne souffrent d'un retard de croissance. Ces moyennes régionales masquent de grandes différences entre les pays. Plus de 40 % des enfants vivant en Angola, au Burundi, en Éthiopie, au Malawi et au Tchad atteignent l'âge de l'entrée à l'école primaire en ayant subi les effets dévastateurs du retard de croissance. Sur les 40 pays enregistrant une prévalence du retard de croissance chez l'enfant égale ou supérieure à 40 %, 23 se trouvent en Afrique, 16 en Asie et 1 en Amérique latine (Banque mondiale, 2006b). De nombreuses études d'observation ont révélé des liens entre le retard de croissance ou un faible poids par rapport à l'âge et un développement mental et moteur déficient plus tard dans la vie (Grantham-McGregor et Baker-Henningham, 2005).

Carence en micronutriments. Les dégâts causés par un apport en calories insuffisant sont aggravés par une carence en micronutriments qui, tels que l'iode, le fer et la vitamine A, ont de profonds effets sur le développement de l'enfant. Par exemple, la carence clinique en iode est la cause majeure de débilité mentale. Elle limite le développement du système nerveux central, entraînant une perte moyenne d'environ 13 points de QI (quotient intellectuel). L'anémie ferriprive, qui touche 47 % des enfants d'âge préscolaire, perturbe la concentration et accroît la vulnérabilité aux maladies infectieuses (Black *et al.*, 2008 ; Grantham-McGregor *et al.*, 2007).

Si on les mesure par rapport aux indicateurs de référence internationalement acceptés, les progrès enregistrés en matière de réduction de la malnutrition ont été limités. La cible des OMD est de réduire de moitié la sous-alimentation entre 1990 et 2015. Moins du quart des 143 pays pour lesquels on dispose de données, et seulement 3 des pays représentant 80 % de la malnutrition mondiale, sont sur la bonne voie pour atteindre cet objectif (*The Lancet*, 2008). Dans beaucoup de pays, la situation se détériore. Les taux de malnutrition ont augmenté dans 26 pays, dont la moitié en Afrique subsaharienne. Selon une estimation, le nombre d'individus sous-alimentés de la région est passé de 169 à 206 millions entre 1990 et 2003 (Banque mondiale, 2006b). Une grande partie de l'Asie du Sud est aussi mal partie pour atteindre l'OMD, y compris des pays ayant des taux de croissance économique élevés. L'expérience de l'Inde, qui

compte un tiers des enfants du monde souffrant de malnutrition, est aussi instructive que déconcertante. Durant 2 décennies, le pays a été à l'avant-garde de la mondialisation, enregistrant un des taux de croissance économique les plus élevés dans le monde. Pourtant, cette percée économique ne s'est pas traduite par des progrès comparables de la lutte contre la malnutrition infantile (encadré 2.1).

La crise alimentaire mondiale pourrait aggraver dramatiquement les perspectives de réalisation des OMD. Dans beaucoup de pays, les individus vivant avec moins de 1 dollar EU par jour dépensent plus de 60 % de leur revenu en produits alimentaires, ce qui fait qu'ils sont vulnérables même à des hausses modestes des prix (Minot, 2008). Au cours de l'année écoulée, l'évolution des prix internationaux a été tout sauf modeste. Le prix des céréales a doublé depuis 2006, et celui des autres aliments de base a augmenté encore davantage – il a triplé dans le cas du riz (Minot, 2008). Les ménages vulnérables en subissent déjà les conséquences. Au Yémen, par exemple, la hausse des prix alimentaires a réduit de 12 % le revenu réel des 20 % de ménages les plus pauvres (Banque mondiale, 2008a). Selon une estimation, l'inflation des prix alimentaires pourrait entraîner 105 millions de personnes supplémentaires sous le seuil de pauvreté, dont 30 millions en Afrique subsaharienne (Wodon *et al.*, 2008).

La lenteur des progrès concernant les indicateurs du bien-être des enfants est difficile à justifier. Les interventions prioritaires concernant la santé infantile sont bien connues, efficaces et d'un coût raisonnable. Des stratégies détaillées élaborées par l'Union africaine indiquent qu'un financement supplémentaire de 2 à 3 dollars EU par habitant pourrait réduire la mortalité infantile de 30 % et la mortalité maternelle de 15 %. Le développement de la vaccination, le traitement de la diarrhée et de la pneumonie, l'utilisation de moustiquaires et de médicaments préventifs dans le cas du paludisme, la distribution de micronutriments clefs et des mesures visant à prévenir la transmission mère-enfant du VIH pourraient spectaculairement réduire la morbidité et la mortalité infantiles. Dans des zones rurales de la République-Unie de Tanzanie, l'incidence de l'insuffisance pondérale chez les enfants a été réduite de 7 % entre 1999 et 2004 par des interventions intégrées de santé maternelle et infantile, une vaccination de masse et la prévention du paludisme (Alderman *et al.*, 2005). L'Éthiopie a engagé un grand programme visant à développer les soins prénatals et à faire en sorte que les médicaments et vaccins essentiels soient disponibles dans les dispensaires de santé primaire. Pour soutenir ce plan, le gouvernement est en train

1. Les enfants sont considérés comme souffrant d'un retard de croissance si leur taille par rapport à leur âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard sévère) à la taille médiane de référence (voir glossaire).

Encadré 2.1 – La malnutrition compromet les progrès de l'Inde en matière de scolarisation dans le primaire

Ces dernières années, l'Inde a accompli des progrès impressionnants vers la généralisation de la scolarisation dans le primaire. Ceux concernant les indicateurs de la santé infantile le sont moins. Alors que ce pays a constamment affiché un des taux de croissance économique les plus élevés dans le monde durant 2 décennies, les indicateurs sociaux de la mortalité infantile, de la nutrition et de la santé infantile sont très loin de suivre.

- La mortalité infantile a diminué 3 fois moins vite qu'il ne l'aurait fallu pour que l'Inde atteigne la cible de l'OMD. Le Bangladesh et le Népal, avec des niveaux de revenu et de croissance économique inférieurs, ont tous deux fait mieux qu'elle pour ce qui est de cet indicateur clef du bien-être des enfants. Si l'Inde avait réduit la mortalité infantile dans les mêmes proportions que le Bangladesh, il y aurait eu 200 000 décès de moins en 2006.
- La progression du revenu moyen n'a guère contribué à améliorer la nutrition infantile. Selon la National Family Health Survey (Enquête nationale sur la santé des familles) de 2005-2006, la prévalence des enfants souffrant d'une insuffisance pondérale était, en 2005, de 46 %, au même niveau qu'en 1998.
- Les carences en micronutriments sont omniprésentes. La carence en iode chez les femmes enceintes serait la cause d'une déficience mentale congénitale chez en tout 6,6 millions d'enfants. Un tiers de tous les enfants du monde nés avec des troubles mentaux liés à une carence en iode vivent en Inde. De plus, environ 75 % des enfants d'âge préscolaire en Inde souffrent d'anémie ferriprive et 60 % d'une carence subclinique en vitamine A.

- Les services de santé font défaut dans de nombreux domaines. Plus d'un quart des enfants souffrant de diarrhée ne sont jamais traités. Environ 45 % des enfants ne bénéficient pas de la 3^e dose du vaccin contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos (DCT3), ce chiffre étant inchangé depuis 1998. La couverture de la vaccination a reculé dans 10 États depuis 1998.

Cette discordance marquée entre la réussite économique et l'échec dans le domaine de la nutrition infantile est le produit de profondes inégalités liées au revenu, à la caste, au sexe et à l'État – et de vastes carences des politiques publiques. Le programme de services intégrés de développement de l'enfant (SIDE) est le fer de lance institutionnel des efforts déployés par l'Inde pour lutter contre la malnutrition infantile. Toutefois, son efficacité est compromise par de sérieux problèmes de ciblage. Les 5 États présentant la plus forte prévalence de la malnutrition sont ceux où la couverture du SIDE est la plus faible. En outre, les enfants plus âgés (de 3 à 6 ans) y participent nettement plus que les enfants les plus jeunes, de telle sorte qu'on laisse passer la période cruciale pour combattre la malnutrition. Nombre d'enfants des ménages les plus pauvres ne sont pas couverts et le programme omet de viser en priorité les filles, les enfants des castes inférieures et les pauvres qui, tous, risquent davantage que les autres de souffrir de malnutrition.

L'aspiration publiquement proclamée du gouvernement indien est de créer un système éducatif de classe mondiale qui offre une éducation de qualité à tous ses enfants. La réalisation de cet objectif nécessitera un leadership politique plus fort et des politiques pratiques qui lient l'agenda de l'EPT à des politiques visant à améliorer la santé publique et à renforcer l'équité.

Sources : Deaton et Drèze (2008) ; Gragnolati *et al.* (2006) ; International Institute for Population Sciences et Macro International Inc. (2007).

de former et d'affecter à leur poste 30 000 vulgarisatrices de santé recrutées dans les communautés où elles sont appelées à travailler (UNICEF, 2007). L'encadré 2.2 illustre les arguments qui militent en faveur de ces interventions.

Malheureusement, une action décisive est l'exception et non la règle. La sécurité nutritionnelle figure rarement parmi les priorités clefs du développement et n'est qu'exceptionnellement bien intégrée dans les stratégies nationales de réduction de la pauvreté. Un examen des politiques adoptées face à la malnutrition, effectué récemment par la revue médicale *The Lancet*, a conclu que « le leadership fait défaut, les ressources sont trop limitées, les capacités fragiles et les systèmes d'action d'urgence fragmentaires » (*The Lancet*, 2008, p. 179).

Des services d'EPPE de qualité : un fondement de l'équité

Deux enfants sont nés en Équateur le même jour. Le premier est né dans un ménage faisant partie des 20 % au sommet de la répartition des richesses dans le pays, et le second dans un des ménages faisant partie des 20 % les plus pauvres. À l'âge de 3 ans, les 2 enfants ont des scores à peu près équivalents aux tests de reconnaissance du vocabulaire. À l'âge de 5 ans, l'enfant du ménage le plus riche obtient un score supérieur d'environ 40 %. Lorsqu'ils entrent à l'école primaire, les enfants des ménages les plus pauvres sont si loin derrière qu'il n'y a guère de chances qu'ils rattrapent jamais leur retard.

Encadré 2.2 – Exemples nationaux : les interventions de santé et de nutrition peuvent favoriser le développement cognitif

Il peut être très profitable d'exploiter la fenêtre d'opportunité qui s'ouvre pour lutter contre la malnutrition. Les programmes de nombreux pays offrent de puissants arguments en faveur d'une intervention précoce, comme le montrent les exemples suivants.

Aux **Philippines**, un projet pilote de nutrition infantile a ciblé les investissements sur un large éventail d'interventions de nutrition et de santé préventive. Pour les enfants de 2 à 3 ans, l'exposition au programme durant 17 mois a été associée à une nette amélioration des compétences d'expression et de compréhension du langage (de 0,92 à 1,80 écart type) ainsi que des scores de poids rapporté à la taille. On relevait également, pour les enfants de moins de 4 ans, une diminution sensible de l'infestation par les vers et de l'incidence de la diarrhée.

Le Projet intégré de développement de l'enfant de la **Bolivie** fournit 70 % des apports recommandés en nutriments et des environnements d'apprentissage systématiques aux enfants pauvres des zones urbaines âgés de 6 mois à 6 ans. Des comparaisons à un groupe témoin prouvent que ce projet a d'importants effets positifs sur le développement cognitif et les compétences linguistiques, ainsi que sur l'amélioration du rapport du poids/taille chez les enfants de moins de 3 ans.

Au **Mexique**, le projet Oportunidades fournit quelques-uns des éléments les plus probants concernant l'efficacité des interventions de santé. Comme il a été mis en application progressivement, il a été possible de conduire une évaluation randomisée concernant une série de résultats.

Ont été constatés, entre autres :

- une moindre prévalence du retard de croissance. À l'âge de 2 ans, les enfants couverts par le programme mesuraient 1 cm de plus que les non-participants ;
- une meilleure participation et une meilleure progression à l'école. Les enfants ayant participé au programme entre la naissance et l'âge de 6 mois avaient plus de chances d'entrer à l'école à l'âge normal, de progresser régulièrement dans le système scolaire et de suivre plus d'années de scolarité que les autres. Les taux de scolarisation dans le secondaire sont passés de 67 à 75 % pour les filles et de 73 à environ 78 % pour les garçons ;
- un développement cognitif renforcé. Une récente étude utilisant les données administratives pour examiner les effets cumulatifs des versements en espèces et en nourriture sur la santé, le développement cognitif et les aptitudes motrices a constaté qu'un doublement des versements en espèces était associé à des scores supérieurs de poids rapporté à la taille et à des scores supérieurs sur 3 échelles du développement cognitif et de la compréhension du langage. Deux des domaines de développement cognitif présentant une corrélation positive avec les versements en espèces – la mémoire de travail à court terme et le langage – figurent parmi ceux qui sont les plus sensibles au statut social et économique.

Sources : Armecin *et al.* (2006) ; Behrman et Hoddinott (2005) ; Behrman *et al.* (2004) ; Fernald *et al.* (2008) ; Schady (2006).

Ce que les enfants acquièrent à l'école est profondément influencé par ce qui leur arrive avant même qu'ils n'y entrent.

Cette histoire résume les conclusions d'une importante étude du développement cognitif en Équateur (Paxson et Schady, 2005). Elle montre que ce que les enfants acquièrent à l'école est profondément influencé par ce qui leur arrive avant même qu'ils n'y entrent.

Services destinés aux moins de 3 ans : exploiter la fenêtre d'opportunité

Les arrangements institutionnels ainsi que la capacité et la qualité des services destinés aux enfants de moins de 3 ans sont extrêmement variables. Dans la plupart des pays développés, ces services comprennent des visites de santé régulières, des vaccinations, des conseils nutritionnels et un accès universel à des services de puériculture. Il y a cependant d'importantes exceptions à cette règle – et les enfants pauvres y ont généralement le moins accès. Dans les pays en développement, les interventions sont habituellement beaucoup plus limitées et mal coordonnées.

Les ménages jouent le rôle de premiers prestataires de soins dans les pays en développement, bien que les organismes gouvernementaux aient aussi des missions en matière de bien-être des enfants. Les services de santé maternelle et infantile relèvent en général des ministères de la Santé ou de services consacrés au développement de l'enfant. En Amérique latine, les crèches sont couramment utilisées pour apporter un soutien nutritionnel aux ménages vulnérables. Les gouvernements de la région ont aussi des programmes élargis de protection sociale comportant des éléments intéressant la petite enfance. Il arrive que ces programmes assurent des versements en espèces conditionnels : les ménages qui peuvent y prétendre reçoivent les paiements s'ils remplissent certaines conditions, par exemple présenter les enfants aux visites médicales pour le suivi de la croissance et les vaccinations et veiller à leur assiduité scolaire. Le plus grand de ces

programmes est Oportunidades, au Mexique, qui avait en 2007 un budget de 3,7 milliards de dollars EU et atteignait 5 millions de familles (Fernald *et al.*, 2008). D'autres programmes de protection sociale assurent des versements en espèces sans conditions. C'est le cas, par exemple, du programme équatorien Bono de Desarrollo Humano, qui verse des prestations en espèces aux femmes considérées comme pouvant y prétendre uniquement sur la base d'un indice composite de la pauvreté (Paxson et Schady, 2007).

Les recherches réalisées dans un large groupe de pays indiquent qu'investir dans des programmes d'EPPE de qualité est très payant. Les évaluations du programme Bono de Desarrollo Humano ont recensé une série d'effets positifs sur le contrôle moteur fin, la mémoire à long terme et le bien-être physique. Les enfants des participants du quartile le plus pauvre affichent des résultats cognitifs supérieurs de 25 % à ceux de la moyenne d'un groupe témoin. Pour les 50 % les plus pauvres de ces familles, le versement – se montant à 15 dollars EU par mois – fait progresser la scolarisation de 75 à 85 % et réduit le travail des enfants de 17 points de pourcentage (Oosterbeek *et al.*, 2008 ; Schady et Aranjó, 2006). D'autres évaluations mettent en évidence les bienfaits cumulatifs avec le temps de tels programmes sous la forme de l'amélioration des indicateurs des acquis et de l'auto-apprentissage.

Ces expériences confirment que l'EPPE peut faire une grande différence. Les recherches internationales donnent à penser qu'il faut remplir trois conditions pour libérer ce potentiel (Armecin *et al.*, 2006 ; Grantham-McGregor et Baker-Henningham, 2005 ; Schady, 2006) :

- **commencer tôt.** L'exploitation efficace de l'étroite fenêtre d'opportunité jusqu'au 3^e anniversaire diminue la vulnérabilité au retard de croissance et améliore le développement cognitif ;
- **agir à long terme.** Il faut que l'intervention soit continue et qu'elle prenne diverses formes dictées par les circonstances, avec des interventions nutritionnelles, de santé et comportementales jouant toutes un rôle ;
- **entreprendre des actions multiples.** Par exemple, les programmes d'alimentation qui incorporent une stimulation cognitive, comme en Bolivie et aux Philippines, sont plus efficaces que des programmes portant uniquement sur la nutrition ou la stimulation.

Accès à l'éducation préscolaire formelle à partir de 3 ans : un développement variable, de profondes inégalités

Une trentaine de pays ont adopté des lois rendant obligatoire au moins une année d'éducation préscolaire, bien que peu d'entre elles soient appliquées avec rigueur. Dans la plupart des cas, les ministères de l'Éducation supervisent les services nationaux.

Des services d'EPPE de qualité peuvent permettre aux enfants d'acquérir des compétences cognitives, comportementales et sociales qui génèrent d'importants bénéfices en termes d'accès à l'école primaire, de progression à travers le cycle et de résultats d'apprentissage (encadré 2.3). Il n'existe

Les recherches réalisées dans un large groupe de pays indiquent qu'investir dans des programmes d'EPPE de qualité est très payant.

Encadré 2.3 – Les bénéfices de l'éducation préscolaire pour l'équité et l'efficacité

Un meilleur accès à l'éducation préscolaire peut avoir un effet positif sur les résultats éducatifs et sur l'équité. Une partie des éléments d'information vient des programmes pilotes menés aux États-Unis, qui ont été largement analysés ; les résultats comprenaient des scores supérieurs aux tests, des taux plus élevés d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires et davantage d'inscriptions dans les collèges universitaires. Deux programmes qui visaient les enfants afro-américains fournissent des exemples : le Perry Preschool Programme était associé à une progression de 44 % du taux de réussite préscolaire et l'Abecedarian Project se soldait par 1 année d'avance dans les acquis en lecture et en mathématiques.

Les recherches menées dans les pays en développement sont plus limitées mais non moins convaincantes :

- en **Argentine**, la participation à l'éducation préscolaire de 3 à 5 ans a fait progresser les performances en langue et en mathématiques (de 0,23 à 0,33 écart type). Mesuré par les scores aux tests de 3^e année du primaire, l'effet était 2 fois plus grand dans le cas des élèves de familles pauvres qu'aisées ;
- en **Uruguay**, la participation à l'éducation préscolaire a eu un effet positif sur le nombre d'années de scolarité, les taux de redoublement et la distorsion de la composition des classes par âge. À 10 ans, les enfants qui avaient suivi des programmes préscolaires avaient un avantage d'environ un tiers d'année sur ceux qui n'en avaient pas suivi. À 16 ans, ils avaient accumulé 1,1 année supplémentaire de scolarité et avaient 27 % de chances de plus d'être toujours scolarisés ;
- les données des enquêtes sur les ménages au **Cambodge** ont montré que la disponibilité de moyens d'éducation préscolaire portait la probabilité d'achèvement réussi de la scolarité de 43 à 54 %. C'est dans les zones rurales reculées et pour les 2 quintiles les plus pauvres que l'impact était le plus fort. La probabilité d'achèvement avec succès de la 6^e année d'études par une cohorte augmentait de 13 % pour les plus pauvres, soit près du double de l'augmentation pour la cohorte la plus riche ;
- un programme mis en œuvre dans l'État du Haryana, en **Inde**, a eu pour résultat une baisse de 46 % des abandons scolaires chez les enfants des castes inférieures, bien qu'il n'ait pas sensiblement changé le taux d'abandon chez les enfants des castes supérieures. Des analyses plus larges couvrant 8 États indiens et fondées sur le suivi des cohortes ont conclu à des taux de rétention plus élevés chez les enfants qui avaient suivi des programmes d'EPPE.

Sources : Berlinski *et al.* (2006) ; Nores *et al.* (2005) ; Schweinhart *et al.* (2005) ; UNESCO (2006) ; Vegas et Petrow (2007).

C'est en Afrique subsaharienne et dans les États arabes que la couverture des programmes d'EPPE était la plus faible.

pas de modèle simple permettant de déterminer ce qui fait que la qualité est bonne. Les recherches internationales soulignent l'importance de la taille des classes ou des groupes, le nombre d'enfants par adulte, la qualité de l'enseignement et la disponibilité de matériels et d'un programme d'enseignement. L'interaction entre les enfants, les puériculteurs et les enseignants est probablement le déterminant essentiel de la qualité (Young et Richardson, 2007).

L'accès aux services d'éducation préscolaire se développe régulièrement dans le monde. Près de 139 millions d'enfants suivaient des programmes d'EPPE en 2006, contre 112 millions en 1999. Le taux brut de scolarisation (TBS) mondial dans l'enseignement préscolaire s'établissait en moyenne à 79 % dans les pays développés et à 36 % dans les pays en développement (tableau 2.1). C'est en Afrique subsaharienne et dans les États arabes que la couverture était la plus faible. Sur les 35 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données pour 2006, 17 avaient des taux de couverture inférieurs à 10 %. Sur 18 États arabes pour lesquels les données sont disponibles, 6 avaient des taux de couverture inférieurs à 10 % et 3 des taux inférieurs à 20 %.

La participation à l'enseignement préscolaire tend à augmenter avec le revenu, bien que la corrélation ne soit pas nette. Plusieurs États arabes à revenu élevé ont une couverture plus faible que des pays à faible revenu comme le Ghana, le Kenya et le Népal. L'accès à l'enseignement primaire est moins important aux Philippines qu'au Nicaragua, et la Bolivie présente un TBS du préscolaire plus élevé que celui de la Colombie, pourtant plus riche (figure 2.5).

Figure 2.5 : Évolution des taux bruts de scolarisation du

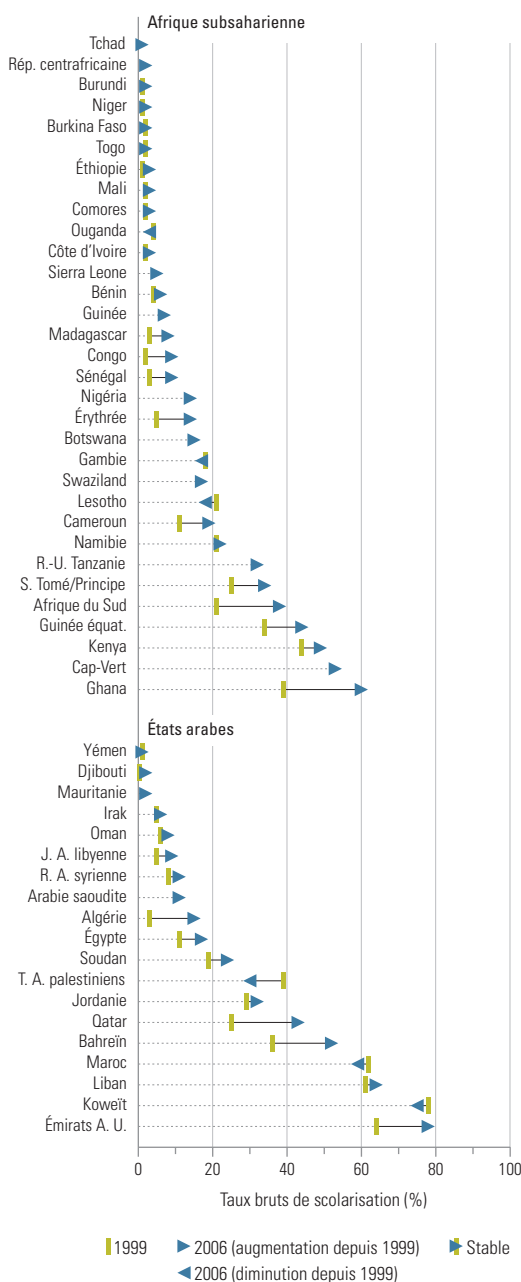


Tableau 2.1 : Effectifs de l'enseignement préscolaire et taux bruts de scolarisation par région, 1999 et 2006

	Effectif total			Taux bruts de scolarisation		
	Année scolaire s'achevant en		Évolution entre 1999 et 2006 (%)	Année scolaire s'achevant en		Évolution entre 1999 et 2006 (%)
	1999 (millions)	2006 (millions)		1999 (%)	2006 (%)	
Monde	112	139	24	33	41	26
Pays en développement	80	106	32	27	36	32
Pays développés	25	26	3	73	79	9
Pays en transition	7	7	2	46	62	36
Afrique subsaharienne	5	9	73	9	14	49
États arabes	2	3	26	15	18	22
Asie centrale	1	1	8	21	28	38
Asie de l'Est et Pacifique	37	37	-1	40	45	12
Asie de l'Est	37	36	-1	40	44	11
Pacifique	0,4	1	24	61	74	22
Asie du Sud et de l'Ouest	21	39	81	21	39	84
Amérique latine et Caraïbes	16	20	24	56	65	16
Caraïbes	1	1	18	65	79	21
Amérique latine	16	20	24	55	64	16
Amérique du N./Europe occ.	19	20	4	75	81	7
Europe centrale et orientale	9	10	1	49	62	26

Note : les évolutions sont calculées en utilisant des chiffres non arrondis. Source : annexe, tableau statistique 3B.

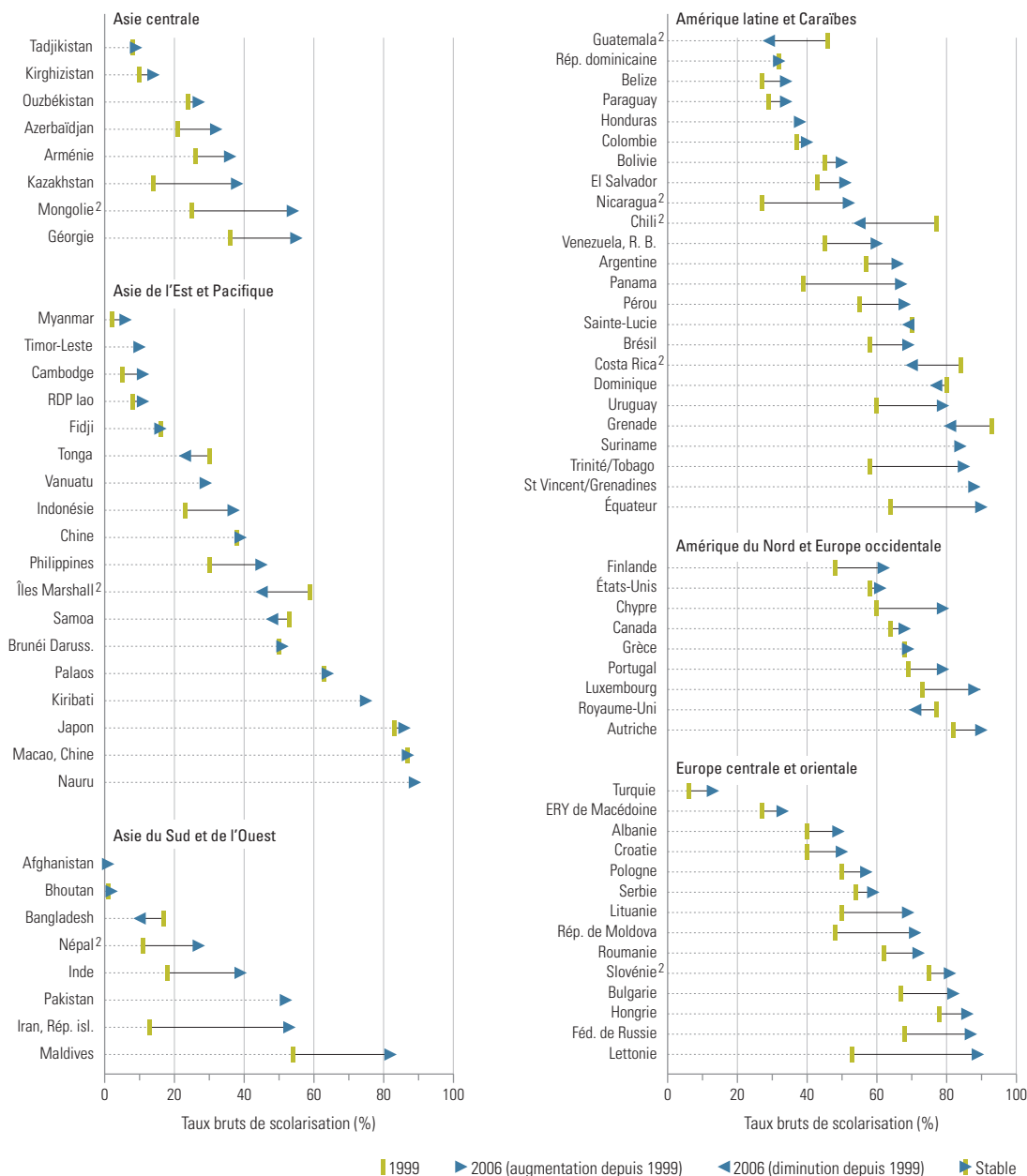
Éducation et protection de la petite enfance : encore loin de l'objectif

Ces comparaisons font souligner l'importance des choix des politiques publiques. Si les services proposés dans les pays à faible revenu sont bien entendu limités par les contraintes de ressources, ils le sont souvent aussi par l'indifférence gouvernementale – notamment à l'égard des pauvres. Les priorités des donateurs d'aide renforcent cette situation : l'EPPE ne représente que 5 % de l'aide totale à l'éducation. Ce chiffre est difficile à justifier étant donné les énormes

bénéfices potentiels de l'EPPE pour les objectifs de l'enseignement primaire et les OMD. Le niveau très bas des services et l'ampleur des besoins, en particulier en Afrique subsaharienne, donnent à penser que de puissants arguments militent pour qu'une priorité plus grande soit donnée à l'EPPE dans les stratégies d'éducation (Jaramillo et Mingat, 2008).

L'EPPE ne représente que 5 % de l'aide totale à l'éducation. Ce chiffre est difficile à justifier.

préprimaire entre 1999 et 2006 dans les pays où les TBS étaient inférieurs à 90 % en 2006¹



Notes : la diminution apparente enregistrée au Royaume-Uni est due au reclassement dans le primaire de certains programmes précédemment considérés comme relevant du préprimaire. Voir le tableau source pour plus de détails.

1. Le TBS est égal ou supérieur à 90 % dans 41 pays : 10 en Amérique latine et dans les Caraïbes, 14 en Europe occidentale, 9 en Asie de l'Est et dans le Pacifique, 5 en Europe centrale et orientale et 3 en Afrique subsaharienne.
2. Changement de durée entre 1999 et 2006. Par rapport à 1999, la durée du préprimaire serait plus courte de 1 an en Mongolie, au Népal, au Nicaragua et en Slovaquie, plus longue de 1 an au Chili, au Costa Rica et dans les îles Marshall, et plus longue de 2 ans au Guatemala.
Source : annexe, tableau statistique 3B.

Encadré 2.4 – En Égypte, le pays progresse mais les pauvres sont laissés pour compte

L'Égypte a engagé un ambitieux programme de développement des services préscolaires destiné aux enfants de 4 et 5 ans. L'augmentation de la couverture a été impressionnante mais n'a pas sensiblement réduit les disparités préscolaires qui risquent d'aggraver les inégalités dans le primaire et au-delà.

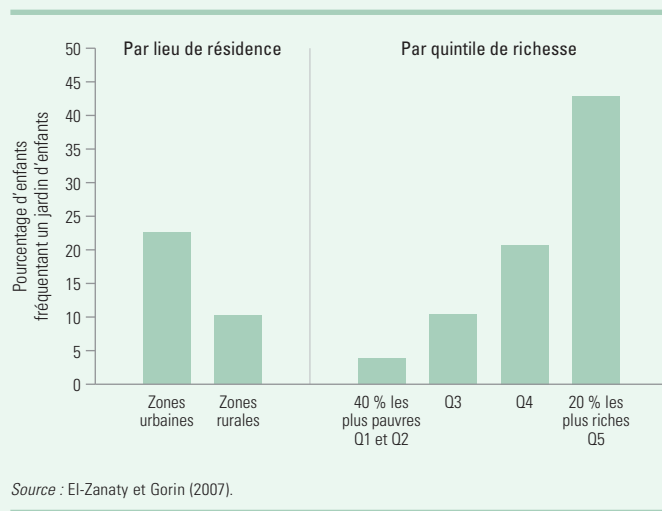
Le TBS de l'enseignement préprimaire est passé de 11 % en 1999 à 17 % en 2007. Cependant, l'Enquête nationale sur l'éducation des ménages de 2005-2006 a révélé que seulement 4 % des enfants des 40 % de ménages les plus pauvres n'avaient jamais suivi un programme préscolaire (figure 2.6). En revanche, 43 % des enfants du quintile le plus riche étaient restés 2 ans dans un jardin d'enfants.

Deux facteurs sont les principaux obstacles à un accès élargi et plus équitable. Premièrement, pour les parents des 3 quintiles les plus pauvres, le défaut d'accès est la raison la plus fréquemment invoquée pour ne pas envoyer les enfants dans un établissement préscolaire. Deuxièmement, environ un tiers des parents des 40 % de ménages les plus pauvres mentionnent que le coût est le problème majeur.

Pour obtenir une plus grande équité, il faudra que les politiques publiques agissent sur plusieurs fronts. L'ouverture de jardins d'enfants dans les quartiers les plus pauvres des grandes villes, dans les petites villes et dans les zones rurales est une priorité urgente. L'élimination de l'obstacle que constitue le coût exigera soit des versements à destination des ménages pauvres, soit la gratuité des services, soit une combinaison des deux. Les repas scolaires gratuits pourraient constituer une autre incitation : 10 % seulement des enfants de 4 et 5 ans fréquentant les jardins d'enfants en bénéficient à l'école.

Source : El-Zanaty et Gorin (2007).

Figure 2.6 : Pourcentage d'enfants âgés de 4 et 5 ans en Égypte fréquentant un jardin d'enfants, par lieu de résidence et quintile de richesse, 2005-2006



Disparités de la participation à l'éducation préscolaire à l'intérieur des pays

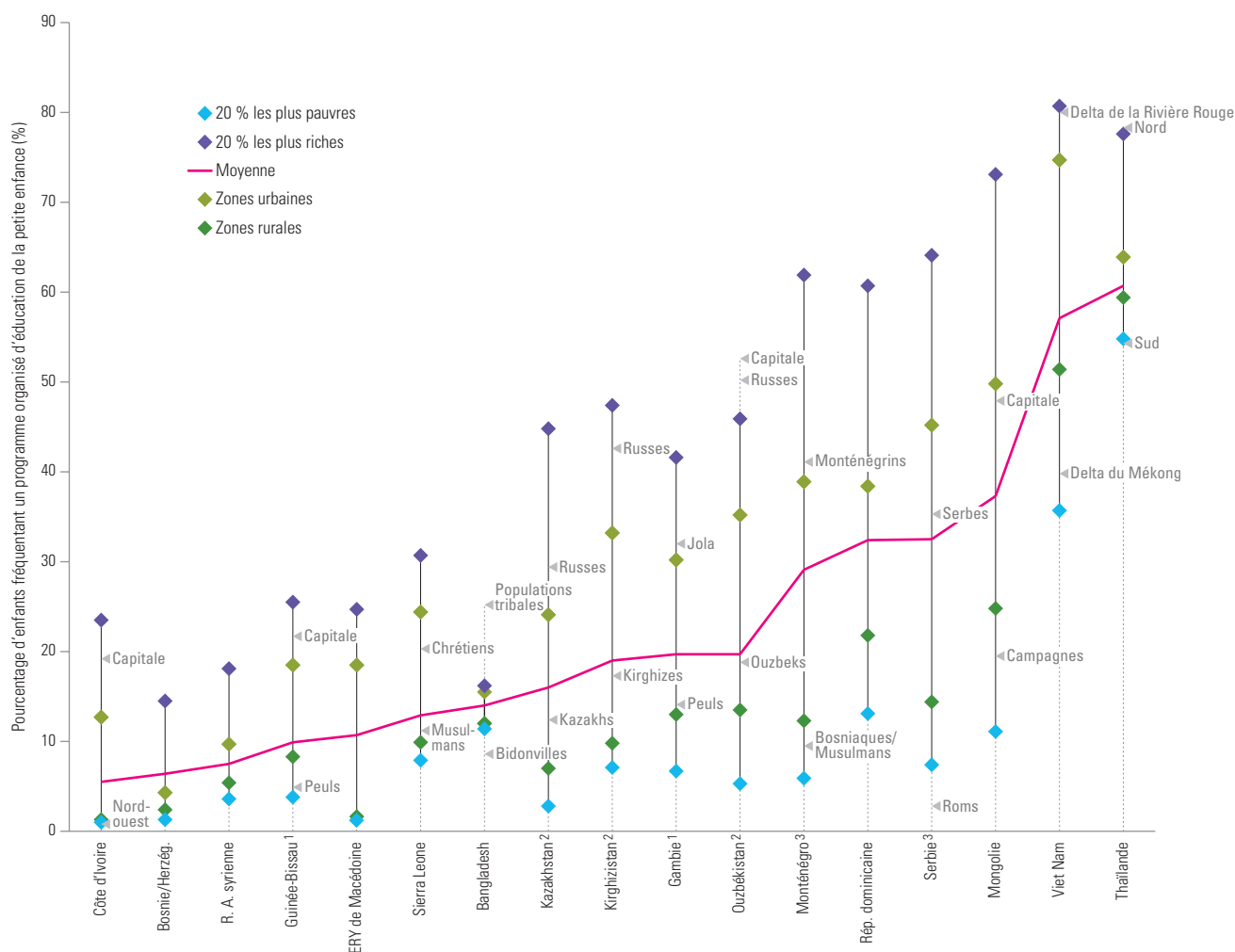
Il y a aussi des disparités marquées des services d'enseignement préprimaire à l'intérieur des pays. Bien que les enfants vulnérables des ménages pauvres soient ceux qui tirent le plus grand profit des interventions d'EPPE qui compensent les désavantages familiaux, les données internationales indiquent une corrélation négative entre besoins et services. Une analyse préliminaire des dernières enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS3, *multiple indicator cluster survey 3*) pour 17 pays montre de grandes disparités dans la participation à l'éducation préscolaire, les enfants pauvres et habitant des zones rurales étant au niveau le plus bas de la répartition (figure 2.7).

Les taux de participation des enfants des ménages pauvres sont très inférieurs à ceux des enfants des ménages riches. En République arabe syrienne, celui des 20 % les plus riches est le quintuple de celui des 20 % les plus pauvres (figure 2.7). Les disparités de richesse vont au-delà des indicateurs de participation. Au Brésil, où le taux moyen de scolarisation dans le préscolaire est de 29 % pour les ménages les plus pauvres et dépasse 50 % pour les plus riches, les enfants des familles les plus aisées fréquentent dans leur écrasante majorité des établissements privés mieux dotés que les autres (Azevedo de Aguiar *et al.*, 2007). Des recherches menées à Rio de Janeiro donnent à penser que la dépense moyenne par enfant est 12 fois plus élevée dans les établissements préscolaires privés que dans les établissements préscolaires publics.

Les écarts entre zones rurales et zones urbaines et autres disparités géographiques sont aussi prononcés dans de nombreux pays. En Côte d'Ivoire, par exemple, les taux de participation vont de moins de 1 % dans le Nord-Ouest reculé à 19 % dans la plus grande ville, Abidjan. Au Viet Nam, la région du delta du Fleuve Rouge, qui détient le revenu le plus élevé, présente un taux de participation de 80 %, contre 40 % pour la région du delta du Mékong, qui enregistre certains des indicateurs sociaux les plus défavorables. Au Bangladesh, les habitants des bidonvilles sont au niveau le plus bas de la répartition de l'accès à l'EPPE (figure 2.7).

Des facteurs comme la langue, l'origine ethnique et la religion jouent aussi un rôle dans cette répartition. Dans plusieurs pays de l'ex-Union soviétique, les taux de participation sont le plus élevés chez les russophones. Les Roms vivant en Serbie ont des taux de participation aux programmes préscolaires plus de 6 fois inférieurs à ceux des Serbes (figure 2.7).

Figure 2.7 : Disparités de la fréquentation préscolaire des enfants de 3 et 4 ans, pays sélectionnés, année la plus récente



1. La caractéristique « peuls » se réfère au groupe ethnique.

2. Au Kazakhstan, au Kirghizistan et en Ouzbékistan, toutes les caractéristiques sauf la capitale se réfèrent aux langues.

3. Au Monténégro et en Serbie, les caractéristiques se réfèrent aux groupes ethniques.

Sources : Bangladesh : Bureau des statistiques et UNICEF (2007) ; Bosnie-Herzégovine : Direction de la planification économique *et al.* (2007) ; Côte d'Ivoire : Institut national de la statistique (2007) ; République dominicaine : Secrétaire d'État à l'économie, à la planification et au développement (2008) ; Gambie : Bureau des statistiques (2007) ; Guinée-Bissau : ministère de l'Économie (2006) ; République du Kirghizistan : Comité national de la statistique et UNICEF (2007) ; ERY de Macédoine : Bureau de la statistique (2007) ; Mongolie : Bureau national de la statistique et UNICEF (2007) ; Monténégro : Bureau de la statistique et Agence stratégique de recherche de marché (2006) ; Serbie : Bureau de la statistique et Agence stratégique de recherche de marché (2007) ; Sierra Leone : Sierra Leone Statistics et UNICEF (2007) ; République arabe syrienne : Bureau central de la statistique (2008) ; Thaïlande : Bureau national de la statistique (2006) ; Kazakhstan : UNICEF et Agence nationale de la statistique (2007) ; Ouzbékistan : UNICEF et Comité d'État de la statistique (2007) ; Viet Nam : Bureau général de la statistique (2006).

Pourquoi les enfants des ménages pauvres ont-ils moins de chances que ceux des ménages riches de fréquenter un établissement préscolaire ? La réponse varie selon le pays (l'encadré 2.4 en donne un exemple). Dans certains cas, c'est qu'il n'y a pas d'établissement de ce genre dans le pays. Les enquêtes détaillées sur les ménages réalisées en Égypte donnent une idée des obstacles auxquels sont confrontés les ménages, mettant en évidence l'importance du coût (encadré 2.4).

Les pays riches affichent des résultats mitigés en matière d'équité

Les pays en développement ne sont pas les seuls à avoir du mal à rendre l'EPPE plus équitable. Il existe de grandes disparités des services préscolaires parmi les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Alors que la France et les pays scandinaves (à l'exception de la Finlande) ont pratiquement généralisé la scolarisation dans l'enseignement préscolaire, le TBS du préscolaire aux États-Unis s'établit à 61 % (voir annexe, tableau statistique 3A),

Il existe de grandes disparités des services préscolaires parmi les pays riches.

Contrairement à la plupart des pays riches, les États-Unis n'ont pas de structure nationale normative ou régulatrice pour l'EPPE.

pays où, de plus, les défavorisés sont loin d'atteindre la moyenne nationale.

Contrairement à la plupart des pays riches, les États-Unis n'ont pas de structure nationale normative ou régulatrice pour l'EPPE. Les services préscolaires sont du ressort de chaque État et la couverture comme la qualité sont très variables entre et dans les États. Les programmes fédéraux ciblant les pauvres ont eu des résultats mitigés. Le plus important de ces programmes est Head Start, lancé au milieu des années 1960 en vertu de la législation adoptée au titre de la « guerre contre la pauvreté » proclamée par le Président Johnson, en vue de rompre le lien entre pauvreté et désavantage éducatif. Géré par des agences locales, avec des fonds fournis directement par les autorités fédérales, ce programme touche environ

11 % des enfants de 3 et 4 ans. C'est le niveau de pauvreté qui détermine qui peut en bénéficier, mais tous les enfants qui peuvent y prétendre n'y participent pas et les indicateurs de qualité sont décourageants (Belfield, 2007). Comparé à d'autres programmes préscolaires, Head Start est modeste en termes de taille absolue et d'impact relatif – conclusion qui fait souligner sa faible valeur ajoutée (Haskins, 2008). Si de nombreux facteurs plus généraux déterminent les inégalités dans l'éducation aux États-Unis, les disparités de l'accès à des services préscolaires de qualité contribuent à perpétuer l'écart existant pour ce qui est de la préparation à l'école entre les enfants défavorisés et les autres enfants. Cet écart grandit à mesure que les enfants progressent à travers le système éducatif (Magnuson et Waldfogel, 2005) (encadré 2.5). □

Encadré 2.5 – Le déficit d'équité dans les services destinés aux jeunes enfants aux États-Unis

Près de 1 enfant américain sur 5 vit dans la pauvreté – soit 2 fois la moyenne de l'OCDE –, 1 sur 8 vit dans un logement surpeuplé et 1 sur 10 dans une famille dépourvue d'assurance maladie. Ce contexte social est étroitement lié à des niveaux élevés d'inégalité dans les résultats éducatifs.

Les interventions de la petite enfance peuvent atténuer le lien entre le dénuement social et l'inégalité dans l'éducation. Cependant, les programmes en vigueur semblent échouer sur plusieurs plans. Si on les mesure en termes d'équité, il est fréquent qu'ils ne bénéficient pas à ceux qui en ont le plus besoin. En 2008, l'American Human Development Report a examiné les inégalités de la scolarisation dans le préscolaire par groupe social, origine ethnique, État et circonscription électorale du Congrès. Il a constaté une disparité frappante entre les niveaux de besoins tels que reflétés dans l'indice du développement humain (IDH) (indicateur composite de la santé, de l'éducation et du revenu) et les services :

- seuls 45 % des enfants de 3 à 5 ans des familles à faible revenu sont inscrits dans des programmes préscolaires, contre 75 % des enfants des familles à revenu élevé ;
- les disparités ethniques sont prononcées. Le taux de scolarisation des enfants hispaniques et latinos est de 45 % contre 62 % pour les enfants blancs ;

- pour les 20 circonscriptions électorales du Congrès présentant les scores les plus élevés de l'IDH, le taux moyen d'inscription dans des programmes préscolaires était de 76 %, contre 50 % pour les 20 circonscriptions du dernier quintile ;
- sur les 20 circonscriptions aux scores les plus élevés de l'IDH, 2 seulement présentaient des taux d'inscription inférieurs à 60 %, alors que 3 seulement des 20 circonscriptions aux scores les plus bas présentaient des taux supérieurs à 60 %.

La qualité des programmes d'EPPE est aussi préoccupante. En l'absence de cadre fédéral bien défini et de structure régulatrice, la gestion et le contrôle de qualité sont très variables. Le manque de cohérence entre les programmes couvrant la pauvreté et la protection sociale des enfants constitue un autre problème. Pour la Commission de l'éducation et du travail de la Chambre des représentants, c'est bien la fragmentation dans ce domaine qui est un problème majeur dans la plupart des États, des comtés et des villes. Un autre sujet de préoccupation est que le niveau global des investissements au titre du programme Head Start est à peu près inférieur d'un tiers à celui des programmes les plus performants.

Sources : Burd-Sharps *et al.* (2008) ; Haskins (2008) ; Magnuson et Waldfogel (2005) ; UNICEF (2007).

Les progrès vers l'EPU : des nations à la croisée des chemins

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

Avec seulement 7 années devant eux, les gouvernements tiendront-ils leur engagement de réaliser l'EPU d'ici à 2015 ? La réponse est non s'ils continuent à suivre la trajectoire actuelle. Quelque 75 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont toujours pas scolarisés et leur nombre baisse trop lentement et trop inégalement pour que l'objectif de 2015 puisse être atteint. Le double défi est d'accélérer le développement de l'accès et de renforcer la rétention afin que tous les enfants entrent à l'école et accomplissent un cycle primaire complet.

Depuis qu'il existe, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* décrit les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPU et des autres objectifs adoptés à Dakar. S'il y a un message central qui ressort des indica-

tions données ci-après, c'est que le moment est décisif pour la réalisation de l'EPU en 2015. Sans une action d'urgence pour scolariser les enfants, améliorer la survie scolaire et renforcer la qualité, la promesse faite à Dakar ne sera pas tenue.

Accès et participation : en progrès, mais encore très insuffisants

Le nombre d'enfants entrant à l'école primaire a fortement augmenté depuis Dakar. En 2006, un peu plus de 135 millions d'enfants ont franchi le seuil d'une salle de classe pour la première fois – soit environ 5 millions de plus qu'en 1999. Dans les pays en développement, le taux brut d'admission (TBA), qui enregistre le nombre de nouveaux inscrits quel que soit leur âge, a augmenté d'un peu plus de 8 points de pourcentage au cours de la période considérée, les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne enregistrant les progressions les plus fortes (tableau 2.2). Certaines régions ont vu leur taux d'admission stagner ou même baisser, comme l'Asie de l'Est et le Pacifique, l'Amérique latine et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale. C'est généralement le cas lorsque le changement démographique se conjugue avec une meilleure adéquation entre l'âge d'entrée à l'école et la progression à travers le système dans les pays qui, au départ, avaient un TBA élevé.

Sans une action d'urgence pour scolariser les enfants, améliorer la survie scolaire et renforcer la qualité, la promesse faite à Dakar ne sera pas tenue.

Tableau 2.2 : Nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire et taux bruts d'admission par région, 1999 et 2006

	Nouveaux inscrits			Taux bruts d'admission		
	Année scolaire s'achevant en		Évolution entre 1999 et 2006 (%)	Année scolaire s'achevant en		Évolution entre 1999 et 2006 (points de pourcentage)
	1999 (milliers)	2006 (milliers)		1999 (%)	2006 (%)	
Monde	130 195	135 340	4	104	111	7
Pays en développement	113 366	120 589	6	105	112	8
Pays développés	12 380	11 575	-6	102	102	-0,2
Pays en transition	4 449	3 175	-29	99	100	1
Afrique subsaharienne	16 397	23 230	42	90	111	22
États arabes	6 297	7 191	14	90	100	10
Asie centrale	1 795	1 416	-21	101	102	1
Asie de l'Est et Pacifique	37 045	31 830	-14	103	98	-5
Asie de l'Est	36 513	31 288	-14	103	98	-5
Pacifique	533	542	2	102	101	-1
Asie du Sud et de l'Ouest	40 522	44 823	11	114	127	13
Amérique latine et Caraïbes	13 176	13 142	-0,3	119	119	-0,1
Caraïbes	565	585	4	156	157	1
Amérique latine	12 612	12 557	-0,4	118	118	-0,2
Amérique du Nord/Europe occidentale	9 328	8 932	-4	103	103	-0,2
Europe centrale et orientale	5 635	4 370	-22	97	98	0,3

Note : évolution calculée en utilisant des chiffres non arrondis.

Source : annexe, tableau statistique 4.

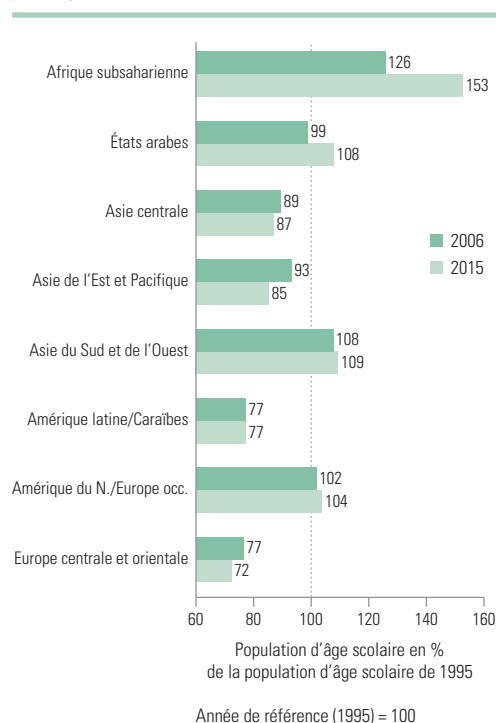
Dans le monde, près de 40 millions d'enfants supplémentaires ont été scolarisés dans le primaire en 2006 par rapport à 1999.

Comme les taux d'admission ont augmenté, il en a été de même des effectifs globaux. Dans le monde, près de 40 millions d'enfants supplémentaires ont été scolarisés dans le primaire en 2006 par rapport à 1999 (tableau 2.3). L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont représenté l'essentiel de cette augmentation, les effectifs progressant de 42 % dans la première de ces régions et de 22 % dans la seconde. Ailleurs, l'effectif total a légèrement baissé, en partie du fait de la diminution de la population d'âge scolaire.

Tendances démographiques : un facteur clef de la planification de l'éducation

Dans certaines régions, une croissance plus lente ou même une contraction de la cohorte en âge de fréquenter l'école primaire crée une occasion d'accroître le financement par élève. Dans d'autres, la poursuite de l'augmentation de la population en âge de fréquenter l'école primaire signifie une pression accrue sur les ressources financières, matérielles et humaines. L'Asie de l'Est et le Pacifique enregistreront une baisse de 15 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire en 2015 ; en Afrique subsaharienne, la cohorte augmentera de 26 millions d'enfants et, dans les États arabes, de 4 millions d'enfants (figure 2.8). Une conséquence de cette pression démographique est que les gouvernements doivent faire plus

Figure 2.8 : Population d'âge scolaire en 2006 et 2015 en pourcentage de la population d'âge scolaire en 1995, par région



Source : base de données de l'ISU.

Tableau 2.3 : Effectif scolarisé du primaire par région, 1991, 1999 et 2006

	Effectif scolarisé total					Taux bruts de scolarisation				
	Année scolaire s'achevant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2006	Année scolaire s'achevant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2006
	1991	1999	2006			1991	1999	2006		
(millions)	(millions)	(millions)	(% par an) ¹	(%)	(%)	(%)	(points de pourcentage par an)			
Monde	598	648	688	1,0	0,8	98	99	105	0,1	1,0
Pays en développement	508	561	609	1,3	1,0	97	99	106	0,1	1,2
Pays développés	73	70	66	-0,4	-0,7	102	102	101	0,0	-0,2
Pays en transition	18	16	13	-0,9	-2,8	97	104	99	0,9	-0,9
Afrique subsaharienne	63	82	116	3,3	4,5	72	78	95	0,7	2,9
États arabes	31	35	40	1,9	1,6	84	90	97	0,8	1,3
Asie centrale	5	7	6	3,1	-1,8	90	98	100	1,1	0,3
Asie de l'Est et Pacifique	207	218	192	0,6	-1,5	118	112	109	-0,7	-0,5
Asie de l'Est	204	214	189	0,6	-1,6	118	113	110	-0,7	-0,5
Pacifique	3	3	3	2,3	-0,1	98	95	91	-0,4	-0,8
Asie du Sud et de l'Ouest	135	158	192	1,9	2,5	89	90	108	0,2	3,0
Amérique latine et Caraïbes	75	70	69	-0,9	-0,3	103	121	118	2,2	-0,6
Caraïbes	1	3	2	7,1	-0,4	70	112	108	5,3	-0,7
Amérique latine	74	68	66	-1,1	-0,3	104	122	118	2,1	-0,6
Amérique du N./Europe occ.	50	53	51	0,7	-0,4	104	103	101	-0,1	-0,2
Europe centrale et orientale	31	26	22	-2,3	-2,2	98	102	97	0,5	-0,9

1. Taux de croissance annuel moyen fondé sur la méthode du taux d'intérêt composé.
Sources : annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'ISU.

d'efforts pour préserver les gains déjà obtenus. L'Afrique subsaharienne, par exemple, doit augmenter la participation de plus de 2 points de pourcentage par an rien que pour maintenir au même niveau les taux de scolarisation.

Le taux net de scolarisation : un indicateur de référence pour l'EPU

Le taux net de scolarisation (TNS) est un des instruments les plus puissants pour mesurer la distance par rapport à l'EPU. Il rend compte de la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont officiellement inscrits à l'école. Les pays qui enregistrent régulièrement des TNS d'environ 97 % ou plus ont effectivement réalisé l'EPU puisque cela veut dire que tous les enfants ayant l'âge approprié sont à l'école primaire et achèveront probablement le cycle.

Les progrès accomplis après Dakar en termes de TNS reflètent ceux réalisés dans d'autres domaines (tableau 2.3). Le TNS des pays en développement en tant que groupe a augmenté, depuis 1999, 2 fois plus vite que le rythme annuel enregistré durant les années 1990. C'est un résultat extraordinaire. Particulièrement remarquables au regard de l'histoire récente ont été les progrès de l'Afrique subsaharienne. Durant les années 1990, le TNS moyen de la région a augmenté au rythme de

0,3 point de pourcentage par an en moyenne, pour atteindre 56 % à la fin de la décennie. En 2006 il s'établissait à 70 %, soit une croissance annuelle moyenne de 2 points de pourcentage, ou 6 fois le rythme de la décennie ayant précédé Dakar. L'Asie du Sud et de l'Ouest a elle aussi enregistré un accroissement impressionnant du TNS, qui est passé de 75 à 86 %. La forte progression des taux de scolarisation en dépit de la croissance rapide de la population reflète la priorité accrue attachée à l'enseignement primaire dans de nombreux pays.

Ces réussites prouvent que des progrès rapides vers l'EPU sont possibles, même dans des circonstances difficiles. Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ont enregistré des progrès particulièrement impressionnants. Par exemple, le Bénin, Madagascar, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie sont passés, depuis 1999, de TNS se situant entre 50 et 70 % à des taux dépassant 80 %. Partant d'encore plus bas, l'Éthiopie a doublé son TNS, qui atteint 71 % (encadré 2.6). Si ce pays a encore un long chemin à parcourir pour réaliser l'EPU, il a fait des progrès spectaculaires en matière d'amélioration de l'accès et de lutte contre les inégalités, notamment grâce à un programme ambitieux de construction d'écoles dans les zones rurales, qui a stimulé la demande en réduisant la distance entre l'école et le domicile des enfants et en répondant aux soucis de sécurité des filles.

En proie à un conflit civil déstabilisant, le Népal a enregistré des progrès rapides vers l'EPU.

Il y a d'autres réussites frappantes. En proie à un conflit civil déstabilisant, le Népal a porté son TNS de 65 à 79 % depuis 1999. Les réformes de la gouvernance impliquant un transfert de ressources et de pouvoirs aux autorités locales et des incitations visant à surmonter les inégalités tenant au sexe et à la caste ont joué un rôle important dans l'amélioration de l'accès (encadré 2.7). Parmi les États arabes, Djibouti, le Maroc, la Mauritanie et le Yémen, qui présentaient les 4 TNS les plus bas de la région, ont tous enregistré de nets progrès (figure 2.9, p. 66).

Les politiques à la base des augmentations du TNS diffèrent selon les pays mais elles présentent certains traits communs. Bien qu'il n'y ait pas de modèle, il y a des guides utiles des bonnes pratiques. Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne – dont l'Éthiopie, le Kenya, le Lesotho, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie –, l'élimination des frais de scolarité a propulsé vers le haut les taux de scolarisation. Elle a aussi été un facteur de l'augmentation du TNS au Népal. L'accroissement des dépenses et des investissements publics dans les écoles, les enseignants et les matériels didactiques a été

Taux nets de scolarisation

Année scolaire s'achevant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2006
1991	1999	2006		
(%)	(%)	(%)	(points de pourcentage par an)	
81	82	86	0,2	0,6
78	81	85	0,3	0,7
96	97	95	0,1	-0,2
89	88	90	-0,1	0,3
54	56	70	0,3	2,0
73	78	84	0,6	0,9
84	87	89	0,3	0,3
97	96	93	-0,1	-0,3
97	96	94	-0,1	-0,3
91	90	84	0,0	-0,9
70	75	86	0,6	1,5
86	92	94	0,8	0,2
51	75	72	2,9	-0,4
87	93	95	0,8	0,3
96	97	95	0,0	-0,2
91	91	92	0,1	0,0

Encadré 2.6 – Éthiopie : sur la voie rapide vers l'EPU

L'Éthiopie est confrontée à de formidables défis de développement, dont des niveaux élevés de pauvreté, la malnutrition chronique et des sécheresses récurrentes. Pourtant, le pays a réussi à assurer une progression impressionnante vers l'EPU.

Ce mouvement a commencé en 1997 avec l'adoption du premier Plan de développement du secteur de l'éducation (EDSP I, *First Education Sector Development Plan*), qui a donné la priorité à l'augmentation de l'accès, au renforcement de l'équité et à l'amélioration de la qualité. Dans le cadre des plans successifs EDSP II et EDSP III, l'effectif total des élèves est passé de 3,7 à 12 millions en 2007. L'Éthiopie a enregistré une des progressions les plus rapides du TNS en Afrique subsaharienne. Elle a réduit le nombre d'enfants non scolarisés de plus de 3 millions. Ses efforts pour améliorer l'équité ont aussi porté leurs fruits. Dans les zones rurales, le TBS est passé de 45 à 67 % entre 2000-2001 et 2004-2005. L'enseignement secondaire s'est lui aussi développé, ses effectifs ayant doublé depuis l'EDSP I.

À quelle politique est due la réussite de l'Éthiopie ? La priorité donnée à l'éducation dans les dépenses publiques s'est accrue régulièrement depuis 1999 : le budget de l'éducation est passé de 3,6 à 6 % du PNB. À l'intérieur de ce budget, une plus grande importance a été accordée à l'enseignement primaire. Celui-ci représente 55 % des dépenses au titre de l'EDSP III, contre 46 % dans l'EDSP I. L'aide internationale représente environ 17 % des dépenses prévues jusqu'en 2010.

Un objectif clef de l'accroissement des dépenses publiques d'éducation a été la construction d'écoles rurales. Sur près de 6 000 écoles construites depuis 1997, 85 % l'ont été dans des zones rurales. Cela a réduit les distances à parcourir pour aller à l'école et libéré la demande d'éducation, en particulier dans le cas des filles (l'éloignement étant un obstacle important à leur participation à l'éducation). La distribution de manuels scolaires s'est améliorée et leur contenu a été révisé pour en renforcer la qualité et la pertinence : ils sont maintenant publiés dans 22 langues locales.

Il reste beaucoup à faire pour que l'Éthiopie atteigne l'objectif de l'EPU d'ici à 2015. De vieux problèmes demeurent – et la réussite en a créé de nouveaux. Les disparités régionales de l'accès restent marquées. Les deux régions essentiellement pastorales – Afar et Somali – ont des TBS inférieurs à 20 %. Si les disparités entre les sexes s'atténuent, elles restent importantes. Enfin, le pays compte encore 3 millions d'enfants non scolarisés.

L'accroissement substantiel des effectifs a généré des pressions sur tout le système. Au lieu de baisser comme prévu, le rapport élèves/enseignant (REE) a augmenté, passant de 42/1 en 1997 à 65/1 en 2006. Une évaluation nationale des apprentissages réalisée en 2004 n'a pas constaté d'amélioration de la qualité. Les taux d'abandon restent élevés, près de 1 élève sur 4 quittant l'école avant la 2^e année du primaire. La contribution des ménages au financement et de la construction des écoles et des dépenses de fonctionnement est élevée, d'où des préoccupations concernant le risque d'aggravation de l'inégalité.

Des stratégies et des objectifs ambitieux ont été adoptés pour faire face à ces problèmes. Les objectifs pour 2010 comprennent un TBS de 109 %, un IPS du TBS de 0,94 et un taux d'achèvement du primaire de 64 %. La construction de salles de classe est intensifiée, l'accent étant mis sur la construction près des communautés marginalisées dans les zones où vivent d'importantes populations non scolarisées. Les incitations financières à l'éducation des filles sont renforcées, avec des interventions ciblées dans les zones où les disparités entre les sexes sont fortes. L'Éthiopie envisage de recruter près de 300 000 enseignants d'ici à 2010 pour faire baisser les REE tout en accélérant les progrès vers l'EPU.

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; ministère éthiopien des Finances et du Développement économique (2006, 2007).

crucial, de même que l'accent croissant mis sur l'équité par des mesures destinées à abattre les obstacles et à créer des incitations visant à surmonter les désavantages tenant à la richesse, au sexe, à la condition sociale ou à la caste. Les partenariats de l'aide internationale ont joué un rôle important dans certains des pays les plus performants, dont l'Éthiopie, le Népal et la République-Unie de Tanzanie. Un soutien financier cohérent et prévisible aux stratégies nationales a pesé lourd dans la balance. La contribution substantielle de l'aide dans de nombreux pays met cruellement en relief le coût élevé de l'incapacité collective des donateurs à tenir les promesses faites à Dakar (voir le chapitre 4).

Enfants non scolarisés : encore un long chemin à parcourir

En 2006, il y avait 28 millions d'enfants non scolarisés de moins que lorsque les gouvernements se sont réunis à Dakar en 2000. Par rapport aux années 1990, époque à laquelle le nombre d'enfants non scolarisés augmentait dans certaines régions, les progrès ont été spectaculaires. En Afrique subsaharienne, le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés a baissé de 10 millions depuis 1999, alors que la population de ce groupe d'âge a augmenté de 17 millions. Durant la même période, l'Asie du Sud et de l'Ouest a presque réduit de

Encadré 2.7 – Népal : là aussi une accélération des progrès vers l'EPU

Ces dernières années, le Népal a enregistré des progrès rapides vers l'EPU. Le TNS pour 2004 s'établissait à 79 % – au lieu de 65 % seulement 5 ans auparavant. Le nombre d'enfants non scolarisés est tombé de 1 million à 700 000 et le taux de survie en 5^e année du primaire est passé de 58 à 79 %. Le fait que ces progrès ont été obtenus pendant un conflit civil qui n'a pris fin qu'en 2006 montre qu'il s'agit d'une réussite remarquable.

L'expérience népalaise démontre que même les problèmes et les inégalités les plus profondément enracinés peuvent être surmontés par les politiques publiques. Les réformes intervenues dans les domaines suivants ont été particulièrement importantes.

- **Renforcement de la responsabilisation locale.** En 2001, des réformes ont été lancées pour accroître la responsabilisation des écoles et renforcer la gestion communautaire. Le transfert de pouvoirs aux districts et aux communautés a mis l'éducation à l'abri d'un effondrement général de la planification et de la fourniture des services centralisés, et de l'impact du conflit civil. Environ 13 % des écoles publiques ont été transférées à des comités de gestion scolaire. Chaque comité reçoit une subvention de démarrage. Les écoles reçoivent des subventions destinées aux frais de personnel, et ce afin de pouvoir recruter des enseignants. L'adoption d'un système de financement lié aux effectifs a dilué les influences politiques sur l'attribution des ressources.

- **Amélioration de l'équité.** Les réformes ont élargi les programmes de bourses pour les filles, les Dalits et les enfants handicapés dans le primaire et le secondaire. Le nombre des bénéficiaires de bourses a été porté à 1,7 million et le but est d'en attribuer 7 millions en 2009. Les progrès vers une plus grande équité se traduisent par une diminution de l'écart entre les sexes : l'IPS du TBS du primaire est passé de 0,77 en 1999 à 0,95 en 2006. Enfin, les taux de scolarisation et de survie scolaire des enfants des castes inférieures augmentent.
- **Développement des infrastructures et accent mis sur la qualité.** Le pays s'est engagé dans un programme ambitieux d'accroissement du nombre d'écoles et de salles de classe, de développement du recrutement des enseignants et d'amélioration de l'offre de manuels.
- **Efficacité du soutien des donateurs.** Le Népal est en première ligne des efforts tendant à améliorer la gouvernance des donateurs. L'harmonisation de l'aide a commencé en 1999, 5 donateurs mettant en commun leurs ressources en vue de financer un programme pour le sous-secteur de l'enseignement primaire. Sur cette base, une approche sectorielle a été mise en place pour soutenir le Programme d'éducation pour tous 2004-2009. Son succès a eu pour résultat une augmentation régulière de la proportion d'aide regroupée, ce qui réduit les coûts de transaction et améliore la prévisibilité de l'aide.

Sources : annexe, tableaux statistiques 5 et 7 ; ministère népalais de l'Éducation et des Sports (2006) ; Banque mondiale (2007d).

moitié sa population non scolarisée, tombée de 37 à 18 millions d'enfants. Quelque 75 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont toujours pas scolarisés et, sur la base des tendances actuelles, l'objectif fixé pour 2015 ne sera pas atteint². La situation et les caractéristiques des enfants non scolarisés sont variables. Plus des quatre cinquièmes d'entre eux vivent dans des zones rurales, essentiellement en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne. Ils sont pauvres dans leur très grande majorité et beaucoup sont victimes d'une transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Avoir une mère sans instruction multiplie par deux la probabilité qu'un enfant ne soit pas scolarisé (ISU, 2005).

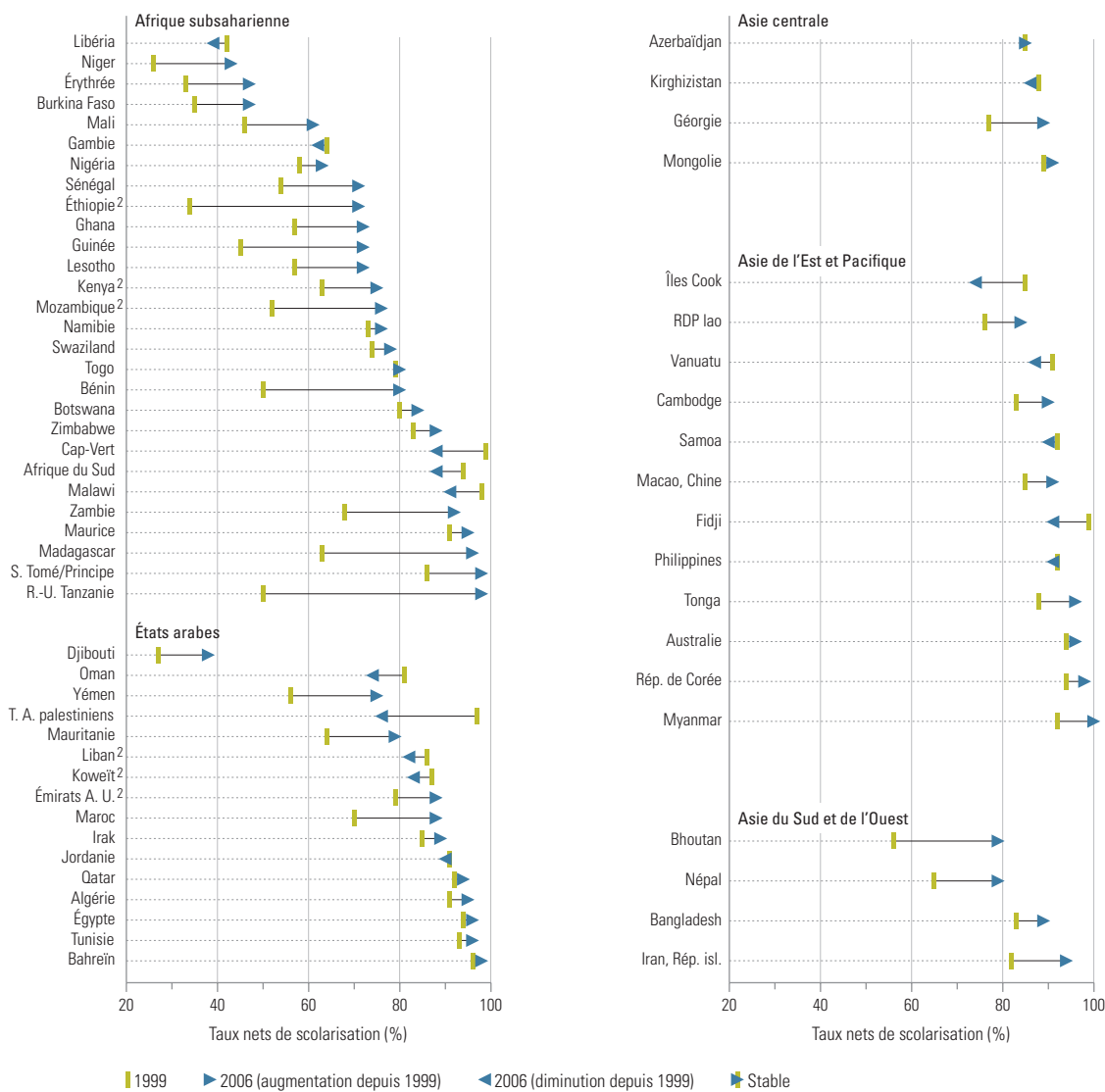
Mesuré en termes d'ampleur et d'impact sur les chances dans la vie, le problème de la non-scolarisation représente un défi majeur pour le développement humain. Plus encore, il représente une dénonciation des échecs des politiques nationales et internationales. Dans une économie

mondiale de plus en plus fondée sur le savoir, où la prospérité nationale et individuelle est de plus en plus liée à l'éducation, 12 % de la population du monde en développement en âge de fréquenter l'école primaire n'est pas scolarisée. En Afrique subsaharienne, la proportion est de près du tiers. Ces enfants sont privés de la possibilité de poser le pied sur le premier barreau d'une échelle qui pourrait leur donner les compétences et les connaissances requises pour sortir de la pauvreté et en finir avec la transmission intergénérationnelle du désavantage. Si le coût initial est supporté le plus directement par ceux qui sont concernés, la lenteur des progrès de la scolarisation a des conséquences plus larges et à plus long terme. La perte de potentiel humain dont s'accompagne la non-scolarisation compromet la croissance économique, aggrave les fractures sociales, ralentit les progrès de la santé publique et affaiblit les fondements de la participation sociale et de la démocratie – et ces coûts sont supportés par la société dans son ensemble.

En 2006, quelque 75 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont toujours pas scolarisés.

2. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a révisé l'estimation de la population non scolarisée à l'aide d'estimations démographiques plus récentes de la Division de la population de l'ONU. Cette révision montre qu'en 2005, il y avait 77 millions d'enfants non scolarisés.

Figure 2.9 : Évolution des taux nets de scolarisation dans le primaire dans les pays où le TNS était inférieur à 97 % en 1999 ou



Note : voir le tableau source pour plus de détails.

1. Le TNS était supérieur à 97 % pour les 2 années dans 16 pays : 9 en Europe occidentale, 3 en Amérique latine et Caraïbes, 3 en Asie de l'Est et Pacifique et 1 en Asie du Sud et de l'Ouest.

2. Pays où la durée de l'enseignement primaire a changé entre 1999 et 2006.

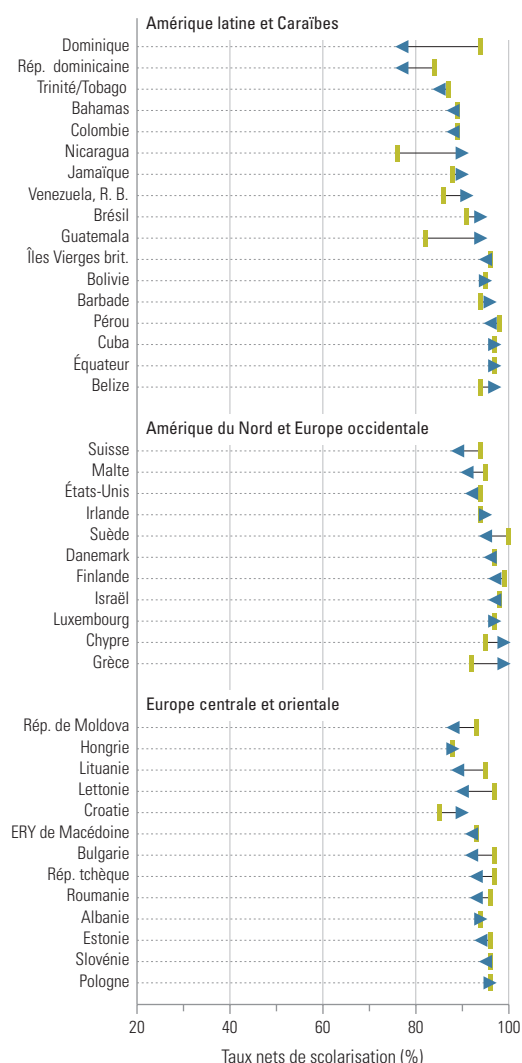
Source : annexe, tableau statistique 5.

Huit pays comptent chacun plus de 1 million d'enfants non scolarisés.

La population non scolarisée est fortement concentrée sur le plan géographique (tableau 2.4). Avec quelque 19 % de la population mondiale en âge de fréquenter l'école primaire, l'Afrique subsaharienne compte 47 % des enfants non scolarisés du monde – rappel brutal de l'ampleur des inégalités mondiales de la répartition des chances d'éducation. L'Asie du Sud et de l'Ouest compte un quart supplémentaire de la population non scolarisée. À l'intérieur des régions, il y a une forte concentration par pays. Huit pays comptent chacun plus de 1 million d'enfants non scolarisés – et 4 enfants non scolarisés sur 10 vivent dans ces pays (figure 2.10).

Les performances enregistrées depuis 1999 par les pays ayant une population non scolarisée importante sont variables. Certains n'ont pas réussi à en réduire le nombre. Ce groupe comprend le Nigéria – qui compte plus d'enfants non scolarisés qu'aucun autre pays – ainsi que le Burkina Faso, le Mali et le Niger. Les tendances observées au Nigéria suscitent une préoccupation à l'échelle mondiale. De tous les enfants non scolarisés du monde, ce pays en compte environ 1 sur 9 (encadré 2.8), et rien ou presque n'indique que s'il s'en tient à sa politique actuelle, il réussira rapidement une percée sur ce front.

en 2006¹



Dans d'autres pays qui avaient en 1999 une importante population non scolarisée, la situation est plus encourageante. Par exemple, le Bangladesh, l'Éthiopie, le Ghana, le Kenya, le Népal et la République-Unie de Tanzanie ont tous progressé rapidement vers l'EPU. Les performances de la République-Unie de Tanzanie sont particulièrement frappantes. Depuis 1999, le pays a fait tomber sa population non scolarisée de plus de 3 millions à moins de 150 000 par des interventions publiques, dont la suppression des frais de scolarité dans le primaire en 2001, l'accroissement des investissements publics et des mesures visant à améliorer la qualité de l'éducation (encadré 2.9).

Tableau 2.4 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés par région, 1999 et 2006

	1999			2006		
	Total (milliers)	% par région	% filles	Total (milliers)	% par région	% filles
Monde	103 223	100	58	75 177	100	55
Pays en développement	99 877	97	58	71 911	96	55
Pays développés	1 791	2	50	2 368	3	43
Pays en transition	1 555	2	51	899	1	49
Afrique subsaharienne	45 021	44	54	35 156	47	54
États arabes	7 980	8	59	5 708	8	61
Asie centrale	548	1	51	352	0,5	53
Asie de l'Est et Pacifique	6 079	6	51	9 535	13	49
Asie de l'Est	5 760	6	51	8 988	12	49
Pacifique	318	0,3	54	546	1	52
Asie du Sud et de l'Ouest	36 618	35	64	18 203	24	59
Amérique latine/Caraïbes	3 522	3	54	2 631	3	47
Caraïbes	493	0,5	50	617	1	51
Amérique latine	3 029	3	55	2 014	3	46
Amérique du N./Europe occ.	1 420	1	50	1 981	3	43
Europe centrale et orientale	2 036	2	59	1 611	2	52

Note : L'ISU a révisé le nombre d'enfants non scolarisés sur la base des nouvelles estimations de la Division de la population de l'ONU. Cette révision a eu pour résultat un accroissement du nombre estimé d'enfants non scolarisés, de telle sorte que les chiffres indiqués ici pour 1999 sont plus élevés que ceux qui figuraient dans le Rapport 2008 (UNESCO, 2007a).

Source : annexe, tableau statistique 5.

Les données du présent Rapport sur les enfants non scolarisés appellent quelques mises en garde importantes. Pour certains pays comptant une population d'âge scolaire élevée (par exemple, la Chine, l'Ouganda, le Soudan), il n'y a pas de données disponibles ou publiables pour 2006. Les estimations pour ces pays sont une approximation de la situation réelle. Dans certains cas, on peut aussi se poser des questions sur la taille de la population d'âge scolaire et l'exactitude des données administratives sur les effectifs.

Entre 1999 et 2006, la République-Unie de Tanzanie a fait tomber sa population non scolarisée de plus de 3 millions à moins de 150 000.

Les systèmes d'information eux-mêmes donnent souvent une mesure imparfaite de la population non scolarisée. Cela est spécialement vrai des pays marqués par un conflit civil ou en cours de redressement après un conflit (encadré 2.10), comme en République démocratique du Congo. Reconnaisant ces limites et omissions, le présent Rapport rassemble les meilleures données actuellement disponibles.

Caractéristiques des écoliers « manquants »

Les « enfants non scolarisés » sont une catégorie générale recouvrant une réalité sous-jacente complexe. Tous les enfants de cette catégorie ne sont pas dans la même situation.

L'analyse des données de scolarisation par âge donne à penser qu'environ 31 % des enfants non

Encadré 2.8 – Le Nigéria hors trajectoire : le prix d'une gouvernance inadéquate

Le Nigéria comptait, en 2005, 8 millions d'enfants non scolarisés – 23 % du total de l'Afrique subsaharienne – et il ne devrait pas être en mesure de réaliser l'EPU d'ici à 2015. Son TNS a augmenté lentement entre 1999 et 2005, passant de 58 à 63 %, nettement en dessous de la moyenne régionale. Pour modifier cette situation, le gouvernement devra renouveler son engagement en faveur de l'équité en affrontant franchement les inégalités suivantes.

- **De fortes inégalités géographiques de la scolarisation dans le primaire.** Dans le sud-ouest du pays, le TNS moyen dans le primaire s'établissait à 82 % en 2006, contre 42 % dans le Nord-Ouest, plus pauvre.
- **Des disparités substantielles entre les sexes à l'école primaire,** particulièrement dans le Nord. Seulement 40 % des filles en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisées dans certains États du Nord, contre 80 % dans le Sud-Est.
- **Des inégalités de revenu majeures dans l'accès à l'école.** Les enfants qui n'ont jamais fréquenté l'école primaire viennent pour la plupart des ménages les plus pauvres. Dans l'État de Kaduna, 48 % des filles des 20 % de ménages les plus pauvres n'ont jamais été scolarisées, contre 14 % dans le quintile le plus riche.

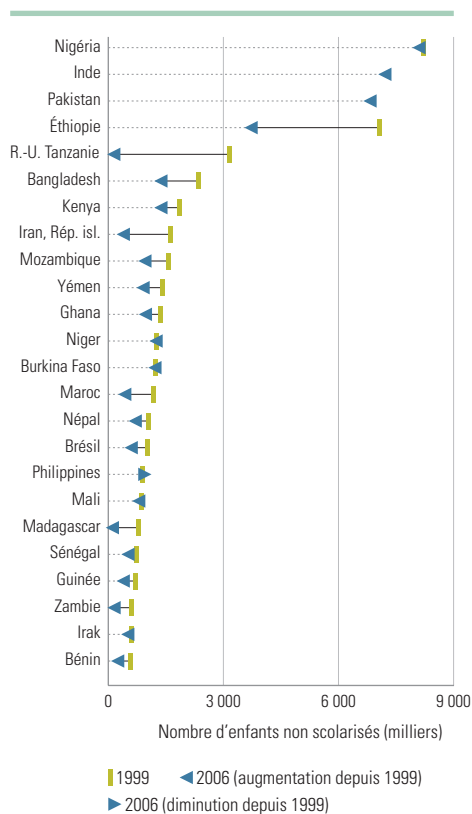
La faiblesse des taux de scolarisation et de fréquentation dans les groupes défavorisés a de nombreuses causes. Le coût est un obstacle important pour beaucoup. L'enseignement primaire est censé être gratuit au Nigéria, mais la moitié environ des parents indiquent qu'ils paient des frais officiels ou officieux. Les dépenses moyennes en rapport avec l'éducation représentent environ 12 % des dépenses moyennes des ménages, ce qui pénalise spécialement les ménages pauvres. Les autres obstacles côté demande sont moins tangibles. Les attitudes culturelles, comme l'idée que l'éducation des filles a moins de valeur que celle des garçons, ont une forte incidence sur la répartition des chances, surtout dans le Nord. Dans les États du Nord, les parents préfèrent souvent les écoles offrant une éducation islamique, qui n'enseignent pas toutes les matières de base du programme national d'enseignement.

Les facteurs tenant à l'offre sont aussi importants. Il existe à travers le Nigéria de sérieux déficits de qualité. Une évaluation des élèves de 5^e année du primaire menée en 2003 a constaté que 25 % seulement des élèves pouvaient répondre à plus d'un quart des questions d'un test dans les matières de base. La taille moyenne des classes va de 145 élèves dans l'État septentrional de Borno à 32 dans l'État méridional de Lagos. Le nombre moyen d'élèves par manuel de base dans le pays est de 2,3/1 et le nombre d'élèves par toilettes de 292/1. Une proportion importante d'enseignants ne satisfont pas à la norme minimale de 3 années d'études postsecondaires. Beaucoup n'ont qu'une maîtrise limitée des matières qu'ils enseignent.

Le gouvernement nigérian a reconnu ouvertement l'ampleur du défi qu'il doit relever, en appelant à « rien moins qu'une refonte majeure de tous les systèmes et institutions » (Banque mondiale, 2008e, p. 1). Les premières priorités comprennent l'amélioration de la qualité, l'intensification des efforts de recrutement et de répartition géographique des enseignants, le renforcement de la gestion des budgets et la mise en place de mécanismes de financement qui permettront d'attribuer plus équitablement les ressources. Il faudra une amélioration rapide dans cette direction pour que le Nigéria puisse réaliser l'EPU d'ici à 2015.

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; Banque mondiale (2008e ; 2008f).

Figure 2.10 : Nombre d'enfants non scolarisés dans certains pays¹, 1999 et 2006



Note : les estimations se réfèrent à 2006 ou à l'année la plus proche pour laquelle les données sont disponibles. Les données de l'Inde et du Pakistan pour 1999 ne sont pas disponibles.

1. Les pays mentionnés comptaient plus de 500 000 enfants non scolarisés en 1999 ou 2006.

Source : annexe, tableau statistique 5.

scolarisés finiront par être scolarisés tardivement (figure 2.11). Les enfants d'un autre groupe, soit 24 %, ont été scolarisés mais ont abandonné l'école. Cela signifie que près de la moitié des enfants actuellement non scolarisés n'ont jamais reçu d'éducation formelle et ont peu de chances d'être scolarisés, à moins que de nouvelles politiques et des incitations supplémentaires ne soient mises en place.

Là encore, les variations régionales sont considérables. En Afrique subsaharienne, les deux tiers environ des enfants non scolarisés ne le seront probablement jamais. En Asie du Sud et de l'Ouest, une proportion similaire d'enfants ont été scolarisés mais ont abandonné l'école. En Amérique latine et en Asie de l'Est, la très grande majorité des enfants non scolarisés ont été scolarisés tardivement. Comme l'indiquent ces expériences contradictoires, la résolution du problème de la non-scolarisation exige de la part

Encadré 2.9 – République-Unie de Tanzanie : des progrès remarquables

Un solide partenariat entre gouvernement, donateurs et société civile a joué un rôle déterminant dans l'amélioration rapide de l'accès à l'enseignement primaire et de l'achèvement du cycle en République-Unie de Tanzanie depuis Dakar. En 2001, le gouvernement a supprimé les frais de scolarité à l'école primaire et lancé un programme visant à améliorer simultanément l'accès et la qualité dans le primaire. Les principaux éléments de ce programme étaient les suivants :

- **Accroissement des dépenses d'éducation**, l'accent étant mis sur l'enseignement primaire. Les dépenses publiques d'éducation sont passées de 3 % du PIB en 2000 à 4,5 % en 2005.
- **Construction et remise en état d'écoles** au moyen de subventions au développement des écoles. Entre 2002 et 2004, quelque 30 000 nouvelles salles de classe ont été construites.
- **Introduction de systèmes de classes alternées**. Les dédoublements d'horaire ont permis de faire face aux augmentations rapides et fortes des effectifs après la suppression des frais de scolarité.
- **Recrutement d'enseignants et mise à niveau des enseignants en fonction**. En tout, 32 000 enseignants supplémentaires ont été recrutés dans le primaire entre 2002 et 2004.

- **Introduction de subventions aux écoles proportionnelles au nombre d'élèves**. Au niveau des écoles, des subventions ont été versées pour les matériels d'enseignement et d'apprentissage, dont les manuels, afin d'alléger les dépenses de fonctionnement des écoles et de soutenir le perfectionnement professionnel des enseignants.

Entre 1999 et 2006, le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés a spectaculairement reculé, tombant de plus de 3 millions à moins de 150 000. Le TNS du primaire est passé de 50 % en 1999, avant le programme, à 98 % en 2006. Les taux d'achèvement du cycle primaire se sont aussi élevés rapidement, en partie du fait de l'amélioration de la formation des enseignants et de l'accroissement de la disponibilité des matériels d'enseignement et d'apprentissage. Avec l'introduction des subventions aux écoles proportionnelles au nombre d'élèves, les dépenses non salariales au niveau des écoles sont passées d'à peine 4 % du budget de l'enseignement primaire à 27 % en 2004. Cela a sensiblement amélioré la disponibilité des matériels d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles, bien que les rapports élèves/manuel restent élevés.

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; HakiElimu (2005) ; ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la République-Unie de Tanzanie (2007) ; Groupe de travail de la République-Unie de Tanzanie sur la recherche et l'analyse (2007) ; vice-présidence de la République-Unie de Tanzanie (2005) ; Banque mondiale (2005e).

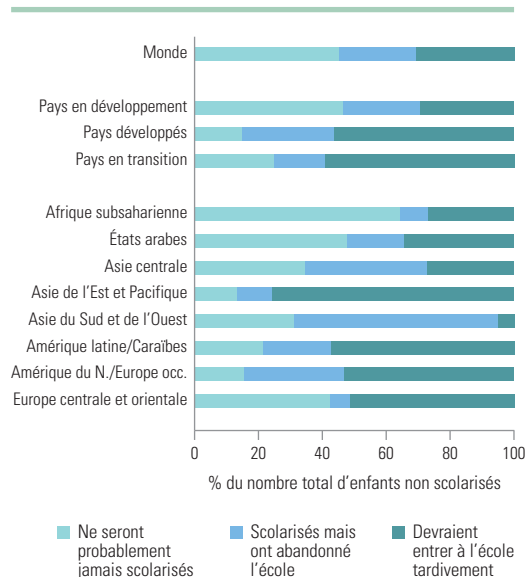
En Tanzanie entre 1999 et 2006, le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés a spectaculairement reculé, tombant de plus de 3 millions à moins de 150 000.

des politiques des réponses qui traitent les structures spécifiques du désavantage.

Le genre aussi a une incidence sur le profil des enfants non scolarisés. En 2006, les filles représentaient 55 % des enfants non scolarisés du monde. De plus, elles risquent beaucoup plus que les garçons de ne jamais être scolarisés. Globalement, 53 % des filles non scolarisées ne sont jamais allées à l'école, contre 36 % des garçons non scolarisés. Autrement dit, en 2006, un peu plus de la moitié des filles non scolarisées n'y étaient jamais allées et risquaient de ne jamais y aller sans incitations supplémentaires. Par ailleurs, 25 % des filles qui ne sont pas scolarisées pourraient l'être tardivement – pourcentage plus faible que celui des garçons (38 %) – et 22 % ont abandonné l'école (contre 26 % des garçons). Des disparités régionales et nationales importantes caractérisent chacun de ces domaines :

- l'accès limité des filles à l'école est particulièrement préoccupant en Afrique subsaharienne, où 72 % des filles non scolarisées n'ont jamais été à l'école, contre 55 % des garçons ;

Figure 2.11 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur expérience scolaire, par région, 2006



Source : Bruneforth (2008).

Encadré 2.10 – Reconstruire les capacités statistiques de la République démocratique du Congo

Après de longues années de conflit, la République démocratique du Congo a entamé un processus majeur de reconstruction politique, sociale et économique. Obtenir des informations sur le système éducatif pour aider les décideurs à planifier était un besoin urgent. Avec le concours de la Banque africaine de développement, le pays a revitalisé son système d'information sur la gestion de l'éducation afin que des informations fiables puissent être régulièrement produites. Après une phase pilote, la collecte des données a été étendue à tout le pays au cours de l'année scolaire 2006-2007. Des informations ont été obtenues d'environ 90 % de toutes les institutions éducatives et des annuaires statistiques ont été produits. La collecte et l'analyse des données se sont poursuivies en 2007-2008. Les progrès ont été impressionnants, mais il faudrait un recensement de la population pour que des indicateurs importants de l'éducation tels que les taux de scolarisation et d'achèvement du cycle primaire puissent être calculés avec plus de précision.

Source : Sauvageot (2008).

Seules des approches intégrées pourront éliminer les obstacles structurels qui tiennent les enfants à l'écart de l'école.

- l'abandon scolaire semble être la principale raison pour laquelle les enfants ne sont pas scolarisés en Asie du Sud et de l'Ouest, surtout dans le cas des garçons : 79 % des garçons non scolarisés de la région ont abandonné l'école, contre 53 % des filles ;
- en Asie de l'Est et en Amérique latine, la plupart des enfants non scolarisés, mais particulièrement les garçons, pourraient être scolarisés tardivement : 88 % des garçons en Asie de l'Est et 76 % en Amérique latine, contre 67 et 71 % des filles, respectivement.
- l'accès des filles à l'école reste un grand problème en Inde, au Nigéria et au Pakistan. Ces pays enregistrent des disparités très marquées entre les sexes dans le profil de la population non scolarisée. Au Nigéria, par exemple, 31 % des garçons non scolarisés ne seront probablement jamais scolarisés, contre 69 % des filles non scolarisées (figure 2.12). On constate des disparités similaires quoique moindres (d'environ 20 points de pourcentage ou plus) au Burundi, en Guinée et au Yémen.

Pour atteindre l'objectif de l'EPU d'ici à 2015, beaucoup de pays devront renforcer l'attention qu'ils accordent aux enfants non scolarisés. L'EPU ne consiste pas seulement à scolariser les enfants : la rétention, l'achèvement du cycle et les résultats d'apprentissage sont aussi essentiels. Mais l'accès universel est la première étape. C'est un domaine dans lequel il est vital de renforcer l'engagement en faveur de l'équité. Il faut que les investissements

publics soient ciblés et répartis pour faire bénéficier d'une éducation de qualité les catégories de la population marginalisées et les zones rurales. Pour ce qui est des enfants les plus difficiles à atteindre, il se peut que la gratuité de l'éducation ne suffise pas, étant donné les importants coûts indirects souvent associés à la fréquentation de l'école : le coût des transports, des uniformes, des manuels et d'autres articles peut rester un obstacle. Et pour scolariser tous ceux qui restent encore à l'écart de l'école, il faudra davantage que des politiques d'éducation. La majorité des enfants non scolarisés sont confrontés à des désavantages associés à la pauvreté chronique, au sexe, à l'appartenance ethnique et au handicap. Pour surmonter ces entraves, il faudra des approches intégrées visant à éliminer les obstacles structurels qui tiennent les enfants à l'écart de l'école.

Le profil par sexe des enfants non scolarisés met en lumière des problèmes très préoccupants pour l'EPU et les objectifs de 2015 relatifs à la parité entre les sexes. Le fait que les filles non scolarisées risquent beaucoup plus que les garçons de ne jamais aller à l'école souligne la persistance du désavantage des filles. Vu que le contexte social et économique des filles et des garçons non scolarisés est en gros similaire, il semblerait que la faible valeur sociale attribuée à l'éducation des femmes soit au cœur du problème. Si les attitudes font partie du problème, une partie de la solution doit consister à les modifier – domaine dans lequel le leadership politique et les campagnes publiques peuvent faire la différence. C'est là un projet à long terme mais, en attendant, les gouvernements peuvent supprimer les autres obstacles tenant au genre en prévoyant des incitations à l'éducation des filles et en répondant aux craintes des parents concernant la sécurité de leurs filles par la construction d'écoles dans les communautés locales (comme le montre le cas de l'Éthiopie évoqué plus haut) et l'installation de sanitaires adéquats.

Projections pour 2015 – vers un manquement à la promesse

Une année est un long laps de temps en politique et 7 ans équivalent à toute une vie lorsqu'il s'agit d'évaluer les scénarios de l'éducation. Quiconque examinait le cas de la République-Unie de Tanzanie en 1999 sur la base de ses performances éducatives depuis 1990 était fondé à éprouver un profond pessimisme. Une projection des tendances de cette décennie jusqu'à 2015 aurait conduit à la conclusion inéluctable que des millions d'enfants ne seraient toujours pas scolarisés et que l'EPU était un rêve irréalisable. Refaire la projection sur la base des

Figure 2.12 : Pourcentage d'enfants non scolarisés risquant de ne jamais l'être, par sexe, 2006



Note : les pays sont classés selon le pourcentage le plus élevé, indépendamment du sexe.
Source : Bruneforth (2008).

données de 1999 produirait un ensemble très différent de conclusions – et l'EPU est aujourd'hui réalisable. Comme l'a montré ce pays, les gouvernements ont le pouvoir de changer le cours des choses et d'opter pour un monde différent.

Toute projection vers 2015 doit commencer par prendre acte de l'incertitude et reconnaître que le changement est possible. Les projections fondées sur les tendances ne font qu'attirer l'attention sur un résultat possible parmi beaucoup d'autres. Elles ne définissent pas le destin d'un pays. Les changements des politiques publiques peuvent spectaculairement infléchir les tendances de l'éducation. Toute projection globale est aussi très sensible à la qualité des données et à leur couverture. Les imperfections des données signifient que les projections relatives aux enfants non scolarisés ne peuvent fournir qu'une image partielle.

Ces mises en garde étant faites, les recherches actualisant l'analyse des tendances menées pour le *Rapport 2008* ont été utilisées pour produire une projection du nombre d'enfants non scolarisés. Cette projection se sert des données obtenues de 1999 à 2006 pour calculer la population non scolarisée en 2015 sur la base (i) des prévisions de la population non scolarisée et (ii) des taux nets totaux de scolarisation (TNTS) tirés des projections des tendances (Education Policy and Data Center, 2008a). La disponibilité des données a limité la projection des enfants non scolarisés à 134 pays. Bien que cette liste soit partielle, ces pays comptaient 48 millions d'enfants non scolarisés, soit 64 % de la population non scolarisée, en 2006. Elle comprend aussi tous les pays de la figure 2.10

ayant des groupes de population non scolarisée de plus de 500 000 enfants en 1999 ou 2006. Toutefois, les pays exclus de cette projection comprennent le Soudan et la République démocratique du Congo.

Les résultats indiquent une tendance qui devrait constituer un signal d'alarme pour tous les gouvernements qui ont signé le Cadre d'action de Dakar (tableau 2.5). Les projections pour 2015 sont dès maintenant un avertissement concernant les déficits à venir. Les principales conclusions sont les suivantes :

- il y aura quelque 29 millions d'enfants non scolarisés dans les pays inclus dans la projection ;
- le Nigéria comptera la plus forte population non scolarisée (7,6 millions d'enfants), suivi du Pakistan (3,7 millions), du Burkina Faso (1,1 million), de l'Éthiopie (1,1 million), du Niger (0,9 million) et du Kenya (0,9 million) ;
- parmi ces enfants, 20 millions (71 %) vivront dans les 17 pays qui comptaient plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2006 ;
- seuls 3 de ces 17 pays – le Bangladesh, le Brésil et l'Inde – sont sur la bonne voie pour obtenir des TNS supérieurs à 97 % d'ici à 2015. La projection met en évidence les tendances très différentes associées aux politiques et résultats actuels dans ce groupe clef de pays, et l'écart considérable qui existe entre les pays aux performances insuffisantes et les pays très performants ;

Selon les projections pour 2015, le Nigéria comptera la plus forte population non scolarisée, suivi du Pakistan, du Burkina Faso, de l'Éthiopie, du Niger et du Kenya.

Tableau 2.5 : Projections des populations non scolarisées en 2015 pour les pays comptant plus de 500 000 enfants non scolarisés en 2006

	TNST pour l'année la plus récente (2004-2007)	Enfants non scolarisés en 2004-2007 (milliers)	TNST projeté (2015)	Nombre estimé d'enfants non scolarisés en 2015 (milliers)	Évolution annuelle moyenne de la population non scolarisée (%)
Sur la bonne voie pour réaliser l'EPU en 2015					
Inde	94	7 208	99	626	- 24
Bangladesh	92	1 371	98	322	- 15
Brésil	96	597	98	248	- 9
Pas sur la bonne voie pour réaliser l'EPU en 2015					
Nigéria	65	8 097	73	7 605	- 1
Pakistan	66	6 821	81	3 707	- 7
Burkina Faso	48	1 215	64	1 062	- 1
Éthiopie	72	3 721	93	1 053	- 13
Philippines	92	953	93	919	- 0,4
Niger	44	1 245	72	873	- 4
Kenya	76	1 371	89	859	- 5
Ghana	65	967	81	712	- 3
Turquie	91	729	91	710	- 0,3
Mali	61	793	76	628	- 3
Mozambique	76	954	94	289	- 12
Yémen	75	906	94	265	- 13
Irak	89	508	95	246	- 8
Sénégal	72	513	90	228	- 9
Sous-total	-	37 969	-	20 352	-
Ensemble des 117 pays restants inclus dans la projection	-	10 387	-	8 341	-
Total	-	48 356	-	28 693	-

Notes : les pays inclus sont ceux pour lesquels les informations disponibles indiquent qu'ils comptaient une population non scolarisée de plus de 500 000 enfants en 2006. Les pays sont classés selon la taille estimée de leur population non scolarisée en 2015. Voir annexe, tableau statistique 5, pour plus de détails par pays.

Sources : projections du TNST : Education Policy and Data Center (2008a) ; projections démographiques : base de données de l'ISU.

- 3 autres de ces 17 pays – l'Éthiopie, le Mozambique et le Yémen – sont aussi très performants pour ce qui est de la diminution projetée des pourcentages d'enfants non scolarisés, avec des baisses de plus de 10 % par an. Cependant, ces pays n'atteindront pas l'objectif de 2015 sans une intensification des efforts ;
- les 11 pays restants réduisent leur population non scolarisée de moins de 10 % par an et n'atteindront pas l'objectif de 2015.

Qu'en est-il des pays non couverts par la projection ? En termes de population, les acteurs majeurs absents sont la Chine, la République démocratique du Congo et le Soudan. La Chine est bien placée pour faire en sorte que tous les enfants soient scolarisés d'ici à 2015. Les perspectives pour les deux autres pays sont plus incertaines mais elles ne sont guère encourageantes. La République démocratique du Congo comptait, en 2005, une dizaine de millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Sur la base

des informations les plus récentes concernant les effectifs du primaire, une estimation prudente évaluerait le nombre des enfants non scolarisés à 3,5 millions³. Les données limitées disponibles sur le développement des effectifs entre 1999 et 2003 semblent indiquer que les progrès ont été lents et il est peu probable que le pays atteigne l'objectif de 2015⁴. Une tendance similaire est observable au Soudan, qui comptait en 2005 environ 6 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Une extrapolation à partir des TBS semblerait indiquer qu'environ 2 millions de ces enfants n'étaient pas scolarisés. Bien que le Soudan ait accompli des progrès réguliers depuis 1999, il n'est pas sur la bonne voie pour scolariser d'ici à 2015 tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. Sans un surcroît d'efforts, environ 1,3 million d'enfants ne seront vraisemblablement toujours pas scolarisés en 2015⁵. En République démocratique du Congo comme au Soudan, 3 des conditions les plus vitales à remplir pour modifier la trajectoire actuelle sont la paix, la stabilité et la reconstruction.

3. Ces chiffres entendent démontrer l'ampleur probable de la population non scolarisée et ne sont pas aussi précis que ceux du tableau 2.5. Ils sont calculés à l'aide des TBS, qui sous-estiment la population non scolarisée en âge de fréquenter l'école primaire car ils incluent les enfants scolarisés qui se situent hors de la fourchette de l'âge officiellement prévu.

4. Les taux bruts de scolarisation dans le primaire sont passés de 49 à 66 %. Les estimations pour 2015 sont fondées sur une projection linéaire de toutes les informations sur le TBS entre 1999 et 2006.

5. Entre 1999 et 2006, le TBS du Soudan est passé de 49 à 66 %. Les estimations pour 2015 sont fondées sur une projection linéaire de toutes les informations sur le TBS entre 1999 et 2006.

Les tendances de la population non scolarisée et les projections pour 2015 mettent une fois de plus en relief l'importance des politiques publiques. En moyenne, le pourcentage d'enfants non scolarisés dans les pays en développement est inversement proportionnel au revenu : à mesure que la richesse augmente, l'incidence de la non-scolarisation diminue. Cependant, le revenu n'est pas une contrainte absolue. Le Nigéria est beaucoup plus riche que l'Éthiopie et tire des revenus substantiels des exportations de pétrole, et pourtant l'Éthiopie est beaucoup plus performante que le Nigéria pour ce qui est de progresser vers l'EPU et de réduire le nombre d'enfants non scolarisés. De même, le Pakistan est plus riche que la République-Unie de Tanzanie ou le Népal, mais la lenteur de ses progrès vers l'EPU fait que seul le Nigéria fait moins bien que lui en termes de projection de la population non scolarisée en 2015. Si les causes profondes des disparités de performance sont complexes, la gouvernance est un aspect essentiel. L'Éthiopie, le Népal et la République-Unie de Tanzanie ont accru les investissements globaux dans l'éducation et renforcé leur engagement en faveur de l'équité. Le Nigéria et le Pakistan combinent une gouvernance faible avec des niveaux

élevés d'inégalité dans le financement et la fourniture des services (voir le chapitre 3).

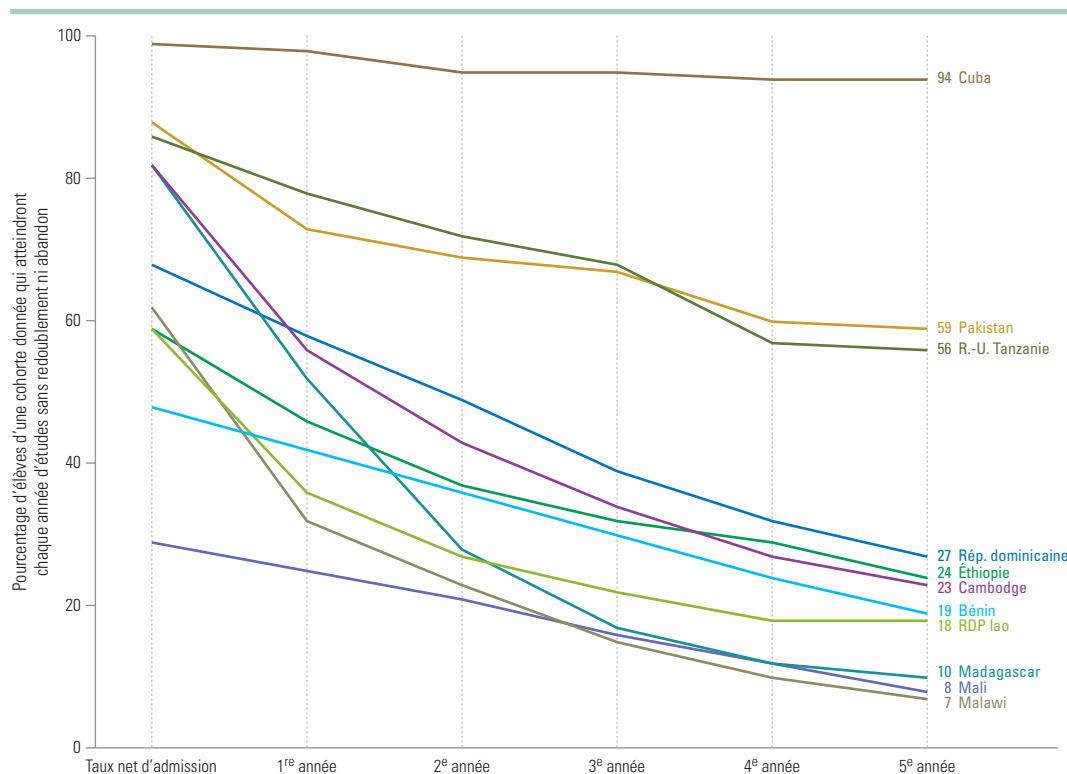
Progression jusqu'à la fin du cycle primaire : abandons, redoublements et faibles taux de survie

Scolariser les enfants est une condition nécessaire mais pas suffisante pour réaliser l'EPU. Ce qui compte, c'est l'achèvement d'un cycle complet. Cela veut dire que, selon la durée du cycle primaire ou d'éducation de base, tous les enfants doivent être à l'école autour de 2009 à un âge approprié et progresser à travers le système pour atteindre l'objectif de 2015. Même pour s'approcher de cet objectif, il faudra des changements rapides et de grande ampleur.

Dans beaucoup de pays en développement, une progression sans heurts à travers le système de l'école primaire est l'exception plutôt que la règle. Les élèves sont enfermés dans des cycles de redoublement et d'abandon. Ces cycles se renforcent mutuellement parce que le redoublement est souvent le prélude de l'abandon. Le suivi des cohortes à l'école primaire sert à démontrer l'ampleur du problème (figure 2.13).

Dans beaucoup de pays en développement, les élèves sont enfermés dans des cycles de redoublement et d'abandon.

Figure 2.13 : Progression à l'école primaire sans redoublement ni abandon, pays sélectionnés, 2006



Note : la progression à l'école primaire est calculée en utilisant le taux net d'admission et les taux d'abandon et de redoublement pour chaque année d'études.
Source : annexe, tableaux statistiques 4, 6 et 7.

Le redoublement est une source d'inefficience et d'inégalité.

Prenons le cas du Malawi. Un peu plus de 60 % des enfants entrent à l'école primaire à l'âge officiellement prévu. Environ la moitié d'entre eux l'abandonnent ou redoublent la 1^{re} année du primaire et 10 % seulement progressent sans heurts jusqu'à la 5^e année du primaire. Les profils de progression dans le système de l'école primaire varient selon les pays : certains, dont le Cambodge, Madagascar et la République démocratique populaire lao, suivent le modèle du Malawi, enregistrant des niveaux très élevés d'interruption des études durant les premières années du primaire. Dans d'autres, comme le Bénin, le profil est plus uniforme, les perturbations survenant de manière plus régulière dans le système. À l'autre extrémité de l'échelle, 94 % des enfants cubains progressent sans heurts à travers le système. Le suivi des cohortes est un instrument important car il peut aider les responsables de l'élaboration des politiques à identifier les points névralgiques du cycle primaire.

Les taux de redoublement élevés sont endémiques dans de nombreux pays. Les spécialistes de l'éducation sont partagés pour ce qui est des approches du redoublement. Certains le considèrent comme quelque chose de nécessaire pour améliorer l'apprentissage et obtenir une plus grande élasticité dans les classes supérieures. D'autres estiment que le redoublement est un instrument trop utilisé dont l'intérêt éducatif est limité. Cela dépend beaucoup du contexte national et local de l'éducation. Cependant, il est clair que les niveaux élevés de redoublement sont un obstacle majeur à l'EPU. Parmi les pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles, 11 ont un taux de redoublement en 1^{re} année du primaire et 9 en 2^e année supérieurs à 20 %. Au Burundi et au Cameroun, le taux de redoublement de la 1^{re} année du primaire dépasse 30 %. Plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes ont un taux de redoublement de la 1^{re} année du primaire supérieur à 10 %, dont le Brésil, El Salvador, le Guatemala, le Honduras et le Nicaragua. En Asie du Sud et de l'Ouest, le taux de redoublement de la 1^{re} année du primaire est inférieur à 10 % dans tous les pays à l'exception du Népal, où il dépasse 30 % (annexe, tableau statistique 6).

En dehors de ses conséquences néfastes pour l'EPU, le redoublement est une source d'inefficience et d'inégalité. Les pertes d'efficiency sont liées au coût des redoublements. Les ressources financières requises pour offrir des places scolaires additionnelles aux redoublants peuvent être considérables. Le redoublement absorbe un pourcentage du budget de l'éducation estimé à 12 % au Mozambique et à 16 % au Burundi

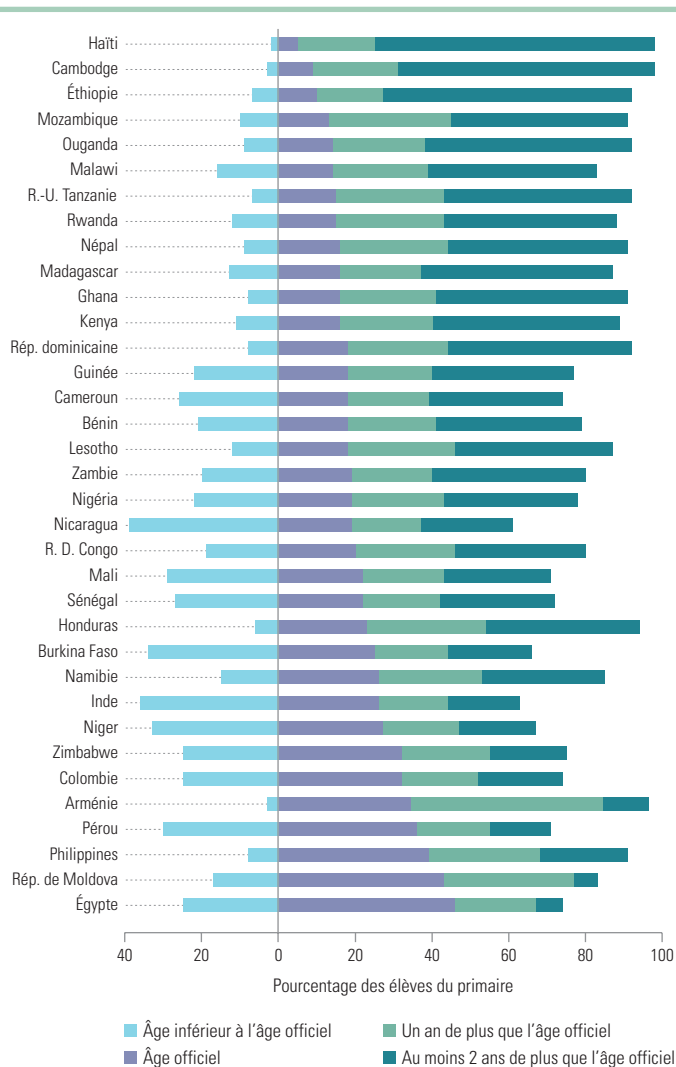
(ISU, 2007). Son coût est également élevé dans d'autres régions : les gouvernements des pays d'Amérique latine et des Caraïbes lui consacrent des sommes estimées à 12 milliards de dollars EU par an (Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes, 2007). Le redoublement est une source d'inégalité : il fait peser un poids accru sur les ménages en termes de coûts financiers directs et de coûts d'opportunité. Comme c'est pour les ménages pauvres que le fardeau est le plus lourd, il accroît les risques d'abandon scolaire.

L'entrée tardive à l'école et le redoublement signifient qu'une faible part seulement des enfants fréquentent en fait la classe correspondant à leur âge dans beaucoup de pays en développement (figure 2.14). Les enquêtes sur les ménages réalisées dans 35 pays le démontrent : dans de nombreux pays – dont le Cambodge, l'Éthiopie, le Ghana, le Honduras, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie –, plus de 60 % des enfants scolarisés dans le primaire ont un âge supérieur à celui correspondant normalement à la classe qu'ils suivent. La présence d'enfants ayant dépassé l'âge normal tend à augmenter avec l'année d'études vu que les effets négatifs du redoublement sont renforcés. À l'autre extrémité du spectre, beaucoup de pays ont un grand nombre d'enfants ayant un âge inférieur à l'âge normal à l'école primaire. Ils représentent plus de 20 % des élèves du primaire en Égypte, en Inde, au Nicaragua, au Niger et au Pérou.

Pourquoi les profils par âge à l'école primaire sont-ils importants ? La figure 2.15 répond en partie à cette question : elle montre que les enfants ayant un âge supérieur à l'âge officiellement prévu ont beaucoup moins de chances que les autres de suivre une scolarité jusqu'à la 9^e année d'études. Dans des pays comme l'Inde, le Mozambique, le Pérou et les Philippines, avoir 2 ans de plus que l'âge prévu diminue de plus de la moitié les chances de survie scolaire. Dans les 35 pays considérés, le profil confirme une tendance bien établie : les enfants ayant un âge supérieur à l'âge prévu risquent beaucoup plus d'abandonner l'école, surtout dans les dernières classes du primaire, que les autres.

Une moins grande attention a été accordée, dans le débat politique, aux enfants n'ayant pas atteint l'âge officiellement prévu pour un niveau scolaire donné. Les données de l'enquête semblent indiquer que c'est peut-être une erreur. Dans beaucoup de pays, ces enfants risquent beaucoup plus de redoubler les premières années du primaire – résultat qui

Figure 2.14 : Âge des élèves et groupe d'âge officiel de l'école primaire, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par l'Education Policy and Data Center (2008b).

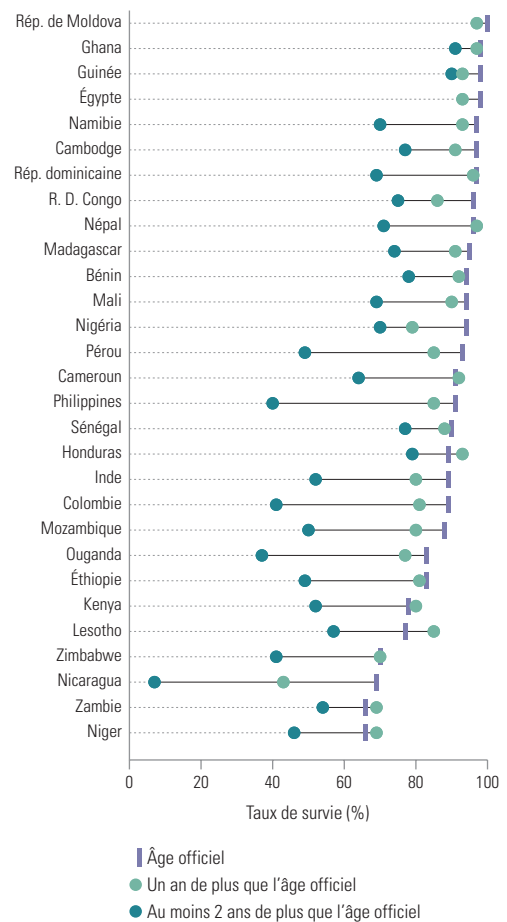
a d'importantes implications pour la taille des classes et la qualité de l'éducation. Au Cameroun et en Ouganda, les enfants d'âge inférieur à l'âge prévu représentent une part substantielle des élèves de 1^{re} année du primaire et ont des taux de redoublement élevés. Ils constituent le gros des redoublants dans les pays aux taux de redoublement peu élevés, dont l'Inde, le Niger et le Nigéria (figure 2.16).

La tendance générale qui ressort des données du suivi est qu'avoir un âge supérieur à l'âge officiellement prévu prédispose les enfants à l'abandon scolaire, tandis que ne pas avoir atteint l'âge prévu augmente la probabilité du redoublement. La prévalence des enfants d'âge

inférieur à l'âge prévu dans de nombreux pays a d'importantes implications pour la planification de l'éducation. Elle donne à penser que dans beaucoup de pays, pour les parents, la 1^{re} année du primaire permet de compenser l'inadéquation des services préscolaires. Dans de tels cas, le développement de la participation préscolaire pourrait réduire le redoublement dans les premières années du primaire, avec d'importants gains d'efficacité et d'équité.

Les taux élevés d'abandon scolaire chez les élèves d'âge supérieur à l'âge prévu attirent l'attention sur un ensemble plus vaste de problèmes de politique d'éducation. Certains sont liés à la qualité de l'éducation : l'abandon est plus probable quand les

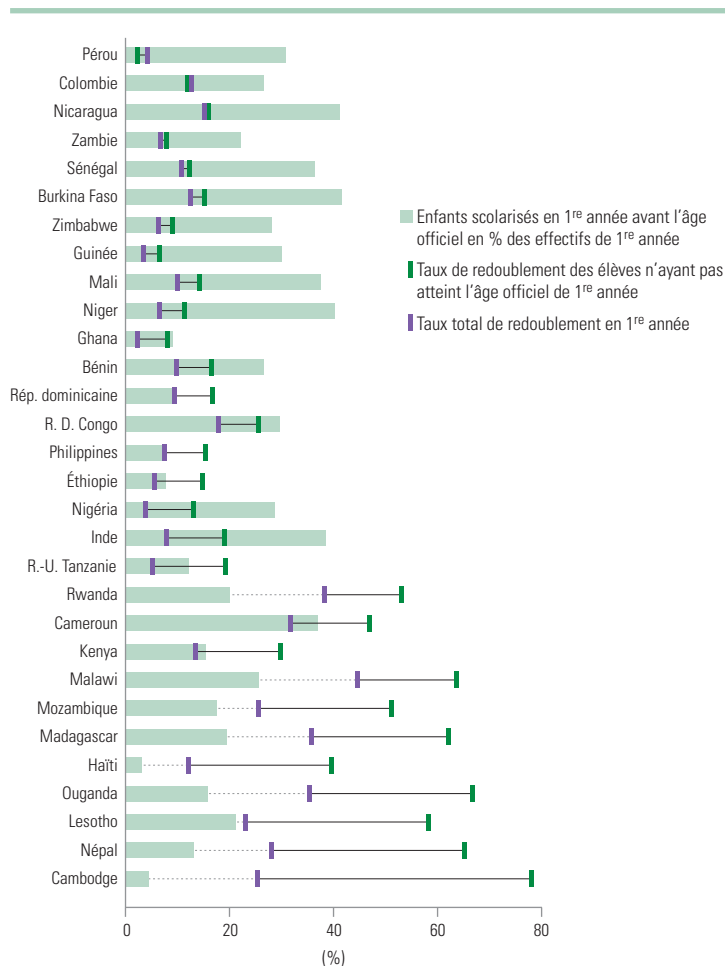
Figure 2.15 : Taux de survie en 9^e année d'études pour 3 groupes d'âge : âge officiel pour l'année d'études, 1 an de plus que l'âge officiel et au moins 2 ans de plus que l'âge officiel, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par l'Education Policy and Data Center (2008b).

Avoir un âge supérieur à l'âge officiellement prévu prédispose les enfants à l'abandon scolaire, tandis que ne pas avoir atteint l'âge prévu augmente la probabilité du redoublement.

Figure 2.16 : Élèves scolarisés en 1^{re} année avant l'âge officiel en pourcentage des effectifs de 1^{re} année du primaire, taux total de redoublement en 1^{re} année et taux de redoublement des élèves de 1^{re} année du primaire scolarisés avant l'âge officiel, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par l'Education Policy and Data Center (2008b).

Accomplir tout le cycle primaire est nécessaire pour que les enfants soient armés des compétences dont ils ont besoin.

enfants sont en échec scolaire. Les facteurs non scolaires sont aussi importants. Dans les dernières classes du primaire, les enfants d'âge supérieur à l'âge prévu peuvent être exposés à des pressions croissantes pour trouver un emploi, assumer des tâches domestiques ou, dans le cas des filles, se marier. Dans la mesure où ces pressions sont liées à la pauvreté, des programmes de protection sociale et des incitations financières destinés à retenir les enfants à l'école peuvent faire la différence.

Des profils variables d'accès et de survie

Le rythme des progrès vers l'EPU est fonction des avancées – ou des régressions – sur deux fronts : l'inscription et l'achèvement du cycle. L'inscription est essentielle pour une raison évidente : il est

indispensable d'être inscrit à l'école pour suivre l'enseignement primaire. Mais accomplir tout le cycle primaire est une condition nécessaire, bien que loin d'être suffisante, pour que les enfants parviennent au niveau d'apprentissage leur permettant d'être armés des compétences dont ils ont besoin.

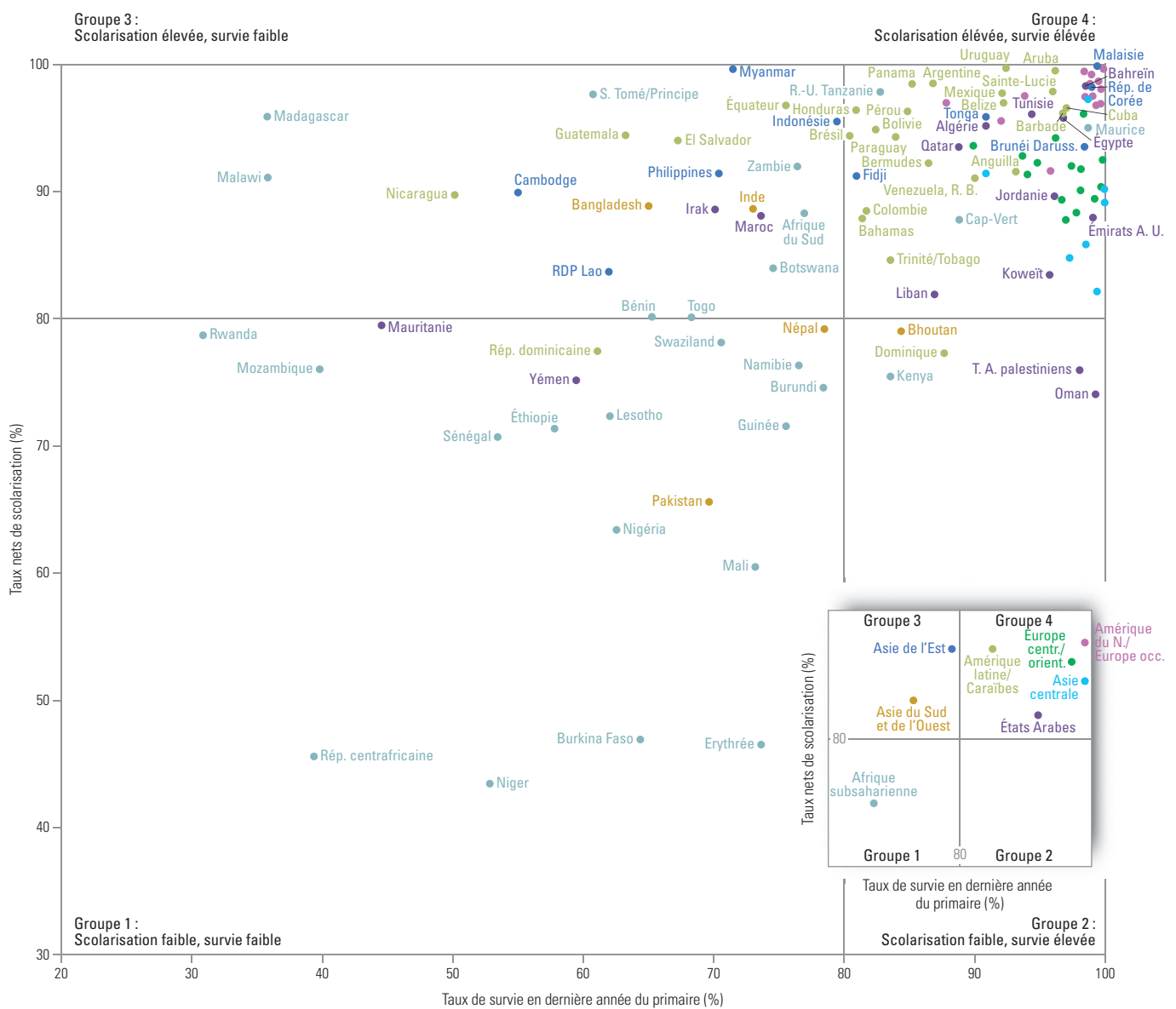
La relation entre scolarisation et achèvement du cycle n'est pas simple. La figure 2.17 illustre 4 profils généraux identifiables grâce aux données internationales. Elle situe les pays en fonction de leur TNS et du taux de survie en dernière année du primaire.

1. *Faible scolarisation, faible survie* : ce groupe est celui qui a le plus long chemin à parcourir pour parvenir à l'EPU. Il comprend 19 pays qui se trouvent tous, sauf 3, en Afrique subsaharienne.
2. *Faible scolarisation, forte survie* : cette catégorie ne comprend qu'un petit groupe de pays, dont le Kenya et les Territoires autonomes palestiniens.
3. *Forte scolarisation, faible survie* : cette catégorie comprend 16 pays, du Malawi en Afrique subsaharienne au Nicaragua et au Guatemala en Amérique latine et au Cambodge et aux Philippines en Asie de l'Est.
4. *Forte scolarisation, forte survie* : ce groupe comprend un ensemble divers de pays qui ont réalisé ou sont près de réaliser l'EPU.

Les pays des groupes 1 et 3 sont confrontés à des défis en partie communs mais distincts. Pour le groupe 1, la double priorité est d'accroître rapidement la scolarisation tout en améliorant les niveaux de rétention. Au Rwanda, 1 enfant en âge de fréquenter l'école primaire sur 5 n'était pas scolarisé en 2005. Parmi les enfants scolarisés, un tiers seulement atteignent la dernière année du primaire. À divers degrés, les pays du groupe 3 ont réussi à accroître les niveaux du TNS mais sont confrontés à des problèmes de survie. Madagascar, le Malawi et le Nicaragua, par exemple, sont parvenus à des TNS de 90 % ou plus, mais moins de la moitié des enfants scolarisés atteignent la dernière année du primaire.

L'expérience acquise depuis Dakar démontre puissamment que les tendances passées ne sont pas immuables. Certains pays ont beaucoup progressé depuis 1999, comme le montrent les expériences du Burundi, de l'Éthiopie, du Mozambique et de la République-Unie de Tanzanie (figure 2.18). Chacun de ces pays a spectaculaire-

Figure 2.17 : Taux nets de scolarisation dans le primaire et taux de survie en dernière année du primaire, 2005 et 2006¹



1. Les taux de survie se réfèrent à 2005 et les taux nets de scolarisation à 2006.
 Source : annexe, tableaux statistiques 5 et 7.

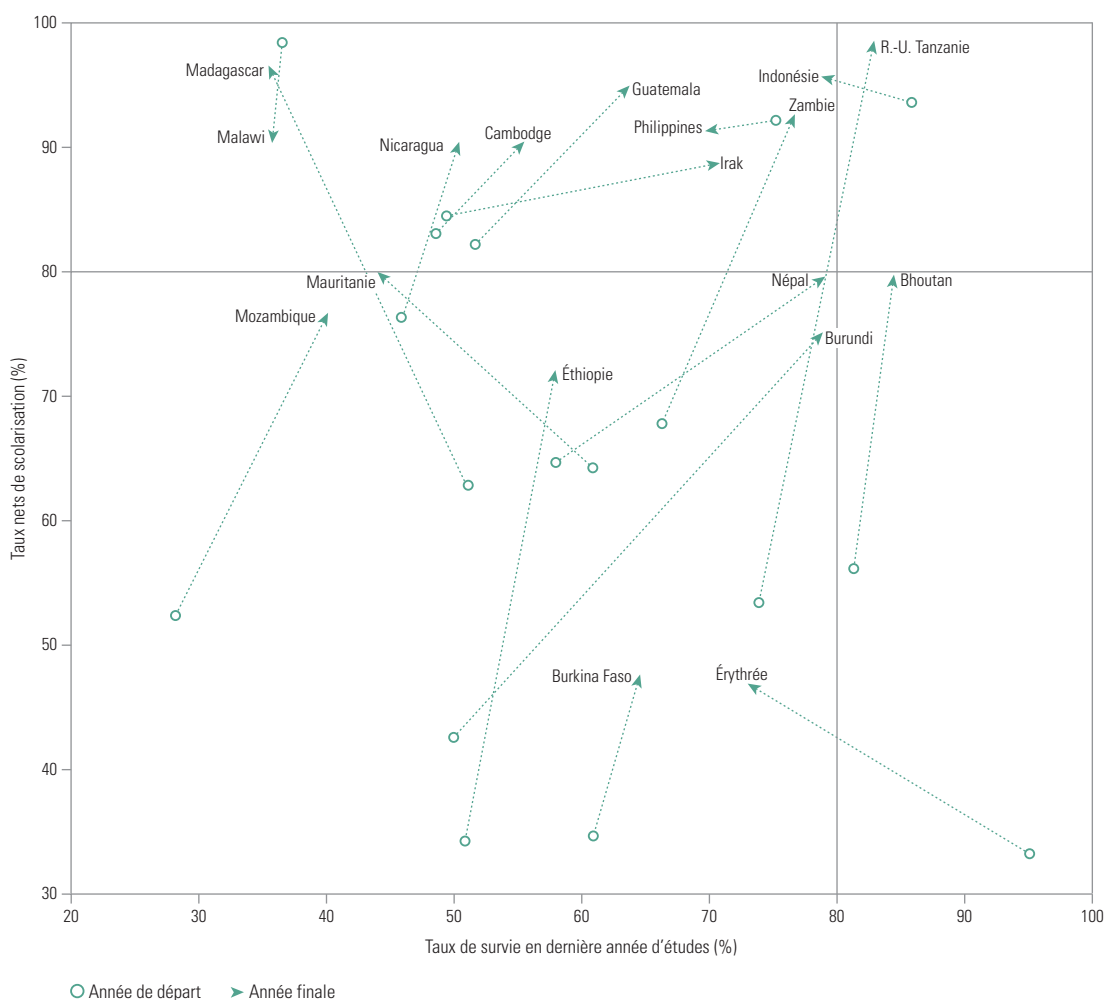
ment fait progresser son TNS. Les performances en matière d'amélioration de la survie en dernière année ont été plus mitigées, avec des progrès limités en Éthiopie et au Mozambique mais plus frappants au Burundi et, à partir d'un point de départ plus élevé, en République-Unie de Tanzanie. L'expérience du Népal est, elle aussi, encourageante.

Malheureusement, l'expérience acquise depuis 1999 démontre également que des résultats moins favorables sont possibles. Comme le montre la figure 2.18, le Malawi a rapidement élevé le niveau

de son TNS dans les années 1990 puis échoué à améliorer ses taux de survie. Les Philippines ont maintenu des taux de scolarisation élevés mais ont enregistré un recul en matière de survie. Madagascar a obtenu des progrès spectaculaires vers la scolarisation universelle, mais a enregistré un recul tout aussi spectaculaire pour ce qui est de la survie en dernière année d'études.

Sur un point important, la figure 2.18 sous-estime la distance par rapport à l'EPU. Il ne faut pas confondre la survie en dernière année avec l'achèvement de la

Figure 2.18 : Évolution des taux nets de scolarisation et des taux de survie dans l'enseignement primaire, pays sélectionnés¹



1. L'année initiale est 1999 pour tous les pays sauf le Burundi et la République-Unie de Tanzanie pour lesquels l'année initiale est 2000. L'année finale est 2005 pour les taux de survie et 2006 pour les taux nets de scolarisation. Source : annexe, tableaux statistiques 5 et 7.

Dans les pays riches comme le Canada et le Japon, plus de la moitié de la population du groupe d'âge 25-34 ans fait des études supérieures.

dernière année. Beaucoup d'enfants qui atteignent la dernière année s'avèrent incapables de sauter la dernière haie. Au Burundi, en Mauritanie, au Népal et au Sénégal, par exemple, environ la moitié des enfants qui atteignent la dernière année l'achèvent (voir annexe, tableau statistique 7). Au Sénégal, cela veut dire que 30 % seulement des enfants en âge de fréquenter l'école primaire achèvent tout le cycle primaire.

La fracture mondiale des chances d'éducation

Les progrès vers l'EPU ne doivent pas détourner l'attention des grandes disparités des chances entre nations riches et nations pauvres. Si l'EPU est le premier barreau de l'échelle, la progression

vers le haut de l'échelle est fortement influencée non par l'aptitude innée mais par le lieu de naissance d'un enfant.

Considérons les perspectives d'éducation d'un enfant né dans un pays développé, par rapport à celles d'un enfant né dans un des pays en développement indiqués dans la figure 2.19. Ces 2 enfants évoluent sur des trajectoires très différentes. Alors que l'un passe sans heurts de l'école primaire à l'école secondaire avec de grandes chances de faire des études supérieures, l'autre doit affronter de nombreux obstacles dès l'école primaire. Les données sur la scolarisation et la participation scolaire ne suffisent pas à rendre compte totalement des inégalités qui en résultent. Cependant, les taux nets d'admission et les

données sur l'achèvement du primaire par cohorte peuvent servir à mesurer l'inégalité des chances qui existe entre les enfants de certains des pays les plus riches et les plus pauvres du monde :

- dans les pays riches comme le Canada et le Japon, plus de la moitié de la population du groupe d'âge 25-34 ans fait des études supérieures. De 40 à 50 % des enfants de pays pauvres comme le Bangladesh et le Guatemala n'achèveront même pas le cycle primaire ;
- en France, les enfants ont 2 fois plus de chances de faire des études supérieures que les enfants du Bénin ou du Niger de terminer l'école primaire ;
- les enfants du Royaume-Uni ont de plus grandes chances de faire des études supérieures que leurs homologues du Mozambique, de l'Ouganda ou du Sénégal d'achever le cycle primaire.

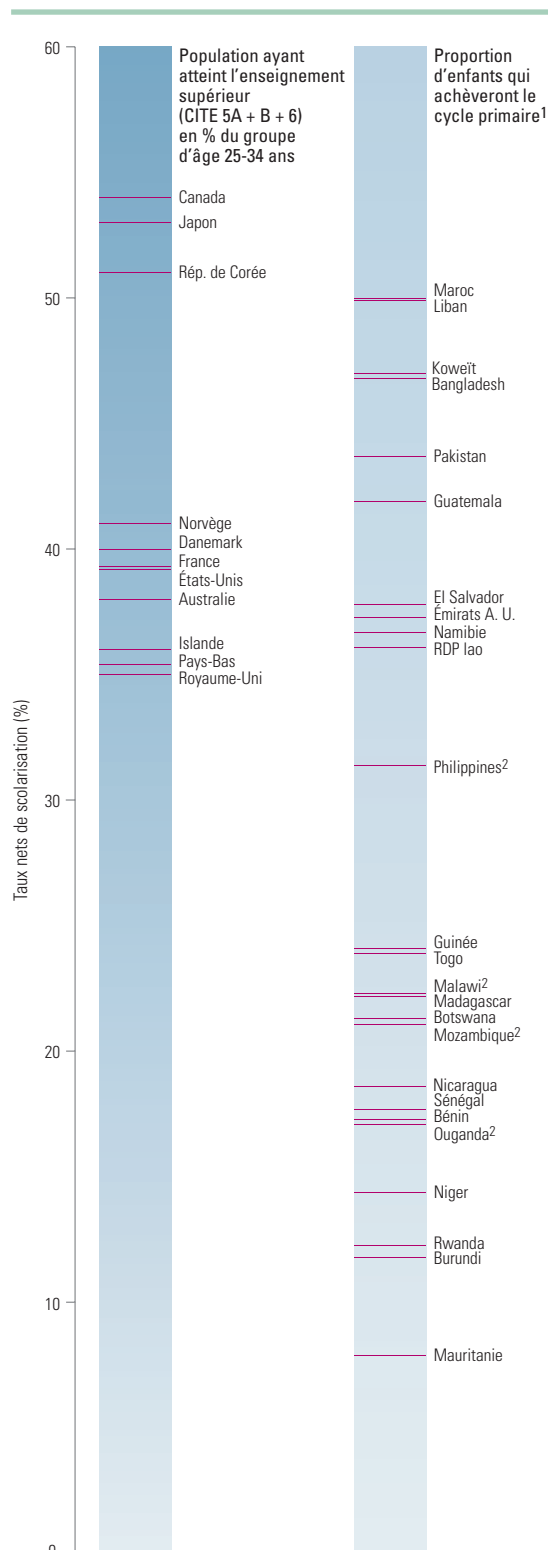
Il y a des limites à l'utilisation des indicateurs de probabilité pour mesurer les disparités. L'une d'elles est que ces indicateurs sous-estiment fortement l'ampleur du problème, vu qu'ils mesurent uniquement les écarts quantitatifs. L'introduction d'indicateurs ajustés en fonction de la qualité, tenant compte du niveau des services, de l'état des infrastructures et des résultats d'apprentissage révélerait des inégalités bien plus marquées.

Disparités à l'intérieur des pays : un obstacle à l'EPT

Les enfants ne choisissent pas la richesse des familles dans lesquelles ils naissent, pas plus qu'ils ne choisissent leur race, leur langue, leur groupe ethnique ou leur sexe. Pourtant, ces circonstances prédéterminées exercent une grande influence sur la répartition des chances d'éducation à l'intérieur des pays.

Dans le Cadre de Dakar, les pays se sont engagés à s'efforcer d'atteindre les plus défavorisés et d'égaliser les chances. À la base de cet engagement en faveur de l'équité, il y a deux idées centrales : la première est que l'égalité des chances est une preuve d'équité et de justice sociale, et la seconde que l'équité est essentielle pour éviter le désavantage et la misère. Une plus grande équité en matière d'éducation, estimable en soi, est aussi importante parce que l'inégalité des chances d'éducation est liée à la transmission des inégalités et des désavantages dans d'autres domaines comme la santé, l'emploi, les disparités entre les sexes et la participation à la société.

Figure 2.19 : Inégalités des chances : population atteignant l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE et chances d'achever le cycle primaire dans les pays en développement



En France, les enfants ont deux fois plus de chances de faire des études supérieures que les enfants du Bénin ou du Niger de terminer l'école primaire.

1. Le pourcentage d'enfants qui achèveront l'enseignement primaire est calculé en combinant le taux net d'admission et le taux d'achèvement de la cohorte (ou de survie en dernière année).

2. Les données fournies pour ces pays se réfèrent au taux de survie en dernière année de l'école primaire, taux qui est toujours supérieur ou égal au taux d'achèvement.

Sources : annexe, tableaux statistiques 4, 7 et 8 ; OCDE (2007a) ; base de données de l'ISU.

Les inégalités dans l'éducation compromettent les progrès vers l'éducation pour tous.

Beaucoup de pays présentant des niveaux élevés de désavantage absolu dans le domaine de l'éducation sont aussi caractérisés par d'extraordinaires inégalités des chances. La présente sous-section décrit l'ampleur de ces inégalités dans l'enseignement primaire. Le tableau qu'elle présente est partiel et limité à d'importants égards. Du fait que les données internationales des Demographic and Health Surveys (Enquêtes démographiques et de santé) fournissent des informations détaillées sur les inégalités liées à la santé, ce domaine est mis en relief. Toutefois, les inégalités économiques ne sont qu'une partie du tableau. Elles côtoient et interfèrent avec des inégalités fondées sur d'autres caractéristiques héritées qui jouent un rôle dans la prédétermination des chances dans la vie.

Pourquoi l'inégalité importe-t-elle ? Les inégalités dans l'éducation, en particulier si elles sont extrêmes, posent problème pour au moins trois raisons. Premièrement, elles sont intrinsèquement injustes. Elles contredisent des préceptes fondamentaux concernant l'image d'une société socialement juste et violent l'idée de l'éducation en tant que droit fondamental, universel, de l'être humain. Deuxièmement, elles compromettent les progrès vers l'édu-

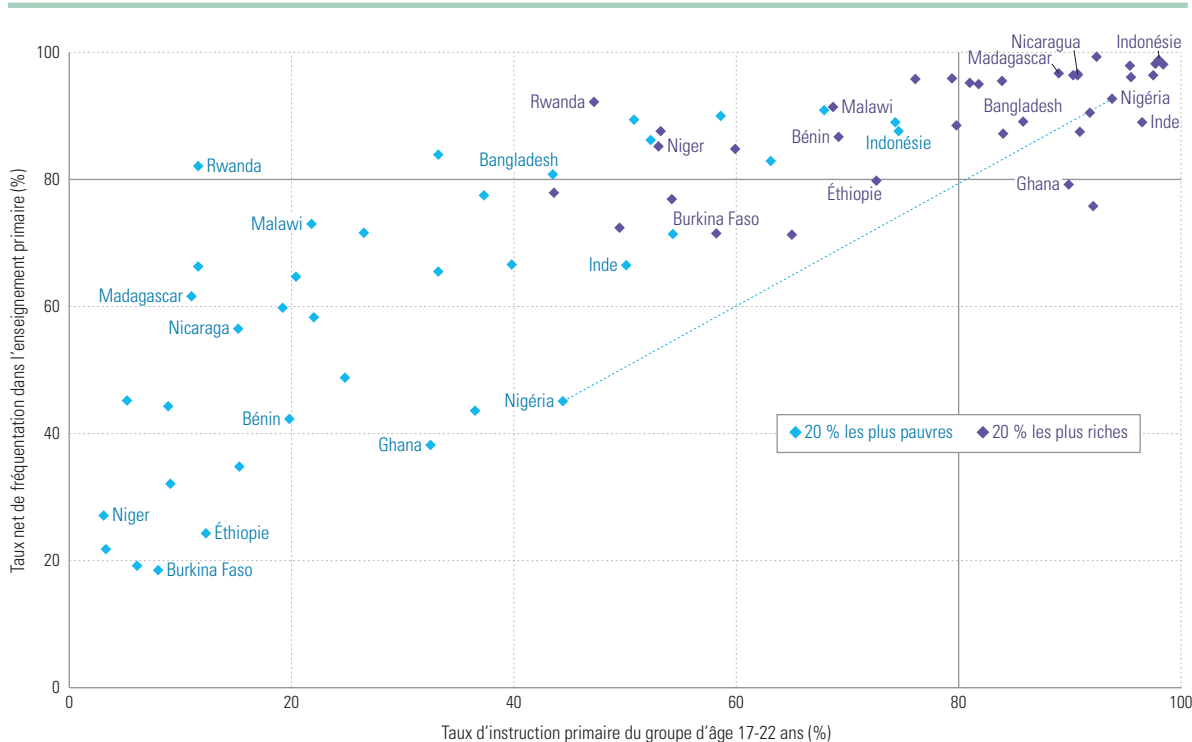
cation pour tous et l'objectif spécifique de l'EPU pour 2015. Troisièmement, et en dehors des considérations d'équité et de respect des engagements mondiaux concernant le développement, les inégalités extrêmes en matière d'éducation sont inefficaces. Elles contribuent à réduire les possibilités de progrès social et économique dans de nombreux domaines, comme le souligne le chapitre 1. En bref, vaincre l'inégalité dans l'éducation est non seulement une bonne action mais aussi une bonne idée.

Inégalités tenant à la richesse : un pays, plusieurs mondes

S'agissant de l'EPU, riches et pauvres vivent dans des mondes différents. Les données nationales révèlent le chemin moyen qu'un pays doit parcourir pour réaliser l'enseignement primaire universel, mais les moyennes dissimulent de fortes disparités fondées sur la richesse. Dans beaucoup des pays les plus pauvres du monde, les ménages les plus riches jouissent déjà de l'EPU tandis que les pauvres en sont très loin.

La figure 2.20 trace la frontière qui sépare le monde des riches de celui des pauvres à l'aide des données des enquêtes sur les ménages concernant la

Figure 2.20 : Taux net de fréquentation dans le primaire et taux d'instruction primaire pour les plus pauvres et les plus riches, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Harttgen *et al.* (2008).

fréquentation de l'école primaire⁶. Si les nations peuvent avoir encore un long chemin à parcourir pour réaliser l'EPU, ce n'est pas le cas des 20 % les plus riches dans des pays tels que le Bangladesh, le Ghana, l'Inde et le Nigéria : la plupart en bénéficient déjà. Les disparités de richesse reflétées dans les taux de participation sont souvent très prononcées. En Bolivie, au Burkina Faso, en Éthiopie, au Mali, au Niger et au Tchad, les enfants des 20 % de ménages les plus riches ont 2 à 3 fois plus de chances d'aller à l'école que les enfants du quintile le plus pauvre. Un trait frappant qui ressort des données est que quel que soit le niveau global de richesse de leur pays, les enfants nés dans le quintile le plus riche présentent dans tous ces pays des taux de fréquentation scolaire et de réussite similaires. Par exemple, les taux de fréquentation scolaire des enfants du quintile le plus riche en Inde et au Nigéria sont identiques, bien que le taux moyen de fréquentation scolaire du Nigéria soit nettement inférieur.

Les schémas d'inégalité sont conditionnés par les niveaux de fréquentation scolaire (figure 2.21). Les disparités sont souvent beaucoup plus importantes dans les pays aux faibles taux moyens de fréquentation, pour des raisons statistiques. À mesure que les pays progressent vers une fréquentation de 100 % au sommet de la répartition, toute augmentation moyenne de la fréquentation réduit les inégalités et produit une convergence par définition. Ainsi, les inégalités de fréquentation sont nettement plus marquées en Côte d'Ivoire, par exemple, qu'en Ouganda. Cependant, la corrélation n'est pas uniforme. Il y a quelques différences prononcées entre les pays très éloignés de l'EPU. Pour ne prendre qu'un exemple, le Nigéria présentait des inégalités de fréquentation supérieures à celles du Sénégal, malgré des taux moyens de fréquentation plus élevés. C'est là un résultat qui attire l'attention sur les problèmes de l'extrême marginalisation. Les 20 % les plus pauvres au Nigéria ont des taux de fréquentation bien inférieurs à ceux auxquels on s'attendrait, vu le taux national moyen de fréquentation – ce qui indique que certains groupes ou régions sont laissés pour compte.

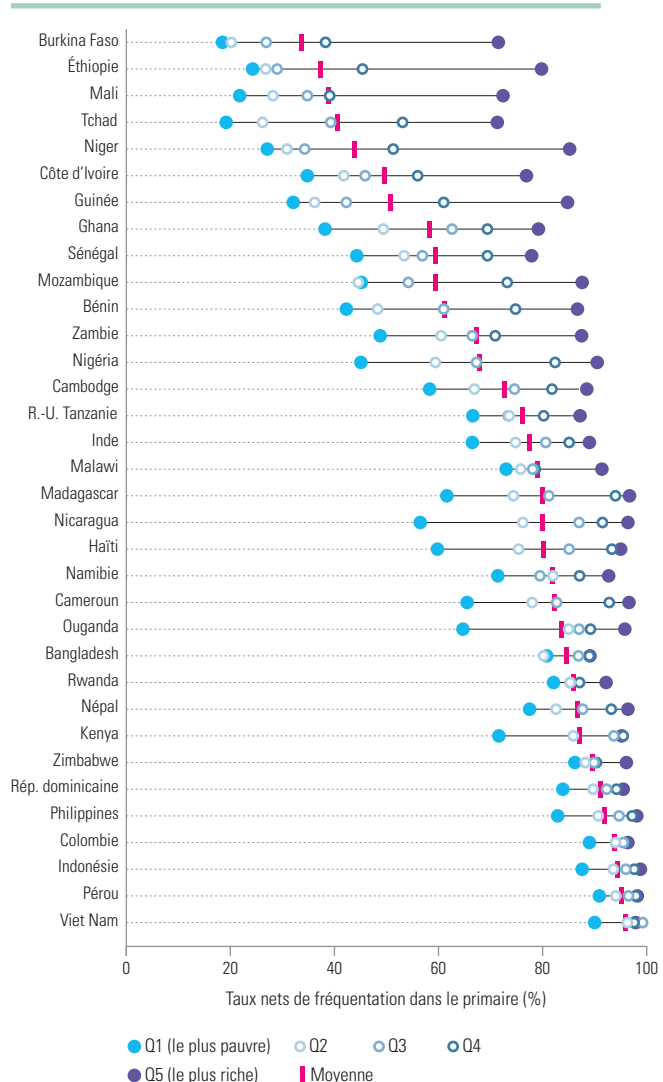
Une mise en garde s'impose concernant les comparaisons entre pays fondées sur la richesse. Les 20 % les plus pauvres dénotent une position dans la répartition nationale et non un niveau commun de revenu. Les 20 % les plus pauvres

au Viet Nam, par exemple, ont un niveau de revenu plus élevé que les 20 % les plus pauvres au Burkina Faso. L'incidence et la profondeur de la pauvreté parmi les 20 % les plus pauvres varient aussi avec le revenu moyen et la répartition des revenus. Pourtant, la comparaison entre pays soulève certaines questions importantes. Pourquoi, par exemple, la Côte d'Ivoire présente-t-elle un taux de fréquentation scolaire plus bas et une plus grande inégalité de la fréquentation que le Mozambique, tout en ayant un revenu moyen plus élevé et un niveau de pauvreté moins élevé ? À l'autre extrémité du spectre, pourquoi le Viet Nam (revenu moyen en PPA⁷ : 202 dollars EU) enregistre-t-il une plus forte fréquentation scolaire et une plus grande

Le revenu national et la politique publique jouent un rôle dans la répartition des chances.

7. Parité de pouvoir d'achat.

Figure 2.21 : Taux nets de fréquentation dans le primaire par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Harttgen *et al.* (2008).

6. Les taux de fréquentation scolaire enregistrés dans les enquêtes sur les ménages sont utilisés pour examiner la participation scolaire et les pourcentages de population ayant fait des études primaires, pour examiner les niveaux d'instruction des personnes susceptibles d'avoir achevé leur éducation. Les ménages sont classés au moyen d'un indice des avoirs des ménages, puis groupés dans des quintiles en fonction de leur niveau de richesse.

Dans certains pays, la réalisation de l'EPU exigera l'élaboration de politiques visant les très pauvres.

équité que les Philippines (revenu moyen en PPA : 352 dollars EU) ? Les réponses nécessiteraient une analyse comparative détaillée, mais les disparités appellent l'attention sur le fait que le revenu national ne dicte pas les résultats de l'éducation et que la politique publique joue un rôle dans la répartition des chances.

La raison la plus immédiate pour laquelle l'inégalité est importante du point de vue de l'objectif de Dakar de réalisation de l'EPU d'ici à 2015 est que la répartition des enfants qui ne fréquentent pas l'école est faussée au détriment des pauvres.

Le tableau 2.6 illustre ce point pour 35 pays. Le corollaire d'une incidence plus forte de la non-fréquentation est que, toutes choses égales par ailleurs, les progrès de la fréquentation scolaire des pauvres ont un plus grand impact sur la fréquentation nationale que ceux de la fréquentation des autres groupes.

C'est dans le cas des pays ayant les taux de fréquentation scolaire des plus élevés que l'arithmétique de l'EPU en faveur d'une plus grande équité apparaît le plus clairement. Le tableau 2.6 contient des données relatives à 18 pays enregis-

Tableau 2.6 : Répartition entre les quintiles de richesse des enfants ne fréquentant pas l'école primaire

Pays	Année de l'enquête	Taux net de fréquentation (%)	% des enfants du groupe d'âge du primaire qui ne la fréquentent pas	Répartition des enfants ne fréquentant pas l'école primaire (%)				
				Q1 quintile le plus pauvre	Q2	Q3	Q4	Q5 quintile le plus riche
Fréquentation élevée de l'école primaire (TNF égal ou supérieur à 80 %)								
Viet Nam	2002	96	4	60	19	4	9	7
Pérou	2000	95	5	43	28	16	8	5
Indonésie	2003	94	6	51	23	14	8	4
Colombie	2005	94	6	42	21	15	13	10
Philippines	2003	92	8	52	26	13	6	3
Rép. dominicaine	2002	91	9	37	23	17	13	10
Zimbabwe	2006	90	10	31	26	21	16	6
Kenya	2003	87	13	53	25	10	6	5
Népal	2006	87	13	40	28	18	9	4
Rwanda	2005	86	14	27	22	22	19	10
Bangladesh	2004	85	15	30	30	17	13	11
Ouganda	2006	84	16	47	20	16	14	4
Cameroun	2004	82	18	42	27	21	7	3
Guatemala	1999	82	18	41	26	20	9	4
Namibie	2000	82	18	36	23	21	12	7
Haïti	2005	80	20	47	27	16	6	4
Nicaragua	2001	80	20	50	26	13	8	3
Madagascar	2004	80	20	45	29	19	6	3
Fréquentation faible de l'école primaire (TNF inférieur à 80 %)								
Malawi	2004	79	21	28	23	21	20	8
Inde	2005	77	23	40	25	17	11	7
R.-U. Tanzanie	2004	76	24	28	22	23	17	10
Cambodge	2005	73	27	35	26	20	13	6
Nigéria	2003	68	32	37	27	20	10	5
Zambie	2001	67	33	30	24	19	18	8
Bénin	2006	61	39	31	29	21	13	6
Mozambique	2003	59	41	30	29	24	12	5
Sénégal	2005	59	41	30	24	22	14	9
Ghana	2003	58	42	33	27	19	13	8
Guinée	2005	51	49	27	27	24	17	6
Côte d'Ivoire	2004	50	50	30	23	22	17	8
Niger	2006	44	56	28	26	25	16	5
Tchad	2004	41	59	30	26	20	15	9
Mali	2001	39	61	25	23	23	21	8
Éthiopie	2005	37	63	27	26	25	18	4
Burkina Faso	2003	34	66	25	25	23	19	7

Sources : données pour les calculs provenant de Harttgen *et al.* (2008) ; voir Filmet et Pritchett (1999) pour une analyse similaire des taux d'instruction.

trant un taux moyen de fréquentation égal ou supérieur à 80 %. Dans beaucoup de ces pays – Cameroun, Colombie, Indonésie, Kenya, Madagascar, Népal, Nicaragua, Ouganda et Philippines –, la proportion d'enfants non scolarisés du quintile le plus pauvre dépasse 40 %, atteignant 51 % en Indonésie et 60 % au Viet Nam. Dans ces pays, la réalisation de l'EPU exigera l'élaboration de politiques visant les très pauvres. Il s'agit d'une catégorie de la population qui comprend généralement beaucoup de familles difficiles à atteindre – vivant dans des zones rurales reculées, par exemple, ou dans des bidonvilles – et confrontées à de multiples désavantages, dont la pauvreté chronique, une forte mortalité, une mauvaise santé et une mauvaise alimentation.

Dans les pays qui sont plus éloignés de la fréquentation universelle du primaire, la concentration du désavantage est moins prononcée, mais elle reste significative. Dans les 17 pays présentant des taux de fréquentation inférieurs à 80 %, le quintile le plus pauvre enregistre encore une part disproportionnée de non-fréquentation. Inversement, dans aucun de ces pays, le quintile le plus riche n'enregistre plus de 10 % de non-fréquentation. Dans plusieurs pays présentant des niveaux très élevés de non-fréquentation – dont le Burkina Faso, l'Éthiopie et le Mali –, le problème est largement réparti entre les 4 derniers quintiles. Cependant, cela ne veut pas dire que l'équité n'est pas importante. Le quintile le plus pauvre représente de 30 à 40 % de la non-fréquentation dans beaucoup de pays enregistrant une faible fréquentation d'ensemble, dont le Cambodge, le Ghana, l'Inde, le Mozambique, le Nigéria et la Zambie. Le défi dans ces pays est d'accroître la participation dans l'ensemble de la société, mais en mettant plus fortement l'accent sur les groupes les plus pauvres. Cela peut avoir des implications pour le financement et la planification. On ne peut supposer que les futurs coûts marginaux pour atteindre les enfants des familles les plus pauvres refléteront les coûts moyens passés de la scolarisation des enfants, ni qu'il suffira de concevoir des politiques appliquant les recettes habituelles. De nouvelles structures d'incitation et une plus forte intégration de l'éducation dans des stratégies plus larges de réduction de la pauvreté et de l'inégalité pourraient être nécessaires. L'encadré 2.11 esquisse les leçons clefs de l'expérience des pays qui ont fortement progressé vers l'EPU.

La richesse des ménages a aussi une incidence notable sur la progression des enfants dans le système éducatif. Les indicateurs de la survie par

année d'études donnent une idée de la façon dont les inégalités entravent les progrès vers l'EPU. Si l'on regarde les pays aux faibles taux de survie, deux profils peuvent être identifiés (figure 2.22). Dans les pays à faible fréquentation scolaire comme le Sénégal, les écarts entre groupes de richesse tendent à rester relativement constants à mesure que les enfants progressent dans le cycle primaire. Cela implique que les taux d'abandon n'accroissent pas sensiblement les inégalités. Des pays comme l'Éthiopie, le Mali, le Niger et le Tchad se conforment dans l'ensemble à ce schéma. Le second profil est celui des pays à forte participation, où les enfants des familles pauvres ont souvent presque autant de chances de commencer l'école que leurs homologues plus riches mais risquent beaucoup plus d'abandonner l'école. Les inégalités grandissent à mesure que les enfants progressent dans le système, comme au Cambodge. Si l'ampleur de la divergence diffère, le Bénin, l'Inde, le Malawi, le Myanmar et le Togo se conforment dans l'ensemble à ce schéma.

Les disparités tenant à la richesse interagissent avec des disparités plus générales

Les disparités tenant à la richesse ne sont pas les seules. Elles interagissent avec des inégalités plus générales et des marqueurs du désavantage en rapport avec le sexe, le lieu de résidence, la langue et autres facteurs. La lutte contre ces inégalités est une clef de l'accélération des progrès vers l'EPU.

Inégalités entre zones rurales et zones urbaines.

Dans beaucoup de pays, vivre dans une zone rurale constitue un handicap marqué en termes de chances d'éducation. Les enfants ruraux ont moins de chances d'aller à l'école et risquent plus de l'abandonner que les enfants des zones urbaines. Au Sénégal, les seconds ont deux fois plus de chances d'être scolarisés que les premiers. La pauvreté explique en partie cette situation : environ les deux tiers des ruraux vivent dans la pauvreté, contre environ la moitié des ménages urbains (FMI, 2006). De plus, les corrélats de la pauvreté, tels que la prévalence du travail des enfants et la malnutrition infantile, sont souvent beaucoup plus élevés dans les zones rurales. La demande concernant différents types d'éducation scolaire peut aussi varier entre les zones rurales plus attachées aux traditions et les districts urbains qui le sont moins. Au Sénégal, l'instruction en arabe est importante pour de nombreuses communautés rurales, ce qui peut limiter la demande de scolarisation dans les écoles publiques, où la langue d'instruction est le français (FMI, 2006).

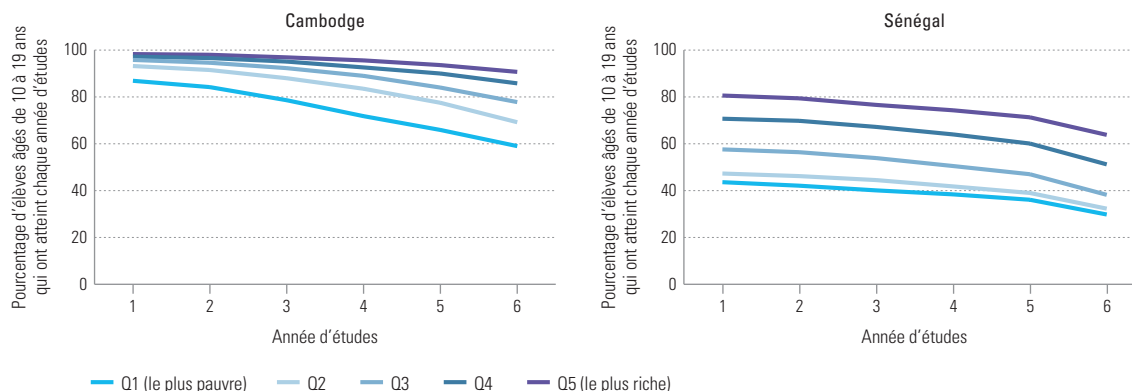
Les enfants ruraux ont moins de chances d'aller à l'école et risquent plus de l'abandonner que les enfants des zones urbaines.

Encadré 2.11 – Réaliser l'EPU : quelques leçons des pays performants

Il n'y a pas de panacée pour accélérer les progrès vers la réalisation de l'EPU. Les pays ne sont pas confrontés aux mêmes problèmes et contraintes – et ils n'ont pas les mêmes ressources financières, institutionnelles et humaines. De toute façon, les modèles ne sauraient se substituer aux politiques pratiques. Pourtant, il est possible de tirer cinq grandes leçons thématiques de l'expérience des pays performants.

- **Fixer des cibles ambitieuses** – et les étayer avec un engagement politique fort et une planification efficace. Le leadership politique est décisif pour mettre l'éducation au centre de l'agenda des politiques nationales et de l'agenda de l'aide internationale. Les gouvernements qui ont réussi ont fixé des objectifs à long terme ambitieux appuyés par des cibles claires à moyen terme. Ils ont conforté les cibles par des engagements de dépenses publiques renforcés et un cadre budgétaire prévisible. Une planification réaliste exige que les cibles se reflètent dans les décisions d'attribution des ressources et qu'elles soient liées à des politiques de construction de salles de classe, de recrutement d'enseignants, de fourniture de manuels et autres facteurs.
- **S'occuper sérieusement de l'équité.** Les disparités de l'éducation freinent les progrès vers l'EPU. Faire en sorte que tous les enfants participent au progrès de l'éducation nécessite des mesures pratiques pour vaincre les inégalités structurelles. Réduire le coût de l'éducation pour les ménages pauvres en supprimant les frais de scolarité et autres charges est une stratégie de renforcement de l'équité. Une autre stratégie consiste à créer des incitations financières à l'éducation des filles et des enfants des milieux défavorisés. Il est aussi capital de mettre en place des systèmes de dépenses publiques plus équitables, afin de faire en sorte que les écoles, les enseignants et les ressources soient orientés vers ceux qui ont les plus grands besoins et non vers les plus riches.
- **Améliorer la qualité tout en élargissant l'accès.** L'amélioration de la qualité est une des stratégies les plus efficaces pour renforcer la demande. Elle exige que l'on s'attache avant tout à une progression harmonieuse et aux résultats d'apprentissage, et non au nombre d'élèves. L'accroissement du nombre et de la qualité des manuels, le renforcement de la formation et du soutien des enseignants, ainsi que l'action visant à ce que la taille des classes soit propice à l'apprentissage et à ce que les enfants soient instruits dans une langue appropriée, sont des éléments clefs de l'amélioration de la qualité.
- **Renforcer les engagements généraux de lutte contre la pauvreté.** Des systèmes scolaires plus efficaces et plus équitables ne peuvent améliorer la situation que partiellement si l'ensemble des autres systèmes du pays perpétuent le désavantage. L'élimination de la malnutrition infantile et le renforcement des systèmes de santé publique sont des conditions de l'accélération des progrès vers l'EPU. Les programmes de protection sociale et les versements en espèces peuvent protéger les familles pauvres des pressions économiques qui écartent les enfants de l'école et les forcent à entrer dans le marché du travail.
- **Élaborer un agenda pour une gouvernance équitable.** La « bonne gouvernance » est un impératif qui dépasse l'EPU. Si la mise en place de systèmes éducatifs plus responsables, transparents et participatifs est importante en soi, les gouvernements qui ont réussi ont aussi renforcé plus généralement la gouvernance et répondu aux préoccupations d'équité. Veiller à ce que la décentralisation n'accroisse pas les disparités de financement exige un engagement en faveur d'une redistribution des dépenses publiques. Il est désormais clair que le transfert de pouvoirs ne renforce pas automatiquement l'équité ou la participation des pauvres – et qu'il peut en fait les affaiblir.

Figure 2.22 : Surveillance par année d'études du primaire des élèves âgés de 10 à 19 ans, par quintile de richesse, au Cambodge et au Sénégal, 2005



Source : Banque mondiale (2008b).

Disparités touchant les habitants des bidonvilles. Les bidonvilles se caractérisent le plus souvent par des niveaux élevés de pauvreté, la santé précaire des enfants et une participation limitée à l'éducation. ONU-HABITAT a récemment analysé les taux de fréquentation de l'école primaire dans les bidonvilles des villes de 18 pays (ONU-HABITAT, 2006). Au Bénin et au Nigéria, les enfants vivant dans des bidonvilles avaient des taux de fréquentation inférieurs d'une vingtaine de points de pourcentage à ceux des autres enfants urbains. Dans 6 pays, dont le Bangladesh et le Guatemala, les taux de fréquentation de ces enfants étaient encore plus faibles que les taux moyens des zones rurales.

Inégalités socioculturelles. Des facteurs culturels tels que la religion et l'origine ethnique peuvent avoir des effets à la fois sur la demande et sur l'offre d'éducation scolaire. Côté demande, il se peut que des familles d'orientations religieuses diverses n'attachent pas la même importance à l'éducation, ou qu'elles demandent des écoles et des programmes d'enseignement différents de ceux que prévoit le système éducatif formel. Dans le nord-ouest du Nigéria, environ 15 % des enfants de 6 à 16 ans ne fréquentaient pas l'école formelle parce que leurs parents préféreraient qu'ils aillent dans des écoles coraniques (Commission nationale de la population du Nigéria et ORC Macro, 2004).

Disparités tenant à la langue. Il y a de grandes différences de participation scolaire et d'achèvement du cycle primaire entre les groupes linguistiques. Une analyse des données sur les ménages, effectuée pour 22 pays et plus de 160 groupes linguistiques, a tenté de déterminer le poids de différents facteurs à l'origine des disparités. Il est estimé que des facteurs socio-économiques tels que la richesse du ménage et le lieu de résidence sont à la base de moins de la moitié des différences observées dans les résultats éducatifs des groupes linguistiques. Dès lors, quels sont les facteurs auxquels sont dues les autres disparités ? La langue d'instruction avait des effets statistiquement significatifs : si au moins la moitié des écoles offrent la possibilité d'apprendre dans une langue parlée dans le cercle familial, la fréquentation augmente d'à peu près 10 % (Smits *et al.*, 2008). Il a été constaté que les enfants vivant dans des zones rurales étaient particulièrement désavantagés s'ils n'avaient pas accès à une instruction scolaire dans leur langue maternelle. Ces résultats donnent encore plus de poids aux indications de plus en plus nombreuses des bienfaits de l'emploi de la langue maternelle à l'école, au moins durant les premières années de scolarité.

Les données des enquêtes sur les ménages permettent d'observer et de mesurer les inégalités dans l'éducation comme si elles entraient dans des compartiments bien étanches. Dans le monde réel, les disparités des chances d'éducation et dans d'autres domaines se combinent, interagissent et sont reproduites à travers des processus politiques et socioculturels dynamiques qui mettent en jeu des rapports de force complexes et inégaux. Le désavantage a de multiples dimensions. La pauvreté est un marqueur universel de la limitation des chances d'éducation. Habiter une zone rurale et être pauvre représente un double désavantage dans beaucoup de pays. Être pauvre, habiter une zone rurale et être une fille constitue un triple obstacle à l'égalité des chances. La figure 2.23 rend compte de la nature multidimensionnelle du désavantage en déterminant la position des groupes dans la répartition des chances d'éducation telles que mesurées par la fréquentation scolaire.

Trois obstacles à l'EPU : travail des enfants, mauvaise santé et handicap

Chaque pays est confronté à ses défis propres pour réaliser l'EPU, mais les niveaux élevés de pauvreté et la faiblesse du revenu moyen sont communs à presque tous les pays les plus éloignés de l'objectif. Il en est de même des 3 obstacles à l'EPU examinés dans la présente sous-section : le travail des enfants, la mauvaise santé et le handicap.

Travail des enfants

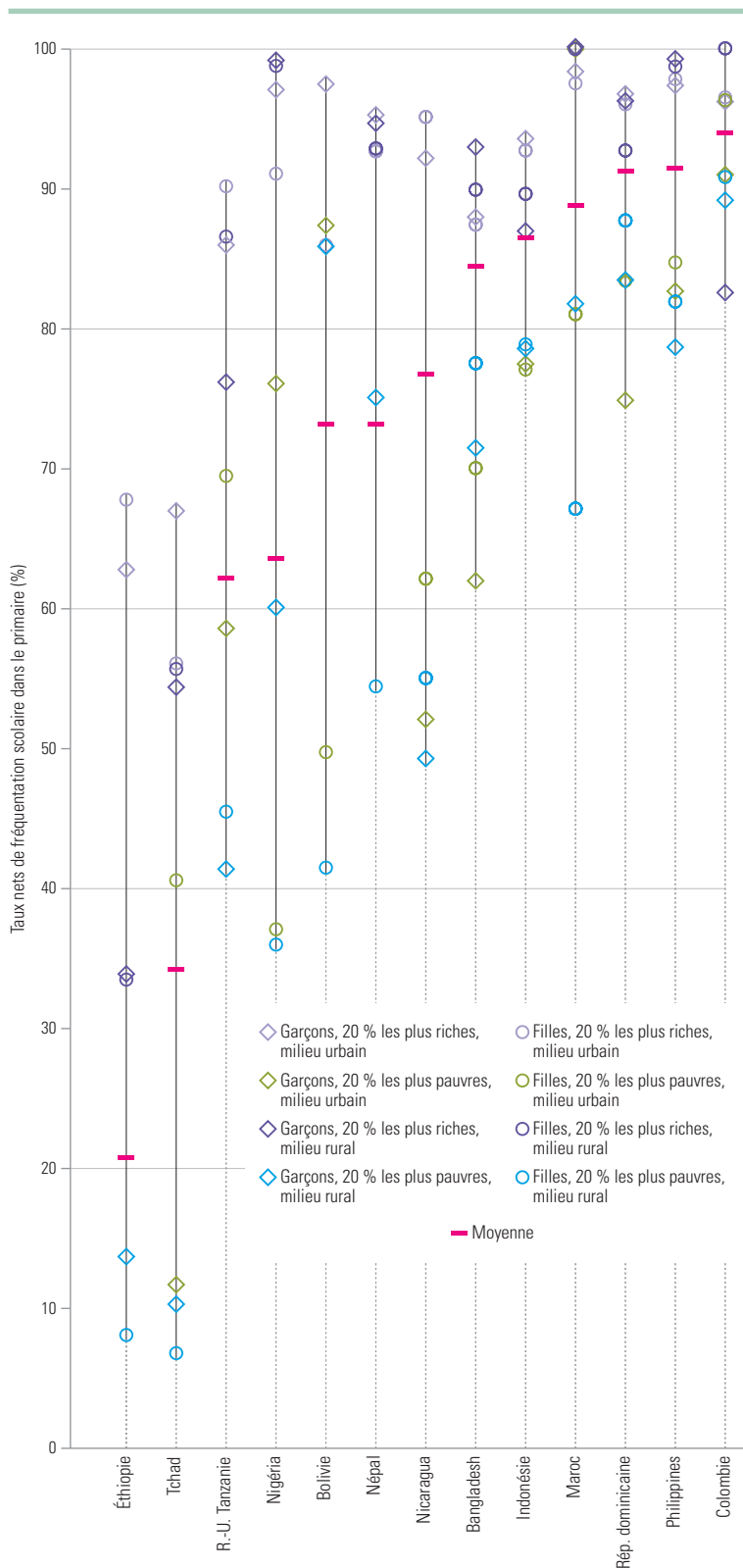
Les progrès vers la scolarisation universelle et l'achèvement universel du cycle primaire sont inextricablement liés à l'élimination graduelle du travail des enfants. Toute activité économique effectuée par des enfants n'est pas forcément un obstacle à l'éducation, mais une activité qui les empêche d'aller à l'école, limite leur développement physique et mental ou les expose à des situations dangereuses, porte atteinte au droit de l'enfant à l'éducation ainsi qu'aux conventions internationales.

Il y avait, en 2004, quelque 218 millions d'enfants qui travaillaient, dont 166 millions avaient de 5 à 14 ans. Dans ce dernier groupe d'âge, autour de 74 millions d'enfants effectuaient un travail dangereux (OIT, 2006)⁸. Le nombre d'enfants qui travaillent aurait baissé dans le monde de 11 % depuis 2000, et de 30 % pour ce qui est des travaux dangereux, mais les progrès ont été inégaux. C'est en Amérique latine et dans les Caraïbes qu'ils ont été les plus rapides et en Afrique subsaharienne qu'ils ont été les plus lents. Environ un quart des enfants de 5 à 14 ans de cette région travaillent.

Il est très bénéfique d'employer la langue maternelle à l'école, au moins durant les premières années de scolarité.

8. Le concept de « travail des enfants » est fondé sur la Convention de l'OIT sur l'âge minimum de 1973. Il exclut les enfants de 12 ans et plus qui effectuent, pendant quelques heures par semaine, de petits travaux autorisés et les enfants de 15 ans ou plus dont le travail n'est pas classé comme dangereux. L'« activité économique », concept plus large parfois utilisé dans les débats sur le travail des enfants, se réfère à tout travail d'une durée de plus de 1 heure par jour au cours d'une période de référence de 7 jours.

Figure 2.23 : Taux nets de fréquentation dans le primaire par lieu de résidence, quintile de richesse et sexe, pays sélectionnés, année la plus récente



Sources : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Gwatkin *et al.* (2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h, 2007i, 2007j, 2007k, 2007l, 2007m, 2007n) ; Macro International Inc. (2008).

Du fait que la population a augmenté plus vite que le travail des enfants n'a diminué, en 2004 il y avait environ 1 million d'enfants qui travaillaient de plus qu'en 2000. En termes absolus, la plupart des enfants qui travaillent – 122 millions au total – vivent en Asie et dans le Pacifique. Là aussi les progrès vers l'élimination du travail des enfants ont été lents, puisque leur proportion n'est tombée que de 19,2 à 18,8 % entre 2000 et 2004 (OIT, 2006).

Les chiffres de la fréquentation scolaire mettent clairement en évidence la corrélation négative entre travail des enfants et EPU. Le programme Comprendre le travail des enfants a utilisé les données des enquêtes sur les ménages pour examiner la fréquentation scolaire dans une soixantaine de pays (Guarcello *et al.*, 2006). Ses conclusions indiquent que les enfants qui travaillent enregistrent un désavantage de fréquentation d'au moins 10 % dans 30 pays, d'au moins 20 % dans 16 pays et d'au moins 30 % dans 10 pays (figure 2.24). Le travail des enfants est aussi associé à une entrée tardive à l'école. Au Cambodge, par exemple, un enfant qui travaille a 17 % de chances de moins d'entrer à l'école à l'âge officiellement prévu et court donc un risque plus grand d'abandon scolaire que les autres.

Si la corrélation négative entre le travail des enfants et l'éducation primaire apparaît nettement, elle subit de larges variations d'un pays à l'autre. En outre, les chiffres ne nous renseignent guère sur le sens de cette influence : association n'est pas causalité. Est-ce parce qu'ils travaillent que les enfants ne vont pas à l'école, ou travaillent-ils parce qu'ils ne sont pas scolarisés ? La réponse est variable selon le pays ou la situation nationale. Lorsque les écoles sont inexistantes ou éloignées, que le coût des études est trop élevé ou que l'enseignement est perçu comme étant de mauvaise qualité, ces freins à la scolarisation peuvent pousser l'enfant vers le travail. Ailleurs, c'est la pauvreté du ménage et, avec elle, la nécessité de trouver un emploi qui peuvent l'« entraîner » vers le marché du travail : s'il n'est pas scolarisé, c'est qu'il travaille. Ces facteurs d'« entraînement » sont souvent provoqués par l'incapacité de gérer une crise telle que la sécheresse. Les enquêtes sur les ménages effectuées au Pakistan montrent que pour environ 10 % des ménages pauvres, retirer les enfants de l'école est une stratégie délibérée de gestion de crise en cas de choc économique ou environnemental (Banque mondiale, 2007c).

Comment les gouvernements devraient-ils combattre la corrélation négative entre école

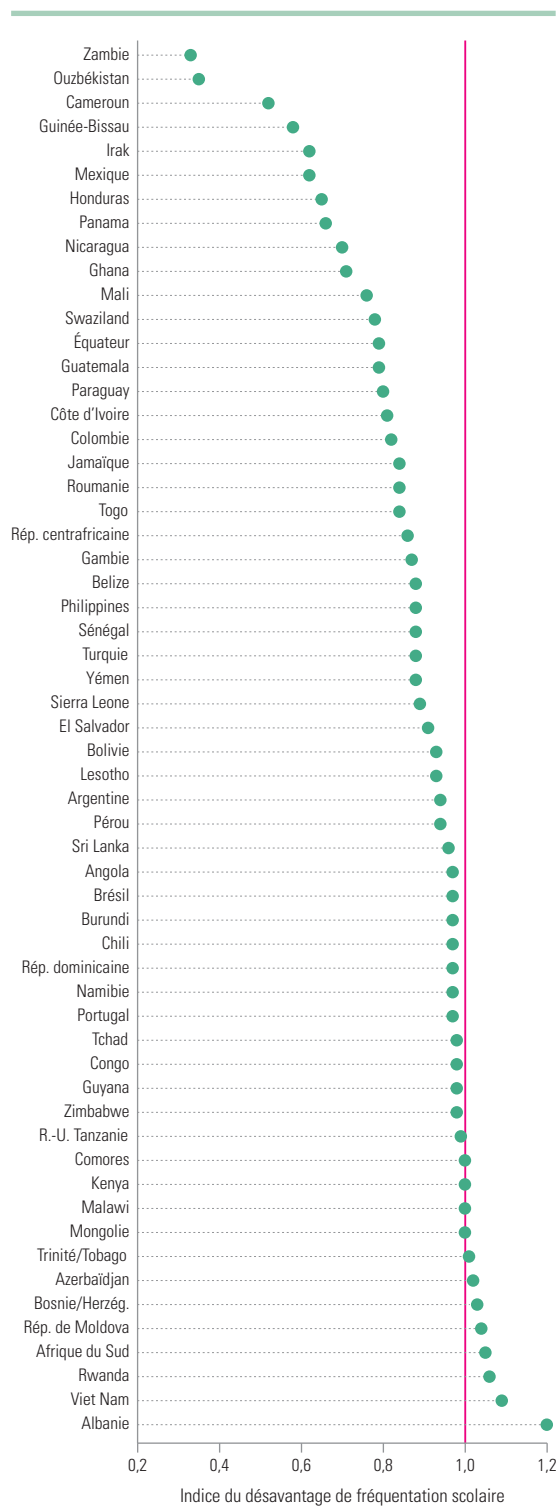
et travail qui ralentit les progrès vers l'EPU ? Des mesures pratiques sont nécessaires, d'abord pour réduire les pressions qui contraignent les ménages pauvres à accroître leur revenu ou leur force de travail au moyen du travail des enfants, et ensuite pour renforcer les incitations à envoyer les enfants à l'école. La suppression des frais de scolarité formels et informels et l'amélioration de la qualité de l'éducation sont de premières mesures. Dans beaucoup de pays, dont le Cameroun, le Ghana, le Kenya et la République-Unie de Tanzanie, la suppression des frais de scolarité a aidé à réduire le travail des enfants. D'autres interventions, telles que les programmes de distribution de repas scolaires, les incitations financières en faveur des groupes défavorisés, les mesures de protection sociale destinées à permettre aux ménages vulnérables de gérer les risques et les programmes de versements en espèces sous conditions peuvent aussi jouer un rôle important (voir le chapitre 3).

Obstacles à l'EPU relevant de la santé

La section du présent chapitre consacrée à la petite enfance souligne les handicaps de santé qui peuvent avoir une incidence sur les enfants de la naissance à l'âge de 5 ans. Ces handicaps ne disparaissent pas après l'entrée à l'école primaire. Une mauvaise alimentation et une santé précaire continuent de handicaper les enfants une fois entrés à l'école, les enfermant dans un cercle vicieux de désavantages cumulatifs. Pour rompre ce cercle, il faut des interventions sanitaires publiques, dont certaines peuvent être entreprises par les écoles.

Scolariser davantage d'enfants est un indicateur important des progrès de l'éducation mais, dans de nombreux pays, il faut baisser les chiffres pour tenir compte des conséquences de la faim, de la carence en micronutriments et des maladies infectieuses. Selon une estimation, 60 millions d'enfants d'âge scolaire souffrent d'une carence en iode, qui limite le développement cognitif. Quelque 200 millions souffrent d'anémie, qui affecte la concentration (Pridmore, 2007). Les maladies infectieuses en rapport avec l'eau font peser un énorme fardeau sur la santé et l'apprentissage, coûtant en tout, selon les estimations, 443 millions de journées d'école par an du fait de l'absentéisme (PNUD, 2006). Près de la moitié de ces journées sont perdues du fait des helminthes intestinaux (némathelminthes, trichocéphales et ankylostomes). Plus de 400 millions d'enfants sont infectés par des vers parasites qui les rendent anémiques, apathiques et souvent incapables de se concentrer (Miguel et Kremer, 2004). Des études d'observation menées aux Philippines et en République-Unie de

Figure 2.24 : Désavantage de fréquentation scolaire des enfants économiquement actifs



Il peut être très rentable de relier les politiques de santé et d'éducation.

Note : l'indice du désavantage de fréquentation scolaire est le rapport entre les taux de fréquentation scolaire des enfants économiquement actifs et des enfants qui ne sont pas économiquement actifs. Plus la valeur de l'indice est faible, plus le désavantage est élevé.
Source : Guarcello et al. (2006).

Les investissements publics de santé et l'utilisation des écoles pour vacciner, distribuer des vitamines et traiter les maladies infectieuses sont le moyen le plus rentable d'accroître la participation scolaire.

Tanzanie ont constaté une forte corrélation négative entre les helminthiases et le développement cognitif, notamment dans les domaines de l'apprentissage et de la mémoire (Ezeamama *et al.*, 2005 ; Jukes *et al.*, 2002).

Les écoles peuvent faire la différence dans tous ces domaines. Bien entendu, elles ne peuvent entièrement réparer les dégâts causés durant la petite enfance, mais elles peuvent apporter une certaine protection. En Inde, les programmes de repas scolaires ont été utilisés dans certains États, comme le Tamil Nadu, pour améliorer la situation nutritionnelle des élèves (Sridhar, 2008). Les programmes de santé publique peuvent utiliser les écoles pour procéder à des vaccinations, distribuer des vitamines et traiter les maladies infectieuses. Au Kenya, une évaluation randomisée d'une campagne de traitement de masse (fait dans les écoles) des helminthes intestinaux a constaté des réductions marquées des taux d'infection (Edward et Michael, 2004 ; Kremer et Miguel, 2007). Ce programme a aussi réduit d'un quart l'absentéisme scolaire. Cela signifiait que les enfants qui fréquentaient l'école primaire et étaient soumis tous les 6 mois à un déparasitage gagnaient, au bout du compte, 1 année d'instruction. Le coût des traitements administrés à l'école était très bas – environ 0,5 dollar EU, par enfant – et le retour sur investissement très élevé : pour chaque dollar dépensé en déparasitage, le Kenya gagnait un montant estimé à 30 dollars EU du fait du revenu supérieur associé à un supplément d'éducation.

Il peut être très rentable de relier les politiques de santé et d'éducation. En République-Unie de Tanzanie, les progrès rapides vers l'EPU ont été soutenus par un programme de santé publique visant à lutter contre les helminthiases chez les écoliers. Dans le cadre d'une initiative lancée en 2005, les ministères de la Santé et de l'Éducation ont entrepris un exercice conjoint de cartographie des risques qui a identifié 11 régions comme étant les plus touchées par l'infection. Les enseignants de toutes les écoles des districts sélectionnés ont été formés à déceler les symptômes, à donner des avis aux parents sur les causes de l'infection et à fournir des médicaments avec les agents de santé locaux. Dans le cadre de la campagne, soutenue par les donateurs d'aide, 5 millions d'enfants reçoivent gratuitement des médicaments chaque année. En l'occurrence, les coordonnateurs régionaux et de district chargés de la santé scolaire ont joué un rôle central pour aider les progrès de l'éducation (Schistosomiasis Control Initiative, 2008).

Les investissements dans la santé publique offrent quelques-uns des moyens les plus rentables d'accroître la participation scolaire. Inversement, le défaut d'investissements dans la santé peut avoir des coûts invisibles considérables pour l'éducation. Le paludisme en donne un exemple particulièrement frappant.

Le paludisme a de graves implications pour les acquis scolaires. Indépendamment des autres facteurs, les chercheurs ont constaté que le paludisme aigu à caractère endémique réduit les taux d'achèvement du cycle primaire de 29 % et augmente les redoublements de 9 % (Thuilliez, 2007). À Sri Lanka, une autre recherche a constaté que les enfants de 6 à 14 ans qui avaient subi plus de 5 crises de paludisme au cours de 1 année avaient, aux tests de langue, des scores inférieurs de 15 % à ceux des enfants qui avaient subi moins de 3 crises, indépendamment de facteurs tels que le revenu et le lieu de résidence (Fernando *et al.*, 2003). Des mesures préventives simples sous la forme de moustiquaires imprégnées d'insecticide et de traitements peu coûteux peuvent réduire spectaculairement l'incidence du paludisme. Pourtant, la couverture reste limitée. Moins de 1 enfant sur 10 vivant dans les zones exposées au paludisme en Afrique subsaharienne a accès à des moustiquaires imprégnées d'insecticide, par exemple. C'est un domaine dans lequel des initiatives mondiales de plus grande envergure et des systèmes nationaux de santé renforcés peuvent produire rapidement des résultats en matière d'éducation.

La prévention du VIH/sida est autre domaine similaire. Les précédents *Rapports* ont décrit en détail l'impact dévastateur de la maladie sur l'éducation dans des domaines allant de la perte d'effectifs enseignants à la santé infantile. La pandémie est en voie de stabilisation, mais à des niveaux très élevés, et les progrès sont inégaux. On estime que, dans le monde, 33 millions de personnes vivent avec la maladie, dont les deux tiers (et près des trois quarts des décès) en Afrique subsaharienne. Au-delà des coûts humains immédiats, la crise du VIH/sida représente un formidable obstacle à l'EPU. En Afrique subsaharienne, environ 1,9 million d'enfants de moins de 15 ans vivent avec le VIH/sida et près de 9 % des enfants de la région ont perdu un de leurs parents ou les deux du fait de la maladie. Les données ne sont pas toutes convergentes, mais il apparaît que dans plusieurs pays – dont le Kenya, la République-Unie de Tanzanie et le Rwanda –, les orphelins du VIH/sida entrent à l'école tardivement et risquent plus de redoubler que les autres enfants⁹ (Bicego *et al.*, 2003 ; Siaens *et al.*, 2003). Dans 56 pays pour

9. Voir Bennell (2005a) pour une argumentation contraire.

lesquels on dispose de données récentes issues des enquêtes sur les ménages, les orphelins qui avaient perdu leurs deux parents avaient 12 % de moins de chances d'être scolarisés que les autres (ONUSIDA, 2008). Plus généralement, le chagrin, les traumatismes, l'isolement et la dépression qui peuvent accompagner la mort des parents ont aussi un impact destructeur sur l'éducation (Kelly, 2004 ; Pridmore et Yates, 2005).

Les progrès de la lutte contre le VIH/sida auront de substantielles retombées bénéfiques pour l'éducation. Au-delà de la prévention, le défi le plus immédiat est d'améliorer l'accès aux médicaments antirétroviraux. Une étude sur les ménages dans l'ouest du Kenya a montré des augmentations significatives du nombre d'heures hebdomadaire de fréquentation de l'école par les enfants de ménages touchés par le VIH/sida lorsque les parents ont accès aux médicaments. Dans les 6 mois qui suivent le début du traitement, la fréquentation augmente de 20 %, sans chute significative par la suite (Thirumurthy *et al.*, 2007). Ce n'est qu'un exemple, mais il met en évidence les coûts associés aux pénuries actuelles de traitements. Si le nombre de personnes recevant des médicaments antirétroviraux a été multiplié par 10 au cours des 6 dernières années, pour atteindre 3 millions, il reste 30 millions de malades qui ne sont pas traités. De même, bien que les taux de transmission mère-enfant baissent avec les progrès de la couverture par les médicaments antirétroviraux, les deux tiers des femmes enceintes séropositives ne bénéficient pas des programmes de distribution d'antirétroviraux (ONUSIDA, 2008).

Les liens entre santé publique et éducation fonctionnent dans les deux sens : le renforcement des systèmes de santé peut améliorer l'équité et les chances d'éducation ; les progrès de l'éducation peuvent jouer le rôle de catalyseur des progrès de la santé publique (voir le chapitre 1). Du point de vue des politiques publiques, la leçon essentielle est que les cadres de planification doivent éviter les approches compartimentées et intégrer un large éventail d'interventions.

Apprenants handicapés

La promesse de l'EPT, comme l'implique son intitulé même, vaut pour tous les enfants. Elle ne fait pas de différence entre les enfants handicapés et les autres. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en décembre 2006 par l'Assemblée générale des Nations Unies et en vigueur depuis mai 2008, est l'instrument juridique le plus récent à l'appui de l'intégration des personnes handicapées et la réaffirmation la plus

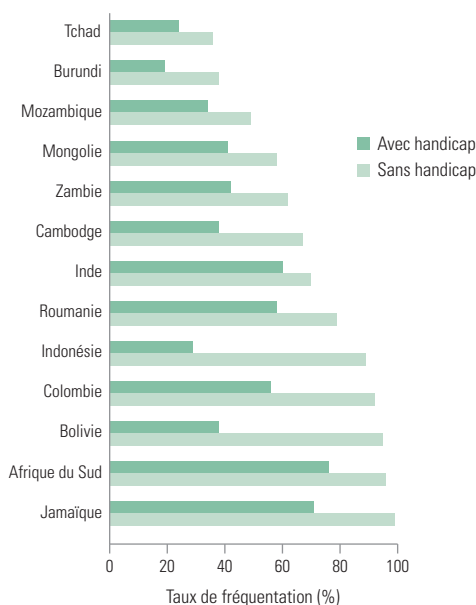
récente des droits humains des apprenants handicapés. Elle reconnaît l'existence d'un lien évident entre éducation inclusive et droit à l'éducation. Pourtant, les enfants atteints de handicaps continuent de figurer parmi les plus marginalisés et ceux qui ont le moins de chances d'aller à l'école.

La restriction des données fait qu'il est difficile de comparer entre pays l'impact du handicap. Il n'y a pas de définition internationalement acceptée du « handicap¹⁰ » et rares sont les gouvernements qui suivent de près l'impact du handicap sur la participation scolaire. Cependant, les données des enquêtes sur les ménages indiquent que les enfants handicapés enregistrent des taux de fréquentation scolaire plus faibles que les autres, comme l'illustre la figure 2.25 qui fournit les pourcentages d'enfants (de 6 à 11 ans) avec et sans handicap qui fréquentent l'école primaire dans 13 pays. La différence des taux de fréquentation entre ces deux catégories d'enfants va de 10 points de pourcentage en Inde à près de 60 en Indonésie.

Les obstacles auxquels se heurtent les enfants handicapés sont variables. L'éloignement physique de l'école, l'agencement et la conception des installations scolaires et les pénuries d'enseignants formés jouent tous un rôle. Parmi les obstacles les plus sérieux figurent les attitudes négatives envers les handicapés qui affectent à la fois la participation

Les enfants atteints de handicaps continuent de figurer parmi les plus marginalisés et ceux qui ont le moins de chances d'aller à l'école.

Figure 2.25 : Proportion d'enfants âgés de 6 à 11 ans avec et sans handicap qui fréquentent l'école



Source : Filmer (2008).

10. Bien qu'il n'existe pas de définition pratique internationale du « handicap » qui soit satisfaisante, le consensus est que toute définition devra (i) être large, englober la complexité du handicap sous toutes ses formes, visibles et non visibles ; (ii) être fondée sur la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé mise au point par l'OMS ; et (iii) refléter le modèle social, et non médical, du handicap.

scolaire et la confiance en soi des enfants handicapés (Dutch Coalition on Disability and Development, 2006).

Pour accélérer les progrès vers l'EPU, il faudra beaucoup plus insister sur les politiques publiques destinées à faciliter l'accès des handicapés – et sur le leadership politique visant à changer les attitudes du public (encadré 2.12). Le point de départ est que les enfants handicapés devraient être considérés comme faisant partie intégrante de la communauté des apprenants et non comme un groupe « spécial » ayant besoin de classes ou d'établissements particuliers.



Encadré 2.12 – Intégration des élèves handicapés : le bon exemple de l'Ouganda

En Ouganda, les droits humains des personnes handicapées sont inscrits dans la Constitution et la langue des signes est reconnue comme langue officielle. Les enfants sourds fréquentent les écoles locales avec un soutien approprié, fourni par exemple par des interprètes de la langue des signes, pour leur permettre d'apprendre (Rustemier, 2002).

L'Institut national de l'éducation spéciale de l'Ouganda forme depuis 1991 des enseignants à l'éducation inclusive et relative aux besoins spéciaux. Il a un statut juridique et il a été reconnu par le Parlement en 1996. Il fait des recherches, fournit des services aux communautés et élabore des matériels didactiques et des dispositifs d'adaptation pour les apprenants ayant des besoins spéciaux. Il prête des moyens de conception graphique/illustration et de publication assistée par ordinateur et offre des possibilités d'apprentissage à distance conduisant à un certificat ou un diplôme, ouvert aux enseignants, aux parents, aux travailleurs sociaux, au personnel de développement communautaire, aux soignants et aux catégories de personnel chargées de l'application de la loi. L'Ouganda a aussi utilisé avec succès les médias pour plaider en faveur des besoins des personnes handicapées et faire connaître les possibilités d'éducation.

Source : The Communication Initiative Network (2002).

Enseignement secondaire et au-delà : quelques progrès

L'accroissement de la participation à l'enseignement secondaire est un élément explicite de l'engagement de Dakar en faveur de l'EPT et de l'OMD relatif à la parité et à l'égalité entre les sexes. L'enseignement secondaire est aussi important pour des raisons plus générales. Lorsque les possibilités de faire des études secondaires sont rares, les parents peuvent moins ressentir le besoin de veiller à ce que leurs enfants achèvent le cycle primaire, ce qui compromet les progrès vers l'EPU. Il y a un autre lien entre l'école primaire et l'école secondaire, à savoir que les diplômés du secondaire sont les futurs enseignants du primaire.

L'école secondaire est également utile au développement personnel et à la participation civique, et elle permet d'accéder à l'enseignement supérieur. L'élargissement de l'accès à ces deux niveaux est essentiel pour armer les jeunes des compétences, des savoir-faire et des formations dont ils ont besoin – et dont leur pays a besoin – pour réussir dans une économie mondiale de plus en plus intégrée et fondée sur le savoir.

Alors que la participation à l'enseignement secondaire se développe, son accès demeure limité pour la plupart des jeunes du monde. Les disparités des chances renforcent les inégalités sociales enracinées. De plus, les problèmes ne se limitent pas à l'accès à l'école car beaucoup de programmes postprimaires ne répondent pas aux besoins réels. Ils sont trop souvent excessivement théoriques, sélectifs, stratifiés et déconnectés des réalités économiques et sociales (Banque mondiale, 2005c). La présente section rend compte des récents développements dans l'enseignement secondaire et supérieur tout en mettant l'accent sur les disparités mondiales, régionales et nationales à ces niveaux.

Assurer la transition du primaire au secondaire

La plupart des gouvernements sont aujourd'hui résolus à assurer un accès universel à l'éducation de base, qui comprend, outre l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire¹¹.

11. Par convention internationale, l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire sont les deux premières étapes de l'éducation de base (UNESCO, 1997). La plupart des pays organisent l'éducation de base suivant la définition internationale, mais un bon nombre la définissent différemment. Dans 22 pays, elle comprend au moins 1 an d'enseignement préprimaire, dans 15 autres elle comprend exclusivement l'enseignement primaire et dans 12 autres elle comprend le premier cycle du secondaire et une partie du deuxième cycle du secondaire (UNESCO, 2007a ; UNESCO-BIE, 2007).

Il s'ensuit que l'éducation de base universelle nécessite l'achèvement du cycle primaire et une transition réussie vers le premier cycle du secondaire. La mise en œuvre des lois sur la scolarité obligatoire et l'élimination des examens de fin du primaire ne sont que deux des mesures prises pour améliorer les taux de transition. Tous les pays développés, quelques pays en transition et la plupart des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, ainsi que d'Asie de l'Est et du Pacifique, considèrent que le primaire et le premier cycle du secondaire font partie de la scolarité obligatoire¹² (ISU, 2006a).

L'allongement de la scolarité obligatoire a élargi l'accès et la participation à l'enseignement secondaire. Le taux médian de transition du primaire au secondaire est supérieur à 90 % dans toutes les régions à l'exception de l'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Afrique subsaharienne. Les taux de transition restent particulièrement bas (70 % ou moins) dans 22 pays, dont 19 en Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 8).

12. Certains pays, dont Bahreïn, la Malaisie, Maurice, l'Oman et Tokélaou ont quasiment réalisé la participation universelle au premier cycle du secondaire (TBS égal ou supérieur à 90 %), même sans lois sur la scolarité obligatoire (voir annexe, tableaux statistiques 4 et 8).

Augmenter les effectifs de l'enseignement secondaire

Les effectifs de l'enseignement secondaire augmentent. En 2006, quelque 513 millions d'élèves étaient inscrits dans des écoles secondaires dans le monde, soit près de 76 millions de plus qu'en 1999. Cependant, les taux de scolarisation varient considérablement selon les régions (tableau 2.7). Au niveau mondial, le TNS moyen dans l'enseignement secondaire est passé de 52 % en 1999 à 58 % en 2006. Les pays développés et la plupart des pays en transition s'approchent de la scolarisation universelle, mais c'est loin d'être le cas des régions en développement. En Afrique subsaharienne, par exemple, le TNS du secondaire n'atteignait que 25 % en 2006. Cela veut dire que près de 78 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école secondaire ne sont pas scolarisés à ce niveau.

Les chiffres régionaux dissimulent d'importantes différences entre les pays. Dans les États arabes, les TNS du secondaire allaient, en 2006, de moins de 22 % à Djibouti et en Mauritanie à près de 90 % ou plus à Bahreïn, dans les Territoires autonomes palestiniens et au Qatar. En Asie du Sud et de l'Ouest, ils allaient de 30 % au Pakistan à 77 % en

Beaucoup de programmes postprimaires sont trop souvent excessivement théoriques, sélectifs, stratifiés et déconnectés des réalités économiques et sociales.

Tableau 2.7 : Taux de transition et de participation à l'enseignement secondaire, 1999 et 2006, dans le monde et par région

	Taux (médians) de transition du primaire au secondaire			Enseignement secondaire			
				Taux bruts de scolarisation		Taux nets de scolarisation	
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
	2005			1999	2006	1999	2006
Total (%)	Garçons (%)	Filles (%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
Monde	93	92	94	60	66	52	58
Pays en développement	88	93	83	52	60	45	53
Pays développés	99	...	...	100	101	88	91
Pays en transition	100	100	99	90	89	83	82
Afrique subsaharienne	62	66	57	24	32	18	25
États arabes	92	90	93	60	68	52	59
Asie centrale	99	99	99	83	91	78	83
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	65	75	61	69
Asie de l'Est	91	...	...	64	75	61	69
Pacifique	...	...	...	111	107	70	66
Asie du Sud et de l'Ouest	87	90	83	45	51	39	45
Amérique latine et Caraïbes	93	...	...	80	89	59	70
Caraïbes	94	...	...	53	57	44	40
Amérique latine	92	92	92	81	91	59	71
Amérique du N./Europe occ.	99	99	99	100	101	88	91
Europe centrale et orientale	98	98	99	87	88	80	81

Source : annexe, tableau statistique 8.

Par rapport à 1999, en 2006, il y avait 76 millions d'élèves supplémentaires inscrits dans le secondaire.

République islamique d'Iran. En Afrique subsaharienne, ils étaient inférieurs à 20 % au Burkina Faso, à Madagascar, au Mozambique, au Niger et en Ouganda mais ils dépassaient 80 % à Maurice et aux Seychelles (voir annexe, tableau statistique 8).

Entre 1999 et 2006, les TBS du secondaire ont augmenté dans 118 des 148 pays pour lesquels les données sont disponibles. Quatorze des pays qui avaient au départ des taux de scolarisation inférieurs à 80 % ont accompli des progrès notables, avec des progressions d'au moins 15 points de pourcentage¹³.

Dans beaucoup de pays d'Europe occidentale, les TBS du secondaire ont baissé étant donné que les systèmes éducatifs sont devenus plus normalisés pour ce qui est de l'âge, avec moins d'élèves d'âge inférieur ou supérieur à l'âge officiellement prévu.

L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) occupent une place importante dans l'enseignement secondaire. Sur les plus de 513 millions d'élèves inscrits dans des écoles secondaires dans le monde en 2006, 10 % l'étaient dans des programmes d'EFTP (tableau 2.8), principalement au niveau du deuxième cycle du secondaire¹⁴ (UNESCO-UNEVOC/ISU, 2006). Ce pourcentage a légèrement diminué depuis 1999. C'est en Europe centrale et orientale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale et dans le Pacifique que

la part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire est la plus forte et en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne qu'elle est la plus faible.

Transition vers le deuxième cycle du secondaire – un point de décrochage

Les pays font de plus en plus la distinction entre le premier (niveau 2 de la CITE) et le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) (UNESCO, 1997). Le premier fait souvent partie d'un cycle d'éducation de base obligatoire, tandis que le début du deuxième marque généralement la fin de la scolarité obligatoire et consiste en programmes divers et enseignements plus spécialisés (ISU, 2006a).

La transition du premier vers le deuxième cycle du secondaire est un point de décrochage dans de nombreux systèmes éducatifs. Au niveau mondial, le TBS moyen était en 2006 beaucoup plus élevé dans le premier cycle (78 %) que dans le deuxième (53 %) (tableau 2.9). Les différences de taux de participation entre ces deux cycles sont surtout prononcées en Asie de l'Est¹⁵, en Amérique latine et dans les Caraïbes, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne (où les taux sont relativement faibles dans les deux cycles). En revanche, les niveaux de participation aux deux cycles sont assez similaires en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale.

Tableau 2.8 : Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'enseignement secondaire, 1999 et 2006

	Effectif de l'enseignement technique et professionnel	
	% de l'effectif total du secondaire	
	Année scolaire s'achevant en	
	1999	2006
Monde	11	10
Pays en développement	9	9
Pays développés	18	16
Pays en transition	9	12
Afrique subsaharienne	6	6
États arabes	15	12
Asie centrale	6	10
Asie de l'Est et Pacifique	14	13
Asie de l'Est	14	13
Pacifique	36	33
Asie du Sud et de l'Ouest	2	2
Amérique latine et Caraïbes	10	10
Caraïbes	3	3
Amérique latine	10	10
Amérique du N./Europe occ.	15	14
Europe centrale et orientale	18	19

Source : annexe, tableau statistique 8.

Disparités de la participation à l'enseignement secondaire

Les enquêtes sur les ménages permettent de se rendre compte de l'ampleur des inégalités internationales au niveau postprimaire. Elles prouvent que même si les disparités mondiales de l'enseignement primaire semblent s'atténuer, les inégalités restent considérables dans le secondaire (Barro et Lee, 2000 ; Bloom, 2006).

Les disparités régionales sont particulièrement marquées. Le taux moyen de participation au secondaire¹⁶ de la population âgée de 25 ans et plus est de 70 % dans les pays développés, mais n'atteint que 40 % en Asie de l'Est et dans le Pacifique et moins de 20 % en Afrique subsaharienne (figure 2.26). Les taux de participation des 15-24 ans sont plus élevés, ce qui indique une amélioration de l'accès et une réduction de l'inégalité avec le temps. L'exception est l'Afrique subsaharienne, seule région où ce groupe d'âge a le moins de chances de fréquenter l'école secondaire, ce qui attire l'attention sur le besoin d'une action urgente pour combler l'écart avec le reste du monde.

13. Cambodge, Costa Rica, Cuba, Éthiopie, Guatemala, Guinée, Macao (Chine), Maldives, Maroc, Mexique, Mongolie, République arabe syrienne, Sainte-Lucie et République bolivarienne du Venezuela.

14. Dans certains pays, les programmes d'EFTP font partie de l'enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE).

15. Toutefois, dans la sous-région du Pacifique, les taux sont incertains car l'étroitesse de la base démographique fait qu'il est difficile d'obtenir une estimation fiable de la population.

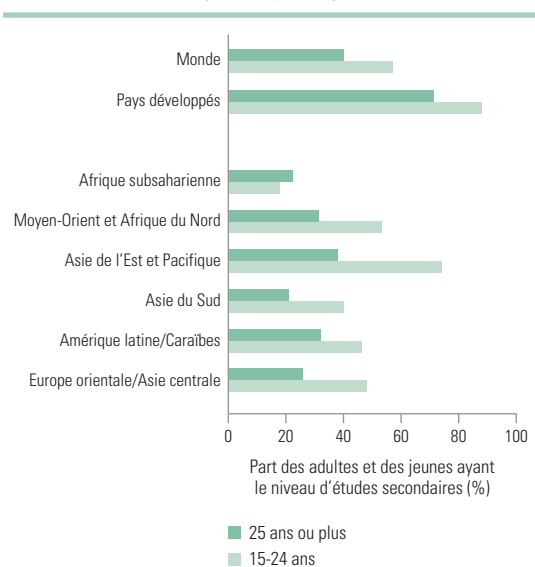
16. Le taux de participation au secondaire est le pourcentage de la population qui a suivi un enseignement secondaire sans nécessairement achever un cycle complet.

Tableau 2.9 : Taux bruts de scolarisation dans les premier et second cycles de l'enseignement secondaire, 1999 et 2006

	Taux bruts de scolarisation (%)			
	Premier cycle du secondaire		Second cycle du secondaire	
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
	1999	2006	1999	2006
Monde	73	78	46	53
Pays en développement	67	75	37	46
Pays développés	102	103	98	99
Pays en transition	91	89	87	88
Afrique subsaharienne	27	38	19	24
États arabes	73	81	47	54
Asie centrale	85	95	80	84
Asie de l'Est et Pacifique	80	92	46	58
Asie de l'Est	80	92	45	57
Pacifique	92	89	146	139
Asie du Sud et de l'Ouest	62	66	31	39
Amérique latine et Caraïbes	96	102	62	74
Caraïbes	67	72	39	43
Amérique latine	97	103	63	76
Amérique du N./Europe occ.	102	103	98	98
Europe centrale et orientale	93	89	80	85

Source : annexe, tableau statistique 8.

Figure 2.26 : Taux d'instruction de niveau secondaire chez les adultes et les jeunes, par région, vers 2000



Notes : la classification des régions dans cette figure est celle qu'utilise la Banque mondiale, qui diffère quelque peu de la classification de l'EPT utilisée dans le présent Rapport. Les pays développés comprennent les pays de l'OCDE et d'autres pays à revenu élevé tels que Bahreïn, Chypre, Israël et le Koweït.
Source : Barro et Lee (2000), tel que rapporté dans Bloom (2006).

Les données détaillées sur la participation, ventilées par année d'études, aident à déterminer où les élèves doivent affronter des transitions majeures. Plusieurs profils ressortent de la comparaison des taux de survie à la fin du secondaire¹⁷ (figure 2.27). Le profil de l'Arménie, où presque tous les élèves achèvent 8 années de scolarité (approximativement la fin du premier cycle du secondaire) et ne commencent à abandonner leurs études qu'au cours du deuxième cycle du secondaire, est typique de la plupart des pays développés et des pays en transition. Dans ces pays, les inégalités de participation s'accroissent au cours des années qui suivent la fin de la scolarité obligatoire¹⁸.

Les profils sont très différents dans les pays en développement à faible revenu. Certains d'entre eux enregistrent de fortes diminutions pour des années spécifiques, comme la République-Unie de Tanzanie (7^e année) et le Ghana (9^e année). Dans d'autres, comme le Malawi et le Nicaragua, les taux de survie baissent plus graduellement, le secondaire poursuivant dans l'ensemble la tendance établie dans le primaire. Enfin, certains pays, comme le Mali, maintiennent un niveau de survie assez constant, avec une faible participation. Les données de ce type sur la fréquentation par année d'études sont importantes parce qu'elles aident à identifier les moments critiques appelant une intervention des politiques publiques.

Les disparités à l'intérieur des pays sont plus grandes que les disparités entre pays

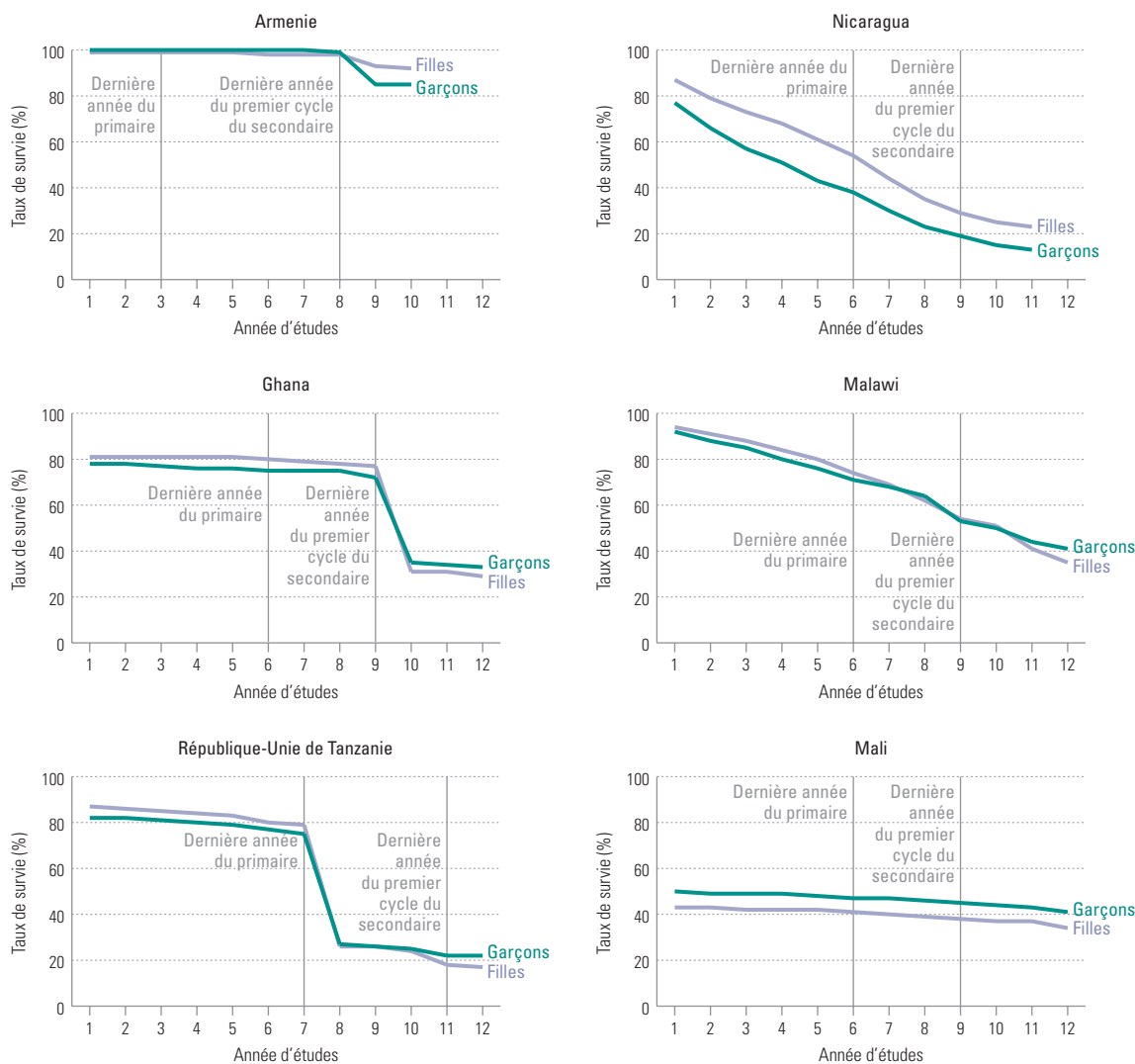
Les inégalités internes dans l'enseignement secondaire sont souvent plus marquées que les inégalités entre pays. C'est un autre domaine dans lequel la richesse compte pour la répartition des chances.

Comme le montre la figure 2.28, dans beaucoup de pays en développement les taux de fréquentation du secondaire sont sensiblement plus bas chez les familles les plus pauvres que chez les familles les plus riches. Dans le primaire, les inégalités fondées sur la richesse reculent à mesure que les taux de fréquentation atteignent 80 % ou plus. Il est plus surprenant de constater dans quelle mesure les inégalités des taux de fréquentation du secondaire dues à la richesse varient entre des pays enregistrant une fréquentation moyenne similaire. Par exemple, le Bangladesh, le Bénin, le Nicaragua et la Zambie ont tous des taux de fréquentation du secondaire d'environ 60 %. Pourtant, les rapports entre les taux de fréquentation des familles les plus riches et les plus pauvres varient de 1,4 au Bangladesh à 2,4 au Nicaragua (1,8 au Bénin et 1,7 en Zambie). Cela ne peut s'expliquer par les différences de niveau de pauvreté ou de revenu moyen : au Bangladesh, l'incidence de l'extrême pauvreté est plus grande et le revenu moyen plus bas qu'au Nicaragua. Les résultats de cette

17. Les taux de survie par année d'études décrivent l'aptitude des élèves à progresser dans le système scolaire et à atteindre les années d'études supérieures, aptitude largement déterminée par les taux cumulatifs d'abandon scolaire. Les taux de survie indiqués ont été calculés sur la base des taux de passage dans la classe supérieure, de redoublement et d'abandon des élèves en âge de fréquenter l'école primaire ou l'école secondaire qui étaient scolarisés à l'époque. Ces taux sont différents des taux de survie des cohortes d'élèves qui commencent l'école dans un groupe d'âge déterminé.

18. Utilisant une méthodologie différente, la Banque mondiale a construit des profils nationaux de la participation par année d'études qui indiquent la proportion de jeunes âgés de 15 à 19 ans qui atteignent avec succès chaque année du primaire et du secondaire. Ces profils reflètent des schémas semblables à ceux qui sont examinés ici (les deux méthodes utilisent les données des enquêtes sur les ménages). Voir la base de données de la Banque mondiale sur la participation et les effectifs scolaires dans le monde (Banque mondiale, 2008b) et Pritchett (2004b).

Figure 2.27 : Taux de survie à chaque année d'études du primaire et du secondaire, par sexe, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par l'Education Policy and Data Center (2008b).

Les inégalités restent considérables dans le secondaire.

comparaison donnent à penser que les politiques publiques du Nicaragua pourraient faire beaucoup plus pour réduire les disparités. La même remarque vaut pour l'Indonésie et le Ghana.

L'analyse de la relation entre la richesse des ménages et les taux de survie par année d'études révèle un certain nombre de profils (figure 2.29). Un des profils dominants est illustré par la Colombie et l'Inde, où la relation entre la richesse des ménages et les taux de survie est assez peu marquée dans les premières années du primaire, mais beaucoup plus prononcée dans les dernières années du secondaire. Le Lesotho, le Pérou et les Philippines sont aussi dans ce cas. Dans un autre schéma

courant, illustré par le Bénin et le Cambodge, la relation entre la richesse des ménages et les taux de survie reste relativement stable à travers le primaire et le secondaire (EPDC, 2008b).

Dans certaines régions, il y a eu un effet de déplacement, une plus grande équité dans le primaire transférant les inégalités dans le secondaire. L'expérience latino-américaine est instructive. Les enquêtes sur les ménages réalisées entre 1990 et 2005 montrent une augmentation régulière du pourcentage d'élèves franchissant aux âges prévus les étapes du système éducatif dans le primaire comme dans le secondaire. Le pourcentage global d'élèves âgés de 15 à 19 ans ayant franchi en temps

voulu les étapes du primaire est passé de 43 à 66 %. Les progrès pour les cohortes âgées de 10 à 14 ans ont été proportionnellement plus bénéfiques pour les élèves à faible revenu, avec un resserrement de l'écart entre riches et pauvres. La convergence est beaucoup moins évidente dans le secondaire. En 2005, près de 88 % des enfants du décile le plus riche ont progressé régulièrement dans le système scolaire sans interruption, contre 44 % des enfants du décile le plus pauvre (Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes, 2007).

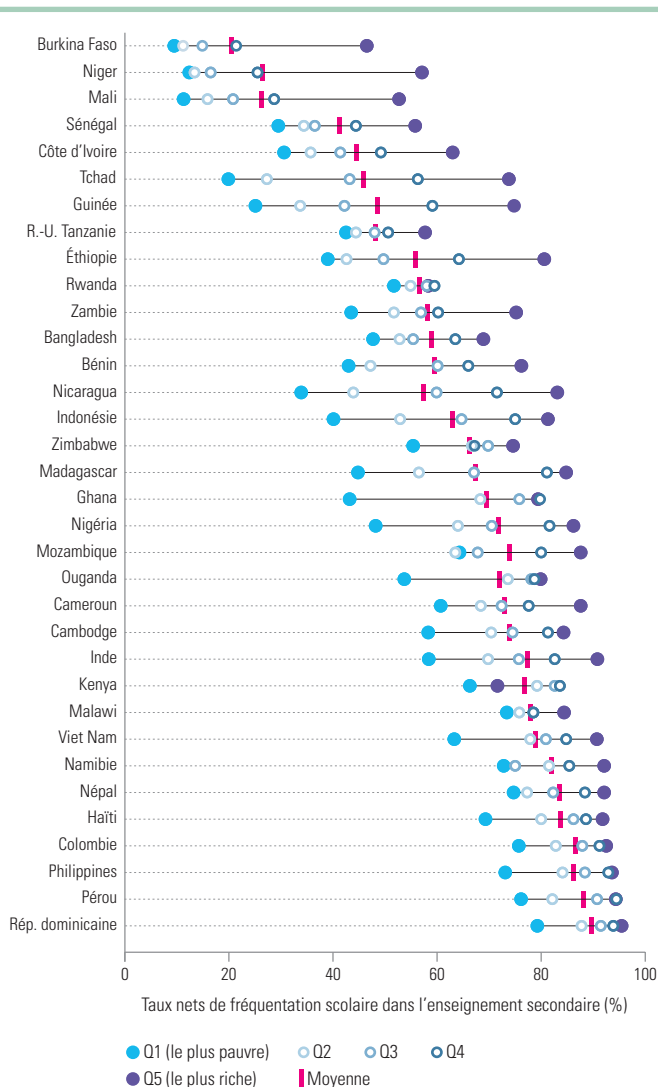
Les désavantages fondés sur les autres caractéristiques que la richesse des ménages traversent aussi la démarcation entre primaire et secondaire. Le fait de parler une langue autochtone ou non officielle reste un marqueur essentiel du désavantage. Lorsque la langue parlée dans la famille et la langue officielle du pays diffèrent, les chances d'achever au moins 1 année d'études secondaires sont réduites. Au Mozambique, par exemple, 43 % des personnes âgées de 16 à 49 ans qui parlent portugais (langue d'instruction) ont suivi au moins 1 année de secondaire ; parmi les locuteurs de lomwe, de makhuwa, de sena et de tsonga, les pourcentages vont de 6 à 16 %. En Bolivie, 68 % des personnes parlant espagnol âgées de 16 à 49 ans ont fait un minimum d'études secondaires, contre un tiers des locuteurs d'aymara, de guarani et de quechua ; en Turquie, les proportions correspondantes sont de 45 % pour les turcophones et de moins de 21 % pour les arabophones et les personnes parlant kurde (Smits *et al.*, 2008).

Enseignement supérieur : des inégalités au niveau mondial

L'enseignement supérieur a connu un développement rapide depuis le Forum de Dakar. Dans le monde, quelque 144 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur en 2006, soit 51 millions de plus qu'en 1999. Au cours de la même période, le TBS mondial du supérieur est passé de 18 à 25 %. La grande majorité des nouvelles places dans les établissements d'enseignement supérieur ont été créées dans les pays en développement, où le nombre total d'étudiants est passé de 47 millions en 1999 à 85 millions en 2006 (voir annexe, tableau statistique 9).

Même avec une croissance rapide de l'enseignement supérieur dans les pays en développement, les disparités mondiales restent considérables (tableau 2.10). Les TBS de l'enseignement supérieur vont de 70 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale et de 22 % dans les États arabes à 5 %

Figure 2.28 : Taux nets de fréquentation scolaire dans l'enseignement secondaire, par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente

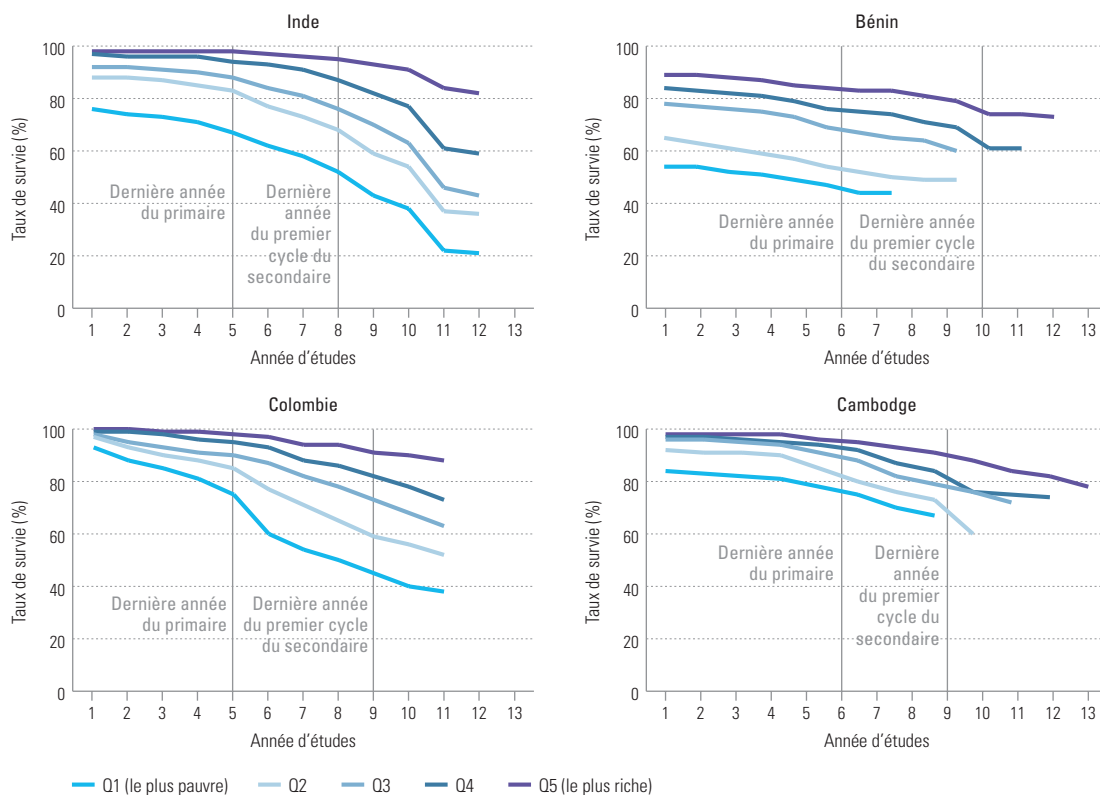


Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Harttgen *et al.* (2008).

en Afrique subsaharienne. Ces disparités ne rendent compte que de l'aspect quantitatif de l'équation. Les disparités qualitatives sont aussi importantes. En équivalent dollars, la France a, en 2004, dépensé 16 fois plus par étudiant que l'Indonésie et le Pérou. En 2005, les universités privées les plus réputées des États-Unis, comme Harvard, Princeton et Yale, ont dépensé 100 000 dollars EU ou plus par étudiant ; le chiffre correspondant pour un étudiant à l'Université de Dar es-Salam était de 3 239 dollars EU (Kapur et Crowley, 2008). Certes, la dépense par étudiant n'est pas le seul indicateur de la qualité dans l'enseignement supérieur, pas plus d'ailleurs que dans le primaire, mais des écarts financiers de cet ordre de grandeur ont des implications en

La relation entre la richesse des ménages et les taux de survie est beaucoup plus prononcée dans les dernières années du secondaire.

Figure 2.29 : Taux de survie à chaque année du primaire et du secondaire, par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente



Note : les taux de survie n'ont pas pu être calculés pour certains quintiles et certaines années d'études faute d'un nombre suffisant d'observations.
 Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par l'Education Policy and Data Center (2008b).

Au niveau mondial, dans l'enseignement supérieur, les dépenses par étudiant et les taux de scolarisation présentent de grands écarts.

Tableau 2.10 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur entre 1999 et 2006

	Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur (%)	
	Année scolaire s'achevant en	
	1999	2006
Monde	18	25
Pays en développement	11	17
Pays développés	55	67
Pays en transition	39	57
Afrique subsaharienne	4	5
États arabes	19	22
Asie centrale	18	25
Asie de l'Est et Pacifique	14	25
Asie de l'Est	13	24
Pacifique	47	52
Asie du Sud et de l'Ouest	7	11
Amérique latine et Caraïbes	21	31
Caraïbes	6	6
Amérique latine	22	32
Amérique du N./Europe occ.	61	70
Europe centrale et orientale	38	60

Source : annexe, tableau statistique 9A.

matière de disparités des possibilités d'apprentissage et de fourniture de matériels pédagogiques.

Les inégalités mondiales sont souvent amplifiées au niveau national. C'est au point d'entrée dans l'enseignement supérieur que les effets cumulés des inégalités d'accès à l'éducation de base et d'achèvement de ce cycle, et de progression à travers l'enseignement secondaire, deviennent les plus visibles. Les universités brésiliennes offrent un microcosme d'un problème plus général. Le taux de participation à l'enseignement supérieur des Brésiliens noirs âgés de 19 à 24 ans est de 6 %, contre 19 % pour les Brésiliens blancs (Paixão et Carvano, 2008). Autrement dit, le fait d'être né avec une peau noire au Brésil divise par trois les chances d'entrer à l'université. C'est le résultat final du désavantage enraciné dans la pauvreté, la discrimination sociale et l'effet de filtrage de l'inégalité aux niveaux inférieurs du système éducatif. □

Répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes tout au long de la vie

Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances, ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante.

Objectif 4 : améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

L'amélioration des services destinés aux jeunes enfants, la réalisation de l'EPU et le développement de l'enseignement post-primaire créeront les conditions dans lesquelles les futures générations pourront réaliser leur potentiel. Mais qu'en est-il des personnes pour lesquelles les systèmes en vigueur n'ont rien fait ?

Le présent *Rapport* souligne le fait que les gouvernements du monde entier doivent apurer un immense passif de besoins non satisfaits. Des millions d'adolescents n'ont jamais fréquenté l'école primaire et bien d'autres millions ont quitté l'école sans être armés des compétences dont ils ont besoin pour gagner leur vie et participer pleinement à la société. On peut leur ajouter les quelque 776 millions d'adultes qui sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme et de nombreux autres qui n'ont pas accès à l'éducation des adultes ou à une qualification professionnelle. Pour prendre un exemple prioritaire, des groupes entiers de la population adulte de certains pays n'ont pas accès aux technologies de l'information et de la communication qui sont omniprésentes dans l'actuelle économie du savoir.

Le suivi systématique de l'objectif 3 de l'EPT et de la seconde partie de l'objectif 4 a été entravé par des problèmes de définition et par le manque de données¹⁹. Il n'y a guère de points d'accord sur la façon de définir les notions d'« apprentissage des adultes » et de « compétences nécessaires dans la vie courante » et sur la question de savoir quelles activités d'apprentissage inclure (Ellis, 2006 ;

Hargreaves et Shaw, 2006 ; Hoffmann et Olson, 2006 ; King et Palmer, 2008 ; Merle, 2004). Les « compétences nécessaires dans la vie courante » et les « compétences nécessaires à la subsistance », qui constituent les unes comme les autres des aspects de l'apprentissage des adultes, ont acquis des significations différentes dans divers pays (Maurer, 2005). À Dakar, il a été estimé que les « compétences nécessaires à la subsistance » étaient un élément du concept plus large de « compétences nécessaires dans la vie courante ».

On trouve des activités d'apprentissage des adultes dans une multitude de programmes et d'établissements formels, informels et non formels. Dans certains cas, ces activités impliquent des programmes destinés aux jeunes ou aux adultes qui souhaitent retourner à l'école – à savoir des programmes d'équivalence ou de seconde chance.

De nombreux gouvernements n'accordent guère ou pas du tout de priorité aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes dans leurs stratégies et politiques d'éducation. L'insuffisance des financements publics entrave la fourniture des services et l'inadéquation du suivi empêche de voir clairement d'autres problèmes (Hoppers, 2007 ; UNESCO, 2004). Le fait qu'il n'a pas été fixé à Dakar de cibles quantitatives claires, en dehors de la cible principale concernant l'alphabétisation, a peut-être contribué à l'absence d'un sentiment d'urgence. De plus, le libellé de l'engagement est ambigu. Certains interprètent l'objectif 3 comme appelant à universaliser l'accès aux programmes d'apprentissage et de formation aux compétences de la vie courante, mais d'autres, y compris ceux qui ont rédigé le Cadre de Dakar, n'y décèlent pas pareille intention²⁰.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2008 a exploré une série de questions se rapportant à l'éducation non formelle, qui est le cadre d'une grande partie de l'apprentissage des adultes²¹. Il a constaté, dans plusieurs pays, des disparités marquées des services par lieu de résidence, groupe d'âge et statut socio-économique (UNESCO, 2007). Il a aussi constaté que l'histoire du pays avait une grande influence sur les approches des services. Alors que le Mexique, le Népal et le Sénégal, par exemple, considèrent principalement

Le suivi systématique de l'objectif 3 de l'EPT et de la seconde partie de l'objectif 4 a été entravé par des problèmes de définition et par le manque de données.

19. Un futur *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* examinera ces questions dans le cadre d'un thème plus général.

20. D'après des échanges avec Steve Packer et Sheldon Shaeffer, qui ont aidé à rédiger les objectifs de l'EPT.

21. La définition de l'éducation non formelle utilisée par l'UNESCO dit qu'elle « peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et de culture générale » (UNESCO, 1997, p. 41).

Il faudrait un renforcement de l'engagement politique dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie.

les services non formels en termes d'éducation des adultes, le Bangladesh et l'Indonésie adoptent une vision plus large qui met l'accent sur la flexibilité et sur la diversité des programmes pour compléter l'éducation formelle. Le Burkina Faso, le Ghana, le Kenya, le Nigéria, les Philippines, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie, pour leur part, conçoivent dans une large mesure l'éducation non formelle comme toute activité d'apprentissage structurée intervenant hors du système éducatif formel.

Des arguments très convaincants militent en faveur d'une clarification de l'objectif des services d'apprentissage tout au long de la vie, d'une amélioration des flux de données et, surtout, d'un renforcement de l'engagement politique dans ce domaine. Comme première étape vers un suivi plus efficace, il faudrait une meilleure information dans les domaines suivants.

- **Conceptions nationales et engagement national.** Comment les services gouvernementaux comprennent-ils les besoins des jeunes non scolarisés et des adultes ? Dans quelle mesure les autorités répondent-elles à ces besoins en exprimant une vision claire, en fixant des priorités, en mobilisant des ressources et en facilitant des partenariats avec les organisations non gouvernementales et les organisations internationales ? Quelle est la durée des divers programmes d'apprentissage des adultes ? Dans quelle mesure sont mises en place des possibilités spécifiques d'apprentissage tout au long de la vie ?
- **Demande.** Quelle est la demande de programmes d'apprentissage des jeunes et des adultes, quelles catégories de la population sont concernées et comment la demande a-t-elle évolué sur la durée ?
- **Nature des services.** Quels sont le caractère et le ciblage des programmes existants d'apprentissage des jeunes et des adultes ? Comprennent-ils des cadres orientés vers la réintégration dans l'éducation formelle ? Des programmes d'alphabétisation de base (lecture, écriture et numératie) ? Des programmes d'alphabétisation destinés à promouvoir les compétences de la vie courante ou les compétences nécessaires à la subsistance ? D'autres programmes de développement des compétences (notamment en relation avec la participation au marché du travail) ? Des programmes de développement rural ?

- **Groupes cibles.** Quels groupes les programmes existants d'apprentissage des jeunes et des adultes visent-ils ? À quels groupes cibles les programmes d'apprentissage des adultes les plus importants, les mieux établis, s'adressent-ils ? Dans quelle mesure les services existants créent-ils ou aggravent-ils les disparités fondées sur l'âge, le sexe, le niveau d'instruction, la richesse, le lieu de résidence, l'origine ethnique ou la langue ?
- **Flexibilité et diversification.** Les programmes d'apprentissage des jeunes et des adultes sont-ils très standardisés ou comportent-ils une flexibilité de manière à mieux répondre aux besoins d'apprentissage de divers groupes ?
- **Durabilité.** Depuis combien de temps les programmes d'apprentissage des jeunes et des adultes existent-ils ? Quels organismes et parties prenantes apportent des fonds ? Le financement a-t-il été constant et/ou augmente-t-il avec le temps ? Depuis combien de temps existe-t-il des cadres de formation des éducateurs/facilitateurs ?

La sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA VI), qui doit se tenir en mai 2009 à Belém, au Brésil, est une source d'information importante et potentiellement riche. Son objectif d'ensemble est d'« attirer l'attention sur la relation et la contribution de l'apprentissage des adultes au développement durable, conçu de manière extensive comme comprenant une dimension sociale, économique, écologique et culturelle ». Cinq conférences préparatoires régionales auront examiné les politiques, les structures et le financement de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ; l'inclusion et la participation ; la qualité de l'apprentissage et de l'éducation des adultes ; l'alphabétisme et autres compétences clés ; l'élimination de la pauvreté. □

Alphabétisation des adultes : encore négligée

Vaincre les inégalités dans l'extension de l'alphabétisation

Objectif 4 : améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

La lecture et l'écriture sont des compétences indispensables dans le monde d'aujourd'hui. L'analphabétisme élargit les choix des individus, leur donne plus de contrôle sur leur vie, accroît leur aptitude à participer à la société et renforce leur estime de soi. C'est une clef de l'éducation qui ouvre aussi la voie à une meilleure santé, de plus grandes possibilités d'emploi et un abaissement de la mortalité infantile. Malgré ces avantages pour les individus, et les bienfaits plus généraux pour le développement social et économique, l'alphabétisation demeure un objectif négligé. Comme le notait le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*, « l'analphabétisme ne bénéficie que d'une attention minimale de la part des politiques et demeure un scandale mondial, reléguant 1 adulte sur 5 (1 femme sur 4) en marge de la société » (UNESCO, 2007a, p. 1).

De multiples obstacles entravent la généralisation de l'alphabétisme. Ce sont entre autres l'insuffisance de l'accès à une éducation de qualité, la faiblesse du soutien aux jeunes qui sortent du système éducatif, l'insuffisance du financement des programmes d'alphabétisation et leur fragmentation administrative, et le manque de possibilités d'apprentissage des adultes. Beaucoup de ces obstacles affectent de manière disproportionnée les groupes marginaux et vulnérables et exacerbent les inégalités socio-économiques. Dans les pays en développement en particulier, les faibles niveaux d'alphabétisme sont associés à la pauvreté, à un statut socio-économique défavorisé, à la discrimination sexuelle, à une santé précaire, à l'immigration, à la marginalisation culturelle et aux handicaps (UNESCO, 2005). Même dans les sociétés très alphabètes et au niveau éducatif élevé, il reste des poches importantes d'analphabétisme et d'illettrisme, marginalisant les individus concernés et diminuant leurs chances dans la vie.

L'analphabétisme dans une perspective mondiale

On estime que 776 millions d'adultes – 16 % de la population adulte du monde – ne savent pas lire et/ou écrire, en le comprenant, un énoncé simple dans une langue nationale ou officielle²² (tableau 2.11). La plupart vivent en Asie du Sud et de l'Ouest, en Asie de l'Est et en Afrique subsaharienne, et près de 2 sur 3 sont des femmes.

Le rapport sur les progrès mondiaux de l'alphabétisation n'est pas encourageant. Entre 1985-1994 et 2000-2006, le nombre d'adultes dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme a diminué de près de 100 millions, essentiellement du fait d'une réduction marquée en Asie de l'Est, en particulier en Chine²³. L'effet net de cette réduction masque de grandes disparités entre les régions. En Afrique subsaharienne, dans les États arabes et dans le Pacifique, le nombre absolu d'analphabètes a augmenté, reflétant la croissance continue de la population. De plus, les progrès mondiaux se sont ralentis ces dernières années. Le résultat est que sur la base des tendances actuelles, plus de 700 millions d'adultes resteront dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme en 2015²⁴. Pour modifier ce tableau, il faudra un sentiment renouvelé d'urgence de la part des gouvernements nationaux et de la communauté internationale, en particulier dans les pays en développement très peuplés.

Pour ce qui est des chiffres absolus, l'analphabétisme des adultes est fortement concentré dans un groupe de pays relativement restreint. Environ 80 % des personnes concernées dans le monde vivent dans 20 pays (figure 2.30), le Bangladesh, la Chine, l'Inde et le Pakistan représentant plus de la moitié du total. Si des réductions notables sont intervenues en Algérie, en Chine, en Égypte, en Inde, en Indonésie, en République islamique d'Iran et en Turquie depuis la période 1985-1994, ailleurs les progrès ont été moins prometteurs.

On estime que 776 millions d'adultes – 16 % de la population adulte du monde – ne savent pas lire et/ou écrire, en le comprenant, un énoncé simple.

22. Ce chiffre est fondé sur les approches conventionnelles qui définissent et mesurent l'alphabétisme en termes dichotomiques utilisant des méthodes indirectes de mesure. D'autres approches conçoivent l'alphabétisme comme un phénomène multidimensionnel, englobant divers domaines de compétences qu'il faut mesurer directement à l'aide d'échelles plus larges. En général, les évaluations directes montrent que les approches conventionnelles sous-estiment les niveaux réels d'alphabétisme, surtout dans les pays pauvres (UNESCO, 2005).

23. La Chine a enregistré une augmentation spectaculaire du nombre d'alphabètes adultes entre 1985-1994 et 2000-2006, et son taux d'alphabétisme des adultes est passé de 78 à 93 % en raison de l'impact combiné des campagnes d'alphabétisation de masse organisées durant les décennies précédentes, du développement de l'enseignement primaire et de l'extension des environnements alphabètes riches en textes (UNESCO, 2005).

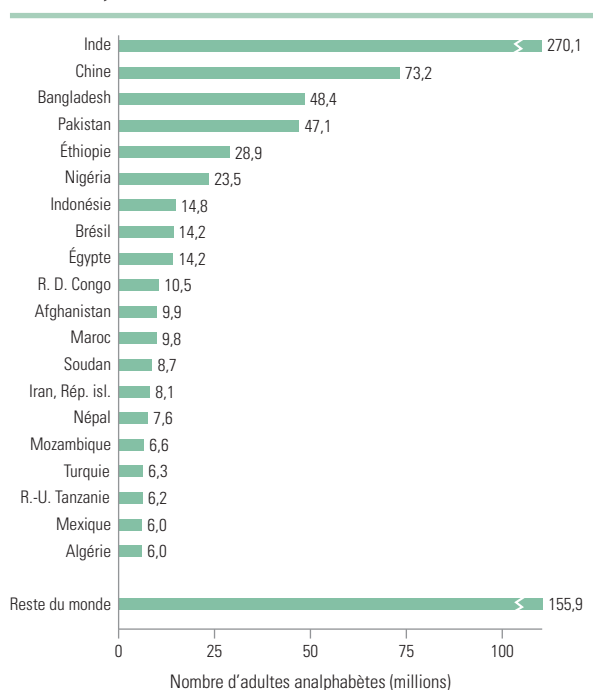
24. La projection de 706 millions d'analphabètes adultes en 2015 que donne le présent *Rapport* est plus optimiste que l'estimation de 725 millions publiée dans le *Rapport* de 2008.

Tableau 2.11 : Nombre estimé d'adultes analphabètes (15 ans et plus) en 1985-1994 et 2000-2006, avec projections pour 2015, par région

	1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		2015		Évolution en pourcentage	
	Total (milliers)	(%) femmes	Total (milliers)	(%) femmes	Total (milliers)	(%) femmes	Entre 1985-1994 et 2000-2006	Entre 2000-2006 et 2015
Monde	871 096	63	775 894	64	706 130	64	- 11	- 9
Pays en développement	858 680	63	766 716	64	698 332	64	- 11	- 9
Pays développés	8 686	64	7 660	62	7 047	59	- 12	- 8
Pays en transition	3 730	84	1 519	71	752	59	- 59	- 51
Afrique subsaharienne	133 013	61	161 088	62	147 669	60	21	- 8
États arabes	55 311	63	57 798	67	53 339	69	4	- 9
Asie centrale	960	74	784	68	328	50	- 18	- 58
Asie de l'Est et Pacifique	229 172	69	112 637	71	81 398	71	- 51	- 28
Asie de l'Est	227 859	69	110 859	71	79 420	71	- 51	- 28
Pacifique	1 313	56	1 778	55	1 979	52	35	11
Asie du Sud et de l'Ouest	394 719	61	392 725	63	380 256	63	- 1	- 3
Amérique latine et Caraïbes	39 575	55	36 946	55	31 225	54	- 7	- 15
Caraïbes	2 870	50	2 803	48	2 749	45	- 2	- 2
Amérique latine	36 705	55	34 142	56	28 476	55	- 7	- 17
Amérique du N./Europe occ.	6 400	63	5 682	61	5 115	59	- 11	- 10
Europe centrale et orientale	11 945	78	8 235	80	6 801	79	- 31	- 17

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible. Voir la version Web de l'introduction aux tableaux statistiques, dans l'annexe, pour des explications sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes d'évaluation, les sources et les années des données.

Source : annexe, tableau statistique 2.

Figure 2.30 : Pays comptant le plus d'adultes analphabètes (15 ans et plus) en 2000-2006¹

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

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible. Voir la version Web de l'introduction aux tableaux statistiques, dans l'annexe, pour des explications sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes d'évaluation, les sources et les années des données.

Source : annexe, tableau statistique 2.

Taux d'alphabétisme des adultes

Entre 1985-1994 et 2000-2006, le taux mondial d'alphabétisme des adultes²⁵ est passé de 76 à 84 % (tableau 2.12). Les progrès ont été particulièrement marqués dans les pays en développement en tant que groupe, où le taux moyen d'alphabétisme des adultes est passé de 68 à 79 %. Durant la période considérée, les taux d'alphabétisme des adultes ont progressé dans presque toutes les régions, mais pas suffisamment dans certains pour réduire le nombre des individus dépourvus de compétences en matière d'alphabétisme. Les taux régionaux d'alphabétisme des adultes sont restés inférieurs à la moyenne mondiale en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et dans les Caraïbes.

Dans 45 pays sur 135, essentiellement des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, les taux d'alphabétisme des adultes sont inférieurs à la moyenne de 79 % pour les pays en développement (voir annexe, tableau statistique 2A). Les pays les plus peuplés de ce groupe comprennent le Bangladesh, l'Éthiopie, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan. Dix-neuf pays de ce groupe ont des taux d'alphabétisme très bas, inférieurs à

25. Le nombre de personnes alphabètes exprimé en pourcentage de la population totale âgée de 15 ans et plus.

Tableau 2.12 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) en 1985-1994 et 2000-2006, avec projections pour 2015, par région

	1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections pour 2015	
	Taux d'alphabétisme (%)	IPS	Taux d'alphabétisme (%)	IPS	Taux d'alphabétisme (%)	IPS
	Total	(F/M)	Total	(F/M)	Total	(F/M)
Monde	76	0,85	84	0,89	87	0,92
Pays en développement	68	0,77	79	0,85	84	0,90
Pays développés	99	0,99	99	1,00	99	0,99
Pays en transition	98	0,98	99	1,00	100	1,00
Afrique subsaharienne	53	0,71	62	0,75	72	0,86
États arabes	58	0,66	72	0,75	79	0,81
Asie centrale	98	0,98	99	0,99	99	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	82	0,84	93	0,94	95	0,96
Asie de l'Est	82	0,84	93	0,94	96	0,96
Pacifique	94	0,99	93	0,99	93	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	48	0,57	64	0,71	71	0,78
Amérique latine et Caraïbes	87	0,98	91	0,98	93	0,99
Caraïbes	66	1,02	74	1,05	78	1,07
Amérique latine	87	0,97	91	0,98	94	0,99
Amérique du N./Europe occ.	99	0,99	99	1,00	99	1,00
Europe centrale et orientale	96	0,96	97	0,97	98	0,98

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible. Voir l'introduction aux tableaux statistiques, dans l'annexe, pour des explications sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes d'évaluation, les sources et les années des données.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2 et 12.

55 %²⁶ et 13 sont des pays à faible revenu où règne une grande pauvreté, à savoir qu'au moins 75 % de la population vit avec moins de 2 dollars EU par jour²⁷. Les projections actuelles indiquent qu'une forte proportion des pays de ce groupe n'atteindra pas d'ici à 2015 l'objectif relatif à l'alphabétisation.

Alphabétisme des jeunes

L'analphabétisme des adultes est le produit d'une exclusion antérieure des possibilités d'éducation. Les chiffres de l'analphabétisme de demain refléteront les tendances actuelles de l'accès à l'apprentissage. Avec le développement continu de l'éducation formelle, le nombre de jeunes analphabètes (15-24 ans) est tombé, dans le monde, de 167 millions en 1985-1994 à 130 millions en 2000-2006 (voir annexe, tableau statistique 2A). Les diminutions sont intervenues dans la plupart des régions mais, en Afrique subsaharienne, le nombre de jeunes dépourvus de compétences élémentaires en matière d'alphabétisme a augmenté de 7 millions du fait de la forte croissance de la population et de la persistance de faibles taux de participation scolaire et d'achèvement du cycle primaire. Des augmentations relativement réduites ont aussi été enregistrées en Asie centrale, dans le Pacifique ainsi qu'en Amérique du Nord et en

Europe occidentale, augmentations dues en partie à des changements dans les estimations de population.

Le taux mondial d'alphabétisme des jeunes a aussi progressé durant la période considérée, passant de 84 à 89 %, les progressions les plus notables étant enregistrées en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne, dans les Caraïbes et dans les États arabes. Les faibles taux d'alphabétisme des jeunes (moins de 80 %) ont été enregistrés en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest.

Alphabétisme, inégalité et exclusion

Les taux nationaux d'alphabétisme masquent des disparités majeures au sein des pays. Ces disparités sont liées au sexe, à la pauvreté, au lieu de résidence, à l'origine ethnique, à la langue et aux handicaps. L'âge constitue une autre dimension importante : les jeunes adultes tendent à présenter des taux d'alphabétisme plus élevés que les adultes plus âgés²⁸.

Les disparités entre les sexes de l'alphabétisme des adultes sont courantes, surtout dans les pays confrontés aux plus grands défis dans ce domaine.

Le nombre de jeunes analphabètes a diminué dans la plupart des régions, sauf en Afrique subsaharienne.

26. Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Guinée, Libéria, Mali, Maroc, Mozambique, Niger, Pakistan, République centrafricaine, Sénégal, Sierra Leone, Tchad et Togo.

27. Bangladesh, Burundi, Cambodge, Éthiopie, Ghana, Inde, Madagascar, Niger, Nigéria, République centrafricaine, République-Unie de Tanzanie, Rwanda et Zambie.

28. La relation entre l'âge et le taux d'alphabétisme est parfois curvilinéaire ; voir UNESCO [2005].

Dans le monde, les femmes représentent 64 % des adultes qui ne savent pas lire ni écrire, en le comprenant, un énoncé simple se rapportant à leur vie quotidienne. Cette proportion est pratiquement inchangée par rapport aux 63 % enregistrés en 1985-1994 (tableau 2.11). Le taux mondial d'alphabétisme est plus bas chez les femmes que chez les hommes, comme le montre l'IPS mondial de 0,89 en 2000-2006, contre 0,85 pour la période précédente. Les disparités entre les sexes au détriment des femmes sont particulièrement prononcées en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne. Elles se sont atténuées dans ces régions entre les deux périodes (tableau 2.12). Le sexe et la pauvreté interagissent souvent pour ce qui est de l'alphabétisme : en Gambie, par exemple, les taux d'alphabétisme variaient de 12 % chez les femmes extrêmement pauvres à 53 % chez les hommes « non pauvres » (Caillods et Hallak, 2004).

La relation étroite entre **pauvreté** et analphabétisme est constatée non seulement dans les comparaisons entre pays mais aussi entre régions et entre ménages dans un même pays. En Inde, par exemple, c'est dans les États les plus pauvres que les taux d'alphabétisme sont les plus bas. Les données pour 30 pays en développement indiquent que les niveaux d'alphabétisme sont nettement moins élevés dans les ménages les plus pauvres que dans les plus riches (UNESCO, 2005). Dans 7 pays d'Afrique subsaharienne²⁹ aux taux globaux d'alphabétisme des adultes extrêmement faibles, l'écart d'alphabétisme entre les ménages les plus pauvres et les plus riches dépasse 40 points de pourcentage.

Les taux d'alphabétisme varient aussi selon le **lieu de résidence**. Ils sont presque toujours moins élevés dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Les pays où les taux globaux sont relativement faibles affichent de fortes disparités : au Pakistan, les chiffres du recensement indiquent des taux d'alphabétisme des adultes de 72 % dans la capitale, Islamabad, mais de 44 % dans les provinces rurales du Baloutchistan et du Sind (Choudhry, 2005). En Éthiopie, les disparités régionales des taux d'alphabétisme vont de 83 % dans la région d'Addis-Abeba à 25 % dans la région d'Amhara. Les pasteurs et les nomades, qui sont des dizaines de milliers dans les terres arides africaines, au Moyen-Orient et dans certaines régions d'Asie, présentent des niveaux d'alphabétisme plus bas que les autres populations rurales (UNESCO, 2005). Dans la région Afar de l'Éthiopie, par exemple, le taux d'alphabétisme des adultes était de 25 % en 1999 mais, dans les zones pastorales, il n'atteignait que 8 %.

Les populations autochtones, dont beaucoup sont caractérisées par la connaissance de langues non officielles, tendent à avoir des taux d'alphabétisation plus faibles que les populations non autochtones. Le taux national d'alphabétisme en Équateur, par exemple, était de 91 % en 2001 mais le taux d'alphabétisme des groupes autochtones n'atteignait que 72 % ; au Viet Nam, les taux enregistrés en 2000 étaient de 87 % nationalement, 17 % pour les minorités ethniques et 5 % seulement pour certains groupes autochtones. La population dalit du Népal a un taux d'alphabétisme des adultes sensiblement plus bas que le reste de la population. Les Roms d'Europe centrale présentent eux aussi des taux d'alphabétisme plus bas que ceux des populations majoritaires (UNESCO, 2005).

Les enquêtes sur les ménages et les recensements utilisés pour déterminer les taux d'alphabétisme négligent souvent de prendre en compte d'**autres groupes et individus exclus** (Carr-Hill, 2005). Les individus qui sont sans logis, enfermés dans des prisons ou des établissements de soins, ou les sans-papiers, risquent de ne pas être comptabilisés. Dans les pays en développement, les réfugiés et les personnes déplacées sont souvent absentes des dénombrements. Il en est de même des enfants des rues. Dans tous ces cas, les chiffres officiels de l'alphabétisme risquent de sous-estimer l'ampleur du problème.

Des poches d'analphabétisme et d'illettrisme dans les pays développés

Dans les pays très scolarisés qui ont réalisé l'EPU depuis un certain temps, l'analphabétisme est considéré comme un problème du passé. Pourtant, les enquêtes internationales et nationales sur l'alphabétisme révèlent souvent des poches non négligeables d'analphabétisme et d'illettrisme. Les évaluations internationales montrent que nombre de pays de l'OCDE comptent des groupes importants présentant de faibles niveaux en ce qui concerne des indicateurs clefs de l'alphabétisme :

- une évaluation réalisée au Canada (2003) a établi que 9 millions de Canadiens en âge de travailler (42 % des personnes âgées de 16 à 65 ans) obtenaient des scores de niveau 2 ou inférieurs sur l'échelle de compréhension de textes suivis, chiffre qui a peu évolué depuis la précédente évaluation, en 1994³⁰ (Grenier *et al.*, 2008) ;
- une évaluation réalisée en 2004-2005 en France métropolitaine a conclu que 3,1 millions de

Les chiffres officiels de l'alphabétisme risquent de sous-estimer l'ampleur du problème dans les pays riches et pauvres.

29. Côte d'Ivoire, Guinée-Bissau, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Soudan et Togo.

30. L'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes a défini les niveaux 1 et 2 comme indiquant de faibles compétences et les niveaux 3, 4 et 5 comme indiquant des compétences moyennes à élevées.

Français adultes en âge de travailler, dont 59 % d'hommes, avaient des problèmes d'alphabétisme (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, 2007). Les Français adultes les plus âgés avaient plus de problèmes que les plus jeunes, les taux d'illettrisme atteignant 14 % chez les Français de 46 à 65 ans, mais seulement environ 5 % chez les Français de 18 à 35 ans ;

- aux Pays-Bas, quelque 1,5 million d'adultes, dont environ 1 million de néerlandophones natifs, sont classés comme analphabètes fonctionnels. Un quart de ces néerlandophones natifs sont presque complètement analphabètes. De plus, 1 adulte néerlandophone sur 10 fonctionne au niveau d'alphabétisme le plus bas. Parmi les personnes ayant un emploi, 6 %, soit 1 travailleur sur 15, lisent et écrivent avec grande difficulté (Reading and Writing Foundation, 2008, fondé sur l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1998).

Comme ces exemples semblent l'indiquer, l'analphabétisme et l'illettrisme ne se limitent pas aux pays pauvres. Une éducation formelle incomplète, un fort taux de chômage ou de sous-emploi et le défaut d'accès à l'éducation des adultes contribuent tous à l'affaiblissement des compétences en matière d'alphabétisme. Bien qu'il soit dans une large mesure occulté, l'illettrisme affecte des catégories de la population non négligeables dans les pays riches, faisant obstacle à une plus grande mobilité et égalité sociale. □

Évaluer les disparités entre les sexes et l'inégalité dans l'éducation

Objectif 5 : éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite.

Le Cadre d'action de Dakar définit, pour l'équité entre les sexes, un ambitieux agenda en deux parties, dont l'une consiste à réaliser la parité entre les sexes pour la participation scolaire et l'autre à progresser vers l'égalité entre les sexes en termes de possibilités d'éducation et de résultats. La combinaison des deux donne au Cadre de Dakar une portée bien plus large que d'autres objectifs internationaux de développement, y compris les OMD (Colclough, 2007).

Quels sont les progrès accomplis à l'échelle mondiale au regard des références définies à Dakar ? Les résultats sont nuancés. Des progrès continus ont été réalisés en direction de la parité mesurée selon l'indice de parité entre les sexes (IPS), qui est le rapport entre les taux de scolarisation des garçons et des filles. Cependant, l'objectif consistant à éliminer les disparités entre les sexes d'ici à 2005 n'a pas été atteint dans de nombreux pays. Éviter que cela ne se reproduise pour les objectifs de 2015 exigera une diligence et un engagement renouvelés. Bien que les progrès vers l'égalité soient intrinsèquement plus difficiles à mesurer, il est clair qu'il reste beaucoup à faire.

Les disparités entre les sexes sont encore profondément enracinées

Des progrès continus ont été réalisés dans l'ensemble du monde en direction de la parité entre les sexes, mais de nombreux pays ont encore un long chemin à parcourir dans ce domaine. En 2006, seuls 59 des 176 pays pour lesquels des données sont disponibles avaient réalisé cette parité (définie comme un IPS des TBS compris entre 0,97 et 1,03) dans l'enseignement primaire et secondaire. Cela représente 20 pays de plus qu'en 1999, mais le fait que plus de la moitié des pays n'aient pas réalisé la parité entre les sexes est un motif de préoccupation.

En 2006, les deux tiers environ des pays pour lesquels les données sont disponibles étaient parvenus à la parité entre les sexes au niveau

L'objectif consistant à éliminer les disparités entre les sexes d'ici à 2005 n'a pas été atteint dans de nombreux pays.

du primaire. Cependant, plus de la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest et des États arabes devaient encore y parvenir. C'est dans ces 3 régions que se situe également la plus grande partie des pays les plus éloignés d'atteindre ce but (tableau 2.13).

Au niveau du secondaire, bien plus nombreux sont les pays qui ne sont pas parvenus à la parité entre les sexes. En 2006, 37 % seulement des pays pour lesquels les données sont disponibles, principalement en Amérique du Nord et en Europe, avaient réalisé la parité. Des écarts entre les sexes dans l'enseignement secondaire existaient dans presque tous les pays d'Afrique

subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, dans les trois quarts des pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et dans la moitié des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. À l'échelle mondiale, on compte à peu près autant de pays présentant des disparités entre les sexes au détriment des filles (58) qu'au détriment des garçons (53). Les pays du premier groupe appartiennent principalement aux régions les moins développées, notamment à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud et de l'Ouest. La moindre participation des garçons, en particulier pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, est de plus en plus marquée en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Tableau 2.13 : Répartition des pays selon leur distance par rapport à l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, 2006

	Disparités en faveur des garçons/hommes			Parité Objectif atteint : IPS entre 0,97 et 1,03	Disparités en faveur des filles/femmes			Nombre de pays dans l'échantillon
	Éloignés de l'objectif : IPS inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IPS entre 0,80 et 0,94	Proches de l'objectif : IPS entre 0,95 et 0,96		Proches de l'objectif : IPS entre 1,04 et 1,05	Position intermédiaire : IPS entre 1,06 et 1,25	Éloignés de l'objectif : IPS supérieur à 1,25	
Enseignement primaire								
Afrique subsaharienne	5	16	3	15	1	1		41
États arabes	1	6	2	9	1			19
Asie centrale			2	5	1			8
Asie de l'Est et Pacifique		6	4	19			1	30
Asie du Sud et de l'Ouest	2		3	3			1	9
Amérique latine et Caraïbes		4	5	25	2	1		37
Amérique du N./Europe occ.			1	23				24
Europe centrale et orientale			2	17				19
Total	8	32	22	116	5	2	2	187
Enseignement secondaire								
Afrique subsaharienne	15	11		3	1	4	1	35
États arabes	3	3	2	3	2	5		18
Asie centrale		1	1	4	1	1		8
Asie de l'Est et Pacifique	2	5		7	4	8		26
Asie du Sud et de l'Ouest	2	4		2		1		9
Amérique latine et Caraïbes		2	1	16	4	12	2	37
Amérique du N./Europe occ.		1	2	15	3	3		24
Europe centrale et orientale		1	2	15	1			19
Total	22	28	8	65	16	34	3	176
Enseignement supérieur								
Afrique subsaharienne	20	2		2		4		28
États arabes	5				1	3	6	15
Asie centrale	2	1				2	3	8
Asie de l'Est et Pacifique	4	2		1		3	5	15
Asie du Sud et de l'Ouest	5	1				1		7
Amérique latine et Caraïbes		2		1		4	15	22
Amérique du N./Europe occ.		1			1	8	13	23
Europe centrale et orientale	1					4	13	18
Total	37	9	0	4	2	29	55	136

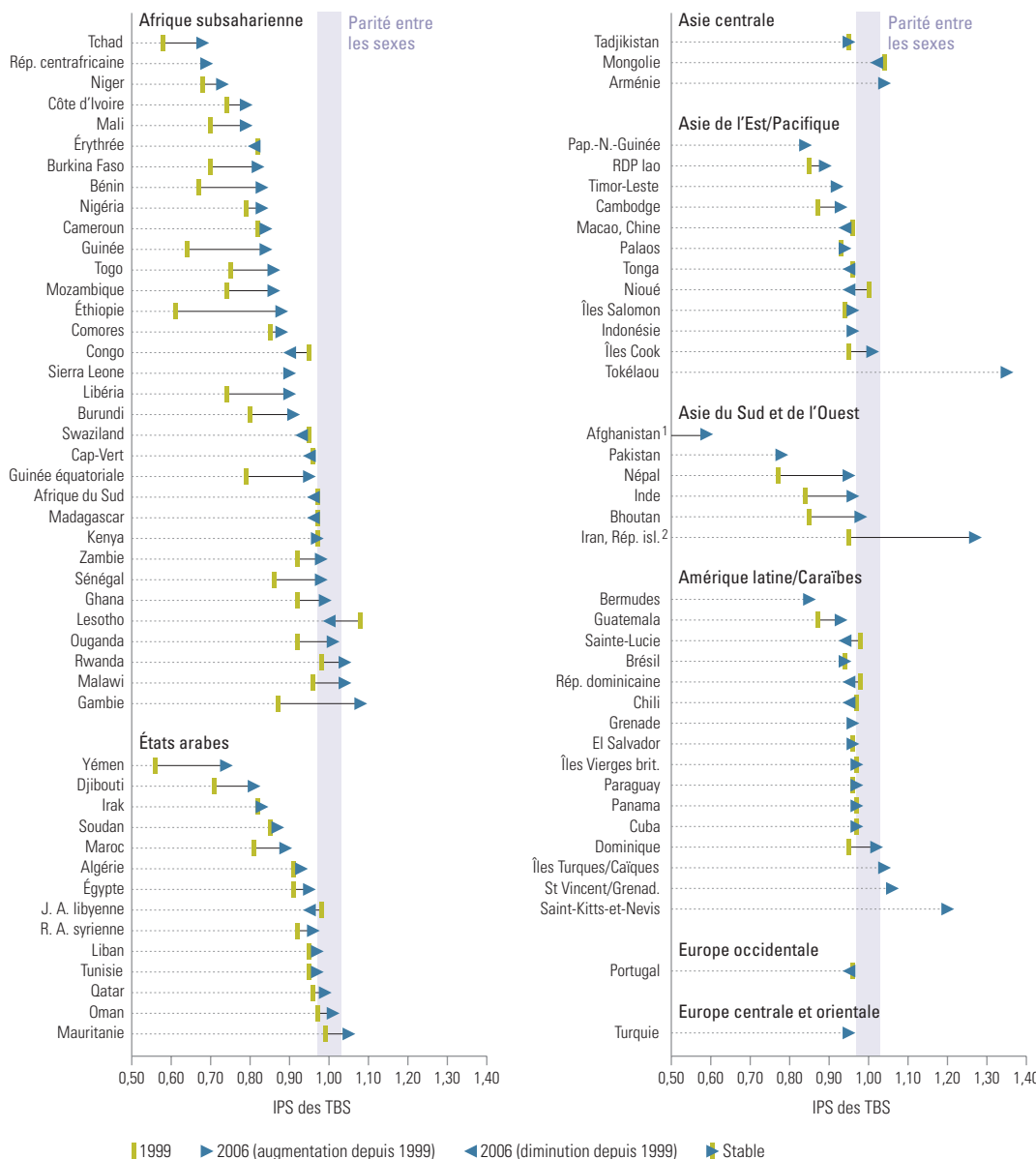
Source : annexe, tableaux statistiques 9A et 12.

Au niveau supérieur, une poignée seulement des pays pour lesquels des données sont disponibles ont réalisé la parité entre les sexes. Dans les deux tiers des pays environ, la scolarisation des filles tendait à être plus élevée que celle des garçons, en particulier dans les régions les plus développées (par exemple en Amérique du Nord et Europe occidentale et en Europe centrale et orientale), ainsi que dans les Caraïbes et dans le Pacifique. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, la majorité des pays présentent des écarts de scolarisation en faveur des garçons.

Enseignement primaire : des progrès substantiels, mais davantage d'efforts nécessaires

À l'échelle mondiale, la plupart des 71 pays pour lesquels les données étaient disponibles, et qui n'avaient pas réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire en 2006, avaient cependant fait des progrès depuis 1999 (figure 2.31). D'un point de vue moins positif, certains pays allaient dans le mauvais sens. Ainsi, la République dominicaine, la Jamahiriya arabe

Figure 2.31 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire entre 1999 et 2006



En 2006, au niveau de l'enseignement supérieur, la scolarisation des filles tendait à être plus élevée que celle des garçons.

Notes : ce tableau ne comporte pas les pays dont le TPS se situait entre 0,97 et 1,03 pour les 2 années. Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.

1. En 1999, le TPS pour l'Afghanistan était de 0,08.

2. La forte augmentation de la scolarisation des filles en République islamique d'Iran est due à la prise en compte récente dans les statistiques de scolarisation des programmes d'alphabétisation, dans lesquels les femmes sont surreprésentées.

Source : annexe, tableau statistique 5.

L'Éthiopie, le Libéria et le Népal ont connu chacun une augmentation de 30 % de l'IPS entre 1999 et 2006.

libyenne, la Mauritanie, Nioué et Sainte-Lucie connaissaient la parité entre les sexes en 1999 mais pas en 2006. Au Congo, les disparités entre les sexes se sont sensiblement accrues.

Bien que certains pays d'Asie du Sud et de l'Ouest ne soient pas parvenus à atteindre l'objectif de parité entre les sexes, des progrès sensibles ont été réalisés depuis Dakar. L'IPS moyen de la région est passé de 0,84 à 0,95 entre 1999 et 2006. Le Bhoutan, l'Inde et le Népal ont tous atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire depuis Dakar, ou en sont proches. Cependant, le Pakistan, qui compte une importante population d'âge scolaire (voir la section consacrée à l'EPU) ne scolarise encore que 80 filles pour 100 garçons dans le primaire.

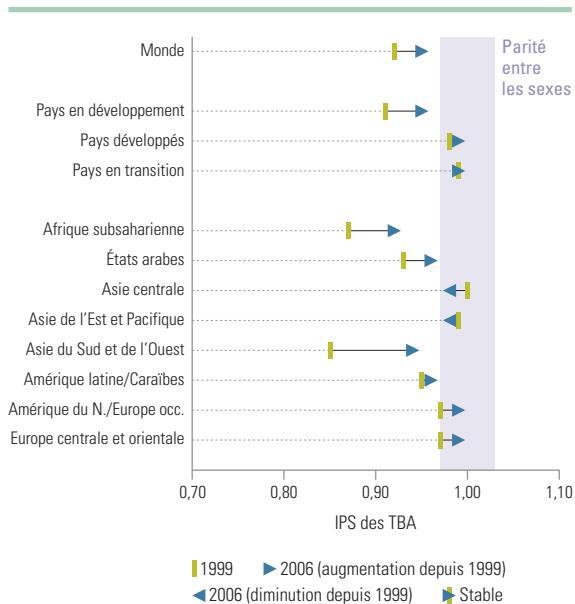
Les progrès en direction de la parité entre les sexes en Afrique subsaharienne ont été lents et inégaux. L'IPS régional moyen est passé de 0,85 en 1999 à 0,89 en 2006. Néanmoins, la République centrafricaine, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger et le Tchad comptaient en 2006 moins de 80 filles scolarisées dans l'enseignement primaire pour 100 garçons. Par ailleurs, la parité a été atteinte dans de nombreux autres pays, dont le Ghana, le Kenya et la République-Unie de Tanzanie³¹. Ces résultats montrent que les différences entre les sexes dans l'éducation peuvent être

surmontées par une action dans le domaine des politiques publiques et un changement des attitudes.

Accès à l'école : là où commencent les disparités entre les sexes

Les disparités à l'entrée dans l'éducation formelle sont contraires aux principes des droits de l'homme. L'une des caractéristiques d'un droit universel est de ne pas faire de différence entre les enfants en fonction de leur sexe, or l'éducation est un droit universel. Au-delà des questions que soulève la garantie des droits élémentaires, les disparités entre les sexes lors de l'entrée à l'école se reflètent dans celles qui se manifestent ultérieurement, à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité. Les disparités et les tendances qui s'expriment au niveau de l'admission correspondent à celles de la scolarisation totale (figure 2.32). Les écarts sont les plus larges en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (avec un IPS moyen de respectivement 0,94 et 0,92 en 2006). Dans un registre plus positif, en Asie du Sud et de l'Ouest, l'IPS a enregistré une progression de 11 % entre 1999 et 2006. Certains pays de la région ont fait état de progrès spectaculaires. Ainsi, pour le Népal, l'IPS a augmenté de 30 % et ce pays a réalisé la parité entre les sexes. Si, dans l'ensemble, les progrès ont été moins marqués en Afrique subsaharienne, l'Éthiopie et le Libéria ont connu chacun une augmentation de 30 % de l'IPS. Le Burundi avait atteint en 2006 la parité entre les sexes pour l'accès à l'école (voir annexe, tableau statistique 4).

Figure 2.32 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'accès à l'enseignement primaire entre 1999 et 2006, par région



Source : annexe, tableau statistique 4.

Progression scolaire

Dans de nombreux pays, les filles risquent moins de redoubler des classes, et ont plus de chances d'atteindre la dernière classe et également d'achever le cycle de l'enseignement primaire que les garçons.

Redoublement. Dans 114 des 146 pays pour lesquels les données étaient disponibles pour 2006, les filles redoublaient moins que les garçons (voir annexe, tableau statistique 6). Toutefois, des taux de redoublement inférieurs pour les filles ne sont pas nécessairement liés à des progrès de la parité entre les sexes en matière de scolarisation.

En Afghanistan, pays qui comptait moins de 70 filles pour 100 garçons entrant à l'école en 2005, le pourcentage de redoublants dans le primaire était de 14 % chez les filles, mais de 18 % chez les garçons. La plupart des rares

31. La liste complète des pays ayant réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire dans la région est la suivante : Botswana, Gabon, Ghana, Kenya, Lesotho, Maurice, Namibie, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Zambie et Zimbabwe.

pays où le pourcentage de filles redoublant dans l'enseignement primaire était supérieur se situaient en Afrique subsaharienne.

Il s'agissait notamment de la Guinée, du Libéria, du Mali, du Niger, du Nigéria, de la Sierra Leone et du Tchad.

Rétention scolaire. Dans 63 pays sur les 115 pour lesquels les données étaient disponibles, la parité entre les sexes était atteinte pour les taux de survie en dernière classe de l'enseignement primaire en 2005 (ici encore définie par un IPS compris entre 0,97 et 1,03). Dans 36 des 52 autres pays où demeuraient des disparités entre les sexes, l'IPS du taux de survie en dernière année était en faveur des filles – dans certains cas avec une forte marge (tableau 2.14). Par ailleurs, les taux de survie des filles en dernière année étaient très inférieurs à ceux des garçons en Irak, en République centrafricaine, au Tchad et au Togo.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire : des échelles et des caractéristiques différentes

La figure 2.33 décrit les progrès réalisés à l'échelle mondiale en matière de parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire. Les pays développés et en transition avaient généralement atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire en 2006 tandis que, dans les pays en développement, l'IPS moyen était de 0,94, soit moins que la moyenne mondiale. Parmi les régions en développement, les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne conjuguait une faible participation et des IPS faibles. Dans plusieurs pays de ces régions – dont l'Afghanistan, le Bénin, l'Érythrée, l'Éthiopie, l'Irak, le Mali, le Niger et le Yémen –, les valeurs des TBS pour la scolarisation des filles dans le secondaire étaient

Les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne conjuguait une faible participation et des IPS faibles.

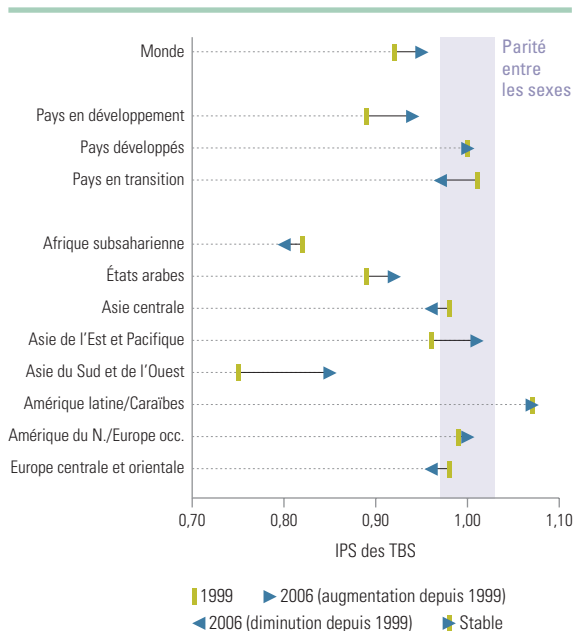
Tableau 2.14 : Disparité entre les sexes dans les taux de survie en dernière année du primaire, 1999 et 2005

Taux de survie plus élevé pour les garçons (16 pays)			Taux de survie plus élevé pour les filles (36 pays)					
	IPS		IPS		IPS		IPS	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Afrique subsaharienne			Afrique subsaharienne		Asie du Sud et de l'Ouest			
Rép. centrafricaine	...	0,81	Éthiopie	1,09	1,04	Pakistan	...	1,07
Togo	...	0,83	Nigéria	...	1,04	Bangladesh	1,16	1,07
Tchad	0,82	0,85	Madagascar	1,02	1,05	Bhoutan	1,10	1,08
Niger	...	0,90	Burkina Faso	1,07	1,05	Népal	1,10	1,10
Érythrée	0,95	0,90	R.-U. Tanzanie	...	1,05	Amérique latine/Caraïbes		
Guinée	...	0,92	Afrique du Sud	0,96	1,06	El Salvador	0,99	1,07
Zambie	0,88	0,93	Cap-Vert	...	1,06	Uruguay	...	1,04
Mali	0,93	0,93	Comores	...	1,07	Argentine	1,01	1,04
Bénin	...	0,93	Rwanda	...	1,08	Paraguay	1,06	1,06
Mozambique	0,82	0,96	Botswana	1,09	1,10	Paraguay	1,06	1,06
États arabes			Namibie	1,06	1,10	Venezuela, R. B.	1,09	1,07
Irak	0,92	0,78	Burundi	...	1,12	Bahamas	...	1,07
Yémen	...	0,93	Swaziland	1,06	1,13	Trinité-et-Tobago	...	1,09
Mauritanie	...	0,93	Sao Tomé-et-Principe	...	1,29	Honduras	...	1,09
Maroc	1,01	0,95	Lesotho	1,32	1,32	Colombie	1,08	1,10
Asie centrale			États arabes		Amérique du N./Europe occ.			
Azerbaïdjan	1,02	0,94	Liban	1,07	1,09	Luxembourg	1,11	1,04
Amérique latine/Caraïbes			Asie de l'Est/Pacifique					
Guatemala	1,08	0,96	Indonésie	...	1,05			
			Cambodge	0,87	1,06			
			Philippines	...	1,14			
			Kiribati	...	1,18			

Notes : Ne comprend pas les pays dont l'IPS se situait entre 0,97 et 1,03 en 2005. Les pays présentant les plus fortes disparités sont mis en évidence. Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.

Source : Annexe, tableau statistique 7.

Figure 2.33 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du secondaire entre 1999 et 2006, par région



Source : annexe, tableau statistique 8.

Au Bangladesh, pays où les caractéristiques des disparités entre les sexes se sont pratiquement transformées en une décennie, la mise en place de mesures d'encouragement à l'éducation des filles a été cruciale (encadré 2.13). L'amélioration générale de la situation de la parité entre les sexes connaît une exception notable : l'Afrique subsaharienne, où les IPS des TBS dans le secondaire ont légèrement diminué en 2006 (figure 2.33).

La tendance positive d'ensemble en direction de la parité entre les sexes est également évidente au niveau des pays. Les disparités entre les sexes se sont réduites dans plus de la moitié des 142 pays pour lesquels des données sont disponibles (voir annexe, tableau statistique 8). Les progrès étaient frappants dans de nombreux pays, en particulier ceux où elles étaient encore importantes en 1999 (figure 2.34 ; voir les pays au-dessus de la ligne). Les IPS ont augmenté de plus de 20 % au Bénin, au Cambodge, en Gambie, en Guinée, au Népal, en Ouganda, au Tchad, au Togo et au Yémen. Si la participation des filles dans le secondaire s'est dégradée dans plusieurs pays³², les disparités au détriment des garçons ont augmenté dans certains autres, dont l'Argentine, El Salvador, la Géorgie, la République de Moldova et la Tunisie.

Disparités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : de grandes différences entre les régions

L'IPS mondial pour des TBS de l'enseignement supérieur est passé de 0,96 en 1999 à 1,06 en 2006 (figure 2.36). Cette évolution montre que, dans le monde, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être inscrites dans l'enseignement supérieur. Il existe cependant d'importantes différences d'une région à l'autre. Alors que les femmes sont plus nombreuses dans les pays développés et en transition (IPS de respectivement 1,28 et 1,29 en 2006), les hommes conservent, en moyenne, un avantage dans les pays en développement (0,93). La situation des régions en développement est variable, avec des taux de participation féminine plus élevés dans les Caraïbes (1,69) et dans le Pacifique (1,31), et bien moins d'étudiantes dans l'enseignement supérieur en Asie du Sud et de l'Ouest (0,76) et en Afrique subsaharienne (0,67). Dans certains pays, dont l'Afghanistan, l'Érythrée, la Gambie, la Guinée, le Niger, la République centrafricaine et le Tchad, moins de 30 femmes étaient inscrites pour 100 hommes en 2006.

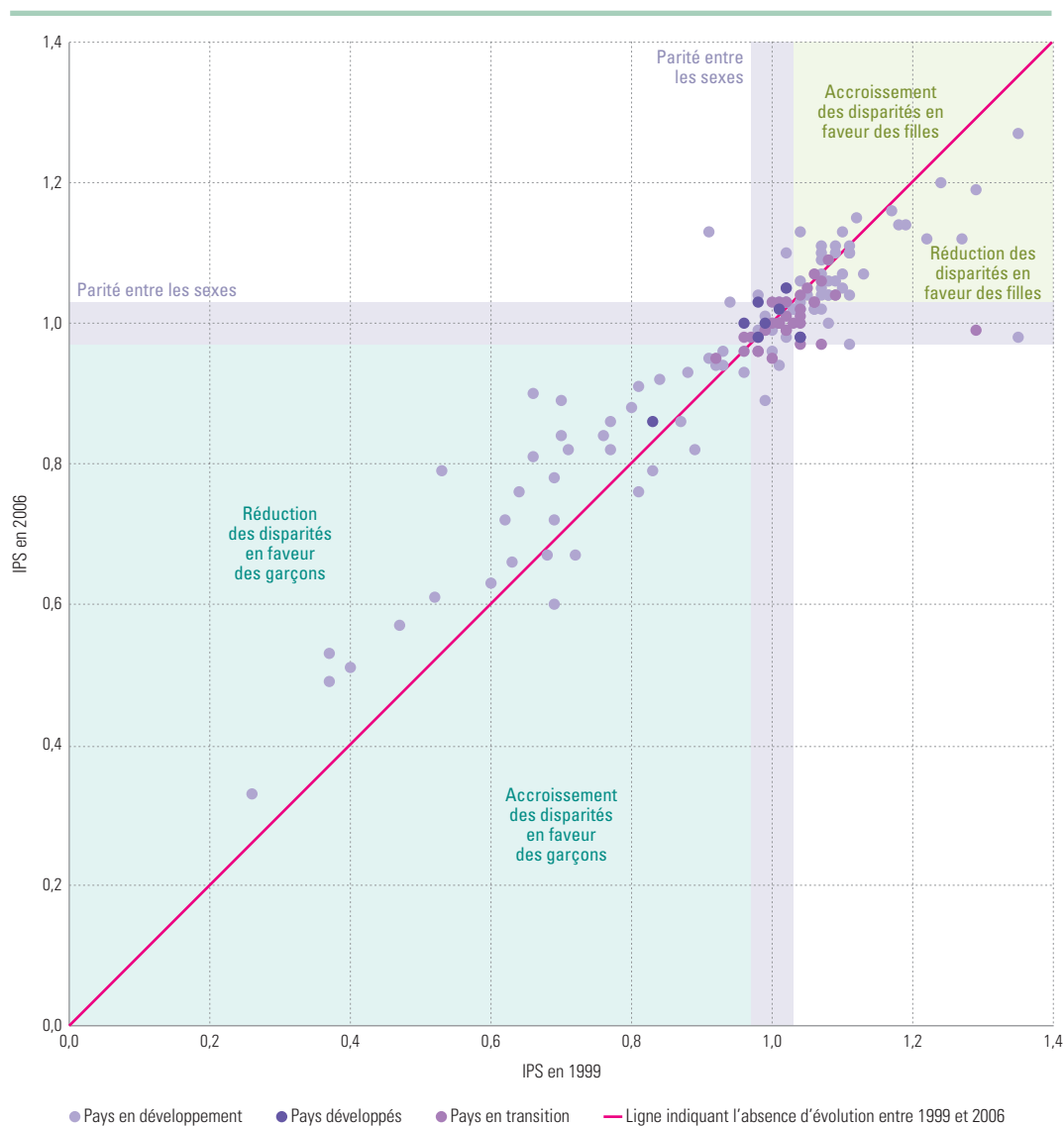
Les disparités entre les sexes se sont réduites dans plus de la moitié des 142 pays pour lesquels des données sont disponibles.

inférieures à 70 % des valeurs correspondantes pour les garçons (voir annexe, tableau statistique 8). À l'inverse, dans de nombreux pays d'Amérique latine et des Caraïbes, les filles étaient plus nombreuses que les garçons à être scolarisées dans le secondaire. Il apparaît que le contexte socio-économique, les pratiques professionnelles et l'identité de chaque sexe à l'école sont autant de facteurs qui contribuent à éloigner les garçons de l'école. Au sein des groupes défavorisés et exclus tout particulièrement, les garçons ont plus de risques de quitter l'école tôt pour gagner leur vie, choisissant des programmes d'enseignement secondaire plus courts et moins scolaires, qui ne permettent pas de poursuivre dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2007a).

Dans presque toutes les régions, le développement de la scolarisation dans l'enseignement secondaire s'est traduit par une réduction des disparités entre les sexes. Plusieurs pays d'Asie du Sud et de l'Ouest ont enregistré des progrès rapides. De nombreux facteurs y ont contribué, dont le fait que les filles sont plus nombreuses à être scolarisées dans le primaire et à mener à terme ce niveau d'enseignement, l'augmentation des revenus moyens et la diminution des taux de pauvreté. Les politiques publiques ont aussi joué un rôle clef.

32. Azerbaïdjan, Cameroun, Comores, Djibouti, Érythrée, Kenya, Mozambique, Nigéria, Oman, Rwanda et Tadjikistan.

Figure 2.34 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du secondaire entre 1999 et 2006



Source : annexe, tableau statistique 8.

La pauvreté et les inégalités entre les sexes dans l'éducation sont fortement associées.

Disparités entre les sexes au sein des pays

Les données mondiales et régionales donnent une idée de la situation moyenne des filles ou des femmes. Cependant, comme dans d'autres domaines mis en relief dans le présent chapitre, une moyenne peut dissimuler autant de choses qu'elle en révèle. Au sein des pays, certaines filles subissent des désavantages plus importants que d'autres. Être née dans un foyer pauvre, vivre dans une zone rurale ou appartenir à un groupe ethnique ou linguistique particulier peut multiplier et renforcer les désavantages liés au sexe.

Parité entre les sexes et pauvreté

Les recherches transnationales reposant sur les données des enquêtes sur les ménages réalisées en vue du présent rapport soulignent que la pauvreté et les inégalités entre les sexes dans l'éducation sont fortement associées (Harttgen *et al.*, 2008). Qu'ils soient filles ou garçons, les enfants des foyers pauvres ont moins de chances de fréquenter l'école que leurs homologues plus aisés. Le fait de transcender les écarts de richesse est une importante dynamique de genre. Les disparités entre les sexes sont inversement corrélées à la richesse : elles augmentent pour les filles nées dans les foyers les plus pauvres.

Encadré 2.13 – Le triomphe du Bangladesh : réaliser la parité entre les sexes en 2005

Le Bangladesh est l'un des rares pays au monde à avoir atteint l'objectif, fixé à Dakar et dans les OMD, de réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 – et il l'a fait en avance.

Au début des années 1990, au Bangladesh, les garçons avaient 3 fois plus de chances que les filles d'entrer dans le secondaire. À la fin de la décennie, cet immense écart avait été comblé. Le Bangladesh est, avec le Sri Lanka, le seul pays d'Asie du Sud et de l'Ouest à avoir atteint l'objectif de parité entre les sexes fixé au titre de l'EPT (figure 2.35).

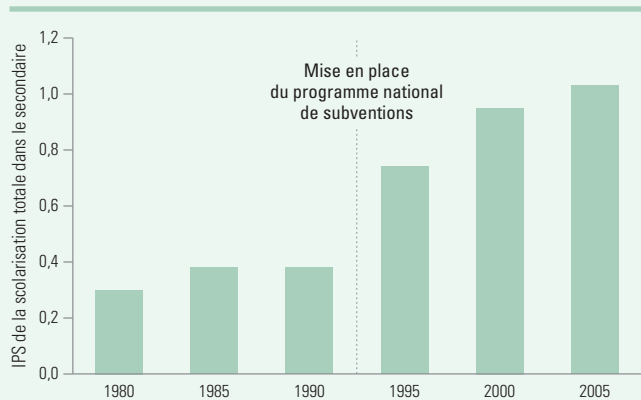
La bonne gouvernance a joué un rôle majeur, les politiques publiques contribuant à créer un environnement favorable à la parité entre les sexes. Les programmes destinés à instaurer des mesures d'encouragement à l'éducation des filles ont été particulièrement importants. Au milieu des années 1990, les filles issues de zones rurales entrant dans l'enseignement secondaire étaient exemptées de droits de scolarité et recevaient une petite subvention, ou bourse. Des réformes successives ont renforcé ce programme. Pour continuer à percevoir les prestations, les filles devaient faire preuve d'un taux d'assiduité de 75 % ou plus, passer des examens 2 fois par an et ne pas se marier. Le financement des écoles est également conditionné par la participation des filles au programme de bourses. Les mesures d'encouragement s'étendaient donc des foyers aux écoles.

Les effets du programme de bourses se font sentir bien au-delà de l'éducation. L'amélioration du niveau d'éducation secondaire chez les filles est associée au déclin de la mortalité infantile, à une meilleure alimentation, à davantage de possibilités d'emploi et à une réduction de l'écart de rémunération entre les sexes (Al-Samarrai, 2007 ; Banque mondiale, 2005q).

Le succès du Bangladesh représente un important enseignement pour les pays réalisant des progrès plus lents en direction de la parité entre les sexes. Cependant, d'importants défis demeurent. Seul 1 enfant sur 5 commençant une scolarité dans le secondaire obtiendra son certificat scolaire de fin d'études et les filles sont encore en retrait par rapport aux garçons pour cet indicateur.

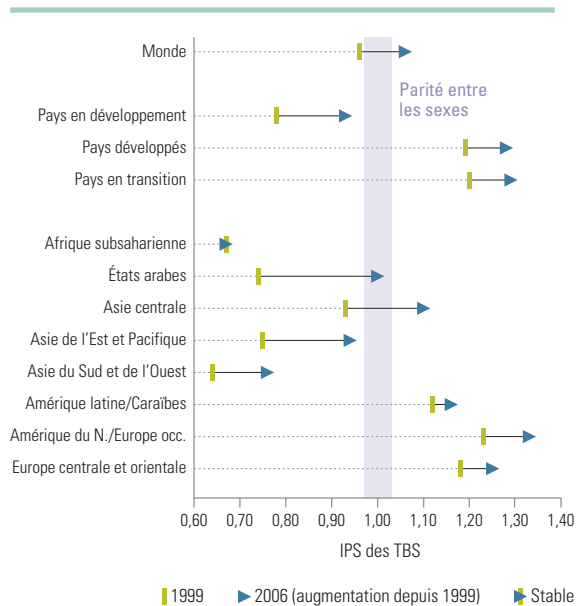
Source : Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2006).

Figure 2.35 : Indice de parité entre les sexes de la scolarisation secondaire, Bangladesh



Note : les calculs de l'IPS incluent les écoles du secondaire général et les madrasas.
Source : Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2006).

Figure 2.36 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du supérieur par région entre 1999 et 2006

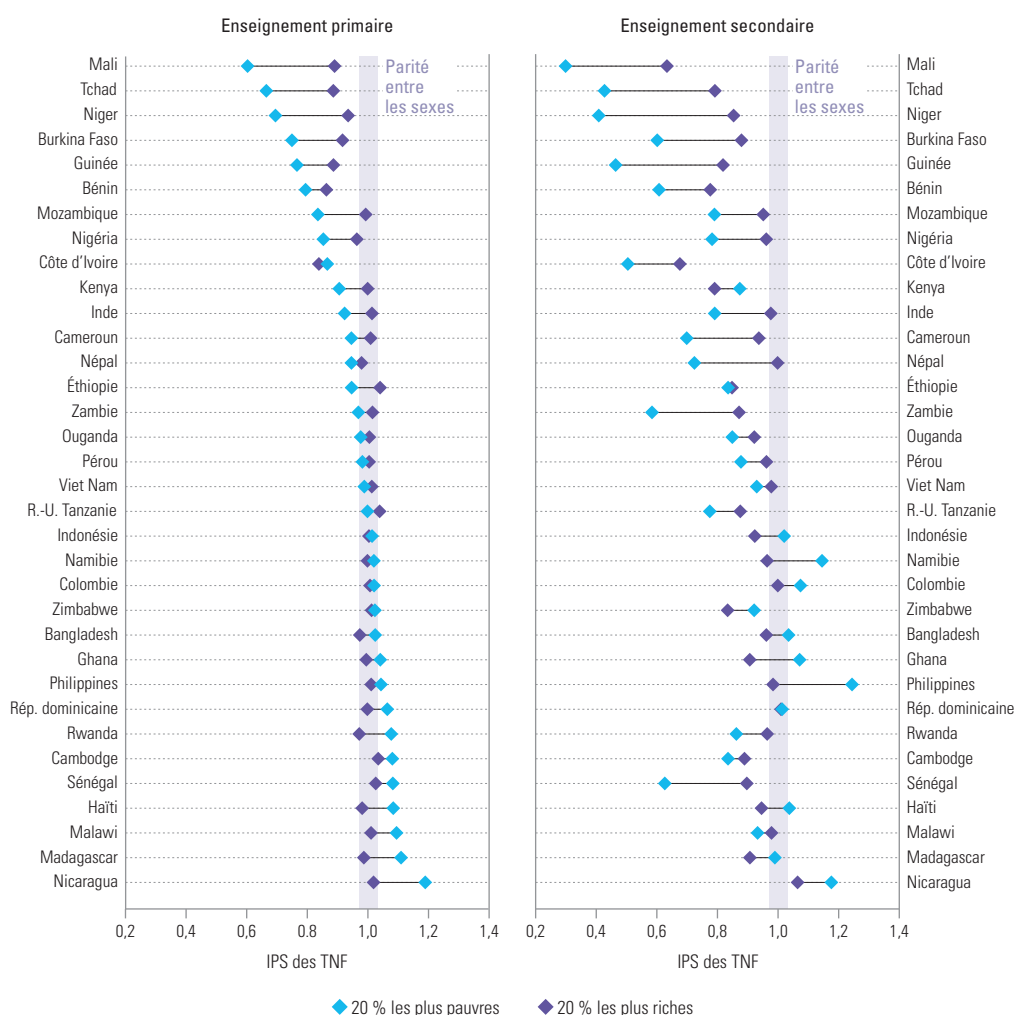


Source : Annexe, tableau statistique 9A.

Ce désavantage tend également à être plus important dans l'enseignement secondaire que dans le primaire (figure 2.37). Si les mécanismes de transmission sont souvent complexes, la pauvreté a un effet généralisé consistant à exacerber l'inégalité entre les sexes.

Comme pour les disparités fondées sur la richesse qui affectent les filles, les différences entre les sexes en termes de taux net de fréquentation tendent à être plus importantes pour les foyers les plus pauvres dans les pays présentant des niveaux relativement faibles de fréquentation scolaire. C'est ce qu'illustre l'exemple de pays tels que le Burkina Faso, la Guinée, le Mali, le Népal, le Niger, le Tchad et la Zambie (figure 2.37). Au Mali, l'IPS du taux net de fréquentation dans l'enseignement primaire n'était que de 0,60 en 2001 pour le quintile le plus pauvre, alors que les filles des 20 % de ménages les plus riches étaient beaucoup plus nombreuses à fréquenter l'école primaire. Si ces résultats étaient placés sur une échelle mondiale, les ménages les plus pauvres du Mali se situeraient tout en bas du tableau des scores internationaux. L'écart est encore plus frappant au niveau du secondaire, avec, pour le quintile inférieur, un IPS de l'ordre de 0,30, contre une valeur moyenne de 0,63 pour le groupe le plus riche. Dans certains pays où les taux nets de fréquentation sont plus élevés pour les filles que pour les garçons, la relation entre la pauvreté et les

Figure 2.37 : Indice de parité entre les sexes des taux nets de fréquentation, par niveau d'enseignement et quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs de Harttgen *et al.* (2008).

disparités entre les sexes joue dans l'autre sens³³. Aux Philippines, par exemple, l'IPS du taux net de fréquentation dans l'enseignement secondaire était de 1,24 pour le quintile le plus pauvre, contre 0,98 pour le plus riche.

Pour ce qui est de la fréquentation scolaire, la pauvreté pèse plus lourdement sur les filles que sur les garçons et, dans certains cas, beaucoup plus lourdement. Les taux de disparité dans la fréquentation entre le quintile le plus riche et le quintile le plus pauvre sont sensiblement plus élevés pour les filles que pour les garçons au Burkina Faso, en Guinée, au Mali, au Niger et au Tchad. Ces taux sont très révélateurs de la répartition inégale des chances. Ainsi, au Mali, les filles issues des ménages les plus riches ont 4 fois

plus de chances de fréquenter l'école primaire que les filles les plus pauvres, avantage qui atteint un rapport de 1 à 8 au niveau du secondaire.

Autres facteurs de désavantages liés au sexe

Les disparités de richesse se conjuguent à des facteurs sociaux, économiques et culturels plus larges pour défavoriser les filles. Comme le montre un important exercice de recherche mené dans plusieurs pays, être née dans un groupe autochtone, linguistiquement minoritaire, de basse caste ou géographiquement isolé peut accroître le désavantage (Lewis et Lockheed, 2008) :

- au Guatemala, les filles autochtones ont moins de chances d'être scolarisées que les autres groupes démographiques (Hallman *et al.*, 2007).

Au Mali, les filles issues des ménages les plus riches ont 4 fois plus de chances de fréquenter l'école primaire que les filles les plus pauvres.

33. C'est le cas, dans l'enseignement primaire, pour le Cambodge, Haïti, Madagascar, le Malawi, le Rwanda et le Sénégal, dans l'enseignement secondaire, pour la Colombie et les Philippines et, dans ces deux niveaux, pour le Ghana et le Nicaragua.

La proximité de l'école a un effet positif sur la fréquentation, en particulier pour les filles.

À l'âge de 7 ans, seules 54 % des filles autochtones sont scolarisées, contre 71 % des garçons autochtones et 75 % des filles non autochtones. À l'âge de 16 ans, un quart seulement des filles autochtones sont scolarisées, contre 45 % des garçons. La pauvreté a un effet grossissant : 4 % seulement des filles autochtones « extrêmement pauvres » âgées de 16 ans fréquentent l'école, contre 45 % de leurs homologues « non pauvres » ;

- le système indien des castes a une incidence majeure sur la participation : 37 % des filles de 7 à 14 ans appartenant aux castes ou tribus intouchables ne fréquentent pas l'école, contre 26 % des filles issues du groupe hindou majoritaire (Lewis et Lockheed, 2006) ;
- les filles pauvres des zones rurales du Pakistan sont parmi les plus démunies du pays. Les filles des zones urbaines et celles qui appartiennent au groupe aux revenus les plus élevés ont presque autant de chances que leurs homologues masculins de fréquenter l'école ou d'achever les 5 années du primaire (Lloyd *et al.*, 2007). En revanche, pour les foyers ruraux les plus pauvres, on compte 1 fille fréquentant l'école pour 3 garçons ;
- en République démocratique populaire lao, les filles pauvres des zones rurales âgées de 6 à 12 ans et n'appartenant pas au groupe lao-taï présentent le taux de fréquentation le plus faible de tous les groupes. En 2002-2003, ce taux était de 46 %, contre 55 % pour les garçons n'appartenant pas au groupe lao-taï et 70 % pour les filles pauvres lao-taï des zones rurales. La pauvreté et le besoin de travailler semblent être les principales raisons pour lesquelles les enfants ne vont pas à l'école ou abandonnent tôt leur scolarité (King et van de Walle, 2007).

Les attitudes et pratiques culturelles qui favorisent le mariage précoce, gardent les filles à l'écart ou attachent une plus grande valeur à l'éducation des garçons peuvent constituer un ensemble d'obstacles puissants à la parité entre les sexes. Au Népal, 40 % des filles sont mariées à l'âge de 15 ans, ce qui les empêche d'achever leur scolarité. Les normes qui maintiennent les filles à la maison au moment de leurs règles réduisent le temps qu'elles passent à l'école et diminuent leurs performances scolaires (Lewis et Lockheed, 2006). L'éloignement géographique de l'école est également lié à de forts effets de disparité entre les sexes, en particulier dans les zones rurales (Projet du millénaire des Nations Unies, 2005b).

En République démocratique populaire lao, l'éloignement de l'école est corrélé négativement à la scolarisation (King et van de Walle, 2007). De même, des recherches menées au Pakistan indiquent que l'existence d'une école publique dans un village à un fort effet positif sur la probabilité de scolarisation des filles âgées de 10 à 14 ans (Lloyd *et al.*, 2007).

Les politiques publiques et les actions menées dans le domaine de la gouvernance peuvent contribuer à surmonter les inégalités entre les sexes. La suppression des droits de scolarité et les mesures d'encouragement à la scolarisation des filles peuvent contrebalancer la pression financière qui s'exerce sur les foyers. La construction d'écoles à proximité des communautés rurales et le recrutement local des enseignants peuvent contribuer à réduire les disparités entre les sexes dans les zones rurales. Il est plus difficile de supprimer les obstacles culturels qui s'opposent à l'équité. Cela exige une éducation du public à long terme, un leadership et un engagement politiques ainsi qu'une législation qui fasse respecter l'égalité des droits des filles.

L'égalité entre les sexes dans l'éducation : la réalisation est plus difficile

Outre le but consistant à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, l'objectif de l'EPT relatif au genre appelle à réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation d'ici à 2015, en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite que les garçons. Cette partie de l'objectif est plus difficile à atteindre, comme le révèle le suivi des résultats d'apprentissage et des pratiques scolaires dont fait état le présent *Rapport*.

Résultats d'apprentissage et choix des matières : des différences entre les sexes persistent

Les filles et les garçons obtiennent des résultats très différents à l'école, non pas seulement en termes de performance générale, mais également selon les matières. Les caractéristiques des systèmes éducatifs et des pratiques qui ont cours dans les classes expliquent en partie ces différences, mais ces facteurs liés à l'école se conjuguent avec des forces sociales, culturelles et économiques de plus grande ampleur qui structurent les attentes, les aspirations et les performances selon le sexe.

Les résultats des évaluations des élèves font apparaître d'importantes différences entre les sexes. Malgré la diversité de ces disparités, quatre motifs distinctifs apparaissent.

■ **Les filles continuent d'obtenir de meilleurs résultats que les garçons en lecture et en langues.** Cet effet est constant pour l'ensemble d'un groupe de pays variés, comprenant notamment ceux qui présentent d'importantes disparités entre les sexes pour la participation scolaire, comme le Burkina Faso en Afrique subsaharienne et le Maroc dans les États arabes (UNESCO, 2007a). Dans l'une des plus récentes évaluations internationales des élèves, le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), les scores moyens sur l'échelle combinée de compétence en lecture étaient sensiblement plus élevés pour les filles que pour les garçons dans 43 des 45 pays participants (Mullis *et al.*, 2007). Dans l'ensemble des 45 pays, les scores moyens des filles étaient supérieurs de 17 points à ceux des garçons, malgré d'importantes variations d'un pays à l'autre. Ailleurs, la Seconde étude régionale comparative et explicative (SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), réalisée en Amérique latine, a observé que les filles obtenaient des résultats sensiblement meilleurs que les garçons en lecture en 3^e et en 6^e années dans la moitié des 16 pays participants³⁴ (UNESCO-OREALC, 2008).

■ **Historiquement, les garçons réussissaient mieux que les filles en mathématiques dans toutes les classes de l'enseignement primaire et secondaire, mais ce tableau est en train de changer.** De plus en plus souvent, les filles obtiennent des résultats égaux ou supérieurs à ceux des garçons (Ma, 2007). Ainsi, en Afrique francophone, parmi les étudiants testés dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC), on n'observait pas de différence appréciable entre les sexes pour les résultats en mathématiques en 2^e année ; en 5^e année, de légères différences en faveur des garçons ont été rapportées dans la moitié des 8 pays participants³⁵ (Michaelowa, 2004b). Parmi les élèves de 6^e année testés entre 2000 et 2003 dans 14 pays ou territoires dans le cadre de l'étude SACMEQ II (Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality, Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation), un avantage sensible en mathématiques se dessinait en faveur des élèves de sexe masculin au Kenya, au Mozambique,

en République-Unie de Tanzanie, en Zambie et à Zanzibar. Dans la récente évaluation SERCE, 8 pays³⁶ accusaient des différences entre les sexes, le plus souvent faibles, en faveur des garçons en 3^e année (UNESCO-OREALC, 2008). En outre, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques dans un nombre croissant de pays, dont les Seychelles (SACMEQ II), Cuba (SERCE 2006), l'Arménie, les Philippines et la République de Moldova (en 4^e année, TIMSS 2003 [Trends in International Mathematics and Science Study, Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences]), Bahreïn et la Jordanie (8^e année, TIMSS 2003) et l'Islande (2003, PISA [Programme international pour le suivi des acquis des élèves, financé par l'OCDE]). Dans le cadre du TIMSS 2003, le même nombre de pays accusait des différences entre les sexes en faveur des filles qu'en faveur des garçons (Ma, 2007).

■ **En sciences, l'écart est souvent réduit, bien que les garçons tendent à conserver un avantage.**

Les récentes évaluations réalisées dans le domaine des sciences font encore état de cas où les garçons ont l'avantage par rapport aux filles mais, le plus souvent, la différence est statistiquement insignifiante (Ma, 2007). En Amérique latine, pour la 6^e année du primaire, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats en sciences que les filles en Colombie, au Salvador et au Pérou. Dans les autres pays (Argentine, Cuba, Panama, Paraguay, République dominicaine et Uruguay), les différences entre les sexes étaient mitigées et n'étaient pas significatives statistiquement (UNESCO-OREALC, 2008). Dans le cadre du TIMSS 2003, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles dans certains pays, tandis que l'inverse est vrai pour quelques pays moins nombreux. Les données font apparaître un léger avantage pour les garçons dans les classes les plus élevées, ceux-ci obtenant proportionnellement de meilleurs résultats que les filles dans un plus grand nombre de pays en 8^e année qu'en 4^e année. Pour le PISA 2006, qui testait la lecture, les mathématiques et les sciences, c'était, de ces 3 matières, pour les sciences que les différences entre les sexes étaient les plus ténues (OCDE, 2007b).

■ **Le choix des matières dans l'enseignement supérieur est encore marqué par de forts effets de sélection selon le sexe.** Malgré l'accroissement de la participation féminine, certaines matières restent des domaines masculins. À l'échelle mondiale, la part médiane

Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en mathématiques dans un nombre croissant de pays.

34. Les 8 pays concernés étaient l'Argentine, le Brésil, Cuba, le Mexique, le Panama, le Paraguay, la République dominicaine et l'Uruguay. On observait de plus un avantage statistique sensible pour les filles parmi les élèves de 6^e année au Chili.

35. C'était le cas au Burkina Faso, au Mali, au Niger et au Sénégal. Les 4 autres pays participants étaient le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Madagascar et le Tchad.

36. Le Brésil, le Chili, la Colombie, le Costa Rica, El Salvador, la République de Nicaragua et le Pérou.

L'élimination des préjugés sexistes dans les manuels scolaires progresse très lentement.

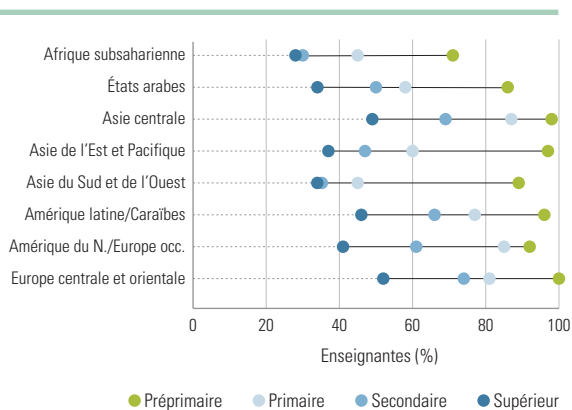
des femmes dans les inscriptions en sciences dans l'enseignement supérieur était de 29 % en 2006, et encore inférieure pour les études d'ingénieur, avec un chiffre de 16 %. Par ailleurs, dans la moitié des pays pour lesquels les données pertinentes sont disponibles, les femmes représentaient plus des deux tiers des étudiants dans des domaines de longue date considérés comme « féminins » tels que l'éducation, la santé et l'action sociale (voir annexe, tableau statistique 9B). Les chercheurs en sciences sociales ont longtemps cherché à comprendre les forces sous-jacentes à la sous-représentation des femmes dans les domaines scientifiques. Des études récentes indiquent que les processus de socialisation peuvent influencer l'orientation des filles vers des disciplines spécifiques : il peut notamment s'agir de la médiocrité des conseils d'orientation professionnelle, de l'absence de modèles à imiter, d'attitudes négatives de la part des familles, de la peur des mathématiques et de la peur de faire partie d'une minorité (Morley, 2005). Le choix des cours et des filières dans le deuxième cycle du secondaire est également important.

Pourquoi les filles obtiennent-elles des résultats différents aux tests ?

L'ampleur et l'importance des différences indiquent un conditionnement par l'environnement qui concerne aussi bien les politiques scolaires et les pratiques en vigueur dans les classes que les rôles attribués à l'un et l'autre sexe et les perceptions de la société (UNESCO, 2007a).

Le conditionnement social et les stéréotypes sexistes peuvent limiter les ambitions et faire anticiper des disparités dans les résultats qui se réaliseront du fait même qu'elles ont été anticipées. Des recherches récentes soulignent une forte association entre le degré d'égalité entre les sexes dans l'ensemble de la société et les écarts entre les sexes dans les résultats en mathématiques (Guiso *et al.*, 2008). La manière dont l'enseignement est dispensé aux enfants importe non seulement pour la transmission des connaissances, mais également du fait de son incidence sur les attentes des élèves et l'acquisition de la confiance en soi. Des attitudes et des pratiques de la part des enseignants qui se traduisent par un traitement différent des garçons et des filles peuvent affecter le développement cognitif et renforcer les stéréotypes sexistes (Carr *et al.*, 1999 ; Tiedemann, 2000). Il en va de même pour les manuels scolaires. Dans de nombreux pays, l'analyse des contenus des manuels continue de révéler des préjugés sexistes, les filles et les femmes étant sous-représentées. Malgré le mouvement général qui se dessine vers l'égalité entre les sexes, les deux sexes continuent d'être montrés, à la maison comme au travail, dans des rôles hautement stéréotypés, ces stéréotypes s'appliquant aussi bien à leurs actions qu'à leurs attitudes et à leurs caractéristiques (UNESCO, 2007a). L'élimination des préjugés sexistes dans les manuels scolaires semble progresser très lentement. Si les exemples grossiers de sexisme ont largement disparu, un matériel didactique déséquilibré et inapproprié continue de prévaloir (Blumberg, 2007).

Figure 2.38 : Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement et par région, 2006



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

Les enseignantes peuvent servir de modèle aux petites filles, ce qui peut contrebalancer les stéréotypes sexistes. À l'échelle mondiale, les enseignantes sont surreprésentées aux niveaux inférieurs de l'éducation, alors que l'inverse est vrai aux niveaux supérieurs (figure 2.38). Dans de nombreux pays, en particulier dans le monde en développement, les enseignantes tendent à être regroupées dans les écoles urbaines. Une enquête récente réalisée dans 11 pays à revenu moyen montre que les élèves des écoles primaires rurales ont plus de chances que ceux des écoles urbaines d'avoir des enseignants de sexe masculin. Cela est particulièrement vrai en Inde, au Paraguay, au Pérou et en Tunisie (Zhang *et al.*, 2008 ; voir ci-dessous la section consacrée à la qualité pour des résultats plus détaillés et la liste complète des pays). Les filles des zones rurales ont donc moins de chances d'être en contact avec des modèles

féminins qui pourraient susciter chez elles des attentes plus élevées et une plus grande confiance en soi.

La présence d'enseignantes peut également contribuer à accroître l'accès des filles à l'école dans des pays où prévalent d'importantes disparités entre les sexes. Cependant, cela ne garantit pas toujours l'égalité entre les sexes dans les processus de socialisation et d'apprentissage (UNESCO, 2007a). Les enseignants des deux sexes peuvent pratiquer une discrimination informelle, renforçant ainsi les disparités entre les sexes et affaiblissant les résultats d'apprentissage des groupes défavorisés. Un tel comportement peut avoir une incidence sur les chances d'apprentissage si, par exemple, les filles ou les élèves issus de minorités sont assis loin de l'enseignant, ne reçoivent pas de manuels scolaires ou ne sont pas sollicités en classe. Au Yémen, les chercheurs ont observé que, dans les écoles primaires, les filles étaient généralement assises au fond de la classe – situation qui n'est pas favorable à une participation efficace (Lewis et Lockheed, 2006, p. 70-71 ; Banque mondiale, 2003). Une plus grande attention apportée à la formation des enseignants aux questions de genre serait utile mais, dans de nombreux pays, cette dimension de la formation des enseignants passe après l'enseignement de la lecture et des mathématiques, lorsqu'il est question d'améliorer les méthodes d'enseignement et les pratiques des enseignants (UNESCO, 2007a).

□

Assurer à la fois l'égalité et la qualité de l'apprentissage

Faire en sorte que tous les enfants achèvent un cycle complet d'éducation de base et qu'ils commencent l'enseignement secondaire est un objectif important. Cependant, la finalité de la scolarisation est d'offrir aux enfants une éducation qui les dote des compétences, des connaissances et de l'ouverture d'esprit dont ils ont besoin pour participer pleinement à la vie sociale, économique et politique de leur pays. La qualité de l'éducation est plus difficile à mesurer que les indicateurs quantitatifs mais, en définitive, c'est la qualité et l'apprentissage qui priment.

La situation que l'on observe dans beaucoup de pays en développement donne une image inquiétante des acquis scolaires. Or, la récente progression des indicateurs quantitatifs de la scolarisation a fait oublier qu'il était tout aussi impératif d'améliorer la qualité de l'éducation. Nombreux sont les enfants qui fréquentent l'école primaire et obtiennent même un certificat de fin d'études sans avoir acquis les compétences les plus élémentaires en lecture, en écriture et en calcul. Si les pays réalisaient l'EPU sans parvenir à donner aux enfants de réelles chances d'apprentissage, ce ne serait pour l'EPT qu'une victoire à la Pyrrhus. On voit donc clairement qu'il est essentiel d'assurer la qualité de l'éducation – telle qu'elle se manifeste dans la conception, la portée et la profondeur des expériences d'apprentissage que font les enfants à l'école – en allant au cœur de ce qui constitue une bonne gouvernance de l'éducation.

Beaucoup d'enfants quittent l'école primaire sans avoir acquis les plus élémentaires en écriture, en lecture et en calcul.

Niveau national « moyen » de l'apprentissage et disparités mondiales

Un enseignement primaire de qualité devrait permettre aux enfants d'acquérir au minimum des compétences de base en langue et en mathématiques et leur donner envie de poursuivre leur apprentissage (encadré 2.14). Mais quel niveau de connaissances et de compétences les enfants atteignent-ils vraiment à l'école ?

Bien que les évaluations internationales donnent souvent lieu à des débats politiques intenses, on accorde beaucoup moins d'attention au niveau précis de l'apprentissage, en particulier dans les pays en développement. Des études récentes, réalisées pour la plupart à partir d'évaluations

Encadré 2.14 – Comment mesurer la qualité de l'éducation ?

Mesurer la qualité de l'éducation n'est pas chose aisée. Alors qu'il existe des indicateurs pour déterminer les taux de scolarisation, les niveaux scolaires et les taux d'achèvement scolaire, nous ne disposons ni de critère d'appréciation de la qualité ni de repères internationalement reconnus pour mesurer les progrès. Les participants au Forum de Dakar ont défini plusieurs éléments comme étant nécessaires à la qualité de l'éducation, parmi lesquels : des élèves bien nourris et motivés ; des enseignants bien formés utilisant des techniques d'apprentissage actives ; des établissements et des matériels appropriés ; un programme d'études pertinent, dans la langue locale, qui s'appuie sur les connaissances et l'expérience des enseignants et des apprenants ; un environnement accueillant sain, sûr et propice à l'apprentissage, et tenant compte des spécificités liées au sexe, des résultats d'apprentissage clairement définis et évalués avec précision (UNESCO, 2000).

Il n'y a pas si longtemps encore, l'évaluation de la qualité consistait essentiellement à mesurer les intrants, comme les dépenses d'éducation, le nombre d'enseignants et leur qualification. À présent toutefois, compte tenu du développement de l'évaluation des apprentissages, le suivi porte de plus en plus sur les résultats de l'apprentissage¹. Cependant, les évaluations de l'enseignement et de l'apprentissage issues de l'observation restent peu nombreuses et rarement étudiées², c'est la mesure des intrants qui reste privilégiée (Alexander, 2008).

L'équité est, elle aussi, difficile à mesurer. On considère généralement que l'amélioration de la qualité équivaut à une augmentation du niveau moyen des acquis. Les connaissances et les compétences des élèves sont classées par matières (langue, mathématiques, sciences, etc.) sur la base des scores moyens aux tests standardisés déclarés par les pays. Or, on ne fait pas suffisamment état des disparités des acquis d'apprentissage selon les régions, les ménages, les groupes ethniques et, plus encore, selon les écoles et les classes³.

1. En théorie, les acquis d'apprentissage comprennent les connaissances afférentes aux disciplines, l'élargissement des compétences ainsi que les attitudes sociales, les valeurs morales et les comportements. En pratique cependant, l'apprentissage des élèves est essentiellement évalué en termes soit de compréhension cognitive, soit de compétences. Les premières évaluations internationales concernaient surtout les pays à revenu élevé et quelques pays à revenu intermédiaire. Depuis Dakar, un nombre accru de pays à revenu intermédiaire et à faible revenu participent aux évaluations internationales et régionales. En parallèle, on conduit davantage d'évaluations nationales dans toutes les régions (Benavot et Tanner, 2007).

2. Ce sont le plus souvent les déclarations des enseignants, plutôt que l'observation dans les classes, qui servent de base aux études sur les processus d'enseignement. Voir par exemple Anderson *et al.* (1989).

3. À l'exception des disparités entre les sexes, qui font l'objet d'un intérêt notable. En revanche, les disparités fondées sur la pauvreté, l'origine ethnique, la langue, la race, la caste, le lieu de résidence et la religion sont moins étudiées.

nationales, signalent en effet que dans de nombreux pays en développement, les connaissances des élèves sont très lacunaires.

Qu'apprennent les apprenants ?

Nombreux sont les pays où les enfants n'acquiescent à l'école que les compétences les plus rudimentaires. Une étude conduite récemment au Penjab, au Pakistan, en apporte la preuve : plus des deux tiers des élèves de 3^e année n'étaient pas capables de composer une phrase en ourdou ; ils étaient aussi plus de deux tiers à ne pas savoir faire une soustraction avec des nombres à 3 chiffres (Das *et al.*, 2006). Si la plupart des enfants savaient reconnaître les lettres de l'alphabet anglais et les écrire, ils étaient nombreux à éprouver des difficultés à placer un mot comme « ball » à côté d'un dessin représentant cet objet. Les mots et les phrases complexes étaient hors de la portée de la grande majorité de ces enfants.

Le Pakistan n'est pas le seul pays d'Asie du Sud à connaître des difficultés en matière d'acquis scolaires. Les évaluations menées en Inde indiquent également un faible niveau en lecture,

en écriture et en calcul. Depuis 2005, dans le cadre d'un projet non gouvernemental à grande échelle, des enquêtes sont réalisées auprès des ménages sur les enfants indiens vivant en zone rurale afin de déterminer s'ils sont scolarisés et d'évaluer leurs compétences en lecture, en calcul et en anglais (Pratham Resource Center, 2008). L'enquête la plus récente (2007) montrait que moins de la moitié des enfants de 3^e année du primaire étaient capables de lire un texte conçu pour les élèves de 1^{re} année et qu'environ 45 % seulement des élèves de 4^e année savaient lire des mots ou des phrases simples en anglais³⁷. À peine 58 % des élèves de 3^e année et 38 % des élèves de 4^e année étaient capables de faire une soustraction ou une division. Une autre évaluation récente menée dans des écoles indiennes auprès de 20 000 élèves dans les États d'Andhra Pradesh, de Madhya Pradesh, d'Orissa, du Rajasthan et du Tamil Nadu vient confirmer le faible niveau des acquis d'apprentissage dans de nombreux établissements primaires. Il ressort de cette enquête qu'un grand nombre d'élèves de 3^e, 4^e et 5^e années n'ont pas acquis les compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul³⁸ (tableau 2.15).

37. Les résultats de l'évaluation de 2007 indiquent une légère amélioration par rapport aux tests précédents en lecture, le niveau en mathématiques restant inchangé. L'étude de l'anglais commence en 3^e année dans tous les États sauf dans le Gujarat ; l'anglais est la langue d'instruction dans les États de Jammug, du Cachemire ainsi que du Nagaland.

38. Children's Competency Assessment a fait passer des tests aux élèves de la 2^e à la 5^e année.

Les évaluations conduites ailleurs dans le monde en développement indiquent généralement que la situation du Pakistan et de l'Inde est moins l'exception que la règle.

Pour de nombreux pays, aider les enfants à acquérir les compétences linguistiques les plus élémentaires représente un formidable défi :

- au Cambodge, une évaluation portant sur la langue khmère et à laquelle participaient près de 7 000 élèves de 3^e année montre que 60 % des enfants avaient des compétences « faibles » ou « très faibles » en lecture (prononciation et mémorisation des mots) et en écriture (ponctuation et structure de la phrase) (Cambodia Education Sector Support Project, 2006) ;

- en République dominicaine, en Équateur et au Guatemala, la moitié au moins des élèves de 3^e année avaient un niveau très faible en lecture, en ce sens qu'ils n'étaient pas capables de reconnaître le destinataire sur une lettre adressée à leur famille ou de déchiffrer le sens d'un texte simple rédigé en espagnol (UNESCO-OREALC, 2008) ;

- selon une récente évaluation au Pérou, seuls 30 % des enfants de 1^{re} année et la moitié seulement des élèves de 2^e année étaient capables de lire des passages simples tirés d'un manuel de 1^{re} année (Crouch, 2006) ;

- les résultats de l'évaluation SACMEQ II indiquent que moins de 25 % des élèves de 6^e année avaient atteint un niveau « souhaitable » en lecture en Afrique du Sud, au Botswana, au Kenya et au Swaziland, et moins de 10 % au Lesotho, au Malawi, au Mozambique, en Namibie, en Ouganda et en Zambie.

Ces quelques exemples attirent l'attention sur l'ampleur du défi que représente la qualité de l'éducation. Dans le monde en développement, des millions d'enfants fréquentent l'école primaire, plusieurs années durant pour bon nombre d'entre eux, sans acquérir les compétences les plus élémentaires. Les évaluations de compétences plus complexes, telles que la conceptualisation, l'analyse critique et la résolution des problèmes, sont tout aussi alarmantes. Ainsi, en Égypte, quelque 10 000 élèves de 4^e année répartis dans 7 gouvernorats ont participé à une évaluation en arabe, en mathématiques et en sciences. Dans ces 3 matières, de 20 à 25 % des élèves seulement ont su répondre à des questions faisant appel à l'analyse critique et à la résolution de problèmes (tableau 2.16).

Tableau 2.15 : Pourcentage d'élèves indiens en 3^e, 4^e et 5^e années du primaire ayant réussi des tests portant sur la maîtrise des compétences de base

Élèves (%) capables de	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Lire	59	62	71
Écrire	47	47	60
Faire une addition	52	53	67
Faire une soustraction	45	47	59
Faire une multiplication	30	40	54
Faire une division	12	28	41

Notes : en lecture, on avait demandé aux enfants de lire 10 phrases simples et courtes de niveau de 2^e année. En écriture, ils avaient pour consigne d'écrire 10 mots et 5 phrases simples et courtes correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année. En calcul, on leur avait demandé d'effectuer 5 opérations d'addition, de soustraction, de multiplication et de division. Pour être jugé compétent, il fallait obtenir un score égal ou supérieur à 70.

Source : Aide et Action (2008).

Tableau 2.16 : Taux de réussite chez les élèves de 4^e année en Égypte, par niveau cognitif et matière d'enseignement, 2006

Élèves (%) ayant correctement répondu à des questions d'évaluation concernant	Arabe	Mathématiques	Sciences
Savoirs factuels	50	36	60
Compréhension conceptuelle	43	31	34
Analyse critique et résolution de problèmes	21	17	27

Source : ministère égyptien de l'Éducation (2006).

De façon générale, dans de nombreux pays en développement, les enfants scolarisés présentent trop souvent de graves lacunes d'apprentissage. Sur le plan politique, le défi est clair : il faut établir des systèmes éducatifs dans lesquels une part importante de chaque cohorte d'enfants d'âge scolaire atteint un seuil d'instruction minimum (Filmer *et al.*, 2006).

Fracture internationale des résultats d'apprentissage

Outre la faiblesse inquiétante des niveaux d'apprentissage mise en évidence par les évaluations nationales, il ressort des évaluations internationales que la plupart des pays en développement se situent encore loin derrière les pays développés. Dans une économie mondiale fondée sur le savoir et toujours plus intégrée, ces disparités ont des conséquences déterminantes pour les perspectives de développement ainsi que pour les futurs modèles de la mondialisation.

La participation croissante des pays en développement aux évaluations internationales depuis une vingtaine d'années a permis de dégager

La qualité de l'éducation est un formidable défi.

On constate un décalage saisissant entre les résultats des élèves des pays développés et ceux des pays en développement.

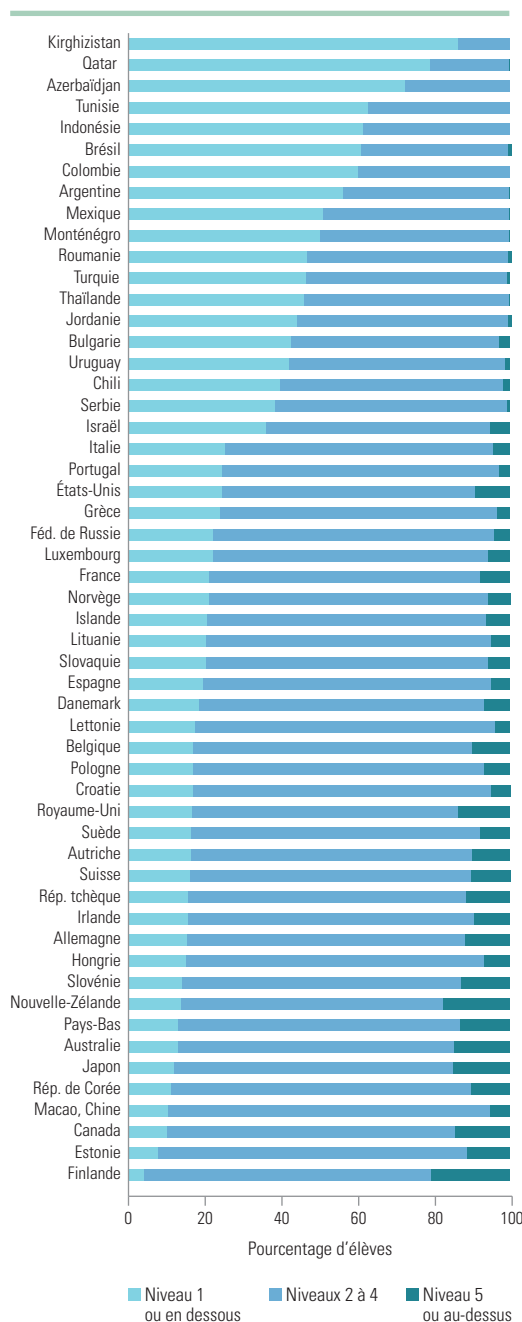
deux constantes. En premier lieu, on constate un décalage saisissant entre les résultats des élèves des pays développés et ceux des pays en développement au même niveau scolaire. En second lieu, ces écarts ne sont qu'en partie corrélés aux différences de revenu par habitant³⁹. D'autres différences, liées notamment à la qualité des écoles, aux politiques de l'enseignement et à la gouvernance du système, s'avèrent également déterminantes.

Les évaluations internationales mettent en relief la faiblesse récurrente des niveaux d'apprentissage chez les élèves « moyens » dans les pays participants. L'enquête PISA, qui évalue un ensemble de compétences chez les élèves de 15 ans, est une source d'information intéressante dans la mesure où elle inclut de nombreux pays qui ne sont pas membres de l'OCDE. Ses résultats mettent en évidence des disparités frappantes.

Placés sur une même échelle d'évaluation, les scores moyens du PISA 2001 obtenus par des élèves brésiliens, indonésiens et péruviens se situent dans la tranche des 20 % des scores les plus bas des élèves du Danemark, de France et des États-Unis (Filmer *et al.*, 2006). Les résultats de l'évaluation PISA de 2006 en sciences révèlent que les élèves des pays en développement se situent généralement aux niveaux les plus bas (figure 2.39). Dans le domaine des sciences, plus de 60 % des élèves au Brésil, en Indonésie et en Tunisie se situaient au niveau 1 ou en dessous (le niveau 1 étant le niveau le plus bas sur l'échelle d'évaluation du PISA), contre moins de 10 % des élèves au Canada et en Finlande. De même, moins de 2 à 3 % des élèves des pays en développement atteignent les niveaux de maîtrise 5 et 6, contre 15 % ou davantage de ceux de plusieurs pays de l'OCDE.

Les autres évaluations internationales vont dans le même sens. Lors de l'évaluation TIMSS de 2003, la moitié des élèves de 8^e année atteignaient le niveau intermédiaire (475), contre 17 % seulement des élèves dans les 9 États arabes participants⁴⁰ (PNUD Arab TIMSS Regional Office Bureau, 2003). L'évaluation PIRLS de 2006, qui portait sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année, a mis en évidence des disparités marquées entre pays développés et pays en développement. Dans les 5 pays à revenu intermédiaire ou faible situés en dehors de l'Europe⁴¹, le score moyen était de 377, soit un niveau inférieur de 125 points à la moyenne internationale (500)⁴². L'encadré 2.15 revient sur d'autres résultats.

Figure 2.39 : Pourcentage d'élèves peu performants (niveau 1 ou en dessous) en sciences, PISA 2006



Source : OCDE (2007c).

Bien que les pays en développement participent de plus en plus aux évaluations internationales, de nombreux écarts subsistent, ce qui limite la possibilité des comparaisons entre pays. Pour tenter de trouver une solution à ce problème, les recherches préliminaires au présent *Rapport* ont standardisé les données nationales relatives aux acquis d'apprentissage du primaire à partir de

39. La corrélation est plus forte en bas de l'échelle des revenus qu'en haut. Dans l'évaluation TIMSS de 1999, la corrélation entre le PNB par habitant et les scores en mathématiques et en sciences était d'environ 0,60 (Barber, 2006).

40. Arabie saoudite, Bahreïn, Égypte, Jordanie, Liban, Maroc, République arabe syrienne, Territoires autonomes palestiniens et Tunisie.

41. Afrique du Sud, Indonésie, Maroc, République islamique d'Iran et Trinité-et-Tobago.

42. En outre, deux États arabes à revenu élevé, le Koweït et le Qatar, ont obtenu un score inférieur à 350.

Encadré 2.15 – Nouvelles données internationales sur les acquis d'apprentissage : un éclairage sur la qualité

Depuis la publication du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* (UNESCO, 2007a), les résultats de trois grandes évaluations internationales ont été rendus publics. Ils apportent un éclairage appréciable sur une série d'indicateurs qualitatifs de la performance scolaire.

L'étude PIRLS de 2006 portait sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année. Le pourcentage d'élèves ayant acquis des compétences élémentaires en lecture – atteignant le niveau 1, soit le niveau international le plus bas – va de 22 % en Afrique du Sud et de 26 % au Maroc à plus de 95 % dans l'ensemble de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale. Le pourcentage d'élèves atteignant ou dépassant le niveau 2, soit le niveau intermédiaire, est supérieur à 75 % dans la plupart des pays de l'OCDE mais inférieur à 20 % dans les pays en développement, y compris l'Indonésie, le Maroc et l'Afrique du Sud¹ (Mullis *et al.*, 2007).

L'évaluation PISA de 2006 portait sur les compétences en sciences, en mathématiques et en lecture des élèves de 15 ans (OCDE, 2007b). Sur les 30 pays de l'OCDE qui y participaient, 20 ont obtenu en sciences des scores situés à moins de 25 points de la moyenne de l'OCDE, établie à 500. Parmi les pays dont les scores étaient sensiblement inférieurs à la moyenne de l'OCDE, les écarts sont beaucoup plus marqués, allant du plus bas (322) au Kirghizistan au plus haut (493) en Croatie. Les résultats de l'étude PISA de 2006 peuvent être comparés à ceux de 2000 en lecture et à ceux de 2003 en sciences et en mathématiques. Dans la plupart des pays ayant des données comparables, les scores moyens sont restés globalement inchangés, en dépit d'une augmentation des dépenses nationales d'éducation (OCDE, 2007b).

En Amérique latine, la Seconde étude régionale comparative et explicative (*Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE*) portait sur les

compétences en lecture et en mathématiques en 3^e année, et sur la lecture, les mathématiques et les sciences en 6^e année² (UNESCO-OREALC, 2008).

De façon générale, les pays se répartissent en quatre catégories : 1) les élèves cubains ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des autres pays dans la quasi-totalité des matières et des années d'étude ; 2) d'autres pays, dont le Chili, le Costa Rica et l'Uruguay, forment un petit groupe ayant systématiquement obtenu de bons résultats ; 3) un large groupe de pays ayant obtenu des résultats relativement médiocres comprenant notamment El Salvador, l'Équateur, le Guatemala, le Nicaragua, le Panama, le Paraguay, le Pérou et la République dominicaine ; 4) un groupe intermédiaire, composé de l'Argentine, du Brésil, de la Colombie et du Mexique, dans lequel les résultats des élèves varient selon les matières et les années. À l'intérieur des pays appartenant aux trois derniers groupes, les écarts entre les scores liés au lieu de résidence et au sexe sont souvent importants. Ainsi, dans le groupe des pays ayant obtenu de faibles résultats, les différences entre zones urbaines et zones rurales sont beaucoup plus prononcées en El Salvador, au Guatemala et au Pérou qu'au Nicaragua, au Panama et dans la République dominicaine.

1. Sur les 27 pays et territoires ayant participé aux 2 évaluations PIRLS en lecture de 2001 et de 2006, 8 affichent une nette progression : Allemagne, Fédération de Russie, Hong Kong (Chine), Hongrie, Italie, Singapour, Slovaquie et Slovénie. En Allemagne, dans la Fédération de Russie et en Slovaquie, la progression du niveau de lecture s'est faite au détriment de l'équité : elle concerne les meilleurs élèves et non les élèves les moins performants. Sur la durée, le niveau moyen en lecture a régressé en Angleterre (Royaume-Uni), en Lituanie, au Maroc, aux Pays-Bas, en Roumanie et en Suède.

2. Seize pays d'Amérique latine ont participé à l'évaluation SERCE. Le nombre de pays participant aux évaluations sur les acquis d'apprentissage est variable : 40 pays ont participé à l'évaluation PIRLS de 2006, 57 pays et territoires à celle du PISA en 2006.

À l'intérieur des pays, les écarts entre les scores liés au lieu de résidence et au sexe sont souvent importants.

diverses évaluations, afin de placer les pays sur une échelle internationale unique⁴³. Cet exercice révèle que les scores obtenus dans un grand nombre de pays en développement sont regroupés très en dessous des scores des pays développés et en transition⁴⁴ (figure 2.40). Il indique également que le décalage entre les niveaux d'apprentissage est généralement plus important en sciences qu'en mathématiques et en lecture (Altinok, 2008).

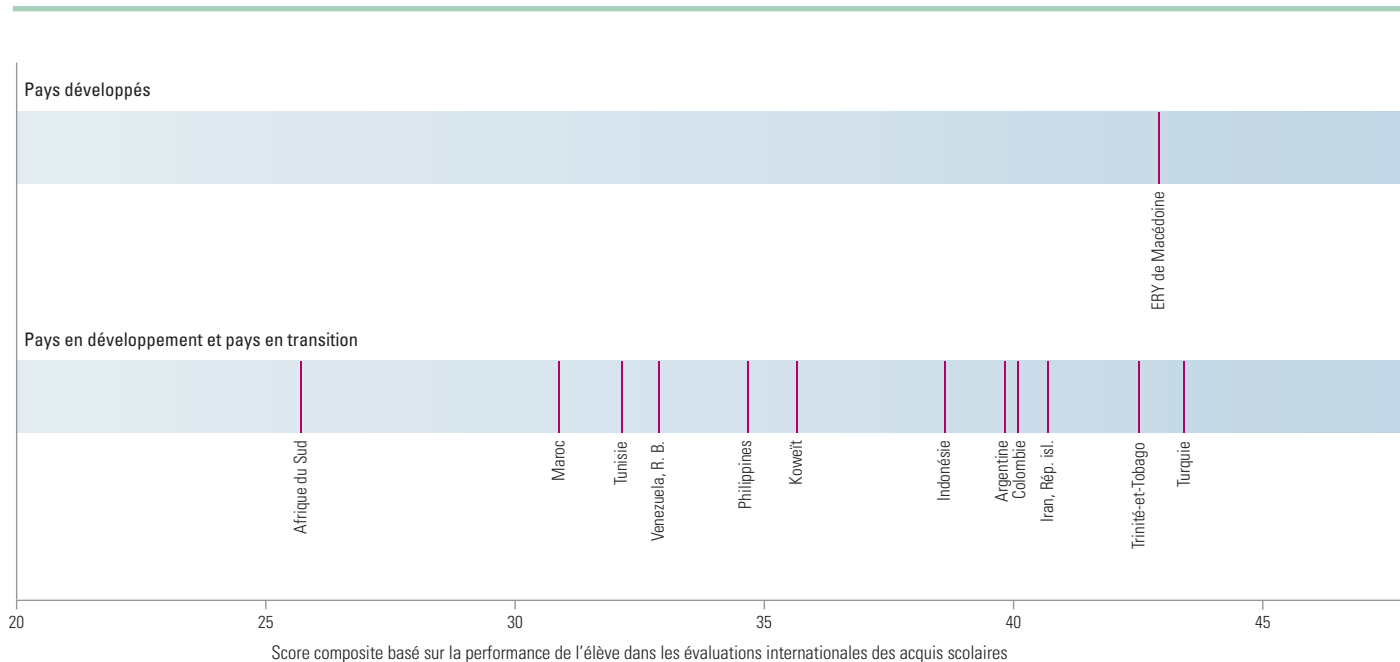
Les évaluations internationales peuvent en partie dissimuler la fracture entre pays développés et pays en développement car elles tiennent uniquement compte des acquis d'apprentissage des enfants scolarisés. En effet, elles ne prennent pas en considération les enfants qui appartiennent aux

mêmes groupes d'âge mais ne vont pas à l'école, que ce soit de manière ponctuelle ou permanente. L'exclusion des enfants non scolarisés peut fausser les profils nationaux d'apprentissage, en particulier dans les pays où les taux de scolarisation sont faibles et les taux d'abandon scolaire élevés. Dans l'Inde rurale, par exemple, lorsqu'ils ont été évalués, les enfants non scolarisés avaient 2 fois moins de chances que les élèves scolarisés d'écouter l'énoncé d'un problème comportant une soustraction et de le résoudre (Pratham Resource Center, 2008). De la même façon, au Ghana, en Indonésie et au Mexique, les élèves non scolarisés réussissent moins bien les tests de langue et de mathématiques que les élèves scolarisés (Filmer *et al.*, 2006).

43. On trouvera une étude comparable chez Hanushek *et al.* (2008).

44. Les scores obtenus dans certains pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest n'ont pas été retenus en raison du caractère incomplet des données.

Figure 2.40 : Disparités des résultats moyens d'apprentissage dans l'enseignement primaire entre les pays développés, les pays en



Notes : le score composite est la moyenne arithmétique de tous les scores d'un pays donné aux évaluations internationales entre 1995 et 2006. Standardisé avec une moyenne de 50 et un écart type de 10, il est compris entre 0 et 100. Les données sur les acquis scolaires proviennent uniquement des évaluations internationales et régionales, à l'exclusion des évaluations nationales.
Source : Altinok (2008).

Au-delà des moyennes nationales : une forte inégalité entre les acquis

C'est à l'intérieur des pays que les disparités des acquis d'apprentissage sont le plus prononcées et elles sont souvent liées au statut socio-économique et à d'autres indicateurs du désavantage. L'inégalité se manifeste à tous les niveaux : entre régions, entre communautés, entre écoles et entre salles de classe. Ces disparités donnent souvent lieu à des débats politiques intenses. Pour les parents, les responsables politiques et souvent les enfants eux-mêmes, elles sont la preuve que le système éducatif est injuste et inéquitable. L'amélioration et l'égalisation de services éducatifs de qualité sont au cœur du vaste défi de la gouvernance en matière d'EPT.

L'évaluation des acquis d'apprentissage continue de mettre en évidence des écarts importants à l'intérieur des pays ; à cet égard, plusieurs points méritent d'être signalés :

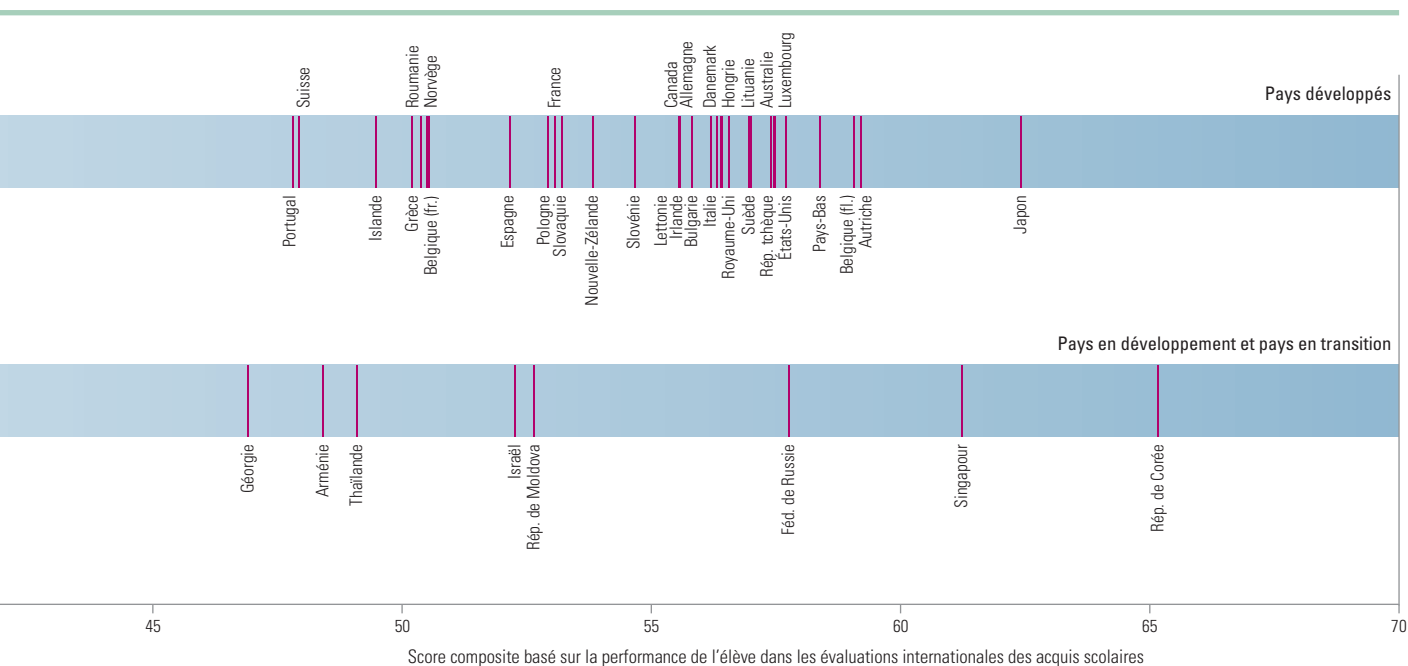
- dans l'étude PIRLS de 2006, les résultats en lecture des élèves de 4^e année dans les pays en développement étaient très disparates. L'écart entre les 5 % d'élèves les plus performants et les 5 % d'élèves les moins performants était

de 454 points sur l'échelle des compétences (562 moins 108) en Afrique du Sud, de 359 points au Maroc et de 340 points à Trinité-et-Tobago. Dans ces 3 pays, les élèves les plus performants en lecture ont obtenu des scores comparables à ceux des meilleurs élèves des pays les plus performants (Mullis *et al.*, 2007) ;

- dans l'évaluation SERCE, les scores obtenus en lecture par les élèves de 3^e année étaient très variables, quel qu'ait été le niveau de performance des pays. À Cuba, l'écart entre les 10 % d'élèves les meilleurs et les 10 % d'élèves les moins performants était de 295 points sur l'échelle de compétences (779 moins 484). Dans la plupart des autres pays de la région, les écarts étaient plus faibles, comme en Argentine (236 points), au Costa Rica (231), en El Salvador (219) et au Paraguay (241) (UNESCO-OREALC, 2008) ;

- à l'aide d'éléments fondés sur l'évaluation TIMSS de 2005, on a fait passer des tests à 6 000 élèves de 9^e année dans les États indiens du Rajasthan et d'Orissa. Outre que les résultats moyens étaient très faibles – de 30 à 40 % des enfants n'étaient pas capables d'atteindre le niveau le plus bas sur l'échelle internationale –,

développement et les pays en transition, 1995-2006



la répartition des scores était extrêmement inégale : l'écart entre les 5 % d'élèves les plus performants et les 5 % les moins performants était l'un des plus importants au monde. Les 5 % d'élèves les plus performants ont ainsi obtenu des scores supérieurs à ceux des meilleurs élèves d'autres pays peu performants et à ceux des étudiants moyens dans tous les pays hormis les plus performants (Das et Zajonc, 2008 ; Wu *et al.*, 2007).

Les causes fondamentales d'une telle inégalité entre les résultats d'apprentissage sont extrêmement variées. Toutefois, les études réalisées à partir des données provenant des évaluations internationales, régionales et nationales ont pu mettre en évidence 3 catégories de facteurs ayant une incidence sur les disparités à l'intérieur des pays : l'origine des élèves, le contexte scolaire et le système éducatif⁴⁵.

Origine des élèves

Ce que les élèves apportent avec eux à l'école joue sur la qualité de leur performance. Leurs talents, leurs aptitudes par exemple, leur sont inhérents et sont répartis au hasard. D'autres sont le produit de circonstances sociales, économiques et culturelles telles que le niveau d'instruction, la profession et

le revenu des parents, le sexe (voir section précédente), la langue parlée en famille et autres caractéristiques familiales.

Les écarts entre les résultats d'apprentissage liés aux circonstances socio-économiques

ont un thème majeur et récurrent de la recherche nationale et internationale. Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés obtiennent généralement de moins bons résultats que ceux de milieux plus favorisés. Le niveau et la pente du gradient socio-économique de l'apprentissage sont très variables selon les pays. Il s'agit là d'un fait fondamental, dans la mesure où il est révélateur de l'effet des politiques publiques dans ce domaine (Ma, 2008 ; Willms, 2006). On notera avec intérêt que, comme l'indiquent généralement les évaluations récentes, les écarts de performance liés au statut socio-économique sont plus importants dans les pays d'Europe centrale et orientale et d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale que dans le monde en développement⁴⁶ (Ma, 2008). Les recherches préliminaires pour ce Rapport ont tenté d'établir, pour plusieurs pays, dans quelle mesure il existait une corrélation entre la profession et le niveau d'instruction des parents, le revenu de la famille/la richesse du ménage, la quantité de livres au foyer et la réussite des élèves

45. Voir par exemple Fuller (1987), Fuller et Clarke (1994), Keeves (1995), Lockheed et Verspoor (1991), Michaelowa (2004a), Mullis *et al.* (2000 et 2003), Postlethwaite (2004), Riddell (2008), Scheerens (2004) et Wößmann (2003).

46. À l'aide d'un indice du statut économique, social et culturel, l'enquête PISA a montré que ses effets n'étaient pas très différents, quelles que soient les matières considérées : lecture, mathématiques et sciences.

Selon l'enquête PISA, en 2003, dans divers pays d'Amérique latine, les enfants parlant chez eux une langue autochtone réussissaient moins bien les tests de lecture et de mathématiques.

(Ma, 2008). On a constaté que l'élément du statut socio-économique le plus déterminant était la profession des parents en Amérique du Nord et en Europe, mais que c'était la richesse du ménage (les biens de la famille) qui primait en Asie de l'Est et dans le Pacifique, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes⁴⁷. Il est apparu que, bien que constituant un élément non négligeable, le niveau d'instruction des parents n'avait pas autant d'impact. La possession de plus de 10 livres dans la famille avait un effet positif très fort sur les résultats scolaires dans la plupart des pays à revenu intermédiaire ou faible.

La taille et la composition de la famille ont elles aussi une incidence sur les acquis d'apprentissage. Les études récentes confirment que les enfants qui ont peu de frères et sœurs réussissent généralement mieux que ceux issus de familles plus nombreuses⁴⁸ (Dronkers et Robert, 2008 ; Park, 2008). Une modification brutale de la structure familiale, en raison d'un divorce, d'une séparation, de la mort d'un parent ou de la migration est également déterminante. Selon l'évaluation PISA en mathématiques de 2003, dans 20 pays pour lesquels des données pertinentes sont disponibles, les élèves issus de famille biparentale obtenaient en moyenne de meilleurs résultats, cette conclusion étant confirmée même lorsque le statut socio-économique est pris en considération⁴⁹ (Hampden-Thompson et Johnston, 2006).

La condition d'immigrant a des conséquences sur l'apprentissage dans de nombreux pays. Les résultats de l'enquête PISA de 2003 révèlent que, partout sauf au Canada, les immigrants de première génération (enfants nés à l'étranger) et les immigrants de deuxième génération (enfants dont les parents sont nés à l'étranger) réussissaient moins bien les tests de lecture, de mathématiques et de sciences que leurs homologues nés dans le pays⁵⁰ (OCDE, 2006b).

47. Du point de vue de l'auteur, en ce qui concerne les résultats d'apprentissage, le capital social familial prime sur les ressources matérielles de la famille dans les régions les plus développées, alors que c'est l'inverse qui prévaut dans les régions moins développées.

48. Voir également les résultats des évaluations nationales au Cambodge, en Éthiopie, à Madagascar et en Mongolie (Cambodia Education Sector Support Project, 2006 ; Academy for Education Development et USAID Éthiopie, 2004 ; ministère malgache de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique et UNESCO, 2004 ; ministère mongol de l'Éducation, de la Culture et de la Science et UNICEF, 2008).

49. Voir également Bradshaw et Finch (2002), Downey (1994), Duncan et Brooks-Gunn (1997), Hampden-Thompson et Pong (2005), Haveman *et al.* (1991), McLanahan et Sandefur (1994) et Pong *et al.* (2003).

50. Cette étude était consacrée à 17 pays ou territoires où vivent d'importantes populations d'immigrants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, France, Luxembourg, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, Suède, Suisse et États-Unis, parmi les pays de l'OCDE, ainsi qu'à 3 participants aux enquêtes PISA qui ne sont pas membres de l'OCDE, Fédération de Russie, Hong Kong (Chine) et Macao (Chine).

Au fur et à mesure que la maîtrise de la langue du pays hôte s'améliore, les différences de résultats pour les immigrants de deuxième génération s'estompent (Schneepf, 2008). Les caractéristiques des pays d'origine et de destination des immigrants pèsent également sur la réussite des enfants (de Heus *et al.*, 2008 ; Levels *et al.*, 2007). Les immigrants de première génération originaires de pays où la durée de l'enseignement obligatoire est longue ont obtenu de meilleurs scores en sciences (OCDE, 2007a) que d'autres enfants dans des conditions analogues (de Heus *et al.*, 2008). Étant donné l'intensification des flux migratoires partout dans le monde, la lutte contre les inégalités liées à la condition d'immigrant revêt une importance considérable, non seulement afin de réaliser l'équité dans l'éducation, mais aussi pour répondre aux préoccupations en matière de cohésion sociale (Organisation internationale pour les migrations, 2005 ; OCDE, 2006b).

La langue parlée en famille n'est pas sans liens avec la réussite scolaire. Dans 18 pays membres de l'OCDE sur les 20 participants à l'enquête PISA de 2003, les élèves qui ne parlaient pas chez eux la langue d'instruction obtenaient en mathématiques des résultats beaucoup plus faibles que ceux qui parlaient en famille la langue utilisée lors du test⁵¹ (Hampden-Thompson et Johnston, 2006). Dans de nombreux pays d'Amérique latine, comme en Bolivie, au Chili, en Équateur, au Guatemala, au Mexique et au Pérou, les enfants qui parlaient chez eux une langue autochtone réussissaient beaucoup moins bien les tests de lecture et de mathématiques que les autres enfants⁵² (Flores-Crespo, 2007 ; Lewis et Lockheed, 2006 ; McEwan, 2004 ; McEwan, à paraître ; McEwan et Trowbridge, 2007). Dans la plupart des études, l'impact de la langue demeure important lorsque l'on tient compte de facteurs tels que la pauvreté, le lieu de résidence et autres indicateurs du milieu familial.

Facteurs liés au système éducatif

Le mode d'organisation du système éducatif peut être déterminant pour les résultats d'apprentissage. Les politiques de passage en classe supérieure, les examens de fin d'études, la différenciation institutionnelle (entre divers types d'écoles) ou pédagogique (regroupement des élèves

51. Plus récemment, l'étude SERCE a fait état des mauvais résultats obtenus aux tests de langue par des élèves de 3^e et 6^e années en Équateur, au Guatemala, au Nicaragua, au Panama, au Paraguay, au Pérou et en République dominicaine (UNESCO-OREALC, 2008).

52. La « taille de l'effet » de l'appartenance à une famille autochtone était, en moyenne, supérieure à un tiers d'écart type, c'est-à-dire que les scores d'un enfant autochtone en espagnol et en mathématiques étaient inférieurs d'un tiers d'écart type à ceux des autres enfants. Le désavantage que représente l'appartenance à une famille autochtone était plus important dans les résultats en langue qu'en mathématiques.

par aptitudes, sélection, classes multiniveaux), tous ces facteurs ont un impact sur les acquis d'apprentissage. Si l'impact varie en fonction du contexte, la recherche internationale a permis de dégager quelques résultats généraux (Fuchs et Wößmann, à paraître ; OCDE, 2007a) :

- on constate une corrélation entre la répartition des élèves dans des filières qui ne sont pas équivalentes et un manque d'équité (acquis d'apprentissage inégaux) ainsi que, parfois, des niveaux d'apprentissage plus faibles. Il existe également une corrélation entre le fait que les systèmes éducatifs proposent des filières très sélectives et des écarts plus importants entre les filles et les garçons du point de vue des résultats en sciences et en mathématiques, et ce dans le primaire comme dans le secondaire (Bedard et Cho, 2007) ;
- une éducation de la petite enfance généralisée (de plus longue durée, avec un taux de scolarisation plus élevé) améliore l'équité de l'éducation pour les enfants issus de milieux familiaux distincts (Schütz *et al.*, 2005) ;
- les politiques publiques et les attitudes à l'égard de l'immigration, du lieu de résidence, du sexe et de la langue sont corrélées à la disparité des chances éducatives. Lorsque des mesures ont été adoptées pour encourager l'égalité entre les sexes, les écarts entre les résultats en mathématiques des filles et des garçons sont généralement plus faibles (Baker et Jones, 1993 ; Guiso *et al.*, 2008 ; Marks, 2008) ;
- les politiques qui régulent la composition du groupe dans les écoles ont une incidence notable sur l'apprentissage. La composition des effectifs dans une école donnée (statut socio-économique, origine ethnique ou race), influe sur l'apprentissage directement mais aussi indirectement, par l'intermédiaire de mécanismes de gestion et de processus pédagogiques et psychosociaux (Dumay et Dupriez, 2007) ;
- les systèmes qui comptent un nombre plus élevé d'écoles plus sélectives et financées par des ressources privées affichent en général de meilleurs résultats scolaires, mais cet avantage a tendance à s'estomper dès lors que l'on tient compte des facteurs liés à l'origine des élèves (OCDE, 2007a) ;
- dans certaines évaluations, les acquis d'apprentissage sont liés au degré d'autonomie dont bénéficient les écoles d'un système donné

en ce qui concerne le recrutement des enseignants, le calcul et l'affectation du budget et/ou le contenu des programmes (voir chapitre 3). Selon l'enquête PISA de 2006, les acquis d'apprentissage sont souvent supérieurs dans les pays qui préconisent l'affichage public des résultats scolaires.

Contexte scolaire

Des écoles correctement financées, des enseignants efficaces et des salles de classe dynamiques sont indispensables pour l'apprentissage. Même lorsque l'on tient compte de l'origine des élèves et d'autres facteurs, les études internationales révèlent invariablement qu'il existe d'importants écarts entre les acquis d'apprentissage imputables au contexte scolaire (Willms, 2006). Les inégalités en matière de contexte scolaire et de qualité des écoles, qui sont particulièrement marquées dans les pays en développement, expliquent fréquemment les fortes disparités des acquis d'apprentissage (Baker *et al.*, 2002 ; Heyneman et Loxley, 1983).

De quoi se compose un environnement d'apprentissage efficace ? Les processus dynamiques sont importants. Le leadership professionnel, une vision et des objectifs communs, des enseignants capables de motiver les élèves et le recours au suivi et à l'évaluation pour améliorer les résultats sont considérés comme les ingrédients essentiels d'une « école efficace »⁵³ (Creemers, 1997 ; Reynolds *et al.*, 2002). Une durée d'instruction suffisante est tout aussi déterminante (encadré 2.16). Le délabrement des bâtiments, les classes en sureffectifs et mal financées, le manque de manuels scolaires et de cahiers ne sont guère propices à l'apprentissage. Or, les écoles bien équipées sont fréquentées par un nombre disproportionné d'enfants issus de familles favorisées (tableau 2.17). Dans beaucoup de pays, le mauvais état de l'environnement scolaire est imputable au manque de financement. Mais il va de soi que l'augmentation des dépenses n'entraîne pas automatiquement l'amélioration de la qualité (Hanushek et Luque, 2003).

Les recherches entreprises dans des pays en développement au cours des dernières années soulignent l'importance de l'environnement scolaire. Les évaluations menées à Madagascar et au Niger révèlent ainsi que lorsqu'une école a l'électricité, les résultats s'améliorent nettement (Fomba, 2006 ; ministère malgache de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique et UNESCO, 2004). En Guinée, il a été prouvé que l'accès aux livres améliorerait sensiblement les résultats d'apprentissage (Blondiaux *et al.*, 2006).

Une éducation de la petite enfance généralisée améliore l'équité et contribue à surmonter le désavantage.

53. Selon Alexander (2008) en revanche, l'approche axée sur « l'école efficace » réunit des données provenant d'études réalisées selon des méthodes distinctes, à des moments et en des lieux différents ; elle n'aborde pas de manière appropriée les différences culturelles plus profondes concernant les buts et les objectifs de chaque système éducatif ; elle présente l'enseignement comme indifférent à toute valeur, vide de contenu et entièrement libre de ne pas avoir à choisir entre idéal et circonstances ; enfin, pour décrire des écoles efficaces, elle utilise des variables très arbitraires.

Dans de nombreux pays, les lacunes de l'apprentissage sont liées à une durée d'instruction inappropriée et inégale.

Encadré 2.16 – À durée d'apprentissage inégale, résultats inégaux

Dans de nombreux pays, les lacunes de l'apprentissage sont liées à une durée d'instruction inappropriée et inégale. Bien que la quasi-totalité des pays fixent des directives et des règles officielles sur les heures de présence scolaire, la durée d'apprentissage effective est très variable entre et à l'intérieur des pays* (Abadzi, 2007).

De nombreux facteurs influent sur la durée de l'instruction. Les conflits armés, les violences ethniques, les catastrophes naturelles et les intempéries peuvent déterminer le nombre de jours où les écoles sont ouvertes dans certaines régions et communautés et fermées ailleurs (Abadzi, 2007 ; O'Malley, 2007). L'absentéisme et l'arrivée en retard des enseignants réduisent sensiblement la durée de l'enseignement et de l'apprentissage (Abadzi, 2007). Les enquêtes PASEC et SACMEQ révèlent ainsi qu'en raison de la mobilité des enseignants et du pourvoi tardif des postes, beaucoup d'écoles africaines ne sont pas en mesure de suivre le calendrier scolaire officiel (Bonnet, 2007).

D'importantes disparités ont été constatées entre les écoles en termes de durée d'instruction. Selon une étude détaillée portant sur les écoles primaires publiques et les écoles primaires non publiques agréées au Bangladesh, la durée annuelle des cours présente d'importantes disparités (Financial Management Reform Programme, 2006b).

Les 10 % d'écoles publiques situées dans la tranche la plus basse dispensaient moins de 500 heures de cours par an en 3^e, 4^e et 5^e années, alors que les 10 % d'écoles situées dans la tranche supérieure en dispensaient plus de 860 ; dans le cas des écoles non publiques, cet écart variait de 470 à 700 heures.

Dans plusieurs pays en développement, les directeurs d'établissement déclarent que les écoles fonctionnent moins de jours par an dans les villages que dans les villes. De même, bien que les directives soient applicables à l'ensemble du pays, au Paraguay, aux Philippines et, dans une moindre mesure, au Brésil, en Malaisie et en Tunisie, les enseignants de 4^e année travaillant dans des écoles de village déclarent enseigner annuellement beaucoup moins d'heures de mathématiques et de lecture que leurs homologues citadins. Dans certains pays, les 10 % d'élèves les plus instruits bénéficient d'une durée d'enseignement supérieure de 50 % à celle des 10 % d'élèves les moins instruits (Zhang *et al.*, 2008). Dans l'enquête PIRLS de 2006, les enseignants de 4^e année révèlent eux aussi que le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la lecture varie considérablement au sein même des pays (Mullis *et al.*, 2007).

* Les organismes internationaux recommandent entre 850 et 1 000 heures de cours par an, soit environ 200 jours sur la base de 1 semaine scolaire de 5 jours (Lockheed et Verspoor, 1991 ; UNESCO, 2004 ; Banque mondiale, 2004). Dans de nombreux pays, la durée officielle de l'instruction est elle-même inférieure à ces recommandations (UNESCO, 2007a). Le recours au système de la double ou triple vacation (enseignement par classes alternées) réduit notablement la durée annuelle de l'instruction (Abadzi, 2007).

Tableau 2.17 : Pourcentage d'élèves de 10^e année fréquentant des écoles bien équipées, selon le statut socioprofessionnel des parents¹

	Élèves (%) du quartile le plus élevé fréquentant des écoles bien équipées	Élèves (%) du quartile le plus bas fréquentant des écoles bien équipées
Argentine	61	25
Brésil	64	38
Chili	64	38
Mexique	47	23
Pérou	39	10
Pays d'Amérique latine	59	32
Pays de l'OCDE ²	65	58

1. Les écoles ont été divisées en 2 groupes en fonction de leur degré d'équipement en bibliothèques, outils multimédias, laboratoires informatiques, laboratoires de chimie, etc.

2. Les données concernent 27 pays de l'OCDE, à l'exclusion du Mexique. Les chiffres régionaux ont été pondérés (2007).

Source : Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes (2007).

La précarité des infrastructures éducatives dont font état les précédents *Rapports* (UNESCO, 2004 et 2007a), reste préoccupante. L'insuffisance des ressources d'éducation et leur répartition inégale constituent une situation que l'on observe souvent en Afrique subsaharienne :

- il ressort de l'étude SACMEQ II que plus de la moitié des élèves de 6^e année au Kenya, au Malawi, au Mozambique, en Ouganda, dans la République-Unie de Tanzanie et en Zambie étudient dans des salles de classe dépourvues du moindre livre (UNESCO, 2005) ;
- dans ces pays comme dans d'autres, de 25 à 40 % des enseignants ne disposent d'aucun manuel dans les matières qu'ils enseignent (Bonnet, 2007) ;
- un pourcentage important d'élèves nigériens de 4^e et de 6^e années déclarent ne pas avoir suffisamment de manuels scolaires, soit 30 %

en anglais, 50 % en mathématiques, 65 % en études sociales et 75 % en sciences (ministère fédéral nigérien de l'Éducation *et al.*, 2005).

En de telles circonstances, les enseignants consacrent une bonne partie des cours à écrire les leçons et les problèmes au tableau pendant que les élèves les recopient dans leurs cahiers, du moins s'ils en ont.

En Amérique latine également, les infrastructures scolaires sont souvent médiocres. En Équateur, au Guatemala, au Nicaragua, au Panama, au Paraguay et au Pérou, beaucoup d'écoles primaires ne possèdent pas certains des équipements suivants ou n'en possèdent aucun : un nombre de toilettes suffisant, de l'eau potable, des bibliothèques, des livres et des salles d'informatique (UNESCO-OREALC, 2008). Les écoles mal équipées sont généralement fréquentées par des enfants issus des familles pauvres, ce qui accentue encore les inégalités sous-jacentes en matière de chances.

Les travaux d'évaluation menés récemment révèlent l'état déplorable et inégal des infrastructures éducatives et de la qualité de l'éducation dans 11 pays en développement⁵⁴ (Zhang *et al.*, 2008). Il ressort que c'est au Chili, en Malaisie et en Uruguay que se trouvent les écoles les mieux loties, les moins bien financées étant au Pérou et au Sri Lanka. On retiendra notamment les conclusions suivantes :

- les dépenses d'éducation sont inégalement réparties à l'intérieur des pays. Sur une liste de 31 équipements, les écoles situées en ville disposent de ressources nettement plus importantes que celles des villages et des zones rurales. Les écoles fréquentées par les élèves issus de milieux sociaux favorisés bénéficient davantage, elles aussi, de ressources, et c'est également le cas des écoles primaires privées par rapport aux écoles du secteur public ;
- de nombreuses écoles et salles de classe sont complètement délabrées. Au Pérou, aux Philippines et à Sri Lanka, la moitié au moins des directeurs d'école déclarent que « l'école doit être entièrement reconstruite » ou que « certaines salles de classe nécessitent d'importants travaux de réfection ». Dans tous les pays à l'exception de la Malaisie, les écoles de village auraient plus besoin de réparations que celles des villes. En Inde, au Pérou, aux Philippines, à Sri Lanka et en Tunisie, un tiers au moins des élèves fréquentent des écoles dont les installations sanitaires sont insuffisantes ;

- la distance et le bien-être des élèves constituent des problèmes importants. Aux Philippines, à Sri Lanka et en Tunisie, les enseignants déclarent que 1 enfant sur 7 doit parcourir à pied une distance de plus de 5 kilomètres pour se rendre à l'école. Dans tous les pays, les enseignants indiquent que 9 % des enfants au moins arrivent à l'école le ventre vide, ce pourcentage pouvant atteindre 18 % dans certains pays ;

- nombreux sont les pays et les écoles qui ne disposent pas des ressources de base nécessaires à l'apprentissage. En Inde, au Pérou, aux Philippines et à Sri Lanka, le nombre de sièges est très insuffisant. Près de 50 % des élèves au Paraguay, aux Philippines, à Sri Lanka et en Tunisie étudient dans des écoles dépourvues de bibliothèque ; en Argentine, au Chili, en Malaisie et en Uruguay, ce pourcentage ne dépasse pas 20 %. L'accès à un coin livres dans les classes peut être très variable à l'intérieur d'un même pays ;

- l'accès aux manuels scolaires est toujours problématique, de même que le contenu des manuels. De 15 à 20 % des élèves de 4^e année environ ne possèdent pas de manuel ou doivent en partager un avec d'autres élèves. Ce pourcentage est plus élevé en Argentine, au Paraguay et aux Philippines. Dans les pays d'Asie et en Tunisie, les écoles utilisent des manuels axés sur les techniques de déchiffrage élémentaires, alors qu'en Amérique latine, la plupart des écoles utilisent des textes continus plus difficiles (les fables par exemple) ainsi que des histoires imaginaires ou réelles. De façon générale, la difficulté et la pertinence des textes de 4^e année ainsi que la fréquence à laquelle ils sont utilisés sont très variables selon les pays et à l'intérieur des pays.

Dans l'ensemble, les spécificités des élèves, des écoles et des systèmes influent sur les résultats d'apprentissage dans tous les pays, l'influence relative de chacune de ces catégories de facteurs variant selon le contexte. Les nouvelles analyses multiniveaux des résultats scolaires, qui portent essentiellement sur les pays développés et en transition, soulignent l'importance prépondérante des facteurs liés à l'origine des élèves, qui précèdent ainsi les facteurs liés au contexte scolaire et au système éducatif (Riddell, 2008). L'analyse des acquis d'apprentissage dans les pays en développement fait ressortir l'importance des ressources éducatives et des facteurs liés aux enseignants. Il est clair que les décisions de

Beaucoup d'écoles n'ont pas de toilettes en nombre suffisant et manquent d'eau potable, de bureaux et de livres.

54. Argentine, Brésil, Chili, Inde (États d'Assam, du Madya Pradesh, du Rajasthan et Tamil Nadu), Malaisie, Paraguay, Pérou, Philippines, Sri Lanka, Tunisie et Uruguay. Le taux de réponses étant peu élevé dans certaines régions du Sri Lanka en raison du conflit armé et du tsunami de 2004, il convient d'interpréter les résultats avec une certaine prudence.

gouvernance en matière d'infrastructures scolaires, de modalités d'apprentissage en classe, de recrutement, de répartition géographique et d'efficacité des enseignants sont déterminantes pour l'apprentissage, de même que la composition des effectifs scolaires.

Nombre et qualité des enseignants

Une éducation de qualité dépend en fin de compte de ce qui se passe dans la salle de classe, les enseignants étant en première ligne des services éducatifs. Pour améliorer les résultats scolaires, il ne suffit pas d'avoir un nombre suffisant d'enseignants et un rapport élèves/enseignant (REE) raisonnable : il faut que les enseignants soient bien formés et motivés. Leur profil, ainsi que les systèmes de gouvernance au moyen desquels ils sont recrutés, formés et nommés, sont déterminants pour les acquis d'apprentissage ainsi que pour l'équité.

Nombre d'enseignants et besoins dans le monde

Une éducation de qualité dépend notamment de la taille de la classe qui doit être raisonnable. Dans les classes nombreuses, les élèves ont moins de chances de participer et d'entrer en interaction avec les enseignants que dans les autres. Ils ont en général moins facilement accès aux matériels pédagogiques.

En 2006 dans le monde, plus de 27 millions d'enseignants travaillaient dans les écoles primaires, dont 80 % dans des pays en développement⁵⁵ (tableau 2.18 et annexe, tableau statistique 10A). Le corps enseignant du primaire a augmenté de 5 % entre 1999 et 2006, les plus fortes progressions ayant été observées en Afrique subsaharienne. Le nombre d'enseignants a également progressé en Amérique latine et dans les Caraïbes. L'effectif des enseignants du secondaire dans le monde a augmenté de 5 millions pendant cette même période, pour atteindre 29 millions. Bien qu'une telle progression soit prodigieuse, il faudra malgré tout déployer de grands efforts pour recruter de nouveaux enseignants afin de réaliser l'EPT (encadré 2.17).

Pour mesurer les stocks d'enseignants, le REE représente un indicateur plus utile que les chiffres mondiaux et régionaux. Il est largement admis que

pour un environnement d'apprentissage de bonne qualité, les classes de primaire ne devraient pas dépasser un REE de 40/1⁵⁶. Un rapport très bas indique une affectation inefficace des enseignants. L'enseignement secondaire étant généralement organisé par matières, le nombre d'enseignants nécessaires y est plus élevé que dans le primaire, de sorte qu'il est plus difficile de définir et de comparer des repères internationaux pour le secondaire.

Aux niveaux régional et national, les REE montrent une grande variété et peu de changement. On constate d'importantes disparités nationales et régionales en matière de REE, les pénuries d'enseignants étant les plus fortes en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (voir annexe, tableau statistique 10A). En Afghanistan, au Mozambique, au Rwanda et au Tchad, les REE nationaux du primaire dépassent 60/1. En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, le recrutement de nouveaux enseignants n'a pas augmenté au même rythme que le taux de scolarisation dans le primaire. Une augmentation particulièrement brusque des REE a été constatée dans certains pays, dont l'Afghanistan, le Kenya, la République-Unie de Tanzanie et le Rwanda. À l'inverse, en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Amérique du Nord et en Europe occidentale, les REE ont diminué en raison de la baisse des effectifs scolarisés et/ou de l'accroissement du nombre d'enseignants. Dans l'enseignement secondaire, c'est encore en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest que l'on observe les REE les plus élevés. En Érythrée, au Nigéria et au Pakistan, par exemple, le REE dépasse 40/1 (voir annexe, tableau statistique 10B). Tout comme dans l'enseignement primaire, on ne relève pas de changement notable dans les REE du secondaire depuis 1999.

Beaucoup de pays manquent d'enseignants formés. Bien que les différences de formation limitent la portée des simples comparaisons entre pays⁵⁷, on constate de fortes disparités régionales. Dans le primaire, les pourcentages moyens d'enseignants formés dans le corps enseignant varient de 68 % en Asie du Sud et de l'Ouest à 100 % dans les États

55. Plus d'un tiers des enseignants dans le monde se trouvent en Asie de l'Est et dans le Pacifique (principalement en Chine), un autre quart travaillant dans les pays les plus peuplés des autres régions : Bangladesh, Brésil, Égypte, États-Unis, Fédération de Russie, Inde, Mexique, Nigéria, Pakistan et République islamique d'Iran.

56. Le REE constitue une mesure approximative de la taille de la classe. En effet, il est calculé à partir du nombre total d'enseignants (dont certains ne sont pas forcément dans la classe) divisé par le nombre total d'élèves inscrits, chiffre comprenant des enfants qui ne vont pas à l'école. L'indicateur étant fondé sur le dénombrement des enseignants, il ne tient compte ni de l'enseignement à temps partiel ni de l'enseignement par classes alternées.

57. On constate de fortes disparités en ce qui concerne la qualité institutionnelle de la formation initiale, la sélectivité des programmes et les possibilités de formation continue ainsi que les exigences qui s'y rattachent.

C'est en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne que les pénuries d'enseignants sont les plus fortes.

Tableau 2.18 : Personnel enseignant et rapports élèves/enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire, par région, 1999 et 2006

	Enseignement primaire						Enseignement secondaire					
	Personnel enseignant		Évolution entre 1999 et 2006 (%)	Rapport élèves/enseignant ¹		Évolution entre 1999 et 2006 (%)	Personnel enseignant		Évolution entre 1999 et 2006 (%)	Rapport élèves/enseignant ¹		Évolution entre 1999 et 2006 (%)
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
	1999 (milliers)	2006 (milliers)	1999	2006	1999	2006	1999 (milliers)	2006 (milliers)	1999	2006		
Monde	25 795	27 192	5	25	25	1	24 180	28 906	20	18	18	- 2
Pays en développement	20 466	21 811	7	27	28	2	15 109	19 637	30	21	20	- 4
Pays développés	4 485	4 633	3	16	14	- 9	6 286	6 595	5	13	13	- 5
Pays en transition	843	748	- 11	20	18	- 10	2 785	2 674	- 4	11	10	- 10
Afrique subsaharienne	2 004	2 581	29	41	45	10	872	1 238	42	24	27	13
États arabes	1 554	1 832	18	23	22	- 4	1 387	1 776	28	16	16	- 3
Asie centrale	332	319	- 4	21	19	- 10	873	923	6	11	12	11
Asie de l'Est et Pacifique	10 094	9 671	- 4	22	20	- 8	7 702	9 415	22	17	17	- 1
Asie de l'Est	9 938	9 502	- 4	22	20	- 8	7 476	9 166	23	17	17	- 1
Pacifique	156	169	8	20	19	- 8	226	249	10	14	14	- 3
Asie du Sud et de l'Ouest	4 301	4 859	13	37	40	8	2 956	4 138	40	33	30	- 10
Amérique latine et Caraïbes	2 684	3 016	12	26	23	- 13	2 746	3 594	31	19	16	- 15
Caraïbes	104	111	7	24	22	- 10	53	66	26	22	19	- 12
Amérique latine	2 580	2 905	13	26	23	- 13	2 693	3 527	31	19	16	- 15
Amérique du N./Europe occ.	3 443	3 687	7	15	14	- 9	4 487	4 851	8	14	13	- 4
Europe centrale et orientale	1 384	1 226	- 11	19	18	- 6	3 158	2 971	- 6	13	11	- 10

1. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

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

arabes (voir annexe, tableau statistique 10A). Les disparités entre pays sont elles aussi considérables. Au Liban par exemple, 13 % seulement des enseignants ont reçu une formation, ce qui donne une moyenne de 1 enseignant formé pour 110 élèves (figure 2.41). Au Mozambique, le pourcentage d'enseignants formés est plus élevé (65 %) mais, en raison d'un nombre total insuffisant, le rapport élèves/enseignant formé est très élevé, soit 104/1. Près de la moitié des 40 pays pour lesquels les données sont disponibles pour la période 1999-2006 ont accru le nombre d'enseignants formés (voir annexe, tableau statistique 10A), parfois dans des proportions considérables : environ 50 % aux Bahamas, au Myanmar, en Namibie et au Rwanda⁵⁸. À l'inverse toutefois, le pourcentage d'enseignants formés dans le primaire a baissé dans plus d'un tiers des pays, dont le Bangladesh, le Népal et le Niger.

REE trop élevés, pénurie d'enseignants formés et interrogations concernant les compétences des enseignants, les problèmes de gouvernance sont très étendus. La pénurie d'enseignants est souvent la conséquence d'un investissement insuffisant dans l'éducation et de mesures incitatives contestables en matière de recrutement et de rétention des enseignants. Dans le primaire notamment, la formation des enseignants est souvent fragmentaire et incomplète, voire inexistante. De nombreux pays peinent à accroître le nombre d'enseignants du primaire parce que l'accès à l'enseignement secondaire n'est pas encore assez généralisé pour produire un nombre suffisant de candidats aux programmes de formation des enseignants.

Disparités à l'intérieur des pays

Le nombre total d'enseignants et les REE nationaux sont une source d'information sur l'état des systèmes éducatifs, mais ils masquent souvent les disparités en matière d'affectation des enseignants, qui sont liées au lieu de résidence, au revenu et au type d'école. Ces disparités pèsent sur la capacité des pays à offrir à chacun la chance de bénéficier d'une éducation de qualité. La répartition inégale des enseignants dans de nombreux pays entraîne de fortes disparités de REE. Au Népal, en

De nombreux pays peinent à accroître le nombre d'enseignants du primaire parce que l'accès à l'enseignement secondaire n'est pas encore assez généralisé.

58. Le Plan de développement à long terme de l'éducation de base du Myanmar (2001/2002-2030/2031) prévoit, pendant les 5 premières années, de diminuer le nombre d'enseignants non diplômés et d'accroître celui des instituteurs de formation des enseignants. Il a élaboré des programmes de formation initiale d'une durée de 2 ans et a augmenté le nombre d'enseignants du primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire pouvant bénéficier d'une formation professionnelle dans 20 instituts de formation. Au cours de cette première période, les 2 instituts pédagogiques du Myanmar, situés à Yangon et à Sagaing, ont également élaboré de nouveaux programmes de formation destinés aux enseignants du deuxième cycle du secondaire.

Encadré 2.17 – Combien d’enseignants faut-il pour réaliser l’EPT ?

Comme le souligne le *Rapport 2008* (UNESCO, 2007a), les gouvernements devront recruter et former des enseignants en très grand nombre pour atteindre les objectifs de l’EPT. On estime ainsi que d’ici à 2015, le monde aura besoin d’environ 18 millions d’enseignants supplémentaires dans le primaire¹.

Les besoins les plus pressants se font ressentir en Afrique subsaharienne, où l’on estime que pour atteindre l’EPU, le nombre de nouveaux postes à créer et d’enseignants à recruter d’ici à 2015 avoisine 1,6 million (sur la base des données de 2004). Si l’on tient compte des départs à la retraite, des démissions et du décès des enseignants, ce chiffre atteint les 3,8 millions, ce qui représente quelque 145 000 postes et enseignants chaque année, soit une progression supérieure de 77 % à celle qui a pu être observée entre 1999 et 2006. En Éthiopie et au Nigéria, plus de 11 000 postes devront être créés chaque année. Au Burkina Faso, au Congo, au Mali, au Niger et au Tchad, le nombre de postes et d’enseignants devra augmenter de plus de 10 % par an.

La région Asie de l’Est-Pacifique devra recruter environ 4 millions d’enseignants d’ici à 2015 et l’Asie du Sud et de l’Ouest 3,6 millions, la Chine, l’Inde et l’Indonésie ayant les besoins les plus importants. Signalons toutefois que, dans ces régions, ces recrutements serviront principalement à pourvoir des postes laissés vacants par la mise à la retraite des enseignants ou par leur départ imputable à d’autres facteurs.

Ces estimations ne tiennent pas compte de l’augmentation des investissements (pour la formation des enseignants par exemple) requis pour que soit garantie l’efficacité de l’enseignement. En outre, nous ne disposons d’estimations précises sur les besoins en enseignants que pour le primaire. Si l’on prend en considération le nombre d’enseignants et d’autres catégories de personnel nécessaires pour que tous les objectifs de l’EPT soient atteints, le montant des investissements requis en termes de recrutement et de formation des enseignants s’avère encore plus élevé :

- une étude sur le Sénégal montre ainsi qu’il faudra recruter 1 900 nouveaux éducateurs par an pour répondre aux besoins de l’éducation non formelle entre 2008 et 2010, soit presque autant que le nombre de postes à créer dans l’enseignement primaire ;
- les projections concernant le Ghana, le Kenya, le Malawi, le Sénégal, l’Ouganda et la Zambie² indiquent qu’il faudra engager 321 561 enseignants dans le premier cycle de l’enseignement secondaire entre 2006 et 2015 afin de réduire de 25 % les taux d’abandon scolaire et de redoublement à tous les niveaux et d’accroître de 25 % le taux de passage du primaire au premier cycle de l’enseignement secondaire. Pour atteindre ces objectifs, le Kenya et le Malawi devront ainsi multiplier par 2 le nombre de leurs enseignants.

1. Estimations sur la base du nombre d’enseignants et des REE de 2004.

2. Sur la base des REE constants de 2006, sans ventilation par matière.

Sources : Diagne (2008) ; Schuh Moore *et al.* (2008) ; ISU (2006b).

2005, le REE du district de Dhanusa, dans la région centrale, atteignait 82/1, soit un niveau 2 fois plus élevé que la moyenne nationale (Sherman et Poirier, 2007). Sur les 75 districts du pays, près de la moitié affichaient un REE égal ou supérieur à 40/1, alors que les autres districts étaient bien pourvus en enseignants ce qui, dans certains cas, se traduisait par des classes de taille très réduite. De même, au Nigéria, les REE de l’État de Bayelsa étaient 5 fois plus élevés qu’à Lagos. Les REE peuvent être très variables y compris à l’intérieur même de régions administratives locales : selon une étude de 2004 portant sur 10 des 493 *upazilas* (sous-districts) du Bangladesh, les REE étaient compris entre 36/1 et 93/1 (Ahmed *et al.*, 2007). Les disparités géographiques en termes de répartition des enseignants coïncident souvent avec les disparités

socio-économiques au sein de la population concernée. Par rapport aux élèves issus de milieux défavorisés, les enfants des familles les plus riches fréquentent souvent des écoles ayant un meilleur REE et une plus grande proportion d’enseignants formés.

Tandis que les REE sont généralement plus élevés dans les villes que dans les régions rurales, les enseignants non formés se trouvent souvent regroupés dans les zones rurales pauvres. Le niveau plus bas des REE dans les zones rurales est imputable à divers facteurs, tels que la dispersion de la population ou une demande d’éducation plus faible. Ils ne sont pas nécessairement le signe d’une plus grande équité, comme le montre l’analyse plus détaillée de la composition du corps enseignant :

Les écoles fréquentées par les élèves les plus riches ont généralement des classes moins nombreuses et comptent davantage d’enseignants que celles qui accueillent des élèves pauvres.

- en Bolivie, beaucoup d'enseignants sont des *interinos*, recrutés sur une base contractuelle. Ils n'ont pas besoin d'être qualifiés ni même d'avoir une expérience d'enseignement. Les *interinos* représentent 19 % du corps enseignant mais 56 % des enseignants des zones rurales (Banque mondiale, 2006a) ;
- au Ghana, les enseignants non formés sont concentrés dans la région du Nord, où le développement économique est le plus faible et où le nombre d'enfants non scolarisés est le plus élevé. En 2004-2005, dans les 40 districts les plus pauvres du pays, le pourcentage d'enseignants formés était inférieur d'un tiers à celui des autres districts (Akyeampong *et al.*, 2007) ;
- en Inde, la majorité des enseignants non formés ou insuffisamment formés sont affectés dans les zones rurales, où ils ont en charge les enfants les plus pauvres et les plus démunis (Govinda et Bandyopadhyay, 2008).

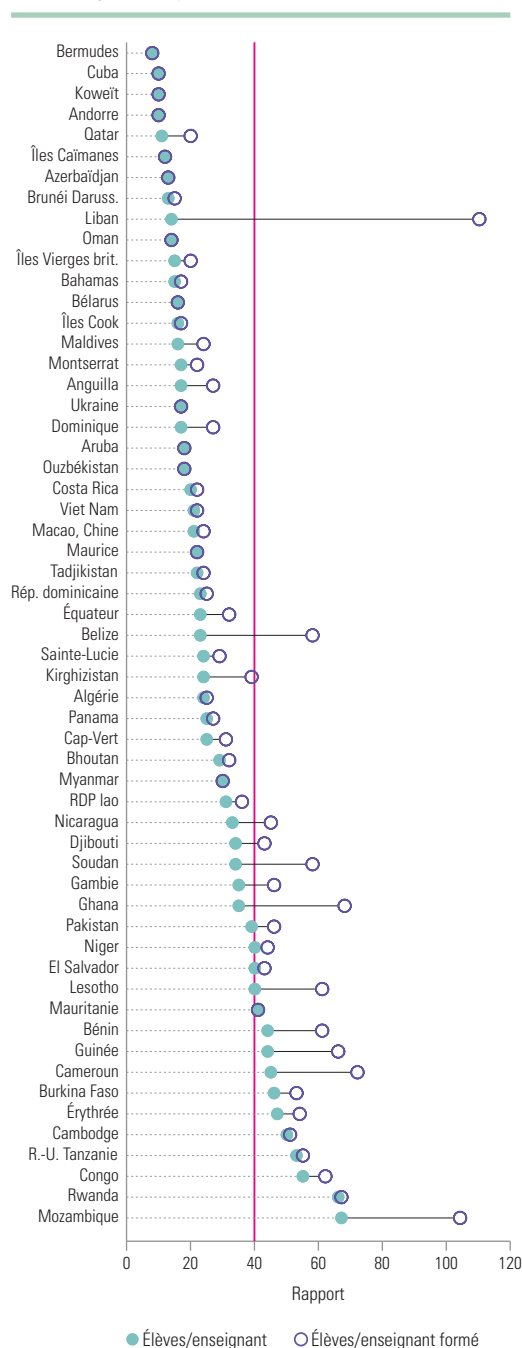
Les REE varient aussi selon que l'école est ou non financée sur fonds publics. Dans de nombreux pays, on constate une différence marquée entre les établissements publics et privés. Au Bangladesh, par exemple, le REE moyen était de 64/1 dans les premiers contre 40/1 dans les seconds. Les enseignants du secteur public à Djibouti et au Rwanda travaillent dans des classes qui sont en moyenne deux fois et demi plus nombreuses que dans les écoles privées (figure 2.42). Étant donné que les enfants issus des familles les plus pauvres ont plus de chances de fréquenter les écoles publiques, la disparité des REE reflète tout en les accentuant des inégalités plus profondes.

Le REE est un indicateur important, quoique pas toujours exact, de la répartition des enseignants dans un pays donné. Pour les élèves, toutefois, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dépend également d'autres facteurs, de sorte que même lorsqu'ils sont positifs, les indicateurs chiffrés peuvent masquer des problèmes d'une portée plus étendue.

Autres facteurs affectant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage

L'absentéisme des enseignants. Tous les enseignants dénombrés dans les statistiques relatives à l'emploi ne sont pas forcément présents dans les classes. Dans une étude récente portant sur 6 pays, le taux d'absentéisme dans les écoles primaires s'élevait en moyenne à 19 % et pouvait atteindre 25 % en Inde et 27 % en Ouganda (Chaudhury *et al.*, 2006). Les données concernant

Figure 2.41 : Comparaison entre les rapports élèves/enseignant et élèves/enseignant formé de l'enseignement primaire, 2006



Dans une étude récente portant sur 6 pays, le taux d'absentéisme dans les écoles primaires s'élevait en moyenne à 19 %.

Source : base de données de l'ISU.

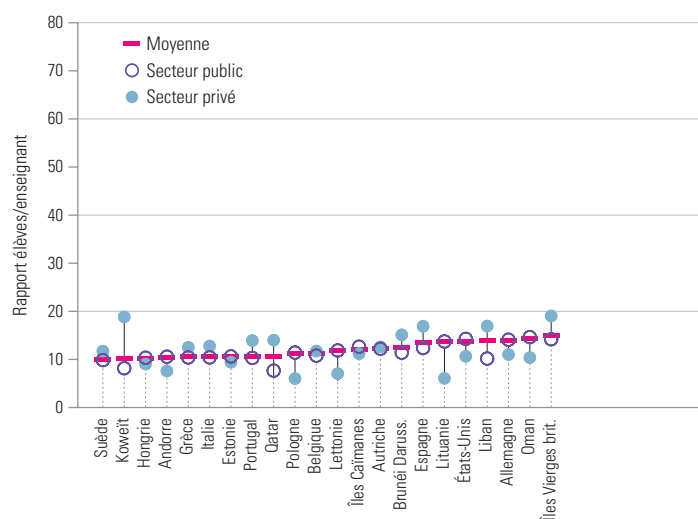
l'Afrique du Sud, le Ghana, l'Inde et la République-Unie de Tanzanie semblent indiquer que l'absentéisme des enseignants est plus prononcé dans les écoles publiques, dans celles où les infrastructures sont les plus mauvaises, dans les zones rurales, dans les États les plus pauvres et

dans les écoles ayant en charge les enfants issus de milieux socio-économiques les plus défavorisés (Kremer *et al.*, 2005 ; Sumra, 2006 ; van der Berg et Louw, 2007 ; Banque mondiale, 2004). Un taux d'absentéisme élevé entraîne des conséquences directes sur la durée de l'instruction et sur les résultats scolaires, ainsi que sur les coûts et les dépenses d'éducation au niveau national. Dans les pays participant à l'enquête SACMEQ II, on a pu observer que l'absentéisme des enseignants avait un effet préjudiciable non négligeable sur les tests en mathématiques (van der Berg et Louw, 2007). Au Pérou, le coût économique de l'absentéisme des enseignants équivaut à 10 % des dépenses ordinaires de l'enseignement primaire ; en Ouganda, ce pourcentage atteint 24 %. Une étude récente évalue à quelque 2 milliards de dollars EU le coût de l'absentéisme en Inde (Patrinos et Kagia, 2007).

Au Mozambique, le VIH/sida tue 1 000 enseignants chaque année.

VIH/sida. Bien que le taux de mortalité des enseignants lié au VIH/sida diminue ou soit relativement stable (Bennell, 2006), l'épidémie continue à détruire des vies humaines et des systèmes éducatifs. En Afrique du Sud, le taux de prévalence du VIH chez les enseignants était de 13 % en 2004 ; selon les projections, il devrait diminuer légèrement vers 2015 (Bennell, 2005*b*). Au Kenya, où on évalue à 14 500 le nombre d'enseignants séropositifs, entre 4 et 6 enseignants meurent chaque jour des suites du sida (Bennell, 2005*b* ; UNESCO, 2007*b*). Au Mozambique, le VIH/sida tue 1 000 enseignants chaque année et on estime que 19 200 enseignants et 100 responsables de l'éducation perdront la vie au cours des 10 prochaines années (Reuters, 2007). Les enseignants atteints du VIH/sida risquent plus que les autres d'être absents ou mutés (en particulier dans les zones rurales, éloignées des établissements sanitaires) en raison des infections opportunistes.

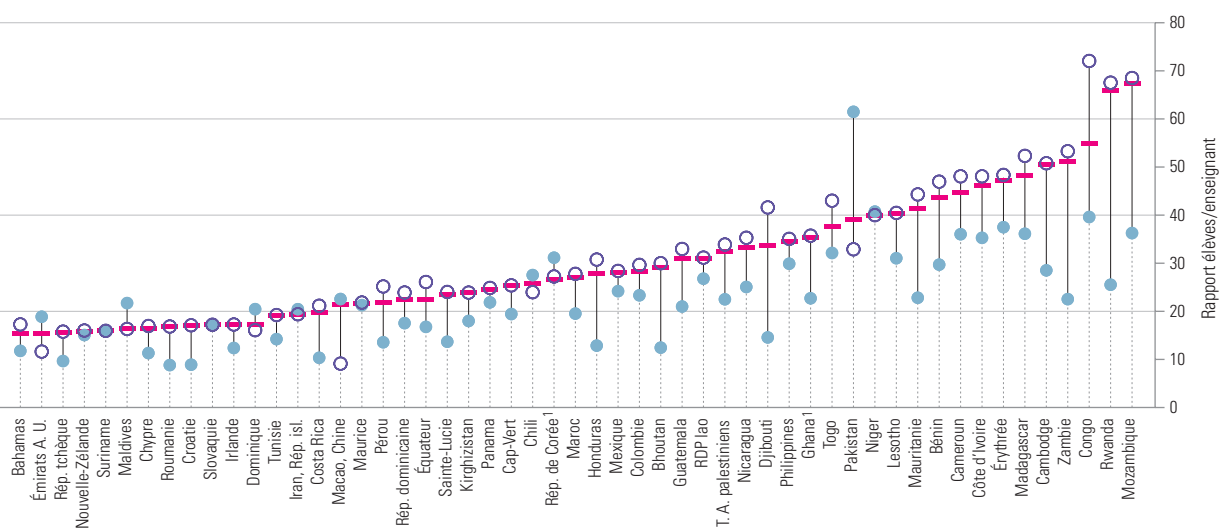
Figure 2.42 : Disparités entre le secteur public et le secteur



1. Les données se réfèrent à l'année scolaire s'achevant en 2007.
Source : base de données de l'ISU.

La baisse de moral et le manque de motivation nuisent à l'efficacité des enseignants. La rétention des enseignants, de même que l'absentéisme et la qualité de l'enseignement, dépendent dans une large mesure de la motivation des enseignants et du degré de satisfaction qu'ils tirent de leur travail. Les études révèlent que de nombreux pays font face à une crise du moral des enseignants, essentiellement liée à la faiblesse des traitements, aux conditions de travail et aux faibles chances d'avancement de carrière (Bennell et Akyeampong, 2007 ; DFID et VSO, 2008). Les enquêtes menées dans les 11 pays dont il est question ci-dessus (voir p. 125-6) montrent que le sentiment de satisfaction professionnelle chez les enseignants de 4^e année est peu élevé. Dans certains cas, les inquiétudes liées aux salaires en sont la cause principale ; ainsi, en Argentine, au Brésil, au Pérou,

privé en termes de REE du primaire, 2006



aux Philippines et en Uruguay, par exemple, moins du tiers des élèves de 4^e année ont des enseignants qui jugent leur salaire satisfaisant (Zhang *et al.*, 2008). La motivation est généralement plus faible chez les enseignants qui travaillent dans des classes nombreuses et dans des écoles mal dotées en ressources financières ou fréquentées par des élèves issus de milieux défavorisés. Les points abordés dans la présente section sont au cœur des défis auxquels les gouvernements font face en matière d'éducation. Nous reviendrons, au chapitre 3, sur les questions du recrutement, de la formation, de l'affectation et de la motivation des enseignants. □

Si chacun de ces objectifs revêt une importance propre, ce qui compte en définitive c'est que l'EPT progresse sur tous les fronts.

Indice composite des progrès de l'éducation pour tous

Les objectifs de l'EPT représentent bien davantage que la somme de leurs parties. Si chacun de ces objectifs revêt une importance propre, ce qui compte en définitive c'est que l'EPT progresse sur tous les fronts. On ne saurait réaliser l'EPU sans élaborer de politiques visant à renforcer le développement de la petite enfance, la parité entre les sexes dans l'enseignement postprimaire ou l'alphabétisation des adultes, faute de quoi la réalisation de l'ensemble de l'EPT s'en trouverait compromise. Le progrès sur tous les fronts entraîne des avancées positives qui ont un effet d'entraînement et se renforcent mutuellement. À l'inverse, la lenteur des avancées dans un domaine donné risque de gommer l'effet positif des progrès accomplis dans les autres domaines.

L'indice du développement de l'éducation pour tous

L'indice du développement de l'éducation pour tous (IDE) est un indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès. Dans l'idéal, il devrait rendre compte des 6 objectifs de Dakar, mais ce n'est pas le cas en raison de la limitation des données. En effet, on ne dispose pas, pour la plupart des pays, de données fiables et comparables concernant l'objectif 1 (éducation et protection de la petite enfance) tandis que l'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes) pose des problèmes de mesure et de suivi. L'IDE ne porte donc que sur les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables, en attachant une importance égale à chaque mesure :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré par le taux net de scolarisation total dans le primaire⁵⁹ ;
- l'alphabétisation des adultes (objectif 4), mesurée par le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus⁶⁰ ;
- la parité et l'égalité entre les sexes (objectif 5), mesurées par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), qui est la moyenne des IPS des taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes ;
- la qualité de l'éducation (objectif 6), mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire⁶¹.

La valeur de l'IDE pour un pays donné est la moyenne arithmétique des 4 indicateurs et se situe entre 0 et 1, 1 représentant la pleine réalisation de l'EPT⁶². Pour l'année scolaire s'achevant en 2006, les valeurs de 129 pays ont pu être calculées. La couverture de l'IDE est très variable selon les régions, elle varie de moins de 40 % des pays de la région Asie de l'Est et du Pacifique à plus de 80 % des pays d'Europe centrale et orientale et d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale (tableau 2.19). Toutefois, en raison du caractère incomplet des données, il n'existe pas encore de vue générale des progrès d'ensemble de l'EPT. Beaucoup de pays restent exclus, parmi lesquels la majorité de ceux entrant dans la catégorie des États fragiles définie par l'OCDE⁶³, y compris ceux en conflit ou en situation de post-conflit.

Sur les 129 pays pour lesquels l'IDE a pu être calculé pour 2006 :

- 56 (5 de plus qu'en 2005) ont atteint les 4 objectifs de l'EPT les plus facilement quantifiables ou sont près d'y parvenir, avec des valeurs de l'IDE égales ou supérieures à 0,95. La plupart de ces pays se trouvent dans les régions les plus développées. À quelques exceptions près⁶⁴, ces pays ont progressé en accordant une attention égale à chacun des 4 objectifs de l'EPT inclus dans l'indice ;
- 44 pays, situés pour la plupart en Amérique latine et dans les Caraïbes, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne sont à mi-chemin de la réalisation de l'ensemble de l'EPT. Les valeurs de leur IDE sont comprises entre 0,80 et 0,94. Dans l'ensemble, leurs progrès vers la réalisation de l'EPT sont inégaux. Le taux de scolarisation dans le primaire est souvent élevé mais les autres domaines accusent du retard : l'alphabétisme des adultes (Algérie, Belize, Égypte, Kenya, Swaziland, Tunisie, Zambie), la qualité de l'éducation mesurée par le taux de survie en 5^e année (El Salvador, Équateur, Myanmar, Philippines, République dominicaine, Sao Tomé-et-Principe), ou les deux (Guatemala) ;

59. Le TNS total du primaire établit le pourcentage d'enfants, en âge de fréquenter l'école primaire, qui sont scolarisés soit dans le primaire, soit dans le secondaire.

60. Les données relatives à l'alphabétisation utilisées ici sont fondées soit sur les méthodes d'évaluation « conventionnelles », à savoir soit l'auto-évaluation et la déclaration par un tiers, soit sur des mesures de substitution des niveaux d'instruction – et doivent donc être interprétées avec prudence puisqu'elles ne s'appuient sur aucun test et peuvent surestimer le niveau réel d'alphabétisme.

61. Dans les pays où la durée de l'enseignement primaire est inférieure à 5 années, on utilise le taux de survie jusqu'en dernière année du primaire.

62. Pour une explication plus approfondie de la raison d'être de l'IDE et de la méthodologie employée, voir en annexe l'« Indice du développement de l'éducation pour tous », qui répertorie en détail les valeurs et les classements pour 2006.

63. Ne sont pas inclus les États fragiles suivants : Afghanistan, Angola, Comores, Côte d'Ivoire, Congo, Gambie, Guinée-Bissau, Haïti, îles Salomon, Kiribati, Libéria, Ouzbékistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Timor-Leste et Vanuatu.

64. Le TNS total du primaire reste à près de 90 % en Arménie, en Bélarus et en Géorgie, de même que le taux moyen d'alphabétisme des adultes dans les Émirats arabes unis.

Tableau 2.19 : Répartition des pays selon les valeurs de l'IDE, par région, 2006

	Éloignés de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE compris entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE compris entre 0,95 et 0,96	EPT réalisée : IDE compris entre 0,97 et 1,00	Sous-total de l'échantillon	Nombre total de pays
Afrique subsaharienne	17	9		1	27	45
États arabes	4	9	2		15	20
Asie centrale		1	2	4	7	9
Asie de l'Est et Pacifique	2	5	2	4	13	33
Asie du Sud et de l'Ouest	5		1		6	9
Amérique latine et Caraïbes	1	18	3	2	24	41
Amérique du N./Europe occ.			2	19	21	26
Europe centrale et orientale		2	4	10	16	21
Total	29	44	16	40	129	204

Source : annexe Indice de développement de l'éducation pour tous, tableau 1.

■ 29 pays, soit plus du tiers des pays figurant dans l'échantillon de l'IDE, sont à la traîne, avec une valeur de l'IDE inférieure à 0,80. Au sein de ce groupe, l'Afrique subsaharienne est surreprésentée, la valeur de l'IDE étant inférieure à 0,60 au Burkina Faso, en Éthiopie, au Mali, au Niger et au Tchad. Cette catégorie comprend néanmoins des pays situés dans d'autres régions, dont 4 États arabes et 5 des 6 pays d'Asie du Sud. Exception faite des pays où la scolarisation des enfants en âge de fréquenter le primaire est relativement élevée (Bangladesh, Cambodge, Inde, Madagascar, Malawi, Nicaragua), ceux dont la valeur de l'IDE est basse font face à de multiples difficultés : faible taux de scolarisation, forte proportion d'adultes analphabètes, inégalités entre les sexes et médiocre qualité de l'éducation.

Progrès d'ensemble de l'EPT

Il n'est possible d'analyser l'évolution de l'IDE entre 1999 et 2006 que pour 45 pays. L'IDE a augmenté dans 31 pays, parfois dans une forte proportion (figure 2.43). Les valeurs absolues de l'IDE en Éthiopie, au Mozambique et au Népal, bien que demeurant à un niveau bas, ont augmenté de plus de 20 %. L'IDE a régressé dans 14 pays. C'est au Tchad que le recul est le plus important : en 2006, ce pays se place en dernière position, loin derrière les autres.

La progression de la scolarisation est le principal catalyseur des progrès de l'IDE. Le TNS total du primaire s'est accru de 7,3 % en moyenne dans les 45 pays. Ainsi, en Éthiopie, le taux de scolarisation a plus que doublé, passant de 35 % en 1999 à 72 % en 2006. Ce pays affiche également une progression du taux d'alphabétisme des adultes

(+ 35 %) et du taux de rétention scolaire (+ 14 %). Au Yémen, l'augmentation substantielle du TNS total du primaire, du taux d'alphabétisme des adultes et de la parité et de l'égalité entre les sexes a largement compensé la chute brutale du taux de survie en 5^e année (- 24 %), permettant ainsi à l'IDE de progresser globalement de 10 %. Dans la plupart des pays où l'IDE a reculé entre 1999 et 2006, la qualité de l'éducation a été un facteur déterminant.

Progrès d'ensemble de l'EPT : les inégalités entre pays restent la règle

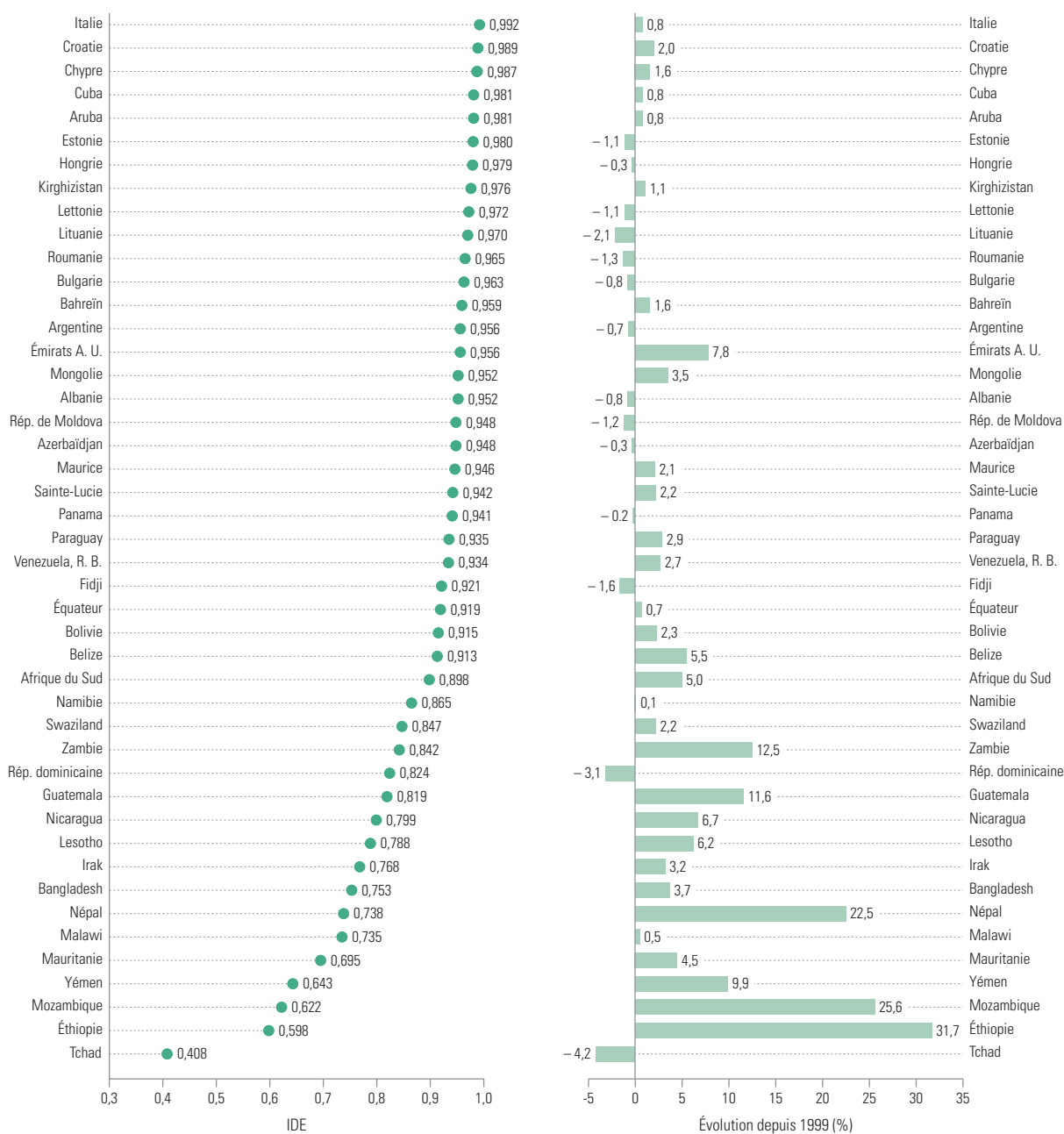
L'IDE donne un instantané fondé sur les moyennes nationales. Or, « éducation pour tous » signifie bien que les progrès doivent être également répartis dans l'ensemble de la société. L'une des faiblesses de l'IDE standard est qu'il ne mesure pas les disparités fondées sur la richesse et les autres indicateurs du désavantage. Pour remédier à cette carence, un nouvel indice de l'éducation, l'indice de l'inégalité de l'EPT par groupe de revenu (IIEGR) a été créé pour 35 pays en développement à l'aide des données des enquêtes sur les ménages (Harttgen *et al.*, 2008). À l'aide d'autres indicateurs, cet indice fournit une mesure similaire à l'IDE qui montre la répartition des progrès d'ensemble de l'EPT à l'intérieur des pays, sur la base de la richesse et du lieu de résidence (rural/urbain)⁶⁵.

Comme le montre l'IIEGR, il existe de grandes disparités dans les progrès d'ensemble de l'EPT entre les groupes de revenu dans la quasi-totalité des 35 pays. Les écarts à l'intérieur des pays sont presque aussi importants que les écarts entre nations (figure 2.44). Les disparités sont particulièrement marquées au Bénin, au Burkina

La progression de la scolarisation est le principal catalyseur des progrès de l'IDE.

65. Trois principaux éléments distinguent l'IIEGR de l'IDE : le taux net de fréquentation dans le primaire remplace le TNS total du primaire ; étant donné que peu d'enquêtes auprès des ménages rendent compte du taux d'alphabétisme, cette composante de l'IIEGR est calculée à partir du pourcentage des personnes âgées de 15 à 25 ans ayant été scolarisées pendant 5 années ou plus ; enfin, dans le cas de l'IIEGR, le taux de survie est défini comme le pourcentage de personnes âgées de 17 à 27 ans qui, parmi celles qui déclarent avoir suivi 1 année d'études au moins, indiquent avoir été scolarisées pendant 5 années au moins.

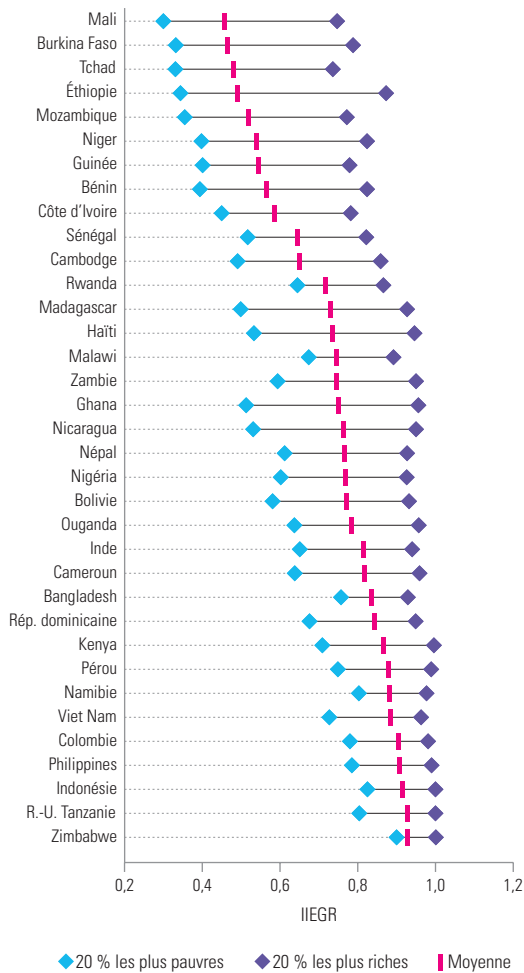
Figure 2.43 : IDE en 2006 et évolution depuis 1999



Note : seuls sont inclus les pays pour lesquels les valeurs de l'IDE pour 1999 et 2006 sont disponibles.

Source : annexe, Indice de développement de l'éducation pour tous, tableau 3.

Figure 2.44 : Indice de l'inégalité de l'EPT par quintile de richesse, pays sélectionnés, année la plus récente



Source : Enquêtes démographiques et de santé, calculs effectués par Harttgen *et al.* (2008).

Faso, en Éthiopie, au Mali, au Mozambique, au Niger et au Tchad ; dans ces pays, l'IIEGR du groupe le plus riche est presque 2 fois plus élevé que celui du groupe le plus pauvre. En Éthiopie, où les disparités dans les progrès d'ensemble de l'EPT sont les plus fortes, l'IIEGR du quintile de richesse le plus élevé s'élevait à 0,873 en 2003, contre 0,344 pour le quintile le plus bas. Les disparités entre groupes de revenu sont moins prononcées dans 7 pays, dont la Colombie, l'Indonésie, les Philippines, la République-Unie de Tanzanie et le Zimbabwe. Dans ces pays, qui sont les plus performants, le quintile le plus riche obtient l'IIEGR maximum, soit un score de 1,00.

Plus l'IIEGR moyen est élevé, moins il y a d'inégalités en matière d'éducation. Bien qu'à l'intérieur des pays les inégalités entre groupes de revenu varient considérablement, on distingue une tendance générale : les pays dont le système éducatif fonctionne le mieux affichent non seulement des progrès d'ensemble de l'EPT supérieurs mais aussi moins d'inégalités.

Les progrès d'ensemble vers la réalisation de l'EPT ont bénéficié aux plus pauvres dans la plupart des pays. La différence entre l'IIEGR du quintile le plus riche de la population et celui du quintile le plus pauvre a diminué dans les trois quarts des 35 pays de l'échantillon. Cette diminution a été particulièrement forte au Bénin, en Éthiopie, en Inde et au Népal, où elle atteint 15 % au moins. En revanche, les disparités des progrès d'ensemble vers la réalisation de l'EPT entre les plus riches et les plus pauvres se sont accrues dans les autres pays, en particulier au Kenya et au Nigéria, où l'IIEGR moyen a légèrement régressé.

Les progrès d'ensemble vers l'EPT sont plus marqués dans les zones urbaines que dans les zones rurales, indépendamment du groupe de revenu. Les habitants des zones rurales sont particulièrement désavantagés au Burkina Faso, en Éthiopie, au Mali et au Tchad, où l'IIEGR des zones urbaines est au moins 2 fois plus élevé que celui des zones rurales. L'analyse du rapport entre la richesse et le lieu de résidence est révélatrice de l'impact de la pauvreté dans les zones rurales. Ainsi, les inégalités dans le domaine de l'éducation entre groupes de revenu, mesurées par le rapport entre l'IIEGR du quintile le plus riche et celui du quintile le plus pauvre, sont généralement plus fortes dans les zones rurales que dans les zones urbaines dans près des deux tiers des 35 pays. Au Ghana, en Haïti, au Nicaragua et au Tchad, le rapport riches/pauvres s'élève à près de 2 dans les zones rurales. Ailleurs toutefois, comme au Bénin, au Cambodge et au Mozambique, ce sont les habitants pauvres des zones urbaines qui sont le plus désavantagés.

Les inégalités dans le domaine de l'éducation entre groupes de revenu sont généralement plus fortes dans les zones rurales que dans les zones urbaines dans près des deux tiers des 35 pays.



© Gurinder Osan/AP/SIPA

Chacun va son chemin : écolières et enfants des rues se croisent à New Delhi



Chapitre 3

Améliorer la qualité et renforcer l'équité : pourquoi la gouvernance est importante

De nombreux pays ont introduit des réformes de grande ampleur en matière de gouvernance de l'éducation. Ce chapitre examine les questions de gouvernance et les réformes mises en œuvre dans 4 domaines clefs : le financement, la gestion des écoles, le recrutement et la répartition géographique des enseignants ainsi que la planification de l'éducation. Deux résultats fondamentaux émergent. Premièrement, il n'existe aucun modèle de bonne gouvernance : chaque pays doit élaborer ses propres solutions nationales et locales pour résoudre ses problèmes de gouvernance. Deuxièmement, les gouvernements du monde entier n'ont pas accordé suffisamment d'importance à la question de l'équité dans la conception de leurs réformes de gouvernance.

Introduction	138
Financer l'éducation avec un souci d'équité	142
Choix, concurrence et influence : la réforme de la gouvernance des écoles et l'EPT	164
Renforcer la gouvernance et le suivi des enseignants	184
Une approche intégrée de l'éducation et de la réduction de la pauvreté : le chaînon manquant	200

Introduction

Le terme « gouvernance » évoque l'image de processus politiques, administratifs et organisationnels abstraits. Il est facile de perdre de vue l'impact réel que les pratiques de gouvernance peuvent avoir sur la vie des gens ordinaires, sur les espoirs et les aspirations des parents et des enfants ainsi que sur les perspectives nationales de développement humain.

Pour comprendre pourquoi il est important que la gouvernance de l'éducation soit bonne, il faut considérer ses conséquences lorsqu'elle est mauvaise. Elle laisse alors les parents et les communautés face à des services d'éducation qui ne leur rendent pas de compte et ne répondent pas à leurs besoins. Elle participe à l'inefficacité du système scolaire en termes de réussite. Au niveau des communautés et des régions, les enfants sont laissés dans des classes sans matériel pédagogique de base et à la charge d'enseignants non formés et démotivés. Et même dans certains cas, les écoles ne reçoivent pas les ressources financières qui leur ont été attribuées.

Les mauvaises pratiques de gouvernance de l'éducation affectent la société dans son ensemble, mais ce sont toujours les pauvres qui en font les frais. Une bonne gouvernance implique non seulement transparence et responsabilité, mais aussi l'engagement d'offrir à tous les citoyens des possibilités équivalentes. Contrairement à celles qui ont des revenus confortables et qui peuvent opter pour des établissements privés, les familles pauvres dépendent de leur gouvernement pour les services éducatifs. Quand ces services sont de qualité médiocre, inaccessibles ou inabordables, ce sont elles qui en pâtissent. Des écarts importants de financement entre zones riches et zones pauvres, des services scolaires inabordables pour les pauvres et un manque d'attention aux stratégies à mettre en œuvre pour atteindre les groupes défavorisés sont quelques-uns des indicateurs de mauvaise gouvernance de l'éducation. L'incapacité à contrer la corruption, une autre marque de mauvaise gouvernance, a des conséquences particulièrement néfastes pour les ménages pauvres. Quand les écoles ne reçoivent pas les ressources ou quand elles réclament indûment aux parents des frais de scolarité, ce sont encore les pauvres qui sont le moins à même de payer.

Agenda de la bonne gouvernance

La gouvernance décrit les institutions, règles et normes au travers desquelles les politiques sont élaborées et mises en œuvre – et par lesquelles les processus de responsabilisation sont renforcés. Au sens large, la réforme de la gouvernance est concernée par le changement des règles du jeu, c'est-à-dire un changement des processus par lesquels les décisions sont prises et mises en œuvre au nom des membres d'une organisation ou de la société (Rodrik, 2008). Cependant, la gouvernance ne se résume pas à des processus institutionnels abstraits ou à des règles formelles. Elle concerne également les relations de pouvoir dans la société. Au niveau de base, les systèmes de gouvernance définissent qui décide des politiques, comment les ressources sont distribuées au sein de la société et comment les gouvernements sont rendus responsables.

La bonne gouvernance constitue désormais un aspect central de l'agenda international du développement. Au-delà de l'éducation, elle est envisagée comme une des conditions de la croissance économique, de l'accélération de la réduction de la pauvreté et de l'accroissement des services éducatifs. Les données les plus largement utilisées pour les indicateurs de gouvernance montrent que ses objectifs vont du renforcement du multipartisme démocratique à la réduction de la corruption, en passant par la consolidation des règles législatives, la responsabilisation accrue des institutions publiques ainsi qu'une participation plus importante des citoyens et la prise en compte de leur voix (Kaufmann *et al.*, 2007).

Presque tout le monde s'accorde sur l'importance intrinsèque d'une gouvernance améliorée dans ses différentes dimensions – et soutient que le progrès en la matière est en soi essentiel pour le développement (Rodrik, 2008). Comme un groupe de commentateurs le propose : « La bonne gouvernance est un idéal par lequel les processus politiques traduisent la volonté du peuple en politiques publiques et établissent les règles qui offrent des services efficaces et efficients à tous les membres de la société » (Crouch et Winkler, 2007, p. 1). De nombreuses controverses concernent le choix des politiques à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif désiré de bonne gouvernance. Cet objectif peut réclamer des réformes politiques de grande envergure et la réorganisation des dispositions institutionnelles. Mais les donateurs oublient parfois, quand ils présentent de longues « listes de courses » pour mettre en place une réforme de la gouvernance, de considérer les

priorités des partenaires qu'ils aident ou les possibilités de mise en œuvre politique (Grindle, 2004). Plus globalement, le récit de la bonne gouvernance reste souvent silencieux sur les relations de pouvoir et les intérêts personnels susceptibles d'être affectés par la réforme.

Un échec parallèle peut être celui de la reconnaissance de l'importance des contextes locaux et nationaux. En matière de réforme de la gouvernance, ce qui convient dans une situation peut ne pas convenir dans une autre. Et rien ne garantit que les progrès vers une bonne gouvernance, tels qu'ils sont mesurés par les indicateurs standard, vont résoudre les problèmes plus vastes de développement.

Gouvernance de l'éducation : le Cadre de Dakar et au-delà

La gouvernance de l'éducation n'est pas simplement le système d'administration et de gestion de l'éducation d'un pays. Dans son sens le plus général, elle est concernée par les processus formels et informels par lesquels les politiques sont formulées, les priorités identifiées, les ressources attribuées et les réformes mises en place et évaluées. La gouvernance est une question qui se pose non seulement au gouvernement central mais aussi à tous les étages du système éducatif – du ministère à l'école et à la communauté. En fin de compte, elle est concernée par la répartition des pouvoirs de décision à tous les niveaux.

Comme pour tout service, ceux qui ont trait à l'éducation sont affectés par les plus larges conditions de gouvernance. Quand la démocratie, la transparence et le respect de la loi sont faibles, la responsabilisation et la participation s'en ressentent. Les structures de gouvernance du secteur éducatif associent de nombreux acteurs et définissent leurs modes d'interaction. La capacité des parents à participer aux décisions scolaires, à peser sur les écoles et les enseignants pour qu'ils rendent des comptes ainsi qu'à garantir l'accès aux informations est conditionnée par l'attribution de droits et responsabilités dans le cadre des systèmes de gouvernance. Les règles établies au sein de ces systèmes définissent aussi la manière dont les gouvernements recrutent, affectent et forment les enseignants. Elles ont une incidence sur les compétences et la motivation des enseignants dans la classe. À l'extérieur de celle-ci, les systèmes de gouvernance façonnent les relations entre les organes éducatifs et les pouvoirs publics locaux et centraux. Ils définissent qui établit

Les mauvaises pratiques de gouvernance de l'éducation affectent la société dans son ensemble, mais ce sont toujours les pauvres qui en font les frais.

les priorités et décide des domaines clefs, qui vont du programme à la gestion des enseignants, en passant par le suivi et la supervision des écoles. Dans le domaine financier, la gouvernance de l'éducation concerne les manières de décider des priorités et de mobiliser, attribuer et gérer les ressources.

Comme cette liste non exhaustive le suggère, la gouvernance implique une large gamme d'acteurs et de strates gouvernementales, affectant virtuellement l'ensemble des décisions prises dans le secteur de l'éducation. À l'intérieur d'un même pays, les relations entre les acteurs et les organisations gouvernementales peuvent être extrêmement complexes et variées. De même, les changements en matière de gouvernance peuvent avoir des significations très différentes dans des contextes distincts. La décentralisation, par exemple, peut redonner le pouvoir dans un domaine (tel le recrutement des enseignants) mais pas dans un autre (tel le paiement des enseignants ou la conception des programmes scolaires). Elle peut déléguer l'autorité politique, mais conserver une responsabilité financière extrêmement centralisée.

Le Cadre d'action de Dakar n'a pas conçu un agenda complet sur la réforme de la gouvernance. Cependant, il a énoncé des principes généraux. Il a engagé les gouvernements à créer des systèmes de gouvernance et de gestion de l'éducation réactifs, participatifs et responsabilisés. Mis à part leur importance intrinsèque, les progrès dans ce domaine ont été perçus comme une stratégie visant à garantir aux gouvernements la possibilité de répondre avec plus d'efficacité et en fonction de la variété des besoins perpétuellement changeants des apprenants (Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, § 55). Alors qu'il est loin de préconiser un modèle unique de bonne gouvernance, le Cadre d'action de Dakar plaide en faveur d'une prise de décisions, d'une mise en place et d'un suivi plus décentralisés et participatifs aux niveaux de responsabilité les plus bas.

Une grande partie de ces principes est congruente aux thèmes fondamentaux des débats sur l'élargissement de la gouvernance. La mise en place de systèmes plus responsables et participatifs dans l'offre de services est devenue un objectif important de la réforme du service public. La décentralisation — c'est-à-dire le transfert du pouvoir politique, administratif et fiscal à des organes locaux des pouvoirs publics — est l'une des réformes de la gouvernance les plus présentes de ces deux dernières décennies. Alors qu'elle a souvent été conduite pour des motifs fiscaux,

les gouvernements la présentent invariablement comme un exercice visant à rendre les processus décisionnels plus proches des catégories de la population concernées.

Une hypothèse sous-jacente aux approches de la réforme de la gouvernance qui intègrent la décentralisation du pouvoir est que cette gouvernance serait intrinsèquement bénéfique à l'équité. Rendre les prestataires de services plus responsables vis-à-vis des communautés auxquelles ils ont affaire et donner à celles-ci un rôle plus important dans la prise de décisions constituent des réformes largement présentées comme source d'autonomisation. Selon une conviction largement partagée, retirer la prise de décision à des organisations gouvernementales lointaines pour la rendre plus locale et transparente changerait les structures incitatives, en poussant les prestataires de services à être plus à même de répondre aux besoins et aux problèmes des catégories pauvres de la population.

Après presque 2 décennies de réforme de grande portée de la gouvernance du système éducatif, on est encore loin du résultat. Malgré un enthousiasme durable, il y a étonnamment peu de preuves que les politiques gouvernementales aient à ce jour amélioré la qualité de l'éducation et conduit à plus d'équité. Cela n'est pas seulement vrai pour les pays qui ont introduit la réforme petit à petit, mais aussi pour ceux qui, comme le Chili, l'Afrique du Sud et l'Ouganda, sont très souvent cités pour les modèles radicaux de réforme de la gouvernance qu'ils ont mis en place (Crouch et Winkler, 2007).

L'évaluation de la réforme de la gouvernance est un exercice difficile. L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a recherché les lieux de décision dans 184 pays, dans des domaines allant de la conception des programmes scolaires aux infrastructures, en passant par le recrutement et le paiement des enseignants et l'allocation des ressources (voir l'exercice de cartographie en annexe, p. 276). La grande complexité des systèmes de gouvernance rend difficile la cartographie des processus décisionnels dans ces zones, même à l'intérieur d'un pays donné. Les comparaisons entre pays constituent une entreprise encore plus hasardeuse. Cependant, malgré la complexité des strates de décision, de grandes tendances émergent. Une des plus frappantes est qu'en dépit des déclarations fréquentes faites par les gouvernements en faveur de la décentralisation, la majeure partie des décisions en matière d'éducation sont toujours prises par les autorités gouvernementales centrales.

Le Cadre d'action de Dakar a engagé les gouvernements à créer des systèmes de gouvernance et de gestion de l'éducation réactifs, participatifs et responsabilisés.

Bien que les systèmes de gouvernance soient très variés entre pays, ils ont tous en commun le fait qu'ils offrent des services d'éducation souvent inaccessibles, inefficaces, inabondables et de qualité discutable. Transformer ces systèmes est indispensable pour accélérer les progrès en direction des objectifs du Cadre d'action de Dakar. Certains pays ont démontré que cela est possible, mais les approches actuelles de la réforme de la gouvernance se soldent souvent par des échecs.

Pourquoi les résultats obtenus jusqu'à ce jour sont-ils si décevants ? Aucune réponse générale n'est possible, car chaque pays fait face à des contraintes et à des obstacles différents dans la réforme de la gouvernance. On peut cependant identifier deux grands problèmes.

Tout d'abord, de nombreux pays en développement ont eu tendance à appliquer sans les critiquer des modèles empruntés aux pays riches – une pratique encouragée par certains donateurs – et à appliquer les réformes plus larges des services publics au secteur de l'éducation, sans accorder une attention suffisante à leur pertinence pour ce secteur ou aux contraintes institutionnelles et conditions locales.

Ensuite, de nombreux gouvernements ont été incapables de placer les stratégies de réduction de la pauvreté et de l'inégalité au centre des réformes. Très souvent, l'intérêt des pauvres a été un élément de rhétorique par la suite. S'il y a une leçon claire à tirer de l'expérience en matière de réforme de la gouvernance, c'est que les changements dans les processus administratifs et dans les lieux de décision ne génèrent pas automatiquement des résultats « pro-pauvres ». Se préoccuper des racines des désavantages éducatifs exige un engagement et des processus politiques qui prennent en compte les problèmes et les priorités des individus pauvres et vulnérables. Cela demande aussi d'adopter une approche intégrée et intersectorielle de la planification.

Ce chapitre ne cherche pas à couvrir tous les aspects de la gouvernance de l'éducation. Il se concentre sélectivement sur quelques-uns des courants les plus importants de la réforme et sur des thèmes négligés dans les débats plus larges sur les réformes du système éducatif. Il est divisé en quatre sections.

1. Le financement de l'éducation pour combler les défauts d'équité. De nombreux gouvernements ont augmenté leurs engagements financiers publics en faveur de l'éducation depuis Dakar. Mais beaucoup pourraient – ou devraient –

faire beaucoup mieux. Les réformes de la gouvernance se sont centrées sur l'amélioration de l'efficacité, en accordant peu d'attention aux problèmes d'équité. La décentralisation en donne un exemple. Déléguer la mobilisation des revenus dans des pays marqués par de fortes disparités régionales en matière de richesse peut amener à l'accroissement des inégalités dans le financement de l'éducation. *Leçon : la décentralisation est importante, mais le gouvernement central devrait conserver un rôle majeur dans l'égalisation de la répartition des fonds destinés à l'éducation.*

2. Choix, concurrence et influence. Le choix et la concurrence sont des thèmes centraux de la réforme de la gouvernance de l'éducation. L'idée est que la concurrence favorise les gains en efficacité, accompagnés d'un large éventail de bénéfices en matière de réussite scolaire et d'équité. Malgré la faiblesse des preuves en ce sens, l'enthousiasme de nombreux réformateurs n'a pas diminué pour des partenariats public-privé impliquant un rôle accru des écoles privées et des systèmes de chèques éducation ainsi qu'un transfert des financements publics en faveur de ces écoles. « La gestion axée sur les écoles » ou le transfert de l'autorité au niveau de l'établissement scolaire et de la communauté constitue un autre courant puissant de la réforme. Son objectif déclaré est de rendre les prestataires de l'éducation plus sensibles aux besoins locaux. Dans le même temps, les écoles privées peu coûteuses sont vues par certains comme des solutions de remplacement de l'enseignement public viables. Les attentes positives en la matière ne sont pas confortées par les faits. Les partenariats public-privé ont un effet mitigé et modeste sur les acquis de l'apprentissage et l'équité. Et les écoles privées peu coûteuses sont le symptôme de l'échec du secteur public et non la solution du problème. *Leçon : le transfert de responsabilités aux communautés, aux parents et aux prestataires privés ne saurait remplacer la remise en état des systèmes publics d'éducation.*

3. Enseignants et suivi : stratégies pour lutter contre les inégalités. Les enseignants ont figuré de façon prédominante dans l'agenda de la réforme de la gouvernance. Les problèmes à résoudre vont de leur recrutement à leur répartition géographique et à leur motivation. La démoralisation des enseignants, souvent liée à un salaire et à des conditions de travail médiocres, est un frein majeur à une éducation de haute qualité. Dans de nombreux pays,

Se préoccuper des racines des désavantages éducatifs exige un engagement et des processus politiques qui prennent en compte les problèmes et les priorités des individus pauvres et vulnérables.

les problèmes de recrutement sont liés aux grandes disparités d'accès à du personnel très qualifié, les enfants de familles pauvres et de zones rurales reculées étant de ce fait perdants. Le suivi de la réussite scolaire peut jouer un rôle important pour influencer la conception des politiques, mais les capacités institutionnelles pour effectuer un suivi effectif sont souvent limitées. *Leçon : améliorer le recrutement, la répartition géographique et la motivation des enseignants grâce à la mise en place d'incitations appropriées et de mécanismes de responsabilisation pour perfectionner l'apprentissage et l'équité ; et renforcer l'utilisation d'évaluations au niveau régional, national de l'école pour étayer la conception de politiques ayant les mêmes objectifs.*

4. Planification intégrée pour réaliser l'EPT.

Les processus de planification par lesquels les priorités sont établies constituent un des aspects clefs des réformes de gouvernance. La planification du secteur de l'éducation dans les pays en développement a été renforcée ces dernières années, reflétant un engagement politique et financier accru. Cependant, les progrès vers une équité plus grande en matière d'éducation réclament une réforme de la gouvernance qui va bien au-delà du secteur éducatif lui-même. Des stratégies plus larges sont nécessaires pour surmonter les obstacles à l'EPT associés aux disparités en matière de bien-être, de sexe, d'appartenance ethnique et autres facteurs. La coordination entre secteurs est essentielle pour avoir un effet sur les offres en matière de santé, de nutrition et de moyens de subsistance. Les documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté peuvent potentiellement agir en ce sens, mais la plupart ne sont pas respectés. *Leçon : intégrer l'éducation dans des stratégies plus générales de lutte contre la pauvreté et l'inégalité.* □

Financer l'éducation avec un souci d'équité

Introduction

Dans le Cadre d'action de Dakar, les gouvernements promettent d'« augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base » (UNESCO, 2000, § 8). Cette promesse exprime implicitement la conviction qu'un financement supplémentaire est nécessaire si l'on veut que le monde atteigne l'EPU et, plus largement, les objectifs de l'EPT. Cependant, la mobilisation des ressources n'est qu'une partie d'un ensemble plus vaste de défis liés à la gouvernance. La manière dont les gouvernements mobilisent, répartissent et gèrent l'investissement dans l'éducation a une incidence majeure sur l'efficacité et l'équité de leur système scolaire.

Les capacités des pays en matière de financement de l'éducation sont extrêmement variables. Les différences de richesse favorisent d'importantes disparités quant aux dépenses par élève, lesquelles entretiennent les inégalités globales d'accès et de qualité évoquées au chapitre 2. Ces inégalités ont d'importantes implications non seulement pour l'éducation, mais également pour la répartition future de la richesse et des chances dans une économie mondiale de plus en plus intégrée.

Si la faiblesse des revenus moyens et l'ampleur de la pauvreté imposent de toute évidence des contraintes budgétaires, la structure des dépenses dans le domaine de l'éducation reflète également des choix politiques. Certains gouvernements sont bien plus engagés que d'autres en faveur du financement de l'éducation. Cela a d'importantes conséquences : des dépenses plus élevées ne se traduisent pas automatiquement par des résultats éducatifs meilleurs ou plus équitables, mais un déficit durable et chronique de financement n'est assurément propice ni à la mise en place de systèmes d'éducation de haute qualité ni à l'équité.

La gestion financière occupe une place éminente dans les débats sur la gouvernance de l'éducation. Les questions en jeu ont d'importantes conséquences pour l'équité. Les règles qui président à la répartition des fonds entre les élèves, les écoles et les régions peuvent déterminer le fait que les plus défavorisés reçoivent plus ou moins de financement que les plus favorisés. Les pratiques de gouvernance ont également une incidence sur l'efficacité des dépenses publiques, ce qui influe fortement sur la quantité de classes, d'enseignants et de matériel

L'incapacité à lutter contre la corruption réduit l'efficacité et érode l'équité.

pédagogique disponible. L'incapacité à lutter contre la corruption, qui est une préoccupation essentielle en termes de gouvernance, fait peser sur l'éducation un double poids économique : elle pénalise l'efficacité et, parce que la corruption pèse d'une manière disproportionnée sur les pauvres, elle érode l'équité.

La décentralisation a été largement préconisée et massivement adoptée en tant que réforme de la gouvernance. L'argument principal en sa faveur est qu'elle rapproche les décisions de la population. En déléguant la décision et la gestion financière à des agences publiques locales, des structures décentralisées offriraient une plus grande capacité réactive et seraient plus adaptées aux problèmes locaux. Cependant, la décentralisation peut également affaiblir la prestation d'éducation et accroître les inégalités. Les résultats dépendent de la conception des stratégies de décentralisation et de l'engagement du gouvernement central en faveur de l'égalité des chances.

Dépenses publiques d'éducation

Au cours des dernières années, deux points de vue opposés sont apparus quant à l'importance d'accroître les financements afin d'atteindre les objectifs de l'EPT. Certains commentateurs font de l'augmentation des dépenses d'éducation un indicateur automatique de progrès. D'autres soulignent la rude leçon que fournit l'analyse des données transnationales : la relation entre les dépenses d'éducation et les performances des élèves est au mieux faible, et parfois inexistante (Hanushek, 2003 ; Pritchett, 2004 ; Wößmann, 2003). Ce dernier groupe a insisté sur l'importance de l'amélioration de l'efficacité, qu'il considère comme la meilleure manière de progresser en direction des objectifs fixés.

La réalité est moins tranchée. Que le financement soit faible, moyen ou important, des résultats d'apprentissage médiocres et une inégalité importante sont toujours possibles. Une augmentation rapide des dépenses ne se traduit pas nécessairement par une amélioration des résultats. Des seuils de financement n'en sont pas moins importants. Les élèves ont besoin d'avoir accès à un niveau minimum de ressources et de matériels. Il faut construire des écoles et entretenir les bâtiments. Les enseignants doivent être recrutés et payés. Même avec une meilleure efficacité, les insuffisances chroniques de financement que connaissent de nombreux pays contribuent à ce que l'accès soit inadéquat, la qualité médiocre, le recrutement des enseignants insuffisant et leur moral bas.

Les effets de l'insuffisance de financement ne sont pas neutres. Les groupes à revenu moyen et élevé peuvent compenser les prestations inadéquates de l'État. Ils peuvent envoyer leurs enfants dans des écoles privées et engager des précepteurs. Ils peuvent également acheter des manuels scolaires et des matériels didactiques supplémentaires. Pour les ménages à faible revenu, ces options ont toutes les chances d'être impossibles. Pour les groupes les plus pauvres, l'investissement et la prestation publics représentent le seul chemin viable vers une éducation qui réponde à des normes élémentaires de qualité.

Caractéristiques et tendances des dépenses publiques dans le monde

Dans tous les pays, l'investissement public consacré à l'éducation est lié à 4 facteurs : la richesse nationale, la part de cette richesse convertie en recettes budgétaires, la proportion de la dépense publique consacrée à l'éducation et le soutien extérieur. En outre, la répartition de la dépense selon les différents niveaux de l'éducation a des implications importantes pour l'équité au sein des pays. La présente sous-section propose un bref aperçu du financement mondial, régional et national de l'éducation.

Dépenses d'éducation et revenu national : une association irrégulière. La part du revenu national consacré à l'éducation (tableau 3.1) est substantiellement différente d'une région et d'un groupe de revenu à

La part importante de la rémunération des enseignants dans le financement de l'éducation n'est pas un indicateur montrant que les enseignants sont trop payés.

Tableau 3.1 : Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PNB, par région et par groupe de revenu, 2006

	Minimum	Médiane	Maximum	Pays disposant de données (%)
Monde	1,2	4,9	10,8	68
Pays en développement	1,4	4,4	10,8	64
Pays développés	1,2	5,3	8,3	82
Pays en transition	2,4	3,9	6,6	75
Afrique subsaharienne	1,4	4,4	10,8	73
États arabes	1,6	4,6	7,7	50
Asie centrale	2,4	3,4	5,3	67
Asie de l'Est et Pacifique	1,8	...	10,0	42
Asie du Sud et de l'Ouest	2,6	3,3	8,3	78
Amérique latine/Caraïbes	1,2	4,1	10,8	73
Amérique du N./Europe occ.	2,3	5,5	8,3	88
Europe centrale et orientale	3,6	5,3	6,6	76
Groupe de revenu				
Pays à faible revenu	1,4	3,5	6,9	60
Pays à revenu moyen inférieur	2,3	5,6	10,8	67
Pays à revenu moyen supérieur	1,4	4,7	10,8	84
Pays à revenu élevé	1,2	5,3	8,3	76

Notes : les regroupements de pays de la première partie du tableau suivent la classification utilisée dans les tableaux statistiques figurant en annexe au présent Rapport. La classification par revenu de la deuxième partie du tableau suit celle qui est utilisée par la Banque mondiale.

Source : annexe, tableau statistique 11.

Dans certains pays, d'importantes augmentations des dépenses ont été associées à de substantiels progrès en direction des objectifs de l'EPT.

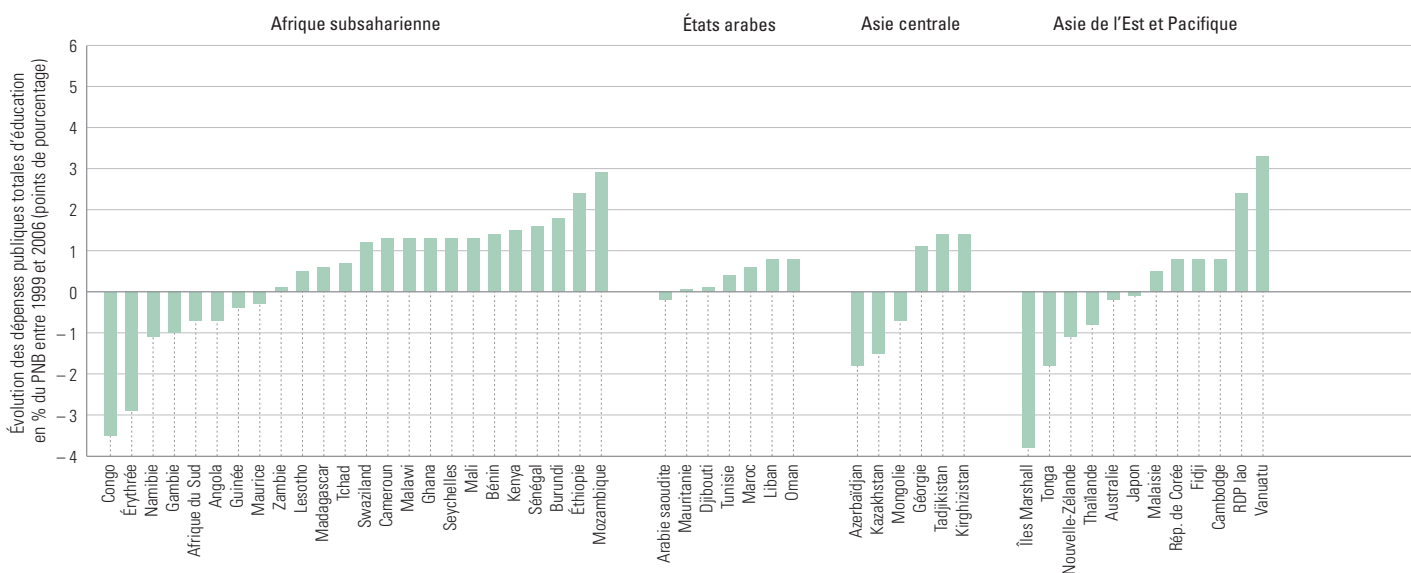
l'autre. En moyenne, la proportion croît avec la richesse nationale, dans une large mesure parce que la perception des recettes fiscales s'élève avec le revenu national par habitant. Les pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, où vivent près de 80 % des enfants non scolarisés du monde, sont ceux qui tendent à investir la plus petite part de leur PNB dans l'éducation. En Afrique subsaharienne, près de la moitié de l'ensemble des pays à faible revenu (11 sur les 21 pour lesquels des données pertinentes sont disponibles) dépensent moins de 4 % de leur revenu national pour l'éducation. En Asie du Sud, le Bangladesh ne consacre que 2,6 % de son revenu national à l'éducation et le Pakistan 2,7 % (voir annexe, tableau statistique 11). Il est plus surprenant d'observer que l'Inde investit dans l'éducation une part de son PNB – de l'ordre de 3,3 % – inférieure à la médiane des pays d'Afrique subsaharienne, bien que les revenus moyens y soient supérieurs d'environ un tiers. Alors que les pays à faible revenu dépensent sensiblement moins pour l'éducation que les autres, d'importantes différences existent au sein de ce groupe. Ainsi, la République centrafricaine affecte 1,4 % de son PNB à l'éducation, tandis que l'Éthiopie y consacre 6 % du sien.

Les dépenses publiques augmentent, mais pas systématiquement. Dans la majorité des pays pour lesquels les données sont disponibles, les dépenses publiques d'éducation en proportion

du PNB ont augmenté depuis Dakar (figure 3.1). Dans certains pays, d'importantes augmentations des dépenses ont été associées à de substantiels progrès en direction des objectifs de l'EPT (mais une association n'est pas une relation de cause à effet). Ainsi, l'Éthiopie, le Kenya, le Mozambique et le Sénégal ont nettement augmenté la part de leur PNB investie dans l'éducation et ont tous connu une baisse importante du nombre d'enfants non scolarisés (voir chapitre 2, figure 2.10). Dans un registre plus négatif, la part du revenu national consacrée à l'éducation a diminué entre 1999 et 2006 dans 40 des 105 pays pour lesquels les données sont disponibles. Dans 12 d'entre eux, elle a chuté de plus de 1 point de pourcentage. Il est inquiétant pour les perspectives de réalisation de l'EPU d'ici à 2015 que ce groupe comprenne plusieurs pays présentant une population d'enfants non scolarisés relativement importante, des taux de participation faibles, ou les deux, dont le Congo (- 3,5 points de pourcentage), l'Érythrée (- 2,9) et l'Inde (- 1,3). L'absence d'évolution significative au Pakistan, au Bangladesh et dans certains pays d'Afrique subsaharienne est également préoccupante. Ces pays ont besoin d'accroître simultanément le niveau, l'efficacité et l'équité des dépenses publiques d'éducation.

L'engagement national en faveur de l'éducation est variable. Dans la mesure où les priorités budgétaires reflètent les priorités politiques,

Figure 3.1 : Évolution des dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage du PNB entre 1999 et 2006 (en points de pourcentage)



Source : annexe, tableau statistique 11.

la manière dont les gouvernements allouent les ressources est très révélatrice de l'ordre de leurs priorités¹. La part de l'éducation dans le total des dépenses publiques est une mesure plus directe de l'engagement des pouvoirs publics en faveur de l'éducation que sa part dans le PNB. La part médiane des dépenses publiques d'éducation en Afrique subsaharienne est parmi les plus élevées de toutes les régions (tableau 3.2). Par ailleurs, l'Asie du Sud et de l'Ouest consacre une moindre part de ressources publiques à l'éducation que les pays de la région arabe et d'Afrique subsaharienne. Aussi limitées que soient leurs ressources, les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest semblent souffrir d'un manque d'engagement politique en faveur de l'éducation. Une fois encore, les moyennes régionales masquent de grandes différences d'un pays à l'autre. Ainsi, en Afrique subsaharienne, Madagascar consacre 25 % de son budget public à l'éducation, contre 10 % seulement pour le Tchad (voir annexe, tableau statistique 11).

Affectation des financements destinés à l'éducation

Les caractéristiques générales de la mobilisation des ressources ne sont que l'un des côtés de l'équation du financement. La manière dont les gouvernements affectent celles-ci au sein du secteur éducatif importe également. Le choix des priorités révèle souvent des aspects importants de la gouvernance de l'éducation.

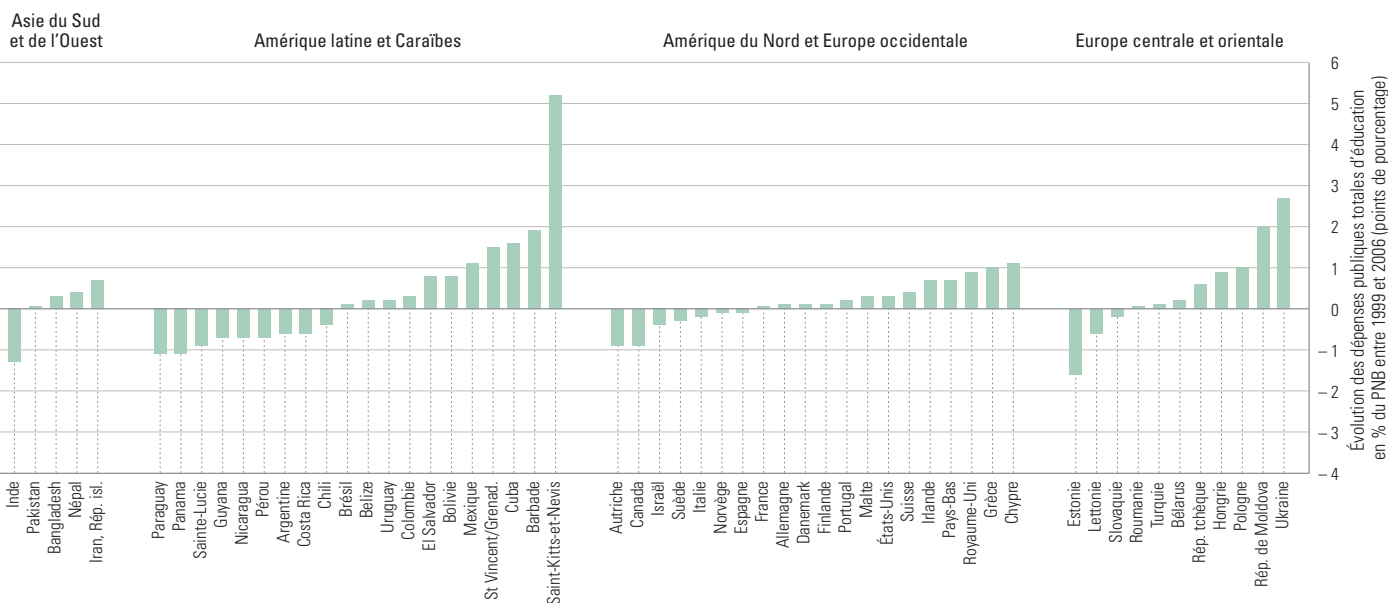
Tableau 3.2 : Dépenses publiques totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales, par région et par groupe de revenu, 2006

	Minimum	Médiane	Maximum	Pays disposant de données (%)
Monde	4	15	31	57
Pays en développement	4	16	31	52
Pays développés	6	12	17	73
Pays en transition	9	17	20	58
Afrique subsaharienne	4	18	30	51
États arabes	10	21	31	55
Asie centrale	9	...	19	33
Asie de l'Est et Pacifique	9	...	25	36
Asie du Sud et de l'Ouest	11	15	19	78
Amérique latine/Caraïbes	9	15	26	59
Amérique du N./Europe occ.	9	12	17	81
Europe centrale et orientale	6	13	20	71
Groupe de revenu				
Pays à faible revenu	10	17	26	40
Pays à revenu moyen inférieur	4	13	31	74
Pays à revenu moyen supérieur	8	16	30	53
Pays à revenu élevé	9	13	28	69

Notes : les regroupements de pays de la première partie du tableau suivent la classification utilisée dans les tableaux statistiques figurant en annexe au présent Rapport. La classification par revenu de la deuxième partie du tableau suit celle qui est utilisée par la Banque mondiale.

Source : annexe, tableau statistique 11.

1. La part du revenu national consacrée à l'éducation dépend de la capacité du gouvernement à percevoir des recettes. Pour consacrer la même part de PNB à l'éducation, un pays possédant une part de recettes plus importantes dans le PNB peut affecter une moindre part de ressources publiques à l'éducation qu'un pays ayant le même revenu national mais une proportion inférieure de recettes.



En Zambie, 93 % du budget du primaire est consacré aux salaires des enseignants.

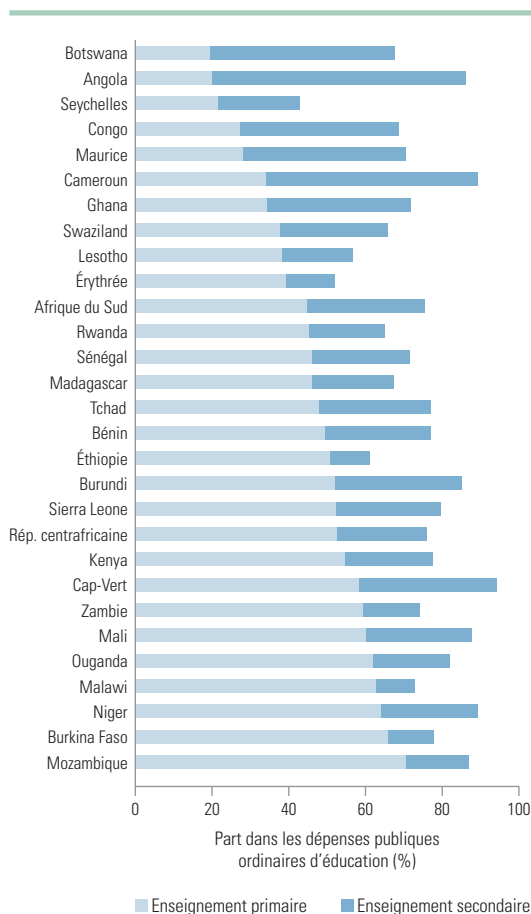
Les fonds affectés à l'enseignement primaire varient avec les caractéristiques de la scolarisation. Les caractéristiques de la scolarisation influent sur l'affectation des fonds à tel ou tel niveau d'éducation. Les pays où la scolarisation post-primaire est faible tendent à affecter une proportion plus importante de leur budget d'ensemble à l'enseignement primaire. Dans 13 des 29 pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels les données sont disponibles, la proportion de dépense publique affectée à l'enseignement primaire est supérieure à 50 % (figure 3.2). Des pays d'autres régions connaissant de faibles taux de participation post-primaire – comme le Guatemala, la Mauritanie et les Philippines – présentent une concentration comparable des ressources au profit de l'enseignement primaire (voir annexe, tableau statistique 11). Les attributions destinées à l'enseignement primaire sont les plus faibles dans les pays et régions où la scolarisation est presque universelle dans l'enseignement secondaire et importante dans

l'enseignement supérieur. Comme toujours, les moyennes dissimulent d'importantes variations : sur les 108 pays de toutes les régions pour lesquels les données sont disponibles, 60 dépensent davantage pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire.

Les dépenses consacrées aux enseignants dominent, en particulier dans les pays les plus pauvres. Près de la moitié des pays disposant de données pour 2006 ont dépensé plus des trois quarts de leur budget récurrent d'enseignement primaire pour la rémunération des enseignants dans les établissements publics (voir annexe, tableau statistique 11). La part des enseignants dans les affectations budgétaires laisse parfois peu de place au financement d'autres intrants, comme le matériel pédagogique et le perfectionnement professionnel des enseignants. En Zambie, 93 % du budget récurrent du primaire est consacré aux salaires des enseignants et moins de 4 % aux manuels scolaires et autres matériels didactiques – et cet exemple n'est pas une anomalie. La part importante de la rémunération des enseignants dans le financement de l'éducation n'est pas, comme on le suppose parfois, un indicateur qui montrerait que les enseignants sont trop payés ; nombreux sont ceux d'entre eux dont le niveau de rémunération est proche du seuil de pauvreté (voir ci-dessous la section consacrée aux enseignants et à leur suivi). Elle indique plutôt que le secteur de l'enseignement primaire dispose de trop peu de ressources, ce qui suggère qu'un engagement accru est nécessaire de la part des gouvernements et des donateurs d'aide.

Un engagement faible et une affectation inéquitable ont des conséquences. Les décisions de gouvernance financière qui s'expriment dans la mobilisation et l'affectation des ressources ont une incidence sur ce que vivent les enfants dans les classes. Le cas du Nigéria en donne une bonne illustration. En 2005, une part du PIB comprise entre 3,5 et 4,2 % était affectée à l'éducation². Cependant, l'éducation ne représentait que de 11 à 13 % des dépenses publiques totales, chiffre qui supporte mal la comparaison avec la moyenne régionale pour l'Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2007b, 2008f, tableau 3.2). Le jugement suivant exprime fortement les conséquences d'un financement insuffisant : « Les dépenses consacrées à des éléments essentiels tels que les manuels scolaires, le matériel pédagogique et la formation continue des enseignants, ainsi qu'au fonctionnement et à l'entretien, sont inadéquates. Près de la moitié des écoles primaires ont besoin d'une restauration majeure et 251 000 classes

Figure 3.2 : Répartition des dépenses publiques ordinaires d'éducation par niveau, Afrique subsaharienne, 2006



Source : annexe, tableau statistique 11.

2. Cette fourchette s'explique par la différence des résultats obtenus selon la technique d'estimation employée. Voir Banque mondiale (2008f) pour plus de détails.

supplémentaires sont nécessaires dans l'ensemble du pays » (Banque mondiale, 2008e, p. 15). L'augmentation des dépenses publiques d'éducation du Nigéria pour les aligner sur la moyenne régionale dégagerait un volume substantiel de ressources supplémentaires pour lutter contre les nombreuses difficultés auxquelles le secteur est confronté.

Inégalités mondiales et régionales dans la répartition des dépenses publiques d'éducation

Les inégalités de richesse entre pays se reflètent dans la disparité des dépenses d'éducation. Ces disparités sont étroitement associées aux importantes différences existant à l'échelle mondiale entre les possibilités d'éducation, examinées au chapitre 1. Les liens entre la richesse nationale et le financement de l'éducation jouent dans les deux sens. Les différences de richesse reflètent l'incidence du niveau d'éducation atteint et de la qualité de cette éducation sur la croissance et la productivité. Les différences de niveau et de qualité de l'éducation, quant à elles, reflètent les capacités de financement de pays présentant des niveaux différents de richesse nationale.

D'immenses écarts entre les dépenses par élève des pays développés et en développement. En termes de dépenses par élève, les enfants des pays développés et en développement vivent dans des mondes différents. En 2006, les dépenses par élève dans l'enseignement primaire variaient entre 39 dollars EU au Congo et 9 953 dollars EU au Luxembourg, à parité de pouvoir d'achat (PPA) en dollars constants de 2005 (figure 3.3). Si les mécanismes de transmission entre les dépenses d'éducation et la qualité de l'éducation sont complexes, le niveau très faible, en valeur absolue, des dépenses d'un grand nombre de pays en développement n'en a pas moins partie liée avec les résultats scolaires catastrophiques et le délabrement des infrastructures scolaires que décrit le chapitre 2. Lorsque la dépense par élève est inférieure à 300 dollars EU par an à PPA et est largement absorbée par les salaires des enseignants, les conséquences se font sentir dans les classes, où le toit fuit et où il n'y a ni livres ni chaises.

Les dépenses publiques d'éducation sont extrêmement déséquilibrées à travers le monde. Les différences entre les dépenses par élève correspondent à une répartition extrêmement inégale des dépenses publiques d'éducation dans le monde (figures 3.4 et 3.5). En 2004, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale comptaient à elles

seules pour 55 % des dépenses mondiales d'éducation, mais ne représentaient que 10 % de la population âgée de 5 à 25 ans. À l'autre extrême, l'Afrique subsaharienne abritait 15 % des enfants de 5 à 25 ans, mais ne comptait que pour 2 % des dépenses mondiales et l'Asie du Sud et de l'Ouest, avec 28 % de ce groupe d'âge, pour 7 % seulement (ISU, 2007). Pour les pays les plus pauvres, un accroissement des flux d'aide pourrait jouer un rôle important pour réduire le déficit des dépenses publiques d'éducation (voir chapitre 4).

Le financement et la gouvernance sont tous deux importants

Les réformes de gouvernance peuvent débloquent des gains d'efficacité susceptibles d'élargir l'accès et d'améliorer la qualité. La sous-section précédente a montré l'importante variation du financement de l'éducation selon les pays. L'incidence des différences de financement pour expliquer des disparités de résultats telles que celles qui sont décrites au chapitre 2 tient en partie à l'efficacité du système éducatif. Accroître l'efficacité pour accroître le flux des bénéfices mesurés en termes d'accès, de niveau d'études et de qualité est un objectif important des politiques publiques.

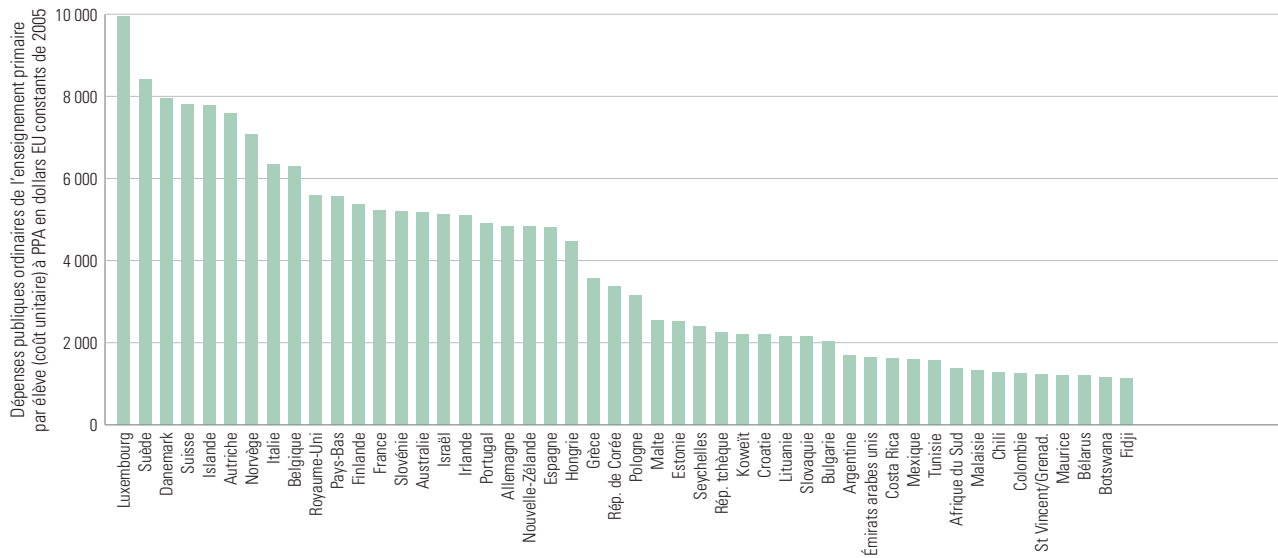
Améliorer l'efficacité et réduire la corruption

L'efficacité des dépenses publiques est liée à l'efficacité avec laquelle les pouvoirs publics utilisent leurs recettes pour faire progresser le bien-être social. Définir l'efficacité n'est pas simple. Les résultats de l'éducation ne peuvent se mesurer simplement en termes numériques, qu'il s'agisse du nombre d'enfants dans les classes, de livres ou d'enseignants. Des indicateurs qualitatifs sont essentiels. D'importantes questions se posent également quant à la place à accorder aux objectifs relevant de l'équité. Une année d'éducation supplémentaire a-t-elle la même valeur pour un enfant à haut revenu dans l'enseignement secondaire que pour un enfant à faible revenu dans l'enseignement primaire ? Il n'existe pas de réponse simple, mais aucun gouvernement ne peut se permettre de négliger l'efficacité.

L'efficacité technique, à son niveau le plus élémentaire, peut être conçue en termes de taux de conversion. Quel est le niveau de financement associé à un résultat spécifique ? Un exemple : le Sénégal et l'Éthiopie avaient tous deux des TNS de 71 %, en 2006 et 2007 respectivement. Cependant, le Sénégal dépensait 299 dollars EU à PPA par élève du primaire, alors que l'Éthiopie en dépensait 130 (en dollars EU de 2005). Selon cet indicateur

Les différences entre les dépenses par élève correspondent à une répartition extrêmement inégale des dépenses publiques d'éducation dans le monde.

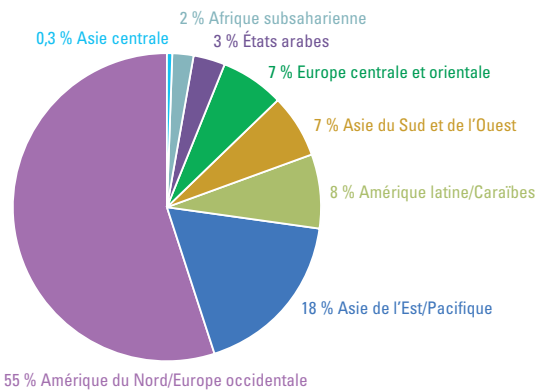
Figure 3.3 : Inégalité entre les pays en matière de dépenses publiques par élève de l'enseignement primaire, 2006



Source : annexe, tableau statistique 11.

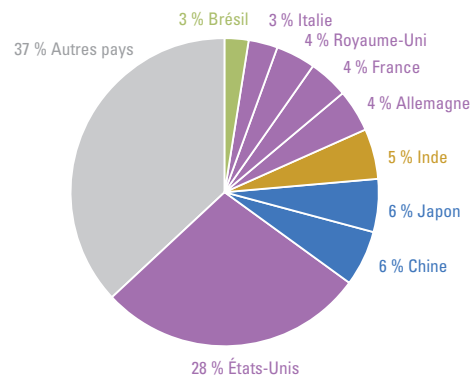
Une plus grande efficacité permet au gouvernement de donner plus de portée à des ressources limitées.

Figure 3.4 : Répartition des dépenses publiques mondiales d'éducation par région, 2004



Note : la répartition est calculée en dollars EU à PPA.
Source : ISU (2007, graphique 1, p. 11).

Figure 3.5 : Répartition des dépenses publiques mondiales d'éducation par pays, 2004

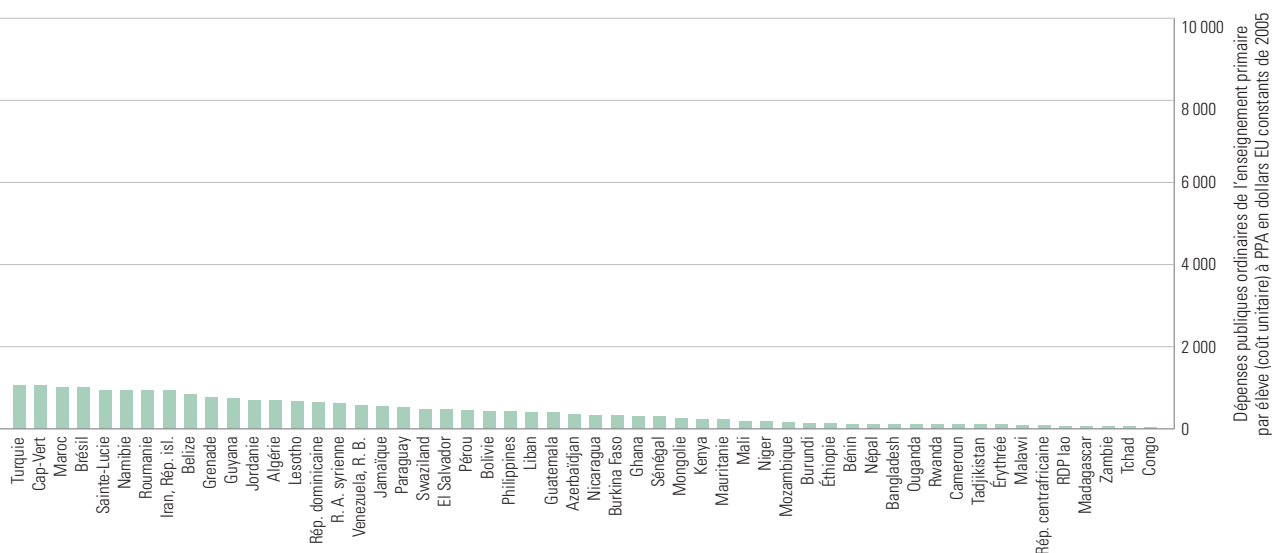


Note : la répartition est calculée en dollars EU à PPA.
Source : ISU (2007, graphique 1, p. 11).

simple, le système éducatif éthiopien est plus efficace pour convertir les ressources en places d'école. Si le coût d'une place d'école était le même dans les 2 pays, le Sénégal pourrait aisément, compte tenu de son niveau actuel de dépenses publiques, fournir assez de places pour tous les élèves en âge de fréquenter l'enseignement primaire. Dans cette comparaison, les différences d'efficacité peuvent tenir à de nombreux facteurs, notamment au niveau de rémunération des enseignants et à l'effectif des classes. Un haut degré d'efficacité pour l'indicateur technique précis

qu'est le rapport dépenses/scolarisation peut ne pas indiquer que la prestation est de meilleure qualité. La véritable question qui se pose aux décideurs est donc de savoir si l'on peut obtenir à moindre coût de meilleurs résultats qualitatifs (par exemple réaliser l'alphabétisation élémentaire).

La construction de classes est un exemple dans lequel les gains d'efficacité peuvent changer considérablement le cours des choses. Dans l'État de Kano, au Nigéria, le coût moyen de la construction était en 2007 de 14 000 dollars EU par classe,



alors que le coût moyen estimé par la Banque mondiale pour l'Afrique était de 10 000 dollars EU³ (Secrétariat de l'IMOA, 2006 ; Kano State Ministry of Education, 2008). Si une meilleure efficacité pouvait réduire le coût dans l'État de Kano à la moyenne africaine, 40 classes supplémentaires pourraient être construites par rapport aux 100 qui le sont actuellement. L'économie d'efficacité pourrait se traduire par un plus grand nombre de places à l'école et réduire la surpopulation, dans les limites actuelles des dépenses d'éducation.

De telles comparaisons ne permettent pas de tirer des conclusions définitives. Les coûts de construction des classes peuvent varier pour de nombreuses raisons d'un pays à l'autre, en Afrique subsaharienne comme dans d'autres régions. Ils dépendent notamment, en effet, du coût des matériaux, du niveau des salaires et de la qualité des classes construites. Même ainsi, on aurait tort de sous-estimer l'importance capitale de l'efficacité. Dans les pays à faible revenu, confrontés à de fortes contraintes budgétaires et à un important déficit en salles de classe, l'efficacité est l'une des exigences les plus essentielles pour accroître l'accès à l'éducation et renforcer l'équité. Les éléments observés dans différents pays peuvent fournir aux planificateurs de l'éducation des idées de politiques permettant d'atteindre l'objectif central qui consiste à maximiser le nombre de classes de bonne qualité disponibles tout en restant dans les limites de leur enveloppe budgétaire.

Améliorer l'efficacité est un problème qui ne se pose pas seulement aux pays très pauvres. Ce n'est pas non plus seulement une question d'infrastructures et d'intrants. Les gains d'efficacité peuvent également s'exprimer dans les indicateurs de résultats d'apprentissage. Une étude récente a examiné les différences d'efficacité des dépenses publiques d'éducation dans diverses régions d'Argentine et du Mexique, en employant comme indicateurs de résultats les TNS et les résultats de tests. L'efficacité a été mesurée après un contrôle des niveaux de revenu, des taux d'alphabétisme et des dépenses d'éducation par habitant à l'échelle régionale. Pour le Mexique, l'analyse a estimé que des améliorations de l'efficacité pouvaient accroître à elles seules les TNS de 5 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et de 15 points dans l'enseignement secondaire. Pour l'Argentine, elle a estimé qu'une plus grande efficacité était susceptible d'accroître les résultats en mathématiques de 7 points de pourcentage à l'école primaire et de 9 points dans l'enseignement secondaire (Jayasuriya et Wodon, 2007).

La corruption est une source d'inefficacité et d'inégalité. L'analyse des comptes de dépenses de l'enseignement public permet de mieux connaître l'image officielle des flux de ressources. Elle révèle le degré de mobilisation des ressources et les flux financiers qui passent des budgets nationaux aux échelons inférieurs des administrations publiques, et jusqu'au niveau des écoles. Dans certains pays,

Dans les pays à faible revenu, l'efficacité est essentielle pour accroître l'accès à l'éducation et renforcer l'équité.

3. La moyenne pour l'Afrique correspond à une moyenne calculée d'après les projets de la Banque mondiale. Le chiffre original de 8 000 dollars EU en prix constants de 2000 a été exprimé en prix de 2007 au moyen du déflateur du PIB des États-Unis.

La corruption pèse le plus sur les pauvres et les défavorisés.

on observe un écart entre les prévisions budgétaires et les apports réellement fournis à l'éducation. La corruption est souvent en cause.

Si la lutte contre la corruption dans l'éducation est importante pour le secteur éducatif, elle l'est aussi pour la société en général. L'éducation reçoit une part importante des dépenses publiques totales – dans la plupart des pays, elle est le plus grand domaine d'activité des pouvoirs publics et le plus grand employeur public. Les efforts visant à limiter la corruption en général ont peu de chances de réussir s'ils ne visent pas en particulier le secteur éducatif. En outre, « le manque d'intégrité et les comportements contraires à l'éthique au sein du secteur éducatif ne sont pas cohérents avec l'un des principaux objectifs de l'éducation même, qui est de produire de "bons citoyens", respectueux de la loi, des droits de l'homme et de la justice. Ils sont également incompatibles avec toute stratégie considérant l'éducation comme l'un des principaux moyens de lutter contre la corruption » (Hallak et Poisson, 2004, p. 7).

La corruption n'est pas facile à mesurer et ses effets sont difficiles à évaluer. Du fait de son caractère illégal, elle n'est pas prise en compte dans les chiffres officiels et, les agences publiques étant souvent impliquées, son ampleur totale peut être dissimulée. La corruption a des conséquences négatives sur l'efficacité et l'équité. La première est mise à mal parce que les pratiques de corruption ont pour effet la captation d'une partie des bénéfices de l'investissement public sous forme de rente privée, et la seconde parce que la corruption agit comme une taxe régressive dont les pauvres sont les principales victimes.

Malgré les problèmes que pose le suivi de la corruption, des recherches menées aux échelles internationale et nationale ont fourni d'intéressants résultats. Au Nicaragua, par exemple, le suivi de 6 projets majeurs de modernisation et de réparation d'écoles entrepris par le ministère de l'Éducation démontre que les pratiques de corruption réduisent les flux de ressources destinées à l'éducation (Transparency International, 2005). La comparaison des bâtiments avant et après l'achèvement du projet a révélé de nombreuses irrégularités. L'emploi de matériaux de qualité inférieure aux normes et la surfacturation ont contribué à de substantielles pertes financières.

Au Brésil, le programme FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fonds pour le maintien et le développement de

l'enseignement primaire et la promotion des enseignants), par ailleurs très efficace, a été affecté dans le passé par une appropriation illégale de fonds destinés à la rémunération et à la formation des enseignants⁴ (Transparency International, 2005). En moyenne, 13 % environ du total s'est perdu au cours du transfert entre le budget fédéral et les comptes bancaires municipaux, cette proportion atteignant 55 % pour certaines municipalités. Le problème de gouvernance tenait à l'incapacité des conseils locaux chargés de contrôler les subventions à faire en sorte qu'elles soient convenablement reçues et employées.

Mesurer la corruption internationale est intrinsèquement difficile. Cependant, une étude utilisant une série de données concernant 57 pays est parvenue à une conclusion qui a d'importantes implications pour l'EPT. Elle a en effet observé qu'un accroissement des dépenses publiques d'éducation était associé à une hausse significative des taux d'achèvement dans l'enseignement primaire *seulement* dans les pays les moins corrompus et dans ceux dont les administrations étaient d'une meilleure qualité (Rajkumar et Swaroop, 2008).

La corruption fait reculer l'équité du fait que les pertes d'efficacité qui lui sont liées ne sont pas réparties de manière égale dans l'ensemble de la société. Le poids le plus lourd repose sur les pauvres et les défavorisés, et cela pour 3 raisons. En premier lieu, les pauvres tendent à dépendre davantage que les autres des services publics. Faute de ressources financières, ils ne peuvent pas s'offrir le luxe de répondre à la corruption en faisant le choix de quitter le système public et de mettre leurs enfants dans des écoles privées. En deuxième lieu, les pauvres sont plus susceptibles d'être touchés par les pratiques de corruption, car ils ont un moindre recours aux canaux formels ou informels permettant d'obtenir réparation et ne sont pas souvent en mesure de se faire entendre pour demander des comptes aux prestataires de services publics. En troisième lieu, lorsque des paiements informels sont exigés pour assurer l'accès à l'éducation, leur montant représente probablement pour les pauvres une part plus importante du revenu du foyer que pour ceux qui ne le sont pas, ce qui rend compliqué la scolarisation de leurs enfants. Au Mexique, l'enquête nationale sur la corruption et la bonne gouvernance enregistre tous les 2 ans les paiements informels effectués par les ménages pour 38 services publics dans l'ensemble des 32 États fédéraux, permettant ainsi de quantifier ce qui correspond à un impôt (Transparency International, 2005). Les estimations

4. En 2007, la loi régissant le FUNDEF a été amendée afin de couvrir également l'enseignement préscolaire et secondaire et a été renommé programme FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fonds pour le maintien et le développement de l'éducation de base et la valorisation des professionnels de l'enseignement).

réalisées à partir de cette enquête indiquent que les ménages paient environ 10 millions de dollars EU de pots-de-vin pour s'assurer l'accès à l'éducation publique, qui est légalement gratuite. En 2003, les ménages ont payé en moyenne 30 dollars EU chacun pour satisfaire des demandes illégales formulées par des prestataires de services. Dans un pays où près du quart de la population vivait avec moins de 2 dollars EU par jour, cela représente un important fardeau financier. Il semblerait également que les paiements informels pour l'accès à des services de base soient exigés le plus fréquemment des foyers les plus pauvres.

Lutter contre la corruption par l'information, la réforme institutionnelle et le contrôle. La corruption représentant un transfert régressif de fonds publics au détriment des pauvres et de ceux qui n'ont pas de pouvoir, sa réduction est intrinsèquement bonne pour l'équité – dans le secteur éducatif et ailleurs. Dans les pays riches comme dans les pays pauvres, elle est enracinée dans des cultures politiques de non-reddition de comptes. Son éradication peut être un processus à long terme, mais des progrès rapides sont possibles à court terme. Des gouvernements résolus peuvent mettre en place des politiques qui ont un effet immédiat.

Une première étape importante consiste à reconnaître l'ampleur du problème de la corruption et à mettre en place une réponse institutionnelle proportionnée. L'information a un rôle clef à jouer car les gouvernements et le public sont souvent l'un et l'autre insuffisamment conscients de cette ampleur. Une étude menée récemment au Bangladesh offre une analyse détaillée qui suit le flux de ressources à travers le système – approche que d'autres pays pourraient utilement adopter (encadré 3.1). Cette analyse révèle un tableau positif dans les grandes lignes, tout en identifiant des domaines exigeant un examen plus approfondi.

Un autre exemple positif est celui de l'Indonésie, où le programme de subventions pour l'amélioration des écoles (SIGP, School Improvement Grant Programme) a fourni des subventions en espèces à des établissements secondaires du premier et du second cycle entre 2000 et 2004, visant particulièrement ceux des districts les plus pauvres et comptant d'importants groupes d'enfants issus de ménages déplacés par des conflits ou des catastrophes naturelles. Ce programme de grande ampleur couvrait quelque 8 000 écoles dans 130 districts et disposait d'un budget de l'ordre de 60 millions de dollars EU, dont 70 % étaient consacrés à la restauration matérielle des bâtiments scolaires. Recon-

Encadré 3.1 – Le suivi des dépenses publiques au Bangladesh

En 2005, un suivi des dépenses publiques et une enquête quantitative sur la qualité de la prestation de service ont été réalisés afin d'évaluer le secteur de l'enseignement primaire du Bangladesh.

Parmi les principales conclusions :

- les indications relatives aux affectations et aux dépenses étaient assez cohérentes entre les différentes sources, tant au niveau national qu'aux niveaux inférieurs ;
- le système de rémunération des enseignants paraissait bien structuré et il ne semblait pas qu'il y eût de détournement de fonds entre les services centraux et locaux ou entre les services locaux et les écoles ;
- la disparition de manuels scolaires était d'ampleur variable, 98 % des livres fournis parvenant aux enfants dans les écoles publiques et les écoles privées officielles, contre 76 % dans les madrasas ;
- le manque d'archives dans les écoles a rendu difficile le suivi des paiements des frais divers et des dépenses liées aux travaux courants et petites réparations, bien qu'aucun détournement majeur de fonds n'ait été observé ;
- près de 20 % des subventions ont été affectées à mauvais escient, du fait de chiffres de présence exagérés et de versements à des enfants qui ne pouvaient y prétendre ; 5 % des ressources correspondant aux subventions n'étaient pas comptabilisées.

Si ces résultats indiquent un système relativement efficace de gestion financière, certains problèmes sérieux ont été identifiés. Par exemple, des paiements officiels aux bureaux locaux d'éducation ont été évoqués par 16 % des enseignants récemment mutés et par 40 % environ des directeurs d'école. Près de 1 ménage sur 10 a indiqué procéder à des paiements officiels pour inscrire ses enfants aux programmes de subventions de l'enseignement primaire.

Source : Programme de réforme de la gestion financière (2006a).

naissant que la corruption était un problème systémique, le gouvernement et les donateurs ont créé une structure institutionnelle destinée à renforcer la gouvernance. Ses caractéristiques principales étaient notamment que :

- la décision était décentralisée ; des comités de districts et des comités locaux comprenant des représentants non gouvernementaux sélectionnaient les écoles bénéficiaires ;
- les comités d'écoles étaient impliqués dans la définition des besoins et la population locale participait aux travaux de construction ;
- le détail des subventions d'ensemble était publiquement annoncé et les financements transférés directement par l'intermédiaire du système bancaire, ce qui permettait d'éviter que des intermédiaires viennent perturber le mécanisme ;

La corruption est enracinée dans des cultures politiques de non-reddition de comptes.

- des directives détaillées étaient publiées sur les procédures du programme ;
- le programme faisait l'objet d'un contrôle indépendant effectué par une unité centrale indépendante de contrôle (UCIC).

Le rapport de contrôle de l'UCIC a été publié et a lancé un intense débat national sur la corruption. Il documentait 40 cas de corruption manifeste, concernant aussi bien la facturation illégale de services par des consultants en bâtiment que des détournement de fonds par des fonctionnaires publics locaux, des tentatives de pots-de-vin et des collusions sur les prix entre fonctionnaires et entrepreneurs du bâtiment ou fournisseurs de manuels scolaires. Par comparaison avec les pratiques antérieures, le niveau d'ensemble de corruption dans le cadre du SGIP était modeste – l'institutionnalisation de la transparence a clairement eu des effets. Le rapport de l'UCIC a fait de la corruption dans l'éducation, qui était jusque-là une activité bien dissimulée, un thème très visible et faisant l'objet d'un débat public (Baines, 2005).

S'il n'y a pas de sanction visible, il est fréquent que la corruption ne soit pas dénoncée.

L'institutionnalisation du suivi des dépenses publiques est l'un des outils contre la corruption les plus efficaces. Contrôler les montants réellement versés en les comparant aux prévisions budgétaires peut mettre en lumière des zones problématiques. Depuis le milieu des années 1990, la Banque mondiale et d'autres donateurs ont réalisé des enquêtes de suivi des dépenses publiques (PETS, *public expenditure tracking survey*) afin d'évaluer l'efficacité des systèmes de gestion financière et de localiser les fuites entre les ministères et les salles de classe (Reinikka et Smith, 2004 ; Winkler, 2005). À partir d'un exercice entrepris initialement au milieu des années 1990 en Ouganda, les PETS sont aujourd'hui un outil de contrôle largement employé (encadré 3.2). Leur impact est renforcé lorsqu'il se conjugue avec un meilleur accès du public à l'information, comme l'illustrent les expériences de l'Indonésie et de l'Ouganda.

Tous les exercices de suivi des dépenses publiques n'ont pas été couronnés de succès. Lorsque la corruption est profondément ancrée et que les responsables politiques ne créent pas les conditions d'une obligation redditionnelle plus forte, ces exercices peuvent produire des résultats limités. La PETS menée au Pérou sur l'éducation en 2002 en est un exemple. L'opacité de la planification budgétaire a rendu impossible de définir le niveau réel d'affectation des fonds, ce qui a largement permis la corruption. Plus de 90 %

des ressources réservées pour l'éducation étaient consacrées aux salaires, mais les lacunes des données relatives aux effectifs des enseignants ont limité la portée de l'évaluation des versements (Reinikka et Smith, 2004).

Comme l'exprime Transparency International (2005, p. 14), « dans de nombreux pays, les lois et la réglementation anticorruption existent depuis des années, mais les citoyens ne les connaissent pas, souvent parce qu'elles sont rarement appliquées. S'il n'y a pas de sanction visible, les gens tendent à croire qu'on ne peut pas résister à la corruption et ne la dénonceront donc pas ». Une partie du problème est que ceux qui bénéficient de la corruption ont beaucoup à perdre dans les campagnes d'information et beaucoup à gagner à entretenir des systèmes de rapports qui manquent de transparence. Par ailleurs, la plupart des citoyens – et en particulier les pauvres et les parents d'enfants scolarisés – ont beaucoup à perdre à ne pas agir.

L'inégalité des dépenses renforce les disparités

La mobilisation des ressources ainsi que l'efficacité et les mesures de lutte contre la corruption ont des bénéfices pour l'ensemble du système éducatif. C'est la raison pour laquelle la gouvernance est dans ces domaines d'une telle importance pour réaliser l'EPT. L'équité est également primordiale. Surmonter les handicaps et les disparités décrits au chapitre 2 exige des stratégies de financement qui visent explicitement à l'égalité des chances, le financement public étant utilisé pour contrebalancer les désavantages sociaux.

Le financement équitable n'est pas un concept facile à définir. Il est clair qu'il ne s'agit pas seulement d'un financement qui serait égal pour tous les élèves. Fournir un soutien équivalent à des enfants connaissant des situations très inégales et égaliser les chances sont deux choses différentes. Les enfants handicapés, les enfants privés chez eux des avantages liés à l'alphabétisme de leurs parents, les enfants pauvres ou défavorisés du fait de leur sexe ou de leurs origines ethniques ne luttent pas à armes égales. Pour les enfants qui connaissent de telles situations, atteindre un niveau d'études donné se traduira vraisemblablement par des coûts plus élevés que pour les enfants issus de groupes sociaux non défavorisés.

Quelle que soit la définition précise de l'équité, la structure des dépenses publiques à travers le monde est souvent très inéquitable. L'analyse de la répartition des bénéfices des dépenses publiques

Encadré 3.2 – Suivi des dépenses publiques, campagnes d'information et lutte contre la corruption en Ouganda

L'information du public et le suivi budgétaire sont deux des antidotes les plus puissants à la corruption. L'expérience de l'Ouganda illustre leur efficacité pour renforcer les systèmes publics de gestion financière.

Au milieu des années 1990, les comptes budgétaires officiels étaient un guide peu fiable pour le financement de l'éducation en Ouganda. En 1996, la Banque mondiale a réalisé une enquête de suivi des dépenses publiques dans 250 écoles situées dans 19 districts. Cette enquête a montré que, d'après la comptabilité des écoles, 13 % seulement des subventions par élève versées par le gouvernement central parvenaient réellement aux écoles. La plupart de celles-ci indiquaient n'avoir reçu aucun financement et la plupart des enseignants et des parents ignoraient l'existence de ces subventions. Les financements destinés à l'éducation ont été détournés vers d'autres secteurs, utilisés pour des activités politiques, ou volés.

Lorsque l'Ouganda a mis en place l'enseignement primaire gratuit, en 1997, le soutien des donateurs a été sollicité pour remplacer les contributions parentales par des dépenses publiques. Les partenaires de l'aide ont conditionné leur soutien à la mise en œuvre d'un programme de lutte contre la corruption comprenant des mesures visant à sensibiliser aux détournements de fonds et à permettre aux parents de se faire entendre. Les écoles ont reçu instruction d'afficher publiquement des informations détaillées sur les fonds reçus des autorités locales. Plusieurs journaux nationaux et régionaux ont publié des informations sur les transferts de subventions des autorités centrales aux autorités locales, indiquant les dates et les montants.

Des transformations institutionnelles ont également été réalisées. Au lieu de transférer aux districts les fonds destinés à l'éducation et à d'autres secteurs sous forme d'une subvention globale, le gouvernement a décidé de les transférer sous forme de 22 subventions conditionnelles dont les paiements étaient liés à des actions spécifiques. En 2002, une seconde enquête de suivi des dépenses publiques a montré que les écoles recevaient en moyenne 80 % de la subvention par élève qui leur était attribuée et que toutes les écoles en recevaient au moins une partie.

L'évaluation de l'expérience de l'Ouganda a révélé certains points importants. L'analyse statistique détaillée indique que la réduction des détournements de subventions a été la plus importante dans les écoles les plus proches des points de vente de journaux – ce qui indique que l'information a eu pour effet d'autonomiser les communautés. Cependant les bénéfices des campagnes d'information n'ont pas été équitablement répartis. Leur impact était moins marqué dans les communautés possédant les niveaux d'alphabétisme les plus faibles, ce qui souligne une fois encore l'importance de l'éducation – en particulier de l'alphabétisme – pour aider les individus à faire des choix informés et créer un environnement favorable à une gouvernance responsable et susceptible de rendre des comptes.

Sources : Crouch et Winkler (2007) ; Hubbard (2007).

Dans de nombreux pays, les dépenses d'éducation tendent à profiter à ceux qui sont relativement aisés.

entre les différentes catégories de la population suggère que l'iniquité est la règle, et non pas l'exception. Une étude menée dans des pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie et du Pacifique, du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord et dans des pays en transition, examinés dans le *Rapport 2008*, a observé que le total des dépenses d'éducation n'était favorable aux pauvres dans aucune région. Dans de nombreux cas, les dépenses publiques étaient clairement favorables aux riches, les dépenses favorables aux pauvres dans l'enseignement primaire étant contrebalancées par l'avantage dont bénéficient les groupes au revenu le plus élevé dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Dans les grandes lignes, les données nationales confirment ce tableau. Dans certains cas, les financements publics ne réussissent pas à compenser le désavantage lié à la pauvreté.

C'est ce qu'illustre notamment le cas de l'Indonésie, où les dépenses d'éducation par habitant dans les 20 % de districts les plus pauvres ne représentent que 54 % des dépenses engagées dans les 20 % de districts les plus riches. En termes de dépenses par élève, l'écart est moindre, car la scolarisation est moins importante dans les districts les plus pauvres (tableau 3.3). Dans un système plus équitable, les districts les plus pauvres, qui sont les plus désavantagés en matière d'éducation, recevraient les allocations par élève les plus élevées. Dans certains cas, les contours de l'inégalité de financement suivent les lignes ethniques. Dans l'ex-République yougoslave de Macédoine, les écoles dont les élèves sont d'origine albanaise reçoivent un financement par élève inférieur de près de 20 % à la moyenne nationale. Dans les zones rurales, elles reçoivent près de 37 % de moins que les écoles dont les élèves sont d'origine macédonienne (tableau 3.4).

Tableau 3.3 : Pauvreté et dépenses publiques d'éducation en Indonésie, 2004

Quintiles de districts	Dépenses totales d'éducation au niveau des districts	
	(Dollars EU constants de 2006)	
	Par habitant	Par élève de l'enseignement public
Quintile 1 (le plus pauvre)	53	147
Quintile 2	75	132
Quintile 3	63	125
Quintile 4	71	151
Quintile 5 (le plus riche)	98	169

Source : calculs d'après Arze del Granado *et al.* (2007, tableau 10 p. 17).

Tableau 3.4 : Ethnicité et dépenses publiques d'éducation en ex-République yougoslave de Macédoine, 2005

Origine ethnique des élèves	Type de municipalité				
	Rurale	Petite ville	Grande ville	Skopje (capitale)	Total
	(Dollars EU constants de 2006)				
Albanaise	289	263	261	255	274
Majoritairement albanaise	341	367	298	238	301
Macédonienne	457	347	364	290	359
Majoritairement macédonienne	467	386	295	360	372
Autre	454	...	375	296	395
Total	391	352	332	285	342

Source : Calculs d'après Banque mondiale (2008c, tableau 2.7 ; page 24).

Le lien entre les besoins des élèves et les dépenses par élève est souvent ténu.

En Chine, les dépenses par élève au niveau de l'enseignement primaire varient selon un facteur de 10 entre les provinces qui dépensent le moins et celles qui dépensent le plus, ce qui reflète d'une manière générale les différences de richesse entre les provinces (Tsang, 2002).

Les caractéristiques des dépenses ne sont pas définitives. Elles évoluent avec les caractéristiques de la scolarisation et à la suite des décisions prises en matière de politique publique. Au cours des années 1990, le Brésil avait l'un des modèles de dépenses publiques les plus inéquitables au monde. Dans les États les plus pauvres du Nord-Est, leur niveau par élève était en moyenne 2 fois moindre que dans les États plus riches du Sud-Est. Plus récemment, des programmes de financement redistributifs ont modifié sensiblement ce tableau. De nombreux gouvernements s'efforcent de corriger directement les inégalités sociales dans le domaine de l'éducation au moyen de nouvelles approches de l'affectation des ressources financières, appliquant dans les formules d'attribution une pondération en faveur

des groupes et régions désavantagés ou de programmes spéciaux. On a également eu recours à des interventions ciblées sur des intrants spécifiques. Il a ainsi été observé que les dépenses consacrées à des programmes de distribution de manuels scolaires gratuits visant les élèves défavorisés de 3 pays d'Amérique centrale redirigeaient avec succès les ressources vers les pauvres (tableau 3.5).

De nombreux facteurs déterminent la manière dont les gouvernements affectent les ressources dans le domaine de l'éducation. Les formules techniques de financement peuvent être utiles, mais ce qui oriente véritablement les modèles de répartition se situe ailleurs. Pour les gouvernements faiblement engagés en faveur de l'équité en général, les intérêts des groupes ou régions défavorisés risquent de ne pas avoir beaucoup de poids lorsqu'il est question d'éducation. De même, dans des situations où les personnes défavorisées sur le plan éducatif ont peu de poids politique, elles ont peu de chances de faire entendre leurs revendications en matière de financements publics. Le leadership politique peut faire une énorme différence. Ainsi, au Sénégal, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie, la décision prise par les responsables politiques de supprimer les droits de scolarité dans l'éducation tout en accroissant les dépenses au niveau de l'enseignement primaire a renforcé l'équité des dépenses publiques et a eu d'importants effets positifs sur la scolarisation.

Des stratégies pour une plus grande équité des financements

Il n'existe pas de formules toutes faites pour des financements équitables dans l'éducation. Toute stratégie visant à égaliser les chances doit prendre en compte les traits spécifiques des désavantages. Certaines de ces caractéristiques peuvent être enracinées dans les disparités régionales. D'autres feront intervenir des facteurs tels que l'incidence et l'étendue de la pauvreté, ou les handicaps fondés sur le sexe, l'appartenance ethnique et la langue. Dans un système équitable, l'affectation de financements pour l'éducation serait inversement corrélée aux résultats actuels, ceux qui éprouvent les plus grands besoins recevant le soutien le plus important. Passer des déclarations de principe à des mesures pratiques représente pour les gouvernements des défis multiples.

Malgré toute la rhétorique égalitariste des discours sur les politiques publiques d'éducation, il est relativement rare de trouver un lien clairement établi entre les besoins des élèves, déterminés par des critères d'équité, et les dépenses par élève.

Les règles de gouvernance qui s'appliquent à l'affectation des ressources sont extrêmement variables. La plupart des pays emploient des formules de financement pour l'affectation des fonds, des enseignants et du matériel didactique dans l'ensemble du système éducatif. Ces formules peuvent comporter une composante par étudiant, une composante liée au coût de l'investissement et des éléments compensatoires destinés à corriger les désavantages. Le financement compensatoire peut être destiné à des sources et à des types d'inégalités très divers, tels que :

- les désavantages liés aux caractéristiques raciales, ethniques, de castes et autres, lorsque les normes culturelles, la privation des droits politiques et la discrimination systémique freinent les progrès ;
- les problèmes auxquels sont confrontés les minorités linguistiques ou les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue nationale ou la langue officielle d'enseignement ;
- la restriction des chances à laquelle sont confrontés les enfants issus des ménages pauvres, dont les parents peuvent ne pas avoir les ressources nécessaires pour les dispenser de travailler, pour financer le transport jusqu'à l'école ou pour payer les fournitures scolaires, les manuels, les uniformes et les repas pris à l'école ;
- l'absence de dispositions en faveur des élèves des écoles éloignées, où l'exiguïté des classes, les problèmes de transport, les coûts de pension et d'internat et les difficultés à attirer et à retenir les enseignants limitent leurs chances ;
- le financement et l'enseignement spécialisé supplémentaires qui peuvent être nécessaires pour aider les élèves handicapés ou présentant des besoins spéciaux.

Une application fréquente des formules de financement dans les pays en développement a été la mise en place de subventions aux écoles. Ces subventions représentent un transfert de ressources et d'autorité en matière de dépenses depuis les autorités centrales, régionales ou de district en direction des communautés locales et des écoles (Frederiksen, 2007). Elles peuvent s'appliquer à un large éventail d'objectifs relevant de l'équité. Du côté de l'offre, elles peuvent être utilisées pour accroître le financement et le flux de matériel pédagogique en direction des écoles

Tableau 3.5 : Répartition par quintile de revenus des manuels scolaires distribués gratuitement par les pouvoirs publics dans trois pays d'Amérique centrale, 2000-2004

Pays	Quintile 1 (le plus pauvre)	Quintile 2	Quintile 3	Quintile 4	Quintile 5 (le plus riche)
	Pourcentage du total des manuels scolaires gratuits				
El Salvador	29	26	24	14	7
Guatemala	29	27	21	16	8
Nicaragua	29	23	26	15	8

Source : Porta Pallais et Laguna (2007).

situées dans des zones caractérisées par une forte concentration de pauvreté ou comptant un grand nombre d'élèves défavorisés. Du côté de la demande, elles peuvent être utilisées pour réduire les obstacles qui limitent l'accès. Elles peuvent servir, par exemple, à offrir aux écoles une compensation pour la perte de recettes entraînée par la suppression des droits de scolarité, comme l'illustre l'exemple du système de subventions par élève au Ghana (encadré 3.3).

D'autres pays ont également introduit dans le financement de l'éducation des subventions aux écoles. Au Kenya, le gouvernement a mis en place une subvention scolaire de 14 dollars EU par élève pour permettre aux écoles de couvrir les pertes liées à la suppression des droits de scolarité et d'augmenter les dépenses destinées au matériel, à l'entretien et au fonctionnement. Le programme a amélioré la disponibilité des manuels et autres matériels. Il a également été utilisé pour financer des internats afin d'améliorer l'accès à l'école des enfants vivant dans des zones au peuplement clairsemé (Frederiksen, 2007). De même, la République-Unie de Tanzanie a mis en place des subventions scolaires peu après avoir supprimé les droits de scolarité en 2001. En 2002, les subventions par élève aux écoles primaires étaient de l'ordre de 10 dollars EU par élève pour les manuels scolaires, le matériel pédagogique, le fonctionnement et l'administration de l'école ainsi que la formation des enseignants⁵ (Frederiksen, 2007).

Les formules de financement et la conception de subventions scolaires sont souvent considérées comme des questions strictement techniques et apparaissent rarement dans le débat public ou les programmes politiques. Cette attitude ne sert pas à grand-chose. Le fait que la gestion des ressources financières soit complexe ne signifie pas qu'elle doive être l'apanage des technocrates et des administrateurs. La conception de formules de financement est un indicateur fort qui montre

Au Kenya, une subvention scolaire a amélioré la disponibilité des manuels et autres matériels.

5. D'autres pays d'Afrique subsaharienne expérimentent les subventions scolaires, notamment l'Éthiopie, Madagascar, le Mozambique et l'Ouganda.

Au Ghana, une subvention gouvernementale permet aux écoles de compenser les pertes liées à la suppression des droits de scolarité.

Encadré 3.3 – Encourager la suppression des droits de scolarité : les subventions scolaires au Ghana

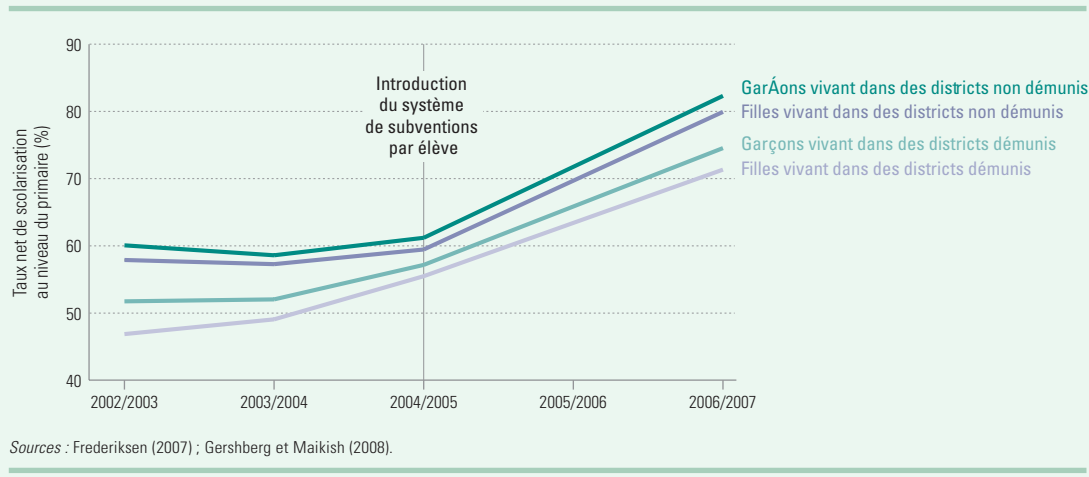
Dans le cadre de la politique d'éducation de base universelle obligatoire mise en place en 1996, le Ghana a officiellement supprimé les frais de scolarité pour les classes de niveau 1 à 9. Cinq ans plus tard, cette politique n'avait pas obtenu l'effet escompté sur la scolarisation et le maintien à l'école. L'examen de cette politique a révélé que le problème tenait pour partie à un effet de substitution : confrontées à une perte de recettes, les communautés et les associations parents-professeurs ont autorisé la mise en place de frais informels.

Les subventions scolaires ont été mises en place en 2004-2005 pour remédier à cette situation. Visant les écoles des 40 districts les plus défavorisés, elles étaient liées à des plans d'amélioration des écoles. Destinées à compenser le coût de la suppression des droits de scolarité, elles étaient calculées en fonction du nombre d'élèves, avec un montant par élève plus élevé pour les filles que pour les garçons (les subventions annuelles s'élevaient à 2,70 dollars EU par garçon et à

3,88 dollars EU par fille). Les fonds du gouvernement central étaient acheminés par l'intermédiaire de comptes bancaires réservés à cet effet dans chaque district, puis vers le compte bancaire de chaque école. Des réclamations et un important lobbying de la part d'autres districts ont donné lieu à une extension du programme à toutes les écoles primaires à partir de 2005-2006.

Ces mesures ont-elles été couronnées de succès ? Le nombre d'inscriptions pour les années scolaires 2002-2003 à 2006-2007 indique d'importantes augmentations des taux de scolarisation globaux (figure 3.6). Ainsi, le TNS dans le primaire pour les filles vivant dans des districts défavorisés a augmenté de 24 points de pourcentage pendant la même période de 5 ans. Si ces améliorations sont impressionnantes, il est encore trop tôt pour savoir si le programme aura une incidence sur deux problèmes centraux auxquels l'éducation est confrontée au Ghana : l'importance des taux d'abandon et la faiblesse des taux de passage dans le secondaire.

Figure 3.6 : Évolution des taux nets de scolarisation au niveau du primaire au Ghana avant et après l'introduction du système de subventions par élève



si les gouvernements ont l'intention de traduire en politiques concrètes leurs engagements en faveur de l'équité. Le chapitre 2 suggère que les gouvernements pourraient accorder plus d'importance à la cartographie et au suivi des disparités en matière d'éducation. Les approches relatives aux formules de financement doivent être évaluées à la lumière de cet exercice et les gouvernements doivent révéler pleinement au public non seulement la formule utilisée mais également la justification de leur choix du point de vue de l'équité.

La décentralisation : un facteur potentiel d'inégalité

Dans le monde entier, la décentralisation des services publics délégués aux pouvoirs publics locaux a été l'une des caractéristiques majeures de la réforme de la gouvernance. Les arguments en faveur de la décentralisation tiennent aussi bien à l'efficacité qu'à l'équité. Rapprocher les décisions de la population concernée et déléguer l'autorité aux pouvoirs publics locaux qu'elle élit est considéré comme un moyen d'assurer une prestation plus adaptée des services.

L'éducation a occupé une place de premier plan dans la réforme de la décentralisation. Dans le monde en développement, un nombre croissant de pays ont transféré la responsabilité de l'éducation aux échelons inférieurs des pouvoirs publics, en général dans le cadre d'une réforme d'ensemble du service public. La décentralisation de l'éducation redistribue l'autorité non seulement du gouvernement central aux gouvernements locaux mais également des autorités politiques aux prestataires des écoles (King et Cordeiro Guerra, 2005).

Ce que cela signifie dans la pratique varie d'un pays à l'autre. Il est rare que les gouvernements délèguent l'ensemble du pouvoir, et les systèmes éducatifs délégués fonctionnent par l'intermédiaire de structures de gouvernance à plusieurs étages qui unissent de nombreux acteurs et de nombreuses institutions. Les gouvernements centraux peuvent transférer l'autorité dans certaines zones puis conserver l'autorité dans d'autres, ou fixer des règles limitant la marge de choix des autorités locales. Malgré un plaidoyer généralisé en faveur de la décentralisation, les gouvernements centraux conservent souvent un haut niveau de contrôle, comme le montre l'exercice de cartographie qui figure en annexe au présent *Rapport*. Les caractéristiques de la décentralisation financière sont particulièrement complexes et ont d'importantes implications pour la prestation d'éducation. Les règles et politiques régissant la décentralisation fiscale définissent également son incidence sur l'éducation. Toute évaluation doit prendre en compte trois domaines clefs :

- *la désignation de l'autorité habilitée à engager des dépenses*, qui définit le niveau de l'autorité publique responsable des décisions en matière de dépenses ;
- *la désignation de l'autorité chargée de lever les recettes*, qui définit les pouvoirs des différents niveaux de l'autorité publique en matière de fixation d'impôts et de taxes ;
- *les formules de transfert de ressources entre les autorités publiques*, qui déterminent la manière dont les recettes sont affectées d'une région ou d'un secteur à l'autre.

Les politiques menées dans chacun de ces domaines peuvent avoir une incidence importante sur l'équité. On ne peut pas se fonder sur le principe que cette incidence serait positive. La délégation de l'autorité de lever des recettes, par exemple, peut donner aux autorités locales une

plus grande autonomie, mais également se traduire par l'instauration de droits et de taxes qui peuvent pénaliser les pauvres. Au Viet Nam, la décentralisation fiscale a beaucoup progressé, mais le gouvernement central contrôle la mobilisation des recettes et les transfère aux autorités locales (voir ci-dessous). Pour les autorités des districts et des communes, la seule forme d'autonomie en matière de recettes est la perception de droits dans des domaines tels que l'éducation et la santé. Les frais à la charge des usagers ont augmenté dans ces deux domaines, avec des implications fâcheuses pour l'équité (Huong, 2006).

L'expérience du Viet Nam résume certaines des tensions inhérentes à la décentralisation. La justification de la décentralisation tient en partie à ce que cette dernière améliore l'efficacité et renforce l'autonomie par la délégation d'une autorité réelle. Cependant, déléguer la mobilisation des recettes dans des pays présentant d'importantes inégalités s'accompagne de risques importants pour l'équité. Les gouvernements peuvent atténuer ces risques en faisant en sorte que des transferts de ressources entre autorités publiques égalisent les chances. Les formules utilisées par les gouvernements pour concevoir ces transferts sont hautement techniques – et hautement politiques. Les cas suivants sont instructifs car, dans chacun d'entre eux, l'équité a été une préoccupation de premier plan.

- **Viet Nam** : les gouvernements provinciaux ont désormais des pouvoirs étendus en matière de collecte des impôts dans des domaines tels que le sol et la propriété, et la responsabilité des transferts en direction des communes. Cependant, les transferts opérés depuis le gouvernement central restent le flux de recettes le plus important. Les transferts sont définis par une formule fondée sur la population, mais pondérée en fonction de la pauvreté, de l'éloignement, des normes sanitaires et éducatives et de la présence de catégories de la population défavorisées. Une loi de 2003 a recalculé la norme éducative en prenant en compte tous les enfants, et non pas seulement les enfants scolarisés. La proportion des enfants d'âge scolaire qui sont effectivement scolarisés étant inférieure dans les provinces les plus pauvres, cette mesure a accru l'équité. De même, la norme éducative pour un enfant vivant dans les zones montagneuses (qui présentent les indicateurs les plus mauvais en matière d'éducation) représente 1,7 fois celle qui s'applique à un enfant urbain. L'engagement en faveur de l'équité se traduit dans les dépenses :

Malgré un plaidoyer généralisé en faveur de la décentralisation, les gouvernements centraux conservent souvent un haut niveau de contrôle.

La décentralisation est un processus hautement politique.

des régions riches comme le delta du fleuve Rouge disposent d'un revenu qui représente environ 25 fois celui des régions les plus pauvres, telles que le Nord-Ouest, mais les dépenses budgétaires par habitant sont à peu près équivalentes, ce qui induit d'importants transferts des régions riches en direction des régions pauvres (Adams, 2005 ; Huong, 2006).

- **Ouganda** : les réformes de décentralisation en Ouganda ont été parmi les plus ambitieuses d'Afrique subsaharienne. Cependant, la gouvernance décentralisée a progressé plus vite dans le domaine de la gestion et de la prestation de services que dans celui des finances. Alors que les autorités de district sont habilitées à collecter les impôts locaux, elles ne sont pas autorisées à percevoir de droits pour des services de base tels que l'éducation. Elles sont également limitées quant à la définition des priorités en matière de dépenses. Pour la plupart des années, 90 % environ des recettes proviennent du gouvernement central. Plus des deux tiers du financement transféré consistent en une subvention conditionnelle, liée à la réalisation d'objectifs figurant dans la stratégie nationale de réduction de la pauvreté, comme l'EPU, l'enseignement secondaire et le recrutement des enseignants. La plus grande partie du reste est une subvention inconditionnelle, calculée en fonction de la population et de la superficie. En outre, une petite subvention d'égalisation est destinée à réduire l'écart entre les districts les plus riches et les plus pauvres (Obwona *et al.*, 2000 ; Steiner, 2006 ; Ouganda – Local Government Finance Commission, 2000).
- **Afrique du Sud** : la fin de l'apartheid, en 1994, a amené un nouveau gouvernement démocratique et une évolution radicale vers la décentralisation, dans laquelle les autorités provinciales et locales ont assumé d'importantes responsabilités nouvelles dans des domaines tels que la santé, l'éducation et le logement. La formule de financement de la décentralisation fiscale comportait une importante composante redistributive visant à surmonter les inégalités héritées de la période de l'apartheid. Près de 95 % des dépenses des autorités provinciales proviennent du gouvernement central. La composante la plus importante, désignée comme un transfert à parts équitables, est pondérée pour refléter les niveaux de pauvreté et les coûts liés au respect de normes nationales minimales dans des domaines tels que la santé et l'éducation. Pour l'éducation, le financement repose sur le nombre d'élèves, avec une pondération supplémentaire

pour les provinces pauvres et rurales. Les autorités provinciales doivent également classer les écoles selon un indice de pauvreté, qui est utilisé pour l'affectation de financements destinés aux intrants autres que le personnel (Gershberg et Winkler, 2003 ; Momoniat, 2003). Du fait de ces réformes, l'attribution des ressources aux écoles est devenue plus équitable (Crouch et Winkler, 2007).

- **Colombie** : dans les années 1990, la décentralisation des financements gouvernementaux a sensiblement amélioré l'équité des transferts entre autorités publiques. Avant la décentralisation, les transferts en provenance du gouvernement central se fondaient sur les transferts historiques – dispositif qui favorisait les provinces les plus riches. Dans le cadre des réformes, les attributions historiques ont été remplacées par une formule qui affecte les ressources en fonction de la population, avec un ajustement pour la santé et l'éducation (Bossert *et al.*, 2007).

Les facteurs qui motivent la décentralisation financière peuvent être importants. Lorsque la réforme est guidée par des pressions fiscales qui s'exercent sur le gouvernement central, elle peut se traduire par une réduction du financement assuré par celui-ci. Dans ces circonstances, les pouvoirs publics locaux, les communautés et les écoles chercheront vraisemblablement des financements supplémentaires auprès des parents. C'est à peu près ce qui s'est produit en Chine dans les années 1990 (King et Cordeiro Guerra, 2005).

On oublie parfois que la décentralisation est un processus hautement politique. C'est une chose de déléguer l'autorité dans des pays caractérisés par un haut degré de cohésion nationale, des institutions publiques nationales, régionales et locales fortes et des processus bien définis de résolution des conflits. C'en est une autre que de déplacer le centre de décision dans des pays présentant des systèmes de gouvernance faibles et des tensions importantes. Dans un pays comme le Nigéria – où la confiance du public dans les institutions est faible, les relations politiques entre les régions tendues et la démocratie encore en cours d'élaboration –, la décentralisation est un exercice politique difficile (Banque mondiale, 2008f).

Un financement décentralisé pour l'éducation

Pour l'éducation comme dans les autres domaines, la décentralisation doit être évaluée à ses résultats. Cependant, dans le contexte du financement de l'EPT, deux grands dangers peuvent être observés. Tout d'abord, la délégation financière peut avoir

pour effet de favoriser fortement les disparités dans la prestation. Une décentralisation soucieuse d'équité exige que les gouvernements centraux conservent un rôle fort dans la redistribution des financements, en s'engageant à égaliser les chances. En deuxième lieu, la délégation financière et politique à des structures locales de gouvernance faibles peut avoir des conséquences négatives pour la couverture et la qualité de l'éducation, avec, une fois de plus, des conséquences dommageables pour l'équité. Là encore, le succès de la décentralisation exige que le gouvernement central joue un rôle actif de renforcement des capacités.

L'expérience de la Chine en matière de décentralisation fiscale a valeur de mise en garde du point de vue de l'équité de l'éducation. Dans les années 1990, le gouvernement central a réduit sa part dans le financement général de l'éducation et a accordé de plus grandes responsabilités aux autorités locales, aux écoles et aux communautés. Cet effort de décentralisation a eu des conséquences involontaires. Dans son ensemble, la mobilisation des ressources pour l'éducation était en retrait par rapport à la croissance économique, ce qui s'est traduit par une baisse de la part du PIB affectée à l'éducation, qui est passée de 2,9 % en 1991 à 2,2 % en 1997. La décentralisation a également provoqué d'importantes disparités, en termes géographiques et en termes de revenus, dans les dépenses par élève. Le rapport entre la province dépensant le plus et la province dépensant le moins par élève dans l'enseignement primaire a presque doublé, passant de 5 à 9 (tableau 3.6). De nombreuses écoles et autorités locales ont eu recours à la perception de droits officiels et officieux auprès des ménages, ce dont l'équité a pâti : dans les faits, la décentralisation fiscale a joué le rôle d'une taxe d'éducation régressive pesant sur les pauvres (King et Cordeiro Guerra, 2005 ; Tsang, 2002).

Reconnaissant que l'absence de stratégie d'égalisation des financements avait compromis l'équité et la qualité de l'éducation dans les zones les plus pauvres, le gouvernement chinois a entrepris de repenser sa stratégie initiale. Il a enlevé aux autorités locales certains pouvoirs fiscaux, a continué à financer les salaires des enseignants et a conservé la responsabilité de certaines parties du budget d'investissement. Les préoccupations relatives à l'inégalité sont invoquées comme motivation première de cette démarche. Quoiqu'il en soit, celle-ci a rencontré un succès limité. Si le gouvernement central interdit officiellement la perception de droits d'inscription, de nombreux gouvernements locaux continuent

Tableau 3.6 : Inégalité des dépenses d'éducation par élève en Chine après la décentralisation

	Enseignement primaire			Premier cycle de l'enseignement secondaire		
	(Dollars EU constants de 2006)			(Dollars EU constants de 2006)		
	1989	1997	2000	1989	1997	2000
Province dépensant le plus	157	357	419	314	520	424
Moyenne	66	90	75	141	166	103
Province dépensant le moins	30	39	40	69	75	64
Rapport entre la province dépensant le plus et la province dépensant le moins	5	9	11	5	7	7

Source : calculs d'après Tsang (2002, tableaux 1-3, p. 19).

à l'encourager officieusement (Wang, 2004) et d'importants écarts demeurent dans la qualité de la prestation. Plus fondamentalement, la Chine manque encore d'un système de transferts entre provinces et entre zones riches et pauvres au sein des provinces, en cohérence avec une structure plus équitable des dépenses tout en préservant le principe de décentralisation du pouvoir de décision.

Les tensions entre les objectifs de l'équité et la décentralisation politique ne se limitent pas à la Chine. Aux Philippines, où le financement de l'éducation est resté moins décentralisé, les autorités locales sont habilitées à lever des recettes pour l'éducation par l'intermédiaire d'un impôt foncier versé au Fonds spécial pour l'éducation (FSE) (King et Cordeiro Guerra, 2005). Les dépenses par élève financées par le FSE dans les municipalités les plus pauvres, où la valeur du foncier est la plus basse, ne représentent que 13 % du montant de ces dépenses dans les municipalités les plus riches et 3 % de celui-ci dans les villes les plus riches. Là encore, le manque d'une formule solide permettant un financement public redistributif a été un obstacle aux efforts visant à renforcer l'équité.

En Indonésie, la décentralisation est allée de pair avec une forte augmentation de la part du PNB affectée à l'éducation, passée de moins de 2 % avant la décentralisation à plus de 4 % aujourd'hui (King et Cordeiro Guerra, 2005). Les ressources sont transférées des autorités centrales aux autorités locales par l'intermédiaire d'un système de subvention unique comportant une forte composante relative à l'équité, les districts les plus pauvres recevant les transferts les plus importants. Cependant, le gouvernement central exige également que les districts locaux mobilisent leurs propres ressources – et leur a délégué autorité

La décentralisation a également provoqué d'importantes disparités, en termes géographiques et en termes de revenus, dans les dépenses par élève.

Les mécanismes centraux de transfert et une redistribution ciblée se sont révélés utiles pour corriger les inégalités dans l'éducation.

pour lever des impôts. Ce mécanisme comporte un danger pour l'équité : dans les provinces les plus riches, comme Jakarta, le PIB par habitant est environ 9 fois supérieur à ce qu'il est dans les provinces les plus pauvres, comme Sulawesi du Sud. Les taux de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire s'échelonnent entre 68 % à Sulawesi du Sud et 93 % à Jakarta.

L'enseignement que l'on peut tirer de l'expérience de l'Asie de l'Est est que les gouvernements doivent définir leurs plans en vue de l'équité. La pression en faveur de la délégation financière a induit un risque d'accroître les disparités entre les régions, avec le risque connexe des inégalités évoquées au chapitre 2. Les transferts de ressources depuis le gouvernement central sont la clef qui permet de faire en sorte que la décentralisation financière soit efficace pour les pauvres.

Les éléments observés en Amérique latine sont également instructifs. La décentralisation de l'éducation du gouvernement central aux gouvernements provinciaux a été un trait important de la réforme institutionnelle de la région au cours des années 1990. En Argentine, le transfert du niveau fédéral au niveau provincial de la responsabilité des écoles secondaires s'est accompagné d'un système de transfert d'impôts fédéraux. Les évaluations détaillées du processus de décentralisation ont mis en lumière de nombreux bénéfices. À l'échelle nationale, la décentralisation semble avoir amélioré la participation locale, renforcé le contrôle et amélioré les normes d'apprentissage. Cependant, les résultats n'ont pas été uniformes. Les résultats des tests accusent un écart croissant entre les provinces les plus riches, où les pouvoirs publics disposent de fortes capacités, et les provinces plus pauvres, dont les capacités administratives et institutionnelles sont faibles ; pour ces dernières, les résultats ont baissé avec la décentralisation. L'efficacité s'est améliorée à l'échelle nationale, mais au détriment de l'équité (Galiani *et al.*, à paraître ; Rhoten, 2000).

Dans les autres régions, l'expérience est plus limitée. En Afrique subsaharienne, la décentralisation financière est moins avancée que la décentralisation politique. Certains gouvernements ont intégré l'équité dans le financement décentralisé (comme en Ouganda). Dans d'autres cas, la décentralisation fiscale semble avoir eu des conséquences dommageables pour l'équité de l'éducation. C'est ce que montre l'expérience du Nigéria, dont le système de gouvernance financière obéit à une approche combinant « la pire des deux mondes » : un faible

engagement d'ensemble et un financement très inégal (encadré 3.4). En Éthiopie, à l'inverse, les politiques de décentralisation accordent bien plus d'importance à l'équité. Outre qu'elle met en lumière des démarches de financement novatrices et favorables aux pauvres dans le domaine de l'éducation, l'expérience de l'Éthiopie manifeste l'importance de réponses politiques flexibles à des problèmes inattendus (encadré 3.5).

De nombreux gouvernements reconnaissent désormais l'importance de mécanismes centraux de transfert afin de corriger les inégalités provoquées dans l'éducation par la décentralisation. Ces mécanismes peuvent prendre diverses formes. La principale est souvent celle de la subvention unique, dont le volume peut être lié au niveau de dénuement, comme c'est le cas en Ouganda. Les gouvernements centraux peuvent introduire dans ces subventions un élément conditionnel, exigeant des autorités locales qu'elles satisfassent à certaines normes en matière de financement d'ensemble du secteur et d'équité. Dans d'autres cas, le financement peut être lié à des intrants spécifiques. Deux exemples d'Amérique latine illustrent la portée de la redistribution :

■ *Colombie – le recours au financement compensatoire.* En 2004, la Colombie a mis en place des règles d'affectation en recourant à une formule de financement reposant sur le nombre d'élèves inscrits, avec une composante relative aux coûts de base (couvrant les salaires des enseignants et les coûts administratifs par élève) complétée par une composante compensatoire pondérée en fonction de la dispersion géographique, de la pauvreté et de la proportion de ménages ruraux dans la population. En 2006, les 7 départements les plus pauvres et les plus ruraux ont reçu un financement supplémentaire compris entre 39 et 112 % de la moyenne des coûts de base. En outre, la législation prévoit que la rémunération des enseignants affectés dans les zones rurales et éloignées soit augmentée de 15 % par rapport au traitement de base (Meade et Gershberg, 2008). Les premiers éléments, bien qu'ils ne soient pas vraiment univoques, donnent à penser que l'évolution a renforcé l'équité pour certains indicateurs. Les transferts en direction de Bogota, la capitale, se sont accrus à un rythme inférieur à la moyenne nationale. Dans le même temps, en 2006, 2 des départements les plus pauvres, Chocó et La Guajira, ont reçu 30 % de plus qu'Antioquia, l'un des départements les plus urbains et les plus développés (Meade et Gershberg, 2008).

Encadré 3.4 – La décentralisation fiscale au Nigéria : renforcement des disparités régionales

L'amélioration de la gouvernance et le retour de la démocratie au Nigéria n'ont guère contribué à réduire les inégalités dans l'éducation. Cela tient notamment au fait qu'une attention insuffisante a été accordée à la mise en place d'un système de financement plus équitable.

Au Nigéria, les taux nets de fréquentation (TNF) sont compris entre 85 % dans les États d'Anambra et d'Ondo et moins de 30 % dans les États de Jigawa et de Zamfara (carte 3.1). Ces disparités sont liées à des différences substantielles dans les taux de pauvreté. En 2004, celui d'Anambra était de 20 %, contre 95 % à Jigawa.

Un système de financement équitable affecterait des ressources plus importantes aux États présentant un faible degré de participation et un important taux de pauvreté. Au Nigéria, le principe d'équité est renversé : les États et régions les plus riches, et connaissant la participation scolaire la plus élevée, s'assurent la part du lion en matière de ressources fédérales. Par exemple, Lagos reçoit environ 5 fois plus que Jigawa, où les taux de fréquentation sont inférieurs à la moitié de ceux de la capitale économique.

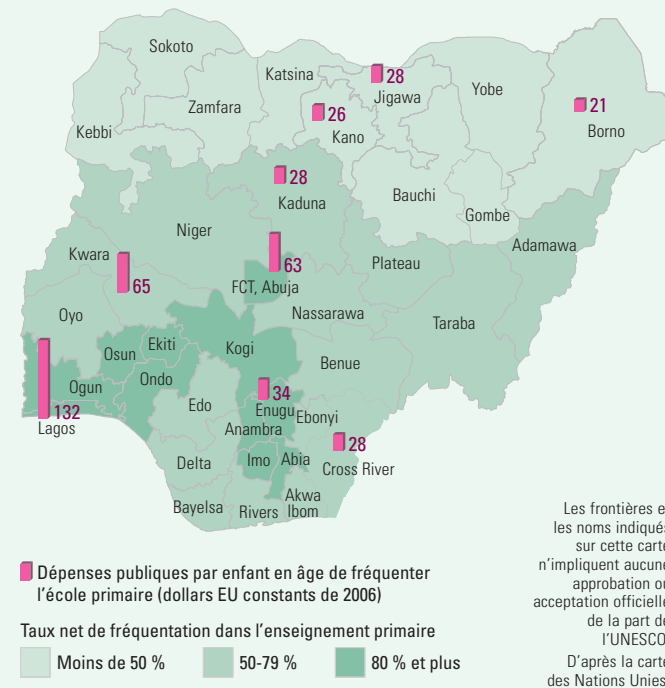
La décentralisation fiscale a renforcé les disparités régionales dans l'éducation. Depuis le retour de la démocratie multipartite, une part croissante des recettes fédérales a été affectée aux États et aux zones de gouvernement local. Un tiers de cette part est réservé aux États producteurs de pétrole du delta du Niger et le reste est réparti en fonction d'une formule complexe qui produit un résultat simple : de grandes inégalités en matière de financement.

En 2005, le Kano, État pauvre à faible TNF dans le primaire et dont la capacité à créer des recettes est limitée, a reçu 20 % de moins de recettes fédérales que l'État d'Enugu, qui dispose de la même capacité de mobilisation de recettes mais compte des taux de pauvreté moins élevés et un TNF plus élevé pour le primaire. À la différence de la plupart des États qui dépendent des financements fédéraux, Lagos tire les deux tiers des recettes de ressources locales – mécanisme qui renforce les écarts régionaux de financement.

Tous les problèmes de financement de l'éducation au Nigéria ne peuvent pas être imputés seulement à l'inégalité de la décentralisation fiscale. La planification nationale est également faible. Il n'existe aucun mécanisme statutaire de reddition de comptes permettant de faire en sorte que les plans des États et des zones de gouvernement local, lorsqu'ils existent, soient alignés sur les objectifs nationaux d'éducation. Il en résulte que la priorité accordée à un enseignement primaire par les zones de gouvernement local est très variable, y compris au sein d'un même État. Dans le Kano, 28 % du budget du gouvernement local de Dala a été affecté à l'enseignement primaire, contre 12 % à Bichi.

Reconnaissant la nécessité d'un financement supplémentaire dans l'éducation, le gouvernement fédéral a créé le fonds d'intervention de la Commission de l'éducation de base universelle (UBEC, Universal Basic Education Commission), qui dirige directement les ressources fédérales vers l'éducation. Entre 2005 et le début de 2008, près de 750 millions de dollars EU ont été mis à la disposition des États par l'intermédiaire de ce fonds. Malheureusement, cela a eu peu d'effet pour améliorer l'équité ou l'efficacité :

Carte 3.1 : Taux nets de fréquentation et dépenses d'éducation par enfant en âge de fréquenter l'école primaire, Nigéria, année la plus récente



Sources : d'après le ministère de l'Éducation de l'État de Kano (2008) ; Bureau national des statistiques du Nigéria (2006a).

- **une affectation égale se traduit par des effets inégaux.** Quelque 70 % des ressources disponibles sont affectées également entre les États, indépendamment des différences de besoins. Neuf pour cent seulement des ressources sont orientées vers les États les plus défavorisés et vers les activités qui promeuvent l'éducation des enfants physiquement et mentalement handicapés ;
- **les déboursements ont été bien inférieurs aux attentes.** Soixante pour cent seulement des fonds affectés avaient été décaissés à la mi-2007. Les problèmes sont aussi bien une coordination inadéquate des politiques que la complexité des procédures administratives ou la faiblesse des capacités des organes éducatifs des États ;
- **l'utilisation des fonds manque de souplesse.** L'UBEC est régie par des directives strictes quant à la proportion des fonds qui peut être dépensée pour l'enseignement préprimaire, primaire et du premier cycle du secondaire et quant aux types de dépenses concernées. Ainsi, 70 % des fonds doivent être dépensés pour des travaux de construction, quels que soient les besoins. Cela complique l'utilisation efficace des ressources pour favoriser les plans des États visant le développement de l'éducation de base.

Sources : Adediran *et al.* (2008) ; Bennell *et al.* (2007) ; ministère de l'Éducation de l'État de Kano (2008) ; Bureau national de la statistique du Nigéria (2006a, 2006b) ; Banque mondiale (2007b, 2008f).

Encadré 3.5 – Une décentralisation financière soucieuse d'équité en Éthiopie

Depuis la fin des années 1990, l'Éthiopie a connu une amélioration rapide de ses résultats éducatifs. Le pays a également mis en œuvre une réforme éducative de grande ampleur, comprenant une décentralisation radicale, dans le contexte d'une réforme plus large de la gouvernance. L'équité est une préoccupation centrale.

La décentralisation éthiopienne a comporté une révision radicale des structures publiques. Dans la première phase, une triple structure de gouvernance a été créée : le centre, les régions (9 États à caractère ethnique et les villes d'Addis-Abeba et de Dire Dawa), les zones et les *woredas* (districts). Dans la seconde phase, les réformes juridiques, fiscales et administratives ont délégué aux *woredas* la responsabilité de la gestion de services sociaux.

L'éducation est désormais financée par un processus en 2 étapes. La première comporte des transferts fiscaux du gouvernement fédéral aux régions et la seconde des transferts des gouvernements régionaux aux *woredas*, qui gèrent aujourd'hui près de 45 % des dépenses publiques régionales. La plupart des transferts ont lieu sous forme d'importantes subventions fédérales globales, que les *woredas* et les gouvernements peuvent affecter librement. L'affectation des subventions aux régions suit une formule « à 3 paramètres », qui tient compte de la population, du niveau de pauvreté et de développement, et d'un indice des efforts en matière de recettes et de performances sectorielles. Bien que les formules de financement comportent une composante liée à l'équité, elles ont eu tendance à produire des déséquilibres importants en faveur des régions les moins peuplées, même si elles ne sont pas nécessairement les plus pauvres.

La plupart des gouvernements régionaux utilisent la formule « à 3 paramètres » pour affecter leurs subventions aux *woredas*, mais le système a assez de souplesse pour leur permettre d'expérimenter de nouvelles approches. La Région des nations, nationalités et peuples du Sud, l'une des plus pauvres du pays, a profité de cette flexibilité pour mettre en place de nouvelles approches novatrices. Entre 2003-2004 et 2006-2007, les autorités ont expérimenté une approche fondée sur les coûts unitaires qui distingue les dépenses récurrentes des dépenses d'investissement. Pour l'essentiel, elle affecte un financement par tête plus

important pour les dépenses récurrentes aux *woredas* dont les services sociaux sont les plus développés, afin que ceux-ci puissent disposer d'un personnel suffisant et fonctionner efficacement. Dans le même temps, un financement par tête plus élevé pour les dépenses d'investissement est affecté aux *woredas* dont les services sociaux sont moins développés, afin qu'ils puissent améliorer leurs infrastructures et réduire l'écart qui les sépare des autres *woredas*.

Les données relatives aux dépenses d'éducation suggèrent que l'approche fondée sur les coûts unitaires a des effets égalisateurs entre les *woredas*. Ainsi, les dépenses récurrentes moyennes par élève pour l'enseignement primaire ont augmenté de 18 % entre 2001 et 2004, le financement par élève est devenu plus égal entre *woredas*, le TBS moyen dans le primaire au niveau des *woredas* est passé de 63 à 73 % et l'écart de scolarisation entre *woredas* s'est réduit.

Dans la région, la décentralisation semble avoir favorisé de façon disproportionnée les *woredas* éloignés, pastoraux et marqués par l'insécurité alimentaire (tableau 3.7). Malgré ces résultats, l'approche fondée sur les coûts unitaires a conduit certains *woredas* qui recevaient moins de financement à demander d'autres réformes.

Tableau 3.7 : La Région des nations, nationalités et peuples du Sud de l'Éthiopie : dépenses d'éducation au niveau des *woredas* avant et après la décentralisation

Type de <i>woreda</i> (district)	Ensemble de l'éducation		
	2001	2004	Évolution entre 2001 et 2004 (%)
	Dollars EU constants de 2006		
Isolé (à plus de 50 km d'un chef-lieu de zone)	266	361	36
Non isolé	516	530	3
Insécurité alimentaire	431	528	22
Sécurité alimentaire	288	320	11
Pastoral	126	221	75
Non-pastoral	389	453	16

Source : calculs d'après Banque mondiale (2007b, tableau 4.3, p. 43).

- *Brésil – une redistribution ciblée par l'intermédiaire du FUNDEF.* Lorsque, au milieu des années 1990, le Brésil, qui possédait un système fortement centralisé, a délégué l'autorité aux États et aux municipalités, il a créé le FUNDEF afin de réduire les importantes inégalités qui existaient à l'échelle nationale en matière de dépenses par élève (de Mello et Hoppe, 2005 ; Gordon et Vegas, 2005). Les autorités des États

et des municipalités devaient transférer une partie de leurs recettes fiscales au FUNDEF, qui redistribuait ces sommes aux autorités des États et des municipalités qui ne pouvaient financer le niveau minimum de dépenses par élève. Le FUNDEF n'a pas empêché que les régions les plus riches accroissent leurs dépenses générales plus rapidement que les régions les plus pauvres, mais il a joué un rôle fortement

redistributif. Il a également accru tant le volume des dépenses en valeur absolue que la prévisibilité des transferts, notamment pour les États et les municipalités pauvres du Nord et du Nord-Est. Il est clairement démontré que le FUNDEF a contribué à réduire les effectifs des classes, à améliorer l'offre et la qualité des enseignants et à accroître la scolarisation. Au niveau municipal, les données font apparaître que les 20 % de municipalités qui ont reçu le plus de financement de la part du FUNDEF ont été en mesure de doubler leurs dépenses par élève entre 1996 et 2002 en termes réels (Gordon et Vegas, 2005).

Peut-on tirer de l'expérience acquise jusqu'à présent des règles de bonnes pratiques en matière de décentralisation ? Comme dans de nombreux autres domaines relevant de la gouvernance, la diversité des expériences des pays milite contre l'idée que l'on pourrait tirer des leçons simples qui s'appliqueraient universellement.

La décentralisation a été décrite comme un processus plutôt que comme un aboutissement (Bird et Smart, 2001). Le déroulement du processus est fortement influencé par les choix de politiques publiques, les capacités institutionnelles et l'engagement du gouvernement à traiter les problèmes de pauvreté. Dans le cas de l'éducation, beaucoup de choses dépendent de la manière dont les gouvernements utilisent les mécanismes financiers pour égaliser les chances et améliorer la prestation de services dans les zones pauvres. Du point de vue de l'équité, la question importante semblerait être de savoir non pas s'il faut décentraliser, mais comment et quoi décentraliser. Quatre grandes règles semblent être particulièrement importantes pour progresser en direction de l'EPT.

Premièrement, le **pouvoir de lever des recettes** dévolu aux autorités locales doit être clairement défini. Les autorités locales ne doivent pas être autorisées à mobiliser des ressources budgétaires par la perception de droits de scolarité pour l'éducation de base, car cette mesure a des effets régressifs et dommageables sur les pauvres.

Deuxièmement, les gouvernements centraux doivent conserver une **capacité de redistribution**. Les transferts entre autorités publiques sont nécessaires pour prévenir l'aggravation des inégalités financières régionales et le creusement des écarts qui peuvent en découler en termes de chances.

Troisièmement, des **objectifs d'équité** doivent être inscrits dans les formules de financement entre

autorités publiques. Une pondération doit s'opérer afin que les régions qui connaissent un fort degré de pauvreté et de marginalisation reçoivent des transferts plus importants par habitant, les indicateurs relatifs à l'éducation occupant une place centrale dans ces formules. En outre, la réglementation nationale doit offrir un cadre assurant que les échelons inférieurs des pouvoirs publics privilégient l'équité dans le versement des financements.

Quatrièmement, les gouvernements centraux doivent évaluer soigneusement les implications de la centralisation pour la réalisation des **objectifs nationaux d'éducation**. Il est vital de faire en sorte que les pouvoirs publics locaux aient les ressources et les capacités leur permettant de gérer les progrès en direction de l'éducation inclusive.

Conclusion

Les approches du financement de l'éducation continueront d'avoir une incidence considérable sur les perspectives de réalisation des objectifs fixés dans le Cadre d'action de Dakar. Un financement accru n'est pas une condition suffisante pour satisfaire à l'engagement de l'éducation pour tous mais, dans de nombreux pays, il en est une condition nécessaire. Dans certains cas, les gouvernements nationaux ne font pas preuve d'un engagement suffisant en matière de mobilisation des ressources ou d'équité. Une grande partie de l'Asie du Sud et de l'Ouest se situe dans cette catégorie. Dans d'autres cas, un engagement national plus fort devra s'accompagner d'une intensification du soutien des donateurs.

Les défis de la gouvernance financière sont extrêmement variables d'une région et d'un pays à l'autre. Pour de nombreux gouvernements, améliorer l'efficacité et faire face à la corruption sont deux priorités immédiates. Il est également important que les gouvernements prennent acte de l'expérience de la décentralisation. S'il y a encore bien des raisons pour éviter un processus décisionnel excessivement centralisé et pour déléguer l'autorité politique dans des conditions appropriées, la décentralisation n'en est pas pour autant la panacée. Dans le domaine du financement, il est urgent de placer l'équité au centre de l'agenda de la décentralisation. Cela signifie que le gouvernement central doit conserver un rôle fortement redistributif, cohérent avec l'engagement en faveur de l'éducation inclusive et de l'égalité des chances dans l'éducation. □

Le gouvernement central doit conserver un rôle fortement redistributif, cohérent avec l'engagement en faveur de l'éducation inclusive et de l'égalité des chances dans l'éducation.

Choix, concurrence et influence : la réforme de la gouvernance des écoles et l'EPT

Introduction

Dans le monde entier, les gouvernements ne cessent de réitérer leur engagement à assurer des services scolaires de bonne qualité à l'ensemble de leurs citoyens. Les résultats de ces engagements sont souvent loin de ce qui est proclamé. Les problèmes persistants en matière d'équité et de qualité de l'éducation, et ce même dans les pays où la couverture et les dépenses publiques d'éducation sont très élevées, ont mis la gestion des systèmes scolaires au centre des débats sur la gouvernance de l'éducation.

L'échec évident des stratégies d'éducation actuelles à proposer des systèmes scolaires de haute qualité, accessibles à tous, dans de nombreux pays a provoqué les appels en faveur de réformes de grande amplitude. Cette section examine quelques-uns des courants principaux dans les approches des réformes de la gouvernance des écoles, en apportant une attention particulière à la promotion des choix scolaires par les politiques publiques. En allant au-delà du cadre formel de ces politiques, elle explore également les implications de l'expansion des écoles privées, peu coûteuses pour l'EPT.

« Influence », « participation », « concurrence » et « choix » sont des mots à la mode dans les débats sur la gouvernance de l'éducation dans le monde entier. Le transfert de pouvoir du gouvernement central aux établissements scolaires – qui est au cœur de la gestion axée sur les écoles – est conçu comme un moyen de rendre les prestataires responsables et d'accroître la participation. Donner aux parents la possibilité de choisir leurs prestataires scolaires est largement décrit comme une manière de renforcer les services d'éducation, la concurrence jouant comme un aiguillon pour améliorer la qualité. Bien qu'aucun gouvernement ne traite le secteur éducatif comme un pur marché, un grand nombre d'entre eux ont introduit des principes dits de « quasi-marché » dans les systèmes scolaires. Pour certains commentateurs, l'entrée de prestataires privés peu coûteux sur le marché de l'éducation est importante précisément parce qu'elle serait un encouragement vers plus de responsabilisation et de concurrence (Tooley, 2007). La motivation derrière cette réforme est d'élever les standards plutôt que de s'attaquer aux inégalités. Mais les partisans de cette réforme

assortissent souvent leurs arguments de déclarations sur les bénéfices importants qu'elle procurerait en matière d'équité.

Il existe un nombre déconcertant d'approches de la réforme de la gouvernance de l'éducation. Des pays, de niveaux de développement très différents, ont pris en main la situation. La conception, la portée et la profondeur de la réforme se déclinent aussi en une multitude de variations. Évaluer leurs résultats sur cette toile de fond est intrinsèquement difficile. Deux grandes conclusions peuvent être malgré tout tirées des données présentées dans cette section.

La première conclusion est que les contenus ont de l'importance. Les débats sur la gouvernance se caractérisent souvent par des affirmations tranchées à propos des bénéfices présumés de la réforme de la gouvernance scolaire sur les résultats de l'apprentissage et sur l'équité. Mais les preuves pour étayer ces affirmations manquent. De plus, la tendance est forte à généraliser les résultats et à penser qu'une politique qui marche dans une situation a les mêmes effets dans une autre. En se projetant dans le futur, les décideurs doivent élaborer des approches qui prennent en compte les faits. Il leur faut en outre identifier plus largement les conditions institutionnelles et les facteurs propices qui sont indispensables au renforcement de la qualité et de l'équité dans le secteur éducatif.

La seconde conclusion est que la concurrence et le choix ont le potentiel de renforcer les inégalités. La liberté de choix est importante dans l'éducation, comme dans d'autres domaines. La Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26) consacre le droit des parents à « choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ». Dans certaines conditions, la concurrence joue comme un moteur d'élévation des standards et d'amélioration de l'efficacité. Mais le choix et la concurrence ne sont pas des concepts abstraits. Pour ceux qui vivent dans la pauvreté chronique, les choix sont souvent limités par le manque de pouvoir d'achat, l'accès restreint à l'information et, dans de nombreux cas, par l'absence de prestataires réactifs. Introduire le choix et la concurrence dans un environnement caractérisé par des niveaux élevés d'inégalité, sans les accompagner d'une action politique capable d'égaliser les possibilités, mène à l'approfondissement des disparités. Dans le secteur éducatif, comme dans de nombreux autres domaines, il est peu probable que les marchés – et les quasi-marchés – se révèlent efficaces pour renforcer l'équité en l'absence de régulation en faveur des pauvres.

« Influence », « participation », « concurrence » et « choix » sont des mots à la mode dans les débats sur la gouvernance de l'éducation dans le monde entier.

Les questions soulevées par les débats sur la gouvernance du système scolaire sont au cœur de problématiques plus vastes sur le rôle de l'État dans l'éducation. Jusqu'à quel point celui-ci doit-il financer et fournir des services éducatifs ? Si les prestataires privés doivent jouer un rôle plus important, comment doit-il gérer et réguler leurs opérations ? Les réponses à ces questions varient d'un pays à l'autre et selon le niveau des systèmes d'éducation, la distinction étant faite entre ce qui se passe au primaire et après le primaire. Les décideurs politiques font face à la question cruciale de la conception de stratégies à travers lesquelles la concurrence, les incitations et la responsabilisation peuvent être mises au service de l'amélioration générale de la qualité et de l'équité.

En fin de compte, c'est aux gouvernements qu'échoit la responsabilité ultime de garantir que chacun puisse avoir accès à des systèmes d'éducation de base de qualité acceptable. Se décharger de cette responsabilité prend différentes significations dans divers contextes, mais cela nécessite invariablement de mettre l'accent sur l'égalisation des possibilités dans l'ensemble du système éducatif.

Gestion axée sur les écoles : un large éventail d'approches et de résultats

Les structures de gouvernance de l'éducation conventionnelle ne permettent qu'un faible contrôle des écoles sur leurs propres affaires. Les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et même les organisations locales de formation sont liés par des règles et procédures centralisées qui leur laissent peu d'espace pour avoir leur mot à dire dans la sélection du personnel, les méthodes d'enseignement et autres aspects plus larges de la vie scolaire. La gestion axée sur les écoles remet en question ce modèle.

Au sens large, cette gestion a pour objectif de conférer une plus grande autonomie aux écoles et un pouvoir de décision aux parents et aux enseignants. Elle vise à renforcer les incitations pour que les écoles offrent des services qui soient plus réactifs aux besoins des communautés et qui répondent aux problèmes auxquels les groupes défavorisés font face (Caldwell, 2005).

Ses partisans affirment que la gestion axée sur les écoles présente un large éventail de bénéfices potentiels. Ils font valoir que le transfert de l'autorité en matière de décision peut faciliter et améliorer la participation – une stratégie au cœur

du Cadre d'action de Dakar. Une influence et une participation plus importantes de la part des parents à la gestion de l'école, argumentent-ils, sont des incitations plus fortes à une offre améliorée de services de la part des prestataires (Banque mondiale, 2007f). Le transfert des décisions de planification des niveaux les plus éloignés aux niveaux les plus proches, c'est-à-dire aux planificateurs qui connaissent le plus les apprenants et leurs besoins scolaires ainsi que leurs valeurs et les réalités locales, est considéré comme une des voies possibles vers des systèmes davantage réactifs. L'équité serait également une des bénéficiaires, parmi les plus citées, de la gestion axée sur les écoles. On suppose aussi que les ménages pauvres auraient une influence plus forte et plus efficace sur les comités de gestion et dans les institutions communautaires locales que sur des systèmes centralisés lointains, grâce au pouvoir qui leur serait conféré de jouer un rôle dans le cadrage des priorités et le contrôle des prestataires de services d'éducation (Banque mondiale, 2007f).

La gestion axée sur les écoles n'est pas une innovation récente. Son origine remonte aux années 1980 aux États-Unis et 1990 en Australie, au Canada et au Royaume-Uni. Des programmes de gestion axée sur les écoles ont aussi été adoptés dans certains pays en développement. La plupart de ceux-ci se trouvent en Amérique latine et en Asie de l'Ouest, quoique ceux d'Afrique subsaharienne y adhèrent de plus en plus. Bien que l'élan donné à une telle réforme émane des pays en développement eux-mêmes, l'aide des donateurs n'y a pas été étrangère, loin de là. Quelque 11 % de l'ensemble des projets soutenus, par exemple par la Banque mondiale entre 2000 et 2006, intègrent des composantes de gestion axée sur les écoles. Ces programmes représentent environ 1,74 milliard de dollars EU de fonds attribués à l'éducation, soit près d'un quart de son portefeuille (Banque mondiale, 2007f).

L'appellation « réforme de gestion axée sur les écoles » rassemble une gamme variée d'expériences nationales. Dans certains pays, cette réforme couvre un nombre important d'écoles. Par exemple, en El Salvador, les écoles de l'Éducation communautaire (Educación con Participación de la Comunidad, EDUCO) représentent la moitié des inscriptions des élèves dans les établissements préscolaires publics et 37 % dans ceux d'éducation de base en zone rurale. EDUCO constitue la principale option scolaire pour environ 80 % des municipalités salvadoriennes extrêmement pauvres (Meza et Guzmán, 2006). Dans d'autres contextes,

La gestion axée sur les écoles vise à transférer le pouvoir de décision à ceux qui connaissent le mieux les apprenants ainsi que les valeurs et réalités locales.

Le lien entre gestion axée sur les écoles et amélioration de la qualité de l'éducation est variable.

la réforme opère à une échelle plus réduite. Parfois, l'autorité est déléguée aux chefs d'établissement et aux enseignants, avec une faible participation de la communauté intégrée dans le dispositif. Dans d'autres cas, la capacité à prendre des décisions est aussi accordée aux parents et aux comités scolaires. De même, certains programmes transfèrent le pouvoir de recruter les enseignants et de les licencier, d'autres non. Des variations sont également trouvées dans le degré de transfert du pouvoir budgétaire. Cette diversité en matière de gestion axée sur les écoles est illustrée à travers l'expérience de 3 pays d'Amérique latine (tableau 3.8).

Le contexte dans lequel les écoles communautaires sont créées est important. Dans certains cas, l'évolution vers une gestion axée sur les écoles a été impulsée par la base. En Bolivie, les écoles autochtones ont émergé dans les années 1980, dans un contexte de lutte politique intense pour l'éducation nationale. La décision des communautés quechua de certaines régions de retirer leurs enfants des écoles publiques a commencé comme une protestation contre l'absentéisme des enseignants, pour devenir rapidement une composante du mouvement contre l'obligation de se soumettre à la culture dominante « créole » (c'est-à-dire à la culture et à la langue des descendants espagnols créoles). Les communautés

elles-mêmes ont pris en main la gestion des écoles et le recrutement des enseignants ; elles ont aussi lancé un programme d'enseignement en langue indigène. Par la loi de 1994 sur la réforme éducative et par les législations successives, les communautés autochtones ont acquis une plus grande autonomie au sein du système étatique et l'enseignement des langues indigènes a été mis au cœur du cursus scolaire national (Albó et Anaya, 2003 ; Regalsky et Laurie, 2007).

Réussite scolaire : des résultats mitigés

Évaluer l'impact des réformes de gestion axée sur les écoles en matière d'acquis de l'apprentissage présente de sérieux problèmes de méthodologie. Les comparaisons entre pays sont d'une pertinence limitée et les évaluations effectuées au sein des pays donnent des résultats contrastés. Quelquefois, on enregistre un impact positif, mais le lien entre gestion axée sur les écoles et amélioration de la qualité de l'éducation est variable.

Plusieurs facteurs contribuent à compliquer l'extrapolation de leçons claires en matière de qualité de l'éducation. La diversité des contextes est un problème évident. Plus largement, il est difficile d'identifier ou d'isoler l'effet « gestion axée sur les écoles » des performances, notamment parce que cette gestion fait habituellement partie d'un ensemble plus large de réformes politiques, administratives et éducatives. Le biais de sélection est un autre problème. Les écoles et les communautés soit s'autosélectionnent pour entrer dans des programmes de gestion axée sur les écoles, soit sont sélectionnées par des autorités gouvernementales, souvent sur la base de caractéristiques spécifiques qui les différencient les unes des autres. Il en résulte qu'évaluer si, et comment, l'autonomie des écoles a, ou n'a pas, d'impact sur les résultats est une tâche difficile.

Nombre d'évaluations détaillées de la gestion axée sur les écoles proviennent d'Amérique latine. Les données de cette région montrent quelques effets positifs sur les performances des élèves. Certaines études mettent également en évidence une relation entre le transfert des fonctions de gestion et la réduction globale des redoublements et des abandons (Gertler *et al.*, 2006 ; Jimenez et Sawada, 2003 ; Murnane *et al.*, 2006 ; Paes de Barros et Mendonça, 1998 ; Skoufias et Shapiro, 2006 ; Banque mondiale, 2007e). La plupart des résultats en matière d'apprentissage sont variables, avec des différences marquées entre pays. Une étude menée en El Salvador, par exemple, a montré que des élèves de 3^e année d'étude des écoles EDUCO ont

Tableau 3.8 : Fonctions attribuées aux écoles dans les programmes de trois pays d'Amérique latine

	El Salvador EDUCO ¹	Mexique PEC ²	Nicaragua Écoles autonomes ³
Gestion du personnel			
Paiement des salaires du personnel	✓		✓
Recrutement/licencier des enseignants	✓		✓
Supervision et évaluation des enseignants	✓		✓
Pédagogie			
Établissement du calendrier scolaire			✓
Sélection de certains manuels/programmes scolaires			✓
Méthode d'enseignement			
Infrastructure et matériels			
Construction/entretien des bâtiments	✓	✓	✓
Achats de matériels pour l'école	✓	✓	✓
Budget			
Suivi	✓		✓
Allocations			✓

1. EDUCO : Educación con Participación de la Comunidad.

2. PEC : Programa Escuelas de Calidad.

3. Fin de cette politique en 2007.

Note : les cellules vides indiquent que la fonction n'a pas été attribuée aux écoles.

Source : Banque mondiale (2007f).

de moins bons scores en mathématiques et en langue que leurs pairs des écoles traditionnelles. Mais après contrôle des variables de contexte, ces différences disparaissent et un score moyen légèrement meilleur est même observé dans les tests de langue au profit des élèves d'EDUCO (Jimenez et Sawada, 1999). Par ailleurs, au Honduras, les évaluations menées dans les écoles du Programme hondurien d'éducation communautaire (Programa Hondureño de Educación Comunitaria, PROHECO) concluent que le transfert des processus de décisions n'est pas associé à des changements significatifs en matière de réussite scolaire (Di Gropello et Marshall, 2005).

Autonomie et pédagogie : un lien faible. Selon l'hypothèse forte sous-tendant l'idée de gestion axée sur les écoles, une plus grande autonomie doit permettre un enseignement plus flexible, réactif et innovant. Cette hypothèse n'est pas étayée par des données solides.

Les résultats mis en évidence en Amérique latine montrent que les réformes de gestion peuvent améliorer la motivation des enseignants. Un absentéisme réduit, plus de temps consacré à rencontrer les parents et d'heures passées à l'école sont certains des indicateurs clefs d'une motivation accrue (Di Gropello, 2006 ; Sawada et Ragatz, 2005). Cependant, les données provenant d'un large éventail d'expériences nationales suggèrent qu'il n'y a pas de changements notables dans les pratiques d'enseignement, que les écoles soient plus autonomes ou non (Di Gropello et Marshall, 2005 ; Fuller et Rivarola, 1998 ; Gunnarsson *et al.*, 2004 ; Jimenez et Sawada, 1999 ; King et Ozler, 1988 ; Parker, 2005). Pourquoi une motivation accrue ne se traduit-elle pas par de nouvelles pratiques d'enseignement ?

Une fois encore, les explications varient en fonction du pays et du contexte. Un facteur important est le fait que les réformes de gestion axée sur les écoles n'accroissent pas toujours l'autonomie des établissements et des enseignants dans des domaines tels que la pédagogie, comme le montre le tableau 3.8. Même là où les réformes accordent plus de souplesse, les écoles et les enseignants n'ont souvent pas la possibilité d'acquérir les capacités et compétences pour introduire des pratiques innovantes. Cela est confirmé par les données d'Asie de l'Est. En Indonésie, la législation permet aux écoles de consacrer 20 % du temps d'enseignement à des sujets conçus localement. En Thaïlande, c'est 30 % du programme d'éducation de base qui peut être décidé localement. Et pourtant, dans aucun de ces 2 pays, ces fenêtres

d'opportunité ne sont complètement exploitées pour introduire une plus grande flexibilité, en partie parce que les enseignants n'ont ni la formation ni l'expérience pour mettre au point des approches innovantes dans la conception de l'enseignement et des programmes scolaires (Bjork, 2004 ; Shoraku, 2008).

Importance du contexte local

Le transfert des pouvoirs aux écoles change les lieux de décision et donne de nouvelles responsabilités aux parents, aux enseignants et aux chefs d'établissement. Une telle réforme de la gouvernance peut modifier les incitations et les relations d'influence entre les acteurs clefs des services d'éducation. Dans quelles circonstances ce transfert d'autorité est-il susceptible de produire des effets positifs ? Les résultats dépendent invariablement des facteurs locaux et les études de cas identifient 4 grandes conditions influençant l'équité et l'efficacité (Cárdenas, 2008) :

- la participation volontaire de l'école et de la communauté environnante ;
- des capacités organisationnelles et techniques suffisantes ou disponibles dans les écoles ;
- un leadership fort et impliqué de l'école ;
- le soutien des échelons supérieurs des pouvoirs publics.

Participation volontaire. Les écoles publiques gérées par les communautés ont besoin de motivation et de capacité pour générer des demandes de scolarisation. Les initiatives de gestion axée sur les écoles ont une meilleure probabilité de réussir quand elles émanent de la base. Cependant, si l'on se place dans une perspective d'équité, la participation communautaire peut être une arme à double tranchant, particulièrement lorsqu'elle implique une mise en concurrence pour les ressources. Quand les chefs d'établissement sont impliqués et les communautés organisées, les capacités d'exploiter les possibilités augmentent. Au Mexique, les données du Programme écoles de qualité (Programa Escuelas de Calidad, PEC) illustrent ce point : la participation volontaire, par elle-même, a eu pour effet une sélection d'écoles qui n'étaient situées ni dans les communautés les plus pauvres ni parmi les plus mauvaises (Cárdenas, 2008). Une leçon importante peut être tirée de cette expérience, à savoir que la participation volontaire doit être encouragée par des mesures qui renforcent l'équité.

En Amérique latine et en Asie de l'Est, la gestion axée sur les écoles n'a pas amené de changement notable dans les pratiques d'enseignement.

Si l'objectif est de réduire les disparités en matière d'apprentissage, alors le gouvernement doit focaliser ses efforts sur les apprenants les plus défavorisés.

Capacité organisationnelle et technique des écoles. Les écoles doivent pouvoir bénéficier de ressources financières et humaines suffisantes pour endosser de nouvelles responsabilités. Préparer des plans et budgets scolaires ainsi que des demandes de financement et de matériel au gouvernement central peut nécessiter de nouvelles compétences. D'après les données, le fait que le chef d'établissement et le personnel possèdent ce type de capacités techniques est une condition importante pour améliorer globalement l'école (Abu-Duhou, 1999 ; Briggs et Wohlstetter, 2003 ; UNESCO, 2004). Dans les pays d'Asie centrale, le transfert des fonctions de gestion aux écoles de ces dernières années a été entravé par le manque de programmes destinés à former le personnel de l'école à ces responsabilités supplémentaires (Chapman *et al.*, 2005). Un des dangers de la gestion axée sur les écoles pour l'équité vient des compétences inégales des établissements. Dans certains cas, ceux qui choisissent par eux-mêmes ce type de gestion ont les capacités de planification les plus solides et sont donc les mieux à même d'assurer leur accès aux ressources (Cárdenas, 2008 ; Reimers et Cárdenas, 2007). Par conséquent, les écoles dont les capacités sont faibles et les besoins les plus grands risquent de rester à la traîne.

Un leadership éducatif fort et impliqué. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2005 affirme qu'un leadership fort est un prérequis pour créer une culture d'amélioration de l'école (UNESCO, 2004). Du fait que la gestion axée sur l'école augmente leurs responsabilités, les chefs d'établissement finissent par passer plus de temps à s'acquitter de tâches administratives que d'exercer leur leadership en matière de soutien aux initiatives pédagogiques et aux améliorations de la qualité scolaire. Au Nicaragua, un trait commun aux écoles autonomes ayant réussi à réduire l'échec scolaire et à améliorer les résultats de l'apprentissage tient dans les capacités de leadership de leur principal (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe and Foro Educativo Nicaraguense EDUQUEMOS, 2008). Des chefs d'établissement compétents peuvent tirer avantage des possibilités que l'autonomie leur donne plutôt que de crouler sous le poids des tâches administratives. Mais les capacités nécessaires pour maintenir un équilibre entre les différentes responsabilités manquent souvent, ce qui souligne la nécessité d'accompagner tout mouvement vers l'autonomie par la formation des chefs d'établissement à leur nouveau rôle.

Soutien prolongé à des niveaux élevés du gouvernement. Si l'objectif est de réduire les

disparités en matière d'apprentissage, alors le gouvernement, aux niveaux les plus élevés, doit focaliser ses efforts sur les apprenants les plus défavorisés, ce qui signifie qu'il lui faut renforcer la capacité institutionnelle et technique des écoles et garantir aux enseignants qu'ils puissent utiliser effectivement leur plus grande autonomie. Des mécanismes de rétroaction doivent associer le suivi sous la supervision de l'école à l'offre de soutien pédagogique, telle la formation du personnel (une question discutée ci-dessous, dans la section sur la gouvernance des enseignants et le suivi).

Construire des compétences financières : le rôle des subventions aux écoles

L'autonomie, sans moyens financiers, est le meilleur moyen d'aller vers une mauvaise gouvernance. Pour être efficaces, les écoles à qui de nouvelles responsabilités sont confiées ont besoin d'un soutien financier et de moyens humains pour les assumer.

Certains pays ont cherché à développer les compétences des établissements scolaires par le biais de programmes de subventions. Ces subventions, décaissées et attribuées de différentes manières, peuvent être utilisées pour atteindre un large éventail d'objectifs dans des domaines tels que la qualité et l'équité de l'éducation. Dans certains cas, les déboursements sont liés à l'élaboration d'un plan stratégique pour réaliser des objectifs convenus dans des domaines tels que la gestion du budget et de la qualité (Espinola, 2000 ; Nielsen, 2007). Dans d'autres cas, les subventions sont prévues pour des services et matériels spécifiques.

L'utilisation de ces subventions va de la modernisation des infrastructures au recrutement d'enseignants supplémentaires. Dans le programme mexicain PEC, elles ont davantage servi à améliorer les infrastructures et à acquérir du matériel scolaire qu'à faire évoluer les pratiques enseignantes et le travail avec les parents (Yoshikawa *et al.*, 2007). La participation au programme est associée aux progrès globaux des écoles, mais les différences de capacités provoquent des inégalités (Skoufias et Shapiro, 2006) (encadré 3.6). Au Brésil, on observe que l'amélioration scolaire et celle des projets dans le cadre du programme Fonds pour l'amélioration de l'école (Fundo de Fortalecimento da Escola, FUNDESCOLA) sont associées à une disponibilité accrue de matériels d'apprentissage. Les écoles qui réussissent à augmenter leurs financements font des progrès dans les résultats d'apprentissage (Carnoy *et al.*, 2008).

Encadré 3.6 – La planification pour une autonomie renforcée dans les écoles mexicaines

Il est peu probable que l'introduction de la gestion axée sur les écoles améliore l'équité dans un environnement marqué par de profondes inégalités de capacités entre établissements. Le Programme écoles de qualité (PEC, Programa Escuelas de Calidad) cherche à apporter un soutien renforcé dans les zones les plus défavorisées du Mexique, mais il rencontre des problèmes liés à la faiblesse des compétences.

Le PEC a pour objectif d'accroître l'autonomie des établissements scolaires ainsi que de renforcer leurs performances. Les écoles sont en concurrence pour obtenir des subventions, accordées pour une durée maximale de 5 ans, afin d'améliorer les pratiques pédagogiques, d'encourager la collaboration entre enseignants, parents et autorités scolaires et d'améliorer la planification dans le préscolaire et les écoles primaires.

Malgré l'intention d'encourager la participation des établissements défavorisés, l'attribution des subventions est biaisée au détriment des communautés les plus pauvres et des écoles les moins performantes, du fait que celles-ci sont les moins à même de constituer des dossiers susceptibles de l'emporter – alors même que leurs besoins d'aide sont les plus criants.

Pour faire acte de candidature au PEC, une école doit préparer un plan stratégique de transformation, ce qui demande une capacité organisationnelle qui manque le plus souvent aux établissements accueillant un grand nombre d'élèves défavorisés. Les différences dans les priorités présentées dans les plans ont aussi un fort impact sur les résultats. Les écoles rurales et indigènes participant au programme tendent à investir les financements davantage dans les infrastructures et les matériels que dans l'amélioration de la pédagogie. Il en résulte que la quantité et la qualité des équipements et matériels progressent davantage que la qualité des processus éducatifs.

Le bilan global du PEC reste problématique. Si la qualité est améliorée dans les établissements auxquels il fournit un soutien technique et qu'il supervise, ce sont les États les plus opulents et les écoles les plus favorisées qui bénéficient généralement de ce soutien. Au lieu de réduire les inégalités sociales, l'initiative court ainsi le risque de les amplifier.

Sources : Bracho (2006) ; Murnane *et al.* (2006) ; Reimers et Cárdenas (2007) ; Yoshikawa *et al.* (2007).

Les subventions aux écoles ne produisent pas automatiquement des résultats positifs. Pour être efficaces, elles doivent être prévisibles, rapides et suffisamment importantes pour couvrir les activités du plan stratégique. Ces conditions ne sont pas toujours réunies. Au Népal, un plan d'amélioration de l'école est exigé pour que le gouvernement verse des subventions, par ailleurs très limitées. Leur transfert inadéquat peut avoir des conséquences négatives sur l'équité. Dans le cas du Népal, on observe ainsi que le sous-financement conduit à réclamer aux parents des fonds pour recruter les enseignants et satisfaire à d'autres besoins de base (Vaux *et al.*, 2006).

Impliquer les parents et les communautés dans la gestion de l'école

Dans le Cadre d'action de Dakar, les gouvernements plaident pour « mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluable. » Le transfert du pouvoir aux écoles et aux communautés locales est très souvent envisagé comme un moyen pour réaliser cet objectif. Quels que soient les mérites intrinsèques de ce transfert, ses implications pour la participation parentale et communautaire ne sont pas simples.

Le mouvement en direction d'une autonomie plus grande de l'école est d'ordinaire accompagné par la création de structures formelles, telles que les comités et les associations parents-enseignants, destinées à faciliter l'implication parentale et communautaire dans la gestion scolaire. Les termes de l'engagement et de la répartition des pouvoirs entre écoles et familles varient, ce qui a des implications importantes pour les structures de décision. Mais quels que soient les arrangements, cette attribution formelle ne neutralise pas vraiment l'équilibre des pouvoirs établis liés à la richesse, le sexe et autres facteurs d'inégalité.

Le transfert de la responsabilité des prises de décisions des gouvernements centraux aux « groupes d'utilisateurs » est un thème récurrent dans des domaines comme la santé, la distribution de l'eau ou encore la gestion des écoles. L'objectif de nombreux programmes de développement est d'autonomiser les pauvres en transférant l'autorité aux associations villageoises. Dans de nombreux cas, il en résulte une concentration du pouvoir dans les mains des membres influents et puissants de la société, les élites locales dominant les décisions et se taillant la part du lion dans le partage des ressources (Mosse, 2004). L'éducation n'est pas épargnée par ces effets de capture par les élites.

Les subventions aux écoles doivent être prévisibles, rapides et suffisamment importantes.

Participation des parents : certaines voix se font plus entendre plus que d'autres

Si les écoles peuvent posséder officiellement des structures formelles conçues pour faciliter l'implication des parents et des communautés, un abîme sépare souvent les intentions des résultats. L'appartenance à ces instances peut être, ou non, représentative et influencer les décisions.

Dans la mesure où elles existent, les comparaisons entre pays suggèrent que l'implication directe des parents dans les affaires scolaires est de portée restreinte, aussi bien dans les pays développés qu'en développement (OCDE, 2007b ; Zhang *et al.*, 2008). Même quand les parents participent nominalement à la gestion de l'école, leur parole est limitée. Dans certains contextes, la « participation » consiste à lever des fonds, avec une influence faible sur la façon de les dépenser. À cet égard, les recherches menées dans certains pays d'Afrique de l'Est sont éloquentes. Elles montrent que les associations de parents n'ont qu'un contrôle symbolique sur l'utilisation des financements – auxquels ils ont contribué en grande partie – parce qu'ils n'ont pas la capacité à exercer ce contrôle (Lugaz et De Grauwe, 2006).

Les observations faites au Cambodge vont dans le même sens. Le transfert de pouvoir aux écoles y est adossé à la création de comités de soutien locaux. Ces comités, dont les membres de la communauté et les chefs d'établissement font partie, sont chargés d'évaluer les progrès des enfants, l'augmentation du taux de scolarisation, la conception des plans d'amélioration de l'école et le suivi de la gestion des budgets opérationnels attribués par le Programme d'action prioritaire. Cependant, la Public Expenditure Tracking Survey révèle que les comités ne sont pas efficaces, que les parents ne connaissent que rarement ces financements et que leur représentation est limitée (Shoraku, 2008 ; Banque mondiale, 2005a).

La représentation est une composante importante de la participation. Avoir une voix dans le comité de gestion de l'école implique soit d'être présent, soit de déléguer son pouvoir par un processus démocratique. En pratique, la représentation de la communauté n'est en général qu'une façon de modeler le profil du comité. Les règles formelles et informelles pour en être membre peuvent créer des barrières à une représentation équitable. Dans la province pakistanaise du Pendjab, l'appartenance aux conseils des écoles élémentaires publiques en zone rurale se fait sur la base du statut socio-économique et du sexe : la plupart des membres sont des hommes de catégorie sociale supérieure,

et ce même pour les écoles de filles. Les membres des conseils de gestion sont censés être élus mais, de fait, ils sont la plupart du temps nommés par les chefs d'établissement qui choisissent des personnes dont le niveau d'éducation, de richesse et de statut social est élevé parce qu'ils peuvent faire bénéficier l'école de leurs réseaux (Khan, 2007).

Si l'objectif de la participation est d'améliorer l'équité, les personnes pauvres, marginalisées et défavorisées ne doivent pas seulement être correctement représentées mais aussi s'engager activement. Elles doivent aussi être capables de présenter clairement leurs problèmes et d'influencer les décisions. Cela implique souvent des changements dans les relations de pouvoir et réclame également la conception de structures de gouvernance destinées à autonomiser les familles. Malheureusement, les réformes de gestion axées sur les écoles posent rarement la question de ces « voix » de manière explicite. Quand ils sont conçus, les programmes tiennent pour donné que le transfert de pouvoir conduit naturellement à plus d'équité.

Les observations effectuées dans plusieurs pays suggèrent qu'une plus grande attention doit être accordée aux conditions de participation. De nombreux facteurs influencent la « voix » de chacun, comme le statut socio-économique des parents, le niveau d'éducation, la race, la caste et le sexe (Dunne *et al.*, 2007 ; Réseau ouest et centre-africain de recherche en éducation et USAID, 2002 ; Khan, 2007 ; OCDE, 2006a). Par exemple, les personnes chroniquement pauvres, appartenant à une caste inférieure ou à une minorité autochtone ne savent généralement pas s'exprimer clairement dans un forum incluant des membres de communautés plus aisées. Une étude menée en Inde sur la participation à la prise de décisions dans les gouvernements locaux montre que les paysans sans terre participent beaucoup moins que les autres aux réunions (Alsop et Kurey, 2005). La faible prise en compte de leur voix relève de 2 facteurs essentiels. Tout d'abord, leur dépendance aux groupes de propriétaires fonciers, combinée avec leur appartenance à une caste inférieure, pèse sur leur capacité de dissidence. Ensuite, la participation est significativement liée au niveau d'éducation et d'accès aux informations. On montre, à l'aide d'une échelle de participation, que la probabilité d'être actif pour un individu qui a suivi un parcours scolaire de 10 ans est de 27 % plus élevée que celle de quelqu'un n'ayant reçu aucune instruction.

Les modalités de dialogue dans les conseils de gestion scolaire peuvent renforcer la marginalisation des pauvres. Une étude ayant passé en revue

Le transfert du pouvoir de décision au niveau du village a souvent comme résultat la concentration de ce pouvoir dans les mains des élites locales.

les expériences de la participation parentale à l'administration des écoles rurales en Afrique du Sud a montré que la langue employée, le jargon utilisé, les manières de s'adresser aux parents ainsi que les perceptions affectent tous cette participation. Ce résultat peut expliquer pourquoi, dans la province du Gauteng, la participation réelle des parents reste limitée, malgré l'illusion de son amélioration : seulement 10 % d'entre eux ont voté aux élections des conseils (Naidoo, 2005).

Dans n'importe quel exercice d'évaluation du rôle de la participation, il faut commencer par s'interroger sur ce qui doit être évalué. Beaucoup voient ce processus comme un objectif allant de soi. Mais pour de nombreux parents, le but final de toute implication dans la gestion de l'école est d'améliorer l'éducation des enfants. La participation formelle et les arrangements consultatifs ne facilitent pas toujours l'atteinte de ce but. Les participants peuvent ne posséder qu'une connaissance limitée des problèmes en discussion, tels que les performances scolaires ou les pratiques pédagogiques. Les parents peuvent manquer d'expérience ou de confiance en eux-mêmes pour apprécier efficacement les approches en matière de pédagogie ou de cursus scolaire. Les pauvres et les parents analphabètes, dont l'expérience scolaire est limitée, sont particulièrement désavantagés. Une approche possible, quand de nombreux parents manquent de temps et de compétences de base en matière d'alphabetisme pour participer réellement, est de former des communautés de volontaires pour favoriser l'apprentissage des enfants (encadré 3.7).

Si une véritable participation, plutôt que la création de structures formelles de participation, est l'objectif politique ultime, alors les approches actuelles de la gestion scolaire doivent être repensées. L'idée selon laquelle le transfert du pouvoir aux parents, aux écoles et aux communautés est par nature favorable aux populations pauvres n'est pas vraiment fondée. L'une des caractéristiques des définitions de la pauvreté et de la marginalisation dans de nombreux contextes est, précisément, que ceux qui en souffrent manquent de réelle influence. C'est pourquoi les gouvernements centraux et locaux doivent garantir que les mouvements de décentralisation reposent sur des mesures facilitant une participation véritable. De telles mesures doivent intégrer un accès à l'égalité dans la représentation, par exemple, des femmes et des castes inférieures. Dans le même temps, les instances gouvernementales doivent gérer la décentralisation de manière à ce que les groupes puissants, dont l'influence est

Encadré 3.7 – L'implication de la communauté en Uttar Pradesh

Le programme indien Sarva Shiksha Abhiyan (Éducation élémentaire universelle) donne un rôle éminent aux comités villageois d'éducation. Chaque comité comprend 3 parents, le chef d'établissement du village et celui du gouvernement local. Une des tâches de ce comité est d'évaluer les performances de l'école. Malgré son importance dans la politique d'éducation, la plupart des parents soit ignorent son existence, soit ne réalisent pas qu'ils peuvent s'impliquer dans les affaires scolaires. En outre, de nombreux membres des comités ne sont pas conscients des possibilités qu'ils ont d'améliorer la qualité de l'école.

L'accès à l'information pourrait-il faire la différence dans l'efficacité des comités ? Un projet mené par l'ONG indienne Pratham en Uttar Pradesh suggère que l'information ne constitue qu'un bout de l'histoire. Pratham fait des interventions destinées à encourager une plus grande participation des membres du village dans le suivi et l'amélioration de l'éducation. Elle rapporte que la mobilisation des communautés, la diffusion de l'information sur les comités de village et leur potentiel d'amélioration de la qualité scolaire ne suffisent pas à induire une participation réelle et à aider à l'éducation des élèves. La formation de volontaires pour s'occuper de classes de lecture est bien plus bénéfique aux enfants des villages.

Sources : Banerjee et al. (2006, 2008) ; Pritchett et Pande (2006).

forte, n'introduisent pas de mesures, en matière de droits d'inscription par exemple, pouvant avoir des conséquences défavorables sur l'équité.

Choix et concurrence dans les services d'éducation

Selon la théorie économique classique, le choix et la concurrence sont deux des moteurs les plus puissants de l'efficacité, l'aiguillon du marché permettant d'accroître la productivité et d'améliorer le bien-être. Il n'y a pratiquement personne pour concevoir les services d'éducation comme directement comparables à la production de biens et de services marchands. Mais la concurrence et son corollaire, le choix, sont de plus en plus envisagés comme des antidotes aux échecs des systèmes publics d'éducation au regard des standards d'apprentissage et des défauts d'équité.

Cette problématique est au centre de quelques-unes des controverses les plus brûlantes sur la réforme de la gouvernance de l'éducation. Aux États-Unis, beaucoup plus qu'en Europe ou que dans certains pays en développement, le sujet divise les partis politiques et génère des débats passionnés. Sous-tendant ces débats, c'est des conceptions et des interrogations sur le rôle particulier des gouvernements dans les services d'éducation, de la place des prestataires privés et du droit des parents qu'il s'agit.

Les parents peuvent manquer d'expérience ou de confiance en eux-mêmes pour apprécier efficacement les approches en matière de pédagogie ou de cursus scolaire.

Le plaidoyer en faveur de l'accroissement de la concurrence et des possibilités de choix dans les pays en développement fait référence de manière répétée à des programmes mis en œuvre dans les pays à revenu élevé.

Sur un plan opérationnel, que veulent dire choix et concurrence dans l'éducation ? Dans la plupart des pays, la responsabilité finale en matière de système scolaire revient à l'État. Les gouvernements décident des politiques, des programmes et des standards et sont responsables de l'évaluation et de la régulation du système dans son ensemble. Cependant, dans ce cadre, de nombreuses approches sont possibles. De manière très générale, on peut scinder les services d'éducation en 4 types principaux, selon qui possède et gère les écoles et qui les finance (tableau 3.9).

Les gouvernements jouent un rôle clef dans la définition des paramètres du choix. Ils peuvent offrir un soutien financier aux prestataires privés, soit directement soit sous la forme d'arrangements financiers qui permettent aux parents d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées. Depuis le début des années 1990, la Suède a mis en place un programme de chèques éducation pour donner aux parents le droit d'enlever leurs enfants des écoles publiques et de les mettre dans des écoles privées tout en bénéficiant de fonds publics. Dans certains États, les autorités américaines ont distribué des chèques éducation aux parents pour leur permettre de financer le passage de leurs enfants dans le privé. Une autre stratégie consiste à donner par contrat la gestion du financement public au secteur privé. D'autres États américains ont cherché, par exemple, à accroître la concurrence en encourageant la multiplication des écoles à charte (*charter schools*), qui peuvent être gérées soit comme des entreprises, soit comme des établissements à but non lucratif. Plusieurs pays de l'Union européenne, y compris certaines régions du Royaume-Uni, suivent également ce modèle, en substituant la gestion privée à la gestion publique, tout en conservant un financement public.

Dans tous ces cas, les gouvernements ont multiplié les partenariats public-privé pour faciliter le choix et la concurrence. Si toutes les situations de concurrence n'impliquent pas de tels partenariats (voir ci-dessous la discussion sur les écoles privées peu coûteuses qui fonctionnent indépendamment du contrôle ou du soutien de l'État), elles constituent un puissant instrument de la réforme de la gouvernance. La question se pose de savoir jusqu'à quel point la qualité générale de l'éducation en a été améliorée et l'équité accrue.

De même que dans le cas de la gestion axée sur les écoles, il n'y a pas de réponse simple. Les expériences et les résultats varient. Là aussi, le contexte est capital. C'est une chose d'introduire les chèques éducation en Suède, où le système éducatif public offre à tous les enfants la possibilité de recevoir une éducation de qualité, et une autre que de le faire au Pakistan, où il en va tout autrement. Ce qui est pertinent au Chili peut être tout à fait inapproprié au Burkina Faso. Les capacités institutionnelles, les niveaux d'inégalité et l'efficacité de la planification de l'éducation jouent tous un rôle primordial dans la définition des stratégies possibles pour réformer la gouvernance.

Un des problèmes soulevé par le débat actuel sur la gouvernance de l'éducation est que trop peu d'attention est accordée aux éléments d'information et au contexte. Il existe une tendance générale à tirer des conclusions de grande portée sur les politiques publiques à partir de preuves fragiles (Lubienski, 2008). L'importance des situations nationales est souvent oubliée. Le plaidoyer en faveur de l'accroissement de la concurrence et des possibilités de choix dans les pays en développement fait référence de manière répétée à des programmes mis en œuvre dans les pays à revenu élevé et dans certains pays à revenu moyen – chèques éducation, écoles à charte et autres types de partenariats public-privé (Patrinos et Sosale, 2007). Mis à part le fait que de telles réformes de gouvernance sont hautement controversées dans les pays riches et que les données sur leurs impacts sont peu probantes, peu d'attention est accordé à des questions essentielles telles que celles des capacités institutionnelles dans les pays pauvres.

Choix et réussite scolaires – affirmations fortes, relation faible

L'idée selon laquelle un choix parental accru conduit à de meilleurs résultats d'apprentissage peut séduire intuitivement mais n'est pas vraiment corroborée par les faits. Il peut y avoir de bonnes raisons pour permettre aux parents une plus

Tableau 3.9 : Compétences des secteurs publics et privés dans les services d'éducation et dans leur financement

Écoles publiques	Écoles privées
Financement public	
Système scolaire totalement public	<ul style="list-style-type: none"> • Chèque éducation pour les parents • Subventions aux écoles privées • Délégation de la gestion à des opérateurs publics (par exemple, les écoles à charte)
Financement privé	
Frais de scolarité dans le secteur public	<ul style="list-style-type: none"> • Système scolaire totalement privé

Source : d'après Patrinos et Sosale (2007).

grande flexibilité dans le choix de l'école, mais le présupposé d'une amélioration du niveau scolaire est contestable.

Les preuves en faveur des partenariats public-privé ne sont pas définitives, même dans les pays développés. Une étude portant sur les données de 35 pays a affirmé que l'utilisation de fonds publics par des prestataires privés permettait une élévation des gains en matière de réussite scolaire (Wößmann, 2006). Mais ce travail est sujet à caution, du fait que les résultats sont largement tirés des scores obtenus dans quelques pays seulement, en particulier la Belgique, le Danemark et les Pays-Bas.

Une autre étude, fondée sur l'analyse des données de l'évaluation PISA de 2006, a mis en évidence qu'environ 60 % des élèves de la plupart des pays de l'OCDE ont le choix entre 2 écoles ou plus. Un exercice de modélisation a montré que les élèves fréquentant des écoles en concurrence dans une même zone réussissaient mieux en termes de scores moyens aux tests. Mais cet impact disparaissait quand les facteurs démographiques et socio-économiques étaient pris en compte ; quant aux effets sur l'équité et la qualité, ils étaient faibles. Comme l'évaluation PISA le souligne : « Que les élèves fréquentent des écoles en concurrence ou non, cela n'a pas d'incidence sur leur performance quand les facteurs socio-économiques ont pris en compte [...]. Aucun des facteurs liés à la pression et au choix des parents n'a révélé de relation statistiquement significative avec l'équité en matière d'éducation » (OCDE, 2007b, p. 236). Une des revues les plus détaillées sur l'impact du choix et de la concurrence dans une partie du Royaume-Uni a conclu de manière très similaire. L'étude s'est centrée sur les écoles primaires du sud-est de l'Angleterre pour évaluer les scores aux tests en fonction du choix des parents (défini en termes de localisation) et de la concurrence entre écoles pour un groupe donné d'élèves. Elle a montré que ni le choix ni la concurrence n'étaient liés aux résultats aux tests (Gibbons *et al.*, 2006).

Quelques-unes des données les plus détaillées sur le lien entre concurrence et réussite scolaire viennent des États-Unis et du Chili. Ces deux pays ont été en tête des réformes de gouvernance destinées à élargir les choix. Les résultats de ces réformes, mesurés en termes d'acquis d'apprentissage, sont mitigés.

Évaluer la réussite scolaire est difficile. Si l'on considère dans un premier temps l'expérience des

écoles à charte (*charter schools*) aux États-Unis, on s'aperçoit qu'elles représentent une approche hybride de financement dans laquelle le secteur public donne des fonds à des organisations privées pour qu'elles créent et gèrent les établissements scolaires indépendamment de l'administration publique, tout en remplissant certaines des conditions requises par l'État (Lubienski, 2008). Durant l'année scolaire 2004/2005, ces écoles ont recruté environ 1 million d'élèves dans 40 États et dans le district de Columbia (Education Commission of the States, 2008 ; US Department of Education, National Center for Education Statistics, 2007), soit un petit peu plus de 2 % du total des effectifs scolarisés dans le secteur éducatif public américain (Center for Education Reform, cité dans Lubienski, 2008). L'objectif général était d'améliorer les performances en éliminant la plupart des règles régissant les écoles du secteur public classique et en introduisant un certain niveau de concurrence. Mais les caractéristiques des établissements étant déterminées par les lois au niveau de chaque État, la diversité des arrangements est immense – ce qui rend les comparaisons particulièrement difficiles. En outre, bien que dans plusieurs États les écoles à charte comptent un nombre disproportionné d'élèves afro-américains, elles accueillent également un pourcentage plus élevé d'élèves appartenant aux classes aisées que celui des écoles du secteur public classique.

Les évaluations de l'impact des programmes destinés à élargir les choix, y compris par le biais des écoles à charte, ont donné des résultats très largement discordants. Certains commentateurs ont identifié des effets positifs sur l'apprentissage dans quelques-uns des États (Hoxby, 2003 ; Hoxby et Murarka, 2008). D'autres recherches trouvent peu d'effets positifs. En utilisant une analyse multivariée portant sur un ensemble de données nationales pour déterminer les acquis d'apprentissage en mathématiques en 4^e année d'études, une évaluation a mis en évidence que les élèves des écoles à charte avaient des résultats significativement inférieurs à ceux de leurs pairs scolarisés dans le secteur public (Lubienski et Lubienski, 2006, cité dans Lubienski, 2008). Une autre étude a montré des résultats similaires en lecture (Braun *et al.*, 2006, cité dans Lubienski, 2008). Une autre étude encore a révélé un effet négatif des écoles à charte pour les élèves afro-américains (Carnoy *et al.*, 2005). Dans la mesure où il est possible de tirer une quelconque conclusion, il serait injustifié d'établir des généralisations à partir des données disponibles. Les résultats sont fortement influencés par les contextes locaux et par la méthode d'évaluation utilisée.

Les preuves en faveur des partenariats public-privé ne sont pas définitives, même dans les pays développés.

Il existe peu de preuves convaincantes que les programmes phares destinés à élargir les choix sont efficaces.

Il existe peu de preuves convaincantes que les programmes phares destinés à élargir les choix sont efficaces. La loi « Aucun enfant laissé pour compte » (*No Child Left Behind Act*) de 2001 (voir la section ci-dessous sur les enseignants et leur suivi) contient un mandat fédéral en faveur du choix des établissements scolaires : les parents peuvent retirer leurs enfants des écoles qui régulièrement n'atteignent pas leurs objectifs de progrès scolaires pour les mettre dans des écoles du secteur public qui ne sont pas en échec dans le même district. Aucun gain significatif n'a été mis en évidence au bout de 2 ans ou plus chez les élèves ayant opté pour le transfert grâce à cette disposition (Zimmer *et al.*, 2007).

L'expérience des États-Unis en matière de chèques éducation est également mitigée. Les recherches ont mis en évidence des effets positifs sur la réussite scolaire dans certaines matières après que les élèves ont changé d'école, mais pas dans d'autres, car ces effets apparaissent généralement après un certain temps (Molnar, 1999 ; Rouse, 1998). Dans le même temps, de petits programmes privés de chèques éducation, introduits à la fin des années 1990 à Dayton (Ohio), New York City et Washington D. C., ont eu une influence positive sur les scores aux tests pour les groupes afro-américains mais pas pour les autres groupes⁶ (Peterson et Howell, 2006). Une analyse du programme de chèques éducation de Washington D. C., effectuée 2 années après son lancement, n'a pas trouvé d'impact significatif sur la réussite scolaire dans les écoles publiques (Winters et Greene, 2007).

On peut argumenter sur le fait que les résultats des petits programmes de chèques éducation sont sensibles au degré de concurrence et à l'effet du temps. De tels programmes pourraient avoir une faible influence au début, leurs effets bénéfiques s'accroissant avec le niveau de concurrence et leur durée. Le Milwaukee Parental Choice Programme, le programme de chèques éducation qui a duré le plus longtemps dans le pays, donne du poids à l'hypothèse d'effets à long terme de la concurrence. Dans ce cas, il existe quelques données qui montrent que les écoles du secteur public, dont les critères de sélection pour attribuer des chèques éducation aux élèves sont élevés, ont vu leur niveau s'améliorer – un résultat interprété par certains comme prouvant que le risque de perdre des élèves a créé des incitations pour rendre l'enseignement plus efficace (Chakrabarti, 2007 ; Hoxby, 2003). Mais les observations recueillies dans d'autres États ne permettent pas de conclure : les effets sont en partie positifs en Floride, négatifs dans le Michigan

et non significatifs en Californie, en Caroline du Nord et au Texas (Arsen et Ni, 2008 ; Miron *et al.*, 2008 ; Ni, 2007). Au mieux, l'ensemble des résultats est médiocre. Comme un commentateur le dit : « Si une quelconque observation générale est disponible, c'est que les bénéfices des résultats scolaires résultant des programmes de chèques éducation sont, au mieux, notablement modestes et, très certainement, n'atteignent pas les niveaux anticipés par l'optimisme des hypothèses initiales » (Lubienski, 2008).

Dans les pays en développement, le Chili est souvent considéré comme un modèle de premier plan en matière de réforme de la gouvernance axée sur le choix. Il a soutenu un système national de chèques éducation pendant 2 décennies. Cependant, ici aussi, les résultats ont été décevants (encadré 3.8).

Les expériences des États-Unis et du Chili n'ont apporté aucun élément décisif en faveur de la possibilité de choix et de la concurrence. L'expérience suédoise a été plus positive (encadré 3.9, p. 176). Dans ce pays, l'élargissement des choix et de la concurrence a entraîné l'augmentation du nombre des écoles privées indépendantes, malgré une base faible. Pourtant, ce qui est important, c'est que la réforme n'a pas été mise en place par un système public chroniquement en deçà de ses possibilités. De plus, elle a été introduite dans un pays avec des niveaux d'inégalité relativement faibles et des institutions dont la capacité de régulation est forte. Si le modèle suédois fournit des éclairages et des leçons utiles, il y a des limites à son exportation dans des pays développés où les tensions sociales sont plus fortes et les systèmes éducatifs en échec – sans parler des limites encore plus importantes à sa pertinence pour les pays en développement.

Choix, concurrence et inégalités

Le choix et la concurrence sont souvent présentés dans les débats sur la gouvernance de l'éducation comme des moteurs de l'amélioration non seulement de l'efficacité mais aussi de l'équité. Mais le fait que, de par sa nature même, la concurrence crée aussi bien des perdants que des gagnants est souvent oublié. Cela a des conséquences spécifiques dans le domaine de l'éducation : les perdants sont les élèves qui sont voués à rester dans les écoles peu performantes et les gagnants les élèves dont les parents sont motivés, informés et possèdent les ressources et les contacts nécessaires pour les faire transférer dans des écoles de meilleure qualité (Arsen et Ni, 2008). Une question évidente qui se pose est celle

6. D'autres études montrent que les résultats dépendent de la manière dont la race et l'ethnicité sont mesurées et de l'échantillon de données utilisé pour construire la ligne de base (Krueger et Zhu, 2002).

Encadré 3.8 – Le Chili et son expérience du choix et de la concurrence : pas de publicité pour son modèle de réforme de la gouvernance

La concurrence croissante entre écoles n'est qu'un des éléments de la réforme de la gouvernance de l'éducation au Chili. Dans la liste partielle des mesures les plus importantes de cette réforme figurent la décentralisation vers le niveau municipal de nombreux domaines de gestion, le recours accru aux examens et aux évaluations pour le suivi des performances, l'augmentation des financements (depuis le retour à la démocratie en 1990), les incitations liées aux performances des enseignants et l'allongement de la journée scolaire. Les réformes ont permis des gains importants de couverture scolaire, particulièrement au niveau du secondaire, et font que le Chili est souvent cité comme un « modèle » de réforme de la gouvernance.

Mais les résultats en matière de réussite scolaire et d'équité sont loin d'être impressionnants. Les écoles privées recevant des subventions publiques ont un avantage sur les écoles municipales selon l'indicateur fourni par les tests standardisés de la 4^e année d'études. Cependant, les résultats s'inversent quand les caractéristiques socio-économiques des écoles sont prises en compte. En d'autres termes, il n'y a pas d'effet compensateur. Les écoles municipales font un meilleur travail que les écoles privées pour élever le niveau des élèves des groupes les plus modestes. C'est seulement parmi les élèves des classes moyennes que les écoles privées subventionnées obtiennent des scores aux tests plus élevés.

L'analyse des données des évaluations internationales recueillies au fil des années remet également en question la référence au Chili comme exemple de réussite en matière de gouvernance. Les réformes n'ont pas vraiment aidé à combler le fossé entre le Chili et les pays développés. Par exemple, l'évaluation des acquis en lecture par le PISA (2003) montre que

35 % des élèves de 15 ans des pays de l'OCDE se sont classés dans les 2 niveaux supérieurs, contre 6 % pour les Chiliens. Les scores aux tests d'acquisition nationaux standardisés montrent peu d'amélioration avec le temps, même dans le primaire où la scolarisation est quasi universelle depuis le début des années 1970. Dans l'étude TIMSS de 2003, les performances sont aussi médiocres qu'en 1999. Le Chili ne parvient pas à rattraper des pays tels que l'Égypte et la Thaïlande – aucun des deux ne se hissant dans les premiers rangs des pays ayant mené une réforme éducative. En outre, il conserve quelques-unes des plus fortes disparités éducatives en Amérique latine, avec la persistance de larges écarts dans les scores aux tests entre les écoles municipales, qui accueillent principalement les élèves des milieux défavorisés, et les écoles privées.

Les Chiliens eux-mêmes sont très circonspects sur leur réforme de la gouvernance de l'éducation, même si cette expérience est présentée comme un modèle. Le gouvernement est en train de débiter une nouvelle phase de réformes explicitement centrées sur l'équité. Ce n'est pas avec enthousiasme que les élèves des écoles ont répondu aux précédentes réformes de la gouvernance, mais avec des manifestations de rue contre la médiocrité de la qualité et les fortes inégalités des services de l'éducation. Après plus de 15 ans de réforme éducative sous un gouvernement démocratique, qui avait été précédée, pendant 10 ans, de celle du régime militaire, le Chili offre une publicité médiocre pour son modèle de réforme de la gouvernance, pourtant apprécié par de nombreux gouvernements et donateurs.

Sources : Banque mondiale (2007a) ; Bellei (2005) ; Contreras (2001) ; Crouch et Winkler (2007) ; González (2008) ; Mizala et Romaguera (2000) ; Mizala *et al.* (1998) ; Sapelli et Vial (2002) ; Tokman Ramos (2002).

de savoir si les gouvernements doivent permettre l'exercice des choix scolaires dans des conditions qui laissent beaucoup d'enfants au bord du chemin. Une réforme de la gouvernance qui élargit les choix scolaires, sans prévoir de garanties en faveur de l'équité, porte en soi le risque que les systèmes scolaires deviennent source de larges inégalités.

Le choix des écoles peut exacerber les inégalités de bien des façons. Si les établissements aux performances élevées sont autorisés à sélectionner leurs élèves sur la base de l'évaluation de leurs capacités à un âge donné, alors le handicap lié au revenu ou à l'appartenance ethnique augmente. Les élèves qui héritent de désavantages lourds sont concentrés dans les écoles dont le niveau est le plus faible.

Ce même processus se retrouve dans les établissements d'excellence qui sont autorisés à sélectionner les postulants quand leur nombre excède celui des places disponibles (Epple *et al.*, 2004). Les informations données par l'OCDE sont instructives à cet égard : selon les recherches internationales, les pays dans lesquels les possibilités de choix scolaire sont les plus élevées tendent à être plus segmentés socialement (OCDE, 2007b). Au Chili également, la composition des étudiants dans les écoles est marquée par des divisions rigides. Les écoles municipales accueillent essentiellement des élèves appartenant à des groupes socio-économiques modestes, tandis que les écoles privées indépendantes drainent presque exclusivement des élèves de catégorie sociale supérieure (González, 2008).

Le choix des écoles peut exacerber les inégalités.

Encadré 3.9 – Les leçons suédoises de concurrence : pas vraiment exportables

Le système suédois se caractérise par une réussite élevée dans les évaluations internationales des apprentissages et par de hauts niveaux d'équité. Depuis le début des années 1990, le pays a introduit des réformes de gouvernance de l'éducation, radicales et fondamentales, avec pour objectif principal un pouvoir accru dévolu à l'échelle locale. Le « modèle suédois » est fréquemment cité comme exemple. Est-ce justifié ?

Le pilier central de la réforme : le choix de l'école appartient aux parents. Depuis 1991, ceux-ci ont le droit d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées, dites indépendantes. Les financements publics suivent l'enfant. Les écoles indépendantes sont très étroitement régulées : elles ne peuvent ni sélectionner les enfants selon leur niveau scolaire, ni faire payer des frais de scolarité et elles doivent suivre le programme national.

Les écoles indépendantes se sont multipliées dans certaines parties du pays. Depuis 2007, elles sont près de 1 000 et elles scolarisent près de 9 % des enfants âgés de 7 à 16 ans et 17 % de ceux de plus de 16 ans. Aux niveaux les plus bas, un grand nombre d'entre elles s'occupent des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Aux niveaux supérieurs, elles offrent souvent une formation professionnelle. Initialement à l'origine d'intenses polémiques, les écoles indépendantes jouissent aujourd'hui d'un fort soutien.

Les prestataires scolaires privés ont clairement répondu aux attentes des parents dans d'importants domaines de l'éducation. Les résultats de l'évaluation du cursus académique classique montrent que l'augmentation de la scolarisation dans les écoles

indépendantes est associée à une meilleure réussite en mathématiques. L'impact sur l'équité est moins clair. Aucun effet bénéfique n'est observé pour les élèves dont les parents ne sont pas très instruits ou qui sont nés à l'étranger.

L'expérience suédoise de réforme de la gouvernance offre des éclairages et des leçons intéressants. Elle a clairement des effets positifs. Mais cela ne signifie pas que le « modèle suédois » soit exportable ou que sa portée soit aussi considérable qu'on le dit parfois.

Malgré les incitations accordées par les réformes au secteur privé, les écoles indépendantes ne scolarisent encore qu'une minorité d'élèves et leur nombre varie largement selon les municipalités, certaines n'en possédant aucune ; leur présence est plus forte dans les centres urbains. La transférabilité des réformes suédoises est discutable. La Suède se caractérise par des niveaux relativement bas d'inégalités : l'accent mis sur l'égalité est profondément enraciné dans la société. Par ailleurs, la réforme de la gouvernance et la concurrence n'ont pas été introduites dans un contexte de crise nationale de l'éducation publique mais sont nées d'un désir de diversité dans le système scolaire. Les écoles publiques offrent toujours aux enfants la possibilité d'une bonne éducation. Le pays possède également, au niveau central, une capacité institutionnelle élevée de régulation et de surveillance des prestataires privés. Un grand nombre de ces conditions sont absentes dans d'autres pays développés, sans parler de ce qui se passe dans la plupart des pays en développement.

Sources : Björklund *et al.* (2004) ; Böhlmark et Lindahl (2007) ; Sandström et Bergström (2005) ; Agence nationale suédoise pour l'éducation (2008).

leurs enfants l'entrée dans les écoles de grande qualité qu'ils ont sélectionnées (Goldring et Rowley, 2006 ; Lacireno-Paquet et Brantley, 2008).

Là où le nombre d'écoles privées – qui intègrent la majeure partie des élèves les plus motivés et des parents les plus actifs – augmente et attire une proportion élevée d'enfants des classes moyennes, l'enseignement public est en passe de perdre ces classes puissantes, dont le poids politique est fort quand il s'agit de réclamer des ressources financières. Il y a 40 ans déjà, l'économiste Albert Hirschman identifiait le phénomène de la sortie des classes moyennes du système éducatif public comme une menace pour la qualité de l'éducation et un problème majeur pour l'équité (Hirschman, 1970). Ce qui se passe dans de nombreux pays montre qu'il avait raison. Aujourd'hui, il y a un réel

Les enquêtes menées auprès des parents montrent que la sélection active d'une école est fortement associée à un statut socio-économique supérieur, et que les familles où le volontarisme est le plus grand au niveau des choix tendent à opter pour des établissements dont la composition démographique est la plus homogène (Elacqua, 2004).

Les inégalités dans les alternatives scolaires interagissent avec des inégalités sociales plus importantes. L'accès aux informations permettant de faire des choix est difficile pour ceux qui sont pauvres, marginalisés ou analphabètes. Selon des recherches menées aux États-Unis, les parents dont les réseaux sociaux sont les plus larges, et l'accès à l'information est le plus élevé, sont ceux qui ont la plus forte probabilité de tirer avantage des politiques de choix, et sont les mieux à même de garantir à

Le choix et la concurrence risquent d'amener les systèmes éducatifs publics au sous-investissement, à une médiocre qualité de service et à des inégalités accrues.

danger que des « quasi-marchés » de l'éducation mal gérés, où le rôle du choix et de la concurrence est prépondérant, entraînent les systèmes éducatifs publics dans une spirale descendante de sous-investissement, de services de qualité médiocre et d'inégalités croissantes.

À bien des égards, le choix et la concurrence ont bénéficié d'une presse exagérée. Dans la plupart des pays, les gouvernements continuent de maîtriser massivement les services éducatifs, leur financement et leur gestion, particulièrement au niveau du primaire. Mais les partisans du choix et de la concurrence continuent d'exercer une influence marquée sur les débats touchant à la réforme de la gouvernance de l'éducation dans le monde développé et, de plus en plus, dans les pays en développement.

Les faits et les questions qui se posent doivent être soigneusement examinés. Si les analogies avec les marchés peuvent avoir une certaine influence dans le débat politique, leur pertinence pour le monde réel de l'éducation est contestable. Une « banqueroute » des écoles est impossible et aucun gouvernement ne peut permettre la faillite de son système scolaire, les enjeux sociaux, économiques, politiques étant trop élevés. De même, aucun gouvernement concerné par la protection des droits de base de la citoyenneté peut tolérer que les enfants défavorisés soient davantage encore marginalisés à travers les choix compétitifs. Les déclarations selon lesquelles l'effet de la concurrence entre écoles crée « une marée montante qui soulève l'ensemble des bateaux » (Hoxby, 2003, p. 288) ne sont pas étayées par des preuves internationales. Améliorer la réussite scolaire et renforcer simultanément les besoins d'équité exigent une bonne gouvernance soutenue par des arrangements institutionnels forts et nécessitent un leadership politique pour affronter la pauvreté et les inégalités.

Écoles privées peu coûteuses : un symptôme de la carence de l'État

Le débat sur le rôle des partenariats public-privé risque de détourner l'attention de problèmes plus urgents. La croissance non planifiée de l'enseignement privé pour les populations pauvres dans certaines régions du monde est le symptôme d'un malaise sous-jacent : les mauvaises performances ou les échecs avérés du service public.

La sous-section précédente a examiné la question du choix de l'école dans une structure de gouvernance de l'éducation formelle. Cependant,

dans les pays en développement, des millions de familles exercent ce choix en dehors d'une telle structure. Alors que les écoles privées accessibles aux seules classes moyennes et supérieures continuent de jouer un rôle important, de nouvelles formes d'enseignement émergent.

Même une observation sommaire des services éducatifs dans les bidonvilles d'Hyderabad à Nairobi montre que le secteur privé n'est plus réservé aux seuls riches dans les pays en développement. Les écoles primaires privées peu coûteuses, travaillant comme de petites entreprises, souvent sans régulation ni soutien de l'État, sont en train de changer le paysage de l'éducation. Quelles que puissent être les politiques d'éducation formelle, un marché croissant de l'offre éducative est en train de se constituer par défaut. L'émergence rapide d'écoles privées peu coûteuses se reflète dans les débats plus généraux sur la gouvernance de l'éducation.

Quelques observateurs voient la croissance de ce secteur comme un levier potentiellement puissant pour plus d'équité et de possibilités. Les lignes directrices écrites pour l'USAID, afin de la guider dans ses investissements dans le secteur primaire privé, en donnent une illustration. « Le secteur privé [...] a joué un rôle déterminant en répondant aux besoins des groupes défavorisés et a le potentiel pour améliorer l'accès et l'équité. Le secteur éducatif privé est plus efficace en termes de tests standardisés de réussite et constitue une alternative effective à l'éducation publique » (Chandani *et al.*, 2007, p. 6).

Dans la même veine, la *Mise à jour de la stratégie du secteur de l'éducation de 2006 (Education sector strategy update, ESSU)*, de la Banque mondiale, fait état de son engagement pour que le secteur privé joue un rôle plus important auprès des catégories pauvres de la population : « La concurrence accrue entre institutions publiques et privées (par exemple, via de nouvelles méthodes de financement public qui infléchissent les décisions éducatives vers les ménages privés) incite davantage à améliorer la qualité. La Banque peut aider les pays à explorer le marché pour l'éducation, à développer un environnement propice à la participation et à la concurrence privées et à aligner, chaque fois que cela est possible, l'offre privée sur les principes d'équité figurant dans les stratégies nationales d'éducation » (Banque mondiale, 2005c, p. 34). Certains partisans d'une privatisation radicale ont demandé aux gouvernements et aux donateurs d'utiliser les financements publics, les chèques

Dans certains pays en développement, les écoles privées peu coûteuses sont en train de changer le paysage de l'éducation.

Les écoles privées peu coûteuses sont devenues un élément important des services d'éducation pour de nombreuses familles pauvres.

éducation et autres arrangements en matière de partenariats public-privé pour faire sortir les services publics du secteur éducatif (Tooley, 2007).

Comme dans d'autres domaines, ces recommandations à l'emporte-pièce ne reposent pas sur des bases solides. Clairement, l'émergence rapide d'écoles privées peu coûteuses répond à une réelle demande. De nombreux pauvres utilisent leurs maigres revenus pour quitter le service public. La question centrale posée aux politiques publiques est de savoir si les gouvernements doivent utiliser leurs ressources financières pour accélérer ce mouvement ou pour résoudre les problèmes responsables de cet état des choses, à savoir l'échec des systèmes d'éducation publique à répondre aux catégories pauvres de la population. Étant donné que dans les pays en développement, 9 enfants sur 10 du primaire fréquentent des établissements publics, la priorité absolue doit être d'améliorer les standards et l'accessibilité du service public plutôt que de canaliser des fonds publics vers le secteur privé.

Développement des services, mais difficultés à le mesurer

Estimer la taille du secteur des écoles privées peu coûteuses est intrinsèquement difficile du fait de la pauvreté de la documentation, les institutions de ce secteur n'étant généralement pas déclarées officiellement et les données administratives nationales n'en fournissant qu'une vue très partielle.

Le degré d'expansion de ce secteur est variable. Les observations effectuées dans des pays aussi différents que le Ghana, l'Inde, le Kenya, le Nigéria et le Pakistan montrent sa croissance rapide. Dans l'Inde urbaine, on estime que, entre 1993 et 2002, près de 96 % du total de l'augmentation de la scolarisation primaire a été lié au développement d'écoles privées ne recevant aucune aide de l'État. Bien que l'essor de la scolarisation privée soit plus lent dans les campagnes indiennes, il y atteint tout de même 24 % (Kingdon, 2006). Dans la province pakistanaise du Pendjab, 1 enfant sur 3 est scolarisé dans une école primaire privée (Andrabi *et al.*, 2006). Le Nigéria assiste également à une croissance prolifique des écoles privées peu coûteuses. On estime que dans l'État de Lagos, les trois quarts des enfants scolarisés fréquentent des établissements privés, officiels ou non. Selon une étude (certes spéculative), l'intégration des élèves scolarisés dans des écoles privées non officielles devrait réduire la proportion des enfants non scolarisés de 50 à 26 % (Tooley et Dixon, 2007).

Ces chiffres doivent être interprétés avec prudence. Le fait qu'un pays a de nombreux prestataires en matière d'écoles privées peu coûteuses dans ses bidonvilles n'est pas une base pertinente d'extrapolation pour les zones rurales, où la population est plus dispersée et souvent plus pauvre. Les moyennes nationales risquent également de donner un tableau déformé de la couverture du secteur éducatif privé. Une étude effectuée en Inde montre que 28 % de la population rurale a accès à une école privée dans son village et que la moitié des écoles ne sont pas reconnues. Cependant, les variations entre États sont considérables : moins de 1 % des villages ont une école privée dans la partie rurale du Gujarat et du Maharashtra, contre 50 % au Rajasthan, au Bihar, dans l'Uttar Pradesh, au Pendjab et en Haryana. En général, les États les plus riches ont tendance à avoir plus d'écoles privées que les autres (Muralidharan et Kremer, 2006).

Questions de qualité, responsabilité et accessibilité

Quelles que soient les dimensions précises du phénomène, les écoles privées peu coûteuses sont devenues un élément important des services d'éducation pour de nombreuses familles pauvres. Et le mouvement continue de se développer. Certains partisans d'un rôle plus important du secteur privé voient dans ces observations des preuves que ces écoles ont un bon rapport coût/efficacité, sont financièrement accessibles, que l'absentéisme des enseignants y est plus faible que dans les écoles publiques, qu'elles sont mieux équipées pour offrir une éducation de bonne qualité et davantage responsables devant les parents⁷ (Tooley et Dixon, 2007). Les faits en faveur de ces affirmations générales sont moins catégoriques que les affirmations elles-mêmes. Les données disponibles ne fournissent pas une base solide pour des comparaisons pertinentes à grande échelle entre pays et même au sein d'un même pays. Les résultats des évaluations les plus crédibles mettent en évidence de larges zones grises où la motivation, la perception de la qualité et l'existence d'autres prestataires interagissent dans le choix des parents.

Perceptions et motivations des parents. Il est évident que les parents ne paieraient pas pour envoyer leurs enfants dans un établissement privé s'ils pensaient que les prestataires du secteur public offraient de meilleurs services à un prix équivalent ou inférieur, voire même gratuitement. S'ils envoient leurs enfants dans les écoles privées peu coûteuses, c'est qu'ils perçoivent qu'elles offrent des avantages, comme un moindre

7. Les enseignants des écoles privées peu coûteuses sont habituellement recrutés dans des conditions similaires à celles des enseignants sous contrat dans les écoles publiques, pour lesquels les mêmes arguments sont donnés au sujet de la responsabilisation. Voir la section « Renforcer la gouvernance et le suivi des enseignants ».

absentéisme des enseignants, le respect de la discipline élève-maître et des classes de taille plus faible qu'ailleurs. Mais ce ne sont pas les seuls attraits de ces écoles. Leur choix peut être également associé à des aspirations de mobilité sociale, spécialement quand l'anglais est la langue d'instruction (Rose, 2006 ; Srivastava, 2007). Une étude détaillée menée sur l'état d'esprit des parents, dans l'État d'Uttar Pradesh en Inde, met en évidence la complexité de leurs motivations (encadré 3.10). Une autre recherche effectuée dans le même État montre que le recours aux prestataires privés ne résulte pas de la confiance ou d'un indicateur de préférence entre prestataires. De fait, les entretiens avec les parents révèlent un degré élevé de défiance vis-à-vis du secteur privé. Dans ce cas, les parents ont largement déclaré leurs préférences pour un système public fonctionnant convenablement ; quand ils se tournent vers les écoles privées, c'est parce qu'ils pensent qu'ils n'ont pas le choix (Härmä, 2008).

Évaluation de la qualité. Les écoles privées peu coûteuses offrent-elles une solution efficace pour améliorer la qualité de l'éducation ? Les contraintes pesant sur les données empêchent d'apporter une réponse générale à la question, mais les

observations nationales suggèrent que la prudence est de mise. Il existe des preuves montrant que dans de nombreux contextes, les écoles privées ont de meilleures performances que celles de l'État. Dans certaines parties de l'Inde ou du Pakistan, les élèves scolarisés dans des écoles privées peu coûteuses ont de meilleurs résultats, en moyenne, que ceux fréquentant des établissements publics, une fois les ajustements effectués pour neutraliser des variables telles que le statut socio-économique (Andrabi *et al.*, 2008 ; Aslam, 2007 ; Das *et al.*, 2006 ; Muralidharan et Kremer, 2006 ; Schagen et Shamsen, 2007), ce qui ne signifie pas que les services du gouvernement sont nécessairement plus mauvais que ceux du privé dans l'ensemble. Même au Pakistan, où les conditions généralement médiocres de l'éducation publique sont largement reconnues, les établissements d'excellence du secteur public sont meilleurs que ceux du privé. Le problème vient de ce qu'il y a beaucoup plus d'écoles publiques où les résultats de l'apprentissage sont bien plus mauvais que ceux des pires écoles privées. Ainsi qu'une étude le conclut : « L'unique raison pour laquelle les écoles privées paraissent si bonnes est que les écoles publiques qui ont des performances médiocres sont particulièrement désastreuses.

En Inde, certaines familles cherchent à accéder à des écoles privées peu coûteuses pour se distinguer des autres membres de leur communauté.

Encadré 3.10 - Pourquoi les ménages pauvres d'un district indien choisissent-ils les écoles privées peu coûteuses

Pourquoi les ménages au revenu faible, dont les enfants, pour beaucoup, constituent la première génération d'apprenants, choisissent-ils des écoles privées peu coûteuses et faisant du profit, même quand une autre possibilité moins onéreuse (l'école publique) existe ?

Les raisons en sont complexes, selon une étude qualitative menée auprès d'écoles privées peu coûteuses dans le district de Lucknow dans l'État de l'Uttar Pradesh. Tous les parents, particulièrement dans les zones rurales, ne sont pas convaincus de la qualité de ces écoles. Bien qu'elles soient perçues comme une meilleure option que les services publics, leur qualité n'est donc pas nécessairement perçue comme acceptable. Si certaines familles veulent accéder à des écoles privées peu coûteuses, c'est plus pour chercher à se distinguer des autres membres de leur communauté que pour la qualité de l'éducation que ces écoles offrent. Lalita Bai, migrante rurale et femme d'ouvrier, dont la famille appartient à une « caste répertoriée », explique ainsi pourquoi elle envoie ses filles et ses fils dans une école privée de ce type : « Il n'y a que ceux qui n'ont pas un seul penny,

les plus misérables des misérables, qui mettent leurs enfants à l'école publique. La plupart des gens n'arrivent pas à les envoyer là. » Certaines familles des castes supérieures donnent la même explication du pourquoi elles trouvent importantes les écoles privées peu coûteuses. Rambha Devi, grand-mère de 4 petits-enfants vivant en zone rurale, explique : « Seuls les enfants des castes inférieures vont à l'école publique, si bien qu'il n'y a pas de réelle instruction là-bas. »

Les inquiétudes exprimées dans ces points de vue sont révélatrices. Elles indiquent un manque de confiance déconcertant dans les services publics de la part des familles pauvres, couplé à la préoccupation de maintenir une différenciation sociale pour certaines d'entre elles. L'ensemble de ces résultats montre qu'il y a un besoin urgent d'examiner plus étroitement le rôle que jouent les écoles privées peu coûteuses dans le contexte de la réalisation des objectifs de l'EPT en Inde, en particulier l'impact social plus large des choix des ménages dans un domaine éducatif de plus en plus segmenté socialement et économiquement.

Source : Srivastava (2006, 2008).

Les ménages pauvres doivent faire de véritables compromis pour financer la scolarité de leurs enfants dans des écoles privées peu coûteuses.

Si, dans un futur proche, les enfants commençaient à réclamer mieux que la plus rudimentaire des instructions, alors les enseignants à demi formés du privé auraient du mal à faire face à cette demande » [Andrabi *et al.*, 2008, p. XIII].

Responsabilisation des enseignants et participation des parents. L'idée que la dépendance vis-à-vis des financements des parents rend plus responsables les écoles privées peu coûteuses et leurs enseignants est largement répandue. Mais bien des affirmations à ce sujet ne sont pas confortées par les faits. Au Pakistan, une analyse de la situation au Pendjab, note que l'absentéisme des enseignants (un des indicateurs utilisés pour mesurer la responsabilité) est un problème moins grave dans les écoles privées que publiques. Selon cette étude, les chefs d'établissement rapportent un taux d'absentéisme de 8 % dans les premières et de 13 % dans les secondes. Mais une analyse plus rigoureuse de l'absentéisme des enseignants, effectuée dans les zones rurales de l'Inde – et fondée sur des données recueillies lors de visites surprises dans les écoles – montre au contraire une très faible différence d'absentéisme entre les deux types d'écoles – un quart environ des enseignants étant absents dans chacun des systèmes (Muralidharan et Kremer, 2006). Par ailleurs, une étude qualitative, menée dans le district de Lucknow dans l'État indien d'Uttar Pradesh, révèle une participation et un intérêt faibles des parents pour les écoles privées, ce que les propriétaires des écoles et les parents eux-mêmes attribuent au faible niveau d'éducation des parents et à leur inexpérience du système scolaire. L'interaction avec l'école se limite à des plaintes concernant les frais plutôt qu'à des questions liées à l'éducation (Srivastava, 2007).

Accessibilité en perspective. Les partisans des écoles privées peu coûteuses affirment qu'elles sont accessibles aux pauvres. Cependant, l'accessibilité n'est pas un concept simple. Quand les familles paient pour l'éducation, elles détournent leurs revenus d'autres domaines, comme la nutrition, la santé, le logement ou des économies pour les cas d'urgence. Les dépenses que font les pauvres pour envoyer leurs enfants dans des écoles privées peu coûteuses peuvent être envisagées, ainsi que le font certains, comme une préférence librement exprimée sur un marché. Alternativement, et de manière plus crédible, elles peuvent être vues comme une charge payée par des familles vulnérables qui font face à deux options : soit payer pour l'éducation de leurs enfants au prix de grands sacrifices dans d'autres domaines, soit accepter que ceux-là n'aient pas la moindre possibilité de recevoir une instruction répondant à

un standard minimum de qualité. Les observations effectuées dans des contextes variés illustrent les véritables compromis que les ménages pauvres doivent faire pour financer la scolarité de leurs enfants dans des écoles privées peu coûteuses :

- à Hyderabad, en Inde, une ville où se multiplient les écoles primaires privées peu coûteuses, on estime qu'une famille disposant du revenu minimum pour vivre aura à en dépenser environ un quart pour y inscrire ses 3 enfants, avant même de prendre en compte les coûts supplémentaires liés à cette scolarisation, tels que celui de la nourriture, et les autres besoins du ménage (Watkins, 2004) ;
- dans l'Uttar Pradesh rural, une étude a évalué que le coût total de la scolarisation de 4 enfants (le nombre moyen d'enfants par famille) dans une école privée peu coûteuse représentait la moitié du salaire moyen annuel des ménages situés dans les 2 quintiles inférieurs de l'échelle de revenu. Il n'est pas surprenant que ces ménages envoient leurs enfants à l'école publique. La possibilité de choisir est réservée aux familles plus aisées. Les 20 % des plus riches de l'échantillon ont une probabilité presque 11 fois plus grande de choisir l'enseignement privé que les 20 % les plus pauvres (Härmä, 2008) ;
- dans le Malawi urbain, même les frais scolaires relativement modestes demandés par les directeurs d'écoles privées peu coûteuses (environ 3 dollars EU par trimestre) sont au-dessus des moyens des ménages pauvres, avant même de prendre en compte d'autres dépenses d'éducation. Pour les deux tiers de la population vivant sous le seuil de pauvreté, le niveau de ces frais représente plus d'un tiers des ressources disponibles par personne et par foyer (Kadzamira *et al.*, 2004) ;
- à Accra, capitale du Ghana, environ 17 % de la scolarisation totale dans le primaire a lieu dans le privé. Mais les familles des zones rurales, entre autres du Nord, où les niveaux de scolarisation sont déjà faibles, sont peu susceptibles d'opter pour des écoles privées, les coûts scolaires étant, dès le départ, la raison majeure de la non-scolarisation de leurs enfants. Dans le Ghana rural, les écoles privées se multiplient principalement là où la pêche et le commerce sont les occupations principales, et non dans les zones qui dépendent de l'agriculture de subsistance (Akyeampong, 2008), où les familles sont les plus pauvres.

Accès et équité. Le fait que les pauvres aient recours à l'école privée n'est pas un indicateur d'accès équitable. Comme cela a déjà été noté, les ménages chroniquement pauvres ne peuvent pas régler des frais de scolarité même relativement faibles sans pâtir de conséquences négatives. Le lieu de résidence constitue également un frein à l'équité. Par définition, les écoles privées peu coûteuses s'installeront seulement là où les parents pourront payer des frais de scolarité. Comme il est beaucoup plus probable de trouver de tels marchés dans les aires urbaines très denses que dans les zones rurales, les écoles privées creusent davantage le fossé urbain-rural. En outre, on observe des disparités significatives entre les sexes dans les écoles privées peu coûteuses. Les parents qui n'ont pas les ressources pour envoyer tous leurs enfants dans une école privée choisissent souvent de n'en envoyer que certains. Des études menées en Inde et au Pakistan montrent une nette tendance en faveur des garçons en cas de choix (Aslam, 2007 ; Härmä, 2008 ; Mehrotra et Panchamukhi, 2007). Dans l'État indien du Bihar, on compte, dans les écoles privées ne recevant aucun fonds du gouvernement, 10 % de l'ensemble des filles scolarisées des « castes répertoriées » (les intouchables), contre 21 % de la caste supérieure.

Dans l'Uttar Pradesh, ces proportions sont respectivement de 16 et 37 % (Mehrotra et Panchamukhi, 2007).

Quand il n'existe pas de choix. Si de nombreux ménages pauvres rejettent les services publics en se tournant vers le privé, l'ampleur de ce choix est souvent exagérée. Par exemple, les habitants de certains bidonvilles de Nairobi, capitale du Kenya, ne peuvent choisir d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques pour une simple raison : il n'y en a pas. Comme ces habitants de territoires informels n'ont pas de titres de propriété, le gouvernement ne leur fournit pas de services d'éducation (encadré 3.11). Dans nombre de pays, l'échec des gouvernements à installer des services éducatifs dans les bidonvilles a fortement impulsé le développement du marché de l'école privée. Même si les enfants peuvent se rendre dans un établissement d'un quartier voisin, ils en sont souvent empêchés parce qu'ils n'ont pas les papiers nécessaires ou ne répondent pas aux critères de la carte scolaire. Les citoyens pauvres des bidonvilles peuvent ainsi ne pas avoir d'autres possibilités de scolarisation que les écoles privées peu coûteuses, alors que les ménages plus riches peuvent choisir l'éducation publique.

À Nairobi, les habitants de certains bidonvilles ne peuvent choisir d'envoyer leurs enfants dans les écoles publiques pour une simple raison : il n'y en a pas.

Encadré 3.11 – Écoles publiques pour les riches, écoles privées pour les pauvres des bidonvilles du Kenya

La multiplication des écoles privées peu coûteuses dans les bidonvilles reflète-t-elle le pouvoir de choisir dans un marché concurrentiel ? Certainement pas à Nairobi, capitale du Kenya.

Plus de 60 % de la population de Nairobi vit dans des bidonvilles. Cette population s'entasse dans à peine 5 % de l'aire résidentielle de la ville. Les bidonvilles sont marqués par des niveaux élevés de pauvreté et de privations et, de ce fait, ne sont pas un endroit évident pour l'implantation de services éducatifs privés. Et pourtant, une étude longitudinale comparant 2 aires avec bidonvilles à 2 aires sans bidonvilles – avec un échantillon de plus de 13 000 enfants – montre que ce sont les enfants des bidonvilles qui fréquentent le plus souvent une école privée. Le contraire s'observe pour les enfants au statut socio-économique plus élevé : la probabilité que les 20 % des ménages les plus riches envoient leurs enfants dans une école publique est plus de 2 fois supérieure à celle des ménages les plus pauvres.

L'étude kenyane indique que les écoles du secteur public sont préférées par les plus riches, ceux qui

ne vivent pas dans les bidonvilles, alors que les prestataires privés sont la seule option pour les pauvres. Pour ces derniers, le choix est hautement restreint. Il n'y a pas de prestataires étatiques dans certains bidonvilles. Et quand des écoles publiques sont installées en périphérie de ces quartiers, des justificatifs de domicile officiels sont exigés pour y avoir accès. Il en résulte que la plupart des habitants des bidonvilles ne peuvent envoyer leurs enfants dans ces écoles car ils ne possèdent pas d'acte légal de propriété.

Dans ce contexte, le terme « choix » constitue une description inappropriée des paramètres de prise de décisions. Si les parents « choisissent » des prestataires privés, c'est qu'ils n'ont pas d'autre possibilité. Il ne s'agit donc pas de choix positif, basé sur l'évaluation des mérites respectifs des différents prestataires. Au contraire, les enquêtes auprès des ménages montrent que les parents se plaignent des écoles privées, fréquemment pour des problèmes, entre autres, d'insuffisance de personnel, de classes congestionnées et de manque de matériel d'enseignement.

Source : Mugisha et al. (2008).

Gérer les écoles privées peu coûteuses

Les écoles privées peu coûteuses font l'objet de débats souvent tranchés. Certains partisans d'une concurrence accrue et d'un rôle élargi du secteur privé dans l'éducation les voient comme une alternative aux services financés et offerts par le public. Ceux qui les critiquent les voient comme un symptôme de l'échec de l'État. Quelle que soit la perspective, il est clair que le secteur des écoles privées peu coûteuses répond à une demande et il est improbable qu'il se réduise rapidement, et encore moins qu'il disparaisse, dans un proche avenir. La gouvernance du secteur afin de réaliser les objectifs de l'EPT est donc une priorité.

Dans de nombreux pays, les écoles privées peu coûteuses opèrent dans des zones sans gouvernance. Elles se sont multipliées bien plus vite que la capacité des régimes de régulation et de gestion à garantir que leurs activités soient alignées sur les politiques nationales. Au Malawi, il y a une seule personne au ministère de l'Éducation responsable de l'enregistrement des établissements ; c'est ainsi que les petites écoles privées restent en dehors du système (Kadzamira *et al.*, 2004). En Inde, la conformité des écoles privées peu coûteuses aux règles et normes gouvernant la qualification des enseignants, les pratiques d'apprentissage, le cursus scolaire et les infrastructures est au mieux mal organisée, au pire inexistante (Kingdon, 2006). Même quand les gouvernements régulent les prestataires privés, ils se focalisent davantage sur l'évaluation au moment de l'enregistrement que sur le suivi régulier des performances et des résultats.

Une gestion et une régulation efficaces sont plus faciles à décider dans le principe qu'à mettre en pratique. Les établissements privés peu coûteux ont tendance à se multiplier plus rapidement dans les zones où de nombreuses écoles publiques se battent pour s'aligner sur les standards et où le degré de pauvreté est souvent plus élevé que dans les autres. Le Nigéria, par exemple, a une législation rigoureuse en matière de régulation du secteur privé, qui prévoit des amendes et même des peines d'emprisonnement si les prestataires ne s'y conforment pas. Cependant, dans les États où les services privés l'emportent, comme dans celui de Lagos, il est presque impossible de faire respecter la législation, ne serait-ce que du fait de l'échec de l'État à offrir une solution de remplacement aux enfants dont l'école serait fermée (Rose et Adelabu, 2007).

Les partenariats public-privé offrent une autre option régulatrice. En principe, les autorités

éducatives peuvent utiliser les financements, entre autres mesures, pour générer des incitations et appliquer les règles quand elles se préoccupent d'équité. Le programme pakistanais de partenariat public-privé en est un exemple. Le gouvernement, avec le soutien des donateurs, s'est investi dans un ensemble de projets de tels partenariats, dont l'objectif est de répondre aux questions existant de longue date en matière d'accès et d'équité. Les problèmes sont aigus : au Pakistan, le TNS est de 73 % pour les garçons et de 57 % pour les filles. Non seulement le niveau général de scolarisation de cet État est plus bas que celui de pays plus pauvres, tels que le Népal ou la République-Unie de Tanzanie, mais le pays se situe aussi quasiment en fin de classement en matière de parité entre sexes. De fortes disparités entre États, entre zones rurales et zones urbaines et entre ménages pauvres et ménages riches sont au cœur de la lenteur de ses progrès dans l'éducation de base. Les prestataires privés peu coûteux sont largement présentés comme une force dynamique de changement, bien que l'expérience et les faits en appellent à une appréciation plus prudente (encadré 3.12).

Les pays avec des capacités institutionnelles plus développées seraient mieux placés pour gérer des partenariats efficaces avec les écoles privées peu coûteuses. Mais les pays dans lesquels ce type d'écoles fleurit sont ceux qui ont les capacités institutionnelles les plus faibles et les contraintes financières les plus sévères. Pour eux, il est loin d'être évident que des partenariats public-privé, impliquant la gestion de relations avec un grand nombre de petits prestataires, puissent aider à progresser vers un système national fondé sur des standards identiques et une égalité d'accès pour tous. La question reste : pourquoi les gouvernements n'utilisent-ils pas leurs capacités de fournir une éducation publique équitable et abordable ?

Afin que la gouvernance des écoles privées peu coûteuses soit efficace, il n'existe aucun modèle unique valable pour tous. Pour les gouvernements, l'enjeu qui englobe tous les autres est l'élaboration de solides stratégies nationales pour réaliser l'EPT et pour garantir que tous les prestataires travaillent dans le cadre de ces stratégies. En fin de compte, obligation est faite à tous les gouvernements de mettre en place, tout particulièrement au niveau de l'enseignement primaire, un système d'éducation financé et géré publiquement, offrant des services de bonne qualité et une éducation gratuite à tous les citoyens.

Une gestion et une régulation efficaces sont plus faciles à décider dans le principe qu'à mettre en pratique.

Encadré 3.12 – Au Pakistan, un partenariat public-privé contestable

Le gouvernement pakistanais, avec le soutien des donateurs d'aide, a fait des partenariats public-privé le « fer de lance » de sa stratégie pour relever les défis que représentent l'accès, la qualité et l'équité en matière d'éducation. En 2004, un document politique expliquait clairement les postulats sous-tendant le cadre actuel du secteur de l'éducation : « Le gouvernement reconnaît officiellement que le seul service public n'a pas toutes les ressources et l'expertise nécessaires pour aborder et rectifier efficacement la faiblesse des indicateurs éducatifs. » Le cadre politique, construit sur des initiatives de projets antérieurs, identifiait une stratégie dont l'objectif était de faciliter les services des ONG et du secteur privé, sous l'expression de partenariats public-privé.

Les écoles privées peu coûteuses figurent de manière importante dans cette stratégie. Ces écoles se multiplient rapidement dans différentes parties du Pakistan. La couverture du territoire est variable : elles sont plus nombreuses dans la province du Pendjab relativement prospère (où le taux de scolarisation est déjà élevé) que dans les zones rurales du Sindh ou du Baloutchistan, qui ont le taux global de scolarisation le plus faible avec des écarts particulièrement marqués entre les sexes (figure 3.7). Bien que la question de l'équité ait été abordée dans la conception des partenariats public-privé, l'expérience du Pendjab illustre à quel point il est difficile d'atteindre des résultats plus équitables.

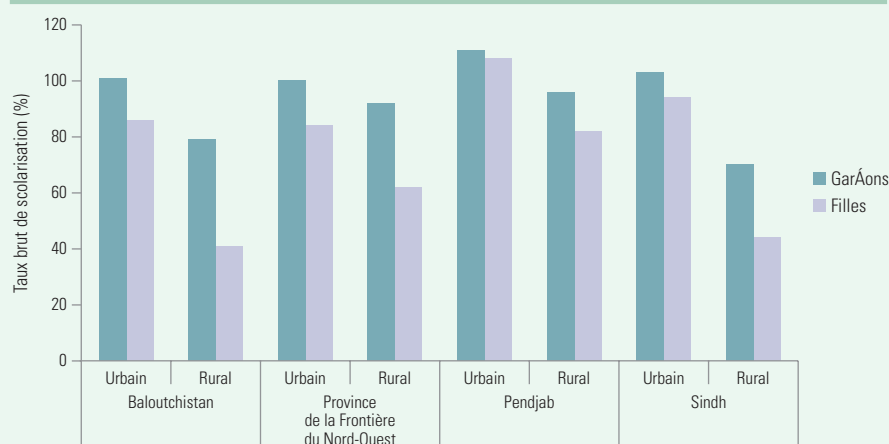
La Fondation pour l'éducation au Pendjab a appliqué 2 modèles de partenariat public-privé différents mais se recouvrant partiellement. Grâce à un programme de chèques éducation, destinés aux habitants de bidonvilles sélectionnés, les parents peuvent utiliser les financements de l'État pour faire rentrer leurs enfants dans les écoles privées peu coûteuses. Dans le même temps, un programme de la Foundation Assisted Schools offre une subvention directe par enfant scolarisé dans l'une des écoles privées établies dans les zones définies comme hautement prioritaires. Bien qu'il y ait quelques premières preuves d'une influence positive ces programmes sur la scolarisation et les résultats de l'apprentissage, de sérieux problèmes sont identifiés.

- *Une autorité fragmentée et un financement inégalitaire.* La responsabilité de l'exécution des partenariats public-privé n'est pas du ressort du ministère de l'Éducation mais de fondations éducatives semi-autonomes qui dépendent de leurs capacités à lever des fonds. Ce sont des provinces telles que le Pendjab, qui ont déjà une position forte en matière d'éducation, qui en bénéficient le plus, car elles sont en mesure de recruter du personnel qualifié, d'avoir plus de partenaires potentiels en termes d'ONG et de secteur privé, et d'être des clients prioritaires pour la plupart des donateurs.
- *Le problème de la durabilité financière.* Les modèles de partenariat public-privé sont une composante importante des prêts du secteur éducation de la Banque mondiale au Pendjab et au Sindh. Leur durée et leur expansion dépendent d'un soutien durable de la part des donateurs, du fait que le ministère de l'Éducation n'a pas à ce jour décidé de généraliser les modèles. Ce soutien ne peut être tenu pour acquis.
- *Un objectif limité.* En dépit du fait que l'attention internationale considère le partenariat public-privé pakistanais comme un modèle éventuel pour les autres pays, son programme ne concerne que 10 000 étudiants, contre seulement 50 000 pour la Foundation Assisted Schools (Punjab Education Foundation, 2008), dans un pays qui compte 2,7 millions de garçons et 4,1 millions de filles non scolarisés.

Quelle que soit l'évolution des projets de partenariat public-privé, la majorité des enfants des ménages pauvres du Pakistan continuent – et continueront – de dépendre de l'enseignement public. Atteindre les enfants non scolarisés demandera l'expansion du système public d'éducation, avec un centrage beaucoup plus fort sur les inégalités liées au niveau de vie, au sexe et au lieu de résidence. Le sous-financement chronique de l'éducation est un problème pressant. Seuls 2,7 % du PNB (12 % du total des dépenses gouvernementales) sont attribués à l'éducation.

Sources : Andarabi *et al.* (2006, 2008) ; Aslam (2007) ; Bano (2008).

Figure 3.7 : Taux brut de scolarisation au Pakistan selon le lieu de résidence et le sexe, 2004/2005



Source : ministère de l'Éducation pakistanais (2006).

Conclusion

La réforme de la gouvernance dans la gestion de l'école est amplement citée comme une force positive pouvant permettre de réaliser une large gamme d'objectifs de l'éducation de base, dont une amélioration de la qualité et de l'équité. Choix, concurrence entre écoles, décentralisation du pouvoir et participation publique renforcées, toutes ces propositions sont identifiées comme les moteurs de services d'éducation plus fiables. Les familles défavorisées sont communément considérées comme étant les premières à devoir en bénéficier.

Les faits présentés dans cette section remettent en question certaines des évaluations les plus optimistes de la réforme de la gouvernance scolaire, particulièrement au regard de la promotion d'une éducation gratuite, de bonne qualité et équitable en faveur de tous les citoyens. De même, si le choix et la concurrence peuvent avoir un rôle important dans l'amélioration de la qualité de l'éducation, il y a peu de preuves qu'ils puissent le jouer à grande échelle. Pour les foyers marginalisés, vulnérables et appauvris, les choix sont extrêmement limités – l'accès à l'éducation de base reste dépendant des services scolaires publics. L'émergence rapide d'écoles privées peu coûteuses pourrait être une réponse à des besoins réels, mais il y a peu d'observations témoignant que les prestataires de ces écoles offrent une véritable solution de remplacement en matière d'éducation abordable, accessible et de qualité.

Tout ce qui vient d'être exposé constitue un ensemble d'arguments convaincants pour que les gouvernements concentrent leur énergie et leurs ressources sur des services éducatifs publics de qualité pour tous. Les financements et les prestataires privés ont un rôle à jouer, mais les gouvernements doivent s'assurer qu'ils sont intégrés dans des stratégies nationales convenablement gérées. Par ailleurs, le transfert des responsabilités aux écoles, aux parents, aux communautés et aux prestataires privés ne peut résoudre les problèmes sous-jacents auxquels font face les systèmes d'éducation pour offrir des possibilités équitables d'éducation de qualité. Ces possibilités n'existeront qu'à travers des systèmes de gouvernance combinant de solides arrangements institutionnels avec un engagement en faveur de l'équité. □

Renforcer la gouvernance et le suivi des enseignants

Introduction

Faire en sorte que les enfants effectuent une scolarisation primaire complète et entrent dans le secondaire est une priorité des politiques publiques. Mais l'éducation est plus qu'une simple « garderie ». Elle doit impliquer l'esprit, élargir l'horizon et garantir que les élèves aient accès à de véritables possibilités d'apprentissage. L'objectif ultime de n'importe quel système d'éducation est le développement cognitif, émotionnel et social et l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation du potentiel de chacun (UNESCO, 2004). Les écoles constituent la première institution destinée à atteindre ces objectifs, les enseignants étant en première ligne.

Le chapitre 2 a mis en évidence des problèmes sérieux en matière de qualité de l'éducation. Dans de nombreux pays, le niveau absolu des acquis est si faible que la question se pose de la valeur de l'enseignement primaire. Des observations consternantes sont faites, selon lesquelles l'écart moyen entre performances des pays riches et des pays pauvres augmente. En outre, cet écart dissimule les larges disparités de réussite scolaire au sein même des pays. En résumé, de nombreux systèmes scolaires sont incapables d'offrir, ne serait-ce qu'aux niveaux les plus bas, des services de qualité et équitables.

L'amélioration de la gouvernance des enseignants est vitale pour modifier ce tableau. Les systèmes d'éducation doivent attirer du personnel qualifié dans la profession enseignante, les retenir, leur faire acquérir les compétences et les connaissances dont ils ont besoin et s'assurer de leur motivation. Mais comment les pays pauvres peuvent-ils réaliser ces objectifs avec les ressources limitées qui sont les leurs ? Et quels mécanismes existe-t-il pour garantir que les enfants des milieux défavorisés, vivant dans des zones marginalisées, aient accès à de bons enseignants ?

Cette section pose ces questions. Elle examine également le rôle capital du suivi comme moteur de l'élévation des standards. En l'absence d'une véritable évaluation, les problèmes liés à la qualité et à l'équité dans le domaine de l'éducation ne sont visibles ni pour le public, ni même pour les décideurs. Quand il est intégré à la formulation des politiques, le suivi peut jouer un rôle clef dans l'amélioration de la qualité et le renforcement de l'équité.

Pour les foyers marginalisés, vulnérables et appauvris, l'accès à l'éducation de base reste dépendant des services scolaires publics.

Recrutement, répartition territoriale et motivation

Pour réaliser l'EPU d'ici à 2015 dans les pays les plus pauvres du monde, il va falloir recruter des millions d'enseignants supplémentaires, les former et les répartir géographiquement, pour la plupart d'entre eux dans des zones reculées caractérisées par une pauvreté élevée. Le problème n'est pas uniquement celui d'un recrutement quantitatif. Une enquête récente qui compare la motivation des enseignants entre différents pays en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud conclut qu'« une proportion assez importante d'enseignants du primaire, particulièrement en Afrique subsaharienne, retire une faible satisfaction de son travail et que sa motivation est faible. Plusieurs dizaines de millions d'enfants ne sont pas formés convenablement et ne reçoivent même pas une éducation minimale acceptable. La conclusion inévitable est que la plupart des systèmes éducatifs font face à une crise de la motivation des enseignants » [Bennell et Akyeampong, 2007, p. 25].

L'augmentation du recrutement, le renforcement de la motivation et l'amélioration des standards sont des sujets au cœur de l'enjeu de la gouvernance en matière d'enseignants. La question de l'équité est également d'une importance capitale. Les enseignants les plus expérimentés et les plus qualifiés sont souvent nommés dans les écoles les plus performantes et là où se retrouvent les élèves de statut socio-économique supérieur. Les zones rurales marginalisées et les territoires urbains pauvres ont une probabilité élevée de recevoir des enseignants non qualifiés ou de souffrir de déficits élevés de personnel enseignant. Cette sous-section examine quatre thèmes importants de la gouvernance en matière d'enseignants :

- salaire et niveau de vie ;
- recrutement et enseignants sous contrat ;
- modalités de répartition géographique ;
- motivation et système de salaire lié aux performances.

Salaire et niveau de vie

Le salaire des enseignants est au cœur des débats de la gouvernance de l'éducation. Il y a de bonnes raisons pour cela. La rémunération des enseignants absorbe la part la plus importante dans les budgets de l'éducation, tout particulièrement dans les pays à faible revenu. Les niveaux de salaire influent également sur le recrutement. Ils ont un grand poids dans le nombre des personnes qui entrent dans la profession et leur qualification.

Il est probable que le niveau de salaire est positivement associé à celui du recrutement, de l'expérience et de la motivation. Mais dans le même temps, plus le coût de recrutement est élevé, plus l'effectif d'enseignants embauchés à budget constant est faible.

Il n'y a pas de formule simple pour déterminer un niveau approprié de salaire pour les enseignants. Comme sur tout marché du travail, les coûts sont en partie déterminés par l'offre et la demande d'une part, et par des facteurs politiques d'autre part. Les décisions sur le niveau de recrutement, les qualifications exigées, les salaires et les conditions de travail sont tous des facteurs importants. La part du PIB consacrée à la rémunération moyenne des enseignants tend à baisser avec le développement économique du pays (Bruns *et al.*, 2003). Mais la pertinence d'utiliser le rapport entre salaire des enseignants et PIB est discutable pour déterminer quelle rémunération correspond à la réalisation d'objectifs spécifiques dans des domaines tels que le recrutement et la motivation. Dans n'importe quel pays, les politiques en matière d'enseignants doivent prendre en compte les revenus moyens, le salaire en fonction des professions similaires et les conditions plus larges du marché du travail.

Quel que soit le rapport du salaire au PIB, il est clair que de nombreux enseignants des pays en développement ont des niveaux de revenu désespérément bas. Dans certains de ces pays, les rémunérations ne correspondent même pas au coût de la vie, ce qui est un facteur majeur de la crise de motivation des enseignants. Dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud, les niveaux de salaire de ces derniers sont dangereusement proches, voire en dessous, du seuil de pauvreté (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Benveniste *et al.*, 2008 ; Sinyolo, 2007). Dans de nombreux cas, les rémunérations ont chuté brutalement. En 2004 au Malawi, le salaire moyen des enseignants avait diminué de 30 % en valeur réelle par rapport à 1992. Ce salaire moyen, représentant à peine 30 dollars EU, est en dessous du niveau permettant de couvrir les besoins minimaux d'un foyer (Kadzamira, 2006). Le retard de paiement – un problème commun à de nombreux pays – ajoute encore à la pression associée aux bas salaires (Benveniste *et al.*, 2008 ; Sherry, 2008 ; VSO, 2007).

Le montant absolu du salaire n'est pas le seul facteur déterminant. Son niveau relatif est également important dans la motivation à s'engager dans la profession. En Amérique latine,

La plupart des systèmes éducatifs font face à une crise de la motivation des enseignants.

Une formation médiocre, une rémunération faible, des mauvaises conditions de travail contribuent au mécontentement des enseignants.

les salaires des enseignants sont généralement bien au-dessus du seuil de pauvreté mais sont peu attractifs quand on les compare à ceux d'autres professions qualifiées et techniques (Morduchowicz et Duro, 2007). Il en est de même dans une grande partie d'Asie centrale, même dans des pays comme l'Arménie ou le Tadjikistan où les rémunérations ont été relevées de manière notable entre 2003 et 2007 (Steiner-Khamsi *et al.*, 2008). Une des conséquences de la faiblesse relative des rémunérations dans la région est l'augmentation du nombre d'enseignants cherchant à compléter leurs revenus par le biais d'un second travail, un phénomène bien étudié dans la plupart des pays de la région (Education Support Program, 2006). Cette pratique peut avoir des effets négatifs sur la qualité de l'éducation, certains enseignants ne suivant pas le programme scolaire pour pousser les élèves à prendre des cours particuliers (Bray, 2003). Ces pratiques ont évidemment les effets les plus défavorables pour les élèves incapables de se les offrir.

Les débats sur la rémunération de la profession doivent être replacés dans un contexte plus large. Les réformes de gouvernance accroissent souvent le degré de responsabilité et de travail des enseignants. Dans de nombreux pays, on demande à ces derniers d'enseigner de nouveaux programmes « centrés sur l'enfant », ce qui entraîne des changements majeurs dans les pratiques d'enseignement et augmente le temps de préparation des cours et de correction. Pourtant, ces nouvelles responsabilités se reflètent rarement dans les salaires et les conditions de travail, ce qui permet de comprendre le manque d'enthousiasme envers les tentatives de réforme (Bennell et Akyeampong, 2007).

Enseignants contractuels : accroître le recrutement en sacrifiant la qualité et l'équité ?

Tous les gouvernements travaillent dans un contexte de réelles contraintes budgétaires dans le secteur éducatif. Ces contraintes sont particulièrement sévères dans un grand nombre des pays les plus pauvres. Le fait que ces pays doivent accroître à grande échelle le recrutement de leur personnel éducatif pose un problème évident de dépenses publiques, à savoir comment augmenter le nombre d'enseignants dans le cadre d'un budget équilibré. De nombreux gouvernements ont réagi aux pénuries d'enseignants en recrutant de nouveaux sur une base contractuelle.

Traditionnellement, les enseignants sont fonctionnaires, ce qui influence la structure de leur traitement et de leurs droits, ainsi que les coûts de recrutement. L'embauche sur une base

contractuelle, en dehors du cadre de la fonction publique, réduit potentiellement les coûts. Ce type d'embauche donne aussi aux autorités éducatives plus de flexibilité en matière de recrutement et de licenciement. Une des caractéristiques de l'emploi dans la fonction publique de nombreux pays est le haut niveau de protection face au licenciement. Selon une étude effectuée en Inde, 1 chef d'établissement sur 3 000 avait licencié 1 enseignant (Chaudhury *et al.*, 2006). Ces chiffres confirment que les autorités éducatives ont du mal à se séparer d'enseignants titulaires, dont les performances se situent en dessous des standards. Certains expliquent que cette difficulté serait la cause du taux élevé d'absentéisme, relevé dans le chapitre 2 pour de nombreux pays, et que le recours à des enseignants contractuels est porteur d'une plus grande flexibilité. Alors que l'emploi dans la fonction publique est un engagement à long terme, les contrats à durée déterminée peuvent être rompus facilement. La possibilité pour les communautés et les chefs d'établissement d'employer et de licencier sans encombre les enseignants est largement citée comme un des bénéfices de la gouvernance des écoles privées, dont il a été question au début de ce chapitre.

Le recours au recrutement contractuel a permis d'accroître le nombre d'enseignants dans beaucoup de pays. C'est particulièrement vrai en Afrique de l'Ouest (Göttelmann-Duret et Tournier, 2008). Plus d'un tiers des enseignants sont ainsi des contractuels en Guinée, au Niger et au Togo (UNESCO, 2007a). De nombreux autres pays ont également intensifié ce type de recrutement, comme le Cambodge, la Chine, l'Inde, le Népal, le Nicaragua, le Pakistan et le Sri Lanka (Duthilleul, 2005 ; Göttelmann-Duret et Tournier, 2008 ; Govinda et Josephine, 2004). Jusqu'à quel point ce type de mesure est-il susceptible de permettre aux gouvernements d'atteindre les objectifs de l'EPT ?

Les observations sont mitigées. L'augmentation du nombre d'enseignants contractuels a permis aux gouvernements de réduire le rapport élèves/enseignant (REE) dans de nombreux pays. Cependant, ce résultat superficiellement positif doit être considéré comme un compromis entre augmentation quantitative de personnel et qualité globale de l'éducation. Au Togo par exemple, il ressort que les enseignants contractuels dispensent une instruction de moins bon niveau que les titulaires, ce qui n'est pas vraiment surprenant, vu qu'ils sont souvent moins qualifiés et expérimentés qu'eux (encadré 3.13). En Afrique de l'Ouest, on observe aussi que le recours au contrat peut, dans certains cas, poser des problèmes de

motivation. Le témoignage d'un enseignant contractuel camerounais (encadré 3.14) donne un aperçu éloquent de l'impact que peut avoir ce mode de recrutement sur l'estime de soi. Les contrats d'enseignement posent aussi un problème plus large : selon le point de vue adopté, ce qui semble être un avantage pour l'un (flexibilité accrue et réduction des coûts) peut être considéré par l'autre comme une menace pesant sur les moyens d'existence et une source de motivation médiocre.

Les effets de l'augmentation du recrutement de contractuels varient également dans d'autres régions du monde. Dans certains cas, elle a eu des effets positifs, particulièrement dans les régions et les communautés qui sont mal loties. Il y a aussi quelques indications – certes mitigées – selon lesquelles l'absentéisme des enseignants contractuels serait moindre que celui des titulaires. Il semble en être ainsi en Inde, où la pratique des contrats s'est rapidement développée depuis 2002 (encadré 3.15). La plupart des enseignants contractuels du pays travaillent dans les zones rurales, souvent dans les écoles accueillant les communautés les plus pauvres. Cependant, même dans ce cas, les implications en matière d'équité sont ambiguës. Un problème évident est que ces modalités d'embauche ont pour résultat que les enfants indiens les plus marginalisés sont ceux qui suivent les cours des enseignants les moins qualifiés et expérimentés.

Encadré 3.13 – Évaluer le coût des bas salaires des enseignants au Togo

Au Togo, les réformes du secteur public des années 1980 et 1990 ont eu pour effet le gel des salaires et des recrutements des enseignants, ce qui a fait grimper le REE. La réponse du pays a été l'emploi de contractuels. À l'heure actuelle, la moitié des enseignants du primaire sont engagés sous cette forme. Leur rémunération est d'environ 60 % inférieure à celle de la grille des salaires de la fonction publique et ils n'ont pas droit aux promotions, à la retraite et autres droits non salariaux. Bien que, souvent, ils soient formés et aient le même niveau d'éducation générale que les enseignants titulaires, ces contractuels ont tendance à avoir moins d'années d'expérience d'enseignement qu'eux.

Quelles différences l'introduction de contrats plus flexibles en termes de responsabilité et de qualité apporte-t-elle ? Une analyse des données de l'enquête effectuée par le PASEC sur la réussite scolaire n'en a trouvé aucune entre contractuels et titulaires en termes d'absentéisme. La menace de ne pas voir son contrat renouvelé ne semble pas changer le comportement des enseignants, probablement parce que la menace est rarement mise à exécution. Cependant, cette analyse met en évidence, après contrôle des variables « milieu des élèves » et « formation et expérience des enseignants », que les élèves des classes confiées à des enseignants contractuels n'obtiennent pas d'aussi bons résultats que celles où les élèves bénéficient de l'enseignement de titulaires. En d'autres termes, les contrats faiblement payés semblent avoir rempli le réservoir d'enseignants nécessaires, comme prévu, mais avec la conséquence non voulue d'effets potentiellement néfastes à long terme sur la qualité de l'éducation.

Source : Vegas et De Laat (2003).

Encadré 3.14 – « Marginalisé et frustré » : le point de vue d'un enseignant contractuel camerounais

Au Cameroun, les contractuels constituent plus de la moitié du corps enseignant du primaire. L'histoire de M. Bikono, qui enseigne dans une école publique de Yaoundé, illustre la contradiction possible entre recruter un grand nombre d'enseignants et assurer leur motivation.

Dans l'impossibilité de trouver un emploi après l'obtention de son diplôme d'avocat, M. Bikono a passé un examen de qualification pour entrer dans l'enseignement. Après avoir travaillé 8 ans comme remplaçant, il a acquis le statut d'enseignant contractuel, statut qui le fait se sentir « marginalisé et frustré ». Son salaire mensuel s'élève à 99 000 F CFA (environ 158 dollars EU), bien loin du salaire de 140 000 F CFA que gagne un enseignant titulaire en début de carrière. Il n'a pas non plus accès aux droits attachés au statut de fonctionnaire, tels que la retraite. M. Bikono parle de discrimination. « Nous faisons la même activité et nous avons la même charge de travail. En outre, les contractuels sont

parfois plus qualifiés que les fonctionnaires. » Il est indigné par son salaire de misère qui le force à vivre chez son père. Sa femme l'a quitté, fatiguée d'attendre « une amélioration censée se produire dans sa situation ».

Au Cameroun, le recrutement en masse de contractuels a été un raccourci pour accroître les effectifs dans le corps enseignant, dans un contexte national où un tiers de ce corps n'est pas formé et où il devrait être doublé pour réaliser l'EPT d'ici à 2015. Si le recrutement de contractuels a permis l'augmentation de la scolarisation, l'effet sur le moral des enseignants, tels que M. Bikono, est préoccupant. Le danger est que ces mesures de contractualisation conduisent à une détérioration toujours plus grande de la qualité, ce qui, en retour, a des conséquences inquiétantes sur le nombre des enfants susceptibles d'achever le cycle du primaire.

Sources : Ekwè (2007) ; ISU (2006b).

Au Cameroun, le recrutement en masse de contractuels a été un raccourci pour accroître les effectifs dans le corps enseignant.

Encadré 3.15 – Enseignement contractualisé en Inde : atteindre les exclus

Le recrutement d'enseignants contractuels en Inde a pour objectif de résoudre le double enjeu du manque de maîtres et de l'absentéisme élevé dans certains États. Les résultats en termes d'accès, d'équité et de qualité sont mitigés.

Les enseignants contractuels sont une caractéristique du système éducatif dans plusieurs États indiens depuis les années 1990. La pratique des contrats s'est rapidement développée depuis 2002, quand les États ont autorisé le recrutement de cette catégorie d'enseignants à travers des subventions du gouvernement central. Dès 2004, un demi-million de contractuels ont été embauchés pour rejoindre des villages dépourvus d'établissements publics classiques ou d'écoles ne comptant qu'un seul enseignant. Il en résulte que la plupart des contractuels travaillent dans les zones rurales reculées, particulièrement dans des États tels que le Madhya Pradesh (qui emploie 46 % de l'ensemble des enseignants contractuels) et le Rajasthan (21 %) ; dans le premier, ils représentent la moitié du corps enseignant, dans le second le tiers. Leur salaire moyen va du cinquième à la moitié de

celui d'un enseignant titulaire. Les contractuels les moins qualifiés et les plus mal payés se concentrent dans les zones tribales où vivent les enfants les plus démunis.

Quel impact a eu cette augmentation du nombre de contractuels sur l'éducation ? Les retours d'expérience ne sont pas suffisants pour permettre de donner une réponse claire à cette question. Un des aspects positifs de cette pratique est que des enseignants sont souvent recrutés dans les communautés marginalisées, faisant ainsi augmenter leur nombre là où les titulaires rechignent à venir enseigner. D'ailleurs, cette politique d'emploi de contractuels a été parfois soutenue par des enseignants titulaires, pour leur éviter d'être transférés dans des zones peu attractives. En outre, il est sûr que de nombreux enfants n'auraient bénéficié d'aucune éducation en l'absence de contractuels ; et le fait que ceux-ci sont souvent du même milieu que leurs élèves peut aider à surmonter le problème du stigmate de la caste. Il semble aussi que leur absentéisme soit moindre, ce qui permet, d'une part, aux écoles d'être ouvertes plus régulièrement et pour de plus longues

Du point de vue de l'EPT, l'accroissement du nombre d'enseignants s'accompagnant d'une baisse des normes de qualité est une fausse économie.

Les problèmes soulevés par l'enseignement contractuel sont loin d'être simples. Les gouvernements doivent mesurer soigneusement les risques potentiels, en matière d'équité et de qualité de l'éducation, d'une stratégie qui abaisse les standards de recrutement. Du point de vue de l'EPT, l'accroissement du nombre d'enseignants s'accompagnant d'une baisse des normes de qualité est une fausse économie. Mais les gouvernements ne disposent que d'une marge de manœuvre restreinte, étant donné la limitation des budgets. Dans les pays les plus pauvres, une aide accrue peut se révéler nécessaire, à côté d'une intensification des efforts nationaux, pour répondre aux besoins en matière de recrutement des enseignants.

Une façon de réduire la pression sur le recrutement est de chercher à maintenir les enseignants dans leur poste. Un grand nombre d'entre eux, dans beaucoup de pays, quittent la profession non seulement parce qu'ils sont mal payés, mais aussi du fait d'un soutien inadéquat, de classes en surnombre et de leur statut médiocre. Réduire les démissions exige des approches qui vont au-delà de l'argent pour prendre en compte plus largement des facteurs affectant le moral des enseignants qui, faut-il le rappeler, offrent un service public fondamental.

Combattre les défauts d'équité dans la répartition territoriale des enseignants.

Les REE peuvent masquer de sérieux problèmes de répartition des enseignants à l'intérieur d'un pays. Les zones reculées, pauvres et celles où vivent des groupes ethniques défavorisés ou des castes inférieures sont souvent mal servies en matière éducative, en particulier parce qu'elles ne reçoivent pas leur part d'enseignants qualifiés et expérimentés. Ce qui est peu surprenant : là où les enseignants ont le choix, il est probable qu'ils ne souhaitent pas travailler dans des zones reculées, offrant des conditions de vie médiocres, sans eau ni électricité et peu pourvues en services publics – sans oublier que leur conjoint peut ne pas les suivre. Cette répartition faussée des enseignants est un des grands facteurs d'inégalité dans l'accès et les résultats de l'apprentissage discutés dans le chapitre 2.

Le biais urbain est un problème systémique. Dans les pays où les enseignants sont en majorité d'origine citadine et où peu d'entre eux sont recrutés parmi les groupes défavorisés, il est souvent très difficile de pourvoir les postes situés en zone rurale et dans les régions où vivent des minorités. La plupart des enseignants veulent un poste en zone urbaine pour des motifs à la fois professionnels et personnels, comme l'éducation de leurs propres enfants. Il en résulte

heures et, d'autre part, aux enfants qui suivent leurs cours d'obtenir des résultats d'apprentissage au moins aussi bons que ceux dont les enseignants sont titulaires.

Si l'on se place dans une perspective de politique publique plus large, on observe que les problèmes auxquels l'Inde fait face sont les mêmes que ceux qui existent ailleurs. S'ils ont apporté de réels bénéfices à de nombreuses communautés, contribué à une meilleure équité en termes de répartition géographique et permis en moyenne une coupe dans les dépenses de recrutement, les enseignants contractuels sont souvent moins qualifiés et expérimentés que les titulaires. Un des problèmes évidents est que les enfants pauvres, de basse caste et vivant dans des contrées reculées, sont éduqués par des enseignants de qualité médiocre, ce qui risque de renforcer des inégalités déjà importantes en Inde.

Sources : Govinda et Josephine (2004) ; Muralidharan et Sundaraman (2006) ; Pandey (2006).

l'élargissement, dans un grand nombre de pays, du fossé rural-urbain en termes d'offre éducative. Au Pakistan, le manque de transports ainsi que les problèmes de sécurité et de logement dans les zones rurales reculées constituent un frein puissant à une répartition territoriale équitable des enseignants, particulièrement des femmes (Khan, 2007). En Namibie, 40 % seulement des enseignants des écoles rurales du nord du pays sont qualifiés, contre 92 % dans la capitale. En Ouganda, cette proportion est de 50 % dans les campagnes, contre deux tiers en milieu urbain (Bennell et Akyeampong, 2007).

Les politiques publiques peuvent créer des incitations qui diminuent ce biais urbain. Une des stratégies possibles est de changer les modalités de recrutement, de façon à ce que davantage de candidats à l'enseignement, issus de zones mal loties, soient intégrés professionnellement. Une autre est d'offrir des « paquets » spécifiques d'incitations, telles que l'accélération de l'avancement professionnel, la possibilité d'obtenir un congé formation ou encore l'accès à un meilleur logement, afin d'attirer les enseignants vers les zones mal loties. Offrir des primes pour les postes en zone rurale peut également contribuer à modifier les préférences géographiques. Toutes ces mesures sont largement mises en œuvre en Afrique subsaharienne, mais de manière

désordonnée. Le problème est qu'elles sont insuffisantes pour contrebalancer les inconvénients perçus de la vie dans des zones isolées (Bennell et Akyeampong, 2007).

Le recrutement d'enseignants appartenant à des groupes sous-représentés offre un certain nombre d'avantages potentiels. Il permet, quasi immédiatement, de programmer des augmentations d'effectif dans les zones les plus mal loties. Les bénéfices peuvent aussi se répercuter sur la motivation des enseignants. Ceux qui sont recrutés localement en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud semblent satisfaits de leur poste, ce qui peut aider à réduire le taux de départs volontaires (Bennell et Akyeampong, 2007). En outre, le contexte culturel dans lequel ils travaillent leur est certainement assez familier, ce qui est susceptible d'avoir des effets positifs sur la qualité et la pertinence de leur enseignement. Là où les enseignants font partie de la communauté, un suivi plus étroit peut être exercé par les parents, ce qui peut les stimuler dans les efforts qu'ils fournissent et diminuer l'absentéisme. En El Salvador par exemple, cette supervision parentale s'est traduite par une amélioration de l'assiduité des enseignants et l'augmentation de leurs heures de travail (Di Gropello, 2006).

De nombreuses stratégies ont été conçues pour créer des incitations afin de recruter des enseignants dans les groupes sous-représentés. Certains pays ont établi des quotas en matière de formation, entre autres pour les femmes et les membres des minorités ethniques ou des castes inférieures. La suppression des frais de formation, à la condition que les candidats s'engagent à travailler dans leur lieu d'origine pour une période de temps déterminée, peut être incitatrice. Transférer le pouvoir de recruter aux communautés ou aux gouvernements des districts peut également faciliter l'embauche d'enseignants appartenant à des groupes sous-représentés.

Toutes ces mesures n'impliquent nullement qu'il soit simple d'améliorer le recrutement local. Quand ils sont embauchés sur place, les enseignants manquent souvent de formation au départ et sont moins instruits que leurs pairs, certains n'étant pas allés au-delà du primaire. Augmenter l'effectif des cohortes de diplômés de l'enseignement secondaire est souvent une première étape pour garantir que les enseignants recrutés dans les groupes sous-représentés aient le niveau standard requis au niveau national. Cette étape est souvent difficile à franchir dans les zones défavorisées, ce que montre l'expérience menée en République démocratique populaire lao et au Cambodge

Les zones reculées, pauvres et celles où vivent des groupes ethniques ou des castes défavorisés manquent souvent d'enseignants expérimentés.

Certains pays comme le Brésil, ont élaboré des programmes nationaux destinés à surmonter les disparités dans la répartition des enseignants.

(encadré 3.16). Ces 2 pays ont réussi à former davantage de candidats à l'enseignement issus de groupes ethniques minoritaires en réduisant en partie les critères de sélection. Cependant, ils ont dû affronter le problème du retour dans leur région d'origine des enseignants formés. Une approche prometteuse est celle du Cambodge, qui combine quotas pour la formation de ces groupes et recrutement local.

Certains pays ont élaboré des programmes nationaux destinés à surmonter les disparités dans la répartition des enseignants grâce à des mécanismes de financement visant à favoriser leur recrutement dans les zones mal loties. Un exemple particulièrement frappant vient du Brésil. Durant les années 1990, le niveau élevé d'inégalités d'accès à l'éducation et de réussite scolaire dans le pays était lié aux profondes disparités dans la répartition des enseignants. Le programme FUNDEF a utilisé des

stratégies de financement de l'Éducation nationale pour modifier ce tableau. Une enveloppe budgétaire, provenant de la mise en commun d'une partie des recettes des taxes régionales, a été utilisée pour les dépenses de formation des étudiants dans les États pauvres. Environ 60 % des ressources ont été utilisées pour recruter et former les enseignants, ou pour augmenter leur rémunération. Les augmentations salariales les plus élevées ont été accordées dans les États les plus pauvres du Nordeste, où les besoins éducatifs étaient les plus grands. Après la mise en place du FUNDEF en 1998, le pourcentage des enseignants ayant reçu une éducation allant au-delà du primaire a augmenté radicalement, notamment dans les régions pauvres, comme celle du Nordeste. Le programme a également été associé à un fort accroissement de l'assiduité scolaire, surtout dans les niveaux d'études les plus élevés de l'éducation de base (Gordon et Vegas, 2005).

Encadré 3.16 – Recrutement d'enseignants des minorités ethniques en République démocratique populaire lao et au Cambodge

La République démocratique populaire lao et le Cambodge cherchent à accélérer leurs progrès pour réaliser l'EPU, mais la pénurie d'enseignants dans les zones reculées entrave leurs efforts pour élargir l'accès à l'éducation et pour surmonter des disparités régionales marquées. Pour résoudre ce problème, les autorités de ces deux pays se sont lancées dans le recrutement d'enseignants au sein des groupes ethniques minoritaires.

Par suite de l'échec des incitations en faveur de l'augmentation des enseignants dans les zones reculées et montagneuses, de nouvelles initiatives ont été lancées en République démocratique populaire lao. Les mesures gouvernementales prises antérieurement en faveur d'un relèvement de 15 à 20 % des salaires avaient échoué à surmonter les préférences des enseignants pour des postes urbains.

À l'heure actuelle, l'accent est mis sur un programme destiné à promouvoir l'inscription d'étudiants issus des minorités ethniques dans les instituts de formation des maîtres. Les conditions d'entrée ont été ajustées au profil de ces étudiants et des incitations financières instituées. Cependant, de sérieux problèmes administratifs demeurent. Ainsi, certains des candidats à la formation d'enseignant ne viennent pas des villages visés mais se sont inscrits pour bénéficier des mesures offertes. Les obstacles liés à la langue lors de la formation entraînent un abandon massif des apprenants issus des minorités indigènes. Par ailleurs, un grand nombre d'étudiants formés ne retournent pas enseigner dans leur région d'origine, du fait probablement que l'emploi en zone urbaine est plus attrayant que les incitations offertes pour le retour.

Au Cambodge, les politiques publiques ont suivi la même trajectoire. Dans le passé, l'envoi d'enseignants dans des zones mal loties, couplé au versement de primes pour conditions de vie difficiles, avait rencontré peu de succès. Les salaires étaient trop bas pour permettre le transfert d'enseignants n'ayant pas de famille élargie, de logement ou de terrain dans la région. Les primes spéciales d'installation se sont également révélées insuffisantes. Il s'en est suivi que, là aussi, le choix du recrutement local a été promu.

Des dérogations ont été instituées en matière de niveau requis pour suivre la formation des maîtres (12^e année d'étude au niveau national) dans les districts et les provinces où l'enseignement secondaire n'existe pas partout. Cette mesure a ouvert la porte à des candidats venant de zones où ils ne pouvaient accéder qu'au premier cycle de l'enseignement secondaire. En outre, des bourses de formation ont été accordées à des étudiants issus de minorités ethniques et/ou pauvres (non khmers) et des mesures de discrimination positive instaurées en faveur de leur recrutement dans les établissements de formation des enseignants, 1 place sur 4 étant réservée à un non-Khmer.

Il semble que la stratégie commence à payer, malgré la persistance de certains problèmes. Des postes d'enseignants restent à pourvoir dans de nombreuses zones reculées. En outre, il n'est pas toujours possible de remplir le quota réservé aux étudiants de minorités ethniques ou d'empêcher les abus du système de quotas. Malgré tout, le recrutement local a permis d'augmenter rapidement l'effectif des enseignants dans les zones rurales isolées.

Source : Benveniste *et al.* (2008).

Les États fragiles touchés par un conflit sont confrontés à des problèmes particulièrement aigus d'affectation des enseignants. Restaurer les systèmes éducatifs est une des tâches principales de reconstruction à mener à la sortie des conflits. Mais les enseignants peuvent avoir de bonnes raisons de vouloir éviter leur nomination dans des zones récemment ou toujours affectées par les problèmes de sécurité. L'expérience afghane est à cet égard instructive. Le pays montre des signes de réussite dans ses programmes visant à améliorer l'accès à l'école, mais de profondes disparités demeurent dans la répartition territoriale des enseignants. Le système de gouvernance étant reconstruit, le pays doit maintenant garantir que des enseignants qualifiés soient nommés là où l'on en a le plus besoin. Une des réponses apportées est le recrutement au niveau des communautés locales (encadré 3.17).

Le recrutement local n'est pas une solution rapide pour remédier aux inégalités de répartition des enseignants. Il s'agit aussi d'élaborer des programmes de formation et de soutien et de les rendre accessibles. Plusieurs pays utilisent les centres de ressources destinés aux enseignants⁸ pour répondre à cet enjeu et pour les sortir de leur isolement des zones rurales. Ces centres de ressources offrent une alternative à la formation centrale ou régionale, en permettant aux enseignants d'améliorer leurs compétences tout en restant dans leur communauté. En Inde, au Kenya, au Malawi, au Mali et en Ouganda, ils constituent un mécanisme important de remise à niveau, d'accréditation et d'épanouissement professionnel ; ils permettent aussi de trouver des solutions locales à des problèmes locaux (Giordano, 2008 ; Global March Against Child Labour and Education, 2006).

Selon une étude, les enseignants participant à ces centres de développement parlent d'amélioration du dialogue et de l'engagement professionnel, d'une conscience accrue aux méthodes d'apprentissage centrées sur l'enfant et d'un meilleur accès aux matériels et ressources. Il est aussi rapporté à maintes reprises que ces centres aident à réduire le fossé entre écoles rurales et urbaines (Chili et Kenya) ainsi que le redoublement et permettent d'augmenter la rétention scolaire (Cambodge), ce qui suggère que des bénéfices plus larges en sont retirés. Cependant, les centres de ressources sont loin d'être efficaces partout. Dans le pire des cas, ils reproduisent largement les problèmes des programmes nationaux de formation des

Encadré 3.17 – La répartition géographique des enseignants dans un État fragile : l'expérience de l'Afghanistan

Étant donné l'augmentation massive de la scolarisation en Afghanistan depuis 2002 et le nombre élevé d'enfants d'âge scolaire qui ne sont toujours pas scolarisés, il est essentiel de former rapidement des enseignants, de les recruter et de les répartir géographiquement de façon ciblée.

Face à une situation où l'école a longtemps été faite par des enseignants peu formés – ou même sans formation –, le gouvernement a franchi une étape importante en décidant de construire un système global de 38 établissements de formation des maîtres. Cependant, la formation est une voie pour augmenter l'effectif des enseignants, plutôt que pour les répartir équitablement sur le plan géographique. Plus de 20 % des élèves formés – et près de 40 % des élèves femmes – se retrouvent dans la capitale, à Kaboul.

Une façon de remédier à ce déséquilibre est d'intégrer les écoles communautaires dans le système gouvernemental et d'améliorer leur statut. Dans le cadre de la politique du ministère de l'Éducation fondée sur les communautés, les enseignants précédemment rémunérés par les communautés sur une base essentiellement ponctuelle – il s'agissait souvent de petites sommes en liquide ou de rémunération en nature – sont désormais payés par le gouvernement. Faire la transition a constitué une entreprise majeure. En collaboration avec les employés provinciaux du ministère de l'Éducation, un partenariat de 4 ONG, appelé PACE-A (Partnership for Advancing Community Education in Afghanistan) a collecté les signatures et les photos des enseignants afin de pouvoir les inclure dans le registre du personnel.

Source : Kirk (2008).

enseignants. Ils sont souvent sous-financés et la formation est déconnectée des besoins véritables de la classe (Giordano, 2008).

Les modalités de répartition géographique des enseignants ne se limitent pas à une réflexion sur les incitations efficaces ou sur les préférences de ceux-ci. De médiocres capacités de gestion et la corruption y jouent aussi leur rôle. Les pratiques de corruption de politiciens et de fonctionnaires par les enseignants, pour assurer leur affectation dans le lieu de leur choix, sont monnaie courante dans certains pays (Hallak et Poison, 2007). Une étude menée au Bangladesh montre ainsi que 40 % des enseignants du secondaire pensent que les procédures d'embauche sont irrégulières et qu'il faut glisser une enveloppe pour s'assurer de son poste. De nombreux chefs d'établissement disent également que les procédures de promotion et de transfert des enseignants titulaires sont irrégulières et des dessous-de-table nécessaires pour garantir les transferts (Financial Management Reform Programme, 2005). Contrairement à ce qui est largement admis, la transmission de l'autorité aux associations parents-enseignants n'est pas

Les centres de ressources destinés aux enseignants peuvent rendre la formation accessible et les sortir de leur isolement en milieu rural.

8. Aussi connus sous le nom de centres de développement des enseignants.

Associer la rémunération des enseignants aux performances peut avoir des effets pervers, notamment encourager les enseignants à se consacrer aux meilleurs élèves.

automatiquement un remède à de telles pratiques. C'est ainsi qu'il est prouvé qu'en Afrique de l'Ouest, certains chefs d'établissement et associations parents-professeurs offrent les postes d'enseignant à des membres de leur famille ou à des amis (De Grauwe *et al.*, 2005). Au Rajasthan, en Inde, la combinaison du recrutement local à l'absence de compétences ou de récompenses au mérite encourage les enseignants à tisser des relations avec les leaders politiques et les bureaucrates locaux afin de se garantir postes et récompenses (Ramachandran *et al.*, 2005). Comme ces cas le montrent, les problèmes de gouvernance associés au recrutement des enseignants et à leur répartition géographique reçoivent rarement des réponses simples.

Limites de la rémunération liée aux performances

Dans la plupart des pays, le salaire des enseignants est lié non pas aux résultats d'apprentissage mais à la qualification et aux années d'expérience. La faiblesse du lien entre rémunération et réussite des élèves a incité de nombreuses personnes à préconiser une évolution vers un salaire lié aux performances. D'après elles, rétribuer les enseignants en fonction des résultats des élèves est une approche qui pourrait créer de nouvelles incitations pour améliorer les résultats d'apprentissage tout en résolvant la question de la motivation et de la rétention des meilleurs enseignants (Sander, 2008).

Les conceptions qui sous-tendent le salaire lié aux performances ne sont pas nouvelles ni, d'ailleurs, restreintes au secteur éducatif. Le concept a largement été appliqué dans différentes réformes du secteur public. L'idée générale est qu'un poids moindre doit être accordé à la composante salariale fixe de la rémunération des enseignants (classiquement liée à la qualification et à l'expérience) et plus important à la composante au mérite (liée aux résultats des élèves ou de l'école). Les questions en jeu sont hautement controversées, les syndicats enseignants s'opposant fréquemment à ce qu'ils considèrent comme des incitations fondées sur le marché, inappropriées pour le système éducatif (Umansky, 2005).

Malgré les controverses et l'enthousiasme qu'elle suscite dans certains milieux, la rémunération liée aux performances n'a pas clairement montré son efficacité. Une des raisons en est que les questions de mesure qu'elle implique sont extraordinairement complexes. Estimer le mérite pose des problèmes sur de nombreux plans, le moindre n'étant pas la difficulté à séparer les performances

de l'enseignant de facteurs tels que le milieu familial, scolaire ou certains événements aléatoires susceptibles d'influencer les résultats d'apprentissage. Un autre problème est celui du potentiel du système de rémunération au mérite à engendrer des effets pervers sur au moins deux plans. Premièrement, il peut mener à la focalisation sur une gamme étroite de matières et de compétences permettant de réussir les tests, au détriment de la pensée créative. Deuxièmement, il risque d'encourager les enseignants et les écoles à exclure des tests les enfants les moins à même de les réussir (Glewwe *et al.*, 2003).

Relativement peu de pays ont introduit la rémunération au mérite à une grande échelle. En outre, la différence des contextes dans lesquels des programmes pilotes ont été appliqués ne permet pas de réaliser des comparaisons pertinentes entre pays. Dans de nombreux cas, il est impossible de tirer des conclusions. Ainsi, les évaluations approfondies des expériences menées aux États-Unis et dans d'autres pays développés n'indiquent pas de relations claires de cause à effet entre la rémunération au mérite et les performances des enseignants (Umansky, 2005).

En revanche, des effets pervers liés aux incitations ont été observés dans plusieurs pays. Au Chili, un système national de salaire lié aux performances, le Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente, récompense les écoles qui ont les meilleurs taux de réussite scolaire, en accordant aux enseignants une prime financière équivalente à environ un demi-mois de salaire. Les écoles sont stratifiées à l'intérieur d'une même région selon différentes variables, comme celles liées au statut socio-économique, susceptibles d'affecter les performances de l'établissement. Cependant, le système a des défauts inhérents. Il a tendance à récompenser les écoles qui réussissent déjà, plutôt que celles dont les performances sont en voie d'amélioration, même si elles peuvent encore faire mieux (Carnoy *et al.*, 2007). Des problèmes similaires ont été trouvés au Mexique, où un programme existant depuis longtemps, le Carrera Magisterial, permet aux enseignants d'augmenter leur niveau de rémunération sur la base de l'évaluation d'un éventail de critères, incluant les performances des élèves. De fait, cette approche encourage les enseignants à se consacrer aux meilleurs élèves (Vegas et Petrow, 2007).

L'expérience du Chili et du Mexique est instructive à plus d'un titre. Alors que l'introduction de la rémunération liée aux performances a été très controversée dans les 2 pays, l'impact des

incitations sur la réussite scolaire a été minimal. Cela est en partie dû au fait que seule une petite minorité d'enseignants a une réelle chance de recevoir une récompense sous la forme d'une prime au Chili ou d'une promotion au Mexique (Vegas et Petrow, 2007). Plusieurs pays post-socialistes d'Asie centrale ont fait de l'augmentation de salaire liée aux performances une réforme populaire de la gouvernance. Les obstacles politiques et administratifs, cependant, ont souvent empêché sa mise en place effective, ainsi que le montre l'expérience de la Mongolie (encadré 3.18).

Il existe encore moins d'expériences de rémunération liée aux performances dans les pays pauvres où les salaires des enseignants sont très bas. Menées principalement par le biais des ONG, des expériences randomisées à petite échelle donnent des résultats mitigés. Dans l'État indien de l'Andhra Pradesh et au Kenya, les résultats des élèves aux tests sont meilleurs dans les écoles où une telle rémunération existe. Dans les deux cas, une prime est accordée quand les élèves ont des scores aux tests standardisés supérieurs à la moyenne. Mais le facteur clef expliquant ces scores dans les deux cas est la tendance des enseignants à former les élèves en vue des tests, souvent à l'exclusion d'autres aspects du programme. Par ailleurs, cette amélioration a été brève au Kenya, un résultat qui pose la question du maintien d'une telle rémunération. En outre, le taux d'absentéisme des enseignants n'a pas été modifié par le dispositif de primes, une observation qui pose d'autres questions encore sur les effets susceptibles d'être provoqués par la rémunération liée aux performances (Glewwe *et al.*, 2003 ; Muralidharan et Sundararaman, 2006). En revanche, les résultats observés dans une autre expérience randomisée menée en Inde mettent en évidence un effet positif des récompenses sur l'assiduité des enseignants et les résultats d'apprentissage. Dans ce dernier cas, ce qui semble faire la différence, c'est un mélange de suivi étroit et d'incitations financières (encadré 3.19). Mais ici, l'intensité du suivi n'est ni réalisable ni souhaitable à l'échelle nationale.

L'idée selon laquelle la rémunération des enseignants devrait récompenser la qualité de leur enseignement plutôt que leur qualification et leur ancienneté peut sembler intuitivement séduisante. Cependant, les processus d'acquisition sont très complexes, de même que l'attribution de l'amélioration (ou de la diminution) des performances des élèves au seul enseignant, ce qui rend très difficile de concevoir un cadre politique liant montant du salaire et résultats d'apprentissage. Une autre

Encadré 3.18 – Problèmes en Mongolie avec le système de bonus pour les enseignants

L'introduction de la rémunération au mérite n'est pas une simple question administrative. En Mongolie, des primes élevées, allant jusqu'à 25 % du salaire annuel (soit 3 mois de salaire), ont été introduites en 2006, avec l'objectif de récompenser les enseignants obtenant des résultats remarquables. Au cours de la première année de réforme, les écoles ont reçu un financement central pour verser des primes aux enseignants sélectionnés. Durant les suivantes, il était prévu qu'elles lèvent leurs propres fonds ou prélèvent de l'argent sur les compléments de salaire de certains enseignants pour le donner à d'autres. L'idée des primes a été abandonnée une année après sa mise en place, pour différents motifs :

- une conviction bien ancrée de redistribution sociale qui interdit de récompenser un petit nombre de personnes aux dépens des autres ;
- la préoccupation que le plan accentue la structure hiérarchique entre ceux qui sont évalués (les enseignants) et ceux qui évaluent (les chefs d'établissement) ;
- le poids considérable de la documentation et de la paperasserie administrative nécessaires à un suivi étroit et continu tout au long de l'année.

Source : Steiner-Khamsi *et al.* (2008).

Encadré 3.19 – Incitations pour réduire l'absentéisme en Inde : une expérience randomisée

Une expérience randomisée menée en Inde a montré que la combinaison d'incitations en faveur des enseignants et de leur suivi étroit réduit l'absentéisme et améliore la qualité. Le projet a choisi 60 centres éducatifs non formels n'employant qu'un seul enseignant, parmi 120 centres villageois pilotés par des ONG. Les 60 autres centres servaient de contrôle. Des caméras, avec une fonction temps et heure inviolable, ont été données aux instructeurs pour que les enfants les utilisent au début et à la fin de chaque journée d'école. Le salaire des enseignants dépendait du nombre prouvé d'heures passées en classe. L'absentéisme a immédiatement chuté de 44 à 24 % dans les écoles équipées de caméras et n'a pas changé dans les écoles témoins. Le programme a également mis en évidence des scores aux tests plus élevés et, une année après l'expérience, un meilleur taux de transition vers les écoles officiellement agréées.

Source : Duflo *et al.* (2007).

difficulté réside dans le fait que les propositions sur la rémunération liée aux performances ont une vue extrêmement réductionniste des motivations des enseignants. Des facteurs tels que la satisfaction professionnelle, une certaine conception du service public et les conditions de travail peuvent avoir une bien plus grande incidence sur la motivation des enseignants que les incitations financières (Bennell et Akyeampong, 2007).

Assurer le suivi des systèmes éducatifs pour améliorer la qualité et l'équité

S'appuyant sur une assise large, les apprentissages et l'acquisition des compétences définis par les programmes scolaires nationaux constituent l'objectif final des politiques d'éducation. Cette évaluation qualitative est plus difficile que le calcul du nombre d'élèves. Toutefois, elle est essentielle pour quatre raisons : pour enregistrer les progrès et identifier les disparités en matière d'apprentissage ; pour influencer et évaluer les mesures politiques destinées à améliorer l'apprentissage (liées à la formation des enseignants, à l'évolution des programmes scolaires et à la révision des manuels, par exemple) ; pour déterminer l'attribution des ressources destinées à soutenir les écoles aux performances médiocres ; et pour donner des informations aux parents et aux planificateurs, afin de garantir que les écoles rendent des comptes sur les résultats d'apprentissage⁹.

Dans de nombreux pays, la faiblesse des mécanismes existant pour effectuer des évaluations – de la classe au système scolaire dans son entier – contrarie les efforts en faveur des besoins d'apprentissage des écoles et des élèves les plus défavorisés. Deux grandes stratégies ont été adoptées pour améliorer le suivi de l'éducation : une utilisation plus large des évaluations à grande échelle des acquis d'apprentissage et une réforme des services de supervision et d'inspection des écoles¹⁰. Une des raisons majeures de procéder à des évaluations à grande échelle est de suivre les performances des systèmes d'éducation dans leur totalité, alors que l'objectif des réformes de supervision est d'améliorer le suivi et de favoriser la qualité à l'échelle de l'école. La sous-section qui suit discute de l'effet de ces deux stratégies sur la qualité et l'équité.

Évaluations des apprentissages : une meilleure couverture mais un lien insuffisant avec la planification

La récente augmentation du nombre d'évaluations à grande échelle des apprentissages est un indicateur de l'accent accru mis sur les résultats d'apprentissage. Entre 2000 et 2006, environ la moitié des pays du monde, dont un nombre croissant de pays en développement, ont réalisé au moins une évaluation nationale des apprentissages (UNESCO, 2007a). En outre, un nombre croissant de pays en développement ont participé à des enquêtes internationales des acquis des élèves, conçues essentiellement pour les pays de l'OCDE, bien que leur implication reste limitée pour eux

(3 pays d'Afrique subsaharienne ont participé aux vagues les plus récentes des évaluations PIRLS, PISA et TIMSS : le Botswana, le Ghana et l'Afrique du Sud). Les enquêtes régionales, explicitement créées pour prendre en compte les problèmes qui se posent aux pays en développement, sont elles aussi en augmentation. Trente-sept pays africains ont participé à celles du SACMEQ et du PASEC, et 16 pays sud-américains à celle du LLECE¹¹ (Lockheed, 2008). Ces enquêtes ont cependant des limites : de nombreux pays en développement n'avaient jamais conduit d'évaluations sur l'ensemble de leur territoire et de nombreux autres ne l'ont fait que récemment (Benavot et Tanner, 2007). Malgré cela, on assiste à une croissance exponentielle du flux d'information sur les résultats d'apprentissage.

La manière dont les pays utilisent l'information produite par ces différents types d'enquêtes est extrêmement variée. À un extrême, les résultats aux tests annuels fondés sur le recensement effectués au Chili sont largement diffusés. L'accès public à l'information est envisagé comme un mécanisme visant à ce que les écoles et les municipalités rendent des comptes pour éclairer le choix des parents et créer une concurrence entre établissements. À l'autre extrême, les résultats des évaluations effectuées à l'échelle des écoles, comme en Uruguay, ne sont pas rendus publics et les écoles ne sont pas classées. Dans ce cas, l'objectif affiché du gouvernement n'est pas d'utiliser les enquêtes pour introduire de la concurrence dans le système éducatif mais d'informer le pouvoir politique et les instances répartissant les ressources ainsi que de mieux choisir les enseignants ayant besoin d'un soutien (Benveniste, 2002). Ces types d'approches sont en partie inscrits dans différents ordres du jour de la réforme de la gouvernance. Certains pays voient les tests comme un mécanisme de promotion d'un ordre du jour qui met l'accent sur la concurrence, le choix et l'information publique pour responsabiliser les prestataires de service. Les autres les voient comme un des éléments de la conception des politiques publiques. L'approche optimale repose sur une combinaison des deux conceptions.

Même là où les données des évaluations sont disponibles, elles ne sont pas automatiquement utilisées. En Afrique du Sud par exemple, il y a eu prolifération d'enquêtes nationales et internationales à la suite d'importants investissements en moyens humains et financiers. Ces enquêtes ont permis de mieux comprendre comment se font les apprentissages grâce à la mise au point d'indicateurs clefs. Mais l'utilisation des résultats

La récente augmentation du nombre d'évaluations à grande échelle des apprentissages est un indicateur de l'accent accru mis sur les résultats d'apprentissage.

9. L'évaluation est également importante pour garder la confiance du public dans son système éducatif et pour donner aux parents et aux communautés la possibilité de demander des comptes aux écoles – des angles de réflexion discutés plus haut dans ce chapitre.

10. Les dénominations « inspection des écoles » et « inspection académique » sont utilisées dans de nombreux pays.

11. Une description complète des résultats d'apprentissage de ces évaluations est donnée dans le chapitre 2.

aux tests est restée limitée. Les autorités éducatives s'en servent rarement pour élaborer leurs approches sur l'équité en fonction des besoins d'apprentissage des élèves des milieux défavorisés. Il n'est pas non plus habituel que ces informations soient transmises aux écoles dans le cadre de la stratégie visant à améliorer leurs performances (Kanjee, à paraître).

L'expérience sud-africaine n'est qu'une toute petite partie d'un problème plus vaste. Alors que les planificateurs de l'éducation reçoivent de plus en plus d'information, les résultats des évaluations de l'apprentissage n'ont souvent qu'un impact relatif sur les politiques. Une des raisons en est la faiblesse des capacités de l'institution, renforcée dans certains cas par sa segmentation entre agences d'évaluation et de planification de l'éducation. Alors que le besoin en données sur les acquis d'apprentissage est largement reconnu, traduire les leçons qui émergent des évaluations en conception et mise en œuvre politiques demeure un enjeu pressant (Postlethwaite et Kellaghan, à paraître).

Tests à grands enjeux

La plupart des évaluations nationales, régionales et internationales récentes visent à mesurer les performances des systèmes éducatifs dans leur ensemble. Ces évaluations, qui se fondent sur des échantillons, sont souvent dites « sans enjeu » parce qu'elles ne sont pas directement liées à des incitations à la réussite des participants (élèves ou écoles) ou à des sanctions en cas de mauvais résultats. Dans les évaluations dites à « grands enjeux », la mesure des acquis a, la plupart du temps, des conséquences directes pour l'élève, car elle sert généralement à prendre les décisions le concernant, en matière de sélection, de progression et de certification. Dans certains cas, ces tests forcent les écoles et les enseignants à faire la preuve de leurs performances et les résultats sont utilisés pour récompenser ou sanctionner.

Les évaluations à grands enjeux sont le plus fréquemment associées à leurs conséquences sur la progression et la certification de l'élève. Parfois, elles influencent également les approches de rémunération liée aux performances (voir ci-dessus). Les implications de la comparaison entre pays pour les apprentissages des élèves semblent limitées. Les examens standardisés de fin du secondaire constituent les mesures de reddition de comptes les plus étudiées. Les conclusions semblent indiquer que les élèves du secondaire réussissent mieux dans les pays faisant passer ces examens qu'ailleurs. Mais cette relation est variable : quand on prend en compte les facteurs

démographiques et socio-économiques, les résultats des examens de fin de scolarité sont positivement associés à l'accroissement des scores moyens pour les élèves des ménages à la fois pauvres et aisés, mais ce sont ceux des familles les plus riches qui montrent l'amélioration la plus marquée (Schütz *et al.*, 2007). Une des conclusions est donc que les tests à grands enjeux sont susceptibles de renforcer les inégalités de réussite scolaire. Une autre est que ces tests peuvent avoir des conséquences inattendues sur la qualité de l'éducation et les élèves les plus faibles. Des données récentes sur l'impact du très rigoureux système britannique de test montrent que l'augmentation globale des scores depuis le milieu des années 1990 a été réalisée au prix de la limitation des matières enseignées et d'un temps important consacré à la préparation aux tests. La mise en évidence par certains chercheurs que la focalisation intense sur les tests a un effet négatif sur les enfants dont les performances sont médiocres est particulièrement préoccupante (Harlen, 2007 ; Wyse *et al.*, 2008).

La majorité des pays en développement ont une longue tradition d'évaluations à grands enjeux par le biais des examens publics. Les résultats sont utilisés prioritairement pour la certification et la sélection. Là encore, des effets inattendus en matière d'efficacité et d'équité sont observés. Dans certains pays en développement, ces examens ont contribué à augmenter le redoublement et à faire chuter le taux de transition entre l'école primaire et secondaire (Kellaghan et Greaney, 2004 ; N'tchougan-Sonou, 2001). Au Kenya par exemple, une étude a conclu que le taux de transition entre la 6^e et la 7^e année d'études avait diminué en partie parce que les élèves les moins performants étaient dissuadés de se présenter à l'examen de fin du primaire. La raison en est que les écoles ne veulent pas que leur moyenne globale – rendue publique dans les classements – soit tirée vers le bas par les élèves aux performances insuffisantes (Ackers *et al.*, 2001).

En tant que mécanisme obligeant les écoles et les enseignants à rendre des comptes, ces tests ont donc à la fois des forces et des faiblesses. Leur force, c'est la production de données simples et comparables ; leurs faiblesses : elles sont également liées aux résultats. L'hypothèse de départ est que les enseignants et les écoles feront plus d'efforts s'ils ont des objectifs standardisés à réaliser, avec des incitations pour atteindre des cibles spécifiques. Toutefois, si le souci essentiel est de maximiser les scores scolaires moyens, les élèves les plus faibles et ceux difficiles à atteindre

Traduire les leçons qui émergent des évaluations en conception et mise en œuvre politiques demeure un enjeu pressant.

Aux États-Unis, les tests à grands enjeux ont donné des résultats incertains.

peuvent être considérés comme un handicap potentiel (comme au Kenya). Les enseignants seront alors davantage incités à s'intéresser aux élèves les plus à même de réussir les tests et à accorder moins de temps à leurs camarades de moins bon niveau. En outre, là où la sélection des écoles est liée au statut socio-économique qui, en retour, est étroitement corrélé aux performances, récompenser les écoles sur leurs scores aux tests peut équivaloir à pénaliser les écoles qui scolarisent les enfants les moins aisés.

Les récents débats menés à l'échelle internationale sur les tests à grands enjeux ont été lourdement influencés par l'expérience des États-Unis. La loi « Aucun enfant laissé pour compte » de 2001, expressément introduite pour en finir avec les écarts d'équité en matière de réussite scolaire, a utilisé ces tests comme un dispositif destiné à renforcer la responsabilisation, l'élargissement des choix et l'amélioration de la gestion scolaire (encadré 3.20). Jusqu'à aujourd'hui, elle suscite beaucoup de controverses. Les données ne donnent pas à penser qu'elle soit une réussite.

Utiliser le suivi pour améliorer l'élaboration des politiques

Quels que soient les problèmes associés aux évaluations à grands enjeux, les informations retirées des tests d'acquisition peuvent jouer

un rôle majeur pour éclairer la conception des politiques. Les exemples suivants identifient quelques domaines clefs.

■ **Définir des normes minimales d'apprentissage.**

Au Lesotho et au Sri Lanka, les évaluations nationales des apprentissages ont servi à établir des normes minimales d'apprentissage permettant d'évaluer les acquis d'apprentissage des élèves (Greaney et Kellaghan, 2008). Le Kenya a utilisé les résultats du SACMEQ pour faire des comparaisons sur les équipements de la classe, tels que les manuels et les pupitres pour les élèves (Nzomo et Makuwa, 2006).

■ **Éclairer la réforme des programmes d'enseignement.**

Une évaluation, visant à savoir si la participation aux enquêtes PIRLS et TIMSS valait la peine, rapporte que 20 des 24 pays à revenu faible ou moyen ayant intégré ces enquêtes ont déclaré que cette participation a influencé la conception de leurs programmes scolaires. En Roumanie par exemple, l'insuffisance des résultats des évaluations TIMSS a été un signal d'alarme qui a incité à modifier les programmes scolaires. Des sujets ont été ajoutés au programme de mathématiques, un programme intégré en sciences a été approuvé, de nouveaux guides de l'enseignant en sciences ont été mis au point pour certaines années

Encadré 3.20 – « Aucun enfant laissé pour compte » aux États-Unis : le jury est toujours en délibération

La loi « Aucun enfant laissé pour compte » a donné une impulsion aux tests à grands enjeux aux États-Unis. La législation exige désormais de tous les États qu'ils mettent en place des systèmes de responsabilisation, en particulier des tests annuels obligatoires en mathématiques et en lecture pour l'ensemble des enfants scolarisés de la 3^e à la 8^e année d'études (dont l'âge va approximativement de 8 à 13 ans) et après leur passage dans le secondaire. Sur la base des résultats à ces tests, se prend un éventail de décisions importantes telles que l'adoption de mesures spéciales d'amélioration en faveur de l'école ou du district, ou l'offre de cours de soutien subventionnés aux élèves. Si les performances restent basses, les interventions peuvent aller du remplacement des enseignants à la contractualisation de la gestion de l'école avec un opérateur privé.

Les difficultés à évaluer les acquis d'apprentissage à un âge relativement précoce sont évidentes. L'une des études, les plus complètes à ce jour conclut que les acquis moyens d'apprentissage en lecture et en mathématiques se sont améliorés entre 2002 et 2006. Cependant, elle fait observer que les changements en la matière ne peuvent être directement attribués à la loi de 2001 parce que l'application de celle-ci a coïncidé avec le lancement d'autres programmes à l'échelon fédéral et à celui

des États. Si les écarts de réussite ont diminué entre groupes ethniques, ils ne peuvent pas, là encore, être attribués à la loi. En outre, dans 24 des 38 États dont les situations sont comparables, les différences en lecture sont restées inchangées entre élèves blancs et afro-américains. Vu que la diminution des écarts en matière d'équité était l'un des objectifs clefs de la loi, il semble qu'elle n'ait pas donné les résultats attendus.

La loi « Aucun enfant laissé pour compte » a donné lieu à de grands débats aux États-Unis. C'est ainsi qu'en 2008, 144 des organisations éducatives et syndicales, parmi les plus importantes, ont réclamé des corrections majeures pour la rendre plus juste et plus efficace. Elles ont remis en cause la dépendance écrasante aux tests standardisés et ont plaidé pour des mesures importantes visant à responsabiliser davantage les États et les municipalités. Plus largement, les critiques de la loi ont porté sur la focalisation trop étroite sur les tests, qui limite l'enseignement « aux matières sur lesquelles ils portent » et exclut les enfants dont les performances sont faibles afin de gonfler les résultats. Elles ont aussi insisté sur le sous-financement de la loi.

Sources : Center on Education Policy (2007) ; Forum on Educational Accountability (2008).

d'études et plusieurs nouveaux manuels de chimie et de mathématiques ont été écrits (Gilmore, 2005).

■ **Examen des politiques.** Les taux élevés de redoublement étaient un motif de préoccupation au Sénégal. Les données des évaluations réalisées de 1995 à 2000 par le PASEC ont servi à mettre en lumière les effets négatifs des redoublements sur les résultats d'apprentissage à l'école primaire. Elles ont montré systématiquement qu'en moyenne, les petits Sénégalais qui redoublent n'ont pas de meilleurs résultats que ceux qui ne redoublent pas, si l'on prend en compte des aspects tels que le milieu familial, l'environnement scolaire et les niveaux d'apprentissage initiaux. Cela a donné du poids au souhait du ministère de l'Éducation de diminuer le redoublement. En fin de compte, depuis 2003, le gouvernement l'a interdit dans certaines années du primaire (Bernard et Michaelowa, 2006).

■ **Contribuer à la planification et à la réforme de l'éducation.** Les résultats des évaluations SACMEQ des apprentissages en Afrique subsaharienne ont été utilisés dans des revues et des commissions nationales sur le statut des systèmes d'éducation à Maurice, en Namibie, en Zambie, à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie) et au Zimbabwe. L'analyse des conditions d'apprentissage a joué un rôle important dans la formulation des programmes de réforme sectoriels ou sous-sectoriels (Greaney et Kellaghan, 2008).

Les informations tirées de l'évaluation des acquis peuvent également jouer un rôle important dans l'examen des objectifs d'équité. L'exemple du Viet Nam vaut d'être donné. En 2001, le pays a conduit une évaluation nationale de l'apprentissage des mathématiques et de la lecture en 5^e année. Les résultats ont permis de comprendre les problèmes et d'identifier les manières d'améliorer la qualité de l'éducation dans certaines des régions les plus défavorisées du pays. Après contrôle des facteurs socio-économiques et de la localisation des écoles, l'évaluation a montré une forte corrélation entre le niveau de réussite des élèves, d'une part, et la qualification des enseignants et la disponibilité de ressources scolaires, d'autre part. En 2003, le Viet Nam adoptait de nouvelles réglementations pour l'enseignement primaire, qui spécifiaient le niveau minimum pour différents intrants scolaires comme le matériel, l'infrastructure, la qualification des enseignants et la formation continue. Dès 2005, cet effort concerté

pour améliorer la qualité de l'environnement d'apprentissage commençait à produire ses fruits, l'écart sur la qualité des intrants entre les districts les plus riches et les plus pauvres s'étant réduit (Banque mondiale, 2005f; Swinkels et Turk, 2006).

L'expérience vietnamienne montre un lien puissant entre évaluation de l'apprentissage et conception des politiques éducatives. Une telle relation n'est pas toujours mise en évidence. Par définition, les tests sans enjeux produisent de faibles incitations au changement. Une enquête couvrant l'Afrique du Sud, l'Éthiopie, le Malawi, le Niger, le Nigéria et l'Ouganda a montré qu'un seul de ces pays a utilisé les résultats des évaluations comme base pour attribuer les ressources aux établissements scolaires, et que seulement 2 d'entre eux ont entrepris des campagnes pour informer les écoles et les enseignants sur les processus d'évaluation (Kellaghan et Greaney, 2004). Une conscience civique limitée est un des facteurs susceptibles d'affaiblir les incitations : dans le cas présent, nulle part il n'y a eu de débat parlementaire sur les résultats des enquêtes.

Les systèmes d'évaluation de bonne qualité ne garantissent pas leur intégration effective dans les politiques publiques. Les structures et capacités institutionnelles sont aussi importantes. La Bolivie, par exemple, a un dispositif d'évaluation de très haut niveau appelé SIMECAL. Il utilise des items de tests mis au point au niveau national, reflétant la culture du pays dans les langues espagnoles et autochtones. L'équipe du SIMECAL est particulièrement experte. Mais malgré son excellence technique, l'inadéquation des financements a eu pour effet que les tests ont été effectués de manière irrégulière et sporadique. En outre, les conséquences des liens faibles entre les évaluations du SIMECAL et les unités de gestion politique du ministère de l'Éducation font que l'élaboration des politiques dans certains domaines fondamentaux, allant de la pédagogie à la conception de programmes scolaires en passant par la formation des enseignants, ne s'est pas inspirée des résultats des enquêtes (Banque mondiale, 2006a).

Quels sont les éléments qui peuvent faciliter une meilleure utilisation des résultats des évaluations ? Un environnement qui favorise une interaction étroite entre les différents acteurs du système éducatif est important, tout comme la focalisation générale sur le perfectionnement professionnel des enseignants. Les mesures introduites récemment en Uruguay sont instructives à cet égard (encadré 3.21).

L'expérience vietnamienne montre un lien puissant entre évaluation de l'apprentissage et conception des politiques éducatives.

Encadré 3.21 – Des évaluations pour orienter le soutien des enseignants dans les écoles en Uruguay

Ces dernières années, l'Uruguay a réussi à améliorer rapidement les résultats scolaires des élèves. Ces efforts se sont appuyés sur des évaluations faites sur la base d'échantillonnages et destinées à renforcer la gestion pédagogique dans les écoles.

En les combinant à un soutien et à une formation des enseignants fondés sur le groupe et répartis tout au long de l'année scolaire, les autorités éducatives ont traduit les résultats des évaluations en pratiques politiques. Des données ont montré que les scores d'apprentissage dans certaines années d'études ont augmenté de 30 % en 6 ans. Des mesures spécifiques ont été prises pour améliorer le fonctionnement des écoles les plus fragiles. L'attribution ciblée des ressources financières, prioritairement sur la base du niveau de pauvreté plutôt que sur les résultats aux tests – afin d'offrir un soutien particulier aux enseignants des écoles et des districts les plus faibles –, est l'un des dispositifs mis en place pour lutter contre les inégalités en matière d'apprentissage.

Sources : Crouch et Winkler (2007) ; Ravela (2005).

En tant qu'unique lien institutionnel direct entre les salles de classe et le ministère de l'Éducation, l'inspection des écoles est primordiale pour la gestion des systèmes éducatifs.

Comme la qualité médiocre de l'éducation est une des préoccupations majeures dans de nombreux pays, le suivi de l'éducation est devenu un thème central de la gouvernance. Les expériences de 2 pays, qui se situent au premier plan de la réforme du secteur éducatif, sont instructives. Dans l'Afrique du Sud post-apartheid, la gestion scolaire et les dispositifs de financement public ont été transformés pour élargir l'accès à l'éducation et s'attaquer aux problèmes d'équité. Mais les gains en termes de qualité ont été décevants. Une enquête nationale, menée en 2004, a révélé que les performances obtenues dans les exercices de 6^e année d'études étaient plus mauvaises en 2001 que celles des exercices de 3^e année, et que le niveau absolu des compétences était faible (40 % seulement des réponses données étaient correctes). Au Chili, les réformes de grande portée, entreprises dans les années 1990, ont produit des résultats là aussi décevants en matière de qualité. Les évaluations nationales ont mis en évidence un taux très lent d'amélioration, tandis que les enquêtes internationales suggèrent que le Chili n'a pas fait mieux que les pays en développement dont les systèmes sont plus centralisés. Un problème clef, commun aux 2 pays, est l'absence d'un système efficace de gestion pédagogique visant à résoudre les problèmes identifiés dans les exercices de suivi – allant de l'établissement de normes pour les programmes à la supervision, à la gestion de l'information et à l'inspection en passant par le soutien aux écoles et par la formation continue (Crouch et Winkler, 2007).

Combiner les évaluations nationales avec un suivi au niveau des écoles

Pour comprendre les réalités auxquelles font face les écoles, les résultats des évaluations internationales, régionales et nationales doivent être combinés à ceux issus du suivi au niveau de l'établissement. L'inspection des écoles est un aspect essentiel de ce suivi, non seulement pour vérifier les performances des enseignants et des établissements, mais aussi pour identifier et favoriser l'amélioration indispensable de la qualité.

Les évaluations extérieures peuvent être renforcées par celles des écoles en tant qu'un des maillons des stratégies plus vastes d'amélioration de la qualité. C'est dans ce domaine que le South Africa's District Development Support Programme a tenté de renforcer l'engagement national pour l'équité. Ce programme a pour objectif d'améliorer la qualité de l'éducation de la 1^{re} à la 9^e année d'études dans les établissements les plus faibles. Depuis son lancement en 2000, le programme s'est focalisé sur l'élévation du niveau d'apprentissage dans la classe ainsi que sur la gestion de l'école et du district. Pour améliorer les pratiques d'évaluation de la classe, des ressources documentaires ont été mises au point et un soutien et une formation élargis fournis aux enseignants. Une supervision extérieure et l'évaluation des acquis ont également soutenu ces efforts. Les évaluations du programme sont largement positives. Elles suggèrent que les gains observés entre 2000 et 2003 en matière de réussite scolaire résultent, pour une part, d'une supervision plus énergique des écoles et des enseignants et, pour l'autre, de l'utilisation accrue des évaluations au niveau de la classe¹² (Schollar, 2006).

En tant qu'unique lien institutionnel direct entre les salles de classe et le ministère de l'Éducation, l'inspection des écoles est primordiale pour la gestion des systèmes éducatifs. Grâce aux visites dans les écoles, les inspecteurs peuvent attirer l'attention des responsables de l'élaboration des politiques sur les réalités scolaires, tout en appuyant et suivant la mise en œuvre des politiques officielles dans les écoles. Bien que dans les pays en développement peu de recherches aient été menées sur les systèmes d'inspection des écoles, des éléments d'information anecdotiques laissent à penser que ces systèmes sont surchargés. Peu de ces pays, dont les mandats sont exigeants et les ressources humaines et financières limitées, ont des dispositifs de supervision adaptés aux tâches à accomplir. Cependant, dans leur recherche d'une éducation de qualité, nombre d'entre eux ont changé et clarifié le rôle et la structure de ces

12. Le South Africa's District Development Support Programme s'est achevé en 2003 et a été remplacé par l'Integrated Education Programme.

dispositifs récemment (De Grauwe, 2008). L'expérience de l'Ouganda montre que la supervision peut servir à encourager des approches plus coopératives pour élever les niveaux d'apprentissage et réduire les inégalités (encadré 3.22).

Dans de nombreux pays en développement, les écarts très importants de réussite scolaire entre les écoles reflètent d'autres inégalités au sein du secteur éducatif et, plus largement, de la société. La supervision a un rôle clef à jouer pour éliminer ces écarts. Ce dont les écoles les plus faibles ont besoin, ce n'est pas seulement d'être inspectées mais aussi de pouvoir bénéficier d'un soutien pédagogique cohérent, comprenant la visite régulière d'inspecteurs spécialisés dans ce type de soutien. Cela implique des changements institutionnels radicaux, les inspecteurs ayant à trouver le bon équilibre entre une autonomie suffisante des écoles et une certaine capacité d'intervention, afin de pouvoir identifier les problèmes de performances (De Grauwe, 2008).

Le Chili a élaboré un modèle fondé sur une approche faisant davantage appel à la collaboration et au soutien, dans lequel les inspecteurs choisissent soigneusement un petit nombre d'écoles à visiter en donnant la priorité à celles dont le niveau est le plus faible. Pour améliorer l'enseignement et le fonctionnement de l'école, les plans et projets éducatifs sont mis au point en collaboration avec l'inspecteur. L'évaluation des acquis permet au ministère de l'Éducation et aux services d'inspection de connaître les écoles sur lesquelles se concentrer. L'enjeu le plus complexe s'est révélé être le changement de la culture d'inspection, lié au passage du contrôle d'un grand nombre d'établissements au soutien des quelques écoles sélectionnées. L'objectif a été atteint grâce à la formation professionnelle, à la requalification des postes, d'où la fonction de contrôle a été retirée, et à la création de nouveaux instruments de travail. Il a été particulièrement difficile pour les inspecteurs d'abandonner leur traditionnel contrôle et d'adopter une approche axée sur le soutien (De Grauwe, 2008).

Conclusion

Réaliser une éducation pour tous de très bonne qualité exige des réformes de gouvernance de grande portée dans les domaines couverts par cette section. Il n'existe pas de solutions toutes prêtes pour résoudre les problèmes identifiés. Clairement, les gouvernements doivent reconnaître que la dégradation des salaires et des conditions de travail des enseignants peut entamer leur moral, sans

Encadré 3.22 – Réformer la supervision des écoles en Ouganda

Le renforcement de son service d'inspection fait partie des avancées récentes de l'Ouganda pour améliorer la qualité de son éducation. Après un démarrage difficile, l'Education Standards Agency a commencé à opérer en 2001, au sein du ministère de l'Éducation, en remplaçant un service d'inspection dépassé. L'effort s'est porté sur l'adaptation du service à ce qui était réalisable avec des ressources limitées. Alors qu'antérieurement il comprenait des missions aussi disparates que la politique, la conception des programmes, les examens, les dépannages, la formation du personnel et l'agrément des écoles privées, le nouveau service s'est concentré sur les visites aux écoles.

La réforme du service d'inspection s'est appuyée sur une expérience réalisée dans le district de Masindi, l'un des plus pauvres de l'Ouganda, où de nombreuses familles déplacées de la région septentrionale du pays en proie aux conflits, ainsi que des réfugiés des pays voisins, ont trouvé refuge. En 2000, Masindi était l'un des districts avec les scores les plus bas dans les résultats aux examens nationaux de fin du primaire. Un important programme d'amélioration scolaire axé sur le district a produit des résultats remarquables en combinant une évaluation interne des établissements et une supervision externe fondée sur le district : Masindi a quitté la place qu'il occupait en 2000 parmi les districts les plus mauvais en termes de performances scolaires, pour se placer en 2007 dans les 5 districts de tête. Le savoir-faire de Masindi a alimenté l'approche nationale de révision de l'inspection, qui a fait l'objet d'une consultation nationale en 2005.

Sources : Penny *et al.* (2008) ; Roebuck (2007).

parler de la chute de la qualité et de la quantité des candidats à la profession. Ils doivent comprendre les risques qui pèsent sur la qualité et l'équité dans le secteur éducatif du fait de l'embauche de contractuels. Quant à la répartition géographique des enseignants, il faut insister sur la création d'incitations vers davantage d'équité, en s'engageant fortement, dans certains cas, dans la formation et le recrutement d'enseignants issus des groupes et des territoires marginalisés.

L'évaluation des acquis procure un flux d'information croissant et pertinent. Cette information pourrait – et devrait – être utilisée pour identifier les facteurs expliquant les bas niveaux d'acquis d'apprentissage et pour cartographier les disparités en matière de réussite scolaire. Il faut reconnaître les limites des tests à grands enjeux dans le renforcement de la responsabilisation, des performances et de l'équité. Dans le même temps, il est important pour les gouvernements de renforcer les liens institutionnels entre, d'un côté, les exercices d'évaluation et, de l'autre, l'élaboration de politiques publiques, le suivi des pratiques et la supervision des écoles. □

Les écoles faibles ont besoin d'une supervision axée sur le soutien.

Une approche intégrée de l'éducation et de la réduction de la pauvreté : le chaînon manquant

Introduction

L'accélération des progrès vers l'EPT exige plus qu'un accroissement de l'investissement public, que des écoles plus nombreuses et mieux équipées et qu'une augmentation du nombre des enseignants bien formés et motivés : elle impose aussi des progrès vers la réduction de la pauvreté et des disparités sociales. Dans ces deux domaines, des réformes de l'éducation peuvent apporter une importante contribution. Cependant, de bonnes politiques pour le secteur éducatif ne peuvent pas compenser la faiblesse des politiques de réduction de la pauvreté ou l'incapacité des responsables politiques à lutter contre les inégalités extrêmes. Réaliser l'EPT requiert une approche intégrée de la planification de l'éducation et de la réduction de la pauvreté.

En se réunissant à Dakar, les gouvernements ont reconnu que leur ambition ne pouvait être réalisée par la seule réforme de l'éducation. C'est la raison pour laquelle ils ont appelé à « promouvoir des politiques d'éducation pour tous dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement ». L'engagement et la participation de la société civile à la formulation, à la mise en œuvre et au suivi des stratégies étaient considérés comme un moyen important à cette fin.

La présente section pose la question de savoir si les gouvernements ont donné suite aux engagements qu'ils ont pris à Dakar. Plus précisément, elle examine la manière dont l'éducation a été intégrée dans les stratégies d'ensemble destinées à surmonter la pauvreté et l'inégalité. Les questions en jeu sont hautement politiques. Elles sont directement liées aux relations de pouvoir qui font perdurer les inégalités sociales. Le chapitre 2 décrit les obstacles à l'EPT qui procèdent des disparités fondées sur la richesse, le sexe, l'appartenance ethnique et autres désavantages. En principe, le Cadre de Dakar engage les gouvernements à supprimer rapidement ces obstacles. Cependant, les disparités elles-mêmes indiquent les échecs passés et présents du traitement des causes sous-jacentes à l'inégalité des chances en matière d'éducation. En un mot, la tolérance dont les gouvernements font preuve vis-à-vis des inégalités extrêmes a été et demeure une partie du problème.

On examinera donc ici le lien entre la planification de l'éducation et les politiques d'ensemble visant à combattre la pauvreté et l'inégalité. L'attention portera plus particulièrement sur le traitement de l'éducation dans le cadre des documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP), qui définissent les grandes priorités de développement des gouvernements et offrent un cadre à la coopération internationale. Il est clair que les DSRP ne sont pas la seule mesure de la cohérence des politiques. Ils sont cependant très révélateurs du degré d'intégration de l'éducation dans les politiques publiques générales qui déterminent les perspectives de réalisation des objectifs de Dakar. Les DSRP sont un maillon essentiel de la chaîne de la gouvernance de l'éducation. Outre qu'ils fournissent un cadre général aux politiques de réduction de la pauvreté, ils représentent un vecteur de dialogue entre des acteurs très divers.

La planification ne se limite pas à produire des documents techniques. Les plans nationaux donnent aux gouvernements une occasion de fixer leurs objectifs et les stratégies destinées à les réaliser. Ils définissent une finalité en fonction de laquelle on peut demander des comptes aux gouvernements. Les plans – et les processus de planification – sont donc une partie essentielle de l'architecture de la gouvernance. L'intention déclarée est de donner à la société civile des occasions de définir des priorités et des stratégies, dans l'espoir qu'elle acquerra ainsi une meilleure capacité à répondre aux besoins des catégories de la population marginalisées. Les DSRP ont-ils néanmoins fourni un cadre cohérent et facilité un réel dialogue ?

Le message essentiel de la présente section est que l'éducation demeure mal intégrée dans la planification de la réduction de la pauvreté. À quelques exceptions près, les gouvernements n'ont pas tenu leurs engagements. D'une manière générale, les DSRP ne parviennent pas à articuler des stratégies claires, que ce soit pour surmonter les obstacles à l'éducation liés à la pauvreté ou pour réduire les inégalités. La plupart d'entre eux adoptent une approche étroite et réductrice de l'éducation, qui reflète rarement l'ampleur de l'agenda de l'EPT. Il existe des expériences prometteuses, sur lesquelles les DSRP pourraient se fonder. La mise en place dans plusieurs pays de programmes intégrés de protection sociale montre que des interventions destinées à lutter contre l'inégalité sociale et à réduire la vulnérabilité peuvent fortement bénéficier à l'éducation. Les résultats de la participation aux processus de

planification sont plus encourageants : les DSRP ont élargi l'espace de dialogue avec la société civile. Cependant, la participation et la capacité à se faire entendre sont une chose, l'influence et les résultats en sont une autre – et l'influence politique des pauvres et des personnes marginalisées a clairement rencontré des limites.

Planification de l'éducation : plus forte, mais pas encore assez

Depuis le Forum de Dakar, de nombreux pays ont renforcé leurs capacités en matière de planification de l'éducation. Le *Rapport 2008* a donné un aperçu des acquis dans ce domaine. Il a souligné que, pour ce qui est de définir des buts clairs et des objectifs assortis de calendriers, de multiples plans nationaux d'éducation font preuve d'une plus grande clarté. Les priorités stratégiques sont également plus apparentes : l'EPU est une priorité centrale bien définie et la parité entre les sexes se voit accorder une plus grande attention.

L'élaboration d'approches sectorielles a joué un rôle important pour renforcer la planification nationale de l'éducation. L'expérience acquise en matière d'approches sectorielles au cours de la dernière décennie indique que celles-ci sont potentiellement plus efficaces que les approches antérieures de la planification pour résoudre les problèmes de qualité et d'équité de l'éducation. C'est ce qu'illustre l'exemple du Sri Lanka¹³ (encadré 3.23).

Si beaucoup de choses ont déjà été réalisées en matière de planification de l'éducation, des problèmes systémiques permanents demeurent dans 3 domaines. L'un d'eux est celui du financement. Les plans d'éducation peuvent définir des objectifs à moyen terme, mais ils comportent rarement des estimations plausibles du coût de la réalisation de ces objectifs. Cela explique en partie pourquoi les objectifs éducatifs sont généralement absents des cadres financiers à moyen terme qui structurent les affectations budgétaires réelles (Secrétariat de l'IMOA, 2007b). Une leçon que l'on peut tirer de la longue et peu encourageante histoire de la définition des objectifs du développement est que ceux qui ne s'appuient pas sur des financements sont rarement atteints.

Une autre faiblesse tenait à ce que les documents de planification tendaient à se conformer à un modèle à caractère très général. Une évaluation récente de 45 plans nationaux d'éducation a observé que les politiques présentaient une

Encadré 3.23 – Renforcer l'équité grâce aux approches sectorielles : l'expérience du Sri Lanka

Le Sri Lanka est engagé depuis longtemps en faveur de l'équité dans la planification de l'éducation. Malgré cela, une pauvreté omniprésente et persistante (dont on estime qu'elle touche les trois quarts de la population) et l'impact du conflit ethnique dans le Nord et l'Est restent des défis à relever. Les effets dévastateurs du tsunami de 2004 se font encore sentir.

L'élaboration du Cadre et programme de développement du secteur de l'éducation pour 2006-2010 a contribué à renforcer l'approche adoptée par le Sri Lanka pour lutter contre les inégalités. Cette approche sectorielle reconnaît que l'équité n'est pas seulement une question d'accès mais également de qualité et de ressources, et elle s'efforce d'intégrer d'emblée différents aspects de l'équité. Elle offre une approche stratégique claire et un cadre de suivi, liés à un cadre budgétaire à moyen terme permettant de diriger les ressources vers les écoles les plus défavorisées.

Un aspect important de cette approche sectorielle est qu'elle fixe des objectifs quantifiables pour la réduction des disparités. Les objectifs en termes d'équité sont aussi bien le nombre d'élèves handicapés scolarisés dans les écoles ordinaires que le nombre de centres d'éducation spéciale et de centres destinés aux enfants des rues, la présence d'enseignants professionnellement qualifiés dans les écoles difficiles ou les résultats d'apprentissage par école, par district, par zone urbaine/rurale et par sexe.

Source : Jayaweera et Gunawardena (2007).

similitude remarquable et que le contexte social et politique ou les contraintes rencontrées par les groupes marginalisés recevaient peu d'attention (UNESCO-IIPE, 2006). Une telle approche n'est pas très utile, car il faut, pour surmonter la marginalisation, définir des stratégies pratiques dans un contexte particulier.

Les faiblesses de la planification transsectorielle sont un autre objet de préoccupation. Les planificateurs de l'éducation savent qu'ils ne travaillent pas dans un secteur isolé ; ils reconnaissent que la pauvreté, la santé publique, la nutrition des enfants, la marginalisation sociale et d'autres facteurs revêtent une importance considérable pour définir les perspectives de l'éducation. Cependant, les processus de planification transsectorielle nécessaires pour traiter ces problèmes restent caractérisés par une grande fragmentation et par un faible leadership politique. Le modèle standard de plan d'éducation tend de plus à minorer l'importance des progrès dans certains domaines clefs. Ainsi, l'éducation de la petite enfance, l'alphabétisation et l'éducation non formelle sont souvent les « orphelines » de l'EPT (UNESCO, 2007a).

La planification transsectorielle se caractérise par la fragmentation et par un leadership politique faible.

13. Les encadrés du chapitre 2 consacrés à l'Éthiopie, au Népal et à la République-Unie de Tanzanie sont d'autres illustrations des bénéfices qu'offrent les approches sectorielles pour traiter les problèmes d'équité.

Les DSRP permettent de bien comprendre la place de l'éducation dans les processus nationaux de réduction de la pauvreté.

Stratégies de réduction de la pauvreté : nouvelle génération, vieux problèmes

Lors de leur lancement en 2000, les DSRP étaient considérés comme une innovation hardie de la coopération au développement. Le but était d'offrir un cadre global et intégré pour placer les stratégies de réduction de la pauvreté au centre des politiques macro-économiques. Chaque pays devait identifier des objectifs clairs, qui devaient se refléter dans les affectations budgétaires à court terme et dans la planification financière à long terme. Conformément au mouvement plus large qui se détournait de la conditionnalité des prêts et des approches axées sur les projets, les DSRP définissaient une nouvelle série de principes fondamentaux. Ces documents devaient faire l'objet d'une appropriation nationale, être élaborés dans le cadre d'un dialogue avec la société civile, être axés sur les résultats et définis sur le long terme et adopter une approche globale et multi-dimensionnelle de la pauvreté.

Les DSRP restent des documents essentiels de la planification de la réduction de la pauvreté. Bien que certains commentateurs minimisent leur importance dans les politiques publiques, ils jouent

un rôle clef pour définir et exprimer les priorités et les stratégies nationales. Ils définissent également les termes et les objectifs généraux du « partenariat de l'aide » établi entre les gouvernements des pays en développement et les donateurs d'aide internationale – question examinée au chapitre 4. Cinquante-quatre pays disposent désormais de DSRP opérationnels. La plupart sont des pays à faible revenu, dont 28 sont situés en Afrique subsaharienne. Surestimer l'importance de DSRP ou exagérer le degré d'appropriation qu'ils supposent au niveau des pays serait une erreur. Dans de nombreux pays, les donateurs conservent une forte influence sur la définition des priorités des DSRP. Cependant, compte tenu de leur portée et du dialogue intense qui entoure leur élaboration, les DSRP permettent de bien comprendre la place de l'éducation dans les processus nationaux de réduction de la pauvreté.

La période de mise en œuvre des DSRP de seconde génération est maintenant bien avancée. Les enseignements de la première génération ont-ils été absorbés ? La qualité s'est-elle sensiblement améliorée ? Dans certains pays, ces deux questions peuvent recevoir une réponse affirmative. En Ouganda, premier pays à adopter un DSRP, celui-ci s'est appuyé sur le Plan d'action pour l'éradication de la pauvreté existant pour fixer des objectifs bien définis et des engagements budgétaires destinés à accélérer les progrès en matière de santé, d'éducation et de développement des infrastructures rurales, avec des résultats positifs (voir chapitre 4). Le mécanisme s'est bâti sur ces fondations solides, ce qui a facilité une nette augmentation de l'aide axée sur les programmes de la part de nombreux donateurs. En outre, dans les pays disposant de plans sectoriels d'éducation bien étoffés, il semblerait que les stratégies de planification de l'éducation et de réduction de la pauvreté se soutiennent mutuellement. Ainsi, la République-Unie de Tanzanie a renforcé de manière constante ses capacités institutionnelles, ce qui s'est traduit par une meilleure intégration de l'éducation dans un cadre de réduction de la pauvreté (encadré 3.24).

À une plus grande échelle, l'expérience est moins encourageante. Il semblerait que, d'un pays à l'autre, les DSRP de seconde génération aient hérité de bon nombre des problèmes de leurs prédécesseurs. Ils restent centrés sur une série étroite d'objectifs et de buts éducatifs qui se limitent souvent à ceux qui accompagnent les OMD. Dans la définition des priorités, la réalisation de l'EPU pèse beaucoup plus lourd que certains

Encadré 3.24 – Renforcer les capacités en vue d'une réforme favorable aux pauvres en République-Unie de Tanzanie

En République-Unie de Tanzanie, la relation entre l'éducation et la pauvreté est, depuis l'indépendance, un point sur lequel se concentrent les politiques. Pour le président Nyerere, c'était un élément central de la politique d'éducation pour l'autonomie. Le processus des DSRP s'est fondé sur cet engagement politique existant en faveur du renforcement des capacités institutionnelles en vue d'une réforme favorable aux pauvres.

Le premier DSRP du pays, en 2000, était relativement étroit, axé sur les politiques macro-économiques et les investissements sociaux majeurs. Cependant, à mesure que se déroulait sa mise en œuvre, la stratégie était constamment élargie. Des stratégies sectorielles ont ensuite été élaborées et intégrées dans l'agenda d'ensemble du développement. Avec le second DSRP, la Stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté de 2005, le programme de développement à moyen terme était clairement articulé autour d'un large éventail de secteurs, intégrait des thématiques transversales et était lié à des objectifs à moyen terme couvrant l'ensemble du pays. Au sein du secteur éducatif, le champ d'attention s'est également élargi : alors que le premier plan était centré sur l'enseignement primaire, le second DSRP prévoit de se pencher sur l'enseignement secondaire, conformément aux priorités fixées dans le Plan de développement sectoriel de l'enseignement secondaire.

Sources : Wedgwood (2007) ; Banque mondiale et FMI (2005).

objectifs plus larges de l'éducation. Qui plus est, il est surprenant que l'on se soit peu intéressé à l'interaction entre la privation d'éducation et celle qui se manifeste dans d'autres domaines pour expliquer la transmission intergénérationnelle de la pauvreté. Les éléments détaillés relatifs aux types de politiques susceptibles de rompre le cercle vicieux de la privation d'éducation et de la pauvreté sont tout aussi rares (Rose et Dyer, 2006). De la sorte, de nombreux DSRP ne remplissent pas leur mission fondamentale. Peu d'éléments suggèrent en outre que la mise en place des DSRP de seconde génération aurait contribué à réduire la fragmentation de la planification entre les ministères de l'Éducation et les autres ministères. Cette fragmentation a des conséquences réelles pour les pauvres et les personnes vulnérables – ainsi que pour les progrès en direction des objectifs définis dans le Cadre d'action de Dakar.

Afin d'étudier le lien entre la planification de l'éducation et la réduction de la pauvreté, le présent *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a procédé à un examen détaillé de 18 DSRP de seconde génération¹⁴. L'objectif était notamment d'examiner s'il y avait eu une évolution par rapport aux approches définies dans les premiers DSRP. Il s'agissait en particulier de savoir si les derniers DSRP étaient moins enclins à adopter des approches standard et plus orientés vers le traitement des causes sous-jacentes aux disparités dans l'éducation. À la fin du présent chapitre, le tableau 3.10 résume certaines des principales observations réalisées. Les conclusions qui se dégagent d'un tel examen ne sont pas encourageantes. Elles indiquent que les gouvernements et les donateurs se sont révélés largement incapables de formuler une approche plus intégrée de la planification de l'éducation. À quelques exceptions près, les DSRP minorent également l'importance des questions soulevées par l'extrême inégalité des chances. Quatre domaines se dégagent, pour lesquels il serait urgent de repenser les approches actuelles :

- la faiblesse des liens avec l'agenda de l'EPT ;
- les problèmes rencontrés pour définir des objectifs crédibles en matière d'équité ;
- la séparation entre l'éducation et les réformes plus larges de la gouvernance ;
- le peu d'attention accordée aux facteurs plus généraux des désavantages touchant l'éducation.

Des liens faibles avec l'agenda de l'EPT

La plupart des DSRP de première génération avaient pour point de référence les OMD et les buts correspondants pour 2015 (Caillods et Hallak, 2004). Il apparaît que cette orientation s'est renforcée avec le temps, avec notamment pour effet, dans la pratique, que la majorité des DSRP attachent bien plus d'importance à l'objectif quantitatif de l'EPU d'ici à 2015 qu'aux autres objectifs de l'EPT. Lorsque l'équité dans l'éducation est jugée digne d'attention, elle est presque exclusivement associée à des stratégies d'amélioration de l'accès à l'enseignement primaire.

Si l'EPU est indéniablement important, il s'agit cependant d'une approche extrêmement limitée. La nécessité d'accorder une attention particulière aux apprenants défavorisés est rarement reconnue dans le cadre des DSRP. Dans le même temps, les objectifs plus larges de l'EPT sont soit minimisés, soit séparés d'un agenda plus général de la réduction de la pauvreté. Lors même que l'EPPE est évoquée dans les 18 DSRP de seconde génération, elle est encore fréquemment considérée plutôt comme un moyen d'améliorer l'apprentissage dans les écoles primaires que comme une source de progrès pour la santé, la nutrition et le développement cognitif de l'enfant, avec des bénéfices potentiels pour l'enseignement primaire et secondaire – et pour d'autres perspectives plus larges (voir chapitre 2). Les stratégies relatives à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP) et au développement des compétences sont souvent envisagées, principalement, en lien avec le rôle du secteur privé. La répartition des bénéfices de la prestation d'EFTP est rarement considérée et les liens avec la réduction de la pauvreté sont souvent vagues. D'autres liens intersectoriels entre les stratégies d'éducation et d'emploi sont à peine visibles. L'alphabétisation est une autre partie de l'agenda de l'EPT pour laquelle les liens intersectoriels essentiels font défaut.

La chose est surprenante, compte tenu du rôle crucial que joue l'alphabétisation pour surmonter la pauvreté, les inégalités et la marginalisation politique.

L'une des conséquences de l'importance prépondérante accordée à l'enseignement primaire est que l'enseignement secondaire est négligé. Cette négligence est contre-productive à de nombreux titres. À mesure que les taux d'achèvement de l'enseignement primaire augmentent, la demande de places dans l'enseignement secondaire

Le fait de se concentrer étroitement sur l'enseignement primaire a éclipsé d'autres objectifs de l'EPT et l'agenda d'ensemble du développement.

14. Les 18 pays présentant 2 DSRP qui ont fait l'objet de cet examen sont le Burkina Faso, le Cambodge, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée, Madagascar, le Malawi, le Mali, la Mauritanie, le Mozambique, le Nicaragua, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie, le Rwanda, le Sénégal, le Viet Nam et la Zambie. À la fin du présent chapitre, le tableau 3.10 présente un résumé sélectif de cet examen.

Peu de pays fixent des objectifs spécifiques visant à permettre un contrôle de l'équité dans l'éducation.

s'accroît. De fait, dans de nombreux pays, l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire est l'une des conditions de la mise en place de mesures d'encouragement à l'achèvement de l'enseignement primaire. Certains DSRP récents accordent une plus grande attention aux considérations liées à l'équité au niveau du secondaire, même s'ils restent principalement axés sur la construction d'écoles (tableau 3.10). Les obstacles auxquels sont confrontés les foyers pauvres pour scolariser leurs enfants dans l'enseignement secondaire et faire en sorte qu'ils y poursuivent leur scolarité figurent peu dans les DSRP, et cela bien que les politiques publiques menées dans ce domaine puissent avoir une incidence forte sur l'équité entre les sexes, comme en témoigne l'expérience du Bangladesh (voir chapitre 2).

La fragmentation est au cœur de bon nombre de ces problèmes. Les progrès de l'alphabétisation, par exemple, exigent la coordination de très nombreux organes gouvernementaux. Les DSRP le reconnaissent rarement, bien que la plupart des politiques couronnées de succès traitent explicitement du problème de la fragmentation institutionnelle. C'est ce qu'illustre le programme d'éducation non formelle de Madagascar, qui repose sur la coopération entre différents éléments des pouvoirs publics et diverses institutions des Nations Unies et intègre l'alphabétisation dans plusieurs domaines spécialisés du développement. Le programme est connu pour avoir apporté au DSRP national une perspective fortement orientée sur l'alphabétisation (UNESCO, 2008, p. 10, cité dans Robinson-Pant, 2008). Une telle expérience est cependant très rare.

Des problèmes pour définir des objectifs

Pour que les objectifs orientent convenablement les politiques, ils doivent être à la fois crédibles et cohérents. Ceux qui sont fixés dans de nombreux DSRP ne sont ni l'un ni l'autre. Le Sénégal, par exemple, vise à atteindre un TNS de 90 % dans l'enseignement primaire selon un document de suivi des OMD, alors que son DSRP fixe à 98 % l'objectif pour cet indicateur ; la République-Unie de Tanzanie fixe un objectif de TNS de 99 % dans le primaire d'ici à 2010, mais se donne pour but que 30 % seulement des orphelins et enfants vulnérables soient scolarisés ou aient achevé l'enseignement primaire à cette date (UNESCO-IIPE, 2006). De telles incohérences envoient des signaux confus aux planificateurs du budget et aux autres décideurs politiques impliqués dans la conception de stratégies nationales.

Un autre motif de préoccupation réside dans le fait que peu de pays fixent des objectifs spécifiques visant à permettre un contrôle de l'équité dans l'éducation (figure 3.8). Parmi les 18 pays possédant 2 DSRP, seul le Nicaragua avait inscrit, dans son premier DSRP, un indicateur d'éducation qui tienne compte de la pauvreté ; la République-Unie de Tanzanie accorde une attention particulière aux orphelins et aux enfants vulnérables dans son second DSRP et, d'une manière très inhabituelle, les 2 DSRP du Viet Nam comportent un indicateur relatif à l'appartenance ethnique, qui s'accompagne d'une attention portée aux stratégies destinées à fournir un appui au sein du secteur éducatif et au-delà. Les objectifs sont plus fermement définis pour ce qui concerne les questions relatives au sexe (voir ci-dessous), ce qui peut s'expliquer par l'intérêt suscité à cet égard par les OMD. Même ainsi, cependant, 6 des 18 pays ne prévoient pas encore, dans leur second DSRP, d'objectifs désagrégés selon le sexe. Lorsque des objectifs d'équité sont fixés, ils traitent invariablement plus de l'accès que de l'apprentissage, révélant que l'attention portée à la qualité de l'éducation est limitée. On n'observe pas d'amélioration sensible à cet égard entre le premier et le second DSRP.

L'inadéquation entre les objectifs, les stratégies et les engagements de financement est un autre domaine dans lequel les progrès ont été limités. Un examen détaillé de 4 DSRP de seconde génération a identifié des problèmes à plusieurs niveaux. Au Ghana et au Népal, les budgets n'étaient pas alignés sur les activités programmées. Le Cambodge et l'Éthiopie accusaient clairement une disparité entre les intentions de planification affirmées et la faisabilité budgétaire ; en Éthiopie, une évaluation de la Banque mondiale et du FMI a jugé irréalistes les hypothèses de croissance économique sur lesquelles se fondaient les projections financières nationales (Giffard-Lindsay, 2008).

Une séparation entre les stratégies éducatives et la réforme de la gouvernance

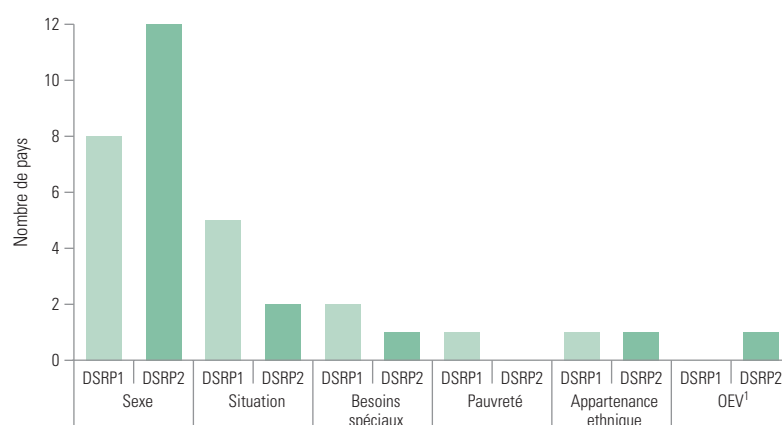
De nombreux DSRP insistent sur l'importance de la réforme de la gouvernance, la présentant souvent comme un pilier distinct de la réduction de la pauvreté. La réforme de la gouvernance a également pris une place de plus en plus éminente dans la planification du secteur éducatif, où elle reflète couramment les stratégies relatives à l'agenda d'ensemble de la gouvernance, en particulier pour ce qui concerne la décentralisation et la participation.

Les stratégies de gouvernance, comme la décentralisation, trouvant ordinairement leur origine hors du secteur éducatif, les DSRP offrent une occasion de renforcer les liens entre l'éducation et une réforme d'ensemble de la gouvernance. La réforme de la gouvernance est rarement neutre quant à ses implications pour les populations pauvres, marginalisées et défavorisées en matière d'éducation. En principe, le processus des DSRP pourrait être utilisé pour observer la manière dont les approches émergentes de la gouvernance pourraient contribuer aux efforts visant à réduire les disparités dans l'éducation – ou les entraver. En pratique, l'occasion de renforcer la cohérence est rarement saisie. Une évaluation de 17 DSRP a révélé un déséquilibre marqué en faveur d'approches technocratiques de la planification (Grant et Marcus, 2006). Cela a notamment pour conséquence – ce qui n'est pas sans ironie, compte tenu de la nature des documents – que les implications de la réforme de la gouvernance pour la répartition et la réduction de la pauvreté sont largement ignorées (Grindle, 2004).

Le traitement de la gouvernance souffre de problèmes plus larges. Alors que l'un des objectifs des DSRP était de renoncer aux modèles universels de développement et de se concentrer sur les problèmes spécifiques aux pays, de nombreux DSRP reflètent une approche standard de la gouvernance. C'est ce que fait apparaître l'agenda de la gouvernance de l'éducation fixé dans les 18 DSRP de seconde génération examinés par le présent *Rapport*. Cet examen révèle que la décentralisation et la participation étaient des thèmes communs aux DSRP en matière d'éducation, mais que les réformes de la gouvernance dans le domaine de l'éducation étaient généralement déconnectées de l'agenda d'ensemble de la gouvernance et se souciaient assez peu de leurs implications pour l'équité dans l'éducation. Comme on l'a montré précédemment dans le présent chapitre, la décentralisation financière peut avoir une incidence majeure sur l'équité. Cependant, les DSRP envisagent rarement les résultats négatifs que pourrait avoir la délégation du financement aux autorités publiques locales.

Pour ce qui est du secteur éducatif à proprement parler, les priorités de la gouvernance inscrites dans les DSRP ressemblent de près à celles qui figurent fréquemment dans les documents de planification de l'éducation. Un examen récent de 45 plans d'éducation identifie 3 thèmes récurrents. Tout d'abord, la décentralisation, qui s'accompagne d'une aspiration à une participation au niveau de la base, figure à une place éminente dans 36 plans,

Figure 3.8 : Objectifs d'équité en matière d'éducation dans 18 DSRP



1. Orphelins et enfants vulnérables.

Source : Voir tableau 3.10.

notamment tous ceux d'Amérique latine et d'Asie du Sud et de l'Ouest, et dans tous ceux d'Afrique subsaharienne, à une exception près (le Zimbabwe). Le deuxième thème – la gestion au niveau des écoles et l'autonomie des écoles – figure dans 17 plans, en particulier en Amérique latine. Le troisième thème, qui apparaît dans 30 plans, est celui d'un recours et d'un soutien accrus aux prestataires privés, en particulier en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (UNESCO-IIPE, 2006).

Au-delà de cette uniformité frappante, certaines questions relatives à l'équité se dégagent du contenu des DSRP relatif à la gouvernance. Comment poursuivra-t-on la décentralisation sans élargir les écarts de financement entre régions riches et pauvres ? Si l'autorité est déléguée aux gouvernements régionaux et locaux et aux écoles, quelles sont les mesures à prendre pour faciliter la participation des groupes marginalisés ? Si le secteur privé doit jouer un plus grand rôle, quelles sont les mesures de régulation à adopter pour éviter la mise en place d'un système à deux niveaux et pour empêcher que les foyers pauvres ne soient exclus de la prestation à cause de son prix ? Comment le ministère de l'Éducation remplira-t-il sa mission consistant à assurer l'EPT s'il n'a pas de contrôle sur des prestataires privés très variés et s'il n'existe aucun mécanisme institutionnel pour assurer le suivi de ces derniers ? Ce sont là certains des problèmes soulevés dans les sections précédentes et que les DSRP seraient susceptibles de résoudre – mais ce n'est pas ce qu'ils font.

De nombreux DSRP ont tendance à être des modèles technocratiques qui séparent l'éducation de la réforme d'ensemble de la gouvernance.

Les progrès de l'éducation dépendent du traitement des causes sous-jacentes à la pauvreté et aux inégalités à l'extérieur de l'école.

L'expérience du Népal souligne l'importance des situations propres à chaque pays. Comme l'observe le chapitre 2, le Népal a fait de grands progrès en matière de planification de l'éducation dans un cadre sectoriel, ce qui s'est traduit par des améliorations de l'accès et de l'équité. Cependant, des problèmes persistent dans le domaine de la gouvernance. Définir des modèles uniformes de « bonne gouvernance » est un exercice assez simple mais, dans la situation que connaît le Népal, la décentralisation et la délégation peuvent avoir des conséquences négatives, liées à un manque de capacités ou à des déséquilibres de pouvoir politique, et peuvent ainsi avoir pour effet de désavantager certains groupes (encadré 3.25).

L'éducation est absente des approches transsectorielles

La reconnaissance du caractère multidimensionnel de la pauvreté est au cœur du concept des DSRP. Néanmoins, les stratégies de lutte contre une pauvreté multidimensionnelle brillent souvent par leur absence. Un examen antérieur des DSRP, réalisé en 2003, a observé que la composante consacrée à l'éducation était à peine plus qu'une « copie résumée » des plans des ministères de

l'Éducation. Plus largement, la planification du secteur éducatif était faiblement intégrée dans la formulation des stratégies de réduction de la pauvreté et, à un plus haut degré encore, dans la planification budgétaire (Caillods et Hallak, 2004). Un examen plus récent observe que les DSRP continuent d'être un résumé des plans d'éducation (Giffard-Lindsay, 2008). Si cela a l'avantage d'assurer l'alignement des priorités définies dans le secteur éducatif sur celles des DSRP, cela suppose aussi que la capacité qu'auraient les DSRP à traiter les causes des désavantages éducatifs trouvant leur origine en dehors du secteur n'est pas mise en œuvre. C'est sans doute la plus grave de toutes les insuffisances des DSRP. Si une politique éducative peut réellement élargir les chances offertes aux enfants, les progrès de l'éducation n'en dépendent pas moins fondamentalement du traitement des causes sous-jacentes à la pauvreté et aux inégalités à l'extérieur de l'école.

On peut illustrer ce problème en évoquant les 6 domaines mis en lumière au chapitre 2, dans lesquels des initiatives menées à l'extérieur du secteur éducatif sont essentielles pour les progrès de l'EPT :

- travailler à l'égalité entre les sexes ;
- réduire la malnutrition infantile ;
- répondre au VIH/sida ;
- prendre en compte le handicap ;
- surmonter la marginalisation ;
- répondre aux problèmes liés aux conflits.

L'égalité entre les sexes occupe une place moins éminente que la parité entre les sexes. La question du genre apparaît davantage dans les DSRP que d'autres dimensions du manque d'équité dans l'éducation. La parité entre les sexes a fait l'objet d'une attention croissante : 12 des 18 pays analysés pour le présent *Rapport* possèdent un second DSRP qui comporte des objectifs désagrégés par sexes (figure 3.8). Il existe également des signes prometteurs indiquant que les stratégies de certains de ces pays dépassent désormais l'objectif d'un simple décompte de la parité à l'école et cherchent à résoudre des problèmes d'inégalité plus larges, comme la violence et les mauvais traitements dans les écoles (tableau 3.10).

Toutefois, dans les DSRP, l'équité entre les sexes est principalement axée sur l'amélioration de l'accès des filles à l'éducation. Cette approche étroite peut trouver son origine dans les plans d'éducation et, dans une certaine mesure, dans le cadre des OMD. Un examen de 28 plans d'éducation par l'Initiative de mise en œuvre

Encadré 3.25 – La décentralisation au Népal : un parcours difficile

La délégation aux communautés de la gestion des écoles, qui recouvre notamment le recrutement des enseignants, est au centre des stratégies éducatives du DSRP du Népal (correspondant à son 10^e plan national, 2002-2007). Les activités sont financées par l'intermédiaire des conseils de district pour le développement, mais la mise en œuvre n'a pas été simple, et cela pour plusieurs raisons :

- la réticence des ministères à abandonner le contrôle des budgets et des programmes freine le processus ;
- l'incertitude politique, la résistance opposée par certains groupes, les contraintes liées à la sécurité et la faiblesse du suivi ont également été des obstacles à la mise en œuvre ;
- de nombreuses écoles ne disposent pas des capacités financières et techniques nécessaires ;
- les parents ont du mal à juger de la qualité des écoles et à influencer les décisions du gouvernement, ce qui a une incidence sur les activités des comités de gestion des écoles et affaiblit l'obligation redditionnelle qui incombe aux décideurs publics ;
- le gouvernement central ayant fixé le cadre du programme et l'allocation budgétaire, les communautés les ressentent plus comme un fardeau que comme un moyen d'autonomisation.

Sources : Acharya (2007) ; Association internationale de développement et FMI (2006) ; Nepal National Planning Commission (2005).

accélérée de l'EPT (IMOA) a montré que la moitié d'entre eux ne comportaient pas de stratégies pour l'éducation des filles. Lorsque des « stratégies » y figuraient, elles prenaient la forme d'une liste d'interventions sans ordre de priorité (Secrétariat de l'IMOA, 2007b).

Des approches réductrices de la question du sexe ont d'importantes conséquences analytiques et, plus généralement, politiques. C'est, par exemple, le cas pour l'interface entre l'éducation des femmes et des filles et la situation des femmes sur le marché du travail. Au Bangladesh, une série de politiques éducatives – prévoyant par exemple une augmentation des dépenses, des subventions pour l'enseignement secondaire des filles et le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignantes – a joué un rôle important pour renforcer la parité entre les sexes. Les effets, en termes de revenus et d'autonomisation, de l'emploi massif de femmes dans l'industrie vestimentaire ont cependant été l'un des facteurs d'évolution les plus essentiels (Hossain, 2007 ; Schuler, 2007). Dans ce contexte, on pourrait avancer que la transformation de l'éducation tient dans une large mesure aux modifications du marché du travail et de l'emploi. Du point de vue des politiques, on pourrait notamment en conclure que la planification de l'éducation devrait tenir compte des bénéfices potentiels d'interventions réalisées au niveau des politiques dans des domaines qui structurent la vie et les aspirations des femmes, comme le renforcement des droits en matière d'emploi et la garantie d'un salaire minimum.

La conclusion pertinente que l'on peut en tirer pour les DSRP est que ce qui se produit dans le domaine de l'emploi concerne l'éducation.

La malnutrition des enfants. L'EPT ne peut pas être atteinte tant que la malnutrition massive des enfants se maintient à son niveau actuel (chapitre 2). Dans des pays où les retards de croissance touchent de 30 à 40 % de la population, l'objectif d'atteindre l'EPU d'ici à 2015 est inaccessible. Il s'agit là d'un défi qui ne peut être relevé par des politiques compartimentées. Il faut, pour réaliser des percées, garantir l'accès à une alimentation adéquate, à un environnement sain, à des services de santé adéquats et à l'éducation. Il y faut aussi un engagement politique dans divers secteurs, dont l'agriculture, l'administration locale, la santé, l'eau et les infrastructures sanitaires, l'environnement, les travaux publics et l'éducation, ainsi que des liens avec les finances, la planification économique et la justice.

La plupart des DSRP révèlent une combinaison de négligence et d'extrême fragmentation des approches adoptée face à la malnutrition (Grant et Marcus, 2006 ; Shekar et Lee, 2006). La négligence est liée à l'attention insuffisante accordée à la malnutrition par les OMD, qui orientent souvent les priorités des DSRP. Ce problème peut avoir pour origine l'absence d'un groupe qui ait assez de visibilité pour faire inscrire la malnutrition parmi les priorités politiques (Benson, 2004). Les personnes souffrant de malnutrition ne sont pas seulement très dispersées : elles sont massivement pauvres et marginalisées. Pourtant, le fait de négliger les options politiques relatives à la nutrition a des incidences sur la vie des jeunes enfants et sur les possibilités d'éducation offertes à ceux d'entre eux qui survivent. Cette négligence a été observée dans l'examen récent de 40 DSRP concernant des pays où la malnutrition est particulièrement aiguë :

- seuls 13 pays prévoyaient des activités destinées à lutter contre la carence en vitamine A et l'anémie, bien que ces pathologies soient reconnues comme des problèmes de santé publique dans la grande majorité des 40 pays ;
- seuls 35 % des DSRP affectaient spécifiquement des ressources budgétaires à la nutrition. Néanmoins, plus de 90 % évoquaient des interventions dans le domaine de la sécurité alimentaire, même lorsque celle-ci n'était pas nécessairement le principal problème (Shekar et Lee, 2006).

Les DSRP identifient souvent la malnutrition comme un symptôme important de la pauvreté, mais ils ne parviennent pas à intégrer des actions ou des budgets pour l'amélioration de la nutrition. Lorsque des budgets sont prévus, il arrive qu'ils ne soient destinés qu'à des programmes d'apport en micronutriments ou à des interventions spécifiques. L'alimentation scolaire est une intervention fréquente, bien qu'il ne soit pas toujours démontré que des programmes de ce type aient une grande incidence sur la nutrition – en particulier pour les enfants trop malades pour fréquenter l'école (Shekar et Lee, 2006).

Cette image de fragmentation connaît toutefois des exceptions. La nutrition est l'un des 6 piliers du DSRP du Bangladesh, qui a contribué à institutionnaliser la nutrition dans l'agenda du développement du pays en se fondant sur des initiatives antérieures : le Projet intégré de nutrition du Bangladesh et le Projet national de nutrition. À Madagascar, la nutrition est intégrée et prend une importance croissante sur la base de l'expérience

Pour que des percées soient possibles dans le domaine de la nutrition des enfants, un engagement politique est nécessaire dans divers secteurs.

L'intégration du VIH/sida et des enfants handicapés dans la planification progresse lentement.

acquise dans le cadre de projets. Le gouvernement éthiopien a élaboré une stratégie nationale de nutrition qui bénéficie d'un soutien coordonné de la part des partenaires du développement (Shekar et Lee, 2006). Néanmoins, l'incapacité institutionnalisée à répondre à la crise de la malnutrition, dont témoignent plus généralement les DSRP, révèle un obstacle plus profond sur la voie de l'EPT.

VIH/sida : l'absence de coordination coûte cher. L'impact dévastateur du VIH/sida sur les systèmes éducatifs des pays fortement touchés a été abondamment documenté. Cependant, bon nombre de ces pays n'ont pas mis en place de réponse efficace en termes de planification afin de prévenir les nouvelles infections et de limiter les effets du VIH/sida sur les familles, les communautés et les écoles. Dans de nombreux cas, l'accent a porté sur la réforme des programmes scolaires pour y intégrer un enseignement relatif à la prévention du VIH/sida plutôt que sur une réponse intégrée visant à remédier aux multiples désavantages que subissent les élèves touchés par cette infection (tableau 3.10). Il y a des exceptions à cette règle, comme le montre l'expérience du Cambodge (encadré 3.26).

Encadré 3.26 – La planification intersectorielle en matière de VIH/sida et d'éducation au Cambodge

Le ministère cambodgien de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports a mis en place, en 1999, un comité interministériel sur le VIH/sida afin de coordonner l'intégration des questions liées au VIH/sida dans le secteur éducatif. Ce comité, présidé par le secrétaire d'État du ministère, est composé de représentants de 15 ministères et instituts. Il a fait en sorte que le VIH/sida, désigné depuis 2001 comme priorité transversale majeure dans les plans stratégiques d'éducation (2001-2005 et 2006-2010), dans le programme annuel de soutien au secteur éducatif et dans le DSRP (Plan national de développement stratégique, 2006-2010), se voit accorder la priorité. Pour ce qui est des programmes scolaires, le VIH/sida est intégré comme un sujet ordinaire dans les écoles primaires et secondaires et dans les cadres éducatifs non formels, et il fait partie de la formation initiale et continue des enseignants. Le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports est récemment devenu le premier ministère cambodgien à adopter en la matière un code applicable sur le lieu de travail. L'engagement politique aurait contribué à une baisse rapide de la prévalence du VIH, passée de 3 % en 1997 à 1,9 % en 2005

Sources : ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge et Comité interministériel sur le VIH/sida (2007).

L'approche adoptée par les DSRP en matière de VIH/sida et d'éducation est étroitement associée à des échecs plus généraux de la planification de l'éducation. Un examen de 12 plans d'éducation approuvés par l'IMOA a révélé une variabilité considérable de la prise en compte du VIH/sida : 5 n'en faisaient aucune mention et 4 seulement comportaient des estimations spécifiques des coûts (Clark et Bundy, 2004). Une recherche complémentaire a observé que le processus d'évaluation et d'approbation de l'IMOA était encore inégal, malgré les amendements apportés aux lignes directrices à la suite du premier rapport (Clark et Bundy, 2006). Trois des 8 plans approuvés ne comportaient aucune composante relative au VIH/sida, bien que 2 des pays concernés connaissent une épidémie généralisée à VIH (avec une prévalence du VIH supérieure à 1 % dans l'ensemble de la population adulte) ; 2 autres pays ne prévoyaient qu'une série limitée d'interventions. Il est plus prometteur de constater que les 3 derniers – l'Éthiopie, le Kenya et le Lesotho – s'acheminaient vers une réponse globale et offraient de bons exemples de ce qu'il est possible de réaliser.

Enfants handicapés : peu de signes d'approches inclusives. Le handicap est une source importante d'inégalité et de marginalisation dans l'éducation (voir chapitre 2). Si l'on veut que les gouvernements scolarisent les enfants qui sont encore en dehors du système scolaire, la suppression des obstacles auxquels se heurtent les enfants handicapés est la première priorité. La seconde est la création de systèmes d'éducation inclusifs répondant à des besoins variés. Le passage à des systèmes plus inclusifs se fonde sur la Convention relative aux droits des personnes handicapées, entrée en vigueur en mai 2008. Celle-ci ne reconnaît pas uniquement que l'éducation inclusive est un droit, mais elle appelle également à l'amélioration de l'environnement éducatif pour les personnes handicapées et à des mesures visant à éliminer les obstacles et les stéréotypes liés au handicap (Nations Unies, 2006).

La reconnaissance du handicap, comme un domaine qui doit donner lieu à des politiques, a peu progressé. Sur 28 plans d'éducation approuvés par l'IMOA entre 2002 et 2006, 10 seulement comportent une stratégie à l'intention des enfants touchés par le handicap. Si 13 autres évoquent le handicap, ils donnent peu de détails sur les stratégies d'inclusion des enfants handicapés dans l'éducation, et 5 n'en font aucune mention (World Vision, 2007).

Faire en sorte que les enfants handicapés bénéficient d'une éducation inclusive exige une approche multisectorielle. Les DSRP pourraient jouer un rôle important pour coordonner les questions de santé et de protection sociale qui ont une incidence sur les possibilités d'éducation offertes aux enfants handicapés et sur leurs résultats, comme la nutrition, l'accès aux services sanitaires, la protection de la petite enfance et l'assistance sociale. La République-Unie de Tanzanie est, avec la Politique nationale relative au handicap qu'elle a adoptée en 2003, un exemple rare de pays ayant inscrit dans son second DSRP des objectifs et des stratégies visant à accroître les possibilités d'éducation pour les enfants handicapés (figure 3.8) (World Vision, 2007). Les DSRP comprenant des stratégies en faveur des enfants handicapés tendent à se concentrer sur les infrastructures scolaires et, parfois, sur la pertinence des programmes (tableau 3.10). Peu de DSRP et de plans d'éducation traitent des formes imbriquées d'exclusion sociale auxquelles sont souvent confrontés ces enfants.

Les populations marginalisées « invisibles ». Le chapitre 2 montre que le seul fait de vivre dans certaines parties d'un pays peut renforcer les désavantages en termes de chances d'éducation. Un examen des DSRP de première génération mené par Oxfam a observé qu'un petit nombre seulement d'entre eux comportaient des stratégies d'éducation pour les besoins spéciaux des zones marginalisées ou paupérisées (Oxfam International, 2004). Les DSRP de seconde génération n'accordent encore que peu d'attention aux facteurs géographiques limitant la visibilité de certains groupes (tableau 3.10) (Chronic Poverty Research Centre, 2008). Souvent, les stratégies sont uniformes et insuffisamment attentives aux variations géographiques que connaissent les différentes formes de désavantages en fonction des groupes de population ; les objectifs ne sont généralement pas différenciés géographiquement (figure 3.8).

Lorsque les DSRP évoquent les déséquilibres géographiques, ils se concentrent en général sur les zones rurales défavorisées et ne tiennent généralement pas compte de la situation difficile des habitants des bidonvilles (Chronic Poverty Research Centre, 2008). En outre, les DSRP récents ne font presque aucune mention des besoins éducatifs des enfants migrants (qu'ils soient avec leur famille ou seuls) (Black, 2004). Étant donné que les enfants de migrants – nationaux ou, comme dans de nombreux cas, transfrontaliers – comptent parmi les plus défavorisés face à l'éducation,

l'omission est grave. De même, les enfants vivant dans la rue sont rarement considérés comme un groupe distinct souffrant d'un désavantage.

Également négligées sont les minorités ethniques. Lorsque ces dernières apparaissent dans les DSRP, la principale stratégie de lutte contre les inégalités concerne l'accès à l'éducation (Grant et Marcus, 2006). Cependant, les enfants issus de groupes minoritaires sont confrontés à l'exclusion au-delà de l'environnement scolaire. Avec son groupe thématique sur le pastoralisme, qui a eu une influence sur le DSRP, le Kenya offre l'exemple rare d'une approche intégrée des besoins des personnes marginalisées (encadré 3.27). L'attention portée aux minorités religieuses est encore plus rare – aucun des 18 DSRP de seconde génération n'évoque l'éducation des groupes religieux minoritaires (tableau 3.10).

Les enfants des zones marginalisées ou paupérisées et des minorités ethniques doivent recevoir une plus grande visibilité dans la planification.

Encadré 3.27 – Inscrire les préoccupations des pasteurs au programme du DSRP au Kenya

Les pasteurs des régions arides et semi-arides du Kenya représentent environ un quart de la population totale. En 2000, 20 % seulement de leurs enfants avaient la possibilité de fréquenter l'école. Cependant, le DSRP provisoire a totalement négligé les questions relatives aux pasteurs.

Ce tableau a commencé à changer au début de 2001, lorsqu'un groupe thématique sur les pasteurs a été intégré dans les consultations consacrées au DSRP. Des débats très larges ont eu lieu pour savoir s'il fallait présenter ces questions sous forme de thème transversal dans un chapitre séparé ou s'il fallait les inscrire parmi les priorités de chaque ministère. Dans le DSRP final (Programme d'investissement pour la Stratégie de reprise économique en faveur de la création de richesses et d'emplois, 2003-2007), les questions concernant les pasteurs ont été débattues au titre du thème du développement des ressources humaines. Les débats ont porté sur divers aspects mutuellement liés, dont la réduction de l'écart avec le reste du pays par la mise en place d'un programme créatif de scolarisation à l'intention des enfants de pasteurs, le renforcement des systèmes de santé communautaires et de la médecine préventive et l'amélioration de la sécurité alimentaire par des systèmes communautaires d'alerte précoce. L'objectif de porter à 40 % la scolarisation dans l'enseignement primaire pour les enfants des pasteurs a été adopté.

Source : Abkula (2002).

L'Afghanistan a manifesté un engagement politique en faveur de l'élaboration de stratégies d'éducation tenant compte du conflit.

Les enfants des États touchés par des conflits : des parties prenantes trop souvent absentes.
 De nombreux enfants du monde entier qui n'ont aucune possibilité de fréquenter l'école vivent dans des États fragiles. Dans certains cas, leur vie est directement touchée par la violence et les conflits civils. Dans d'autres, leur pays est en cours de reconstruction après un conflit. Dans l'un et l'autre cas, avec des institutions faibles, des ressources limitées et, souvent, des pouvoirs publics ne disposant que d'une autorité réduite, les États fragiles sont confrontés à des problèmes spécifiques en matière de planification de l'éducation et de réduction de la pauvreté. Un grand nombre d'entre eux ne possèdent pas les capacités techniques leur permettant d'élaborer des plans. L'engagement politique est souvent limité et risque de se traduire par le fait que certains groupes restent ignorés dans le processus de planification. L'expérience récente de DSRP élaborés en Afghanistan et en République démocratique du Congo montre néanmoins que, même dans des contextes particulièrement difficiles, il est possible de concevoir des stratégies éducatives qui tiennent compte du conflit, avec un succès variable.

L'exemple de l'Afghanistan manifeste l'importance d'un plan d'éducation susceptible de fonder l'intégration dans le DSRP de stratégies tenant compte du conflit. L'élaboration du plan stratégique d'éducation du pays, sous l'autorité du ministre de l'Éducation, est un acquis considérable, qui s'accompagne d'une série de transformations essentielles dans la gestion du secteur. Le plan s'inscrit, au titre du développement social et économique, dans la Stratégie nationale de développement de l'Afghanistan 2008 – le DSRP du pays. Compte tenu du travail technique déjà engagé pour la stratégie sectorielle, le secteur éducatif était en bonne voie d'être intégré à la stratégie nationale.

Le conflit et la reconstruction définissent le contexte de la planification de l'éducation. L'Afghanistan est confronté à des taux de handicap et d'inégalité entre les sexes qui, selon les évaluations, sont parmi les plus élevés au monde. On estime que la moitié de la population d'âge scolaire n'est pas scolarisée ; le but du gouvernement d'atteindre des TNS d'au moins 60 % pour les filles et 75 % pour les garçons d'ici à 2010 est donc louable. Cependant, comme l'observe le DSRP, « les menaces à l'encontre des écoles, les destructions de bâtiments scolaires, les meurtres et les mutilations d'élèves et d'enseignants augmentent, en particulier dans les provinces du Sud ». Les écoles ne sont pas toujours considérées comme sûres, ce qui a une incidence surtout sur la

scolarisation des filles. Sur fond d'un tel décor, l'Afghanistan a encore un long chemin à faire pour atteindre l'EPT et pour réduire le fossé entre les sexes. Si le Plan stratégique d'éducation et le DSRP offrent un fondement clair pour avancer dans la bonne direction, qui s'accompagne nettement de signes d'engagement politique, certains observateurs ont souligné la nécessité d'envisager plus fortement des stratégies susceptibles de tenir compte de l'incidence des questions de sécurité sur le secteur éducatif (Greeley, 2007a).

Les problèmes spécifiques posés à l'éducation par les conflits sont variables d'un pays à l'autre. En République démocratique du Congo, l'éducation est au cœur d'un processus de réforme dont l'urgence est soulignée par le fait qu'une plus grande légitimité de l'État dépend dans une large mesure de la perception de la force de l'engagement du gouvernement en faveur de l'amélioration de la prestation d'éducation (Greeley, 2007b). L'élaboration par le gouvernement élu en 2006 d'un DSRP, le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté et la croissance, témoigne de cet engagement. L'éducation y apparaît au titre du pilier consistant à améliorer l'accès aux services sociaux et à réduire la vulnérabilité. Le document identifie des problèmes essentiels dans le secteur, dont la détérioration du TBS dans l'enseignement primaire, passé de 92 % en 1972 à 64 % en 2002, et la stagnation à 30 % du TBS dans l'enseignement secondaire. Toutefois, si l'approche formelle du DSRP présente certaines similitudes avec celle de l'Afghanistan, les différences de fond sont également marquées. À la différence de l'Afghanistan, le gouvernement n'a pas encore élaboré pour le secteur éducatif une stratégie plus détaillée qui tienne compte des réalités du pays. Le DSRP évoque donc la gouvernance, la gratuité de l'éducation et l'équité, mais ne détaille pas la manière d'atteindre les objectifs fixés. Compte tenu de l'impact dévastateur du conflit sur la nutrition, la santé, la pauvreté et la sécurité, il est urgent de concevoir des politiques s'attaquant aux vrais problèmes que rencontre la République démocratique du Congo.

Une protection sociale intégrée pour les pauvres et les personnes vulnérables

L'approche compartimentée de la planification qui se manifeste dans de nombreux DSRP contraste fortement avec les approches émergentes de la lutte contre la pauvreté et l'inégalité. La protection sociale en est un exemple. Bon nombre de ces approches mettent l'accent sur les liens entre

l'éducation, la santé et l'emploi – ainsi que sur l'intégration des politiques d'un secteur à l'autre. Elles soulignent également qu'il importe de munir les foyers pauvres des capacités dont ils ont besoin pour interrompre la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre.

Reconnaissant le caractère multidimensionnel de la pauvreté, de nombreux gouvernements introduisent des programmes visant à réduire les risques et la vulnérabilité à plusieurs niveaux dans les domaines de la santé, de la nutrition, de l'éducation et de l'emploi. La « protection sociale » décrit un large éventail de politiques qui peuvent aider les ménages pauvres et vulnérables à gérer les risques grâce aux versements de sommes d'argent, aux dons de nourriture ou à un droit à bénéficier de services essentiels pendant des périodes critiques (Marcus, 2007). Pour les ménages qui n'ont pas de capital ou d'assurance, une sécheresse, une inondation, une évolution des conditions du marché du travail ou une maladie peut provoquer des stratégies d'adaptation qui se traduisent par de longs cycles de dénuement. Ainsi, en Afrique de l'Est, la sécheresse est souvent le catalyseur d'une réduction de l'alimentation et du retrait des enfants de l'école. Les foyers pauvres peuvent de plus retirer leurs enfants de l'école durant les périodes difficiles, en partie pour économiser sur les coûts de la scolarité mais aussi pour les envoyer au travail.

Dans plusieurs pays d'Amérique latine, des programmes couronnés de succès prévoient, outre une protection sociale et le renforcement des investissements dans l'éducation et la santé des enfants, de réduire la pression qui contraint à faire travailler les enfants. L'objectif est d'aller au-delà des versements traditionnels d'aide sociale et de donner aux foyers vulnérables un capital qui leur permettra de briser le cycle de la pauvreté. Les versements d'espèces ont joué un rôle important dans la conception des programmes de protection sociale, dont certains fonctionnent aujourd'hui à l'échelle nationale. Au Brésil, par exemple, le programme Bolsa Familia, qui touche environ 11 millions de familles, assure à des familles pauvres qui ont des enfants un versement pouvant atteindre 35 dollars EU par mois, à la condition qu'elles laissent les enfants à l'école et les soumettent régulièrement à des examens de santé (Lindert *et al.*, 2007).

Les programmes de protection sociale ont des objectifs étendus. Au lieu de répondre à la pauvreté par le versement d'une aide sociale, ils visent à satisfaire les besoins immédiats et à interrompre

la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre, grâce à leur impact sur l'éducation et la santé des enfants. Les évaluations indiquent des résultats positifs. Une étude récente menée sur des programmes ciblés de protection sociale au Honduras, au Mexique et au Nicaragua les a jugés efficaces, non seulement pour accroître la fréquentation scolaire mais également pour maintenir à l'école les enfants pauvres lorsque les foyers étaient confrontés à une chute de leurs moyens de subsistance (de Janvry *et al.*, 2006b). Ils ont en outre eu d'importants effets positifs sur la santé et l'état nutritionnel des enfants, en particulier dans les premières années (Gertler, 2004). Au Nicaragua, le programme Red de Protección Social a accru le nombre des visites dans les centres sanitaires et amélioré le régime alimentaire, ce qui a eu pour effet une diminution de 5 points de pourcentage des retards de croissance des enfants de moins de 5 ans par rapport aux zones de contrôle¹⁵ (Maluccio et Flores, 2004).

Au Mexique, le programme Oportunidades, qui assure aux foyers pauvres un versement pouvant atteindre 55 dollars EU par mois s'ils envoient leurs enfants à l'école et se rendent régulièrement dans des centres de suivi nutritionnel, est souvent cité comme un exemple de programme transsectoriel de protection sociale réussi. Une étude récente a montré que le chômage ou la maladie du chef de famille réduisait de quelque 2 points de pourcentage les chances des enfants pauvres d'être scolarisés. Pour les bénéficiaires d'Oportunidades, cependant, la différence était presque nulle (de Janvry *et al.*, 2006a).

Les programmes de protection sociale ont aussi une incidence sur le travail des enfants. L'emploi des enfants est à la fois une conséquence de la pauvreté et une cause de la réduction des possibilités d'éducation qui leur sont offertes. Peu de DSRP accordent une attention explicite aux arbitrages opérés entre éducation et travail des enfants (Banque mondiale, 2005d). Cependant, les programmes de protection sociale ont démontré que les liens entre pauvreté et travail des enfants pouvaient être rompus. En Équateur, Bono de Desarrollo Humano illustre les résultats qui peuvent être obtenus. Dans le cadre de ce programme, les ménages identifiés comme extrêmement pauvres reçoivent un versement mensuel de 15 dollars EU. À la différence d'Oportunidades, le programme ne conditionne pas le versement à des changements de comportement du foyer. Une évaluation récente fondée sur un concept de recherche expérimentale a observé que

En Amérique latine, les programmes de protection sociale ont une incidence positive sur la pauvreté, la santé et l'éducation.

15. Le retard de croissance est défini comme un rapport taille : âge inférieur de 2 écarts types ou plus à la taille médiane de la population de référence (voir glossaire).

le programme avait une importante incidence positive sur la scolarisation (d'environ 10 %) et une large incidence négative sur le travail des enfants (avec une réduction de l'ordre de 17 %) (Schady et Araujo, 2006).

D'autres programmes fournissant aux familles d'enfants pauvres un soutien financier sans condition se sont également traduits par une amélioration marquée de la situation éducative et nutritionnelle des enfants. Ainsi, une étude récente menée en Afrique du Sud sur la subvention de soutien aux enfants a observé que ceux qui avaient bénéficié de ce programme durant une grande partie de leur enfance présentaient un rapport taille/âge sensiblement plus élevé que les autres, ce qui est la mesure d'une meilleure nutrition (Agüero *et al.*, 2006). Le programme a aussi eu un impact important sur la scolarisation (Case *et al.*, 2005).

Une partie du succès des programmes de protection sociale, pour ce qui est de l'amélioration des résultats éducatifs des enfants pauvres et défavorisés, tient à leur efficacité en matière d'acheminement des ressources vers des groupes cible. Une étude récente de programmes menés au Brésil (Bolsa Familia), au Chili (Solidario) et au Mexique (Oportunidades) a observé que 60 % environ des sommes versées allaient aux 20 % les plus pauvres de la population. Les versements conditionnels ont matériellement accru l'équité dans la répartition des revenus (Soares *et al.*, 2007). Le succès des programmes de protection sociale est de plus en plus largement reconnu. Le programme mexicain Oportunidades représente même un exemple rare de transfert de politiques d'un pays en développement vers un pays développé (encadré 3.28).

Ces exemples offrent une démonstration pratique des bénéfices que l'éducation peut retirer d'approches intégrées de la réduction de la vulnérabilité. Le fait que la protection sociale commence à se voir accorder une plus grande priorité et qu'elle fasse de plus en plus souvent partie de l'agenda des DSRP est une bonne nouvelle. Un examen de 18 DSRP récents a révélé que 17 d'entre eux comportaient des sections consacrées à la protection sociale et que ceux de la Bolivie, du Népal, du Pakistan et du Sénégal en faisaient l'un de leurs piliers essentiels. Cependant, l'approbation formelle de la protection sociale dans les DSRP masque parfois le fait que l'approche reste parcellaire et axée sur les projets (Grant et Marcus, 2006). C'est ce que montre l'expérience du Pakistan, où la protection sociale est utilisée

comme un parapluie pour une large gamme de stratégies sans lien entre elles, ce qui a des effets limités (encadré 3.29).

Parmi les leçons positives que l'on peut tirer des programmes de protection sociale ayant obtenu les meilleurs résultats, on peut citer l'importance d'un engagement politique soutenu, de programmes à grande échelle prévoyant l'attribution de ressources significatives et prévisibles, d'un ciblage soigneux et de la coordination de la planification intersectorielle. La protection sociale n'est pas une panacée contre la pauvreté et l'inégalité qui freinent les progrès en direction de l'EPT. Les résultats dépendent de la conception, du financement et de la mise en œuvre des politiques. En se concentrant sur l'élaboration d'un cadre politique intégrant la santé, l'éducation, l'emploi et des préoccupations plus larges, la protection sociale a facilité une planification plus efficace et intégrée, du type de celle qui a été envisagée – mais pas réalisée – au titre du Cadre d'action de Dakar.

Renforcer une planification participative pour les plus vulnérables

Le Cadre de Dakar appelle les gouvernements à engager des consultations sur les politiques avec « [les] apprenants, [les] enseignants, [les] parents, [les] collectivités, [les] organisations non gouvernementales et [les] autres organisations de la société civile » (UNESCO 2000, Commentaire élargi, § 53). Il est largement admis que les DSRP ont apporté une contribution positive dans ce domaine en élargissant les consultations aux organisations et alliances de la société civile, dont certaines visent explicitement à représenter les catégories de la population défavorisées (Chronic Poverty Research Centre, 2008).

Le fait que les consultations se traduisent en actes dépend de la volonté des acteurs politiques d'écouter et de répondre, laquelle est influencée par le poids de l'électorat sur les priorités politiques et par le degré de soutien apporté par les élites. La convergence des intérêts de diverses parties prenantes autour de l'accès à l'enseignement primaire a contribué à ce que cette thématique reste prioritaire dans de nombreux pays. Dans certains contextes, le souci de mettre en place une main-d'œuvre qualifiée a également assuré la sensibilisation à ces enjeux. Toutefois, lorsque les priorités sont définies en fonction de ceux qui peuvent se faire entendre, d'autres domaines de l'agenda de l'EPT risquent d'être encore laissés de côté.

Le programme mexicain Oportunidades représente un exemple rare de transfert de politiques d'un pays en développement vers un pays développé.

Encadré 3.28 – La ville de New York tire des enseignements du programme mexicain Oportunidades

Les idées de lutte contre l'extrême dénuement dans l'éducation accomplissent ordinairement un voyage à sens unique, du nord vers le sud. Désormais, l'un des programmes les plus largement couronnés de succès en la matière fait le voyage dans l'autre sens, du Mexique vers les États-Unis.

En vue d'aider une partie de sa population la plus démunie à échapper aux pièges de la pauvreté qui traverse les générations, la ville de New York expérimente actuellement un modèle fondé sur le programme mexicain Oportunidades.

Le programme Opportunity NYC a été mis en place à la fin de 2007, après la visite au Mexique du maire de la ville venu étudier, à la tête d'une équipe de responsables, le programme Oportunidades. Alors que son homologue mexicain touche une population de 25 millions de personnes, Opportunity NYC est pour l'heure un petit programme pilote qui ne s'applique qu'à 5 000 familles vivant dans certaines parties du Bronx, de Harlem et de Brooklyn. Les quartiers concernés se caractérisent par un haut degré de dénuement social. Les taux de pauvreté se situent en moyenne autour de 40 %, contre une moyenne de 21 % pour l'ensemble de la ville, et le taux de chômage est de 19 %, contre 5 % pour la ville.

Les familles qui bénéficient du programme sont principalement issues des communautés latino-américaine et afro-américaine. Elles reçoivent de 4 000 à 6 000 dollars EU par an sous forme de versements bimestriels tant qu'elles satisfont à des conditions relatives à la santé (prévoyant entre autres des examens médicaux et dentaires réguliers), à la formation professionnelle et à l'éducation. Les objectifs en matière d'éducation portent notamment sur la régularité de la fréquentation

scolaire, la présence des parents aux réunions parents-enseignants et l'obtention d'une carte de bibliothèque. L'amélioration des résultats aux tests et l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires donnent droit à des primes supplémentaires.

L'approche générale consiste à procéder à des transferts d'argent en vue non seulement de répondre aux difficultés immédiates mais également de mettre en place des incitations qui susciteront des changements de comportement. Opportunity NYC est une tentative novatrice d'application de ce modèle. Le programme, d'une durée de 2 ans et d'un montant de 53 millions de dollars EU, reçoit un financement privé de la Fondation Rockefeller et d'autres donateurs. Réussira-t-il ? Il est trop tôt pour le dire car les premiers transferts ont été effectués à la fin de 2007. La moitié des familles concernées feront partie d'un groupe contrôle et la mise en œuvre est conçue de manière à faciliter une évaluation à caractère aléatoire. En intégrant d'emblée l'évaluation à la mise en œuvre du projet, les décideurs politiques devraient avoir accès à un flux constant de données et d'informations qui pourra contribuer à la conception de politiques ultérieures.

Quel que soit le résultat à New York, on dispose déjà d'éléments suffisants sur les programmes de cette nature pour en tirer deux conclusions générales pour l'éducation. La première est que la planification intégrée de la réduction de la pauvreté est bien plus efficace que les modèles compartimentés qui apparaissent dans de nombreux DSRP. La seconde est que si les gouvernements veulent sérieusement atteindre les objectifs du Cadre de Dakar et des OMD, ils investissent très insuffisamment dans les programmes de transfert d'argent.

Sources : Jack (2008) ; MDRC (2007) ; Seedco (2007).

Amplifier la voix de la société civile, notamment celle des pauvres que l'on n'entend pas

Comme le notait le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*, les organisations de la société civile exercent une influence croissante sur la formulation des plans nationaux d'éducation, tendance que renforce encore depuis 2000, dans de nombreux pays, la formation d'alliances nationales réunissant ces organisations en réponse aux engagements pris à Dakar. Cependant, comme l'a observé le *Rapport*, des défis demeurent :

- les occasions de participer systématiquement à la définition de l'agenda et à sa rédaction finale restent limitées ;

- de nouvelles préoccupations ont surgi à la suite de l'élargissement des consultations, notamment une attente plus forte, de la part des parties prenantes, de voir les plans refléter d'une manière plus visible leurs préoccupations ;
- certaines organisations de la société civile ne disposent pas des capacités analytiques nécessaires à une participation productive et confiante aux consultations ;
- les consultations peuvent servir à valider des décisions déjà prises plutôt qu'à faciliter une participation authentique.

Le fait que les consultations se traduisent en actes dépend de la volonté des acteurs politiques d'écouter et de répondre.

Encadré 3.29 – La protection sociale dans la stratégie de réduction de la pauvreté du Pakistan : les effets de la fragmentation

Le DSRP 2003 du Pakistan, intitulé « Accélérer la croissance économique et réduire la pauvreté : la route vers l'avenir », reflète l'importance croissante de la vulnérabilité dans les analyses de la pauvreté. La protection sociale est définie comme une priorité centrale, mais la mise en œuvre du programme a été perturbée par la fragmentation institutionnelle, le caractère inadéquat du financement et la mauvaise qualité du ciblage.

Pourquoi la réalisation de l'EPT est-elle pertinente pour les efforts que fait le Pakistan ? D'abord parce que, du fait du haut degré de pauvreté qui prévaut, les enfants sont très vulnérables. Ensuite, parce que les problèmes de santé, le chômage et les catastrophes naturelles sont un thème récurrent dans la vie des pauvres et se traduisent souvent par le retrait des enfants de l'école. Selon une étude, 10 % environ des foyers pauvres ont indiqué que, lors de telles crises, ils retireraient les enfants de l'école et les mettaient au travail. Les foyers pauvres ayant moins de ressources à consacrer à des stratégies d'adaptation, les crises tendent à accroître les disparités sociales et économiques.

Face à cette situation, le Pakistan a mis en place une série d'actions de protection sociale, comprenant notamment des microfinancements, des emplois publics, des pensions et différents filets de sécurité à caractère social. Ces mesures visent à protéger les foyers les plus menacés et à les aider au niveau de leurs revenus dans les moments de crise financière, afin qu'ils puissent, au bout du compte, échapper à la pauvreté. Certaines actions sont directement liées à l'éducation, tandis que d'autres ont une incidence indirecte. Parmi les exemples spécifiques à l'éducation, on peut citer :

- les subventions accordées par le gouvernement central aux filles en milieu de scolarité dans les districts pauvres ;
- les programmes provinciaux de subventions, comme celui qui existe au Pendjab ;

- la gratuité des manuels scolaires pour les élèves pauvres fréquentant l'école publique ;
- un programme pilote de soutien aux enfants dans 5 districts (depuis 2006-2007) ;
- le projet Tawana Pakistan, programme d'alimentation scolaire destiné à améliorer la santé, la nutrition et la scolarisation ;
- la prestation de services d'éducation non formelle pour les enfants vulnérables, tels les enfants travailleurs.

La liste est impressionnante, mais elle met également en lumière une série de problèmes :

- le champ des différents programmes donne lieu à des chevauchements et les financements et modes de mise en œuvre ne sont pas coordonnés (par exemple entre les autorités fédérales provinciales, le secteur parapublic et les organisations non gouvernementales) ;
- il n'y a pas de coordination entre les organismes responsables de la mise en œuvre, dont les ministères de l'Éducation, du Travail, des Affaires sociales et de l'Éducation spéciale, et des Sciences et Technologies, ni avec la Commission nationale de l'enseignement technique et professionnel ;
- de nombreuses actions sont des expériences menées à relativement petite échelle ;
- dans un contexte où l'engagement du gouvernement en faveur des dépenses destinées à l'éducation et aux autres secteurs sociaux est déjà faible (les dépenses d'éducation ne représentent que 2,7 % du PIB), les mesures mises en œuvre dépendent souvent de ressources extérieures et ont donc peu de chances d'être durables ;
- les programmes ciblés de subventions sont mis en œuvre à très petite échelle, ne paient pas régulièrement leurs bénéficiaires et ne permettent pas d'observer une incidence positive sur la scolarisation.

Sources : Bano (2007, 2008) ; Banque mondiale (2007c).

Les problèmes de santé, le chômage et les catastrophes naturelles sont un thème récurrent dans la vie des pauvres et se traduisent souvent par le retrait des enfants de l'école.

Comme dans tout processus de dialogue politique et de consultation, les questions liées à la représentation sont importantes dans la planification de l'éducation. Une analyse détaillée de la participation de la société civile au Burkina Faso, au Kenya, au Mali et en République-Unie de Tanzanie a identifié des acteurs très divers que cette participation intéresse, notamment les organisations non gouvernementales nationales

et internationales, les groupes à caractère religieux, les associations nationales de parents et d'enseignants, les syndicats enseignants, les groupes de prestataires privés et les réseaux de recherche. L'analyse a révélé un manque de transparence dans les processus de sélection des acteurs à inviter à la table du dialogue politique. Ceux qui ont le plus de chances de représenter des points de vue critiques sont exclus. Souvent,

les syndicats d'enseignants, fréquemment opposés à des réformes éducatives qui ont une incidence sur les conditions de travail et de rémunération, ne sont pas invités à participer au dialogue sur les politiques (Mundy *et al.*, 2007).

Les défauts de la participation à la planification du secteur éducatif sont également évidents dans les consultations relatives aux DSRP, où la participation des organisations de la société civile et des alliances œuvrant dans le domaine de l'éducation reste réduite (Commonwealth Education Fund, 2007).

Malgré le rôle important des organisations et alliances de la société civile pour mobiliser l'intérêt du public en faveur des décisions politiques les plus susceptibles d'avoir une incidence sur les populations défavorisées, ces groupes n'intègrent d'ordinaire pas directement la voix des pauvres. Pour remédier à cette carence, des évaluations participatives de la pauvreté ont été entreprises dans de nombreux pays dans le cadre du processus de consultation lié aux DSRP. Des tentatives ont également été faites pour impliquer plus directement les catégories de la population marginalisées dans les consultations.

Ces buts sont louables. Certains résultats importants ont aussi été atteints. Les évaluations participatives nationales de la pauvreté ont permis de mieux comprendre les causes sous-jacentes à la pauvreté et à la vulnérabilité. Dans certains cas – comme pour l'Ouganda –, les éléments réunis ont eu des effets directs sur la définition des priorités nationales de la réduction de la pauvreté. Des efforts ont été réalisés pour rendre plus accessibles les documents liés aux DSRP (par exemple, en les rendant disponibles dans les langues nationales). En outre, on s'est efforcé d'étendre les consultations. Au Népal, le récent processus de DSRP a été l'occasion de procéder à des consultations très larges dans le contexte économique et politique fragile d'un pays hétérogène sur les plans ethnique, géographique et linguistique et sortant tout juste d'années de conflit entre le gouvernement et les forces maoïstes. Ce mécanisme allait bien au-delà du processus de consultation réalisé en vue des plans d'éducation, qui avait laissé peu de place à une véritable implication des groupes défendant les droits des minorités (Giffard-Lindsay, 2008 ; Vaux *et al.*, 2006).

Malgré toutes ces avancées, il faut reconnaître les limites des consultations, dont certaines tiennent à la représentation. Les consultations organisées

dans le cadre des DSRP se sont traduites par des contacts à une très large échelle avec les organisations nationales et les organisations de la société civile. Avec les organisations des pauvres, qui ne sont pas toujours celles qui affirment parler en leur nom, ces contacts ont été bien plus limités. Les groupes marginalisés sont confrontés à de nombreux obstacles qui les privent d'une participation pertinente, faute notamment de temps, d'alphabétisme et de capacités organisationnelles. Même lorsqu'ils sont invités à exprimer leur point de vue, l'asymétrie de l'information peut avoir pour effet que leur participation reste faible (Goetz et Jenkins, 2005). Les groupes marginalisés peuvent tout simplement ne pas avoir accès à l'information dont ils ont besoin pour apporter une contribution à l'élaboration des politiques. Une question plus large s'impose aussi. Les DSRP n'éclipsent pas les réalités politiques quotidiennes qui perpétuent de profondes inégalités au sein de la société. Les gouvernements qui font la sourde oreille aux préoccupations des pauvres dans la formulation quotidienne des politiques publiques risquent peu de subir des transformations politiques provoquées par l'exercice des DSRP. La lutte contre la pauvreté et la réduction des inégalités exigent des politiques et des priorités en termes de dépenses publiques qui sont susceptibles de mettre en cause les relations de pouvoir en vigueur dans de nombreux pays. C'est précisément la raison pour laquelle de nombreuses élites politiques préfèrent s'assurer que les DSRP gardent un caractère de grande généralité et prévoient une procédure restreinte de dialogue et de consultation.

Les DSRP s'inscrivent dans un processus d'ensemble qui est celui de l'élaboration des politiques publiques et du débat politique, processus qui implique tant les donateurs que les gouvernements nationaux et les partenaires politiques. Les résultats seront définis par les interactions et les relations de pouvoir entre ces acteurs. Dans de nombreux cas, les DSRP peuvent donner lieu à des tensions. Ainsi, le double engagement en faveur de l'appropriation nationale et de l'équité dessine deux objectifs qui pourraient être accessibles. Qu'en est-il cependant si les gouvernements nationaux ne sont pas engagés en faveur de l'équité, ou s'ils le sont moins que ne pourraient le souhaiter certaines composantes de la société – ou les donateurs d'aide (Booth et Curran, 2005) ?

Les priorités des stratégies de réduction de la pauvreté ne sont pas définies dans un vide politique. Elles sont formulées par des

Les consultations organisées dans le cadre des DSRP se sont traduites par des contacts à une très large échelle avec les organisations de la société civile.

Il reste encore beaucoup à faire pour intégrer la planification de l'éducation dans les stratégies d'ensemble de réduction de la pauvreté et pour étayer ces priorités sur des engagements budgétaires.

gouvernements qui en évaluent les contraintes, les perspectives et le prix politique. L'expérience acquise dans le domaine de l'éducation est instructive. Le fait d'engager des réformes à forte visibilité, comme la suppression des droits de scolarité, produit souvent un retour politique élevé et rapide. Le gouvernement kenyan a annoncé la suppression des droits de scolarité dans l'enseignement secondaire à un moment qui coïncidait avec la controverse entourant l'élection de 2008. Au Burundi, les droits de scolarité ont été supprimés en 2005, à la suite d'une élection controversée où se présentait un parti unique. Ailleurs encore, la suppression des droits payés par les usagers a été considérée comme un moyen rapide de renforcer la légitimité politique (Rose et Brown, 2004).

Des interventions réalisées dans d'autres domaines, où les bénéfices en retour étaient moins rapides, ont été acceptées avec moins d'enthousiasme. Par exemple, l'élaboration de cadres stratégiques destinés à renforcer les normes éducatives et le contrôle en la matière n'a guère été mise en avant dans le discours politique (Giffard-Lindsay, 2008). Cela est vrai également dans des domaines susceptibles de soulever des questions liées aux divisions sociales, comme la réduction des inégalités régionales ou les transferts des groupes et zones à revenu élevé vers les groupes et zones à faible revenu. Les réformes qui n'ont pas des résultats immédiatement visibles, comme l'amélioration de la qualité de l'éducation, ou celles qui pourraient mettre en cause l'autorité politique et les systèmes de clientélisme, comme celles qui soutiennent l'éducation des filles, pourraient être moins populaires dans les processus électoraux (Rose et Brown, 2004).

Le passage à une planification de l'éducation intégrée et plus équitable pose des problèmes à de nombreux niveaux. Potentiellement, un grand nombre des questions en jeu sont porteuses d'importantes divisions. C'est particulièrement le cas dans les sociétés marquées par un haut degré de polarisation sociale. Une partie du défi consiste à faire naître un discours politique qui dépasse les intérêts particuliers étroits au profit de l'intérêt national et d'objectifs communs – notamment ceux de l'égalité des citoyens et du partage des chances. L'une des raisons pour lesquelles le Bangladesh a progressé si rapidement dans le domaine de la

scolarisation primaire est que le retour de la démocratie multipartite dans les années 1990 a été marqué par un large consensus en faveur de l'éducation. Un autre facteur important a été la reconnaissance par les élites nationales des bénéfices de l'éducation pour la réduction de la pauvreté et le développement (Hossain, 2007).

Le consensus politique commence lorsque tous reconnaissent qu'une plus grande équité dans l'éducation n'est pas un jeu à somme nulle. Aucune partie de la société ne doit être perdante – et la société dans son ensemble doit tirer bénéfice des progrès réalisés en direction de l'EPU et des objectifs plus larges de l'éducation. Comme l'affirme le chapitre 1, une éducation équitable est une force puissante en faveur de la croissance économique et de l'élévation du niveau de vie, ainsi que pour des gains dans d'autres domaines. Sous un autre angle, des disparités à grande échelle sont un facteur d'inefficacité. Elles peuvent également empêcher des progrès dans des domaines tels que la santé publique et alimenter la polarisation sociale.

Conclusion

Il semble que la planification de l'éducation se soit améliorée depuis Dakar. Dans un cadre sectoriel, elle se traduit par une définition plus cohérente des priorités. Cependant, de graves problèmes demeurent. Il reste encore beaucoup à faire pour intégrer la planification de l'éducation dans les stratégies d'ensemble de réduction de la pauvreté et pour étayer ces priorités sur des engagements budgétaires. Une attention particulière s'impose pour les désavantages imbriqués qui freinent les progrès vers l'EPT. Les programmes de protection sociale révèlent d'importants enseignements. Ils démontrent que des stratégies de réduction de la pauvreté et de la vulnérabilité, appuyées sur une large base, peuvent générer des bénéfices importants pour l'éducation et offrir aux pauvres de nouvelles chances. Atteindre ce résultat exigera un engagement politique à haut niveau, soutenu par un fort consensus national, en faveur de l'éducation pour tous. ■

Le **tableau 3.10** présente des informations sur les DSRP pour les 18 pays qui ont élaboré 2 plans. La plupart des premiers DSRP ont été élaborés autour de 2000 et la majorité de ceux de la seconde génération entre 2004 et 2007. À partir des informations fournies par les DSRP, le tableau indique le nombre de pays qui proposent des stratégies destinées à traiter les inégalités éducatives dans les domaines de l'EPPE, de l'enseignement primaire et secondaire, de l'EFTP et de l'alphabétisation des adultes, ainsi que les formes de désavantage abordées.

Le tableau identifie 10 grandes sources d'inégalité observée dans les DSRP. Il synthétise ensuite le nombre de plans présentant des propositions d'action, comparant les DSRP de première et de seconde génération. Le message principal est que les DSRP n'accordent pas assez d'attention au traitement des inégalités dans l'éducation et que les évolutions entre les DSRP de première et de seconde génération ont été limitées. Parmi les conclusions qui se dégagent d'une analyse des informations figurant dans ce tableau :

- l'attention accordée aux stratégies d'enseignement primaire destinées à résoudre les disparités a légèrement augmenté entre la première et la seconde génération de DSRP, avec un total de 71 stratégies pour la première et de 80 pour la seconde ;
- cette augmentation est due à l'intégration d'une gamme plus large de stratégies destinées à réaliser la parité et l'égalité entre les sexes. Au total, 25 stratégies relatives au sexe sont mentionnées dans les DSRP les plus récents, contre 11 dans les premiers. Il est encourageant que cela soit dû en partie à l'attention particulière portée aux stratégies visant à remédier à l'inégalité entre les sexes dans l'environnement scolaire (notamment en recrutant des enseignantes et en luttant contre les violences sexistes dans les écoles) – domaine qui n'apparaissait pas dans les premiers DSRP ;
- certains pays prévoient dans les DSRP, tant de première que de seconde génération, des stratégies destinées à accroître la participation des foyers pauvres et vulnérables, entre autres à l'aide de subventions et de programmes d'alimentation scolaire. Compte tenu du potentiel de ces stratégies pour soutenir les chances d'éducation, le nombre de pays qui y recourent reste faible. Ainsi, les subventions destinées aux catégories de la population pauvres et vulnérables ne sont mentionnées que dans 6 des 18 DSRP. En outre, ceux-ci insistent peu sur la suppression des droits de scolarité (5 des 18 DSRP de seconde génération l'évoquent comme une stratégie), alors même que les droits informels continuent de représenter un obstacle important à la scolarisation des enfants pauvres et vulnérables ;
- les approches du soutien aux enfants handicapés sont surtout axées sur l'amélioration de l'accessibilité des infrastructures scolaires, plutôt que sur la réforme des programmes ;
- les stratégies visant à combattre la marginalisation régionale et celle qui oppose les zones rurales aux zones urbaines ont décliné, principalement parce que la construction des écoles a fait l'objet d'une moindre attention. Les stratégies destinées à soutenir les minorités ethniques ou religieuses demeurent extrêmement limitées ;
- d'une manière plus positive, une plus grande attention est accordée aux stratégies éducatives destinées à surmonter les inégalités au niveau du secondaire. Comme pour l'enseignement primaire, l'accent est mis sur les infrastructures scolaires et sur la pertinence des programmes ;
- les inégalités dans l'EPPE continuent de ne recevoir qu'une attention limitée. Même lorsque des stratégies en la matière sont évoquées, il est fréquent qu'elles ne précisent pas comment elles entendent s'attaquer à des formes spécifiques du désavantage ;
- de même, les DSRP accordent peu d'attention à la résolution des inégalités dans le domaine de l'EFTP et de l'alphabétisation des adultes (l'accent principal étant mis, pour cette dernière, sur l'alphabétisation des femmes).

Tableau 3.10 : Stratégies de lutte contre les inégalités en matière d'éducation dans 18 DSRP

Type d'inégalité	Enseignement primaire											
	Pertinence des programmes		Bâtiments scolaires/ infrastructures		Subventions		Sensibilisation de la communauté		Alimentation scolaire		Suppression des droits de scolarité	
	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2
Sexe	2	5	2	3	1	3	2	4	1	0	0	0
Pauvreté/vulnérabilité	0	0	1	1	6	6	1	1	3	4	5	2
VIH/sida	8	8	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0
Handicapés/besoins éducatifs spéciaux	1	1	6	5	2	0	1	0	0	0	0	0
Géographique (par ex. région)	1	0	5	3	0	1	1	0	2	1	0	0
Zones touchées par des conflits	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Appartenance ethnique	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Enfants non scolarisés	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Zones rurales/zones urbaines	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Religion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Non spécifié	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	3
Nombre total de stratégies	13	17	18	13	11	13	8	7	6	7	7	5

Type d'inégalité	Enseignement secondaire											
	Bâtiments scolaires/ infrastructures		Pertinence des programmes		Subventions		Quotas		Psychologue scolaire		Total secondaire	
	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2
Sexe	0	4	1	3	0	2	0	1	1	0	4	12
Pauvreté/vulnérabilité	0	2	0	0	3	1	1	0	0	0	4	5
VIH/sida	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Handicapés/besoins éducatifs spéciaux	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6
Géographique (par ex. région)	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	3
Zones touchées par des conflits	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Appartenance ethnique	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Enfants non scolarisés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2
Zones rurales/zones urbaines	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Religion	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Non spécifié	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Nombre total de stratégies	2	12	1	7	5	4	1	1	1	0	26	39

Note : « Non spécifié » indique que la stratégie comprise dans le DSRP ne précise pas le type de disparité visé.

Sources :

ministère de l'Économie et du Développement du Burkina Faso (2004) ;
ministère de l'Économie et des Finances du Burkina Faso (2000) ;
Conseil cambodgien du Développement social (2002) ;
Gouvernement du Cambodge (2005) ;
ministère des Finances et du Développement économique éthiopien (2002, 2006) ;
département d'État chargé des Finances et des Affaires économiques de la Gambie (2002, 2006) ;
Commission nationale de planification du développement du Ghana (2003, 2005) ;
Gouvernement de la Guinée (2002) ;

ministère de l'Économie, des Finances et du Plan de la Guinée (2007) ;
Gouvernement de Madagascar (2003, 2007) ;
Gouvernement du Malawi (2002, 2006) ;
Gouvernement du Mali (2006) ;
ministère de l'Économie et des Finances du Mali (2002) ;
Gouvernement de la Mauritanie (2000, 2006) ;
Gouvernement du Mozambique (2001, 2006) ;
Gouvernement du Nicaragua (2001, 2005) ;

Enseignement primaire												Type d'inégalité
Enseignantes		Sensibilisation des enseignants		Lutte contre les mauvais traitements à l'école		Eau et infrastructures sanitaires		Langue d'enseignement		Total primaire		
DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2	
0	4	1	2	0	2	1	2	1	0	11	25	Sexe
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	14	Pauvreté/vulnérabilité
0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	11	12	VIH/sida
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	10	8	Handicapés/besoins éducatifs spéciaux
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10	5	Géographique (par ex. région)
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	Zones touchées par des conflits
0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	Appartenance ethnique
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	Enfants non scolarisés
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	Zones rurales/zones urbaines
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Religion
1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	4	9	Non spécifié
1	5	2	4	0	4	1	3	4	2	71	80	Nombre total de stratégies

Type d'inégalité	EPPE		EFTP				Alphabétisation des adultes	
	DSRP1	DSRP2	Pertinence		Non formels		DSRP1	DSRP2
			DSRP1	DSRP2	DSRP1	DSRP2		
Sexe	0	0	1	2	1	0	4	3
Pauvreté/vulnérabilité	1	3	0	2	0	0	0	1
VIH/sida	0	1	0	1	0	1	0	0
Handicapés/besoins éducatifs spéciaux	0	1	0	3	0	0	0	0
Géographique (par ex. région)	1	1	3	0	2	1	0	0
Zones touchées par des conflits	0	0	0	0	0	0	0	0
Appartenance ethnique	0	0	0	0	0	0	0	0
Enfants non scolarisés	0	0	2	1	4	1	1	1
Zones rurales/zones urbaines	1	2	1	1	0	0	1	1
Religion	0	0	0	0	0	0	1	0
Non spécifié	7	7	1	0	1	2	1	1
Nombre total de stratégies	10	15	8	10	8	5	8	7

ministère des Finances, de la Planification et du Développement économique de l'Ouganda (2000, 2004) ;
 ministère des Finances et de la Planification économique du Rwanda (2002, 2007) ;
 Gouvernement du Sénégal (2002, 2006) ;
 Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie (2000, 2005) ;
 Gouvernement du Viet Nam (2003, 2006) ;
 Gouvernement de la Zambie (2006) ;
 ministère des Finances et de la Planification nationale de la Zambie (2002).

© Ami Vitale/PANOS



Autonomiser les communautés locales : des femmes des castes inférieures se réunissent pour échanger des informations et exprimer leurs préoccupations en Uttar Pradesh (Inde)



Chapitre 4

Accroître l'aide et améliorer la gouvernance

Une aide accrue et plus efficace est vitale pour atteindre les objectifs de l'EPT. Lors du Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar, les pays riches ont promis de ne laisser aucun plan national crédible échouer faute de financement. Cette promesse doit encore être honorée. Le présent chapitre examine les données les plus récentes relatives aux flux d'aide. Elles mettent en lumière des insuffisances persistantes de l'aide au développement – et des signes inquiétants indiquant que les promesses faites en 2005 ne sont pas tenues. Le chapitre étudie également l'évolution importante qu'ont connue les approches de la gouvernance de l'aide au titre de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, adoptée en 2005. À partir de données récentes, il pose la question de savoir si l'accent mis plus fortement sur l'appropriation par les pays, les approches sectorielles et l'harmonisation crée un environnement favorable à une plus grande efficacité de l'aide.

Introduction 222

Aide à l'éducation 223

Gouvernance et efficacité de l'aide 239

Introduction

Le Cadre d'action de Dakar repose sur un pacte entre les pays en développement et les pays riches. Comme tout pacte, il implique des responsabilités et des obligations de part et d'autre. Les pays en développement ont promis de renforcer leurs plans nationaux d'éducation, de lutter contre les inégalités et d'améliorer leur capacité à rendre des comptes à leurs citoyens. Les gouvernements des pays développés ont promis de fournir l'aide nécessaire pour faire en sorte que, dans les pays en développement, aucune stratégie crédible n'échoue faute de financement. Depuis Dakar, les deux groupes de pays ont renforcé ces engagements à de nombreuses reprises.

Comme le montrent les chapitres 2 et 3, les résultats obtenus par les pays en développement dans la concrétisation de leurs engagements sont mitigés. Ceux obtenus par les donateurs le sont également, mais ils représentent un échec collectif. En tant que groupe, les donateurs n'ont pas réussi à remplir leurs engagements ni à combler un important déficit de financement. Selon une estimation prudente, il faudrait chaque année aux pays à faible revenu 11 milliards de dollars EU d'aide pour atteindre 3 des objectifs définis par le Cadre d'action de Dakar : l'enseignement primaire universel (EPU), les programmes destinés à la petite enfance et l'alphabetisation. En 2006, l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu ne représentait que le tiers des besoins estimés. Il apparaît que, malgré des promesses explicites, plusieurs donateurs de premier plan ont presque cessé de soutenir l'éducation pour tous. En 2005, le sommet du G8 tenu à Gleneagles et les engagements pris par des donateurs n'appartenant pas à ce groupe ont suscité l'espoir d'une forte augmentation de l'aide d'ici à 2010 en vue d'atteindre les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Le danger que les donateurs n'honorent pas leurs promesses est aujourd'hui bien réel et les tendances actuelles accusent un important déficit par rapport à l'objectif.

Tout cela n'est pas sans de graves implications pour les progrès en direction des objectifs fixés à Dakar. Après avoir été encouragés à définir des plans nationaux ambitieux, de nombreux pays en développement risquent d'être privés des ressources nécessaires à leur mise en œuvre intégrale. Modifier cette situation est une priorité urgente, compte tenu du délai entre l'investissement et ses résultats. Si les pays doivent réaliser l'EPU d'ici à 2015, ils ne peuvent pas attendre pour mettre

en place les financements nécessaires à la construction d'écoles, au recrutement et à la formation d'enseignants et à l'instauration des incitations nécessaires pour atteindre les groupes sociaux marginalisés. Plus largement, les progrès de l'éducation sont conditionnés par la fourniture de l'aide nécessaire pour atteindre les OMD dans des domaines tels que la santé infantile, l'eau et l'assainissement et la réduction de l'extrême pauvreté.

Le message est, au bout du compte, que le temps passe. S'il est vrai que les gouvernements des pays en développement doivent redoubler d'efforts, il est tout aussi vrai que, faute d'une campagne concertée menée par les donateurs pour combler l'écart entre les promesses d'aide et l'aide effectivement fournie, les objectifs fixés à Dakar ne seront pas atteints dans de nombreux pays.

Tant les donateurs que les gouvernements bénéficiaires de l'aide ont reconnu que la gouvernance de celle-ci présentait de sérieux problèmes. Trop souvent, l'appropriation nationale est faible, les coûts de transaction élevés et l'aide au développement dispensée d'une manière qui érode plus qu'elle ne bâtit les capacités institutionnelles des bénéficiaires. Lentement, de nouvelles approches de la gouvernance de l'aide émergent. L'accent porte de moins en moins sur les projets d'aide, au bénéfice d'un soutien aux programmes sectoriels et aux budgets nationaux – et l'éducation est au premier plan de cette transition. En outre, les donateurs ont pris d'autres engagements importants visant à améliorer l'efficacité de l'aide et à réduire les coûts de transaction. Tous ces engagements sont assortis d'objectifs quantifiables pour 2010. Les premières observations laissent à penser que, bien que certains progrès aient été réalisés, la plupart des objectifs fixés pour 2010 ne seront pas atteints si une accélération ne se produit pas. On peut craindre également que l'agenda ne se révèle être une épée à double tranchant si une action collective plus vigoureuse de la part des donateurs devait se traduire par une moindre appropriation à l'échelle nationale.

La bonne gouvernance est au cœur du dialogue qui se fait jour à propos de l'aide à l'éducation. Un engagement des gouvernements en faveur de la reddition de comptes, de la transparence, de la participation et de l'équité est une condition vitale de la réalisation des objectifs fixés par le Cadre d'action de Dakar. Ces objectifs, intrinsèquement importants, sont aussi un moyen de faire progresser l'éducation. Malheureusement, comme le montre le chapitre 3, trop de gouvernements

n'ont pas pris assez au sérieux cet engagement. Quant aux donateurs, le risque existe qu'ils cherchent à faire progresser un programme de bonne gouvernance orienté vers un petit nombre de politiques d'une pertinence douteuse au regard des besoins des pays en développement.

Le présent chapitre est divisé en deux parties. La première présente un aperçu des évolutions du volume de l'aide. Au-delà des tendances actuelles des engagements et des décaissements, elle examine également l'équité de la répartition de l'aide. La seconde partie est consacrée à l'évolution des priorités en matière de prestation de l'aide. Elle étudie la manière dont l'engagement renforcé qu'ont pris les donateurs de soutenir des programmes sectoriels se manifeste dans le secteur de l'éducation. Elle examine également ce que les donateurs entendent par « bonne gouvernance » dans l'éducation et les types de programmes qu'ils élaborent conjointement avec les gouvernements en vue d'y parvenir. □

Aide à l'éducation

L'aide internationale est au centre d'un débat de plus en plus polarisé. La plupart des gouvernements des pays riches, soutenus par les institutions des Nations Unies et les organisations financières internationales et poussés par les organisations non gouvernementales, considèrent l'accroissement de l'aide au développement comme une condition de la réalisation des OMD et d'objectifs de développement plus larges. Les « pessimistes » objectent que, dans le meilleur des cas, d'importantes augmentations de l'aide n'ont produit que des résultats modestes et qu'au pire, l'aide est un obstacle au progrès.

En réalité, la situation est plus complexe que ne le suggèrent l'un et l'autre de ces points de vue. Aucun volume d'aide internationale ne surmontera les conséquences d'une corruption généralisée, d'une prestation de services inefficace ou de dépenses publiques inéquitables. En outre, la manière dont les donateurs acheminent leur aide est également importante. Les bénéficiaires de l'aide au développement sont assurément conditionnés par la bonne gouvernance non seulement dans le pays bénéficiaire mais également du côté de la communauté des donateurs. Cela dit, l'aide peut avoir de grands effets et, de fait, elle en a. De surcroît, ces effets sont plus visibles lorsque l'aide s'aligne sur des stratégies de pays faisant l'objet

En tant que groupe, les donateurs n'ont pas réussi à remplir leurs engagements ni à combler un important déficit de financement.

Sans aide, les enfants seraient bien plus nombreux à ne pas être scolarisés ou se trouveraient dans des classes encore plus surpeuplées.

d'une appropriation à l'échelle nationale. Dans le cas de l'EPT, l'aide internationale a joué un rôle majeur pour soutenir les politiques qui ont amélioré l'accès à l'éducation, renforcé l'équité et abordé la question de la qualité. S'il est difficile de démêler précisément les effets de l'aide internationale, il semble clair que de nombreux pays qui ont réalisé des progrès rapides vers certains des objectifs de Dakar – ou vers tous ces objectifs – auraient progressé plus lentement sans aide, comme l'illustrent les exemples suivants :

- au Cambodge, au Ghana, au Kenya, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie, l'accroissement de l'aide internationale a facilité la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire, ce qui s'est traduit par une forte expansion de la scolarisation dans le primaire. Si la responsabilité principale du financement de l'éducation de base incombe aux gouvernements, l'aide extérieure peut changer le cours des choses (encadré 4.1) ;
- dans le cas de la République-Unie de Tanzanie, l'aide internationale a soutenu une stratégie sectorielle d'éducation qui a réduit de 3 millions depuis 1999 le nombre d'enfants non scolarisés ;
- en Éthiopie, la part de l'éducation dans le budget est passée de 3,6 à 6 % du produit national brut (PNB) entre 1999 et 2006. L'aide internationale a été une composante essentielle du financement d'ensemble. Pour la même période, le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 7 à 3,7 millions ;
- au Bangladesh, l'aide internationale a joué un rôle central dans des programmes de bourses destinées aux filles dans l'enseignement secondaire. Elle a eu notamment pour effet d'encourager un programme parallèle mené dans l'enseignement primaire pour les filles issues de familles pauvres. Ensemble, ces programmes ont rapidement poussé le Bangladesh vers la parité entre les sexes pour la participation scolaire aux niveaux primaire et secondaire ;
- au Népal, les donateurs ont mis en commun leur soutien financier en faveur d'une stratégie éducative qui a donné aux communautés locales les moyens d'élargir l'accès tout en intensifiant le recrutement des enseignants, la construction d'écoles et des programmes d'incitation ciblés destinés aux enfants issus de basses castes. Cette approche a eu pour effet de faire baisser la population non scolarisée qui est passée de 1 million d'enfants en 1999 à 0,7 million en 2004.

Il est difficile d'échapper à la conclusion que, sans aide, les enfants seraient bien plus nombreux à ne pas être scolarisés ou se trouveraient dans des classes encore plus surpeuplées, sans livres ou sans bureaux. Cependant, aucun des exemples qui précèdent ne doit son succès à la seule aide internationale. Le bien-fondé d'un accroissement de l'aide reste dépendant de la capacité des bénéficiaires à produire des résultats positifs. Ceux-ci, quant à eux, dépendent en dernière analyse de l'amélioration des capacités, du renforcement des systèmes et de l'intégration de l'éducation dans les stratégies d'ensemble visant à combattre la pauvreté et l'extrême inégalité.

Encadré 4.1 – L'aide extérieure au secours de la suppression des droits de scolarité au Kenya

En 2003, au Kenya, un nouveau gouvernement a supprimé les droits de scolarité dans l'enseignement primaire, ce qui s'est traduit par un afflux de 1,3 million d'élèves supplémentaires dans les écoles du pays, submergeant les infrastructures scolaires et prenant par surprise des enseignants mal préparés. Les écoles des bidonvilles ont eu particulièrement du mal à faire face à ces effectifs. Le gouvernement a décaissé 6,8 millions de dollars EU de subventions d'urgence pour acheter les fournitures de base nécessaires, comme les craies et les cahiers, mais cela n'a pas suffi à satisfaire les immenses et nouveaux besoins en manuels, salles de classe, eau potable et sanitaires. L'année suivante, des subventions d'un total de 109 millions de dollars EU ont été accordées par

l'Organisation des pays exportateurs de pétrole, la Suède, l'UNICEF, le Royaume-Uni, la Banque mondiale et le Programme alimentaire mondial.

Avec ce soutien, la décision de supprimer les droits de scolarité dans l'enseignement primaire a permis au Kenya de progresser vers la mise en place d'un enseignement primaire gratuit pour tous les enfants. Entre 2002 et 2006, la scolarisation a augmenté de 25 %, le taux de redoublement a chuté et un plus grand nombre d'élèves ont achevé leur scolarité. Malgré ces progrès, cependant, des problèmes demeurent. Dans certaines zones, on compte jusqu'à 100 élèves par enseignant.

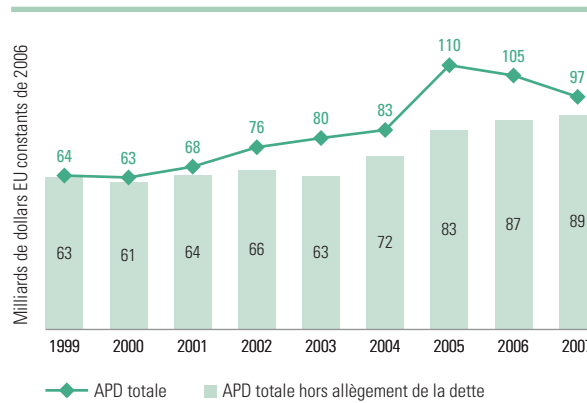
Source : Chinyama (2006).

La suite de la présente section est consacrée à l'aide en tant que source de financement en vue d'une accélération des progrès en direction des objectifs de Dakar. Le volume d'aide disponible pour l'éducation de base est fonction de la mobilisation d'ensemble de l'aide au développement, de la part de cette aide affectée à l'éducation et de sa répartition au sein du secteur éducatif.

Flux totaux d'aide : les donateurs ne remplissent pas leurs engagements

Les montants totaux de l'aide, tout comme les tendances de celle-ci, ont une incidence directe sur l'ampleur des progrès réalisés en direction des buts et objectifs de Dakar, et cela à deux titres. Tout d'abord, le secteur éducatif est vulnérable aux évolutions de l'aide disponible. Ensuite, des progrès plus rapides et plus équitables en direction de l'EPT sont intimement liés à des évolutions dans d'autres domaines dans lesquels l'aide joue un rôle important – en particulier aux efforts visant à combattre la mortalité infantile et les maladies infectieuses, à améliorer l'accès à une eau potable et à des infrastructures sanitaires, ainsi qu'à réduire l'extrême pauvreté. C'est dans ce contexte d'ensemble que les tendances de l'aide prennent une orientation préoccupante, la plupart des donateurs ne remplissant pas, et de loin, leurs engagements. Lors de la réunion du G8 à Gleneagles, en 2005, du Sommet du Millénaire + 5 des Nations Unies et du sommet de l'Union européenne, la communauté des donateurs a entrepris d'accroître son aide. En combinant les promesses, le Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (CAD de l'OCDE) a estimé que si ces engagements étaient tenus, le montant de l'aide publique au développement (APD) passerait de 80 milliards de dollars EU en 2004 à 130 milliards de dollars EU d'ici à 2010, en prix de 2004 (OCDE-CAD, 2008*d*). La moitié de cette augmentation était réservée à l'Afrique subsaharienne. Les engagements ont été pris à une période où les tendances de l'aide étaient orientées à la hausse. Les décaissements nets totaux d'APD ont augmenté d'une manière importante entre 1999 et 2005, passant de 64 à 110 milliards de dollars EU, soit une progression de 8 % par an. Une grande partie de cette croissance tenait à l'allègement de la dette. L'APD totale a ensuite diminué pendant 2 années consécutives, pour atteindre 97 milliards de dollars EU, avec une baisse de 8,4 % en 2007¹ (figure 4.1). En proportion du revenu national brut (RNB) de l'OCDE, l'APD est passée de 0,33 à 0,28 % entre 2005 et 2007.

Figure 4.1 : Total de l'aide publique au développement, décaissements nets, 1999-2007



Source : OCDE-CAD (2008*d*).

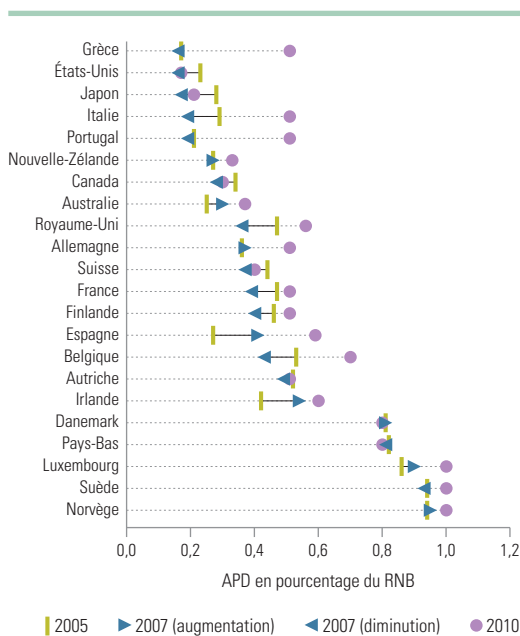
L'OCDE a récemment achevé sa première enquête d'ensemble sur les plans de dépenses des donateurs (OCDE-CAD, 2008*d*). Celle-ci indique que, sur l'augmentation promise des aides aux programmes de 50 milliards de dollars EU d'ici à 2010, 5 milliards environ avaient été fournis en 2005 et que 16 milliards supplémentaires avaient été promis par les donateurs aux institutions multilatérales de développement ou intégrés dans leurs propres plans de dépenses pour 2010. Il faut encore engager près de 30 milliards de dollars EU (en prix de 2004) pour que toutes les promesses d'aide soient tenues.

Le déficit d'ensemble recouvre d'importantes variations entre les prestations des différents donateurs, en termes tant de décaissements courants mesurés en proportion du RNB que de promesses initiales et de progrès réalisés à ce jour (figure 4.2). Entre 2005 et 2007, le Danemark, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas et la Suède ont tous maintenu le niveau de leur aide au-dessus de 0,8 % de leur RNB. À l'autre extrémité de l'échelle, les États-Unis et le Japon y ont affecté une part très faible de leur RNB et ne se sont engagés que très modestement en 2005 à accroître cette proportion. Ayant placé la barre assez bas, ces 2 pays ont des chances d'atteindre leurs objectifs. Tous les pays de l'Union européenne ont placé la barre plus haut et, dans de nombreux cas, en particulier pour l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Portugal, atteindre cet objectif exigera un accroissement soutenu de l'aide. Seules l'Irlande et l'Espagne ont accru dans une proportion importante la part de leur revenu national consacrée à l'aide entre 2005 et 2007. Dans l'ensemble, la plupart des donateurs ne sont pas en passe de tenir leurs promesses et devront procéder

Il faut encore engager près de 30 milliards de dollars EU (en prix de 2004) pour que toutes les promesses d'aide soient tenues.

1. Ces chiffres correspondent aux contributions faites par les pays du CAD de l'OCDE directement (aide bilatérale) ou indirectement par l'intermédiaire d'organisations multilatérales (aide multilatérale). D'autres donateurs accroissent leur APD, mais les informations à cet égard restent sommaires. Les contributions de donateurs autres que les membres du CAD et de fondations privées seront examinées ultérieurement dans le présent chapitre.

Figure 4.2 : Aide en pourcentage du RNB, décaissements nets, 2005-2010



Source : OCDE-CAD (2008b, 2008c).

En 2006, l'aide à l'éducation de base se situait à un niveau inférieur à celui de 2004.

à des augmentations sans précédent pour atteindre les buts qu'ils se sont eux-mêmes fixés pour 2010 (OCDE-CAD, 2008d).

Les tendances mondiales du financement de l'aide donnent de graves motifs d'inquiétude non seulement pour l'éducation mais également pour un grand nombre d'objectifs du développement : les prestations des donateurs en 2006 et 2007 peuvent exprimer un moindre engagement en faveur des promesses de Gleneagles et, par extension, des OMD. Le ralentissement de la croissance économique dans de nombreux pays de l'OCDE et le fait que les gouvernements sont confrontés à une pression fiscale croissante peuvent se traduire par un risque supplémentaire de voir encore réduire les budgets consacrés à l'aide.

L'aide à l'éducation stagne

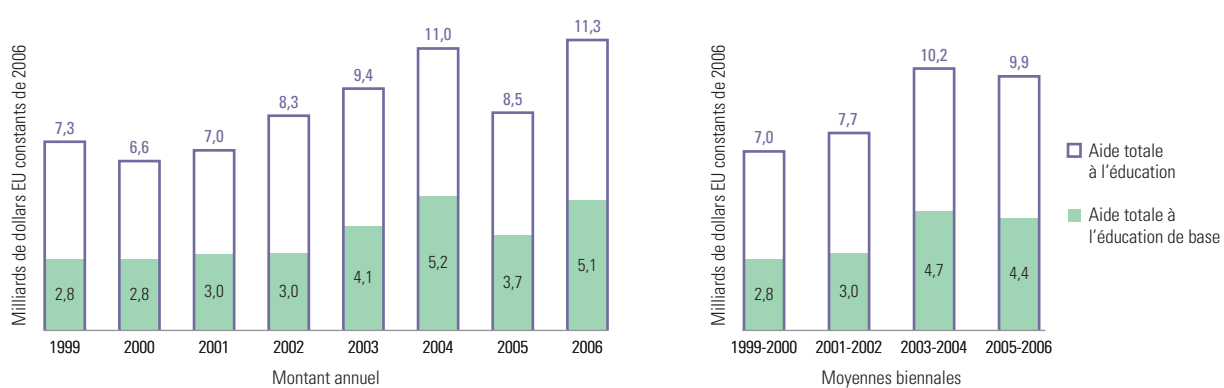
La mobilisation des ressources nationales est la clef d'un financement durable de l'EPT. Même dans les pays les plus pauvres, le financement national est bien plus important que l'aide. Cependant, pour un nombre important de pays à faible revenu, l'assistance extérieure est une aide nécessaire pour atteindre les objectifs de Dakar. Des millions d'enfants issus de milieux pauvres et de communautés rurales sont encore privés d'accès à l'enseignement primaire parce que de nombreux

gouvernements ne peuvent pas prendre les dispositions adéquates et continuent de faire payer des frais de scolarité ou imposent d'autres coûts pour la fréquentation de l'école primaire. Dans la plupart des pays à faible revenu, les programmes destinés à la petite enfance sont encore très limités et l'analphabétisme est toujours largement répandu, en particulier chez les femmes. Des défis restent encore à relever pour ce qui est également d'accroître l'accès à l'éducation préprimaire et d'améliorer la qualité de l'éducation, ainsi que pour faire face aux menaces qui pèsent sur les systèmes éducatifs, qu'il s'agisse des pandémies, des catastrophes naturelles ou des conflits civils.

Dans tous ces domaines, le Cadre d'action de Dakar fixe des buts et des objectifs ambitieux. Il comporte également un engagement important. En souscrivant à ce document, les pays développés ont affirmé qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources » (UNESCO, 2000). Cela a été réaffirmé en 2007 par le G8 lors de son sommet de Heiligendamm, en Allemagne (Groupe des Huit, 2007). Deux ans plus tôt, à Gleneagles, les responsables du G8 déclaraient : « Nous soutenons l'engagement pris par nos partenaires africains de faire en sorte que, d'ici à 2015, tous les enfants aient accès jusqu'à son terme à un enseignement primaire de qualité, gratuit et obligatoire » (Groupe des Huit, 2005). Dans quelle mesure les donateurs tiennent-ils leurs promesses ?

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* a estimé à 11 milliards de dollars EU par an le montant de l'aide nécessaire pour permettre aux pays à faible revenu de réaliser l'EPU, de remporter des succès significatifs dans la réduction de l'analphabétisme des adultes et d'étendre les programmes destinés à la petite enfance (UNESCO, 2006). Pour l'ensemble des objectifs de l'EPT, y compris ceux d'assurer à tous les jeunes et adultes les compétences élémentaires nécessaires à la vie courante et d'atteindre le but de l'alphabétisation, les sommes nécessaires seraient plus importantes. Les engagements d'aide en faveur du secteur éducatif ont, dans les grandes lignes, suivi les tendances générales de l'aide. La période de 1999 à 2004 a été marquée par une augmentation significative, les montants passant de 7,3 à 11 milliards de dollars EU. Cependant, les engagements ont diminué de 23 % en 2005 pour passer à 8,5 milliards de dollars EU (figure 4.3). Les engagements en faveur de l'éducation de base ont suivi le même mouvement, croissant de 5,2 milliards de dollars EU jusqu'en 2004, puis diminuant pour atteindre 3,7 milliards de dollars EU en 2005. (L'encadré 4.2 détaille les hypothèses adoptées pour

Figure 4.3 : Total des engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 1999-2006



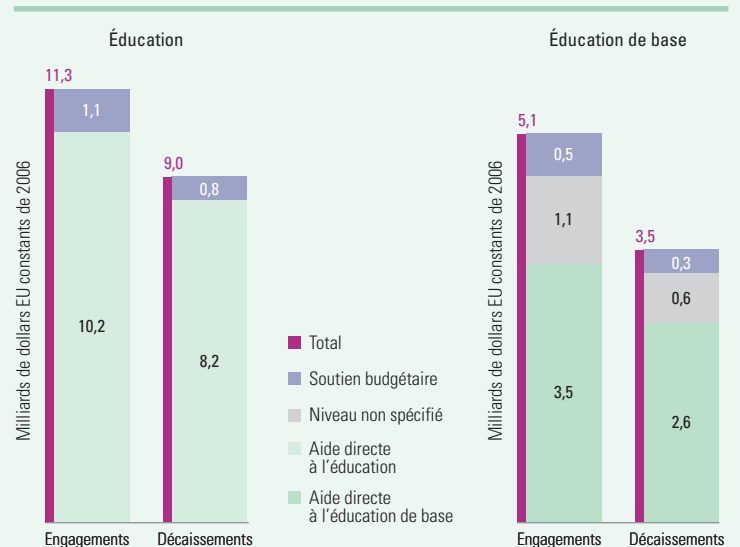
Source : OCDE-CAD (2008c).

Encadré 4.2 – Évaluer le montant de l'aide totale au secteur éducatif

Le système de rapports statistiques du CAD de l'OCDE distingue 3 principaux niveaux d'éducation : éducation de base, secondaire et postsecondaire. L'aide à l'éducation de base est divisée en éducation de la petite enfance, enseignement primaire et savoir-faire élémentaires nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, alphabétisation comprise. Cependant, toute l'aide à l'éducation n'est pas spécifiquement désignée comme destinée à un niveau particulier d'éducation. Depuis 2006, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* et le Secrétariat de l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (IMOA) prennent pour hypothèse que la moitié de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié » bénéficie à l'éducation de base. En outre, le secteur éducatif reçoit de l'aide dans le cadre du soutien au budget général. On considère qu'un cinquième de celui-ci est alloué à l'éducation, dont la moitié bénéficie à l'éducation de base*. Il s'ensuit que :

- aide totale au secteur de l'éducation = aide directe à l'éducation + 20 % du soutien au budget général ;
- aide totale à l'éducation de base = aide directe à l'éducation de base + 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » + 10 % du soutien au budget général.

Figure 4.4 : Composantes de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 2006



Source : OCDE-CAD (2008c).

La figure 4.4 montre les composantes des engagements d'aide totaux et des décaissements destinés à l'éducation et à l'éducation de base en 2006 pour tous les pays bénéficiaires.

* Un examen des crédits de soutien à la réduction de la pauvreté de la Banque mondiale suggère que de 15 à 25 % du soutien au budget général bénéficie ordinairement au secteur éducatif (Secrétariat de l'IMOA, 2006).

calculer l'aide destinée à l'éducation et à l'éducation de base.) L'ensemble des engagements a de nouveau augmenté en 2006, mais seulement pour atteindre un niveau légèrement supérieur à celui de 2004 – et l'aide à l'éducation de base n'a même pas retrouvé son niveau de 2004. La variabilité annuelle seule ne suffit pas à expliquer ce mouvement. Le ralentissement de la croissance de l'aide à

l'éducation et, plus encore, de l'aide à l'éducation de base se confirme si l'on calcule des moyennes sur 2 ans afin de réduire l'effet de la volatilité des engagements d'une année sur l'autre. Comme le montre la figure 4.3, les engagements moyens annuels d'aide en 2005 et 2006 étaient inférieurs à ceux qui avaient été pris en 2003 et 2004 pour l'éducation comme pour l'éducation de base.

La part de l'éducation dans l'aide totale est restée à peu près stable, autour de 9 % entre 2000 et 2006.

La part de l'éducation et celle de l'éducation de base dans l'APD totale sont des indicateurs de la priorité qui leur est accordée. En la matière, peu de chose a changé. Le tableau 4.1 montre que la part de l'éducation dans l'aide totale est restée à peu près stable, autour de 9 % entre 2000 et 2006, à l'exception d'une chute en 2005. La part destinée à l'éducation de base s'est également maintenue aux alentours de 4 %, ce qui suggère que sa situation au sein du secteur éducatif est restée à peu près la même. En d'autres termes, toute la croissance des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base pour cette période a plutôt été le résultat de l'augmentation générale des engagements d'aide que d'un déplacement des priorités.

Quel a été le sort du secteur éducatif par rapport à d'autres secteurs sociaux ? L'accroissement des engagements des institutions multilatérales et la croissance des fonds mondiaux se sont traduits par une augmentation, de la part des programmes consacrés à la santé et à la population dans le total

des engagements d'aide, passée de 7 à 9 % entre 1999-2000 et 2005-2006 (figure 4.5). La part de l'eau et de l'assainissement est restée de 5 %. Dans l'ensemble, la part de l'APD totale affectée à ces secteurs sociaux (éducation, santé, population et eau et assainissement), qui sont au cœur des OMD, est restée constante à 21 % entre 1999-2000 et 2005-2006.

Jusqu'à présent, l'examen s'est centré sur les engagements d'aide. Ceux-ci sont importants, car ils reflètent la priorité accordée à un moment donné à l'aide en général et à chaque secteur. Cependant, l'aide promise une année donnée voit généralement son décaissement étalé sur plusieurs années et ce sont les décaissements qui reflètent le volume d'aide réellement mis à la disposition des pays au cours d'une année.

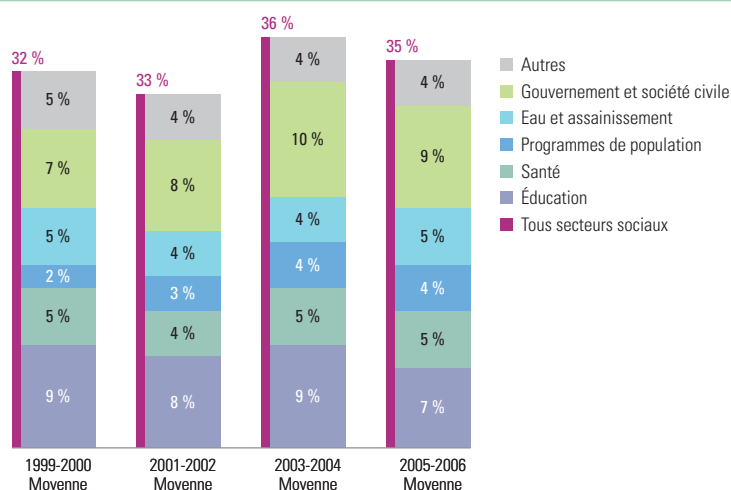
Du fait du décalage entre la décision d'engager de l'aide et le décaissement de cette dernière, le total des décaissements reflète les engagements pris les années précédentes. La figure 4.6 montre les décaissements totaux d'aide à l'éducation et à l'éducation de base entre 2002 (première année pour laquelle les données sont disponibles) et 2006, faisant apparaître un accroissement continu. Les décaissements destinés à l'éducation ont atteint 9 milliards de dollars EU en 2006, contre 5,5 milliards en 2002, soit une augmentation moyenne de 11 % par an. Les décaissements d'aide destinée à l'éducation de base ont progressé au même rythme, atteignant 3,5 milliards de dollars EU en 2006 contre 2,1 milliards en 2002.

Tableau 4.1 : Part de l'éducation et de l'éducation de base dans les engagements d'aide, 2000-2006

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Part de l'éducation dans l'APD totale	9 %	9 %	10 %	9 %	10 %	7 %	9 %
Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation	42 %	43 %	36 %	43 %	48 %	44 %	45 %
Part de l'éducation de base dans l'APD totale	4 %	4 %	3 %	4 %	5 %	3 %	4 %

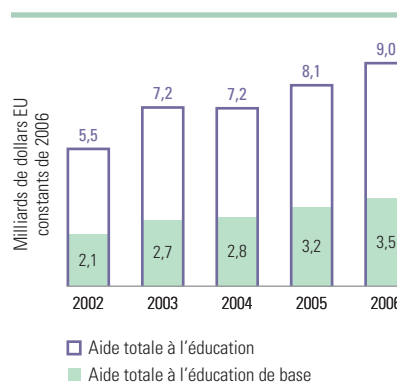
Source : OCDE-CAD (2008c).

Figure 4.5 : Part des secteurs sociaux dans le total des engagements d'aide, 1999-2006



Note : Cette figure n'indique que les contributions directes aux secteurs, à l'exclusion du soutien budgétaire général.
Source : OCDE-CAD (2008c).

Figure 4.6 : Total des décaissements de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base, 2002-2006



Note : Bien que l'AID ait communiqué des données non officielles, la Commission européenne est la seule institution multilatérale à avoir fourni au Secrétariat du CAD de l'OCDE des données relatives aux décaissements.
Source : OCDE-CAD (2008c).

Si les engagements croissent d'une année à l'autre, les décaissements tendront à être inférieurs aux engagements pour toute année donnée. À condition que le rapport entre engagements et décaissements reste approximativement constant, les planificateurs de l'éducation peuvent attendre un accroissement du flux de financement réel. L'opposé est également vrai : toute contraction des engagements annonce un resserrement des flux à venir. Dans le contexte actuel de l'aide, le risque existe que le ralentissement de la croissance des engagements que l'on observe depuis 2004 s'exprime bientôt par une croissance plus lente – voire une stagnation – des décaissements.

Attribuer l'aide à ceux qui en ont le plus besoin : l'équité s'améliore-t-elle ?

Lorsque l'aide financière est rare, sa répartition est importante. Obtenir l'impact maximum et atteindre ceux qui ont les plus grands besoins sont des impératifs jumeaux, mais la conjugaison de l'efficacité et de l'équité est souvent un équilibre difficile à trouver : il n'y a pas de garantie que l'aide affectée à ceux qui en ont le plus besoin produira les plus grands effets. Alors qu'il n'existe pas de formule permettant de déterminer le juste équilibre, la manière dont l'aide est répartie fait l'objet d'une attention croissante, compte tenu en particulier du ralentissement de la croissance des engagements d'aide à l'éducation et à l'éducation de base depuis 2004. Les précédents *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT*, notamment celui de 2008, ont décrit en détail les volumes d'aide reçus par chaque pays et les évolutions survenues depuis 1999. Dans les tableaux d'aide qui figurent en annexe à l'édition de cette année, les informations de suivi ont été actualisées pour 2006. La présente sous-section ne se limite pas à décrire le niveau de l'aide par pays. Elle s'efforce d'évaluer dans quelle mesure les attributions sont équitables, en fonction d'indicateurs des besoins, et si elles sont liées aux progrès accomplis en direction de l'EPT. L'analyse repose sur des données relatives à l'aide totale promise à l'éducation et à l'éducation de base en 2006 dans 68 pays à faible revenu.

Quelle part de l'aide à l'éducation va aux pays les plus pauvres ?

En 2006, une aide à l'éducation a été attribuée à 147 pays. Le CAD de l'OCDE définit 79 d'entre eux comme des pays en développement à revenu moyen et 68 comme des pays en développement à faible revenu (OCDE-CAD, 2007a). Ce dernier groupe comprend 50 pays classés comme faisant partie des moins avancés. En 2006, les pays à faible

revenu ont reçu 6,4 milliards de dollars EU d'aide à l'éducation, soit légèrement moins que le montant reçu en 2004, mais plus que les années précédentes (figure 4.7). Leur part de l'aide totale à l'éducation était de 57 % en 2006. Si cette part d'aide peut sembler relativement faible, elle est plus élevée que pour toutes les autres années depuis 2000, à l'exception de 2004. Les pays à faible revenu ont reçu une part plus importante de la totalité de l'aide à l'éducation de base : 75 % en 2006. Là encore, à l'exception de 2004, ce chiffre était supérieur à celui de toutes les autres années récentes et supérieur de près de 10 points de pourcentage à sa valeur des années 2001-2003. Nonobstant ces tendances positives, les pays en développement à revenu moyen ont reçu plus de 40 % de l'aide à l'éducation et un quart de l'aide à l'éducation de base en 2006. Compte tenu des engagements qu'ils ont pris à Dakar et dans le cadre du G8, il se peut que les donateurs doivent se demander si cette attribution est cohérente avec l'équité distributive et la réalisation des objectifs de Dakar.

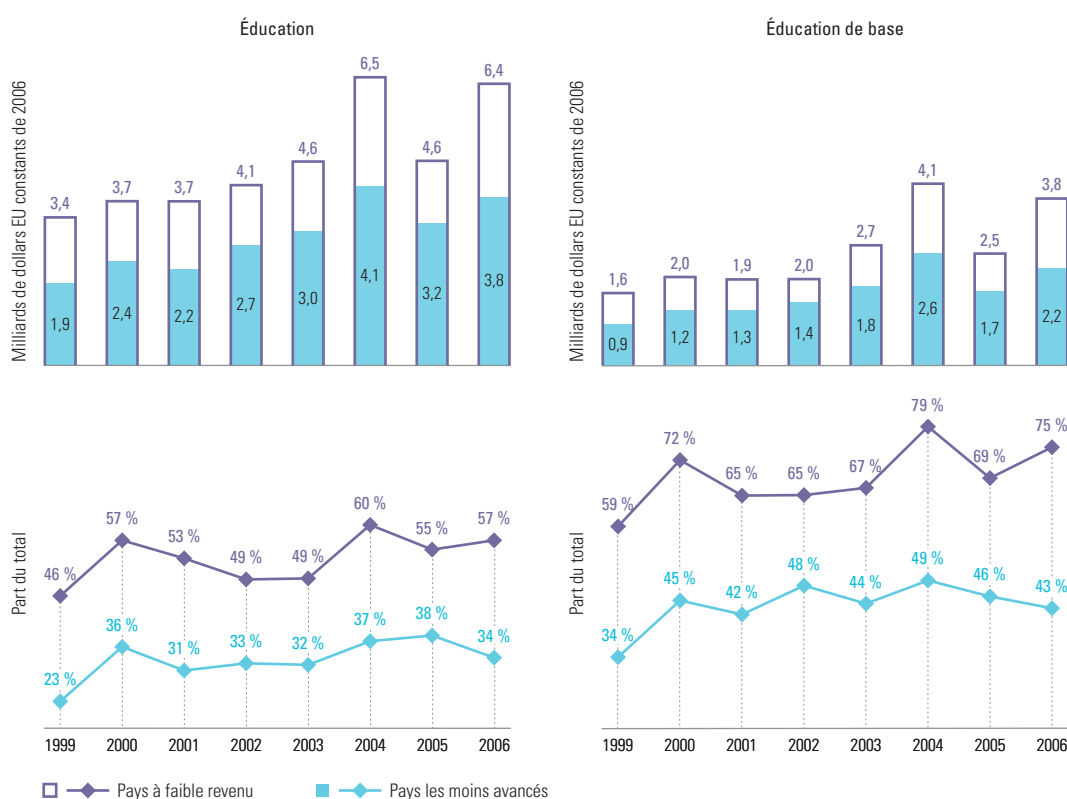
Depuis 2000, la part de l'aide à l'éducation, y compris à l'éducation de base, destinée aux 50 pays les moins avancés a très peu augmenté. Avec un revenu par habitant inférieur à 900 dollars EU, ces pays sont les plus pauvres du monde. De 2000 à 2005, leur part dans l'ensemble de l'aide à l'éducation a légèrement augmenté, passant de 33 % en moyenne pour 2000-2002 à près de 36 % pour 2003-2005. Au cours de la même période, leur part dans l'aide totale à l'éducation de base a à peine augmenté, passant de 45 à 46 % (figure 4.7). Les données pour 2006 sont incertaines du fait que si 2 donateurs ont pris cette année-là des engagements relativement importants en matière d'aide à l'éducation de base au titre de l'IMOA, les montants que recevront les pays les moins avancés ne sont pas encore connus.

Les attributions restent peu cohérentes d'un pays à faible revenu à l'autre

Les attributions d'aide destinées aux pays à faible revenu sont inévitablement influencées par des facteurs historiques et politiques. Dans quelle mesure, cependant, sont-elles également déterminées par les besoins relatifs d'un pays et par sa capacité démontrée à utiliser l'aide efficacement ? En la matière, les faits sont nuancés. Le groupe des pays à faible revenu est lui-même divers. On compte parmi ces 68 pays aussi bien le Kenya et le Viet Nam, qui sont près d'atteindre au moins certains des objectifs de l'EPT, que le Niger, le Pakistan et le Tchad, pour qui le chemin à parcourir est encore long. Il existe également des différences importantes en termes de revenu par habitant, qui

Depuis 2000, la part de l'aide à l'éducation, y compris à l'éducation de base, destinée aux 50 pays les moins avancés a très peu augmenté.

Figure 4.7 : Aide à l'éducation et à l'éducation de base par groupe de revenu, engagements



Source : OCDE-CAD (2008c).

L'aide à l'éducation de base était plus concentrée en 2006 qu'en 2000 sur les pays présentant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés.

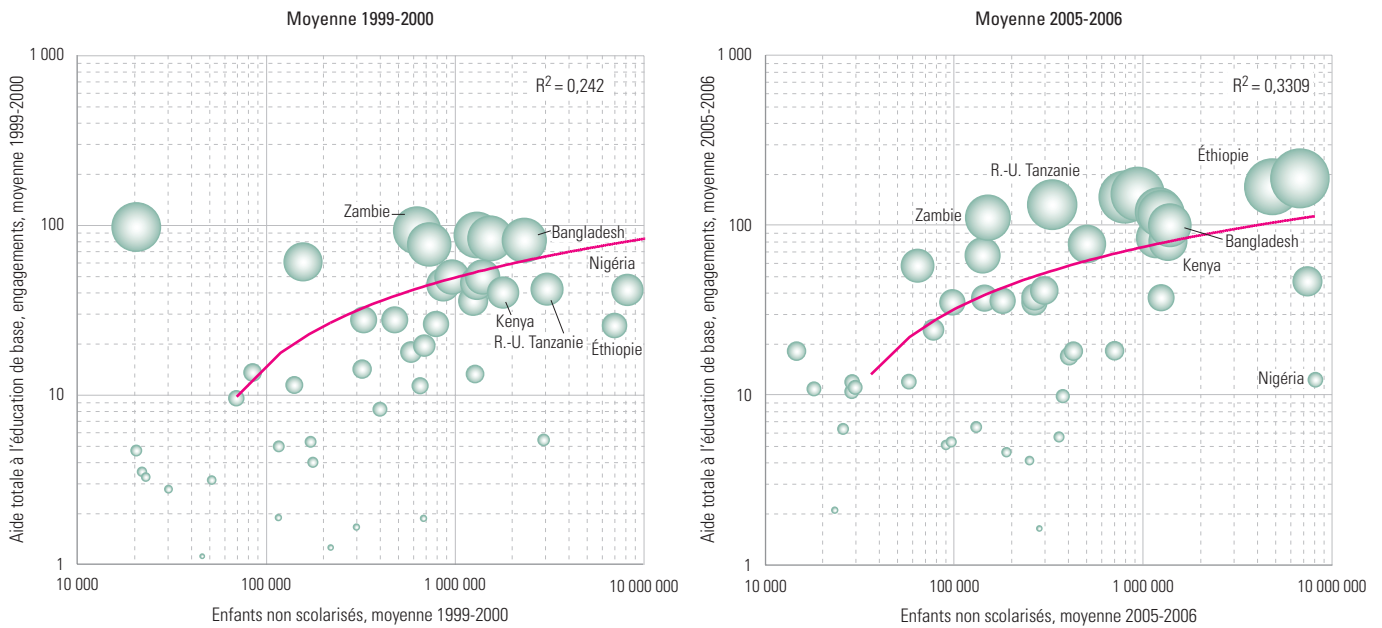
ont une incidence sur la capacité potentielle des pays à financer des programmes d'EPT. Les indicateurs de performance récents varient également. La diversité des caractéristiques et des résultats des pays montrent que la prudence s'impose dans les comparaisons entre pays. Ces dernières peuvent cependant donner une idée utile de l'efficacité et de l'équité de l'aide. La présente sous-section s'intéresse tout d'abord au rapport entre le volume d'aide et l'ampleur des défis éducatifs, mesurée au nombre d'enfants non scolarisés. Elle examine ensuite la relation entre l'aide et les progrès en direction des objectifs de l'EPT.

Si les besoins peuvent être mesurés de nombreuses manières, le nombre d'enfants non scolarisés pourrait être considéré comme une première approximation utile. De la sorte, si les flux d'aide correspondent aux besoins, le volume de l'aide devrait croître avec le nombre d'enfants non scolarisés et les pays comptant un nombre comparable d'enfants non scolarisés devraient recevoir tant soit peu les mêmes montants. La figure 4.8 suggère cependant que la relation entre le volume de l'aide et le nombre d'enfants non

scolarisés n'est pas cohérente. Ainsi, avant Dakar, l'Éthiopie comptait 2 fois plus d'enfants non scolarisés que la République-Unie de Tanzanie, mais recevait 40 % du volume d'aide à l'éducation de base dont bénéficiait cette dernière. De même, alors que le nombre d'enfants non scolarisés au Kenya était plus de 3 fois supérieur à ce qu'il était en Zambie, cette dernière recevait 2 fois plus d'aide. En 2006, le Kenya ne recevait encore, par comparaison avec des pays tels que le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie, qu'un petit volume d'aide à l'éducation de base par rapport au nombre d'enfants non scolarisés. Cependant, alors que la corrélation entre l'aide et le nombre d'enfants non scolarisés est faible, une analyse régressive simple indique qu'un mouvement se dessine en direction d'une prestation fondée sur les besoins. L'aide à l'éducation de base était plus concentrée en 2006 qu'en 2000 sur les pays présentant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés.

Si la corrélation entre l'aide et le nombre d'enfants non scolarisés est, en moyenne, positive mais faible, les pays les plus pauvres ont-ils reçu plus

Figure 4.8 : Aide totale à l'éducation de base (engagements) et enfants non scolarisés d'âge du primaire, 1999-2000 et 2005-2006



	Moyenne 1999-2000					
	Bangladesh	Éthiopie	Kenya	Nigéria	R.-U. Tanzanie	Zambie
Aide totale à l'éducation de base, millions de dollars EU	82	26	40	42	42	93
Enfants non scolarisés, millions	2,3	7,0	1,8	8,1	3,1	0,6

	Moyenne 2005-2006					
	Bangladesh	Éthiopie	Kenya	Nigéria	R.-U. Tanzanie	Zambie
Aide totale à l'éducation de base, millions de dollars EU	101	169	81	12	133	111
Enfants non scolarisés, millions	1,4	4,8	1,3	8,0	0,3	0,2

Notes : échelle logarithmique. La taille des bulles est proportionnelle à l'aide totale à l'éducation de base (engagements).

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; OCDE-CAD (2008c).

d'aide que les pays comptant un nombre comparable d'enfants non scolarisés, mais disposant d'un revenu par habitant plus élevé ? La réponse semble être négative. Par exemple, alors que le revenu par habitant du Bangladesh était 3 fois celui du Niger, ce pays recevait 5 fois plus d'aide à l'éducation de base, bien que les 2 pays comptent environ 1,3 million d'enfants non scolarisés (voir annexe, tableaux relatifs à l'aide et tableau statistique 5). Alors que les donateurs ont attribué de plus en plus d'aide à l'éducation de base aux pays comptant davantage d'enfants non scolarisés, rien ne montre qu'ils aient accordé une plus grande priorité aux pays les plus pauvres.

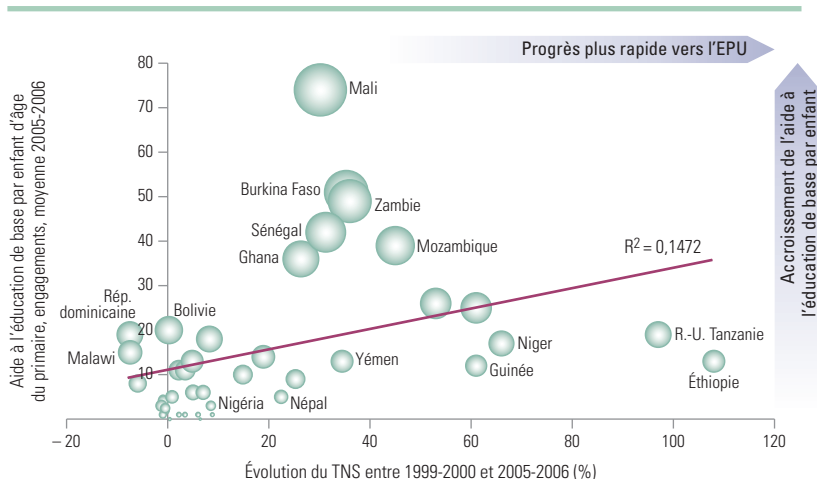
Les performances récentes d'un pays en matière de développement de l'éducation se reflètent-elles dans l'affectation de l'aide ? La figure 4.9 indique le volume promis d'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire en 2005-2006 par rapport à l'évolution des taux nets

de scolarisation depuis Dakar dans 41 pays. Dans l'ensemble, la corrélation est positive, mais faible. Les pays réalisant le plus de progrès (apparaissant du côté droit de la figure) ont reçu, en moyenne, une aide légèrement supérieure à celle des autres. La corrélation est cependant loin d'être parfaite. Des pays tels que l'Éthiopie et la République-Unie de Tanzanie, où les taux de scolarisation ont presque doublé depuis Dakar, ont reçu moins d'aide par habitant que le Burkina Faso, le Mali, le Sénégal et la Zambie, où les progrès ont été plus lents. Dans l'ensemble, les progrès de la scolarisation n'expliquaient qu'environ 15 % de la variance de la répartition des montants de l'aide à l'éducation de base par enfant.

Mesurée selon des indicateurs communs de progrès, la répartition de l'aide révèle certains résultats apparemment arbitraires. Par exemple, si l'aide est partiellement destinée à refléter de fortes performances sur des objectifs partagés, on ne

Les pays réalisant le plus de progrès ont reçu, en moyenne, une aide légèrement supérieure à celle des autres.

Figure 4.9 : Aide à l'éducation de base (engagements) et progrès vers l'EPU



	Aide totale à l'éducation de base par enfant d'âge du primaire (dollars EU constants de 2006)	Enfants non scolarisés d'âge du primaire (milliers)	Évolution des taux nets de scolarisation entre 1999-2000 et 2005-2006 (%)
	Moyenne 2005-2006	Moyenne 2005-2006	(%)
Rép. dominicaine	19	239	- 7
Malawi	15	180	- 7
Bolivie	20	52	0
Nigéria	1	8 097	9
Népal	5	702	22
Ghana	36	1 200	26
Mali	74	795	30
Sénégal	42	500	31
Yémen	13	906	34
Burkina Faso	51	1 237	35
Zambie	49	150	36
Mozambique	39	928	45
Guinée	12	403	61
Niger	17	1 238	66
R.-U. Tanzanie	19	329	97
Éthiopie	13	4 782	108

Note : la taille des bulles est proportionnelle à l'aide totale à l'éducation de base par enfant d'âge du primaire (engagements).

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; OCDE-CAD (2008c).

Les États fragiles constituent un sous-ensemble distinct de pays. Selon presque tous les critères, ils ont des besoins importants par rapport à leur capacité nationale de financement. Un bon nombre d'entre eux sont également confrontés à de fortes contraintes en termes de capacités institutionnelles. Est-il possible de juger si les donateurs accordent une attention suffisante à ces pays ? En 2006, les 35 pays que le CAD de l'OCDE définit comme fragiles ont reçu 1,6 milliard de dollars EU d'aide à l'éducation, dont 0,9 milliard attribué à l'éducation de base². Ces montants représentaient 14 % de l'ensemble de l'aide à l'éducation et 17 % de l'aide à l'éducation de base, soit à peine plus que la part des États fragiles dans la population combinée de l'ensemble des pays en développement. Compte tenu du faible niveau d'accès à l'éducation, des faibles taux d'achèvement et des graves problèmes de qualité de l'éducation que connaissent les États fragiles, qui s'ajoutent à leurs contraintes nationales en termes de financement et de capacités, ce volume d'aide semble ne refléter qu'un engagement très limité en faveur d'un financement de l'aide qui serait fonction des besoins.

On peut résumer brièvement les résultats d'ensemble. Au cours des dernières années, on a assisté à un léger déplacement de l'aide en direction de l'éducation de base dans les pays où les besoins étaient les plus importants. La part des pays à faible revenu dans l'aide totale à l'éducation s'est accrue marginalement bien que, au sein de ce groupe, la part des pays les moins avancés reste constante. Dans ce groupe des pays à faible revenu, les engagements d'aide accusent une tendance, faible mais positive, à une évolution au profit des pays où les besoins éducatifs sont les plus grands, définis selon les effectifs de leur population d'enfants non scolarisés. Certains éléments, bien que limités et sans corrélation entre eux, montrent également que les pays qui ont relativement bien réussi à élargir l'accès à l'éducation de base ont été récompensés par de l'aide. Cependant, rien de tout cela ne témoigne d'un engagement d'ensemble en faveur d'une plus grande efficacité ou d'une plus grande équité des flux d'aide.

Il importe d'interpréter ces résultats avec prudence. Le concept de besoins est vaste et peut se mesurer de diverses manières. De même, il n'existe pas d'étalon unique des progrès en direction de l'EPT. Il semble cependant qu'il y ait de fortes raisons de renforcer à la fois l'accent mis sur l'équité et le niveau des engagements d'aide en faveur des pays qui enregistrent des progrès.

comprend pas bien pourquoi le Malawi a reçu un peu plus d'aide que l'Éthiopie, alors que le taux de scolarisation a chuté dans le premier de ces pays et doublé dans l'autre. Il est clair que la perception qu'ont les donateurs de la capacité des pays à absorber une aide accrue est importante, bien que cela ne semble fournir qu'une explication partielle. Le Niger, par exemple, a de meilleurs résultats que le Burkina Faso en matière de scolarisation des enfants, mais n'a reçu qu'un tiers du montant de l'aide reçue par ce pays par enfant en âge de fréquenter l'école primaire.

2. Les secteurs éducatifs des États fragiles ont également reçu 2 % du total des allocations d'aide d'urgence (Save the Children, 2008b).

Performances des donateurs : un tableau nuancé

Dans leur dialogue avec les pays en développement, les donateurs ont fortement insisté sur l'importance de l'équité dans les dépenses publiques. La part de l'éducation de base dans l'ensemble des dépenses est largement utilisée comme indicateur de l'équité. S'ils devaient s'appliquer les mêmes normes, de nombreux donateurs considéreraient leurs propres programmes d'aide comme hautement inéquitables. Peu d'entre eux accordent une grande priorité au soutien des objectifs de l'EPT, que ce soit au moyen de leurs propres programmes ou de leur contribution au Fonds catalytique de l'IMOA.

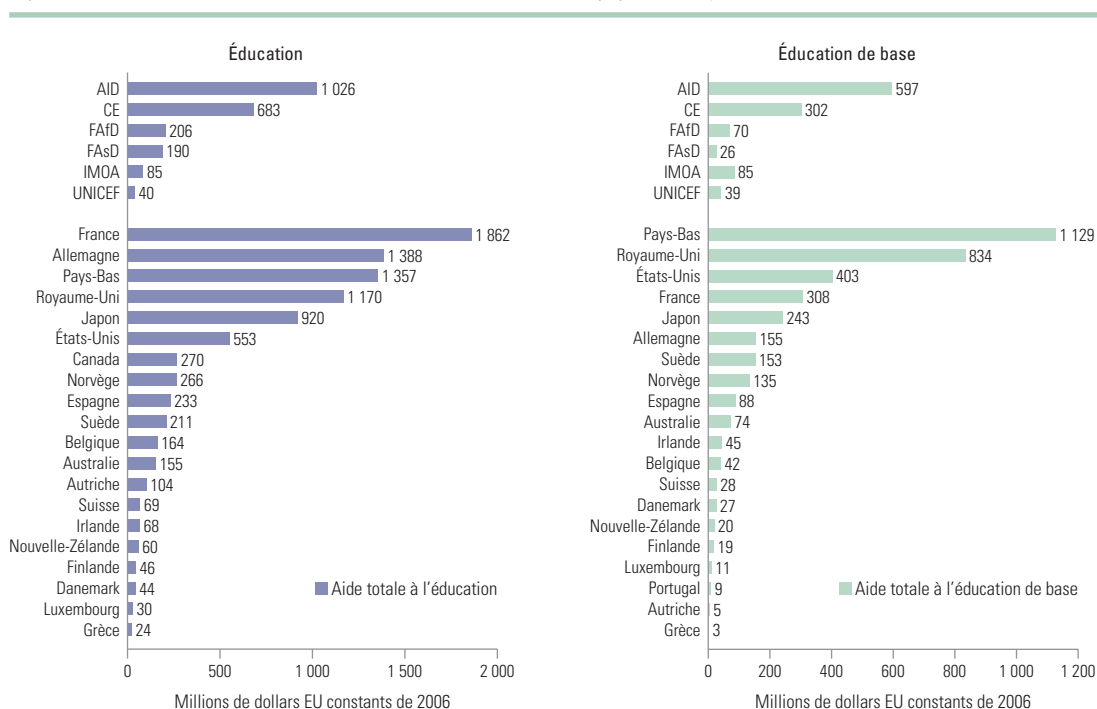
Bien que les contributions d'aide à l'éducation de plusieurs pays aient été importantes par rapport à la taille de leur économie (comme le Canada, le Danemark, l'Irlande et le Luxembourg), l'ensemble du financement destiné à l'éducation est dominé par un petit noyau de donateurs. En 2006, la France était le donateur le plus important (1,9 milliard de dollars EU), suivie par l'Allemagne (1,4 milliard de dollars EU), les Pays-Bas (1,4 milliard de dollars EU), le Royaume-Uni (1,2 milliard de dollars EU) et l'Association internationale de développement (AID)

de la Banque mondiale (1 milliard de dollars EU) (figure 4.10). À l'exception du Japon, de la Commission européenne et des États-Unis, aucun autre donateur n'a pris d'engagement supérieur à 300 millions de dollars EU en faveur de l'éducation. Compte tenu de son économie relativement modeste, la performance des Pays-Bas est remarquable.

En matière de répartition entre les différents niveaux de l'éducation, les résultats des grands donateurs sont mitigés. Ainsi, en 2006, la France n'a consacré que 17 % de son aide totale à l'éducation au niveau primaire et l'Allemagne 11 % seulement. Pour ces 2 pays, l'aide à l'éducation est déséquilibrée en faveur de l'enseignement supérieur. Les Pays-Bas, en revanche, ont affecté à l'éducation de base 83 % du total de leur aide à l'éducation et le Royaume-Uni 71 %. Les Pays-Bas ont été, en 2006, le donateur le plus important pour l'éducation de base, avec 1,1 milliard de dollars EU, soit presque un quart du total. Le Royaume-Uni (843 millions de dollars EU), l'AID (597 millions de dollars EU), les États-Unis (403 millions de dollars EU), la France (308 millions de dollars EU) et la Commission européenne (302 millions de dollars EU) ont constitué les autres donateurs majeurs. La moitié des engagements d'aide à

L'ensemble du financement destiné à l'éducation est dominé par un petit noyau de donateurs.

Figure 4.10 : Aide totale à l'éducation et à l'éducation de base (engagements), par donateur, 2006



Note : L'Italie n'a pas communiqué de données relatives à l'aide en 2006.

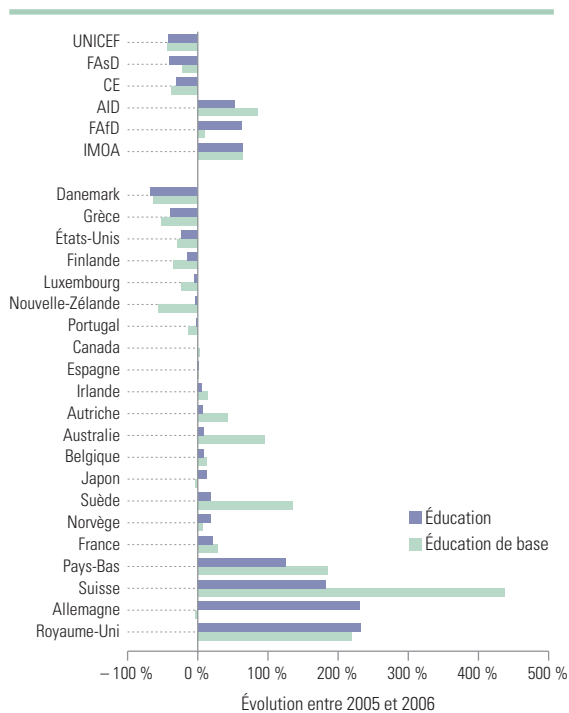
Source : OCDE-CAD (2008c).

Les Pays-Bas, le Royaume-Uni et l'AID, étaient à l'origine de 60 % de l'aide à l'éducation de base destinée aux pays à faible revenu.

l'éducation de base provenaient de 3 donateurs seulement – les Pays-Bas, le Royaume-Uni et l'AID, qui étaient également à l'origine de 60 % de l'ensemble de l'aide à l'éducation de base destinée aux pays à faible revenu, situation qui soulève des questions troublantes quant à l'engagement de nombreux donateurs vis-à-vis de l'EPT.

Une majorité de donateurs bilatéraux ont accru leur aide globale à l'éducation en 2006 (figure 4.11). L'augmentation la plus importante concerne le Royaume-Uni, qui a presque triplé cette année-là son aide à l'éducation. L'aide allemande à l'éducation a également presque triplé, bien que cela puisse en partie s'expliquer par l'insuffisance des informations fournies sur le coût de l'enseignement supérieur en 2005. Les Pays-Bas ont plus que doublé leur aide à l'éducation, tout comme la Suisse. D'autres donateurs bilatéraux ont accru marginalement leur aide à l'éducation, alors que le Danemark, les États-Unis, la Finlande, la Grèce, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande et le Portugal réduisaient en fait la leur. Parmi les institutions multilatérales, l'AID et la Banque africaine de développement (BAfD) ont accru leurs engagements en faveur de l'éducation, tandis que d'autres institutions les ont réduits.

Figure 4.11 : Évolution de l'aide à l'éducation et à l'éducation de base entre 2005 et 2006, par donateur, engagements



Note : l'Italie n'a pas communiqué de données relatives à l'aide en 2006.
Source : OCDE-CAD (2008c).

Pour l'éducation de base, le tableau est encore plus nuancé. Sur 21 donateurs bilatéraux du CAD de l'OCDE, 7 seulement ont augmenté dans une proportion significative³ leur aide à l'éducation de base en 2006 (Australie, France, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède et Suisse), tandis qu'on enregistrait des baisses significatives dans 6 autres (Danemark, États-Unis, Finlande, Allemagne, Japon et Nouvelle-Zélande). Dans les 8 pays restants, aucune évolution significative n'a été observée. Le volume de l'aide à l'éducation de base était inférieur en 2006 à son niveau de 2005 pour l'UNICEF, la Banque asiatique de développement (BAfD) et la Commission européenne. Ce qui importe en dernière analyse est plutôt le volume d'ensemble de l'aide à l'éducation de base et sa répartition entre les pays en développement que les performances de chaque donateur. Cependant, lorsque la croissance est tirée par une poignée de donateurs, le danger d'une réduction soudaine de l'aide est plus grand, avec des conséquences dommageables pour les progrès en direction de l'EPT.

En résumé, le bilan pour 2005-2006 est le suivant :

- la croissance d'ensemble de l'aide à l'éducation de base a été davantage le fait d'un très petit nombre de donateurs qu'un effort largement réparti au sein de la communauté internationale ;
- 12 pays et institutions donateurs ont réduit leur aide (de 0,49 milliard de dollars EU), tandis que 15 l'ont augmentée (de 1,86 milliard de dollars EU). Les Pays-Bas, le Royaume-Uni et l'AID étaient responsables de 85 % de l'augmentation de l'aide à l'éducation de base ;
- l'effort accru d'un petit nombre de donateurs en 2006 a été insuffisant pour contrebalancer la baisse importante des engagements pris en 2005, de telle sorte que l'aide totale à l'éducation de base était encore inférieure en 2005 à ce qu'elle était en 2004 (figure 4.3).

L'Initiative de mise en œuvre accélérée : des résultats inférieurs aux attentes

Le déficit continu du financement de l'aide à l'éducation soulève des questions importantes quant à l'avenir d'une initiative multilatérale majeure de l'après-Dakar. L'IMOA, mécanisme destiné à encourager un large soutien des donateurs à l'EPT, a été lancée en 2002 et le Fonds catalytique a été créé à la fin de 2003 (voir le *Rapport 2008* pour une description détaillée). L'élément central de l'IMOA est constitué par les plans sectoriels d'éducation des gouvernements, dont l'approbation par les représentants locaux

3. L'évolution était considérée comme significative lorsqu'elle dépassait 10 millions de dollars EU en valeur absolue.

des donateurs sert d'indicateur permettant de juger si ces derniers sont disposés à intensifier l'aide. Le Fonds catalytique n'a pas pour finalité première l'aide à l'éducation de base – les programmes des institutions bilatérales et multilatérales continuent de jouer ce rôle. Son but était initialement d'apporter un soutien à court terme aux pays ne disposant pas de programmes bilatéraux. Depuis, les règles relatives aux critères de sélection pour en bénéficier et à la durée du soutien ont été élargies. Aujourd'hui, 35 plans nationaux ont été approuvés, 8 autres devaient l'être d'ici à la fin de 2008 et 13 autres encore en 2009. Alors que le rôle central de l'IMOA est d'exercer un effet multiplicateur pour les programmes bilatéraux, plusieurs pays considèrent son Fonds catalytique comme une source importante de financement en soi.

Le bilan soulève quelques questions importantes quant au rôle que joue et que pourrait jouer le Fonds catalytique. L'une d'elles est liée à l'échec de la mise en place d'une large base de soutien de la part des donateurs. Les montants promis au Fonds pour 2004-2011 représentent 1,3 milliard de dollars EU, provenant de 17 donateurs. Pour 2007 et 2008, ils étaient inférieurs à leur niveau de 2006 (265 et 383 millions de dollars EU, contre 439 millions). À ce jour, les Pays-Bas ont promis 43 % du total et le Royaume-Uni 21 %. Avec la Commission européenne et l'Espagne, ces donateurs sont à l'origine de 79 % de l'ensemble des promesses. Huit des 16 donateurs bilatéraux membres de l'IMOA et participant régulièrement aux réunions de celle-ci ont jusqu'à présent promis moins de 20 millions de dollars EU chacun. Cela suggère un faible niveau d'engagement ou de confiance dans le Fonds catalytique, ou les deux.

Mesuré en termes de financement d'ensemble, le Fonds catalytique est d'une pertinence limitée. Sur le montant promis de 1,3 milliard de dollars EU, 1,1 milliard a été théoriquement alloué, mais la somme n'a pas encore été entièrement versée. Des accords représentant un total de 329 millions de dollars EU seulement ont été conclus avec des pays, pour des décaissements totalisant 270 millions de dollars EU à la fin de février 2008. Dix-huit pays ont reçu des subventions ; les montants les plus importants étaient destinés, par ordre décroissant, au Kenya, au Yémen, à Madagascar, au Ghana et au Nicaragua. Aucun autre pays n'a reçu plus de 10 millions de dollars EU. En 2006, le Fonds catalytique ne représentait qu'un peu plus de 2 % du total des engagements d'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu. À l'avenir, le Fonds est menacé d'un déficit important et imminent. Pour 2008, les besoins

prévus pour les programmes approuvés sont estimés à 1 milliard de dollars EU. D'ici à 2010, le déficit de financement estimé pour les 56 pays dont les plans devraient être approuvés s'élève à 2,2 milliards de dollars EU par an. À défaut d'engagements supplémentaires, les besoins prévus ne seront pas couverts. Certains pays recevant un soutien du Fonds catalytique verront celui-là interrompu, tandis que ceux dont les plans ont été approuvés récemment ne pourront tout simplement en recevoir aucun.

Donateurs n'appartenant pas au CAD et autres formes d'aide

Les données relatives à l'aide présentées jusqu'ici sont celles que les institutions bilatérales et multilatérales ont communiquées au Secrétariat du CAD de l'OCDE. Des donateurs bilatéraux non membres du CAD soutiennent également l'éducation dans les pays en développement. Par exemple, le nombre d'étudiants africains bénéficiant de bourses du gouvernement en Chine devrait doubler, passant de 2 000 en 2006 à 4 000 au moins d'ici à 2009. La Chine a également accepté de former 15 000 professionnels africains entre 2007 et 2008 dans plusieurs domaines techniques, scientifiques et administratifs et de construire 100 écoles rurales (Forum de coopération Chine-Afrique, 2006).

Les fondations privées fournissent un soutien croissant à l'éducation de base. En 2006, les fondations Hewlett et Gates ont annoncé qu'elles offriraient une série de bourses représentant un total de 60 millions de dollars EU afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire et secondaire dans les pays en développement (Fondation William et Flora Hewlett, 2006). En 2007, elles ont affecté 9,1 millions de dollars EU sur 3 ans à l'organisation non gouvernementale indienne Pratham pour son programme Read India, qui s'emploie à améliorer la pratique de la lecture dans 100 districts indiens (Fondation William et Flora Hewlett, 2007). L'année 2007 a présidé à une autre initiative importante : le lancement de Dubaï Cares. Cette fondation a mobilisé près de 1 milliard de dollars EU auprès de particuliers et d'entreprises à Dubaï et a engagé un partenariat avec l'UNICEF en vue d'éduquer 1 million d'enfants (UNICEF, 2008). Les premières activités de ce partenariat consistent en un programme destiné à construire et restaurer des écoles primaires à Djibouti au bénéfice de 30 000 enfants et à améliorer la qualité de l'éducation. En outre, la fondation a attribué 16,6 millions de dollars EU à Save the Children afin de soutenir l'éducation au Soudan (Save the Children, 2008a).

**À l'avenir,
le Fonds est
menacé d'un
déficit important
et imminent.**

L'Allemagne, la France et le Japon ont fait preuve d'une relative négligence vis-à-vis de l'éducation de base et des pays à faible revenu.

Outre l'apport d'APD par l'intermédiaire de subventions et de prêts concessionnels, plusieurs institutions multilatérales fournissent des prêts non concessionnels destinés à l'éducation. La Banque mondiale est la source la plus importante de tels prêts. Entre 1999 et 2006, elle a apporté en moyenne 1,3 milliard de dollars EU par an pour soutenir le développement de l'éducation, principalement dans les pays à revenu moyen, dont environ 700 millions de dollars EU pour l'éducation de base, ce qui est légèrement supérieur au montant de l'aide attribuée à l'éducation de base par l'intermédiaire de l'AID. Soixante pour cent environ des prêts ont été accordés à des pays d'Amérique latine en 2005 et 2006, les bénéficiaires principaux étant le Brésil, la Colombie, le Mexique et la République bolivarienne du Venezuela (ainsi que les Philippines). Les banques régionales de développement sont également actives. Pour la période 1999-2006, la Banque africaine de développement a engagé 16 millions de dollars EU par an, la Banque asiatique de développement 83 millions et la Banque interaméricaine de développement près de 283 millions en moyenne (figure 4.12). La moitié environ de ces prêts étaient spécifiquement destinés à l'éducation de base.

Les donateurs soutiennent-ils convenablement l'EPT dans les pays à faible revenu ?

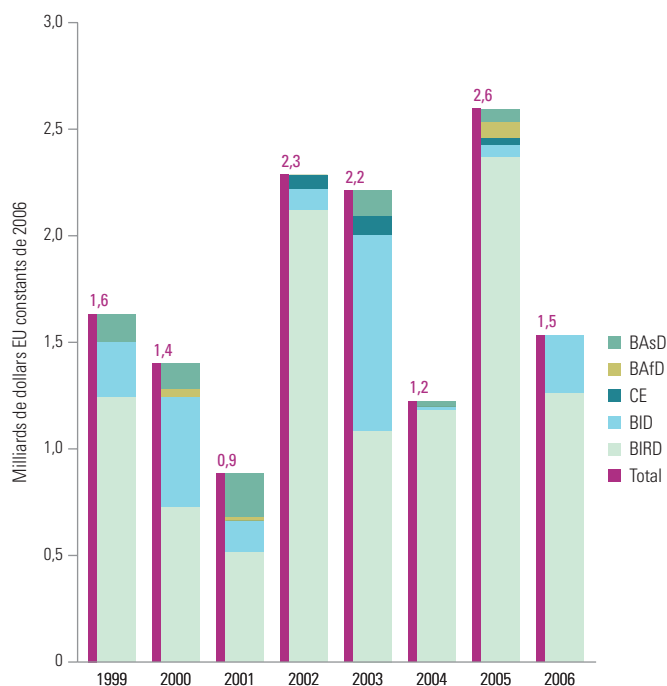
L'aide internationale à l'éducation se trouve à la croisée des chemins. Comme le montre le chapitre 2, la réalisation des buts et des objectifs du Cadre d'action de Dakar exigera d'intensifier significativement le mouvement. Les politiques nationales détermineront les perspectives de succès. Cependant, si les donateurs ne renouvellent pas leur engagement de tenir la promesse faite à Dakar qu'aucun pays ne devrait voir échouer ses efforts pour réaliser l'EPT par manque de ressources, l'objectif de l'EPU ne sera pas atteint.

Dans une section précédente, le montant annuel nécessaire pour atteindre quelques-uns des objectifs de l'éducation de base dans les pays à faible revenu a été estimé à 11 milliards de dollars EU. La réalisation de tous les objectifs de l'EPT exige encore davantage. Pour combler le déficit de financement, l'ensemble de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu devra augmenter selon un facteur de 3 à partir de son niveau actuel de 3,8 milliards de dollars EU par an. Que cela se fasse par une augmentation de l'aide totale, par la redistribution de l'aide totale à l'éducation ou des deux manières à la fois, il est clair que les pratiques actuelles doivent changer, et vite. L'engagement pris à Dakar en faveur de l'EPU est assorti d'un calendrier. Pour atteindre l'EPU d'ici à 2015, les gouvernements doivent mettre en place aujourd'hui des plans à long terme de construction d'écoles, de recrutement et de formation d'enseignants et d'incitations à l'intention des groupes marginalisés.

En réalité, parler « des donateurs » de l'éducation de base sous forme d'agrégat n'a guère de sens, car il existe d'importantes différences entre les pays et les organisations qui soutiennent l'EPT. Certains lui accordent de toute évidence une priorité élevée – en augmentant le total de leur aide à l'éducation, en se concentrant sur les pays les plus pauvres et en attribuant une part importante de leur aide au niveau élémentaire –, d'autres non (figure 4.13).

- En 2005 et 2006, le Canada, l'AID, les Pays-Bas et le Royaume-Uni ont attribué chacun, en moyenne, plus des trois quarts de leur aide à l'éducation aux pays à faible revenu et l'éducation de base représentait au moins la moitié de leur aide totale à l'éducation. À un moindre degré, la Norvège et la Suède ont manifesté des priorités comparables.

Figure 4.12 : Prêts non concessionnels dans le secteur de l'éducation, 1999-2006, engagements

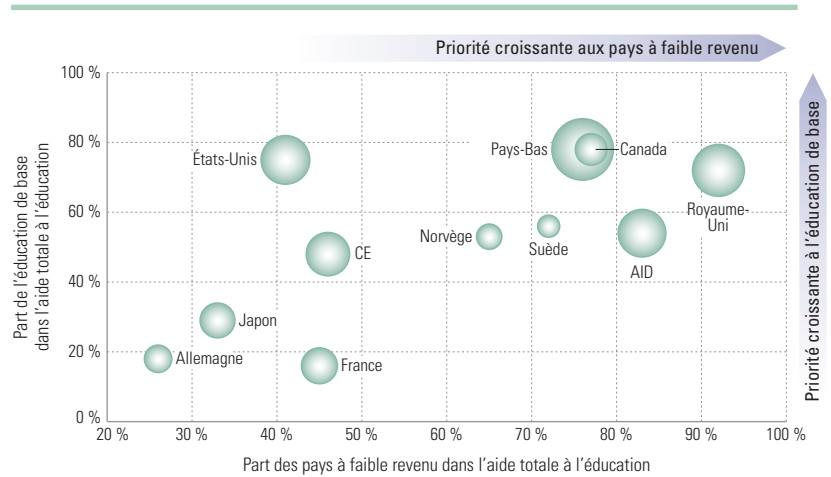


Source : OCDE-CAD (2008c).

■ Divers donateurs majeurs sont en retrait sur un ou sur plusieurs points. L'Allemagne, la France et le Japon ont fait preuve d'une relative négligence vis-à-vis de l'éducation de base et des pays à faible revenu. La France et l'Allemagne entretiennent des programmes d'aide faiblement alignés sur leurs engagements internationaux en faveur du Cadre d'action de Dakar et des OMD relatifs à l'éducation. Pour l'une et l'autre, il est plus important de subventionner l'entrée dans leurs universités d'étudiants étrangers, surtout issus de pays en développement à revenu moyen, que de soutenir l'éducation de base dans les pays à faible revenu (encadré 4.3). L'engagement pris récemment par le gouvernement français de travailler avec le Royaume-Uni dans le cadre d'un partenariat visant à scolariser 16 millions d'enfants en Afrique subsaharienne d'ici à 2015 est bienvenu s'il indique une réévaluation plus approfondie des priorités de l'aide (France, ministère des Affaires étrangères et européennes, 2008).

■ Certains donateurs ont bien su privilégier l'aide à l'éducation de base mais ont mal ciblé les pays à faible revenu. Ainsi, les États-Unis et la Commission européenne attribuent moins de la moitié de leur aide à l'éducation à ces pays.

Figure 4.13 : Priorité accordée par les donateurs aux pays à faible revenu et à l'éducation de base, engagements d'aide, moyenne annuelle 2005-2006



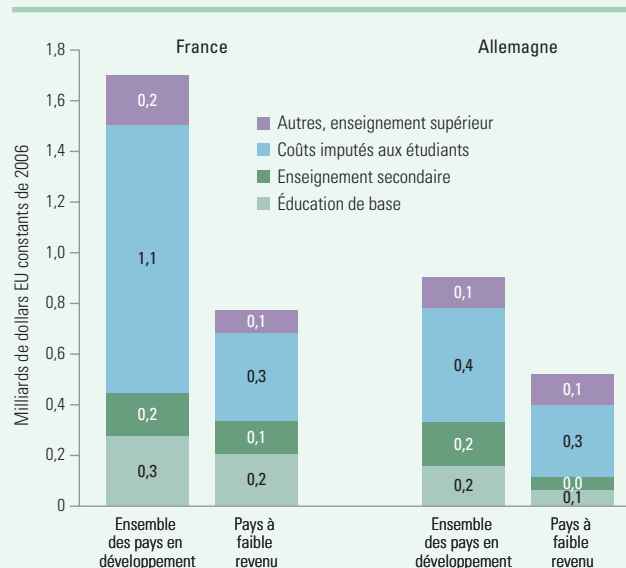
Notes : la taille des bulles est proportionnelle à l'aide totale à l'éducation de base destinée aux pays à faible revenu, en moyenne pour 2005-2006 (engagements). Seuls sont indiqués les donateurs dont l'aide à l'éducation dépasse 100 millions de dollars EU en moyenne pour 2005 et 2006.
Source : OCDE-CAD (2008c).

Encadré 4.3 – La France et l'Allemagne se concentrent sur l'aide à l'éducation postsecondaire

En 2005 et 2006, l'aide de la France à l'éducation s'élevait en moyenne à 1,7 milliard de dollars EU par an et celle de l'Allemagne à 0,9 milliard de dollars EU, ce qui les plaçait respectivement au premier et au troisième rang des donateurs de ce secteur par ordre d'importance (figure 4.14). Cependant, 12 % seulement de l'aide de la France à l'éducation soutenait l'éducation de base dans les pays à faible revenu tandis que, pour l'Allemagne, cette proportion était de 7 %. Ces deux pays affectaient une part importante de l'ensemble de leur aide à l'éducation aux coûts imputés aux étudiants des pays en développement étudiant dans leurs établissements d'enseignement supérieur. Ces coûts représentaient 62 % de l'aide à l'éducation de la France et de 50 % de celle de l'Allemagne.

Ils représentaient une part importante de l'aide totale à l'éducation pour certains pays bénéficiaires. En Algérie, par exemple, la proportion était de 80 % et en Tunisie de 40 %. Au Maroc, où le taux net de scolarisation était inférieur à 90 % en 2006 et le taux d'alphabétisme des adultes tout juste supérieur à 50 %, les deux tiers de l'ensemble de l'aide à l'éducation prenaient la forme de coûts imputés aux étudiants alors que 7 % seulement soutenaient les objectifs de l'EPT.

Figure 4.14 : Répartition de l'aide à l'éducation par niveau, France et Allemagne, engagements, moyenne annuelle 2005-2006



Source : OCDE-CAD (2008c).

Occasions manquées, sous-performance collective et faible écho de l'EPT

Les tendances actuelles de l'aide suscitent de sérieuses préoccupations quant aux perspectives de tenir les promesses faites à Dakar. Les engagements en faveur de l'éducation n'étaient pas plus élevés en 2006 qu'en 2004 et, pour ce qui est de l'éducation de base, ils étaient même légèrement inférieurs. La répartition reste une question très préoccupante : moins de la moitié de l'aide à l'éducation de base a été attribuée aux 50 pays les moins avancés.

Il n'y a pas que le volume de l'aide qui ne soit pas à la hauteur des besoins – et des promesses. Des éléments essentiels de l'architecture de l'aide conçue à Dakar sont en deçà des attentes. L'IMOA a été créée pour soutenir l'élaboration des plans d'EPT crédibles demandés par le Cadre de Dakar, afin d'harmoniser les efforts des donateurs en faveur de l'éducation de base et d'encourager l'augmentation de l'aide bilatérale. Par la suite, la création du Fonds catalytique, initialement destiné à des pays n'ayant pas de liens avec les donateurs bilatéraux puis élargi à d'autres pays, a été un ajout important. Cependant, après avoir créé ces institutions, les donateurs n'honorent pas leurs engagements. Le soutien bilatéral à l'éducation de base marque le pas et, à moins que le Fonds catalytique ne soit suffisamment réalimenté, sa crédibilité et celle de l'IMOA elle-même diminueront.

Une occasion de mobiliser ensemble tous les donateurs derrière l'agenda de l'EPT aura été perdue.

Sur cette toile de fond décourageante apparaissent quelques signes positifs. Il est encourageant que le communiqué du G8 de 2007 ait réaffirmé l'engagement de Dakar garantissant que le manque de ressources ne ruinerait pas les efforts des pays en faveur de l'EPT (Groupe des Huit, 2007). C'est également le cas de la promesse, réitérée en 2008 à Hokkaido, de s'employer à « combler le reste à financer pour les pays sélectionnés dans le cadre de [l'IMOA] ». En juin 2008, le Conseil européen a réaffirmé son soutien à l'EPT et promis une augmentation de 4,3 milliards d'euros de l'aide à l'éducation d'ici à 2010 (Conseil de l'Union européenne, 2008).

Cependant, les promesses ne valent que ce que vaut leur réalisation. Si les donateurs sont sérieux, ils ne peuvent pas se permettre deux nouvelles années de sous-performance collective.

L'accélération des progrès en direction de l'EPT ne sera pas possible sans un engagement international renforcé à accroître l'ensemble de l'aide pour atteindre les niveaux promis en 2005. Dans l'environnement international actuel, cet engagement exigera un leadership international renouvelé, dont une partie doit venir du secteur éducatif lui-même. La source la plus évidente d'orientation est le Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, qui vise à réunir les chefs d'État ou de gouvernement, les ministres de l'Éducation et de la Coopération internationale, les responsables d'institutions de développement et des représentants de la société civile et du secteur privé. Son rôle est d'affermir la volonté politique en vue d'accélérer les progrès en direction de l'EPT, de renforcer les partenariats, d'identifier les priorités et de mettre en lumière les ressources à mobiliser.

Jusqu'à présent, les réunions du Groupe de haut niveau ne sont pas parvenues à imposer le Cadre de Dakar et à galvaniser l'action internationale, en partie parce qu'elles n'ont pas attiré une participation suffisante des ministres des pays donateurs. Le problème plus général est qu'à l'exception notable de quelques donateurs bilatéraux, l'EPT n'a pas su se faire entendre avec assez de force et de cohérence pour rester au centre de l'agenda du développement international. Un défi important pour la réunion de 2008 du Groupe de haut niveau et pour l'UNESCO est de faire entendre cette voix et de poser les bases d'une revitalisation du soutien des donateurs à l'EPT. □

L'EPT n'a pas su se faire entendre avec assez de force et de cohérence pour rester au centre de l'agenda du développement international.

Gouvernance et efficacité de l'aide

L'accroissement de l'aide est une partie de l'équation de la réalisation des engagements pris à Dakar. L'autre partie consiste en une plus grande efficacité de cette aide. En dernière analyse, on ne peut convaincre de la nécessité d'accroître l'aide que si cette dernière est perçue comme produisant des résultats positifs. L'efficacité de l'aide tient en partie à la gouvernance dans les pays en développement. Un haut degré de corruption, un faible niveau de transparence et d'obligation redditionnelle et l'absence de stratégies de développement efficaces ajoutent encore à un environnement qui n'est guère propice à une aide efficace. La gouvernance de l'aide elle-même est également importante. Faire en sorte que l'aide au développement construise plus qu'elle n'érode la capacité nationale à produire du changement, qu'elle soit prévisible et qu'elle soutienne les stratégies nationales destinées à atteindre des objectifs bien définis est essentiel à son efficacité.

Au cours des dernières années, on s'est de plus en plus attaché à remédier aux problèmes de qualité de l'aide. Cette préoccupation est en partie celle des bénéficiaires de l'aide. Les gouvernements des pays en développement dénoncent les coûts de transaction élevés, l'influence indue des donateurs sur la conception des politiques et l'incapacité à utiliser les systèmes nationaux comme autant de problèmes qui limitent l'efficacité de l'aide. Pour leur part, les donateurs ont reconnu que les systèmes traditionnels de prestation d'aide étaient imparfaits. De plus en plus, les gouvernements des pays développés ont reconnu que la conditionnalité de l'aide était moins efficace pour produire des résultats que l'appropriation nationale des stratégies de développement. Des problèmes plus larges de gouvernance de l'aide ont également été reconnus. Il s'agit notamment de l'acheminement de l'aide par le biais de projets indépendants plutôt que par l'intermédiaire des budgets, systèmes financiers et programmes nationaux, de la médiocre coordination entre les donateurs et du caractère imprévisible du financement de l'aide.

En 2005, les donateurs ont donc défini une nouvelle vision de la gouvernance de l'aide au développement avec la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement (OCDE-CAD, 2005). Les pays riches y prennent « la résolution de mener des actions ambitieuses, se prêtant à un suivi, afin de réformer [leurs] modalités d'acheminement et de gestion de l'aide ».

Les mots d'ordre de cette nouvelle approche sont l'harmonisation, l'alignement et l'appropriation nationale. Des engagements spécifiques ont été pris sous forme d'objectifs destinés à améliorer la prévisibilité de l'aide, à utiliser les institutions et les systèmes financiers nationaux et à réduire les coûts de transaction par une meilleure coordination des donateurs.

Ce nouveau modèle de gouvernance produit-il des résultats ? Dans certains cas, la transformation des mécanismes d'acheminement de l'aide abaisse les coûts de transaction et réduit la fragmentation. Dans d'autres, les nouveaux mécanismes n'ont pas été en mesure de surmonter les problèmes existants. Le système naissant de gouvernance de l'aide peine à produire des résultats positifs, en partie parce qu'une authentique appropriation nationale exige une capacité réelle à élaborer, mettre en œuvre et évaluer des stratégies, qui ne s'est pas encore manifestée dans tous les pays, et en partie parce que certaines habitudes anciennes des donateurs ont la vie dure et qu'un bon nombre de ceux-ci ont du mal à garder leurs distances. Le fait que les donateurs tendent à avoir leur propre définition de ce qu'est une « bonne gouvernance » dans le secteur éducatif et ailleurs en est un exemple, évoqué à la fin de la présente section. Cela peut donner lieu à l'adoption de mesures relevant d'une « bonne gouvernance » définie en un sens plutôt étroit par des gouvernements qui les jugent nécessaires pour attirer le soutien des donateurs.

La suite de la présente section examinera le tout nouvel agenda de la gouvernance de l'aide afin de voir ce qu'il a changé – si changement il y a eu – en matière de qualité et d'efficacité de l'aide à l'éducation. Sera également décrite l'approche récente de la gouvernance de l'éducation adoptée par les donateurs dans les pays en développement.

Améliorer la qualité de l'aide

D'un certain point de vue, l'importance de l'aide internationale est exagérée. Dans le cas des engagements de Dakar, comme dans d'autres domaines, les progrès réels dépendent en dernière analyse de savoir si les gouvernements traitent les problèmes, mobilisent les ressources nationales et s'attaquent aux inégalités de leurs systèmes éducatifs. Mais, comme ce chapitre l'a montré, l'aide est importante pour de nombreux pays : dans les plus pauvres, les meilleurs plans eux-mêmes ne réaliseront ni l'EPU ni les objectifs plus larges prévus d'ici à 2015 sans un important accroissement de l'aide au développement.

Au cours des dernières années, on s'est de plus en plus attaché à remédier aux problèmes de qualité de l'aide.

La Déclaration de Paris représente, de la part des donateurs, une reconnaissance importante des réels défauts de leur action.

La manière dont l'aide est acheminée peut avoir autant d'importance que le volume de cette aide. Des flux imprévisibles n'offrent pas un fondement sûr pour des investissements à long terme dans les écoles, le recrutement et la formation des enseignants et un soutien ciblé aux groupes marginaux. De même, lorsque les donateurs acheminent l'aide en court-circuitant les systèmes nationaux et en dépassant les capacités nationales de gestion, les résultats sont rarement durables.

Le nouveau paradigme de l'aide vise à résoudre les problèmes de gouvernance liés à l'acheminement de l'aide et à souligner la responsabilité des gouvernements. Rares sont ceux qui pourraient contester ces objectifs. Le respect de l'appropriation nationale et la recherche d'une plus grande efficacité des contributions des donateurs à la réduction de la pauvreté sont intrinsèquement louables. En pratique, cependant, il est plus difficile de changer les procédures que le discours de la gouvernance de l'aide.

La Déclaration de Paris représente, de la part des donateurs, une reconnaissance importante des réels défauts de leur action. La prolifération des donateurs, le recours à des projets pour contourner les structures gouvernementales, la faiblesse de la coordination et le caractère disparate des systèmes de rapports sont la marque d'une mauvaise gouvernance de l'aide, qui a laissé une profonde empreinte dans de nombreux pays. Cette situation a notamment eu pour conséquences un affaiblissement des procédures décisionnelles et budgétaires, la fragmentation de la prestation des services et l'érosion des capacités et des institutions nationales. Dans l'étude qu'il a menée en 2008 sur les pratiques de l'aide dans 54 pays, le CAD de l'OCDE a révélé l'ampleur des problèmes. Seuls 43 % des projets et programmes soutenus par des donateurs qui faisaient l'objet de cette évaluation recouraient aux systèmes de passation de marchés du pays partenaire. En 2007, le Niger a reçu 600 missions effectuées par les donateurs, dont moins de 100 étaient des missions conjointes (OCDE-CAD, 2008a).

Les membres du CAD de l'OCDE ont adopté des indicateurs destinés à mesurer les progrès accomplis pour rendre l'aide plus efficace. Les objectifs portent notamment sur des réductions quantifiées de la part de l'aide qui ne fait pas l'objet de rapports ou ne figure pas dans les budgets nationaux et sur un accroissement du nombre de missions conjointes. L'engagement a également été pris d'augmenter jusqu'à concurrence des deux tiers du total la part de l'aide dispensée selon une approche de programmes plutôt que de projets.

Reconnaissant que la prévisibilité de l'aide à court et à moyen terme est essentielle à une bonne gestion des finances publiques, l'agenda de Paris comporte un engagement de réduire de moitié la proportion de l'aide non décaissée dans l'année fiscale pour laquelle elle était prévue.

Malgré de bonnes intentions, les progrès dans tous ces domaines ont été variables (encadré 4.4). Bien évidemment, tous les problèmes et échecs ne peuvent être imputés aux insuffisances des seuls donateurs. Ainsi, faire transiter les ressources par les budgets nationaux dans des pays où l'on sait que sévit une corruption monumentale n'a pas beaucoup de sens. Cependant, les performances des donateurs mesurées en fonction de leurs propres critères de référence posent d'importantes questions en matière de gouvernance. Si, pour demander aux bénéficiaires de l'aide de rendre des comptes à propos de la bonne gouvernance, les donateurs peuvent tout simplement réduire les flux d'aide, comment les bénéficiaires qui ont honoré leur part du contrat peuvent-ils, quant à eux, demander des comptes aux donateurs ? Existe-t-il des facteurs incitatifs propres à encourager une bonne conduite de la part des donateurs ?

Le suivi de l'agenda de Paris est une étape importante vers le respect des engagements pris mutuellement. Cependant, les exercices de contrôle ne sont efficaces que pour autant qu'ils sont suivis. L'étude menée en 2008 par le CAD de l'OCDE montre que les partenariats liés à l'aide soulèvent de sérieux problèmes. L'appropriation nationale demeure faible, les coûts de transaction sont élevés, l'engagement des donateurs envers les systèmes nationaux fait encore défaut et la coordination des donateurs reste rudimentaire. Si l'aide s'intensifie alors que les mesures de gouvernance restent dans une grande mesure inchangées, on peut s'attendre à ce que les coûts de transaction augmentent sans que s'améliore l'efficacité de l'aide mesurée en fonction des résultats réels du développement.

Les sous-sections qui suivent étudient les conséquences qu'a eues le nouvel agenda de la gouvernance de l'aide pour l'aide à l'éducation et pour les perspectives de réalisation des buts et objectifs fixés par le Cadre d'action de Dakar. Quatre domaines sont pris en compte :

- le passage des projets aux programmes ;
- l'action en faveur de l'appropriation ;
- l'alignement de l'aide sur les priorités et les systèmes nationaux ;
- la coordination des donateurs.

Encadré 4.4 – Efficacité de l'aide : en deçà des objectifs de 2010

La Déclaration de Paris a marqué un point de départ pour la gouvernance de l'aide. Pour la première fois, les donateurs et les gouvernements bénéficiaires ont fixé pour 2010 des objectifs de mesure de l'efficacité de l'aide. Les premiers résultats du suivi pour 54 pays en développement et 27 donateurs, représentant la moitié de l'ensemble de l'aide fournie en 2007, suggèrent que les objectifs ne seront pas atteints dans la plupart des pays et que les progrès ont été lents et inégaux :

- *l'appropriation par les pays demeure faible.* Moins d'un quart des pays examinés possèdent des stratégies nationales de développement clairement liées au budget national. Ce chiffre est supérieur à celui auquel il se situait en 2005 (17 %), mais très inférieur à l'objectif de 75 % fixé pour 2010 ;
- *les capacités de suivi sont limitées.* L'évaluation a montré que moins de 10 % des bénéficiaires de l'aide examinés disposaient de systèmes capables d'assurer le suivi des résultats du développement – ce qui représente une légère augmentation par rapport au chiffre de 7 % pour 2005, mais l'objectif fixé pour 2010 est de 35 % ;
- *les progrès de l'alignement de l'aide avec les programmes des gouvernements ont été minimaux.* Quarante-six pour cent du total de l'aide a été acheminé par des mécanismes communs de

prestation d'aide, tels que les approches sectorielles. Cette proportion est approximativement la même qu'en 2005. L'objectif pour 2010 est de 66 % ;

- *l'utilisation des systèmes nationaux reste limitée.* Quarante-cinq pour cent seulement de l'aide est acheminée par l'intermédiaire des systèmes publics nationaux de gestion financière. Ce chiffre ne représente pas une grande augmentation par rapport au niveau enregistré en 2005 (40 %) et n'est à peine plus qu'à mi-chemin de l'objectif de 80 % fixé pour 2010. Même dans les pays disposant de bons systèmes, les donateurs n'utilisent pas nécessairement davantage ces derniers, ce qui indique que la qualité n'est pas le seul facteur qui influence leurs choix. Ainsi, bien que le système de gestion financière de la Mongolie ait été classé comme l'un des meilleurs parmi les 54 pays étudiés, 17 % seulement de l'ensemble de l'aide à ce pays sont gérés par l'intermédiaire du système national de ce pays ;
- *la coordination des donateurs est encore rudimentaire.* En 2007, les 54 pays ont reçu plus de 14 000 missions effectuées par les donateurs, dont 20 % seulement étaient des missions conjointes faisant l'objet d'une coordination entre les donateurs. L'objectif pour 2010 est de 40 %.

Source : OCDE-CAD (2008a).

Passer des projets aux programmes

Un point de référence utilisé pour évaluer les progrès de la nouvelle approche de la prestation de l'aide est le degré d'engagement des donateurs en faveur d'une aide axée sur les programmes. Le soutien axé sur les projets est largement perçu comme une des causes sous-jacentes de la fragmentation, laquelle se traduit par des coûts de transaction élevés et qui, en particulier lorsque les projets sont administrés et évalués par des unités distinctes, affaiblit potentiellement les efforts de renforcement des capacités nationales. Les critères de mesure de l'engagement en faveur d'une aide axée sur les programmes sont notamment la croissance de la part de l'aide fournie sous forme de fonds communs et de soutien budgétaire. L'objectif est d'apporter sous cette forme les deux tiers du total d'ici à 2010. Une tendance particulièrement forte s'est manifestée en faveur de l'adoption d'approches sectorielles pour les secteurs sociaux, avec une place prédominante pour l'éducation. Cette tendance était guidée par la conviction qu'une coordination de la prestation de l'aide de tous les donateurs pour de vastes programmes sectoriels renforcerait l'appropriation nationale et améliorerait les résultats du dévelop-

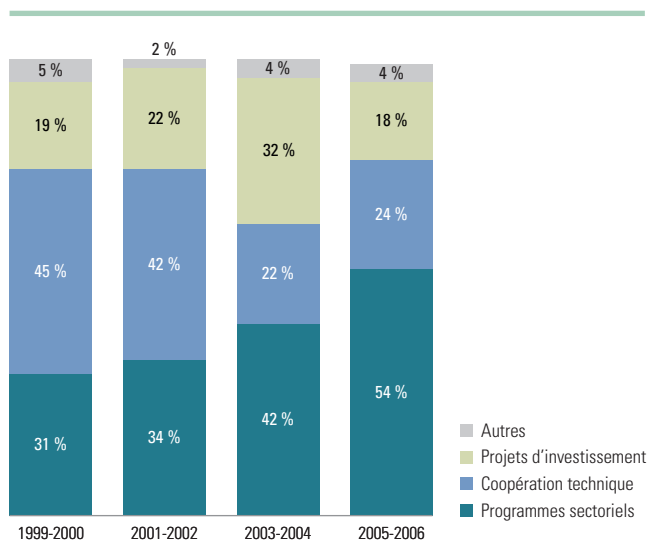
pement. À ce jour, l'expérience laisse à penser que cette conception est largement justifiée, avec cependant quelques importantes mises en garde.

En termes d'engagements financiers, un effort vigoureux a été accompli en faveur d'un soutien axé sur les programmes dans le domaine de l'éducation. Bien que, compte tenu des problèmes de définition, les données ne représentent qu'une indication approximative, les meilleures estimations suggèrent que la part de l'aide fournie par l'intermédiaire de programmes sectoriels est passée de 31 % en 1999-2000 à 54 % en 2005-2006 (figure 4.15). La figure 4.16 résume des exemples de programmes sectoriels d'éducation conçus et mis en œuvre dans 5 pays au cours de la dernière décennie. À partir d'un noyau réduit, le nombre de donateurs impliqués dans ces programmes s'est accru. Cependant, certains donateurs de premier plan, dont les États-Unis et le Japon, ne fournissent pas encore directement de soutien financier en recourant à des approches sectorielles.

La dynamique en faveur d'un soutien axé sur les programmes est d'une intensité variable. D'une manière générale, c'est dans les pays à faible

Un effort vigoureux a été accompli en faveur d'un soutien axé sur les programmes dans le domaine de l'éducation.

Figure 4.15 : Catégories d'aide à l'éducation de base, 1999-2006, engagements



Source : OCDE-CAD (2008c).

Les approches sectorielles peuvent affaiblir la position de négociation des bénéficiaires de l'aide et renforcer l'effet de levier que les donateurs peuvent exercer sur les politiques.

revenu, les plus dépendants de l'aide, qu'elle a été la plus forte. Si, à l'origine, l'initiative revenait dans une large mesure aux donateurs, les gouvernements de ces pays attendent du soutien axé sur les programmes qu'il permette une plus grande flexibilité, davantage de prévisibilité et de moindres coûts de transaction, et que les priorités nationales dictent le contenu des programmes. À l'inverse, les gouvernements des pays à revenu moyen, qui tendent à compter moins de donateurs et sont moins dépendants de l'aide, préfèrent souvent négocier séparément avec les donateurs plutôt qu'avec un groupe coordonné. La coordination de l'aide aux programmes du secteur éducatif est également moins fréquente dans les États fragiles, du fait principalement que le gouvernement ne dispose pas des capacités nécessaires pour diriger ce processus.

Agir pour l'appropriation

L'un des objectifs du soutien axé sur les programmes est de renforcer l'appropriation nationale. Dans la langue du nouveau paradigme de la gouvernance de l'aide, l'appropriation au niveau du pays exige que les gouvernements s'investissent « du premier rôle dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs stratégies nationales de développement, dans le cadre d'un vaste processus de consultation » et que les donateurs « respectent le rôle prédominant des pays partenaires et les aident à renforcer leur capacité à exercer ce rôle » (OCDE-CAD, 2005). Est-ce le cas pour l'éducation ?

Dans le secteur éducatif comme dans d'autres domaines, les approches sectorielles sont largement présentées comme un vecteur de renforcement de l'appropriation. Dans un monde de bonne gouvernance, les plans sectoriels d'éducation seraient élaborés par les gouvernements, avec des priorités clairement reflétées dans les budgets nationaux et les stratégies d'ensemble, et ils seraient soutenus par des actions coordonnées des donateurs. Les premières approches sectorielles n'étaient pas conformes à ce modèle. La plupart des gouvernements n'avaient pas la capacité d'en élaborer qui soient efficaces et l'influence des donateurs pesait lourdement sur leur conception et leur mise en œuvre. Avec le temps, l'appropriation et le leadership des gouvernements se sont renforcés, mais les progrès n'ont été ni universels, ni uniformes.

Un dilemme évident auquel sont confrontés les pays dépendants de l'aide est que les donateurs tiennent les cordons de la bourse et que, lorsqu'ils disent « non », ils ont le dernier mot. Paradoxalement, les approches sectorielles peuvent affaiblir la position de négociation des bénéficiaires de l'aide et renforcer l'effet de levier que les donateurs peuvent exercer sur les politiques. L'aide axée sur les projets, quelles que soient ses limites d'ensemble, reposait sur une relation bilatérale entre les bénéficiaires et chaque donateur. La force de tout donateur était fonction de l'importance de son engagement financier ou de son rôle stratégique. Avec l'aide axée sur les programmes, les donateurs agissent collectivement, unissant efficacement leurs ressources dans les budgets nationaux. Dans ce contexte, l'action collective peut accroître la force de négociation de la communauté des donateurs dans les discussions sur l'approche sectorielle. La perspective d'un plus grand pouvoir des donateurs est sans doute l'une des raisons pour lesquelles certains gouvernements continuent de préférer les projets. L'aide aux programmes peut représenter le chemin idéal vers une plus grande efficacité, mais elle peut également comporter davantage d'intrusion dans les politiques nationales. Comme l'exprime un commentateur, « les bénéficiaires sont aujourd'hui confrontés, sur tous les aspects de la planification, du budget et de la mise en œuvre des programmes de développement à l'échelle nationale, à un contrôle plus étroit que jamais depuis l'indépendance » (Fraser, 2006).

Il va de soi que tous les gouvernements n'ont pas la même capacité à prendre en charge l'élaboration de programmes sectoriels d'éducation, conduire le dialogue avec les donateurs et restreindre l'influence de ces derniers. Les pays sont

Figure 4.16 : Participation des donateurs aux programmes sectoriels d'éducation dans cinq pays

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
Mali					2001-2005 : PISE I Lancement en 2000 du PRODEC, plan décennal de développement du secteur éducatif, accompagné en 2001 de l'approche sectorielle PISE I, avec un fonds commun alimenté par 3 donateurs (les Pays-Bas, la Suède et la Banque mondiale) et des fonds non regroupés provenant de 10 donateurs. Un Cadre de partenariat fixe les principes de la coordination des donateurs, avec une rotation de ces derniers dans le rôle de chef de file et des missions conjointes d'examen.					2006-2009 : PISE II La deuxième phase du PRODEC/PISE est soutenue par 14 donateurs, 6 d'entre eux fournissant un soutien budgétaire sectoriel et 8 un financement destiné à des composantes spécifiques du plan sectoriel par l'intermédiaire de projets. Signature d'un cadre financier commun par les 6 donateurs apportant un soutien budgétaire.						
Népal					1999-2003 : BPEP II L'harmonisation des donateurs a été engagée avec un fonds commun alimenté par 5 donateurs (la Banque mondiale, la Commission européenne, le Danemark, la Finlande et la Norvège) et destiné au deuxième Programme d'éducation de base et d'enseignement primaire. Utilisation des procédures de gestion de l'AID.				2004-2009 : Programme national d'EPT Ce programme est soutenu par une approche sectorielle comprenant un fonds commun alimenté par 7 donateurs et des financements apportés indépendamment par 3 autres donateurs. Un cadre financier commun a été signé par les donateurs associés dans le fonds commun, prescrivant l'utilisation des procédures de gestion du gouvernement. Un code de conduite fixe des principes régissant toute coordination et tout alignement des donateurs. Le gouvernement, tous les donateurs et des représentants d'ONG participent à des missions annuelles conjointes d'examen du programme national d'EPT.							
Nicaragua					2004-2008 : PCT Le Plan commun de travail (PCT) a été adopté par le ministère de l'Éducation en tant que programme sectoriel et accepté en tant qu'approche sectorielle par tous les donateurs. Le programme est financé en majorité par l'aide, toutes modalités confondues. Un soutien budgétaire de la Commission européenne et un fonds commun soutenu par 3 donateurs ont été mis en place en 2005. Un comité sectoriel contrôle la mise en œuvre.											
R.-U. Tanzanie	1997-2001 : ESDP Lancement en 1997 du Plan directeur de l'éducation de base, avec le soutien du Plan de développement du secteur de l'éducation et un soutien non regroupé fourni par 18 donateurs. Consultations intensives entre le gouvernement et les donateurs et analyse sectorielle en vue du passage à l'aide aux programmes. Formation d'un groupe de donateurs sous la direction d'un donateur chef de file désigné.				2001-2006 : PEDP I Lancement en 2001 du Programme gouvernemental de développement de l'éducation primaire, accompagné d'une approche sectorielle à l'échelle du sous-secteur comprenant un fonds commun alimenté par 9 donateurs et régi par un memorandum d'entente. Le PEDP est dirigé par un comité, auquel sont rattachés des groupes de travail techniques.					2007-2011 : ESDP Approche sectorielle couvrant l'ensemble du secteur éducatif. Tous les donateurs contribuant précédemment au fonds commun sont passés à un soutien budgétaire. Lancement en 2006 de la Stratégie conjointe d'assistance à la République-Unie de Tanzanie, exprimant la préférence du gouvernement pour un soutien budgétaire général et sa préoccupation face aux fonds communs apparaissant comme des mécanismes parallèles.						
Zambie					1999-2002 : BESSIP I Lancement du Programme d'investissement du sous-secteur de l'éducation de base, avec une aide apportée conjointement par 4 donateurs (l'Irlande, la Norvège, le Pays-Bas et le Royaume-Uni). À la fin du BESSIP, 14 donateurs participaient à l'approche sectorielle.				2003-2007 : MoESP Deuxième plan gouvernemental d'éducation, couvrant l'ensemble du secteur éducatif. Neuf donateurs et le gouvernement ont signé un memorandum d'entente afin de préciser les principes de l'interaction entre le gouvernement et les donateurs et du financement commun. La Stratégie conjointe d'assistance à la Zambie, destinée à coordonner l'ensemble de l'aide à ce pays, a été lancée en 2007, indiquant la préférence du gouvernement pour un soutien budgétaire général. Au terme du MoESP, 4 donateurs ont quitté le fonds commun au profit d'un soutien budgétaire général.							

confrontés à différents types de problèmes et les gouvernements ont des capacités différentes en matière d'élaboration des politiques, d'administration et de finances. L'incidence de ces différences sur les relations qui structurent l'élaboration et la mise en œuvre des approches sectorielles est une question complexe. L'expérience contrastée qu'ont en la matière l'Inde et le Mozambique illustre ce point et met en lumière certaines des conditions nécessaires à un leadership plus efficace de la part des gouvernements.

Le programme actuellement mis en œuvre par le gouvernement de l'Inde pour atteindre l'EPU s'intitule Sarva Shiksha Abhiyan (SSA). Lancé en 2001, il a reçu 2 ans plus tard un soutien des donateurs et est devenu l'une des plus vastes approches sectorielles au monde dans le domaine de l'éducation de base. Si la participation financière des donateurs est importante en valeur absolue, elle représente cependant une part relativement faible de l'ensemble de l'enveloppe financière, avec 4 % du coût total. Les évaluations du programme laissent peu de doute sur le fait qu'il est dirigé par le pays, le gouvernement contrôlant fermement la définition de ses priorités et sa mise en œuvre.

Le SSA est le fruit d'un long processus d'élaboration de politiques à l'échelle nationale et de dialogue avec les donateurs. On peut faire remonter son origine au succès du Programme d'enseignement primaire de district (DPEP, District Primary Education Programme), qui a débuté en 1994 et a été mis en œuvre sous la ferme autorité du gouvernement, avec notamment une gestion nationale stricte de la participation des donateurs

(encadré 4.5). L'autorité de négociation était déléguée au ministère fédéral de l'Éducation, qui a réuni les organisations nationales pertinentes afin de parvenir à un accord sur le cadre du programme. Préalablement aux discussions avec les donateurs, des négociations intenses entre le gouvernement central et les autorités des États ont réconcilié les divergences d'intérêts et de perceptions. Le renforcement des capacités a été identifié très tôt comme une priorité majeure et de nombreux instituts nationaux ont été mobilisés pour fournir des programmes de soutien.

La situation au Mozambique a été moins propice à un leadership du gouvernement dans la relation d'aide. Même ainsi, cependant, cette expérience montre que l'appropriation peut se développer au fil du temps. Vingt-deux institutions donatrices multilatérales et bilatérales et une centaine d'ONG étant impliquées dans le secteur éducatif, l'efficacité de l'aide est une préoccupation quotidienne. Quelque 42 % du budget de l'éducation proviennent de sources externes. Depuis 1998, la plus grande part de cette assistance a été fournie dans le cadre d'approches sectorielles, centrées d'abord principalement sur l'enseignement primaire (jusqu'en 2005), puis adoptant une couverture plus complète (2006-2011).

L'élaboration du plan actuel a pris plus de 3 ans. Elle a mis à l'épreuve la capacité du gouvernement et des donateurs à parvenir à un accord. À plusieurs occasions, y compris dans le domaine sensible de la rémunération et du statut des enseignants, les donateurs ont contesté collectivement les positions du gouvernement. Cependant,

L'expérience du Mozambique montre que l'appropriation peut se développer au fil du temps.

Encadré 4.5 – L'aide à l'éducation en Inde : rester ferme dans les négociations

Le programme indien d'enseignement primaire au niveau des districts (DPEP, District Primary Education Programme) est, sous bien des aspects, un prototype de ce que les programmes sectoriels visent à réaliser. À son lancement, ce programme était unique non seulement dans sa conception, qui insistait sur la planification participative et les résultats, mais également du fait du degré de leadership exercé par le gouvernement.

D'emblée, le gouvernement central a adopté une position ferme pour limiter l'influence des donateurs. Un accord sur l'aide n'a été obtenu qu'après que les donateurs eurent donné des assurances claires qu'ils acceptaient les objectifs et l'approche du programme et que le gouvernement fédéral avait seul le droit de

concevoir et de contrôler sa mise en œuvre dans les États. Pour gérer les donateurs, le programme a inauguré des procédures financières communes et des mécanismes conjoints de rapports et d'examen. De longues négociations ont été nécessaires sur la portée et la composition des missions d'examen et pour assurer la participation du gouvernement fédéral en tant que partenaire à part égale. À la fin de 1994, un accord a été trouvé sur les modalités et sur les aspects limités de la mise en œuvre que les donateurs pouvaient évaluer. Deux ans après que le programme eut été amplifié et relancé sous le nom de SSA, en 2001, le DFID, la Commission européenne et la Banque mondiale lui ont apporté un soutien conforme à tous les paramètres existants.

Source : Ayyar (2008).

l'évaluation des relations laisse à penser que les donateurs ont plutôt réclamé de la clarté et davantage de dialogue sur les priorités qu'exercé une pression directe sur les politiques et les stratégies (Takala, 2008). Pour ce qui est de la mise en œuvre, malgré l'accord de 1998 qui prescrivait de suivre le cycle national de planification, les donateurs ont tout d'abord continué à contourner les procédures de planification et de budgétisation et à exercer une microgestion des activités qu'ils finançaient. En 2003, cependant, 15 d'entre eux ont reconnu collectivement les effets négatifs de leur attitude et accepté de la modifier, ce qui s'est traduit par une plus grande capacité du gouvernement à prendre en charge le programme (Takala, 2008).

L'exemple indien montre qu'il est possible, pour un gouvernement bénéficiaire, de diriger la relation d'aide. Une faible dépendance vis-à-vis de l'aide, des capacités gouvernementales importantes et des institutions nationales fortes permettant le renforcement des capacités ont permis à l'Inde de fixer elle-même les conditions de ses relations avec les donateurs. En outre, le gouvernement fédéral disposait d'une stratégie clairement définie en matière d'éducation et a engagé des processus politiques internes qui ont permis de résoudre les divergences entre États ainsi qu'entre les États et le gouvernement central avant le début des négociations avec les donateurs. La situation était très différente au Mozambique, qui sortait d'une guerre civile prolongée et avait des capacités très faibles dans les domaines clefs de l'administration, un système éducatif en ruines et une forte dépendance vis-à-vis des donateurs. Il était inévitable que les donateurs aient la capacité de peser considérablement sur les politiques. Cependant, le tableau a évolué au fil du temps, à mesure que les capacités du gouvernement se renforçaient et que croissait la confiance des donateurs dans les systèmes nationaux.

Aligner l'aide avec les priorités nationales et utiliser les systèmes gouvernementaux

La Déclaration de Paris envisage une relation d'aide dans laquelle les donateurs soutiennent les stratégies, les institutions et les procédures des gouvernements partenaires. Cette vision exprime la conviction que, lorsque l'aide est alignée sur les priorités et les systèmes du pays, elle a plus de chances d'être efficace que lorsqu'elle est orientée par les donateurs, fragmentée et administrée par l'intermédiaire des systèmes des donateurs. Comme dans le cas de l'appropriation, l'évaluation de l'alignement de l'aide au sens le plus large est difficile à réaliser.

Si de nombreuses déclarations ont été faites en faveur de l'alignement de l'aide sur les priorités et les pratiques des gouvernements, l'attitude des donateurs est variable et peut consister aussi bien en un soutien très vague qu'en une acceptation pleinement partagée. Les progrès vers l'alignement se sont révélés fort peu directs et se sont accompagnés de frustrations de part et d'autre. Cette problématique soulève des questions complexes. Utiliser les procédures nationales pour acheminer l'aide rend les donateurs bien plus dépendants des systèmes nationaux. Étant responsables devant leurs concitoyens et leurs organes législatifs de l'utilisation efficace de l'aide, les donateurs sont très préoccupés par la corruption et par la rapidité de l'acheminement. Pour leur part, de nombreux bénéficiaires de l'aide se plaignent des exigences de l'aide aux programmes en matière d'administration et de rapports.

Malgré ces problèmes, les efforts visant à aligner l'aide aux programmes du secteur éducatif et les systèmes nationaux de gestion peuvent avoir des résultats positifs, comme une plus grande cohérence du secteur. Une collaboration plus étroite dans des domaines tels que la planification et le suivi conjoints peut permettre un meilleur contrôle des activités des donateurs, ce qui évite la fragmentation de la prestation de services. L'aide aux programmes, notamment le soutien budgétaire et les fonds communs, peut également contribuer à accroître la flexibilité. Traditionnellement, l'aide au secteur éducatif finançait des dépenses de développement telles que la construction de salles de classe. Cependant, une grande part du coût incrémental du développement du système éducatif et de l'amélioration de sa qualité exige un accroissement des dépenses récurrentes, notamment pour la rémunération des enseignants. L'aide aux programmes a l'avantage de pouvoir couvrir à la fois les coûts de développement et les coûts récurrents. Des millions d'enseignants supplémentaires sont nécessaires dans les écoles primaires pour atteindre l'EPU d'ici à 2015 et des gouvernements dépendants de l'aide auront des difficultés à les rémunérer sans s'appuyer sur une aide extérieure plus abondante et plus flexible (Foster, 2008).

Certains pays ont en effet accru la proportion d'aide aux programmes dans le secteur éducatif avec des résultats positifs. En Ouganda, par exemple, l'augmentation de la scolarisation dans l'enseignement primaire qui a suivi la suppression des frais de scolarité a d'emblée compromis gravement l'efficacité de l'aide. Le gouvernement

Les progrès vers l'alignement se sont révélés fort peu directs et se sont accompagnés de frustrations de part et d'autre.

Le soutien des donateurs a permis à l'Ouganda de renforcer son système de gestion des finances publiques, ce qui a ensuite encouragé les donateurs à acheminer leur aide par l'intermédiaire de celui-ci.

a répondu en mettant en place le Plan d'investissement stratégique dans l'éducation, qui exprimait un engagement national fort en faveur de l'éducation, inscrit dans la stratégie nationale de réduction de la pauvreté. Le plan, qui couvrait l'ensemble du secteur éducatif, est devenu un instrument central permettant une prise de décisions plus stratégique. Le gouvernement a intégré les flux de l'aide dans la planification sectorielle. Le soutien des donateurs a permis à l'Ouganda de renforcer son système de gestion des finances publiques, ce qui a ensuite encouragé les donateurs à acheminer leur aide par l'intermédiaire de celui-ci. Du point de vue des donateurs, le facteur essentiel permettant une utilisation efficace de l'aide au secteur éducatif était la capacité du gouvernement à prendre des décisions stratégiques, ce qui fournissait une base pour réduire la fragmentation et accroître la flexibilité de l'aide. La stabilité et la prévisibilité du financement ont été renforcées par un cadre budgétaire à moyen terme garantissant que le secteur disposerait de fonds budgétaires (Ward *et al.*, 2006).

S'il se peut que, dans leurs déclarations de principes, les donateurs et les bénéficiaires de l'aide s'engagent les uns et les autres en faveur de l'alignement, des différences apparaissent. L'histoire complexe de l'aide au Rwanda en est un bon exemple. Aujourd'hui, près de la moitié du budget national récurrent et plus de 95 % du budget de développement destiné au secteur éducatif proviennent de ressources extérieures. Les 15 dernières années ont vu une évolution extraordinaire de la relation d'aide, dans laquelle la multiplicité des projets d'aide et de secours d'urgence qui prévalait au milieu des années 1990 a cédé la place à une approche sectorielle. La transition ne s'est pas faite sans tensions. Les donateurs ont massivement privilégié l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que le gouvernement voulait également développer l'enseignement supérieur. Plusieurs donateurs ont fait pression sur le Rwanda pour qu'il réduise les sommes qu'il affectait à l'enseignement supérieur (initialement 37 %) et accorde une plus grande priorité à l'éducation de base. Le résultat a été un ensemble de mesures de réduction des coûts au niveau supérieur, avec notamment une facturation plus élevée des frais d'internat (Hayman, 2007).

L'aide axée sur les projets est souvent une réponse à une évaluation négative des risques. Il est cependant possible de renforcer l'alignement, dans le domaine des politiques tout au moins, par une aide aux projets, pourvu qu'un plan sectoriel solide

soit en place. L'expérience du Cambodge est instructive à cet égard. La mise en place, en 2001, du Plan stratégique d'éducation a marqué le début d'une coopération plus étroite entre le gouvernement et les donateurs. Ce plan a permis au gouvernement de définir des orientations plus claires au niveau interne et est progressivement devenu la référence essentielle pour la quasi-totalité du soutien des donateurs à l'enseignement primaire. Avec 60 projets d'éducation de base distincts provenant de 14 donateurs en 2007, la planification et le suivi à l'échelle nationale demeurent complexes. Cependant, le leadership du ministère de l'Éducation dans le processus de réforme de l'éducation s'est renforcé et les responsables du ministère indiquent que l'importance croissante accordée à ce plan par les donateurs a contribué à améliorer la connaissance qu'avait le ministère des actions des donateurs et son influence sur celles-ci (Pirnay, 2007 ; Prasertsri, 2008).

Outre l'élaboration par les gouvernements de programmes sectoriels forts, le soutien des donateurs à l'amélioration des systèmes nationaux de gestion et les efforts visant à accroître la prévisibilité de l'aide sont deux conditions essentielles à la réussite de l'alignement.

Mettre en place des systèmes de gestion. Le nouvel agenda de l'aide postule qu'un recours accru aux systèmes nationaux de gestion suscitera des incitations visant à l'amélioration de ces systèmes et que, au lieu de contourner les systèmes nationaux pour faciliter une prestation rapide de l'aide, de nombreux donateurs reconnaîtront que l'efficacité de celle-ci dépend, en dernière analyse, de l'amélioration des capacités institutionnelles nécessaires à cette prestation.

Dans l'ensemble, l'utilisation des systèmes nationaux a progressé d'une façon mitigée, comme l'a montré l'encadré 4.4. Elle est également arbitraire. L'étude menée en 2008 par le CAD de l'OCDE sur les pratiques de l'aide a indiqué que les politiques des donateurs en matière d'utilisation des systèmes nationaux étaient souvent très lentes à s'adapter au succès des réformes. Même lorsque des pays enregistrent une amélioration de leurs capacités de gestion financière, de nombreux donateurs continuent à préférer leurs propres systèmes. D'autres envoient des signaux plus cohérents. Au Burkina Faso, par exemple, la Banque mondiale, le Canada et les Pays-Bas ont collaboré avec le ministère de l'Éducation de base à l'amélioration des structures gouvernementales de gestion en vue de procéder au décaissement

des fonds par l'intermédiaire de celles-ci. La prévisibilité des financements extérieurs s'est ainsi améliorée et le nombre de donateurs acceptant des modalités de financement communes a augmenté. En 2007, 57 % de l'aide totale à l'éducation de base du pays ont été décaissés par l'intermédiaire de telles dispositions (Vachon, 2007).

Tous les donateurs ne reconnaissent pas les avantages de l'acheminement de l'aide par l'intermédiaire des systèmes de gestion gouvernementaux. Un groupe comprenant le Canada, les Pays-Bas et le Royaume-Uni a accepté d'utiliser des systèmes déficients tout en soutenant les efforts visant à les renforcer. La plupart de ces donateurs sont d'avis qu'une prestation d'aide alignée a de meilleures chances de mettre en place des institutions durables et qu'il n'est ni efficace ni possible sur la durée d'administrer les flux d'aide en recourant en permanence à des unités parallèles de mise en œuvre des projets. Un autre groupe de donateurs adopte une position plus prudente, selon laquelle il faut que les systèmes fonctionnent mieux avant d'être en mesure de servir de canal d'acheminement de l'aide. L'Australie, les États-Unis et le Portugal sont les principaux membres de ce groupe.

Accroître la prévisibilité de l'aide. Des flux d'aide imprévisibles font de la planification nationale de l'éducation une affaire hasardeuse. Le fait d'engager des enseignants a des implications financières sur plusieurs années. En dialoguant avec le CAD de l'OCDE, les bénéficiaires de l'aide ont souligné l'importance de la prévisibilité de l'aide pour rendre leur gestion et leur planification budgétaires plus efficaces (OCDE-CAD, 2007b).

L'aide aux programmes ne conduit pas automatiquement à une plus grande prévisibilité à moyen terme. Une étude récente du soutien apporté par les donateurs à 14 pays pour 2006 a montré que 94 % du soutien budgétaire sectoriel promis avait été fourni dans l'année (Partenariat stratégique avec l'Afrique, 2008). Cependant, alors que les engagements pour 2007 consistaient pour 90 % en programmes de soutien budgétaire, cette proportion est tombée à 68 % pour 2008 et à 47 % pour 2009. Si la prévisibilité à court terme du soutien budgétaire sectoriel est forte, la prévisibilité à moyen et à long terme a encore tendance à être faible.

Les progrès en matière de prévisibilité de l'aide ont été limités. Cela peut notamment avoir pour cause les pratiques de gouvernance des pays en développement. Il est clairement légitime que les

donateurs suspendent leur soutien lorsqu'ils sont confrontés à une sous-performance systématique. Cependant, de nombreux donateurs ont été lents à remédier aux faiblesses de leurs propres pratiques institutionnelles. Les donateurs bilatéraux utilisent souvent un cycle de financement annuel, lié à leurs procédures budgétaires. La législation nationale peut les empêcher de signer des accords de financement qui les lient à moyen ou long terme, empêchant ainsi une prestation prévisible sur plusieurs années. Des initiatives récentes ont commencé à remédier à ce problème. Les contrats OMD de la Commission européenne, les mémorandums d'accord décennaux du Royaume-Uni et la Millennium Challenge Corporation aux États-Unis sont autant de dispositifs qui permettent des engagements sur plusieurs années. Les contrats OMD, opérationnels en 2008, ont pour objectif un engagement de soutien budgétaire général de 6 ans. Leur suivi sera principalement axé sur les résultats dans les secteurs de l'éducation et de la santé. Les contrats initiaux seront conclus avec des pays qui ont fait preuve de bonnes performances dans la gestion du soutien budgétaire et d'un engagement fort en faveur de la réalisation des OMD.

Les données transnationales relatives aux efforts de renforcement du leadership national et d'amélioration de l'alignement soulignent l'importance de plusieurs conditions :

- la volonté politique des gouvernements bénéficiaires de diriger l'agenda de l'éducation est fondamentale – et la mise en place de plans sectoriels d'éducation bien structurés peut leur faciliter la tâche ;
- l'engagement national en faveur de l'amélioration de la gestion publique, en particulier de la gestion financière, est un préalable à une plus grande confiance des donateurs dans les systèmes et procédures nationaux, bien que les donateurs puissent faire beaucoup pour créer des dispositifs incitatifs et fournir un soutien ;
- pour que l'alignement de l'aide soit efficace, les donateurs doivent avoir la volonté et la capacité de s'adapter à la situation du pays et de faire abstraction d'un bon nombre de leurs propres priorités ;
- la confiance mutuelle est un autre ingrédient essentiel. Pour que les approches sectorielles et l'aide aux programmes soient maintenues dans le temps, les gouvernements doivent avoir confiance dans l'engagement des donateurs et

Les progrès en matière de prévisibilité ont été limités et de nombreux donateurs ont été lents à améliorer leurs pratiques institutionnelles.

Le Ghana n'accueille pas de missions lorsqu'il met la dernière main à son budget national.

ceux-ci doivent avoir une certaine confiance dans les capacités des gouvernements en matière d'orientation et de gestion des politiques ;

- il est fondamental d'adapter le nouvel agenda de l'aide aux réalités nationales. Les pays ont des capacités institutionnelles très variables pour ce qui est de satisfaire aux normes de donateurs. Les États fragiles, en particulier, sont confrontés à des problèmes solidement enracinés (encadré 4.6).

Encadré 4.6 – Les États fragiles et le nouvel agenda de l'aide

Les États fragiles représentent pour l'aide des environnements particulièrement difficiles. Dans certains États tels que le Soudan et l'Afghanistan, des conflits violents continuent de freiner le développement. Dans d'autres, la reconstruction post-conflit confronte les gouvernements à d'énormes défis politiques. Deux caractéristiques communes unissent tous les États fragiles : une capacité institutionnelle limitée et d'immenses besoins insatisfaits. Dans le domaine de l'éducation, ces États n'ont pas seulement affaire à un dénuement qui date depuis longtemps mais également à des systèmes scolaires incapables d'atteindre de nombreux citoyens. En Somalie, par exemple, 2 générations sont parvenues à l'âge adulte sans avoir pratiquement eu aucun accès à l'éducation (ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas, 2006).

Peu d'États fragiles sont en situation de satisfaire les exigences du nouvel agenda de l'aide, qui insiste sur l'appropriation nationale, l'alignement des donateurs avec les plans sectoriels d'éducation et l'utilisation des systèmes nationaux. La plupart n'ont pas la capacité de planifier, d'exécuter et de faire des rapports par le canal des systèmes nationaux. L'aide d'urgence et l'aide aux projets continuent donc à jouer un rôle important et le chemin qui conduit de l'aide d'urgence à l'aide au développement n'est pas rectiligne. L'IMOA, par exemple, a rencontré des difficultés pour soutenir les États fragiles. Son processus d'approbation exige des plans sectoriels d'éducation crédibles, que nombre d'États fragiles ne sont pas en mesure de concevoir.

Lorsque la capacité des gouvernements est faible, un engagement précoce de la part des donneurs est capital pour la gestion de la transition en direction d'une aide au développement à long terme. C'est ce qu'illustre le cas de l'Afghanistan. En 2002, le Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction de l'Afghanistan (ARTF, Afghanistan Reconstruction Trust Fund) a été créé pour être un mécanisme d'aide coordonnée mettant en commun les contributions de 25 donateurs. Au milieu de l'année 2007, l'ARTF avait mobilisé 1,45 milliard de dollars EU pour financer le budget récurrent du gouvernement et des projets prioritaires de reconstruction (Berry, 2007). Dans le secteur éducatif, l'ARTF paie les salaires d'environ 100 000 enseignants et fournit un appui financier aux initiatives communautaires visant à construire et à rénover les écoles. La priorité accordée au financement externe des dépenses récurrentes correspondant aux salaires est considérée comme essentielle pour renforcer les efforts à long terme engagés par le pays pour reconstruire son système de prestations des services publics. Malgré la faiblesse de ses capacités, le ministère de l'Éducation s'est montré disposé à et capable d'interagir avec les donateurs et de les coordonner pour reconstruire le système éducatif. Rapprocher l'aide d'urgence et l'aide au développement exige des qualités de cet ordre.

Améliorer la coordination entre les donateurs

Pour les pays disposant de ressources limitées en administrateurs compétents, une utilisation inefficace du temps a un coût élevé. La gestion des donateurs est une source d'inefficience. Lorsque plusieurs donateurs se rendent séparément dans le pays pour évaluer les performances des mêmes programmes ou que les représentants locaux des donateurs exigent des réunions séparées avec les pouvoirs publics, les coûts de transaction de l'aide et les coûts d'opportunité liés au détournement de ressources humaines sont élevés. Une meilleure gestion et une meilleure coordination des donateurs peuvent réduire ces coûts.

Le fait de devoir s'occuper de missions multiples alors qu'une seule mission conjointe pourrait suffire est une autre source d'inefficience. L'agenda de Paris fixe des objectifs d'accroissement du nombre des missions conjointes. Si les donateurs ont en la matière des préférences variables, ils sont loin, collectivement, de l'objectif fixé. En 2007, 20 % seulement des missions étaient menées conjointement, alors que l'objectif était fixé à 40 % (OCDE-CAD, 2008a). L'éducation est largement citée comme le secteur dans lequel les donateurs ont réalisé le plus de progrès à cet égard. Ainsi, une enquête menée récemment par le Secrétariat de l'IMOA (2008) a montré qu'au Honduras, 73 % des missions réalisées par les donateurs de l'éducation en 2007 étaient réalisées conjointement, et 55 % en Éthiopie. Cependant, 20 % seulement du travail analytique réalisé par les donateurs sur le secteur éducatif du Nicaragua a été entrepris dans le cadre d'exercices conjoints. Certains bénéficiaires de l'aide commencent à réduire les coûts de transaction et à gérer le flux des demandes émanant des donateurs. Plusieurs ont mis en place des périodes « sans missions ». Le Ghana, par exemple, n'accueille pas de missions durant le mois au cours duquel il met la dernière main à son budget national.

L'émergence de nouvelles pratiques de coordination des donateurs dans le secteur éducatif pourrait jouer un rôle important pour réduire les coûts de transaction. Dans de nombreux pays, des groupes de donateurs se constituent et désignent des donateurs chefs de file. Parmi les pays qui avaient reçu des financements du Fonds catalytique de l'IMOA à la fin de 2007, tous, à l'exception de la République de Moldova, avaient mis en place des dispositions de ce genre (Secrétariat de l'IMOA, 2007a). Ces groupes de donateurs ont une responsabilité considérable, par exemple dans la gestion de l'évaluation des plans sectoriels d'éducation. Certains sont plus efficaces que

d'autres, cependant, et les capacités varient d'un pays à l'autre. Les donateurs progressent à des vitesses différentes et certains groupes se contentent d'échanger des informations générales au lieu de gérer conjointement l'aide.

Les doubles emplois perdurent souvent, notamment pour la fourniture de manuels scolaires et la construction de salles de classe. Les Pays-Bas, le Royaume-Uni et certains pays scandinaves ont pris la tête d'un mouvement d'harmonisation de leurs procédures de donateurs ; d'autres, dont le Japon et les États-Unis, préfèrent continuer à travailler avec des structures parallèles. Dans certains cas, les systèmes d'incitations destinés au personnel des donateurs freinent les progrès. La pression qui s'exerce pour obtenir des résultats tangibles et visibles, la rigidité des administrations et l'absence de soutien à la coordination par le personnel du travail des différentes agences en ont limité l'intérêt (De Renzio *et al.*, 2005).

Un grand nombre de donateurs apportant chacun un petit volume d'aide est une bonne recette pour que les coûts de transaction soient plus élevés qu'il n'est nécessaire. La Déclaration de Paris souligne à juste titre la nécessité de réduire cette forme de fragmentation : en 2006, 14 pays ont eu affaire chacun à 12 donateurs au moins pour l'éducation de base⁴. Vu de l'autre côté, chaque donateur membre du CAD de l'OCDE était engagé dans des programmes d'aide à l'éducation de base avec 33 pays en moyenne (pour ne compter que les programmes d'un montant minimal de 100 000 dollars EU). La France venait en tête de cette liste, avec des programmes dans 72 pays.

Le système d'aide étant devenu de plus en plus complexe, avec des donateurs et des mécanismes de financement toujours plus nombreux, les donateurs commencent à reconnaître la nécessité d'une rationalisation de l'acheminement de leur aide. Les progrès ont cependant été limités. Entre 2002 et 2006, 14 des 21 principaux donateurs ont accru le nombre de pays auxquels ils fournissaient une aide à l'éducation de base. Les plus importantes augmentations concernaient la Commission européenne, les États-Unis, la Grèce et le Japon. Alors que la plupart de ces 14 donateurs augmentaient également leur aide totale à l'éducation de base au cours de cette période, plusieurs – dont l'Autriche, l'Espagne, la Grèce, l'Irlande et le Japon – élevaient le nombre de pays bénéficiaires plus rapidement que le niveau de l'aide, réduisant ainsi le montant moyen de l'aide par pays. À l'extrême inverse, 5 donateurs ont limité le nombre de pays bénéficiaires tout en

accroissant le montant de l'aide, augmentant ainsi le montant de l'aide par pays. En particulier, les 2 plus importants donateurs bilatéraux pour l'éducation de base, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, ont plus que doublé le total de leurs décaissements destinés à l'éducation de base en réduisant chacun de 5 le nombre de pays bénéficiaires.

En 2007, l'Union européenne a adopté un code de conduite destiné à remédier à une répartition déséquilibrée de l'aide. Ce code encourage une division du travail entre les donateurs. Lorsqu'il y a lieu, un donateur peut fournir des ressources qu'il incombera à un autre d'administrer en même temps que ses propres programmes d'aide. Le code encourage également une répartition plus équitable des donateurs entre les pays. La Commission européenne, après avoir mené une enquête auprès des donateurs sur les difficultés rencontrées en appliquant ce code dans le secteur éducatif, a indiqué que le Danemark, l'Espagne, la Finlande, l'Irlande, la Norvège et les Pays-Bas, ainsi que la Commission elle-même, se retireraient d'une participation active dans certains pays. Ces décisions procédaient pour partie d'une analyse de la division du travail au sein des pays et pour partie du fait que les capacités sur le terrain étaient limitées. La Finlande, l'Irlande et la Norvège ont indiqué qu'elles avaient retiré leur soutien direct à l'éducation mais qu'elles assuraient la continuité de l'aide à ce secteur par un soutien au budget général. Le Danemark et les Pays-Bas ont de même choisi de rediriger une partie de leur aide à l'éducation par l'intermédiaire du Fonds catalytique de l'IMOA (Commission européenne, 2007b).

Les donateurs ne sont pas les seuls à aborder la question de la fragmentation. Les gouvernements de certains pays en développement « à forte densité de donateurs » s'efforcent de rationaliser l'assistance qu'ils reçoivent. Ainsi, le gouvernement de l'Afghanistan a mis en place une règle visant à réduire le nombre de donateurs dans chaque secteur, y compris l'éducation. Un donateur désireux d'apporter un financement à plus de 3 secteurs doit fournir une contribution au moins égale à 30 millions de dollars EU par secteur (Rocha Menocal et Mulley, 2006). En République-Unie de Tanzanie, l'un des objectifs de la stratégie conjointe d'assistance consiste à instaurer une division du travail plus efficace entre les donateurs. Parmi les 18 donateurs intervenant dans ce pays dans le domaine de l'éducation, la Finlande, l'Irlande, la Norvège et les Pays-Bas ont récemment décidé de se retirer à la suite de consultations avec le gouvernement et d'autres donateurs sur le financement d'ensemble.

Le système d'aide est devenu de plus en plus complexe, avec des donateurs et des mécanismes de financement toujours plus nombreux.

4. Ce chiffre sous-estime le problème, car il ne tient compte que des donateurs membres du CAD de l'OCDE.

De même, après l'examen de l'implication des donateurs dans l'éducation dans le cadre de la Stratégie d'assistance commune à la Zambie, 2 d'entre eux ont quitté ce secteur et 4 sont passés à un soutien au budget général. En Inde, le gouvernement se montre fortement sélectif, n'acceptant d'aide pour le programme SSA que de la part de 3 donateurs.

La plupart des efforts engagés en vue d'une division plus efficace du travail entre les donateurs sont très récents et il est trop tôt pour évaluer leur incidence sur la qualité et la quantité de l'aide à l'éducation. Là encore, cependant, de récents travaux du CAD de l'OCDE soulignent l'importance du leadership du gouvernement dans les pays à faible revenu (OCDE-CAD, 2008d).

Vers l'avenir

Les approches sectorielles ont orienté le nouveau modèle d'aide, en insistant sur l'appropriation par les pays et leur leadership, l'alignement et l'harmonisation. L'agenda de Paris, quant à lui, a encore renforcé les approches sectorielles en tant que modèle par défaut de l'aide dans de nombreux pays à faible revenu. Ce modèle peut faire état de réalisations significatives, comme une importante augmentation de la scolarisation dans plusieurs pays disposant de programmes sectoriels tels que le Burkina Faso, l'Éthiopie, l'Inde, le Népal, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie.

Cependant, les approches sectorielles sont loin d'être simples et d'importants défis restent lancés. Le leadership des gouvernements bénéficiaires se dégage comme étant l'élément le plus déterminant du succès. Des plans d'éducation solides ne peuvent pas être mis en œuvre avec un leadership politique faible. Ils ne peuvent pas non plus être gérés par des gouvernements ne disposant pas des capacités requises. Lorsque les ministères de l'Éducation n'ont pas été convaincus de leurs avantages ou n'ont pas été en mesure de mettre en place les capacités nécessaires pour prendre la tête du mouvement, les approches sectorielles n'ont pas facilité la réforme de l'éducation.

Les nouvelles modalités sont confrontées à des tensions courantes dans la gestion de l'aide au niveau des pays. Ces tensions, qui ne sont pas nouvelles mais qui sont devenues plus explicites du fait des progrès de l'harmonisation et de l'alignement, sont notamment les suivantes :

- *Renforcement des capacités à long terme ou impact à court terme ?* Les approches

sectorielles mettent ordinairement l'accent sur le développement à long terme des capacités institutionnelles, généralement par une utilisation plus large des systèmes nationaux de gestion. Certains objectent parfois que l'investissement réalisé dans ces domaines du renforcement des capacités, principalement acheminé sous forme d'aide aux programmes, se fait aux dépens des effets à court terme, en matière par exemple de nombre d'écoles construites et de manuels scolaires distribués. D'autres considèrent que les réalisations à court terme dans le cadre de l'aide aux projets affaiblissent les efforts de renforcement et de pérennisation des capacités nationales. S'il se peut que l'on surestime l'arbitrage entre la prestation à court terme et les capacités à long terme, il importe néanmoins de se demander si les pays sont mieux servis par l'adoption d'un seul modèle plutôt que par une combinaison de modèles.

- *Cohérence sectorielle ou influence des donateurs sur les politiques nationales ?*

Les approches sectorielles ont potentiellement ouvert les portes des bénéficiaires à une plus grande influence des donateurs. L'analyse sectorielle et les discussions entre gouvernements et donateurs sur les politiques et stratégies sectorielles ont indubitablement contribué à une pensée et à une mise en œuvre plus cohérentes des activités éducatives. Cependant, dans le même temps, le soutien aux programmes a fourni aux donateurs des occasions de renforcer leur influence collective sur les décisions stratégiques. Les différences entre les donateurs peuvent dans une certaine mesure contrebalancer cet effet en donnant lieu à l'adoption du « plus petit dénominateur commun ». Il est cependant peu probable que le gouvernement d'un pays très pauvre et fortement dépendant de l'aide prenne le risque de rompre avec un groupe de donateurs de premier plan. L'action collective des donateurs affaiblit-elle la possibilité d'une véritable appropriation nationale ? Afin de prévenir de tels compromis, les donateurs doivent s'imposer à eux-mêmes d'importantes restrictions lorsque surgissent des divergences sur les politiques.

- *Recherche d'un consensus axée sur les processus ou recherche des résultats ?*

Au niveau des pays, une grande énergie est consacrée à la coordination et aux consultations. Il s'agit là, bien évidemment, d'éléments importants, car l'efficacité des approches sectorielles exige un travail substantiel au niveau

Le leadership des gouvernements bénéficiaires se dégage comme étant l'élément le plus déterminant du succès.

des « processus ». Cependant, si l'on ne tient pas la gestion d'une main ferme et si l'on ne se concentre pas sur les résultats, les processus de l'approche sectorielle peuvent devenir une fin en soi, absorbant un volume important d'assistance technique et détournant les ressources publiques. Le fait de se concentrer sur les résultats comporte néanmoins lui aussi des risques, du fait d'une tendance croissante à évaluer les performances en fonction d'une série commune d'indicateurs clefs, approche susceptible de réduire des processus complexes à des mesures statiques et réductrices.

Une aide plus abondante pour une meilleure gouvernance

La restructuration des relations d'aide se traduit par une implication moins directe des donateurs dans la conception des programmes et le suivi de leur mise en œuvre. Le recours à la conditionnalité de l'aide comme levier de réforme est également plus limité. Toutefois, le « dialogue sur l'aide » demeure un moyen d'influence pour les donateurs. Les questions relatives à la bonne gouvernance occupent une place de plus en plus centrale dans ce dialogue. Les donateurs plaident pour leurs propres approches de la réforme de la gouvernance, définissant quels sont les domaines importants et les politiques efficaces, et ils peuvent utiliser des programmes d'aide pour peser sur les évolutions. La question est de savoir si les approches qu'ils ont de la gouvernance sont cohérentes avec les besoins des pays pauvres et l'esprit de l'agenda de Paris.

La gouvernance gagne du terrain parmi les priorités de l'aide

Les flux financiers représentent un indicateur de la visibilité croissante des questions de gouvernance dans les programmes d'aide. La part du total de l'APD ventilable par secteurs destinée à des projets et programmes relevant de la catégorie « gouvernance et société civile » était de 9 % en 2006 – ce qui était la proportion la plus importante consacrée à un secteur unique (figure 4.5). Ce chiffre ne tient pas compte des programmes relevant d'autres secteurs, comme l'éducation et la santé, qui comportent des composantes liées à la gouvernance.

Les donateurs ont fortement investi dans la conception de leurs approches de la réforme de la gouvernance. En 2006 et 2007, plusieurs donateurs de premier plan (dont la Banque mondiale, la Commission européenne, les États-Unis, la France, les Pays-Bas, le Programme des Nations Unies

pour le développement et le Royaume-Uni) ont adopté de nouvelles stratégies relatives à la gouvernance. Un livre blanc produit en 2006 par le Royaume-Uni sur les politiques d'aide exprime l'état d'esprit qui s'ébauche en engageant le gouvernement à « placer le soutien à la bonne gouvernance au centre de notre action, en mettant l'accent sur la capacité des États, leur réactivité et leur capacité redditionnelle » (DFID, 2006). La Commission européenne et la Banque mondiale ont été particulièrement actives pour promouvoir la bonne gouvernance par l'intermédiaire de leurs programmes d'aide. Le vaste agenda de la gouvernance couvre une multitude de domaines, qu'il s'agisse de la gestion des finances publiques, de la décentralisation, de la transparence et de la reddition de comptes (en lien avec la corruption), de la participation ou de la réforme de l'emploi dans le secteur public, pour ne citer que quelques exemples. Les donateurs ont également mis en place des instruments quantitatifs et qualitatifs destinés à mesurer l'état des dispositions prises par un pays en matière de gouvernance (Advisory Board for Irish Aid, 2008). Le DFID produit des analyses de la gouvernance des pays, la Commission européenne élabore des profils de la gouvernance à l'intention de ses principaux pays partenaires, les Pays-Bas réalisent des évaluations stratégiques de la gouvernance et de la lutte contre la corruption et la Banque mondiale met en œuvre à titre pilote un outil d'évaluation de la gouvernance et de la lutte contre la corruption. Ces mesures sont de plus en plus utilisées pour étayer les décisions relatives à l'affectation et à l'évaluation de l'aide. Elles jouent également un rôle important en ce qu'elles mettent en lumière les préoccupations et les priorités des donateurs, que les gouvernements doivent garder présentes à l'esprit lorsqu'ils conçoivent les programmes qu'ils espèrent voir soutenus par ces donateurs.

L'éducation figure en bonne place dans les réformes de la gouvernance. Toute réforme d'ampleur du secteur public, qu'elle porte sur les conditions d'emploi, la gestion budgétaire ou la gestion financière, affecte l'éducation, car ce secteur représente une large part des dépenses publiques et une part proportionnellement importante des dépenses salariales du secteur public. Les donateurs ont également soutenu directement les réformes de la gouvernance dans le secteur éducatif au moyen de projets spécifiques et d'approches sectorielles. La dernière stratégie mise à jour de la Banque mondiale pour le secteur de l'éducation envoie un signal institutionnel clair sur les principaux éléments de la bonne gouvernance qui doivent être intégrés dans les

La Commission européenne et la Banque mondiale promeuvent le vaste agenda de la bonne gouvernance par l'intermédiaire de leurs programmes d'aide.

L'amélioration de la gouvernance est recherchée par le renforcement des capacités du ministère de l'Éducation et la consolidation des unités de suivi et d'évaluation.

projets et programmes. Dans une section consacrée à la maximisation de l'efficacité de l'aide à l'éducation, elle appelle à un plus grand soutien aux autorités locales décentralisées, à une dévolution de pouvoirs accrue aux écoles et à davantage de partenariats public-privé en tant qu'éléments d'une stratégie d'intégration de l'éducation dans un cadre politique plus large (Banque mondiale, 2005b). L'insistance sur la réforme de la gouvernance est plus forte dans cette mise à jour que dans la précédente, publiée en 1999. La plupart des donateurs bilatéraux ont également suivi cette tendance.

Quelle a été l'incidence de l'intérêt accru des donateurs pour la gouvernance sur les politiques et les pratiques du secteur éducatif dans les pays bénéficiaires ? La réponse à cette question n'est pas simple. Pour un projet traditionnel presque entièrement financé par un donateur, il est raisonnable de supposer que celui-ci en influence fortement la conception et que sa mise en œuvre est suivie de près. Avec le soutien aux programmes, l'influence est plus difficile à discerner, car elle est incluse dans des processus complexes de dialogue et de marchandage. Cependant, en examinant les composantes de projets et de programmes récemment élaborés qui bénéficient d'un soutien de la part des donateurs, il est possible de distinguer les contours d'un agenda spécifique de la gouvernance.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a examiné 18 projets ou programmes d'éducation de base soutenus par la Banque mondiale depuis 2006. L'attention a principalement porté sur les activités relatives à la gouvernance et sur les conditions des prêts. Treize de ces opérations sont des arrangements relativement conventionnels, prévoyant un soutien financier pour des activités spécifiques. Cependant, conformément à l'évolution des modalités de l'aide, il s'agit généralement de composantes du plan sectoriel du gouvernement. Quatre opérations fournissent un soutien budgétaire pour des programmes sectoriels. La dernière est un exemple de traitement de la réforme du secteur éducatif dans un programme récent de soutien au budget général. Le tableau 4.2 décrit les composantes de chacune de ces opérations. La Banque mondiale a été choisie en partie parce qu'elle est l'une des sources les plus importantes d'aide au développement pour l'éducation, particulièrement dans les pays les plus pauvres, en partie parce qu'elle fournit plus d'informations que la plupart des donateurs et en partie enfin parce que les termes et conditions de ses opérations reflètent et influencent les idées

de l'ensemble de la communauté des donateurs. D'autres donateurs sont impliqués dans plusieurs des programmes sectoriels bénéficiant d'un soutien.

Quelles conclusions générales sur les approches de la gouvernance peut-on tirer de ces 18 opérations ? Sur les 13 qui peuvent être définies comme des projets conventionnels, 7 traitent de la gouvernance comme d'une question périphérique, car elles ont principalement pour objet un soutien financier direct destiné aux bâtiments scolaires, au matériel didactique et à la formation des enseignants. Ces 7 projets se situent en Afghanistan, au Burundi, en Gambie, à Haïti, au Mali, au Nigéria et en République démocratique du Congo ; à l'exception du Mali, tous ces États sont définis comme fragiles. L'amélioration de la gouvernance est principalement recherchée par le renforcement des capacités du ministère de l'Éducation et la consolidation des unités de suivi et d'évaluation. Un agenda de la gouvernance plus approfondi transparaît néanmoins dans les composantes consacrées à l'autonomie des écoles en Afghanistan et dans les partenariats entre public et privé en Haïti.

Pour les autres projets conventionnels, les questions de gouvernance sont prédominantes. C'est ce qui s'exprime dans le soutien à la participation des communautés à la direction des écoles (Honduras, province du Baloutchistan au Pakistan et Ouzbékistan), à la gestion au niveau des écoles (Philippines), au développement de formules de financement des écoles (Philippines), au recrutement, à l'affectation et au suivi des enseignants (Indonésie, Philippines), au soutien à la scolarisation dans le privé (Baloutchistan) et dans les efforts importants engagés en vue d'améliorer d'une manière générale l'administration et la gouvernance dans l'ensemble du secteur (dans tous les pays, et particulièrement en Colombie).

Les programmes sectoriels d'éducation bénéficiant d'un soutien sont liés à la promotion d'un agenda de la gouvernance encore plus ambitieux. Les programmes menés au Bangladesh, au Kenya et dans les provinces du Pendjab et du Sind au Pakistan ont fixé des objectifs d'une très grande portée. Ils concernent notamment la reddition de comptes, la transparence, la décentralisation, l'autonomie des écoles, le partage de l'information, la réforme du recrutement et de l'affectation des enseignants, le contrôle des résultats de ces derniers, l'implication du secteur privé dans les écoles et la production de manuels scolaires. En outre, l'amélioration de certains aspects

Tableau 4.2 : Composantes de la gouvernance dans les projets et programmes d'éducation récents soutenus par la Banque mondiale

Projets d'éducation de base conventionnels

<i>Burundi 2007</i> : Projet de reconstruction de l'éducation	Composantes : élargissement de la scolarisation dans l'enseignement primaire par le financement de bâtiments scolaires ; soutien à l'enseignement et à l'apprentissage par des programmes de formation continue, la fourniture de manuels scolaires à tous les élèves de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire et la mesure du niveau de lecture ; <i>renforcement des capacités du ministère en matière de politiques et de planification.</i>
<i>République démocratique du Congo 2007</i> : projet relatif au secteur éducatif	Composantes : accroître l'accès à et l'équité dans l'enseignement primaire par la restauration des infrastructures scolaires et par un soutien à la suppression des frais de scolarité ; améliorer la qualité par la fourniture de manuels scolaires ; <i>consolider les capacités en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage et les capacités institutionnelles du système éducatif par la conception de politiques de formation des enseignants et le renforcement de l'élaboration de politiques et de la planification dans le secteur éducatif, ainsi que par le renforcement de l'unité de gestion du projet.</i>
<i>Nigéria 2007</i> : Projet pour le secteur éducatif au niveau des États	Composantes : subventions au développement scolaire destinées à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; élaboration de modèles d'écoles « intégrales » au moyen de subventions destinées aux infrastructures et au mobilier et d'apports à l'enseignement de base à l'intention d'un petit nombre d'écoles sélectionnées ; <i>développement institutionnel des autorités publiques au niveau des États et au niveau local, en particulier par l'intermédiaire des EMIS et de l'inspection, ainsi que par la gestion et le suivi des projets et un soutien à tous les États en matière d'évaluation.</i>
<i>Mali 2006</i> : deuxième projet du Programme d'investissement sectoriel de l'éducation	Composantes : améliorer la qualité de l'éducation de base par la création de zones de lecture dans les classes et la fourniture de bibliothèques aux instituts de formation des enseignants, par le financement de systèmes d'achat de fournitures scolaires et par l'organisation de programmes de formation continue et de formation accélérée pour les enseignants ; accroître l'accès à l'éducation par le financement de nouvelles classes dans l'éducation de base et d'une nouvelle école secondaire ; <i>renforcer la capacité institutionnelle de gestion dans le secteur de l'éducation en matière de ressources humaines, d'EMIS, de gestion budgétaire et financière et de coordination des programmes.</i>
<i>Haïti 2007</i> : première phase du Projet d'éducation pour tous	Composantes : améliorer l'accès à et l'équité dans l'enseignement primaire ; <i>rendre opérationnels les partenariats entre les secteurs public et non public ; renforcer les capacités d'évaluation des résultats d'apprentissage.</i>
<i>Gambie 2006</i> : troisième Programme pour le secteur éducatif, phase 2	Composantes : construction/restauration de classes urbaines et multiniveaux ; soutien à la formation continue et au tutorat à l'intention des enseignants ; élaboration d'outils de suivi permettant de contrôler le temps d'instruction et d'observer l'enseignement en classe, l'assiduité du personnel scolaire et des élèves, et la participation des parents ; <i>assistance technique à l'analyse fonctionnelle du ministère de l'Éducation et à l'élaboration de modules de gestion et de formation continue des enseignants, au suivi et à l'évaluation, et soutien à l'unité de coordination des projets.</i>
<i>Afghanistan 2008</i> : deuxième Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation	Composantes : amélioration de la qualité et sensibilisation sociale ; formation des enseignants et accroissement du nombre d'enseignantes ; <i>subventions d'infrastructure aux écoles ; gestion, suivi et évaluation des projets.</i>
<i>Ouzbékistan 2006</i> : Projet d'éducation de base	Composantes : fourniture de matériels didactiques modernes et peu coûteux à des écoles sélectionnées en vue d'améliorer l'apprentissage ; <i>renforcement de la participation des communautés au processus décisionnel des écoles ; renforcement des capacités du secteur éducatif en matière de planification et de formulation budgétaires, de gestion et de comptabilité ; amélioration de la capacité des unités du ministère à mettre en œuvre le projet et, ce faisant, à renforcer leurs capacités générales.</i>
<i>Philippines 2006</i> : Programme national de soutien au projet d'éducation de base	Composantes : <i>mise en place et renforcement de la gestion au niveau des écoles ; amélioration de l'efficacité des enseignants par des normes de compétence plus élaborées et l'utilisation de ces normes pour l'évaluation, les besoins de formation et la promotion, ainsi que par une répartition plus équitable des enseignants entre les écoles ; amélioration de l'équité et de la qualité par l'adoption d'une approche fondée sur des normes afin de remédier aux disparités croissantes des apports et des résultats ; amélioration des planification et gestion budgétaires au sein du département de l'éducation.</i>
<i>Pakistan 2006</i> : Projet de soutien à l'éducation au Baloutchistan	Composantes : <i>création d'écoles communautaires dans les zones rurales ; soutien aux écoles privées ; organisation d'activités de renforcement des capacités à l'intention du personnel des ONG à caractère éducatif, des membres des comités parentaux d'éducation et des enseignants, notamment par la formation, le suivi des écoles et la supervision.</i>
<i>Indonésie 2007</i> : une meilleure éducation grâce à une gestion réformée et à un perfectionnement de tous les enseignants	Composantes : réforme de la formation initiale des enseignants ; <i>renforcement des structures de perfectionnement des enseignants au niveau local ; réforme de la responsabilité des enseignants et des systèmes de primes en vue de l'évaluation des performances et de la progression des carrières ; suivi et évaluation, comprenant notamment la création d'une base de données relative aux enseignants.</i>
<i>Honduras 2008</i> : qualité de l'éducation, gouvernance et renforcement institutionnel	Composantes : intensification des interventions dans les établissements préscolaires et les écoles primaires dans les zones pauvres ; <i>accroissement de la participation communautaire dans le cadre d'un nouveau système intégré de gestion scolaire ; gouvernance et renforcement institutionnel du ministère ; administration des projets.</i>
<i>Colombie 2008</i> : Projet d'éducation rurale	Composantes : <i>amélioration de la capacité d'une série de secrétariats départementaux et municipaux de dispenser une éducation rurale ; renforcement de l'éducation rurale au niveau des écoles dans ces municipalités ; renforcement du ministère de l'Éducation dans le domaine de l'éducation rurale.</i>

Tableau 4.2 (suite)

Plan sectoriel/sous-sectoriel d'éducation

<i>Kenya 2006</i> : Projet de soutien au secteur éducatif	Soutien au programme gouvernemental destiné à assurer une éducation de base et à améliorer la qualité de l'éducation pour tous les enfants au moyen de 23 programmes d'investissement dans 4 domaines : équité de l'accès à l'éducation de base ; amélioration de la qualité et des résultats scolaires ; possibilités d'éducation et de formation post-primaires ; renforcement de la gestion du secteur éducatif. « <i>Tous les programmes d'investissement mettent l'accent sur la diffusion de l'information, la transparence, la reddition de comptes et la lutte contre la corruption, dans le contexte de la stratégie de bonne gouvernance du secteur.</i> »
<i>Bangladesh 2007</i> : troisième Projet de soutien au développement du secteur éducatif	Ce prêt est directement axé sur la gouvernance et sur un programme général de réformes sectorielles qui « s'attache à traiter les problèmes systémiques de gouvernance afin d'améliorer la qualité et le rapport coût/efficacité de la prestation de services ». L'agenda des réformes se concentre sur <i>la reddition de comptes et l'amélioration systémique par l'application des critères relatifs à la création de nouvelles écoles, l'établissement d'un lien entre les subventions aux écoles et la mesure de la performance de celles-ci et le renforcement des comités de gestion des écoles ; le renforcement des capacités administratives par la poursuite de la mise en place de mesures de contrôle et la délégation d'une plus grande responsabilité aux niveaux inférieurs des autorités publiques ; l'amélioration du suivi et de l'évaluation par des enquêtes de suivi des dépenses et des évaluations d'impact, ainsi que par une plus grande diffusion de l'information sur les résultats des examens, les performances scolaires et l'efficacité des programmes ; l'amélioration de la qualité des enseignants par la création d'une autorité autonome d'enregistrement et d'accréditation des enseignants ; l'amélioration de l'efficacité de la production des manuels scolaires et l'élargissement du programme scolaire par l'ouverture de cette production à la concurrence et par des mécanismes transparents d'évaluation et d'approbation des manuels.</i> Le déclenchement du prêt est lié à <i>la reddition de comptes et aux améliorations systémiques du financement des écoles, de l'efficacité des enseignants et de la production des manuels.</i>
<i>Pakistan 2007</i> : quatrième Projet de crédit pour la politique de développement de l'éducation au Pendjab	Le programme de réformes qui fait l'objet de ce soutien repose sur 3 piliers : l'amélioration de la pérennité fiscale et de l'environnement fiduciaire par l'augmentation des dépenses d'éducation et par <i>une plus grande transparence des pratiques de gestion et de passation de marchés</i> ; une plus grande équité de l'accès à l'enseignement primaire <i>par la participation du secteur privé</i> et la qualité de celui-ci grâce à de meilleures pratiques d'enseignement, de meilleurs manuels scolaires et un système crédible d'examen ; <i>l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du secteur éducatif public par le renforcement des ministères de districts et par un recours plus large à la gestion au niveau des écoles et au contrôle des écoles par les communautés.</i> Les déclencheurs sont notamment <i>des formules de performance pour l'attribution des subventions aux écoles, la rédaction d'un projet de loi visant à la création d'une autorité régulatrice des passations de marchés, l'approbation des politiques et de leurs modalités de mise en œuvre afin d'accroître le soutien financier des pouvoirs publics aux écoles privées, la publication des manuels dans le cadre d'appels d'offres ouverts et concurrentiels et un indice de contrôle de performance, notamment en matière d'absentéisme des enseignants, faisant l'objet d'une approbation, avec un classement trimestriel des districts en fonction de ces indicateurs.</i>
<i>Pakistan 2007</i> : premier Projet de crédit pour la politique de développement du secteur éducatif dans le Sind	Le programme de réformes qui fait l'objet de ce soutien comporte 4 composantes : l'amélioration de la pérennité fiscale et de l'efficacité des dépenses publiques dans l'éducation, en partie par <i>l'amélioration de la gestion financière et par des réformes du système de passation de marchés visant à accroître la crédibilité et la transparence des ressources publiques et la reddition de comptes en la matière</i> ; l'amélioration de la gestion du secteur éducatif par <i>des réformes visant à renforcer le fonctionnement, les capacités et la reddition de comptes de la gestion au niveau provincial et à celui des districts, conformément aux objectifs de dévolution, et à renforcer le rôle des comités de gestion des écoles</i> ; l'amélioration de l'accès à l'éducation de qualité, avec une attention particulière pour les zones rurales et les filles, au moyen d'infrastructures, et par <i>la réduction des freins à la mise en œuvre des programmes incitatifs (gratuité des manuels et bourses), ainsi que par le lancement de partenariats avec le secteur non gouvernemental/privé</i> ; l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par <i>un recrutement des enseignants sur la base du mérite et une meilleure reddition de comptes, ainsi que par un système de formation des enseignants et de perfectionnement professionnel continu fondé sur les compétences.</i>

Soutien budgétaire général et secteur éducatif

<i>Inde 2007</i> : premier prêt/crédit pour la politique de développement du Bihar	Ce prêt s'inscrit dans le cadre plus large du soutien de la Banque mondiale, du DFID, de la Banque asiatique de développement et du Japon à l'État le plus pauvre de l'Inde, qui est aussi le deuxième du pays par ses dimensions. <i>L'objectif d'ensemble est de « soutenir la mise en œuvre de réformes essentielles en matière de fiscalité, de gouvernance, d'administration et de prestation de services ».</i> Le XI ^e plan du Bihar (2007) met l'accent sur 3 piliers : l'accroissement de l'investissement public et <i>le renforcement de la gestion des finances publiques et de la gouvernance</i> , le renforcement de la croissance économique par l'agriculture, les réformes de l'environnement d'investissement et des infrastructures, et <i>l'amélioration de la prestation du service public dans les services sociaux.</i> Le dernier de ces domaines est largement centré sur les enseignants. Un nombre d'enseignants très important est nécessaire pour progresser en direction de la scolarisation universelle dans l'enseignement primaire et élémentaire. Le plan souligne la nécessité d' <i>affiner les critères de recrutement des enseignants, les processus de sélection, les termes des contrats et la gestion d'ensemble.</i> La situation actuelle est résumée ainsi : « L'absence de données complètes sur les enseignants se traduit par des problèmes tels que la corruption et les manœuvres politiques au niveau du recrutement des enseignants, le caractère irrégulier de l'affectation et de la mutation de ceux-ci, un absentéisme élevé dans leurs rangs et une gestion d'ensemble inefficace. » Les actions menées antérieurement pour le versement de la première tranche du prêt ont notamment consisté à concéder aux panchayats (gouvernements locaux) la responsabilité du recrutement de tous les nouveaux enseignants, avec une première vague de recrutement d'environ 100 000 enseignants. Les conditions de versement de la deuxième tranche sont notamment le recrutement de la deuxième vague de 100 000 enseignants, <i>l'intégration des enseignements tirés de l'expérience sous forme d'une standardisation des critères de recrutement, d'une plus grande transparence de la procédure d'examen des candidats, avec des services d'enregistrement appropriés et un contrôle des processus de sélection par une tierce partie, et d'une évaluation des processus de recrutement menée à partir d'échantillons par une institution indépendante.</i> À titre indicatif, les éléments susceptibles de donner lieu à un prêt de suivi sont notamment l'élaboration et la mise en œuvre à titre pilote d'un outil d'évaluation des compétences des enseignants et une évaluation du recrutement de 100 000 nouveaux enseignants au niveau de l'éducation de base et des compétences pédagogiques, ainsi que l'évaluation et la mise en œuvre d'un <i>système de suivi destiné à enregistrer et à améliorer l'assiduité des enseignants dans les écoles primaires et secondaires.</i>
--	---

Note : les composantes relatives à la gouvernance sont indiquées en italique.

d'ensemble de la gestion des finances publiques fait l'objet d'une attention générale. Les éléments déclencheurs des prêts sont notamment les actions du gouvernement visant à améliorer les critères de financement des écoles, l'efficacité des enseignants et la production de manuels scolaires ainsi qu'à soutenir les écoles privées. Dans le cadre du soutien au budget général de l'État du Bihar, en Inde, les actions requises portent sur les règles d'engagement des enseignants et de suivi de leurs résultats.

Cet examen fait apparaître certains traits caractéristiques. Les projets éducatifs traditionnels centrés sur des activités visant directement à élargir l'accès (par exemple par la construction de bâtiments scolaires) et à améliorer la qualité de la scolarisation (par exemple par la fourniture de matériel didactique et le soutien à la formation préalable et continue des enseignants) sont caractéristiques des pays ayant des gouvernements ou des administrations faibles. Dans d'autres pays, où l'aide est encore liée à des activités spécifiques, les priorités se sont déplacées au profit de l'amélioration de la prestation des services éducatifs, de la reddition de comptes et de la transparence. Pour ce qui est des approches sectorielles, l'agenda de la gouvernance s'impose encore plus fortement. Les négociations initiales entre gouvernements et donateurs sur les subventions ou les prêts et sur les déclencheurs nécessaires pour le versement des tranches de financement offrent des mécanismes permettant de peser en faveur de la réforme. Les plans sectoriels insistent fortement sur les enseignants, notamment sur leur recrutement, la définition de leur poste, les circuits de responsabilité, les mutations et l'absentéisme. Les mesures destinées à favoriser une plus grande participation de la communauté dans les écoles par l'intermédiaire de comités scolaires ou villageois d'éducation et le contrôle financier des écoles sont également fréquents. Est également encouragée la participation du secteur privé, à la fois au moyen d'écoles privées – souvent financées en partie par des fonds publics – et du développement de l'édition et de la diffusion privées des matériels didactiques.

Quelle conclusion peut-on dégager de cet exercice ? Il est clair qu'il ne faut tirer qu'avec prudence des leçons générales de ces projets et programmes particuliers. Cependant, même avec cette précaution, il faut se rendre à l'évidence que la gouvernance occupe désormais une place éminente dans les dialogues sur l'aide consacrés à l'éducation et qu'on peut raisonnablement prédire qu'elle y occupera une place encore plus éminente dans l'avenir. À un certain niveau, cela se justifie pleinement. La nécessité d'une bonne gouvernance dans le secteur éducatif est incontestable. De fait, c'est une condition de la réalisation des buts et objectifs fixés par le Cadre d'action de Dakar. En outre, l'aide étant de plus en plus dirigée vers de vastes programmes sectoriels plutôt que vers des activités spécifiques, et étant plus largement gérée qu'avant par l'intermédiaire des systèmes gouvernementaux, il n'est pas surprenant que les donateurs accordent une plus grande attention au cadre d'ensemble de la gouvernance. Dans le même temps, ils n'ont pas le monopole de la définition d'une bonne gouvernance pour l'éducation. Le risque existe que se banalisent des politiques correspondant à des courants particuliers qui s'expriment dans les débats ayant cours dans les pays riches sur les politiques d'éducation – comme le transfert de pouvoirs des autorités locales aux écoles, l'élargissement des programmes de bons d'études, l'indexation de la rémunération des enseignants sur leurs performances et le rôle accru des apports du secteur privé. Comme le montre le chapitre 3, leur pertinence dans les pays pauvres n'est pas toujours prouvée. ■

Les donateurs n'ont pas le monopole de la définition d'une bonne gouvernance pour l'éducation.



© Abbie Trayler-Smith/PANOS

Le long chemin vers l'éducation : un enfant marche dans le désert pour se rendre à l'école, au Yémen

Chapitre 5

Conclusions et recommandations

L'inégalité est l'un des principaux obstacles sur la voie des objectifs de Dakar. Partout dans le monde, on attend des gouvernements qu'ils se montrent bien plus résolus à combattre les disparités qui limitent les chances de s'instruire. Une des grandes leçons du présent *Rapport* est qu'il n'existe pas de solution de facilité pour parvenir à l'équité, pas plus que pour accélérer les progrès en matière d'éducation pour tous. Cependant, on peut dégager quelques principes de base et voies à suivre pour guider les politiques. Le présent chapitre indique quelles seront les priorités clefs pour les gouvernements nationaux, les donateurs et la société civile.

Ce que peuvent les gouvernements 258

Le rôle des donateurs d'aide 263

Le rôle des acteurs non gouvernementaux 264

Ce que peuvent les gouvernements

Dans l'éducation, chaque pays se trouve confronté à différentes séries de contraintes et de défis. C'est pourquoi toute réforme de la gouvernance, de même que toute recherche de stratégies nationales visant à accélérer les progrès vers l'EPT, passe d'abord par une planification nationale efficace.

À mesure que nous nous rapprochons de la date butoir pour la réalisation des objectifs clés de l'EPT, fixée à 2015, les premiers signes avant-coureurs d'un échec se font plus clairement sentir. Le plus déconcertant est qu'au rythme actuel des progrès, l'objectif d'éducation primaire universelle (EPU) ne sera pas atteint. Les gouvernements doivent agir avec un sentiment de bien plus grande urgence en s'attaquant aux inégalités qui freinent notre progression dans ce domaine. Dans le même temps, il est indispensable d'amener la qualité de l'éducation, et l'importance des acquis scolaires, au centre de la planification nationale de l'éducation, au niveau primaire comme au-delà. Dans la mise en œuvre de l'agenda de l'EPT, 8 grands enseignements thématiques peuvent être tirés des meilleures performances nationales.

1 S'engager en faveur de l'équité

Les planificateurs de l'éducation doivent veiller à ce que l'expansion de l'offre éducative bénéficie aux groupes désavantagés et aux régions défavorisées. Parmi les stratégies concrètes visant à renforcer l'équité figurent la suppression des droits de scolarité, l'introduction d'incitations financières pour soutenir l'éducation des filles et des enfants de milieux défavorisés, des mesures ciblées cherchant à maintenir les enfants à l'école et la réelle répartition géographique d'enseignants dûment formés ayant une bonne connaissance des langues locales. Des dépenses publiques plus équitables sont également essentielles pour garantir que les établissements, les enseignants et les ressources se tournent vers les plus nécessiteux et non vers les plus favorisés.

La fixation de cibles claires en matière d'équité est l'une des premières mesures qui peuvent être prises par les gouvernements lorsqu'ils redéfiniront leurs stratégies de planification. Les cibles actuelles de l'EPT, comme celles des OMD, sont formulées en termes d'objectifs nationaux moyens. Le problème, comme le montre le chapitre 2, est que les moyennes nationales peuvent masquer de profondes disparités sous-jacentes. Des progrès

médians qui laissent pour compte des pans entiers de la société sont en totale contradiction avec l'esprit du Cadre d'action de Dakar : les objectifs de l'EPT sont réellement pour tous ! En déplaçant la cible au-delà de la moyenne nationale pour fixer des objectifs d'équité clairement définis, on peut espérer changer la donne à plusieurs niveaux. Le simple fait de prendre la décision politique de se doter de tels objectifs et d'en suivre les progrès enverrait assurément un signal fort. On placerait la question de l'inégalité des chances là où elle doit être : au centre de l'agenda politique. Des cibles concrètes de réduction des disparités pourraient en outre offrir un repère, afin d'exiger des responsables politiques qu'ils rendent compte de leurs actes.

Les objectifs d'équité de l'éducation doivent être définis avec précision. Comme dans d'autres domaines abordés par le présent *Rapport*, il n'existe pas, en la matière, de modèles préétablis. Il faut commencer par évaluer les disparités existantes. À titre d'illustration, l'engagement global à réaliser l'EPU d'ici à 2015 pourrait être renforcé par des objectifs intermédiaires pour 2010-2012 prévoyant, par exemple, la réduction de moitié de l'écart de fréquentation scolaire entre les 20 % les plus riches et les 20 % les plus pauvres, ou entre les zones rurales et les zones urbaines, ou les groupes ethniques majoritaires et minoritaires. Des cibles spécifiques pourraient être fixées à l'intention des catégories de la population les plus marginalisées ou des régions abritant de fortes concentrations de démunis. Le suivi des progrès réalisés en direction de ces objectifs d'équité pourrait s'effectuer grâce aux enquêtes sur les ménages et aux systèmes d'établissement des rapports de l'éducation.

Les objectifs d'équité peuvent aussi servir à définir les modalités de la planification nationale. Des cibles pertinentes devront s'accompagner d'engagements de soutien aussi bien en termes de financement que de politique générale. On se préoccupera notamment d'estimer les coûts induits pour atteindre les groupes et les zones désavantagés, d'autant que les coûts marginaux ont de fortes chances d'être bien plus élevés que les coûts moyens. De même, il est fort possible que les dépenses nécessaires pour offrir plus de possibilités aux enfants des ménages souffrant de pauvreté, de mauvaise santé et d'une vulnérabilité aiguë, soient plus fortes que lorsqu'il s'agit d'accueillir les enfants de milieux plus favorisés. C'est là un domaine encore négligé de la planification de l'éducation. Une priorité importante pour l'EPT consistera, pour les gouvernements et

les donateurs, à formuler une estimation des coûts générés par l'accueil des catégories de la population marginalisées et par la réduction des disparités – et à les financer au sein des budgets nationaux. De plus, les politiques nécessaires pour réaliser les objectifs d'équité de l'éducation vont dépasser le domaine purement scolaire pour faire appel à des stratégies plus vastes en matière d'alimentation, de santé et de lutte contre la pauvreté. Les cibles elles-mêmes peuvent fournir l'occasion de développer l'approche intégrée de la planification de l'éducation et de la réduction de la pauvreté évoquée au chapitre 3.

Le souci de parvenir à l'équité doit commencer avant l'école primaire – et se poursuivre au-delà. Lorsqu'elle est de bonne qualité, l'EPPE favorise le développement cognitif et contribue à préparer l'enfant à l'école. Les bénéfices se mesurent ensuite en termes de niveau scolaire atteint et de résultats scolaires obtenus. Les progrès en matière de développement de l'EPPE ont été décevants et marqués par une forte irrégularité, aussi bien au sein des pays qu'au niveau international. Les gouvernements nationaux devraient donner la priorité à l'EPPE dans la planification, avec des incitations visant à améliorer l'accueil des enfants désavantagés. De même, il est de plus en plus clair que les progrès dans de nombreux domaines de l'EPT – et aussi de bien des OMD – dépendront de l'élargissement rapide, et à plus grande échelle, des possibilités d'accès à un enseignement secondaire de bonne qualité.

2 Affermir le leadership, fixer des cibles ambitieuses, forger des partenariats efficaces

Les données internationales fournissent une idée des politiques susceptibles d'accélérer les progrès vers l'EPT. Mais la clef du succès est le leadership. Rien ne remplace une solide volonté politique. C'est pourquoi l'on attend des responsables politiques qu'ils placent l'éducation au cœur des stratégies nationales du développement et qu'ils usent de leur influence pour faire de l'équité un objectif commun à l'ensemble de la société. On attend d'eux également qu'outre les organes de l'État, ils associent à ce processus la société civile, le secteur bénévole, le secteur privé et les représentants des pauvres. La recherche de l'équité dans la formulation des politiques passe aussi par l'écoute des franges défavorisées et marginalisées.

Il faut impérativement fixer des objectifs politiques clairs. Les gouvernements qui ont bien progressé se sont dotés d'objectifs ambitieux à long terme,

Les politiques nécessaires pour réaliser les objectifs d'équité de l'éducation vont faire appel à des stratégies plus vastes en matière d'alimentation, de santé et de lutte contre la pauvreté.

Des programmes de versements conditionnels en espèces ont prouvé que les stratégies combattant le travail des enfants, la mauvaise santé et la malnutrition produisaient des bénéfices considérables en faveur de l'éducation.

étayés par des cibles à moyen terme bien définies servant de points d'appui et soutenus par des engagements de fourniture d'intrants allant de la construction de salles de classe au recrutement d'enseignants et à la distribution de manuels. Les gouvernements qui ont moins bien réussi s'étaient souvent fixé eux aussi des objectifs ambitieux, mais ils ne sont pas parvenus à les étayer par des stratégies de prestation cohérentes ou par des engagements budgétaires prévisibles.

Une autre condition essentielle des progrès de l'éducation est de garantir que les politiques des différents ministères concernés ne sont pas contradictoires mais complémentaires. De nombreux pays ont fait des efforts pour parvenir à plus de cohérence tant au sein du secteur éducatif qu'entre le ministère de l'Éducation et les autres ministères. Les approches sectorielles ont joué un rôle important à cet égard. Néanmoins, des problèmes subsistent. Les objectifs éducatifs sont souvent mal intégrés dans les budgets et les stratégies de financement nationaux.

3 Renforcer les politiques de réduction de la pauvreté

On oublie trop souvent qu'il est impossible d'asseoir des progrès durables dans l'éducation sur une pauvreté massive et de profondes inégalités sociales. Un élève du préscolaire sur 3 souffre de lésions cérébrales causées par la malnutrition, ce qui constitue un formidable obstacle à l'EPU. S'y ajoute le fait que 10 millions d'enfants décèdent avant l'âge de 5 ans et que des dizaines de millions d'autres souffrent de maladies mortelles, ce qui limite encore le droit humain à l'éducation.

Les gouvernements nationaux devraient renforcer leurs politiques de lutte contre la pauvreté, les inégalités et les facteurs structurels plus généraux qui les provoquent. Les programmes de versements en espèces, les interventions de santé ciblées et des dépenses publiques de santé plus équitables ont tous un rôle à jouer. Il faut également accorder une priorité bien plus élevée à la malnutrition infantile. Le fond du problème, c'est que l'éducation est freinée par l'échec des stratégies nationales de réduction de la pauvreté en vigueur.

Le Cadre de Dakar prévoit l'intégration de la planification de l'éducation dans des stratégies nationales de réduction de la pauvreté efficaces. Il s'agit d'un objectif important puisque la plupart des obstacles particulièrement redoutables à l'accès et à l'apprentissage se situent à l'extérieur

de l'école. Malheureusement, le mouvement vers des stratégies nationales cohérentes reliant l'éducation à la réduction de la pauvreté reste timide. Nombreux sont les pays nécessitant d'urgence des mesures de réduction de la pauvreté pour éliminer les contraintes d'ordre sanitaire, alimentaire et autre liées à la pauvreté, qui entravent les progrès vers l'EPT. Des programmes de versements conditionnels en espèces, appliqués par des pays comme le Brésil ou le Mexique, ont prouvé que les stratégies visant à combattre le travail des enfants, la mauvaise santé et la malnutrition pouvaient produire des bénéfices considérables en faveur de l'éducation. Tous les gouvernements et les donateurs devraient activement réfléchir aux possibilités de renforcer et d'étendre la protection sociale en tant que partie intégrante de leur stratégie d'accélération des progrès vers l'EPT. Au sein du secteur de l'éducation, on devrait accorder bien plus de poids à des interventions ciblées, telles que des programmes d'incitations destinés aux enfants désavantagés par la pauvreté, le sexe, la caste, l'appartenance ethnique ou le lieu de résidence. Il est également essentiel de veiller à ce que les écoles et les salles de classe soient construites et les enseignants nommés près des communautés marginalisées.

4 Relever les normes de qualité

Les responsables politiques devraient réitérer et renforcer les promesses qu'ils ont faites à Dakar en faveur de la qualité de l'éducation. Les politiques devraient mettre l'accent sur de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage, une meilleure fourniture en matériels et la mise en place d'incitations puissantes au relèvement des normes. Les autorités nationales, les représentants communautaires et les directeurs des établissements scolaires devraient s'unir pour que chaque établissement soit un lieu d'apprentissage efficace : les élèves doivent être bien nourris et motivés, les enseignants dûment formés et dotés d'équipements et de matériels d'instruction appropriés, d'un programme d'études pertinent utilisant la langue locale et d'un environnement sain, sûr et accueillant, notamment pour les filles, et qui soit apte à favoriser l'apprentissage. Tout cela doit s'accompagner d'une définition claire et d'une juste évaluation des résultats scolaires. Il est important, également, que les étudiants bénéficient d'un temps d'instruction d'au moins 850 heures annuelles, selon les normes internationales. Dans tous ces domaines, il faudra fixer et faire appliquer des normes et des règles en vue de l'action.

5 Renforcer les capacités de mesure, de suivi et d'évaluation de la qualité de l'éducation, informer les parties prenantes

Les méthodes employées et les informations recueillies lors des exercices de suivi et d'évaluation devraient être transparentes et accessibles aux différentes parties prenantes de l'éducation. Un suivi réussi ne se réduit pas à la production d'informations. Il s'agit aussi de la mise en place de mécanismes institutionnels assurant que les données recueillies alimentent l'élaboration et la mise en œuvre des politiques.

Le suivi d'une éducation de qualité devrait comporter trois dimensions :

- les intrants, c'est-à-dire les conditions nécessaires à l'apprentissage (allant des infrastructures et matériels d'apprentissage aux enseignants, qualifiés et formés, et aux budgets, correspondant aux besoins) ;
- la pédagogie et le processus d'apprentissage, prévoyant l'adoption d'une langue d'instruction adaptée au contexte local et l'aménagement d'un temps d'instruction suffisant ;
- les résultats scolaires.

L'établissement de rapports officiels dans ces trois domaines peut être complété par les résultats du suivi effectué par les organisations de la société civile.

6 Accroître les dépenses d'éducation en s'engageant en faveur de l'équité

Des niveaux élevés de financement de l'éducation ne sont pas garants de l'accès universel ni de la réussite scolaire. Cependant, le sous-financement constant n'est certainement pas un facteur d'efficacité, d'équité ou de qualité de l'éducation. De nombreux pays en développement, notamment (mais pas exclusivement) en Asie du Sud, souffrent d'un manque chronique d'investissements dans l'éducation. Une telle insuffisance n'est pas compatible avec les engagements envers l'EPT et les objectifs fixés par le Cadre d'action de Dakar. Pour aggraver les choses, la structure actuelle des dépenses est souvent plus favorable aux riches qu'aux pauvres.

Lorsqu'elle est bien menée, la décentralisation peut encourager les pouvoirs politiques à se montrer plus responsables, mais elle ne constitue

pas la panacée contre les inégalités. Bien au contraire, la décentralisation financière peut accentuer les disparités au détriment des régions pauvres et des communautés défavorisées. Pour éviter cet écueil, les politiques décentralisatrices devront veiller à insérer des garanties d'équité dans les formules de financement adoptées. Il est essentiel que le gouvernement central conserve son rôle principal de redistributeur de façon à faciliter le transfert national des ressources des régions riches vers les régions pauvres. Dans l'élaboration des règles de transfert vers les autorités sous-nationales, les gouvernements centraux devront aussi accorder le poids nécessaire, dans l'affectation des transferts, aux indicateurs de l'équité : niveaux de pauvreté, situation sanitaire, nombre d'enfants non scolarisés, etc. Le principe directeur devrait être que ceux qui présentent les plus grands besoins reçoivent aussi le plus fort soutien par habitant. C'est trop souvent l'inverse qui prévaut et les régions les plus fortunées qui bénéficient des plus hauts niveaux de dépenses publiques de l'éducation par habitant. Si la décentralisation vise entre autres objectifs le transfert d'autorité, sur le plan financier, les gouvernements devraient reconnaître les limites de l'autonomie fiscale. Celle-ci, en particulier, ne devrait pas équivaloir au pouvoir de mobiliser des revenus sous forme de frais de scolarité imposés à l'éducation de base. Comme le suggère le chapitre 3, la bonne question à se poser en matière de décentralisation n'est pas s'il convient de la mettre en œuvre mais de quelle manière il faudra procéder. La décentralisation doit se faire avant tout dans un esprit d'équité.

7 Reconnaître les limites de la concurrence et du choix

Sous certaines conditions, le choix et la concurrence peuvent favoriser les progrès vers les objectifs de l'EPT. En même temps, les responsables politiques devraient se convaincre qu'on ne peut réduire l'offre éducative aux lois primaires du marché. La concurrence peut être faussée par une information imparfaite et asymétrique, des contraintes de temps et d'éloignement ou le manque de capacités institutionnelles. Par ailleurs, la pauvreté et le désavantage social réduisent la capacité de choisir. Les partenariats public-privé visent à élargir le choix en séparant le financement de l'éducation de sa gestion. Les systèmes de chèques études, les établissements privés sous financement public et la multiplication d'écoles indépendantes sont différentes stratégies de partenariat public-privé qui n'ont, cependant, produit que des résultats

Les responsables politiques devraient se convaincre qu'on ne peut réduire l'offre éducative aux lois primaires du marché.

limités, y compris dans le monde développé. Les établissements privés de Suède font exception à la règle, mais le « modèle suédois » n'est pas aisément transférable vers d'autres pays développés, encore moins vers les nations en développement.

Le choix et la concurrence sont souvent présentés comme une solution aux carences de l'offre publique. Certains commentateurs pensent la même chose des écoles privées dont les droits de scolarité sont faibles. Il est clair que l'offre publique ne remplit pas sa mission dans de nombreux pays. Aussi, des millions de ménages pauvres décident-ils de « voter avec leurs pieds » et de s'en aller vers les prestataires privés les plus abordables. Partout dans le monde, les enfants resteront dans leur grande majorité tributaires de l'offre publique dans un avenir prévisible – à commencer par ceux des ménages pauvres et désavantagés. L'offre privée la moins chère continuera de jouer son rôle, mais elle n'est qu'un symptôme de la défaillance des États et les frais d'accès pèsent d'un poids considérable sur les budgets des ménages défavorisés. Introduire le choix et la concurrence dans un système où tous les parents ont la possibilité d'envoyer leurs enfants dans une école publique de qualité est une chose. Recourir aux prestataires privés pour compenser les carences de l'État est une tout autre affaire qui, dans la plupart des cas, ne se révélera pas un bon choix en termes d'efficacité et d'équité. Dans les pays où le secteur public manque à ses engagements d'accueillir les défavorisés dans l'éducation de base, les gouvernements devraient, avant d'opter pour le mode concurrentiel, commencer par remettre en état le système public d'enseignement.

8 Renforcer le recrutement, la répartition géographique et la motivation des enseignants

Le recrutement en nombre suffisant d'enseignants motivés, qualifiés et dûment formés est une des conditions de base de l'instauration d'une éducation pour tous de qualité. Tous les pays devraient donc fixer des niveaux de rémunération conformes à cet objectif. Par ailleurs, les salaires de misère et les mauvaises conditions de travail ne favorisent pas la motivation de la profession. Pour redonner confiance aux enseignants, il est donc vital d'améliorer leur environnement de travail en fournissant les matériels d'apprentissage, la formation et le soutien nécessaires.

L'embauche d'enseignants contractuels peut réduire les coûts marginaux de recrutement et, donc, libérer des ressources pour investir dans d'autres domaines. Mais elle peut également réduire la qualité des enseignants recrutés et affaiblir leur motivation, ce qui aura des conséquences néfastes pour les élèves. Le recrutement de contractuels est certes une stratégie possible pour atteindre les groupes marginalisés et les régions défavorisées. Les gouvernements devront cependant se méfier du risque de perte de qualité au profit de la quantité qui peut advenir quand on recourt à l'enseignement contractuel. Pour atteindre les marginalisés, on peut user d'incitations encourageant les enseignants à s'installer dans les zones reculées et de mesures permettant d'accroître le recrutement au sein des communautés désavantagées.

La rémunération fondée sur la performance est un thème favori des débats sur la gouvernance. Dans la pratique, un tel système s'avère toutefois difficile à appliquer et il est peu probable qu'il entraîne une amélioration des acquis scolaires. Il peut même compromettre l'équité si les établissements et les enseignants décident de se concentrer sur les élèves promis aux meilleurs résultats.

Le recrutement d'un plus grand nombre d'enseignants est une priorité urgente dans certains pays, en particulier en Afrique subsaharienne. L'EPU ne pourra pas être atteinte d'ici à 2015 sans une forte augmentation des taux de recrutement et de rétention. Dans bien des cas, il faudra que les donateurs accroissent leur soutien pour y parvenir. En tenant compte des départs à la retraite, l'Afrique subsaharienne devra à elle seule recruter quelque 3,8 millions d'enseignants supplémentaires d'ici à 2015. □

L'EPU ne pourra pas être atteinte d'ici à 2015 sans une forte augmentation des taux de recrutement et de rétention d'enseignants.

Le rôle des donateurs d'aide

Les gouvernements nationaux sont responsables au premier chef de la réalisation des objectifs de l'EPT. Parmi les pays en développement les plus éloignés de la cible, beaucoup sont fortement dépendants de l'aide internationale et ils le seront encore dans un avenir proche. Les pays développés peuvent apporter leur soutien à des stratégies qui leur permettront de progresser en augmentant leur engagement financier, en améliorant les pratiques d'aide et en veillant à ce que celle-ci vienne étayer les priorités nationales.

L'EPU ne sera pas réalisée sans la création de partenariats efficaces. Nous avons besoin de renouveler et de réaliser le contrat inscrit dans le Cadre d'action de Dakar. Chacun a des devoirs et des responsabilités. Mais les donateurs devront faire preuve d'une détermination bien plus forte et d'un leadership politique bien plus puissant qu'actuellement. Le présent *Rapport* leur propose d'agir dans quatre domaines clefs.

Tenir ses engagements, élargir le groupe des pays donateurs

En 2005, les donateurs se sont engagés à « doubler leur aide pour diminuer de moitié la pauvreté ». Depuis cette date, ils ont au contraire réduit leur soutien au développement. Les remises de dette n'expliquent qu'en partie cet affaiblissement. Pour tenir l'engagement de 2005, il faut 30 milliards de dollars EU supplémentaires (aux prix de 2004), soit multiplier par 3 les augmentations prévues par les programmes de financement actuels. Le déficit pour l'Afrique subsaharienne est estimé à quelque 14 milliards de dollars EU (aux prix de 2004).

Le manquement aux promesses de Gleneagles va contrarier les efforts mondiaux de réduction de la pauvreté, avec des conséquences néfastes sur l'éducation. Des efforts nationaux et internationaux plus détaillés visant à actualiser l'estimation des déficits de financement de l'éducation sont nécessaires ; toutefois, dans la mesure où ils ont promis qu'aucune stratégie nationale ne se verrait contrariée par le manque de ressources, les donateurs devront faire passer leur aide annuelle à l'éducation de base à 11 milliards de dollars EU au moins. En 2006, les engagements en faveur de l'éducation de base dans les pays à faible revenu n'ont pas dépassé les 3,8 milliards de dollars EU – le tiers environ du niveau requis. La moyenne pour 2005 et 2006 signale clairement une réduction des engagements envers l'éducation de base par

rapport aux 2 années précédentes. Il en est ainsi des pays en développement en général et des pays les plus pauvres en particulier. Si cette tendance n'est pas inversée, elle aura un effet négatif sur les décaissements futurs. En guise de priorité immédiate, les donateurs devraient s'engager à augmenter de 7 milliards de dollars EU l'aide apportée au financement de l'éducation de base.

La mobilisation de l'aide destinée à l'éducation de base est concentrée pour l'essentiel au sein d'un petit groupe de donateurs. Trois d'entre eux – les Pays-Bas, le Royaume-Uni et l'Association internationale de développement – comptaient pour la moitié des engagements et pour 85 % de l'augmentation des décaissements en 2006. L'exigüité de la base des donateurs est une des causes du sous-financement. Elle est aussi une source d'instabilité et d'imprévisibilité potentielles de l'aide.

S'engager en faveur de l'équité

Plusieurs donateurs semblent attacher une moindre priorité à l'équité dans leur aide à l'éducation. La France, l'Allemagne et le Japon, pour ne citer qu'eux, ont manifesté un manque d'intérêt pour l'éducation de base et les pays à faible revenu. Les calculs effectués pour le présent *Rapport* suggèrent que la France et l'Allemagne apportent un soutien financier bien supérieur à l'accueil des étudiants étrangers dans leurs universités nationales qu'à l'éducation de base. Si les gouvernements des pays en développement suivaient cet exemple et réservaient plus de la moitié de leur budget de l'éducation à l'enseignement supérieur, ils seraient, à juste titre, accusés de pratiques de gouvernance contestables. Afin d'éviter toute politique de « deux poids deux mesures », les donateurs feraient bien de s'assurer que leur aide est affectée conformément à leurs promesses et à l'esprit du Cadre d'action de Dakar.

Soutenir l'Initiative de mise en œuvre accélérée

Le bilan de l'IMOA est une source de préoccupation croissante. À la mi-2008, 35 pays avaient vu leurs plans approuvés par l'IMOA, pour des coûts de programme estimés à 8 milliards de dollars EU et des besoins en financement extérieur de 2 milliards de dollars EU. L'écart entre les promesses d'aide actuelles et les besoins de financement extérieur tournait autour de 640 millions de dollars EU. Huit pays devant rejoindre l'IMOA d'ici à la fin de l'année, cet écart pourrait grimper à 1 milliard de dollars EU. L'arrivée de 13 autres pays est prévue

Les donateurs devront faire passer leur aide annuelle à l'éducation de base à 11 milliards de dollars EU au moins.

La réforme de la gouvernance offre une bonne occasion de faire entendre la voix et de renforcer l'efficacité de la société civile, et d'encourager la participation et la responsabilisation.

en 2009, si bien que le déficit de financement annuel pourrait atteindre les 2,2 milliards de dollars EU. Il appartient à un large éventail de donateurs bilatéraux et multilatéraux d'intervenir pour combler ce déficit. En tablant sur l'hypothèse que le Fonds catalytique de l'IMOA puisse le couvrir à hauteur de 40 à 50 %, on parviendrait encore à un déficit prospectif d'environ 1 milliard de dollars EU en 2010. Ces insuffisances font peser une menace réelle et imminente sur les efforts de réalisation des objectifs de Dakar. Elles remettent également en cause les engagements pris par les donateurs qu'aucun plan valable pour parvenir à l'EPU et aux autres objectifs d'éducation n'échouerait par manque de ressources. La prise en compte du déficit de l'IMOA est donc une priorité des plus urgentes. Il est important, par ailleurs, que l'IMOA élargisse sa base de donateurs, encore trop étroite.

Respecter l'agenda de Paris

Les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs fixés par la Déclaration de Paris, qui prévoient d'améliorer la qualité de l'aide internationale, ont été limités et inégaux. Les donateurs pourraient faire bien plus pour réduire les coûts de transaction et améliorer l'efficacité de l'aide par un meilleur alignement sur les priorités nationales, une meilleure coordination, une utilisation accrue des systèmes nationaux de gestion financière et une plus grande prévisibilité des flux. L'accent mis sur les aides-programmes ouvre des perspectives, mais n'est pas non plus sans danger. Il peut déboucher sur des possibilités de planification nationale plus efficace et de meilleur alignement des donateurs sur les priorités nationales. Mais il pose la question de la capacité des donateurs à recourir à l'action collective dans le cadre des aides-programmes pour poser leurs priorités. Les solutions ne sont pas simples et passent par l'instauration d'un dialogue véritable entre les donateurs. □

Le rôle des acteurs non gouvernementaux

Le présent *Rapport* souligne l'importance centrale du leadership gouvernemental et de la politique publique dans l'éducation, mais il ne faut pas pour autant minimiser le rôle des autres acteurs. La réalisation de l'EPT requiert des partenariats à de multiples niveaux – entre les écoles et les parents, entre les organisations de la société civile et les acteurs gouvernementaux, et entre les prestataires de services éducatifs étatiques et non étatiques.

La société civile a un rôle crucial à jouer pour améliorer l'équité dans l'éducation. Les associations de marginalisés – habitants des bidonvilles, enfants qui travaillent, membres des castes inférieures, populations autochtones – ont été en tête de liste des efforts internationaux visant à apporter l'éducation pour tous, souvent face à l'indifférence, voire à la franche hostilité, des gouvernements. En obligeant les gouvernements à répondre de leurs actes, en soutenant l'offre et en œuvrant au renforcement des capacités, les organisations non gouvernementales nationales et internationales sont devenues des acteurs clefs de l'EPT. La réforme de la gouvernance offre une bonne occasion de faire entendre la voix et de renforcer l'efficacité de la société civile, et d'encourager la participation et la responsabilisation.

La gouvernance de l'éducation ne peut être traitée séparément des questions de gouvernance générale. La démocratie, la transparence et le respect de la loi sont les conditions fondamentales d'une participation et d'une responsabilisation réellement efficaces. Lorsque la voix des citoyens n'est pas entendue lors du choix de leur gouvernement ou que ces citoyens font face à des lois arbitraires, il est peu probable qu'ils puissent activement participer à la formulation des priorités éducatives. Au sein du secteur de l'éducation, les réformes de la gouvernance peuvent contribuer à une délégation des compétences aux parents et aux communautés. Celle-ci n'est cependant pas une garantie d'autonomisation : on peut, en effet, redouter que des communautés démunies et marginalisées n'aient pas les capacités et les ressources suffisantes pour prendre en main cette gestion. Pour que le transfert de responsabilités n'entraîne pas une aggravation des inégalités, il faut que soit apporté aux écoles situées dans les zones défavorisées ou fréquentées par des groupes désavantagés un surcroît de soutien et de ressources. ■



© Crispin Hughes/PANOS

Une enseignante motivée ouvre les jeunes esprits aux bonheurs et aux bienfaits de l'éducation dans une zone rurale du Mali

Annexe

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction	268
Tableau 1: L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2006	272
Tableau 2: Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2006	274
Tableau 3: Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1999 et 2006	275

Modèles mondiaux et régionaux de processus décisionnel dans le domaine de l'éducation

Tableau 1: Niveaux de prise de décisions dans l'enseignement primaire, par domaine et par région, vers 2006/2007	277
--	-----

Tableaux statistiques

Introduction	280
Tableau 1: Statistiques de base	284
Tableau 2: Alphabétisme des adultes et des jeunes	292
Tableau 3A: Éducation et protection de la petite enfance (EPPE): protection	300
Tableau 3B: Éducation et protection de la petite enfance (EPPE): éducation	308
Tableau 4: Accès à l'enseignement primaire	316
Tableau 5: Participation dans l'enseignement primaire	324
Tableau 6: Efficacité interne: redoublements dans l'enseignement primaire	332
Tableau 7: Efficacité interne: abandon et achèvement dans l'enseignement primaire	340
Tableau 8: Participation dans l'enseignement secondaire	348
Tableau 9A: Participation dans l'enseignement supérieur	356
Tableau 9B: Enseignement supérieur: répartition des étudiants par domaine d'études et part des femmes dans chaque domaine d'études, année scolaire s'achevant en 2006	364
Tableau 10A: Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire	372
Tableau 10B: Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur	380
Tableau 11: Dépenses d'éducation	388
Tableau 12: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT	396
Tableau 13: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT	404

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction	412
Tableau 1: APD bilatérale et multilatérale	415
Tableau 2: Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale	416
Tableau 3: Pays receveurs de l'APD	418
Tableau 4: Pays receveurs d'aide à l'éducation	422

Glossaire

431

Références bibliographiques

438

Sigles et acronymes

463

Index

466

L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction

Les objectifs de l'EPT représentent plus que la somme de leurs parties. Si chacun d'entre eux est important, il n'en est pas moins utile de disposer d'un moyen permettant d'indiquer les progrès vers l'EPT dans son ensemble. L'indice du développement de l'EPT (IDE), composite des indicateurs pertinents, est un de ces moyens. Dans l'idéal, il devrait refléter l'ensemble des 6 objectifs de l'EPT mais, du fait des contraintes liées aux données, il se concentre actuellement sur 4 d'entre eux seulement, les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel (EPU), l'alphabétisation des adultes, la qualité de l'éducation et la parité entre les sexes. Les 2 objectifs qui ne sont pas encore intégrés dans l'IDE sont les objectifs 1 et 3, dont aucun n'est assorti d'objectif quantitatif pour 2015. L'objectif 1 (éducation et protection de la petite enfance) est multidimensionnel et recouvre à la fois les aspects de protection et d'éducation. Les indicateurs aujourd'hui disponibles pour cet objectif ne peuvent être aisément incorporés à l'IDE du fait que les données nationales ne sont ni assez standardisées, ni assez fiables et que, pour la plupart des pays (voir chapitre 2 et le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2007), on ne dispose pas de données comparables. L'objectif 3 (besoins éducatifs des jeunes et des adultes), quant à lui, n'a pas été suffisamment défini en vue d'une mesure quantitative (voir chapitre 2).

Conformément au principe selon lequel tous les objectifs doivent être considérés comme d'égale importance, un indicateur unique est employé comme mesure d'approximation de chacun des 4 éléments constitutifs de l'IDE¹, le même poids étant accordé à chacune de ces 4 composantes. Pour un pays donné, la valeur de l'IDE est donc la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Ceux-ci étant tous exprimés en pourcentage, la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 100% ou, lorsqu'elle est exprimée sous forme de rapport, de 0 à 1. Plus la valeur de l'IDE d'un pays est proche du maximum, plus la réalisation d'ensemble de l'EPT est avancée et plus ce pays est proche de l'objectif de l'EPT considéré comme un tout.

Choix des indicateurs devant servir de mesures d'approximation des composantes de l'IDE

Le choix des indicateurs doit assurer un équilibre entre la pertinence des données et leur disponibilité.

Enseignement primaire universel

L'objectif de l'EPU suppose à la fois l'accès universel à l'enseignement primaire et son achèvement universel. Cependant, s'il est relativement aisé de mesurer l'accès et la participation à ce niveau, la définition de l'achèvement de l'éducation primaire n'est pas consensuelle. Pour mesurer la performance en matière d'EPU (objectif 2) dans l'IDE, l'indicateur retenu est donc le taux net de scolarisation (TNS) dans le primaire, qui représente le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans le primaire ou le secondaire. Sa valeur varie de 0 à 100%. Un TNS de 100% signifie que tous les enfants d'âge scolaire sont scolarisés pour une année donnée, même si tous ne la mènent pas nécessairement à terme.

Alphabétisation des adultes

Le taux d'alphabétisme des adultes est utilisé comme une mesure d'approximation des progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif 4². Cette méthode a ses limites. En premier lieu, l'indicateur relatif à l'alphabétisme des adultes étant un état du stock en capital humain, il évolue lentement, et l'on pourrait faire valoir qu'il ne s'agit pas d'un bon «indicateur avancé» des progrès réalisés chaque année vers l'amélioration des niveaux d'alphabétisme. En second lieu, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes. La plupart d'entre elles sont obtenues par des méthodes conventionnelles qui ne reposent pas sur des tests et surestiment le niveau d'alphabétisme des individus³. De nouvelles méthodes, fondées sur des

2. La première partie de l'objectif 4 consiste à : «Améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015». Afin de permettre le suivi des progrès en direction de cet objectif pour tous les pays, quel que soit leur niveau actuel d'alphabétisme des adultes, il a été décidé de l'interpréter, à compter du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* 2006, en termes de réduction de l'analphabétisme des adultes.

3. Dans la plupart des pays, en particulier dans les pays en développement, les données actuelles relatives à l'alphabétisme sont obtenues par les méthodes d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers (par exemple, un chef de famille répondant pour d'autres membres du foyer) utilisées pour les recensements ou les enquêtes sur les ménages. Dans d'autres cas, en particulier en ce qui concerne les pays développés, elles reposent sur une approximation fournie par le niveau d'éducation mesuré dans le cadre des enquêtes sur la main-d'œuvre. Aucune de ces deux méthodes ne repose sur des tests et toutes deux sont sujettes à des déséquilibres (surestimation de l'alphabétisme), ce qui affecte la qualité et la précision des données relatives à l'alphabétisme.

1. La composante de l'IDE relative au genre est elle-même un indice composite.

tests et sur une définition de l'alphabétisme conçu comme un continuum de compétences, sont en cours d'élaboration et sont appliquées dans certains pays afin d'améliorer la qualité des données sur l'alphabétisme. Il faudra toutefois de nombreuses années pour être en mesure de fournir une nouvelle série de données de bonne qualité, ne fût-ce que pour une majorité de pays. Les taux d'alphabétisme utilisés aujourd'hui sont les meilleures données actuellement disponibles à l'échelle internationale.

Qualité de l'éducation

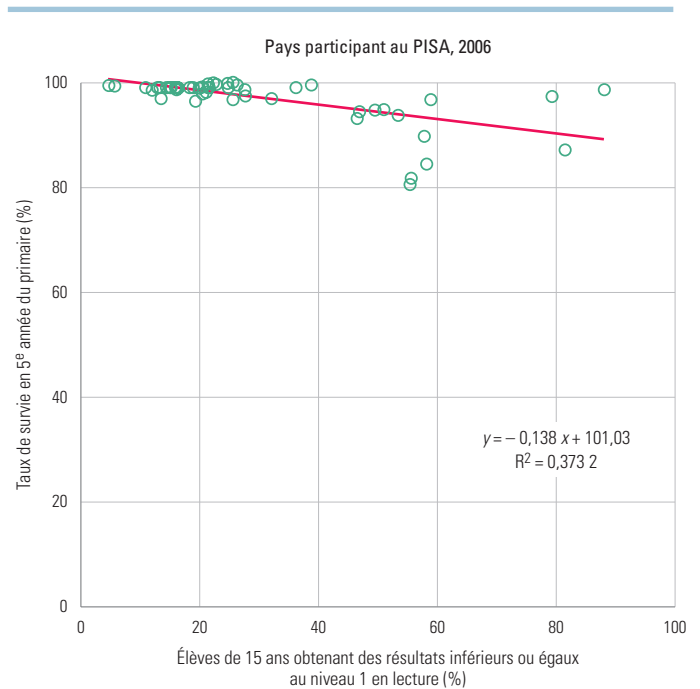
Le concept de qualité et la façon de la mesurer font l'objet de vastes débats. On utilise généralement plusieurs mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, en particulier les mesures des résultats d'apprentissage des élèves, largement employés à cette fin, notamment entre pays ayant des niveaux de développement similaires. Cependant, les mesures des acquis d'apprentissage sont incomplètes car elles se limitent souvent à des savoir-faire élémentaires (lecture, calcul, sciences) et ne portent pas sur les valeurs, les capacités et autres compétences non cognitives qui sont également des buts importants de l'éducation (UNESCO, 2004a, p. 43-44). Elles ne disent rien non plus de la valeur cognitive ajoutée par l'école (par rapport au milieu familial) ou de la répartition des aptitudes parmi les enfants scolarisés⁴. Les résultats d'apprentissage n'en seraient pas moins la mesure d'approximation la plus appropriée de la qualité moyenne de l'éducation. Toutefois, faute de données comparables pour un grand nombre de pays, il est encore impossible de les utiliser dans le calcul de l'IDE.

Parmi les mesures d'approximation utilisables et disponibles pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5^e année du primaire a été considéré comme le plus adapté pour représenter la qualité de l'éducation dans l'élaboration de l'IDE⁵. Les figures 1, 2 et 3 montrent clairement l'existence d'une relation positive entre ces taux de survie et les acquis scolaires dans le cadre de diverses évaluations régionales et internationales. Le coefficient de corrélation R^2 entre les taux de survie et les résultats d'apprentissage en lecture est de 37% (figure 1). Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5^e année du primaire obtiennent, en moyenne, de meilleures performances que les autres aux tests d'évaluation. Le taux de survie en 5^e année est associé encore plus étroitement aux résultats en mathématiques (avec un coefficient de 45% ; figure 2) et en sciences (42% ; figure 3).

4. À strictement parler, il serait nécessaire de comparer les niveaux moyens des acquis cognitifs des élèves qui achèvent une année d'études donnée dans différents pays dont le niveau de revenu et la répartition de celui-ci, ainsi que le niveau de TNS, sont similaires, de manière à rendre compte des effets du milieu familial et des aptitudes sur les cohortes.

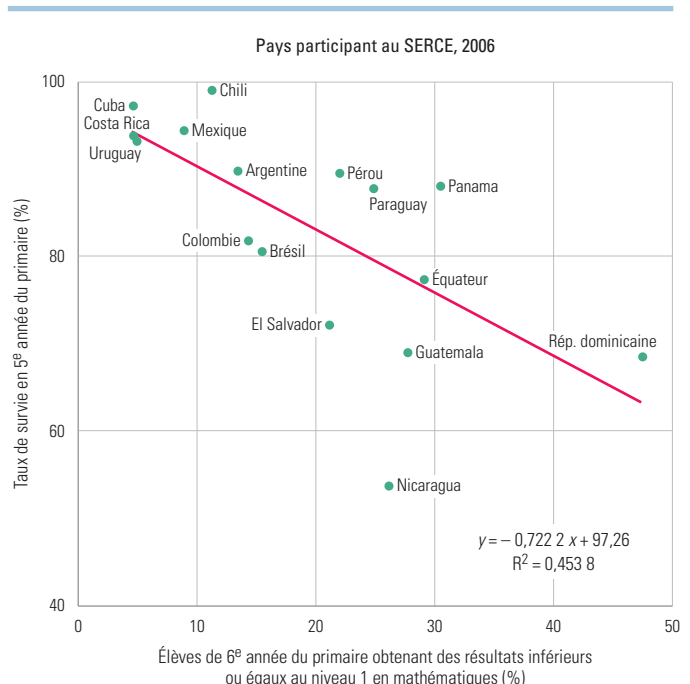
5. Voir, pour plus d'informations, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, appendice 2.

Figure 1 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage en lecture dans le premier cycle du secondaire, 2006



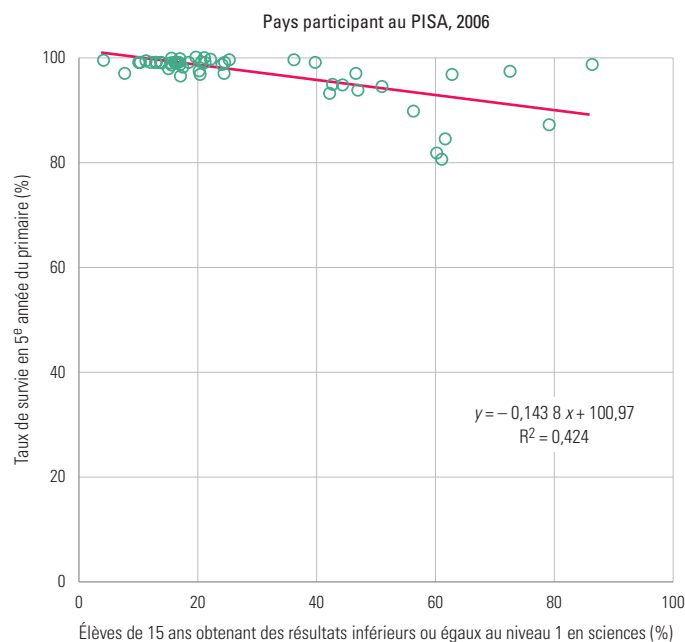
Sources : annexe, tableau statistique 7 ; OCDE (2007b).

Figure 2 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage en mathématiques dans le primaire, 2006



Sources : annexe, tableau statistique 7 ; UNESCO-OREALC (2008).

Figure 3 : Taux de survie en 5^e année du primaire et résultats d'apprentissage en sciences dans le premier cycle du secondaire, 2006



Sources : annexe, tableau statistique 7 ; OCDE (2007b).

Une autre mesure d'approximation de la qualité est le rapport élèves/enseignant (REE). Parmi les pays d'Amérique latine participant en 2006 à l'évaluation Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, Seconde étude régionale comparative et explicative), l'association entre cet indicateur et les résultats en mathématiques est forte (45%), et l'est à peu près autant qu'avec le taux de survie en 5^e année. De nombreuses autres études font cependant apparaître des éléments bien plus ambigus quant à la relation entre le REE et les résultats d'apprentissage (UNESCO, 2004). Dans un contexte de variables multiples, les REE sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans quelques études mais, dans beaucoup d'autres, ils ne le sont pas. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests. Là où ces résultats sont médiocres, une réduction du nombre d'élèves par enseignant a une incidence positive sur les résultats d'apprentissage, mais là où ils sont plus élevés, une augmentation du nombre d'enseignants, qui se traduit par des REE inférieurs, n'a qu'un impact limité. C'est la raison pour laquelle on a retenu le taux de survie, qui offre une mesure d'approximation plus sûre des résultats d'apprentissage et, donc, de la qualité de l'éducation, en tant qu'élément constitutif de l'IDE⁶.

6. Une autre raison est que, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, mais à la différence des REE, les taux de survie varient de 0 à 100%. En utilisant le taux de survie en 5^e année dans l'IDE, on évite donc de devoir changer l'échelle des données.

Égalité entre les sexes

La quatrième composante de l'IDE est mesurée par un indice composite : l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Dans l'idéal, l'IEG devrait refléter entièrement l'objectif de l'EPT relatif au genre, qui appelle à «éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015, en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite». On distingue donc 2 sous-objectifs : celui de la parité entre les sexes (réaliser l'égale participation des garçons et des filles dans l'enseignement primaire et secondaire) et celui de l'égalité entre les sexes (assurer l'égalité entre garçons et filles dans l'éducation).

Le premier sous-objectif est mesuré par l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Il est difficile de définir, de mesurer et de contrôler l'égalité entre les sexes dans l'éducation, car celle-ci comporte à la fois des aspects quantitatifs et qualitatifs (voir chapitre 2 ; UNESCO, 2003). En substance, il est nécessaire de disposer de mesures des résultats, qui relèvent également de l'égalité entre les sexes, ventilées par sexe pour une série de niveaux d'éducation. Or, on ne dispose pas de telles mesures qui soient internationalement comparables. À titre de premier pas dans cette direction, toutefois, l'IEG comprend la parité entre les sexes pour l'alphabétisme des adultes. Il se calcule donc comme la simple moyenne des 3 IPS correspondant au TBS dans l'enseignement primaire, au TBS dans l'enseignement secondaire et au taux d'alphabétisme des adultes. Ainsi, il ne reflète pas pleinement la composante liée à l'égalité dans l'objectif de l'EPT relatif au sexe. Lorsqu'il est exprimé comme le rapport filles (femmes)/garçons (hommes) des taux de scolarisation ou d'alphabétisme, l'IPS peut être supérieur à 1 si les filles (femmes) sont plus nombreuses à être scolarisées ou alphabétisées que les garçons (hommes). Aux fins du calcul de l'indice, dans les cas où l'IPS est supérieur à 1, la formule F/M (féminin/masculin) est inversée en M/F, ce qui résout mathématiquement le problème de l'inclusion de l'IEG dans l'IDE (dont toutes les composantes ont une limite théorique de 1, soit 100%), tout en conservant la capacité de cet indicateur à faire apparaître la disparité entre les sexes. La figure 4 montre comment on parvient à des IPS «transformés» pour mettre en évidence les disparités entre les sexes au détriment des garçons (hommes). Une fois les 3 valeurs de l'IPS calculées et converties, si nécessaire, en IPS «transformés» (de 0 à 1), l'IEG composite est obtenu en calculant la moyenne simple des 3 IPS, affectés chacun d'une pondération égale.

La figure 5 illustre ce calcul pour l'Uruguay, à partir des données de l'année scolaire finissant en 2006. Les IPS pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'alphabétisme des adultes étaient respectivement de 0,973, 1,161 et 1,007 et se traduisaient par un IEG de 0,943 :

IEG = 1/3 (IPS du primaire)
 + 1/3 (IPS transformé du secondaire)
 + 1/3 (IPS de l'alphabétisme des adultes).
 IEG = 1/3 (0,973) + 1/3 (0,862) + 1/3 (0,993) = 0,943.

Calcul de l'IDE

L'IDE est la moyenne arithmétique de ses 4 éléments constitutifs : le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5^e année du primaire. Du fait qu'il est une simple moyenne, il peut masquer d'importantes disparités entre ses éléments constitutifs. Ainsi, les résultats correspondant aux objectifs pour lesquels un pays a le moins progressé risquent d'éclipser ses progrès en direction des autres objectifs. Tous les objectifs de l'EPT ayant une égale importance, un indicateur synthétique tel que l'IDE se révèle très utile pour alimenter le débat politique sur l'intérêt de tous les objectifs de l'EPT et pour mettre en lumière leur synergie.

Dans la figure 6, l'exemple de l'Uruguay illustre de nouveau le calcul de l'IDE. Les valeurs du TNS total dans l'enseignement primaire, du taux d'alphabétisme des adultes et de l'IEG sont celles de 2006, tandis que celle du taux de survie en 5^e année du primaire correspond à 2005. Ces valeurs étaient respectivement de 1,00, 0,978, 0,943 et 0,931, ce qui se traduisait par un IDE de 0,963 :

IDE = 1/4 (TNS total du primaire)
 + 1/4 (taux d'alphabétisme des adultes)
 + 1/4 (IEG)
 + 1/4 (taux de survie en 5^e année du primaire).
 IDE = 1/4 (1,00) + 1/4 (0,978) + 1/4 (0,943) + 1/4 (0,931) = 0,963.

Sources de données et pays concernés

Toutes les données utilisées pour calculer l'IDE, pour l'année scolaire finissant en 2006, sont issues des tableaux statistiques de la présente annexe et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), à une exception près. Les données relatives à l'alphabétisme des adultes dans certains pays de l'OCDE, qui n'ont pas répondu à l'enquête de l'ISU sur l'alphabétisation, sont fondées sur les données de l'Enquête européenne sur la main-d'œuvre.

Seuls les 129 pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont inclus dans la présente analyse. Ainsi, de nombreux pays ne sont pas pris en compte dans l'IDE, dont un certain nombre d'États fragiles et de pays où les systèmes de statistiques de l'éducation sont médiocres. De ce fait, et compte tenu également de l'exclusion des objectifs 1 et 3, l'IDE ne permet pas encore de disposer d'un aperçu complet, à l'échelle mondiale, des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT.

Figure 4 : Calcul de l'IPS « transformé »

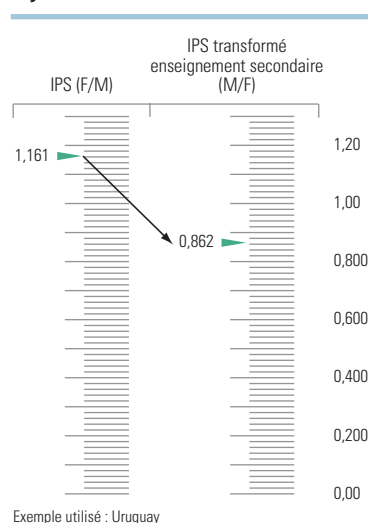


Figure 5 : Calcul de l'IEG

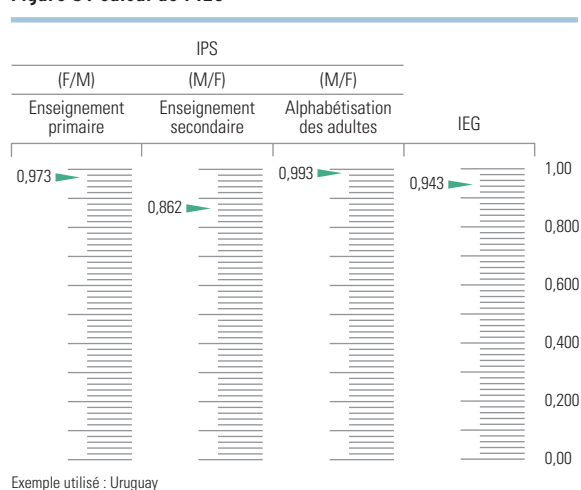


Figure 6 : Calcul de l'IDE

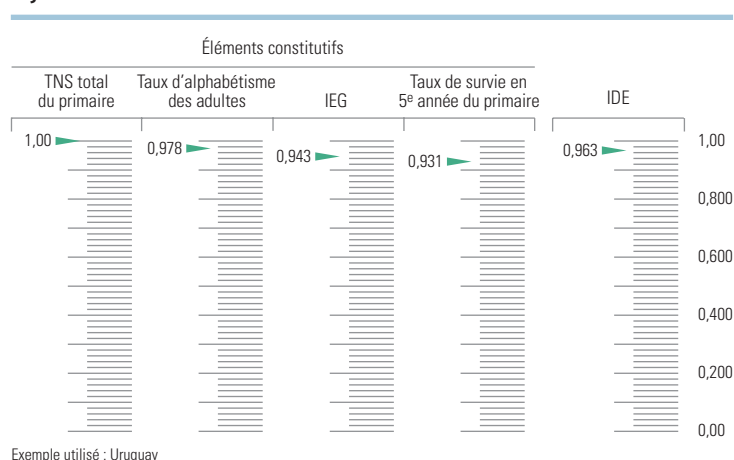


Tableau 1 : L'indice de développement de l'EPT et ses composantes, 2006

Selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé						
1	Kazakhstan	0,995	0,990	0,996	0,993	1,000
2	Japon ³	0,994	0,998	0,992	0,998	0,990
3	Allemagne ²	0,994	0,996	1,000	0,992	0,989
4	Norvège ²	0,994	0,981	1,000	0,996	0,999
5	Royaume-Uni ²	0,993	0,996	0,998	0,989	0,990
6	Italie	0,992	0,994	0,988	0,991	0,995
7	Danemark ²	0,992	0,986	1,000	0,991	0,990
8	France ²	0,991	0,993	0,988	0,995	0,990
9	Luxembourg ²	0,989	0,987	0,990	0,983	0,996
10	Croatie	0,989	0,989	0,986	0,983	0,997
11	Nouvelle-Zélande ³	0,989	0,995	0,988	0,982	0,990
12	Islande ²	0,988	0,976	1,000	0,987	0,991
13	Slovénie	0,988	0,968	0,997	0,997	0,989
14	Finlande ²	0,987	0,970	1,000	0,985	0,994
15	Autriche ²	0,987	0,974	1,000	0,985	0,990
16	Chypre ²	0,987	0,995	0,976	0,985	0,991
17	Pays-Bas ²	0,986	0,982	0,987	0,985	0,990
18	Espagne	0,985	0,997	0,974	0,969	1,000
19	Suède ²	0,984	0,949	1,000	0,997	0,990
20	République de Corée ³	0,984	0,985	0,991	0,967	0,993
21	Grèce	0,984	0,997	0,970	0,982	0,986
22	Cuba	0,981	0,970	0,998	0,986	0,972
23	Aruba	0,981	0,995	0,981	0,980	0,967
24	Pologne ²	0,981	0,963	0,983	0,990	0,986
25	Estonie	0,980	0,969	0,998	0,985	0,969
26	Israël ²	0,980	0,970	0,971	0,984	0,995
27	Belgique ²	0,979	0,975	0,990	0,987	0,964
28	Hongrie ²	0,979	0,946	1,000	0,993	0,978
29	République tchèque ²	0,979	0,925	0,999	0,993	0,998
30	Suisse ²	0,976	0,935	1,000	0,980	0,990
31	ERY de Macédoine	0,976	0,972	0,968	0,981	0,982
32	Kirghizistan	0,976	0,935	0,993	0,990	0,986
33	Irlande ²	0,976	0,949	0,994	0,975	0,985
34	Seychelles	0,974	0,995	0,918	0,991	0,990
35	Lettonie	0,972	0,922	0,998	0,986	0,981
36	Brunéi Darussalam	0,972	0,974	0,946	0,970	0,998
37	Tadjikistan	0,971	0,973	0,996	0,927	0,987
38	Slovaquie ²	0,971	0,921	0,996	0,991	0,974
39	Lituanie	0,970	0,920	0,997	0,996	0,967
40	Géorgie ³	0,970	0,903	0,998	0,977	1,000
41	Bélarus	0,969	0,899	0,997	0,987	0,992
42	Portugal	0,969	0,992	0,946	0,947	0,990
43	Arménie	0,967	0,907	0,995	0,974	0,994
44	Tonga	0,967	0,984	0,992	0,970	0,921
45	Malaisie	0,965	0,999	0,915	0,952	0,993
46	Roumanie	0,965	0,955	0,976	0,991	0,937
47	Uruguay	0,963	1,000	0,978	0,943	0,931
48	Bulgarie	0,963	0,938	0,983	0,981	0,948
49	Maldives	0,959	0,980	0,970	0,966	0,921
50	Bahreïn	0,959	0,994	0,883	0,971	0,989
51	Argentine	0,956	0,991	0,976	0,961	0,897
52	Émirats arabes unis	0,956	0,951	0,898	0,984	0,991
53	Mexique	0,956	0,994	0,917	0,969	0,944
54	Malte	0,955	0,935	0,914	0,980	0,990
55	Mongolie	0,952	0,972	0,974	0,954	0,909
56	Albanie	0,952	0,936	0,990	0,981	0,899
IDE moyen						
57	République de Moldova	0,948	0,852	0,992	0,979	0,970
58	Azerbaïdjan	0,948	0,854	0,993	0,972	0,973
59	Macao, Chine	0,947	0,913	0,929	0,955	0,990
60	Maurice	0,946	0,950	0,870	0,975	0,989
61	Barbade ³	0,943	0,962	0,884	0,980	0,946
62	Jordanie	0,943	0,937	0,927	0,960	0,947
63	Sainte-Lucie ²	0,942	0,988	0,901	0,921	0,959
64	Trinité-et-Tobago	0,941	0,894	0,986	0,974	0,910
65	Panama	0,941	0,991	0,932	0,960	0,880

Tableau 1 (suite)

Selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE moyen						
66	Koweït	0,935	0,885	0,933	0,966	0,958
67	Qatar	0,935	0,982	0,898	0,988	0,871
68	Paraguay	0,935	0,949	0,936	0,977	0,877
69	Venezuela	0,934	0,932	0,930	0,954	0,920
70	Pérou	0,931	0,990	0,887	0,951	0,895
71	Indonésie	0,925	0,984	0,910	0,963	0,844
72	Fidji ³	0,921	0,942	0,929	0,953	0,860
73	Bahamas ³	0,921	0,884	0,958	0,990	0,850
74	Équateur	0,919	0,994	0,924	0,986	0,773
75	Bolivie	0,915	0,963	0,898	0,950	0,848
76	Belize ³	0,913	0,991	0,769	0,970	0,922
77	T. A. palestiniens	0,913	0,798	0,924	0,949	0,981
78	Turquie	0,909	0,914	0,881	0,873	0,969
79	Colombie	0,905	0,920	0,923	0,962	0,817
80	Brésil	0,901	0,956	0,896	0,948	0,805
81	St Vincent/Grenad. ²	0,901	0,925	0,881	0,917	0,880
82	Tunisie	0,900	0,974	0,769	0,891	0,967
83	Afrique du Sud	0,898	0,934	0,876	0,958	0,824
84	Myanmar	0,895	0,996	0,899	0,969	0,715
85	Algérie	0,888	0,977	0,746	0,880	0,952
86	Philippines	0,888	0,920	0,933	0,960	0,740
87	Liban ³	0,887	0,830	0,883	0,924	0,909
88	Honduras	0,887	0,970	0,826	0,916	0,834
89	Oman	0,885	0,765	0,837	0,938	1,000
90	Cap-Vert	0,883	0,884	0,830	0,898	0,919
91	Égypte	0,877	0,960	0,714	0,867	0,968
92	Botswana	0,867	0,841	0,821	0,980	0,825
93	El Salvador	0,867	0,957	0,836	0,954	0,721
94	Namibie	0,865	0,764	0,876	0,951	0,868
95	Sao Tomé-et-Principe	0,857	0,977	0,875	0,935	0,641
96	Swaziland	0,847	0,785	0,796	0,966	0,841
97	Zambie	0,842	0,935	0,680	0,861	0,893
98	République dominicaine	0,824	0,797	0,888	0,925	0,684
99	Guatemala	0,819	0,961	0,725	0,901	0,689
100	Kenya	0,816	0,762	0,736	0,937	0,829
IDE bas						
101	Nicaragua	0,799	0,914	0,801	0,946	0,537
102	Inde	0,794	0,961	0,652	0,834	0,730
103	Lesotho	0,788	0,727	0,822	0,866	0,737
104	Cambodge	0,778	0,899	0,756	0,833	0,622
105	Bhoutan	0,777	0,799	0,543	0,833	0,932
106	Irak	0,768	0,774	0,741	0,750	0,806
107	Burundi	0,757	0,748	0,593	0,808	0,879
108	RDP lao	0,753	0,837	0,725	0,830	0,620
109	Bangladesh	0,753	0,921	0,525	0,914	0,651
110	Népal	0,738	0,801	0,552	0,815	0,785
111	Madagascar	0,737	0,960	0,707	0,921	0,358
112	Malawi	0,735	0,918	0,709	0,870	0,442
113	Nigéria	0,725	0,650	0,710	0,815	0,726
114	Rwanda	0,712	0,841	0,649	0,898	0,458
115	Mauritanie	0,695	0,799	0,552	0,856	0,574
116	Togo	0,686	0,827	0,532	0,641	0,746
117	Djibouti ³	0,684	0,383	0,703	0,750	0,899
118	Pakistan	0,652	0,656	0,542	0,714	0,697
119	Sénégal	0,643	0,722	0,420	0,779	0,650
120	Bénin	0,643	0,822	0,397	0,637	0,715
121	Yémen	0,643	0,754	0,573	0,581	0,663
122	Mozambique	0,622	0,760	0,438	0,713	0,576
123	Érythrée ³	0,621	0,475	0,576	0,695	0,737
124	Guinée	0,608	0,727	0,295	0,600	0,809
125	Éthiopie	0,598	0,723	0,359	0,667	0,644
126	Mali	0,570	0,605	0,229	0,633	0,812
127	Burkina Faso	0,538	0,478	0,260	0,688	0,725
128	Niger	0,470	0,441	0,298	0,575	0,565
129	Tchad	0,408	0,604	0,257	0,440	0,332

Notes : les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes, notamment dans le secondaire.

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire, et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

3. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU ; mesure d'approximation de l'alphabétisme pour les pays européens, Commission européenne (2007a)

Tableau 2 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2006

Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisation des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
IDE élevé					
Kazakhstan	1	23	21	7	3
Japon ³	2	7	1	10	33
Allemagne ²	3	3	28	1	20
Norvège ²	4	33	1	4	5
Royaume-Uni ²	5	8	14	19	20
Italie	6	15	34	12	11
Danemark ²	7	27	1	13	20
France ²	8	17	35	6	20
Luxembourg ²	9	26	31	34	9
Croatie	10	24	37	35	8
Nouvelle-Zélande ³	11	11	33	36	20
Islande ²	12	37	1	23	17
Slovénie	13	50	18	2	35
Finlande ²	14	47	1	27	12
Autriche ²	15	41	1	29	20
Chypre ²	16	10	45	31	19
Pays-Bas ²	17	31	36	28	20
Espagne	18	5	47	60	4
Suède ²	19	63	1	3	20
République de Corée ³	20	28	29	61	15
Grèce	21	4	49	37	39
Cuba	22	48	11	25	48
Aruba	23	9	41	44	53
Pologne ²	24	51	39	18	38
Estonie	25	49	12	30	51
Israël ²	26	46	48	32	10
Belgique ²	27	38	32	21	56
Hongrie ²	28	66	1	8	45
République tchèque ²	29	78	10	9	6
Suisse ²	30	73	1	42	20
ERY de Macédoine	31	44	51	38	42
Kirghizistan	32	72	25	16	40
Irlande ²	33	65	23	50	41
Seychelles	34	12	66	11	20
Lettonie	35	79	13	24	43
Brunéi Darussalam	36	40	54	56	7
Tadjikistan	37	42	20	89	37
Slovaquie ²	38	81	19	15	46
Lithuanie	39	84	17	5	55
Géorgie ³	40	90	15	47	1
Bélarus	41	92	16	22	16
Portugal	42	18	53	83	20
Arménie	43	89	22	52	13
Tonga	44	29	26	57	69
Malaisie	45	2	68	77	14
Roumanie	46	60	44	14	64
Uruguay	47	1	42	85	66
Bulgarie	48	68	40	40	60
Maldives	49	34	50	63	68
Bahreïn	50	13	81	54	36
Argentine	51	19	43	67	77
Émirats arabes unis	52	61	73	33	18
Mexique	53	14	67	59	63
Malte	54	71	69	41	20
Mongolie	55	43	46	74	73
Albanie	56	70	30	39	75
IDE moyen					
Rép. de Moldova	57	98	27	46	49
Azerbaïdjan	58	97	24	53	47
Macao, Chine	59	88	61	72	20
Maurice	60	62	87	49	34
Barbade ³	61	53	79	43	62
Jordanie	62	69	62	69	61
Sainte-Lucie ²	63	25	71	92	57
Trinité-et-Tobago	64	93	38	51	72
Panama	65	21	58	68	80
IDE bas					
Nicaragua	101	86	94	84	125
Inde	102	55	110	108	106
Lesotho	103	119	92	105	104
Cambodge	104	91	98	110	120
Bhoutan	105	106	117	109	65
Irak	106	111	100	117	98
Burundi	107	117	112	114	82
RDP lao	108	101	103	111	121
Bangladesh	109	80	120	96	116
Népal	110	105	115	112	100
Madagascar	111	56	107	93	128
Malawi	112	85	106	103	127
Nigéria	113	123	105	113	107
Rwanda	114	99	111	98	126
Mauritanie	115	107	116	107	123
Togo	116	103	119	123	102
Djibouti ³	117	129	108	116	76
Pakistan	118	122	118	118	112
Sénégal	119	121	122	115	117
Bénin	120	104	123	124	110
Yémen	121	116	114	127	115
Mozambique	122	115	121	119	122
Érythrée ³	123	127	113	120	105
Guinée	124	118	126	126	97
Éthiopie	125	120	124	122	118
Mali	126	124	129	125	96
Burkina Faso	127	126	127	121	108
Niger	128	128	125	128	124
Tchad	129	125	128	129	129

Notes :

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire, et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.
2. Le taux d'alphabétisation des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.
3. Les taux d'alphabétisation des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU ; mesure d'approximation de l'alphabétisation pour les pays européens : Commission européenne (2007a).

Tableau 3 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1999 et 2006

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 1999-2006 (en termes relatifs)	Évolution des composantes de l'IDE entre 1999 et 2006 (% en termes relatifs)			
	1999	2006		TNS total dans le primaire ¹	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 ^e année du primaire
Italie	0,984	0,992	0,8	-0,4	0,4	0,1	3,0
Croatie	0,970	0,989	2,0	7,6	0,5	0,2	0,0
Chypre ²	0,971	0,987	1,6	1,6	0,8	0,8	3,1
Cuba	0,974	0,981	0,8	-2,2	0,0	1,9	3,7
Aruba	0,974	0,981	0,8	1,6	0,8	0,7	-0,1
Estonie	0,991	0,980	-1,1	-3,0	0,0	1,0	-2,2
Hongrie ²	0,982	0,979	-0,3	-2,5	0,0	0,4	1,1
Kirghizistan	0,965	0,976	1,1	-0,8	0,6	0,5	4,3
Lettonie	0,983	0,972	-1,1	-6,4	0,0	0,6	1,2
Lituanie	0,991	0,970	-2,1	-6,2	0,0	0,4	-2,6
Roumanie	0,978	0,965	-1,3	-4,4	0,3	0,9	-2,1
Bulgarie	0,971	0,963	-0,8	-5,1	0,1	-0,2	2,0
Bahreïn	0,944	0,959	1,6	0,8	2,0	2,0	1,5
Argentine	0,963	0,956	-0,7	-0,6	0,4	-1,7	-0,6
Émirats arabes unis	0,887	0,956	7,8	16,6	6,9	1,6	7,3
Mongolie	0,920	0,952	3,5	6,4	-0,4	4,1	4,2
Albanie	0,960	0,952	-0,8	-0,9	0,3	-0,2	-2,7
Rép. de Moldova	0,960	0,948	-1,2	-6,7	0,7	-0,8	1,7
Azerbaïdjan	0,951	0,948	-0,3	-0,1	0,6	-2,3	0,8
Maurice	0,927	0,946	2,1	4,9	3,2	1,3	-0,6
Sainte-Lucie	0,922	0,942	2,2	1,6	0,0	0,7	6,5
Panama	0,942	0,941	-0,2	2,2	1,5	-0,2	-4,3
Paraguay	0,909	0,935	2,9	-1,7	1,5	1,0	12,3
Venezuela	0,910	0,934	2,7	7,1	0,0	2,5	1,4
Fidji ³	0,936	0,921	-1,6	-4,6	0,0	-0,1	-1,7
Équateur	0,913	0,919	0,7	0,4	1,6	0,5	0,4
Bolivie	0,894	0,915	2,3	0,4	3,5	2,4	3,1
Belize	0,866	0,913	5,5	3,8	0,0	0,8	18,6
Afrique du Sud	0,855	0,898	5,0	-5,3	3,8	1,4	27,3
Namibie	0,864	0,865	0,1	4,1	3,0	0,1	-5,9
Swaziland	0,829	0,847	2,2	5,0	0,0	-0,6	5,2
Zambie	0,748	0,842	12,5	37,1	0,0	4,2	10,8
Rép. dominicaine	0,850	0,824	-3,1	-6,3	2,1	-0,2	-8,8
Guatemala	0,734	0,819	11,6	15,1	4,9	6,1	23,1
Nicaragua	0,749	0,799	6,7	14,2	4,4	0,2	10,8
Lesotho	0,742	0,788	6,2	26,0	0,0	4,6	-0,4
Irak	0,744	0,768	3,2	-8,4	0,0	2,0	22,9
Bangladesh	0,725	0,753	3,7	6,7	10,5	0,0	0,2
Népal	0,603	0,738	22,5	19,7	13,6	20,6	35,3
Malawi	0,731	0,735	0,5	-7,2	9,0	9,4	-9,6
Mauritanie	0,666	0,695	4,5	24,3	7,8	3,3	-15,4
Yémen	0,585	0,643	9,9	34,0	24,3	32,0	-24,2
Mozambique	0,495	0,622	25,6	45,1	10,3	12,8	35,0
Éthiopie	0,454	0,598	31,7	107,9	35,1	4,4	14,0
Tchad	0,426	0,408	-4,2	18,1	0,0	14,0	-39,7

Notes :

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant au moins achevé l'enseignement primaire.

3. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations non officielles de l'ISU.

Sources : annexe, tableaux statistiques 2, 5, 7 et 8 ; base de données de l'ISU ; mesure d'approximation de l'alphabétisme pour les pays européens : Commission européenne (2007a).

Modèles mondiaux et régionaux de processus décisionnel dans le domaine de l'éducation

Les réformes de la gouvernance dans l'éducation passent notamment par la répartition du pouvoir décisionnel entre plusieurs échelons administratifs. Une telle organisation n'est pas sans incidence sur le rôle des parents, des enseignants, des fonctionnaires et des responsables politiques aux niveaux local et national. Les enjeux sont multiples, et vont du financement et de la supervision des écoles à la conception des programmes d'études ou encore au recrutement et à la gestion des enseignants. La décentralisation est une tendance majeure des réformes de la gouvernance. Quelles en sont, dans la pratique, les conséquences pour le niveau décisionnel ? Comme il ressort de la cartographie de 184 pays (encadré 1), on peut distinguer plusieurs grands schémas dans les niveaux de prise de décisions, ainsi que l'illustre le tableau 1. Il apparaît en particulier que, même dans les structures prétendument décentralisées, le gouvernement national continue à jouer un rôle clef dans divers domaines de l'éducation, principalement dans la conception des programmes et des matériels pédagogiques, dans la gouvernance et la gestion des enseignants, ainsi que dans le financement. Le rôle des autres acteurs, dont les collectivités locales, les écoles et les communautés, peut varier considérablement. Il en découle plusieurs conclusions.

- Dans la plupart des pays, le gouvernement national continue d'assumer l'entière responsabilité de la conception des programmes d'études et de l'élaboration des matériels pédagogiques. Dans les deux tiers des pays situés en Europe centrale et orientale, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, les programmes sont élaborés conjointement par les écoles et les enseignants à partir d'un cadre général fixé par le gouvernement.
- Le gouvernement demeure très impliqué dans de nombreuses questions liées à la gouvernance et à la gestion des enseignants, entre autres pour ce qui concerne la qualité de la formation, les niveaux de salaire et les conditions de travail. La formation des enseignants est organisée et administrée par le gouvernement dans 68 des 76 pays pour lesquels des données pertinentes sont disponibles.
- Lorsque le recrutement, la nomination et la répartition géographique des enseignants ne sont pas centralisés,

comme dans près de la moitié des cas étudiés, cette responsabilité administrative relève habituellement de plusieurs autorités provinciales ou municipales. Dans 25 % des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, la prise de décisions dans ce domaine est répartie entre plusieurs échelons administratifs. En règle générale, les écoles ont peu de prise sur la gestion des enseignants.

- S'agissant des infrastructures, de la carte scolaire et autres questions concernant l'ouverture et la fermeture d'établissements, les décisions sont prises à tous les niveaux des pouvoirs publics. Les décisions peuvent ainsi être prises à un niveau, le budget nécessaire à leur application étant établi à un autre niveau. En Croatie, en Éthiopie, en Gambie, en Lettonie, au Népal ou dans la République arabe syrienne, par exemple, le financement provient essentiellement du gouvernement central tandis que les décisions relatives aux infrastructures scolaires relèvent des pouvoirs publics au niveau municipal ou provincial.
- Dans la majorité des pays, l'inspection et la supervision des écoles dépendent de l'administration nationale ou municipale.
- Le gouvernement central est la première source de financement des établissements primaires dans plus de 75 % des pays participant aux enquêtes. Bien que dans certains pays la responsabilité financière incombe aux provinces (7 % des cas) ou aux municipalités (13%), cela n'empêche pas le gouvernement d'être fortement impliqué. Les municipalités prennent en charge les dépenses de fonctionnement dans un tiers des pays participant aux enquêtes, en particulier dans les pays développés et en transition.
- La participation des parents à la gouvernance et à la gestion des écoles se limite généralement, dans la plupart des pays, à l'apport de ressources financières supplémentaires et, en Afrique subsaharienne en particulier, au financement de la construction des écoles.

Bien que ces tendances générales constituent une source d'information non négligeable, il importe de comprendre de façon plus précise comment, dans un contexte donné, les décisions sont prises, par qui et dans quel but.

Elles peuvent être prises à plusieurs niveaux et les modèles ne sont pas immuables; les pays où certains éléments du système éducatif sont décentralisés peuvent ainsi procéder à une recentralisation. Comme le montre

le chapitre 3, le présent *Rapport* s'intéresse plus spécialement au fait que le processus décisionnel dans un contexte donné puisse avoir des incidences non négligeables sur les chances d'éducation des pauvres.

Encadré 1 – Cartographie des niveaux de prise de décisions dans l'enseignement primaire

Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) a compilé des données provenant de 184 pays sur la gouvernance, la gestion et le financement de l'éducation formelle en s'intéressant plus particulièrement aux instances chargées de prendre les décisions clefs. Les compilations régionales des rapports par pays, commandés pour l'élaboration du présent *Rapport* et accessibles en ligne (www.efareport.unesco.org), ont servi à la constitution d'une base de données sur les niveaux du processus décisionnel et de la responsabilité concernant l'enseignement primaire dans 6 domaines clefs :

- programmes et matériels d'apprentissage;
- gestion et conditions de travail des enseignants;
- infrastructures scolaires;
- supervision et inspection des écoles;
- financement;
- administration/gestion.

Pour chacun de ces domaines, la base de données détermine à quel niveau les décisions sont prises et indique si le processus décisionnel est réparti entre plusieurs niveaux. Cinq niveaux de pouvoir de décision ont été définis : gouvernement; autorités sous-nationales (État, province, région); collectivités locales (district, municipalité ou autre); conseil d'école ou autres autorités scolaires; secteur non étatique (secteur privé, organisations non gouvernementales, communautés et donateurs).

Le tableau 1 ci-après présente une synthèse de quelques-uns des indicateurs utilisés dans la base de données. Afin d'établir cette dernière, le BIE de l'UNESCO a compilé des informations provenant d'une multitude de sources, y compris ses propres données mondiales de l'éducation 2006/2007 et la collection des rapports nationaux pour 2004 qu'il a lui-même produits, ainsi que de sites Web de ministères de l'Éducation, d'analyses des dépenses publiques de la Banque mondiale, de rapports des banques régionales de développement ou encore de rapports sur l'éducation publiés par diverses organisations internationales.

Tableau 1 : Niveaux de prise de décisions dans l'enseignement primaire, par domaine et par région, vers 2006/2007

	Gouvernement	Autorités sous-nationales ¹	Collectivités locales ²	École ³	Responsabilité partagée ⁴	Secteur non étatique ⁵	Nombre de pays dans l'échantillon
Programmes et matériels d'apprentissage							
Conception/révision des programmes							
États arabes (20)	14	0	0	0	0	0	14
Europe centrale et orientale (20)	4	1	0	0	9	0	14
Asie centrale (9)	3	1	0	0	2	0	6
Asie de l'Est et Pacifique (33)	11	2	0	0	2	0	15
Amérique latine et Caraïbes (41)	17	0	0	0	5	0	22
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	5	1	0	0	11	0	17
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	8	0	0	0	0	0	8
Afrique subsaharienne (45)	28	1	0	0	0	0	29
Total	90	6	0	0	29	0	125
Élaboration des matériels pédagogiques							
États arabes (20)	15	0	0	0	0	0	15
Europe centrale et orientale (20)	2	0	0	0	0	0	2
Asie centrale (9)	5	0	0	0	0	0	5
Asie de l'Est et Pacifique (33)	7	0	1	0	0	0	8
Amérique latine et Caraïbes (41)	6	0	0	0	0	0	6
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	4	0	0	0	0	0	4
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	7	0	0	0	0	0	7
Afrique subsaharienne (45)	15	0	0	0	0	0	15
Total	61	0	1	0	0	0	62

Tableau 1 (suite)

	Gouvernement	Autorités sous-nationales ¹	Collectivités locales ²	École ³	Responsabilité partagée ⁴	Secteur non étatique ⁵	Nombre de pays dans l'échantillon
Enseignants							
Formation initiale							
États arabes (20)	7	0	0	0	0	0	7
Europe centrale et orientale (20)	7	0	0	0	0	0	7
Asie centrale (9)	4	0	1	0	0	0	5
Asie de l'Est et Pacifique (33)	9	1	0	0	0	0	10
Amérique latine et Caraïbes (41)	17	0	0	0	2	0	19
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	3	2	0	0	0	0	5
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	5	0	0	0	0	0	5
Afrique subsaharienne (45)	16	2	0	0	0	0	18
Total	68	5	1	0	2	0	76
Formation continue							
États arabes (20)	9	0	0	0	0	0	9
Europe centrale et orientale (20)	6	0	0	0	1	0	7
Asie centrale (9)	2	0	1	0	0	0	3
Asie de l'Est et Pacifique (33)	3	0	1	0	0	0	4
Amérique latine et Caraïbes (41)	7	1	0	1	0	0	9
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	4	2	1	0	1	0	8
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	2	0	0	0	0	0	2
Afrique subsaharienne (45)	15	4	0	0	0	0	19
Total	48	7	3	1	2	0	61
Gestion des enseignants (recrutement, affectation, licenciement, répartition géographique, promotion, transfert, discipline)							
États arabes (20)	0	3	0	0	0	0	3
Europe centrale et orientale (20)	0	0	0	1	0	0	1
Asie centrale (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique (33)	1	0	1	2	0	0	4
Amérique latine et Caraïbes (41)	10	1	1	0	4	0	16
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	2	2	4	0	0	0	8
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	2	0	1	0	0	0	3
Afrique subsaharienne (45)	11	1	2	0	2	0	16
Total	26	7	9	3	6	0	51
Définition des niveaux de rémunération des enseignants et autres conditions d'emploi (allocations, vacances, promotions)							
États arabes (20)	3	0	0	0	0	0	3
Europe centrale et orientale (20)	4	0	0	0	2	0	6
Asie centrale (9)	0	0	0	0	1	0	1
Asie de l'Est et Pacifique (33)	1	1	0	0	0	0	2
Amérique latine et Caraïbes (41)	12	0	1	0	0	0	13
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	6	2	0	0	0	0	8
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	1	1	0	0	0	0	2
Afrique subsaharienne (45)	9	0	0	0	0	0	9
Total	36	4	1	0	3	0	44

Infrastructures							
Création/ouverture et fermeture des écoles, carte scolaire							
États arabes (20)	5	2	2	0	0	0	9
Europe centrale et orientale (20)	0	0	7	0	0	0	7
Asie centrale (9)	0	0	2	0	0	0	2
Asie de l'Est et Pacifique (33)	1	0	2	0	0	0	3
Amérique latine et Caraïbes (41)	4	1	5	0	0	0	10
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	0	2	7	0	0	0	9
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	0	0	1	0	0	0	1
Afrique subsaharienne (45)	3	2	3	0	0	0	8
Total	13	7	29	0	0	0	49

Sources : UNESCO-BIE (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f, 2008g, 2008h).

Tableau 1 (suite)

	Gouvernement	Autorités sous-nationales ¹	Collectivités locales ²	École ³	Responsabilité partagée ⁴	Secteur non étatique ⁵	Nombre de pays dans l'échantillon
Supervision							
Pratiques de supervision et d'inspection des écoles⁶							
États arabes (20)	2	1	6	0	0	0	9
Europe centrale et orientale (20)	5	0	5	0	0	0	10
Asie centrale (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique (33)	2	0	2	0	0	0	4
Amérique latine et Caraïbes (41)	11	0	2	0	0	0	13
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	3	1	3	0	0	0	7
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	0	1	1	0	0	0	2
Afrique subsaharienne (45)	9	2	8	0	1	0	20
Total	32	5	27	0	1	0	65
Financement⁷							
Général							
États arabes (20)	15	0	0	0	0	0	15
Europe centrale et orientale (20)	9	1	6	0	0	0	16
Asie centrale (9)	2	0	6	0	0	0	8
Asie de l'Est et Pacifique (33)	14	2	0	0	0	1	17
Amérique latine et Caraïbes (41)	20	1	0	0	1	0	22
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	11	4	4	0	0	0	19
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	4	1	0	0	0	0	5
Afrique subsaharienne (45)	24	0	0	0	0	0	24
Total	99	9	16	0	1	1	126
Dépenses d'équipement							
États arabes (20)	6	0	1	0	0	0	7
Europe centrale et orientale (20)	2	0	3	0	0	0	5
Asie centrale (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique (33)	1	0	2	3	0	1	7
Amérique latine et Caraïbes (41)	6	0	0	0	2	0	8
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	2	0	8	0	0	0	10
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	2	1	0	0	0	1	4
Afrique subsaharienne (45)	6	0	0	0	0	5	11
Total	25	1	14	3	2	7	52
Dépenses de personnel							
États arabes (20)	5	0	0	0	0	0	5
Europe centrale et orientale (20)	8	0	1	0	0	0	9
Asie centrale (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique (33)	4	1	0	0	0	0	5
Amérique latine et Caraïbes (41)	16	1	0	0	0	0	17
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	6	4	1	1	0	0	12
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	3	1	0	0	0	0	4
Afrique subsaharienne (45)	22	0	1	0	0	0	23
Total	64	7	3	1	0	0	75
Dépenses de fonctionnement ou dépenses ordinaires							
États arabes (20)	5	0	1	0	0	0	6
Europe centrale et orientale (20)	1	0	8	0	0	0	9
Asie centrale (9)	0	0	0	0	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique (33)	1	0	1	3	0	0	5
Amérique latine et Caraïbes (41)	10	0	1	0	0	0	11
Amérique du Nord et Europe occidentale (26)	2	0	6	1	0	0	9
Asie du Sud et de l'Ouest (9)	0	1	0	0	0	0	1
Afrique subsaharienne (45)	10	0	0	0	0	2	12
Total	29	1	17	4	0	2	53

Notes :

1. État, province ou région.
2. District, municipalité ou autre.
3. Autorités scolaires ou conseils des écoles.
4. Uniquement lorsque indiqué expressément.
5. Secteur privé, organisations non gouvernementales, communautés, donateurs et autres instances non étatiques.
6. Contrairement à ce qui concerne la qualité, les pratiques de supervision et d'inspection impliquent la participation directe des écoles.
7. Indique le niveau qui procure la part la plus importante du financement.

Tableaux statistiques*

Introduction

Les données les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses présentées dans les tableaux statistiques qui suivent correspondent à l'année scolaire qui s'est achevée en 2006¹.

Elles reposent sur des résultats d'enquêtes communiqués à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et traités par celui-ci avant la fin du mois de mai 2008. Les données reçues et traitées après cette date alimenteront le prochain *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Un petit nombre de pays² ont soumis des données portant sur l'année scolaire se terminant en 2007, qui figurent en gras dans les tableaux statistiques.

Ces statistiques concernent toutes les écoles formelles, tant publiques que privées, par niveau d'enseignement. Elles sont complétées par des statistiques démographiques et économiques recueillies ou produites par d'autres organisations internationales, dont le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), la Division de la population des Nations Unies et la Banque mondiale.

Au total, 204 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques³. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par celui-ci. Pour certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées sur la base des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM) ou ont été communiquées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT).

Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation à l'école figurant dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2006 des estimations démographiques produites par le Département de la population des

Nations Unies. Ils peuvent différer de ceux qui ont été publiés par les pays ou par d'autres organisations, du fait d'éventuels écarts entre les estimations nationales de la population et celles des Nations Unies⁴. Le Département de la population des Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 80 000 habitants. En l'absence d'estimations de ce Département, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des chiffres nationaux de population lorsqu'ils étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans certains cas, les données ont été ajustées pour s'y conformer. En revanche, les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991 peuvent correspondre à la version précédente de la CITE (1976) et, de ce fait, n'être pas comparables, pour certains pays, aux données postérieures à 1997. La CITE vise à harmoniser les données et à permettre une comparaison plus aisée, à l'échelle internationale, entre les systèmes éducatifs nationaux. Les pays peuvent définir d'une manière qui leur est propre des niveaux d'enseignement ne correspondant pas à ceux de la CITE. Les taux de scolarisation peuvent alors différer selon qu'ils sont communiqués à l'échelle nationale ou internationale, du fait de l'utilisation de ces définitions nationales des niveaux d'éducation au lieu de celles de la CITE – cet écart s'ajoutant à celui qui peut affecter, comme on l'a évoqué ci-dessus, les données relatives à la population.

Participation des adultes au niveau de l'éducation de base

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des participants. Ainsi, tout programme dont le contenu est équivalent à celui de l'enseignement primaire, ou CITE 1, pourra être classé dans cette catégorie, même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU aux pays participant à son enquête ordinaire annuelle sur l'éducation demandent d'exclure les « données relatives aux programmes destinés à des

1. Il s'agit de l'année 2005-2006 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur 2 années civiles et de 2006 pour celles dont l'année scolaire correspond à l'année civile.

2. Égypte, États fédérés de Micronésie, Éthiopie, Ghana, îles Marshall, Kazakhstan, Nauru, Ouzbékistan, République de Corée, République-Unie de Tanzanie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sao Tomé-et-Principe, Serbie, Seychelles, Sierra Leone et Vanuatu.

3. La Serbie et le Monténégro sont désormais présentés séparément comme 2 entités indépendantes.

4. En cas d'incohérence manifeste entre la scolarisation indiquée par les pays et les données relatives à la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut décider de ne pas calculer ou publier les taux de scolarisation. C'est le cas, par exemple, de la Chine pour laquelle la publication des TNS est suspendue dans l'attente d'un examen plus approfondi des données relatives à la population.

* Pour des informations plus détaillées sur les statistiques et les indicateurs, merci de consulter le site : www.efareport.unesco.org

personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal». En revanche, les directives relatives aux questionnaires de l'enquête UNESCO (ISU)/OCDE/EUROSTAT (UOE) et du programme IEM précisait, jusqu'en 2005, que les activités classées dans les catégories «éducation continue», «éducation des adultes» ou «éducation non formelle» devaient être prises en compte si elles concernaient des études dont le contenu thématique était comparable à celui des programmes éducatifs ordinaires, ou si les programmes qui les sous-tendaient débouchaient sur l'acquisition potentielle de qualifications comparables. Depuis 2005, toutefois, les pays participant à l'enquête UOE/IEM ont été priés de fournir les données relatives à ces programmes de façon séparée pour permettre à l'ISU de ne pas en tenir compte lors du calcul d'indicateurs internationalement comparables. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès des pays dans le cadre de son enquête annuelle peuvent également porter sur des élèves d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à la vie quotidienne. En parallèle, toutefois, une nouvelle définition a vu le jour lorsqu'est apparue, en 1978, la notion d'alphabétisme fonctionnel. Selon la définition adoptée par la Conférence générale de l'UNESCO cette même année, est considérée comme fonctionnellement alphabète toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

Dans de nombreux cas, les statistiques actuelles de l'ISU en matière d'alphabétisme reposent sur cette définition et sont, dans une large mesure, tirées de données obtenues par une méthode d'«auto-évaluation» : on demande aux personnes interrogées de déclarer si elles sont alphabètes, au lieu de leur poser des questions plus approfondies ou de leur demander de faire la démonstration de cette compétence. Par ailleurs, certains pays considèrent que les personnes scolarisées jusqu'à un certain niveau sont alphabètes⁵. Les définitions et les méthodologies employées pour la collecte des données étant diverses selon les pays, ces données doivent être utilisées avec prudence.

Les données d'alphabétisme figurant dans le présent *Rapport* concernent les adultes de 15 ans et plus ainsi

que les jeunes de 15 à 24 ans. Elles se rapportent à 2 périodes, 1985-1994 et 2000-2006. Les données relatives à la première de ces périodes proviennent essentiellement d'informations obtenues à l'occasion d'enquêtes et de recensements nationaux effectués au cours de cette période. Pour la seconde période, la plupart des données relatives à l'alphabétisme qui figurent dans le tableau sont des estimations de l'ISU. Elles se rapportent à 2006 et reposent sur les données nationales les plus récentes. Quant aux pays indiqués par un astérisque (*), pour lesquels il n'a pas été possible de procéder à des estimations, les données nationales d'alphabétisme ont été utilisées. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme sont présentées dans une version plus développée de la présente introduction, que l'on trouvera sur le site Web du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Les estimations de l'ISU et les projections pour 2015, présentées dans le tableau statistique relatif à l'alphabétisme, sont obtenues au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge. La méthodologie de cette projection est décrite dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, p. 278, ainsi que dans *Global Age-specific Literacy Projections Model (GALP): rationale, methodology and software*, qui peut être consulté sur le site www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf (en anglais).

Dans de nombreux pays se manifeste un intérêt croissant pour l'évaluation de l'alphabétisme de la population. Pour répondre à ce besoin, l'ISU a entrepris de définir une méthodologie et un instrument de collecte des données, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy assessment and monitoring programme, LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le LAMP s'appuie sur une évaluation effective et fonctionnelle de l'alphabétisme, et vise à fournir dans ce domaine des données de meilleure qualité, et exprimant le concept d'un continuum entre les niveaux d'alphabétisme plutôt que l'opposition traditionnelle entre alphabètes et analphabètes.

Estimations et lacunes

Les données figurant dans les tableaux statistiques sont aussi bien réelles qu'estimées. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations, qui sont présentées comme des estimations nationales. Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Les tableaux peuvent également présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas cohérentes. L'ISU s'attache, autant que faire se peut, à résoudre ces problèmes avec les pays concernés mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'elle jugerait par trop problématiques.

5. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU a décidé de ne plus publier de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon une méthode d'«auto-évaluation» et de «déclaration du foyer». Cependant, en l'absence de telles données, le calcul de l'IDE a parfois recours à des approximations du niveau d'instruction, en particulier dans le cas des pays développés.

Pour combler les lacunes des tableaux de cette annexe, des données relatives à des années scolaires antérieures ont été intégrées lorsque les informations n'étaient pas disponibles pour l'année scolaire s'achevant en 2006. Ces cas sont signalés par une note de bas de page.

Calendrier du traitement des données

Les données utilisées dans le présent *Rapport* ont été collectées et publiées selon le calendrier suivant :

- juin 2006 (ou décembre 2006 pour certains pays dont l'année scolaire correspond à l'année civile) : fin de la dernière année scolaire couverte par la collecte des données ;
- novembre 2006 et juin 2007 : envoi des questionnaires aux pays dont les données sont collectées directement par l'ISU ou par les questionnaires des IEM ou de l'UOE, en leur demandant de remettre les données au plus tard le 31 mars 2007, le 1^{er} août 2007 et le 30 septembre 2007 respectivement ;
- juin 2007 : après l'envoi de rappels par courrier électronique, télécopie, téléphone et/ou courrier postal, début du traitement des données et du calcul des indicateurs par l'ISU ;
- septembre 2007 : estimations destinées à pallier l'absence de données ;
- octobre 2007 : établissement des tableaux statistiques provisoires et envoi des avant-projets d'indicateurs aux États membres pour examen ;
- fin février 2008 : production des premiers avant-projets de tableaux statistiques pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ;
- avril 2008 : envoi des tableaux statistiques définitifs à l'Équipe du *Rapport*.

Moyennes régionales

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux bruts d'admission, les taux bruts et nets de scolarisation, l'espérance de vie scolaire et le nombre d'élèves par enseignant sont des moyennes pondérées, compte tenu de la taille relative de la population pertinente de chaque pays dans chaque région. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données publiables fiables, d'estimations générales.

Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, un chiffre médian est calculé concernant les seuls pays pour lesquels des données sont disponibles.

Valeurs plafonnées

Il arrive parfois que, bien que la valeur d'un indicateur ne doive théoriquement pas excéder 100 (comme pour le TNS), les incohérences des données se traduisent par un dépassement de cette limite théorique. Dans ces cas, l'indicateur est « plafonné » à 100, mais l'équilibre entre les sexes est maintenu : la valeur du plus grand des deux chiffres correspondant aux hommes et aux femmes est fixée à 100 et les deux autres indicateurs – le plus faible de ces deux chiffres et celui qui correspond aux deux sexes – sont alors recalculés, de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que pour les valeurs non plafonnées.

Les notes figurant au bas des tableaux et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions imprimée et en ligne)

- * Estimation nationale.
- ** Estimation de l'ISU.
- ... Données manquantes.
- Valeur nulle ou négligeable.
 - Catégorie non pertinente.
- ./.. Données prises en compte dans une autre catégorie.

Composition des régions

Classification des pays du monde⁶

- Pays en transition (12) : pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Bélarus, Fédération de Russie^w, République de Moldova, Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie).
- Pays développés (44) : Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre^o et Israël^o) ; Europe centrale et orientale (sauf Bélarus, Fédération de Russie^w, République de Moldova, Turquie^o et Ukraine) ; Australie^o, Bermudes, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o.
- Pays en développement (148) : États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie^o, Japon^o et Nouvelle-Zélande^o) ; Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre^o, Israël^o, Mongolie et Turquie^o.

6. Cette classification, établie par la Division de la population des Nations Unies, a été révisée en 2004.

Régions EPT

- Afrique subsaharienne (45 pays):
Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie et Zimbabwe^w.
 - Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires):
Allemagne^o, Andorre, Autriche^o, Belgique^o, Canada^o, Chypre^o, Danemark^o, Espagne^o, États-Unis^o, Finlande^o, France^o, Grèce^o, Irlande^o, Islande^o, Israël^o, Italie^o, Luxembourg^o, Malte^o, Monaco, Norvège^o, Pays-Bas^o, Portugal^o, Royaume-Uni^o, Saint-Marin, Suède^o et Suisse^o.
 - Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires):
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine^w, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil^w, Chili^w, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, El Salvador, Équateur, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Mexique^o, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago et Uruguay^w.
 - Caraïbes (22 pays ou territoires):
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque^w, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname et Trinité-et-Tobago.
 - Amérique latine (19 pays ou territoires):
Argentine^w, Bolivie, Brésil^w, Chili^w, Colombie, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala, Honduras, Mexique^o, Nicaragua, Panama, Paraguay^w, Pérou^w, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine et Uruguay^w.
 - États arabes (20 pays ou territoires):
Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte^w, Émirats arabes unis, Irak, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie^w, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie^w et Yémen.
 - Europe centrale et orientale (20 pays):
Albanie^o, Bélarus, Bosnie-Herzégovine^o, Bulgarie^o, Croatie, Estonie^o, ex-République yougoslave de Macédoine^o, Fédération de Russie^w, Hongrie^o, Lettonie^o, Lituanie^o, Monténégro, Pologne^o, République de Moldova, République tchèque^o, Roumanie^o, Serbie, Slovaquie, Slovénie^o, Turquie^o et Ukraine.
 - Asie centrale (9 pays):
Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan et Turkménistan.
 - Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires):
Australie^o, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w, États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Indonésie^w, Japon^o, Kiribati, Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines^w, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande^w, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu et Viet Nam.
 - Asie de l'Est (16 pays ou territoires):
Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine^w, Indonésie^w, Japon^o, Macao (Chine), Malaisie^w, Myanmar, Philippines^w, République de Corée^o, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande^w, Timor-Leste et Viet Nam.
 - Pacifique (17 pays ou territoires):
Australie^o, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Kiribati, États fédérés de Micronésie, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande^o, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu et Vanuatu.
 - Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays):
Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde^w, Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran et Sri Lanka^w.
 - Pays les moins avancés⁷ (PMA) (50 pays):
Afghanistan, Angola, Bangladesh, Bénin, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cap-Vert, Comores, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, îles Salomon, Kiribati, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Maldives, Mali, Mauritanie, Mozambique, Myanmar, Népal, Niger, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Tchad, Timor-Leste, Togo, Tuvalu, Vanuatu, Yémen et Zambie.
- o: pays pour lesquels les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires UOE.
- w: pays participant au programme IEM.

7. Cinquante pays sont actuellement désignés par les Nations Unies comme « pays les moins avancés » (PMA). La liste des PMA est revue tous les 3 ans par le Conseil économique et social des Nations Unies, à la lumière des recommandations formulées par le Comité des politiques de développement. Le groupe des PMA ne figure pas dans les tableaux statistiques, mais il est évoqué dans le texte du *Rapport*.

Tableau 1
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹							VIH/SIDA ²		
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (15-49 ans) (%)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
		Population totale	Population des 0-4 ans	Total	2005-2010	F		2007 Total	2007	2007
Afrique subsaharienne										
1 Afrique du Sud	48 282	0,6	-0,5	49	49	50	2,6	18,1	59	1 400
2 Angola	16 557	2,8	2,5	43	41	44	6,4	2,1	61	50
3 Bénin	8 760	3,0	2,4	57	56	58	5,4	1,2	63	29
4 Botswana	1 858	1,2	0,7	51	50	51	2,9	23,9	61	95
5 Burkina Faso	14 359	2,9	2,4	52	51	54	6,0	1,6	51	100
6 Burundi	8 173	3,9	5,3	50	48	51	6,8	2,0	59	120
7 Cameroun	18 175	2,0	0,4	50	50	51	4,3	5,1	60	300
8 Cap-Vert	519	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
9 Comores	818	2,5	1,0	65	63	67	4,3	< 0,1	< 50	< 0,1
10 Congo	3 689	2,1	1,2	55	54	57	4,5	3,5	59	69
11 Côte d'Ivoire	18 914	1,8	0,8	48	48	49	4,5	3,9	60	420
12 Érythrée	4 692	3,2	3,1	58	56	60	5,0	1,3	60	18
13 Éthiopie	81 021	2,5	1,6	53	52	54	5,3	2,1	60	650
14 Gabon	1 311	1,5	0,4	57	56	57	3,1	5,9	59	18
15 Gambie	1 663	2,6	1,3	59	59	60	4,7	0,9	60	3
16 Ghana	23 008	2,0	0,6	60	60	60	3,8	1,9	60	160
17 Guinée	9 181	2,2	1,5	56	54	58	5,4	1,6	59	25
18 Guinée-Bissau	1 646	3,0	3,1	46	45	48	7,1	1,8	58	6
19 Guinée équatoriale	496	2,4	2,0	52	50	53	5,4	3,4	60	5
20 Kenya	36 553	2,7	2,9	54	53	55	5,0	...	...	...
21 Lesotho	1 995	0,6	-0,4	43	43	42	3,4	23,2	58	110
22 Libéria	3 579	4,5	4,7	46	45	47	6,8	1,7	59	15
23 Madagascar	19 159	2,7	1,5	59	58	61	4,8	0,1	26	3
24 Malawi	13 571	2,6	1,5	48	48	48	5,6	11,9	58	560
25 Mali	11 968	3,0	3,2	54	52	57	6,5	1,5	60	44
26 Maurice	1 252	0,8	-0,5	73	70	76	1,9	1,7	29	< 0,5
27 Mozambique	20 971	1,9	0,6	42	42	42	5,1	12,5	58	400
28 Namibie	2 047	1,3	0,4	53	52	53	3,2	15,3	61	66
29 Niger	13 737	3,5	3,1	57	58	56	7,2	0,8	30	25
30 Nigéria	144 720	2,3	1,2	47	46	47	5,3	3,1	58	1 200
31 Ouganda	29 899	3,2	3,1	52	51	52	6,5	5,4	59	1 200
32 République centrafricaine	4 265	1,8	1,0	45	43	46	4,6	6,3	65	72
33 R. D. Congo	60 644	3,2	3,5	46	45	48	6,7	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	39 459	2,5	1,2	53	51	54	5,2	6,2	58	970
35 Rwanda	9 464	2,8	4,0	46	45	48	5,9	2,8	60	220
36 Sao Tomé-et-Principe	155	1,6	0,3	66	64	67	3,9	...	...	...
37 Sénégal	12 072	2,5	1,3	63	61	65	4,7	1,0	59	8
38 Seychelles	86	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Sierra Leone	5 743	2,0	1,9	43	41	44	6,5	1,7	59	16
40 Somalie	8 445	2,9	2,0	48	47	49	6,0	0,5	28	9
41 Swaziland	1 134	0,6	0,2	40	40	39	3,4	26,1	59	56
42 Tchad	10 468	2,9	2,3	51	49	52	6,2	3,5	61	85
43 Togo	6 410	2,6	1,4	58	57	60	4,8	3,3	58	68
44 Zambie	11 696	1,9	0,9	42	42	42	5,2	15,2	57	600
45 Zimbabwe	13 228	1,0	0,3	43	44	43	3,2	15,3	57	1 000
Amérique du Nord et Europe occidentale										
46 Allemagne	82 641	-0,1	-1,2	79	77	82	1,4	0,1	29	...
47 Andorre	74	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	8 327	0,4	-0,3	80	77	83	1,4	0,2	30	...
49 Belgique	10 430	0,2	-0,5	79	76	82	1,6	0,2	27	...
50 Canada	32 577	0,9	0,3	81	78	83	1,5	0,4	27	...
51 Chypre	846	1,1	1,5	79	76	82	1,6	...	...	...
52 Danemark	5 430	0,2	-1,1	78	76	81	1,8	0,2	23	...
53 Espagne	43 887	0,8	1,8	81	78	84	1,4	0,5	20	...
54 États-Unis	302 841	1,0	0,8	78	76	81	2,1	0,6	21	...
55 Finlande	5 261	0,3	0,6	79	76	82	1,8	0,1	< 42	...
56 France	61 330	0,5	-0,3	81	77	84	1,9	0,4	27	...
57 Grèce	11 123	0,2	0,2	79	77	82	1,3	0,2	27	...
58 Irlande	4 221	1,8	2,2	79	76	81	2,0	0,2	27	...
59 Islande	298	0,8	0,6	82	80	83	2,1	0,2	< 40	...

Tableau 1

	PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES ⁴				
	PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, dollars EU ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches / 20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
	1998	2006	1998	2006	2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	
Afrique subsaharienne												
3 280	5 390	6 140	8 900	16	11	34	4	62	18	58	1	
460	1 970	1 810	3 890	28	...	...	...	...	...	...	2
340	530	960	1 250	41	31	74	7	45	6	37	3	
3 350	5 570	7 640	11 730	40	28	56	3	65	20	61	4	
240	440	760	1 130	50	27	72	7	47	7	40	5	
140	100	300	320	48	55	88	5	48	10	42	6	
630	990	1 470	2 060	25	17	51	6	51	9	45	7	
1 240	2 130	1 700	2 590	317	...	...	...	...	...	...	8
420	660	940	1 140	42	...	...	...	...	...	...	9
560	...	1 940	...	362	...	...	...	...	...	...	10
730	880	1 520	1 580	7	15	49	5	51	10	45	11	
210	190	750	680	81	...	...	...	...	...	...	12
130	170	410	630	27	23	78	9	39	4	30	13	
4 070	5 360	12 240	11 180	39	...	...	...	...	...	...	14
300	290	810	1 110	38	59	83	5	53	11	50	15	
370	510	820	1 240	51	45	79	6	47	8	41	16	
470	400	840	1 130	19	...	...	7	46	7	39	17
140	190	390	460	50	...	...	5	53	10	47	18
1 120	8 510	5 100	16 620	78	...	...	...	...	...	...	19
440	580	1 140	1 470	22	23	58	6	49	8	43	20	
650	980	1 320	1 810	38	36	56	2	67	44	63	21	
130	130	250	260	...	...	...	...	...	...	...	22
250	280	700	870	50	61	85	5	54	11	48	23	
200	230	600	690	45	21	63	7	47	7	39	24	
280	460	690	1 000	51	36	72	6	47	8	40	25	
3 760	5 430	6 740	10 640	26	...	...	...	...	...	...	26
220	310	400	660	65	36	74	5	54	10	47	27	
2 030	3 210	3 360	4 770	61	35	56	1	79	56	74	28	
200	270	540	630	37	61	86	3	53	21	51	29	
270	620	1 010	1 410	49	71	92	5	49	10	44	30	
280	300	600	880	42	...	...	6	53	9	46	31
280	350	610	690	24	67	84	2	65	33	61	32	
110	130	240	270	32	...	...	...	...	...	...	33
220	350	630	980	39	58	90	7	42	6	35	34	
260	250	530	730	64	60	88	5	53	10	47	35	
...	800	...	1 490	204	...	...	...	...	...	...	36
510	760	1 140	1 560	59	17	56	7	48	7	41	37	
7 320	8 870	12 770	14 360	223	...	...	...	...	...	...	38
160	240	340	610	62	57	75	1	63	58	63	39	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
1 460	2 400	3 820	4 700	41	48	78	4	56	13	50	41	
220	450	820	1 170	39	...	...	...	...	...	...	42
300	350	680	770	14	...	...	...	...	...	...	43
310	630	800	1 140	81	64	87	4	55	15	51	44	
570	...	...	...	28	56	83	5	56	12	50	45
Amérique du Nord et Europe occidentale												
27 170	36 810	23 840	32 680	...	...	...	9	37	4	28	46
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47
27 250	39 750	25 790	36 040	...	...	...	9	38	4	29	48
25 950	38 460	24 580	33 860	...	...	...	9	41	5	33	49
20 310	36 650	24 530	36 280	...	...	...	7	40	6	33	50
14 770	23 270	19 260	25 060	...	...	...	...	...	...	...	51
32 960	52 110	25 620	36 190	...	...	...	8	36	4	25	52
15 220	27 340	19 500	28 200	...	...	...	7	42	6	35	53
30 620	44 710	31 650	44 070	...	...	...	5	46	8	41	54
24 910	41 360	20 950	33 170	...	...	...	10	37	4	27	55
25 200	36 560	23 620	32 240	...	...	...	7	40	6	33	56
15 050	27 390	19 600	30 870	...	...	...	7	42	6	34	57
20 780	44 830	20 640	34 730	...	...	...	7	42	6	34	58
28 390	49 960	24 060	33 740	...	...	...	...	...	...	...	59

Tableau 1 (suite)

	Pays ou territoire	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
			Population totale	Population des 0-4 ans	Total	2005-2010			2007 Total	2007	
			2005-2010	2005-2010		M	F				
60	Israël	6 810	1,7	0,4	81	79	83	2,8	0,1	59	...
61	Italie	58 779	0,1	- 0,1	81	78	83	1,4	0,4	27	...
62	Luxembourg	461	1,1	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
63	Malte	405	0,4	0,0	79	77	81	1,4	0,1	...	...
64	Monaco	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	4 669	0,6	- 0,1	80	78	83	1,8	0,1	< 33	...
66	Pays-Bas	16 379	0,2	- 2,0	80	78	82	1,7	0,2	27	...
67	Portugal	10 579	0,4	0,0	78	75	81	1,5	0,5	28	...
68	Royaume-Uni	60 512	0,4	1,0	79	77	82	1,8	0,2	29	...
69	Saint-Marin	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	9 078	0,4	1,2	81	79	83	1,8	0,1	47	...
71	Suisse	7 455	0,4	- 0,8	82	79	84	1,4	0,6	37	...
Amérique latine et Caraïbes											
72	Anguilla	12	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	84	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	189	1,3	- 1,3	75	71	79	1,9	...	...	...
75	Argentine	39 134	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,5	27	...
76	Aruba	104	0,0	- 1,7	74	71	77	2,0	...	...	...
77	Bahamas	327	1,2	- 0,1	73	71	76	2,0	3,0	26	...
78	Barbade	293	0,3	- 1,2	77	74	80	1,5	1,2	< 45	...
79	Belize	282	2,1	- 0,1	76	73	79	2,9	2,1	59	...
80	Bermudes	64	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	9 354	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,2	28	...
82	Brésil	189 323	1,3	0,0	72	69	76	2,2	0,6	34	...
83	Chili	16 465	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	28	...
84	Colombie	45 558	1,3	- 1,0	73	69	77	2,2	0,6	29	...
85	Costa Rica	4 399	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,4	28	...
86	Cuba	11 267	0,0	- 2,9	78	76	80	1,5	0,1	29	...
87	Dominique	68	- 0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
88	El Salvador	6 762	1,4	- 0,3	72	69	75	2,7	0,8	29	...
89	Équateur	13 202	1,1	- 0,8	75	72	78	2,6	0,3	28	...
90	Grenade	106	0,0	- 3,4	69	67	70	2,3	...	...	...
91	Guatemala	13 029	2,5	1,2	70	67	74	4,2	0,8	98	...
92	Guyana	739	- 0,2	- 4,2	67	64	70	2,3	2,5	59	...
93	Haïti	9 446	1,6	0,5	61	59	63	3,5	2,2	53	...
94	Honduras	6 969	1,9	0,5	70	67	74	3,3	0,7	28	...
95	Îles Caïmanes	46	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	25	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	22	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	2 699	0,5	- 1,2	73	70	75	2,4	1,6	29	...
99	Mexique	105 342	1,1	- 1,0	76	74	79	2,2	0,3	29	...
100	Montserrat	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	5 532	1,3	0,3	73	70	76	2,8	0,2	28	...
102	Panama	3 288	1,6	0,1	76	73	78	2,6	1,0	29	...
103	Paraguay	6 016	1,8	0,3	72	70	74	3,1	0,6	29	...
104	Pérou	27 589	1,2	0,2	71	69	74	2,5	0,5	28	...
105	République dominicaine	9 615	1,5	0,2	72	69	75	2,8	1,1	51	...
106	Sainte-Lucie	163	1,1	1,1	74	72	76	2,2	...	...	...
107	Saint-Kitts-et-Nevis	50	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	120	0,5	- 0,1	72	69	74	2,2	...	...	...
109	Suriname	455	0,6	- 1,0	70	67	74	2,4	2,4	28	...
110	Trinité-et-Tobago	1 328	0,4	0,9	70	68	72	1,6	1,5	59	...
111	Uruguay	3 331	0,3	- 0,8	76	73	80	2,1	0,6	28	...
112	Venezuela, R. B.	27 191	1,7	0,5	74	71	77	2,5	...	...	...
Asie centrale											
113	Arménie	3 010	- 0,2	2,1	72	68	75	1,4	0,1	< 42	...
114	Azerbaïdjan	8 406	0,8	3,3	67	64	71	1,8	0,2	17	...
115	Géorgie	4 433	- 0,8	- 1,5	71	67	75	1,4	0,1	< 37	...
116	Kazakhstan	15 314	0,7	4,2	67	62	72	2,3	0,1	28	...
117	Kirghizistan	5 259	1,1	1,9	66	62	70	2,5	0,1	26	...

Tableau 1

PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, dollars EU ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité			
Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/ 20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷		
1998	2006	1998	2006				1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵	1992-2005 ⁵		
16 880	20 170	16 960	23 840	...	...	...	6	45	8	39	60
21 240	31 990	22 220	28 970	...	...	...	7	42	7	36	61
43 620	71 240	43 020	60 870	...	...	...	...	...	...	...	62
8 790	15 310	15 630	20 990	...	...	...	...	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
35 400	68 440	35 710	50 070	...	...	...	10	37	4	26	65
25 820	43 050	26 340	37 940	...	...	...	8	39	5	31	66
11 560	17 850	15 620	19 960	...	...	...	6	46	8	39	67
22 860	40 560	23 090	33 650	...	...	...	6	44	7	36	68
...	45 130	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
28 930	43 530	22 470	34 310	...	...	...	9	37	4	25	70
41 560	58 050	30 210	40 840	...	...	...	8	41	6	34	71
Amérique latine et Caraïbes												
...	72
7 810	11 050	10 490	15 130	89	73
...	74
8 020	5 150	9 160	11 670	3	7	17	3	55	18	51	75	
...	76
12 920	77
7 680	-8	78
2 710	3 740	4 650	7 080	44	79
...	80
1 000	1 100	3 000	3 810	64	23	42	2	63	42	60	81	
4 880	4 710	6 540	8 700	1	8	21	3	61	22	57	82	
5 270	6 810	8 700	11 300	9	...	6	4	60	16	55	83	
2 440	3 120	4 720	6 130	11	7	18	3	63	25	59	84	
3 500	4 980	6 180	9 220	7	3	10	4	54	16	50	85	
...	8	86
3 300	...	5 660	...	211	87
1 870	2 680	4 340	5 610	29	19	41	3	56	21	52	88	
1 810	2 910	4 760	6 810	16	18	41	3	58	17	54	89	
3 020	...	6 010	...	421	90
1 670	2 590	4 060	5 120	20	14	32	3	60	20	55	91	
880	1 150	2 420	3 410	182	92
400	430	1 130	1 070	60	54	78	2	63	27	59	93	
750	1 270	2 520	3 420	95	15	36	3	58	17	54	94	
...	95
...	96
...	97
2 660	3 560	5 590	7 050	14	...	14	5	52	10	46	98	
4 020	7 830	8 440	11 990	2	3	12	4	55	13	46	99	
...	100
670	930	1 820	2 720	135	45	80	6	49	9	43	101	
3 550	5 000	5 960	8 690	6	7	18	3	60	24	56	102	
1 650	1 410	3 480	4 040	8	14	30	2	62	26	58	103	
2 240	2 980	4 630	6 490	14	11	31	4	57	15	52	104	
1 770	2 910	3 410	5 550	9	3	16	4	57	14	52	105	
3 880	...	6 870	...	67	106
6 150	...	9 990	...	73	107
2 620	...	4 670	...	41	108
2 500	4 210	5 840	7 720	98	109
4 440	12 500	7 610	16 800	-2	12	39	6	45	8	39	110	
6 610	5 310	7 880	9 940	4	...	6	5	51	10	45	111	
3 360	6 070	8 430	10 970	2	19	40	3	52	16	48	112	
Asie centrale												
590	1 920	1 830	4 950	64	...	31	9	43	5	34	113	
510	1 840	1 850	5 430	27	4	33	7	45	6	37	114	
770	1 580	1 970	3 880	69	7	25	6	46	8	40	115	
1 390	3 870	4 000	8 700	15	...	16	7	42	6	34	116	
350	500	1 150	1 790	52	...	21	9	39	4	30	117	

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)		Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)	
		Population totale	Population des 0-4 ans	Total	2005-2010						
		2005-2010	2005-2010		M	F					
2006	2005-2010	2005-2010	2005-2010	2007 Total	2007	2007					
118	Mongolie	2 605	1,0	- 0,2	67	64	70	1,9	0,1	< 20	...
119	Ouzbékistan	26 981	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,1	29	...
120	Tadjikistan	6 640	1,5	0,1	67	64	69	3,3	0,3	21	...
121	Turkménistan	4 899	1,3	0,5	63	59	68	2,5	< 0,1	...	...
Asie de l'Est et Pacifique											
122	Australie	20 530	1,0	0,5	81	79	84	1,8	0,2	7	...
123	Brunéi Darussalam	382	2,1	0,3	77	75	80	2,3	...	...	...
124	Cambodge	14 197	1,7	1,2	60	57	62	3,2	0,8	29	...
125	Chine	1 320 864	0,6	- 0,1	73	71	75	1,7	0,1	29	...
126	États fédérés de Micronésie	111	0,5	- 1,4	69	68	69	3,7	...	...	...
127	Fidji	833	0,6	- 1,1	69	67	71	2,8	0,1	...	...
128	Îles Cook	14	- 2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	58	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	484	2,3	0,7	64	63	64	3,9	...	...	...
131	Indonésie	228 864	1,2	- 0,6	71	69	73	2,2	0,2	20	...
132	Japon	127 953	0,0	- 1,4	83	79	86	1,3	...	24	...
133	Kiribati	94	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	478	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
135	Malaisie	26 114	1,7	- 0,1	74	72	77	2,6	0,5	27	...
136	Myanmar	48 379	0,9	- 0,3	62	59	65	2,1	0,7	42	...
137	Nauru	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	2	- 1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	4 140	0,9	0,3	80	78	82	2,0	0,1	< 36	...
140	Palaos	20	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6 202	2,0	- 0,5	57	55	60	3,8	1,5	40	...
142	Philippines	86 264	1,9	0,4	72	70	74	3,2	...	27	...
143	République de Corée	48 050	0,3	- 1,8	79	75	82	1,2	< 0,1	28	...
144	RDP lao	5 759	1,7	0,8	64	63	66	3,2	0,2	24	...
145	RPD de Corée	23 708	0,3	- 2,1	67	65	69	1,9	...	...	...
146	Samoa	185	0,9	- 2,5	71	69	75	3,9	...	...	...
147	Singapour	4 382	1,2	- 3,0	80	78	82	1,3	0,2	29	...
148	Thaïlande	63 444	0,7	0,0	71	66	75	1,9	1,4	42	...
149	Timor-Leste	1 114	3,5	4,6	61	60	62	6,5	...	...	...
150	Tokélaou	1	0,0	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	100	0,5	0,9	73	72	74	3,8	...	...	...
152	Tuvalu	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	221	2,4	1,1	70	68	72	3,7	...	...	...
154	Viet Nam	86 206	1,3	0,0	74	72	76	2,1	0,5	27	...
Asie du Sud et de l'Ouest											
155	Afghanistan	26 088	3,9	3,6	44	44	44	7,1	...	...	...
156	Bangladesh	155 991	1,7	- 0,3	64	63	65	2,8	...	17	...
157	Bhoutan	649	1,4	- 1,6	66	64	67	2,2	0,1	< 20	...
158	Inde	1 151 751	1,5	- 0,1	65	63	66	2,8	0,3	38	...
159	Maldives	300	1,8	3,1	68	68	69	2,6	...	...	...
160	Népal	27 641	2,0	0,8	64	63	64	3,3	0,5	25	...
161	Pakistan	160 943	1,8	1,9	65	65	66	3,5	0,1	29	...
162	République islamique d'Iran	70 270	1,4	3,0	71	69	73	2,0	0,2	28	...
163	Sri Lanka	19 207	0,5	- 1,1	72	69	76	1,9	...	38	...
États arabes											
164	Algérie	33 351	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	29	...
165	Arabie saoudite	24 175	2,2	1,4	73	71	75	3,4	...	...	...
166	Bahreïn	739	1,8	- 0,4	76	74	77	2,3	...	...	...
167	Djibouti	819	1,7	0,3	55	54	56	3,9	3,1	58	5
168	Égypte	74 166	1,8	0,9	71	69	74	2,9	...	29	...
169	Émirats arabes unis	4 248	2,8	3,4	79	77	81	2,3	...	...	...
170	Irak	28 506	1,8	0,0	60	58	61	4,3	...	...	...
171	Jamahiriya arabe libyenne	6 039	2,0	1,5	74	72	77	2,7	...	...	...
172	Jordanie	5 729	3,0	1,6	73	71	74	3,1	...	...	...
173	Koweït	2 779	2,4	2,3	78	76	80	2,2	...	...	...

Tableau 1

	PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, dollars EU ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/ 20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
	1998	2006	1998	2006								
								2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵		
	460	1 000	1 700	2 810	83	11	45	8	41	5	33	118
	620	610	1 320	2 190	7	...	...	7	45	6	37	119
	180	390	760	1 560	37	7	43	8	41	5	33	120
	560	...	...	...	6	...	...	6	48	8	41	121
Asie de l'Est et Pacifique												
	21 890	35 860	24 760	33 940	...	...	...	6	41	7	35	122
	14 480	26 930	40 260	49 900	...	...	...	...	...	...	...	123
	280	490	720	1 550	38	34	78	7	50	7	42	124
	790	2 000	1 960	4 660	1	10	35	4	52	12	47	125
	2 030	2 390	5 020	6 070	...	...	...	...	...	...	...	126
	2 290	3 720	3 030	4 450	76	...	...	...	...	...	...	127
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
	2 070	2 980	6 490	8 040	...	...	...	...	...	...	...	129
	870	690	1 880	1 850	415	...	...	...	...	...	...	130
	670	1 420	2 140	3 310	11	8	52	8	43	5	34	131
	32 970	38 630	24 240	32 840	...	...	...	11	36	3	25	132
	1 150	1 240	5 520	6 230	...	...	...	...	...	...	...	133
	15 260	...	20 880	...	...	...	...	...	...	...	...	134
	3 630	5 620	7 630	12 160	1	...	9	4	54	12	49	135
	...	...	410	...	3	...	...	...	...	...	...	136
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
	15 480	26 750	17 020	25 750	...	...	...	6	44	7	36	139
	...	7 990	...	14 340	...	...	...	...	...	...	...	140
	810	740	1 480	1 630	45	...	...	5	57	13	51	141
	1 080	1 390	2 260	3 430	7	15	43	5	51	9	45	142
	9 200	17 690	12 590	22 990	...	...	...	8	38	5	32	143
	310	500	1 100	1 740	50	27	74	8	43	5	35	144
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
	1 330	2 270	3 300	5 090	238	...	...	...	...	...	...	146
	23 490	28 730	28 130	43 300	...	...	...	5	49	10	43	147
	2 120	3 050	4 410	7 440	-3	...	25	6	49	8	42	148
	...	840	...	5 100	189	...	...	...	...	...	...	149
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
	1 720	2 250	3 790	5 470	310	...	...	...	...	...	...	151
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
	1 300	1 690	3 270	3 480	187	...	...	...	...	...	...	153
	350	700	1 220	2 310	23	...	...	9	44	5	34	154
Asie du Sud et de l'Ouest												
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
	340	450	750	1 230	9	41	84	9	43	5	33	156
	600	1 430	1 910	4 000	98	...	...	...	...	...	...	157
	420	820	1 340	2 460	2	34	80	8	45	6	37	158
	1 930	3 010	2 550	4 740	203	...	...	...	...	...	...	159
	210	320	730	1 010	16	24	69	6	55	9	47	160
	470	800	1 590	2 410	11	17	74	9	40	4	31	161
	1 730	2 930	6 350	9 800	2	...	7	5	50	10	43	162
	810	1 310	2 250	3 730	61	6	42	7	48	7	40	163
États arabes												
	1 570	3 030	4 110	5 940	11	...	15	7	43	6	35	164
	8 030	13 980	17 060	22 300	1	...	...	...	...	...	...	165
	9 940	...	22 020	...	...	...	...	...	...	...	...	166
	730	1 060	1 590	2 180	99	...	...	...	...	...	...	167
	1 240	1 360	3 360	4 940	13	3	44	9	44	5	34	168
	20 020	...	28 880	...	...	...	...	...	...	...	...	169
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
	...	7 290	...	11 630	...	...	...	...	...	...	...	171
	1 590	2 650	2 960	4 820	115	...	7	7	46	7	39	172
	17 770	...	40 180	...	...	...	...	...	...	...	...	173

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Taux annuel moyen de croissance (%)	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme)	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
		Population totale	Population des 0-4 ans	2005-2010		2005-2010		2007 Total	2007	
		2006	2005-2010	2005-2010	Total						M	F
174 Liban	4 055	1,1	0,0	72	70	74	2,2	0,1	< 33	...
175 Maroc	30 853	1,2	1,0	71	69	73	2,4	0,1	28	...
176 Mauritanie	3 044	2,5	1,2	64	62	66	4,4	0,8	28	3
177 Oman	2 546	2,0	1,2	76	74	77	3,0	...	...	...
178 Qatar	821	2,1	1,6	76	75	76	2,7	...	...	...
179 République arabe syrienne	19 408	2,5	1,6	74	72	76	3,1	...	...	...
180 Soudan	37 707	2,2	0,8	59	57	60	4,2	1,4	59	...
181 T. A. palestiniens	3 889	3,2	1,7	73	72	75	5,1	...	...	...
182 Tunisie	10 215	1,1	0,8	74	72	76	1,9	0,1	28	...
183 Yémen	21 732	3,0	2,7	63	61	64	5,5	...	...	...
Europe centrale et orientale										
184 Albanie	3 172	0,6	0,0	76	73	80	2,1	...	...	...
185 Bélarus	9 742	-0,6	-0,3	69	63	75	1,2	0,2	30	...
186 Bosnie-Herzégovine	3 926	0,1	-3,1	75	72	77	1,2	< 0,1	...	...
187 Bulgarie	7 693	-0,7	-0,4	73	69	77	1,3	...	...	...
188 Croatie	4 556	-0,1	-0,2	76	72	79	1,3	< 0,1	...	...
189 Estonie	1 340	-0,3	1,7	71	66	77	1,5	1,3	24	...
190 ERY de Macédoine	2 036	0,1	-1,7	74	72	77	1,4	< 0,1	...	...
191 Fédération de Russie	143 221	-0,5	1,1	65	59	73	1,3	1,1	26	...
192 Hongrie	10 058	-0,3	-0,7	73	69	77	1,3	0,1	< 30	...
193 Lettonie	2 289	-0,5	0,8	73	67	78	1,3	0,8	27	...
194 Lituanie	3 408	-0,5	-0,2	73	67	78	1,3	0,1	< 45	...
195 Monténégro	601	-0,3	0,5	75	72	77	1,8	...	...	...
196 Pologne	38 140	-0,2	0,2	76	71	80	1,2	0,1	29	...
197 République de Moldova	3 833	-0,9	-0,8	69	65	72	1,4	0,4	30	...
198 République tchèque	10 189	0,0	0,4	76	73	80	1,2	...	< 33	...
199 Roumanie	21 532	-0,4	-0,8	72	69	76	1,3	0,1	50	...
200 Serbie	9 851	0,1	0,8	74	72	76	1,8	0,1	28	...
201 Slovaquie	5 388	0,0	0,6	75	71	79	1,3	< 0,1	...	...
202 Slovénie	2 001	0,0	0,2	78	74	82	1,3	< 0,1	...	...
203 Turquie	73 922	1,3	0,3	72	69	74	2,1	...	...	...
204 Ukraine	46 557	-0,8	1,0	68	62	74	1,2	1,6	44	...

	Somme	Moyenne pondérée						Moyenne pondérée		
I Monde	6 578 149	1,2	0,5	68,6	66,5	70,8	2,6	0,8	50	15 000
II Pays développés	1 015 689	0,4	0,2	79,2	76,2	82,0	1,7	...	...	...
III Pays en développement	5 284 165	1,4	0,5	66,7	65,1	68,5	2,8	...	...	...
IV Pays en transition	278 295	-0,1	1,2	66,5	61,0	72,5	1,6	...	...	...
V Afrique subsaharienne	745 842	2,4	1,8	50,3	49,4	51,2	5,2	5,0	59	11 592
VI Amérique du N./Europe occ.	744 476	0,6	0,4	79,3	76,6	82,0	1,8	...	...	...
VII Amérique latine et Caraïbes	559 994	1,2	-0,2	73,4	70,2	76,6	2,2	...	...	...
VIII Amérique latine	543 365	1,3	-0,2	73,6	70,5	76,8	2,2	0,5	32	...
IX Caraïbes	16 628	1,1	0,0	65,4	63,2	67,6	3,0	1,1	50	...
X Asie centrale	77 546	1,0	1,5	67,2	63,4	71,0	2,3	...	...	...
XI Asie de l'Est et Pacifique	2 119 172	0,7	-0,2	73,0	71,0	75,1	1,9	...	...	...
XII Asie de l'Est	2 085 044	0,7	-0,2	72,9	70,9	75,1	1,9	0,1	27	...
XIII Pacifique	34 128	1,2	0,1	75,7	73,3	78,2	2,3	0,4	30	...
XIV Asie du Sud et de l'Ouest	1 612 841	1,6	0,3	64,7	63,4	66,2	2,9	...	...	...
XV États arabes	314 822	2,0	1,2	68,8	67,0	67,0	70,7	3,2	...	...
XVI Europe centrale et orientale	403 456	-0,1	0,5	69,9	65,3	65,3	74,8	1,5	...	...

1. Division de la Population des Nations Unies (2007), variante moyenne.
2. ONUSIDA (2008).
3. Banque mondiale (2008).
4. PNUD (2007).

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2007).
6. Les données présentent le rapport entre la part des revenus ou des dépenses de la catégorie la plus riche et celle de la catégorie la plus pauvre.

7. La valeur 0 représente l'égalité parfaite et la valeur 100 une situation d'inégalité absolue.

Tableau 1

	PNB par habitant ³				Aide nette par habitant, dollars EU ⁴	Population vivant avec moins de 1 dollar par jour (%) ⁴	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) ⁴	Part des revenus ou des dépenses (en %)		Mesure de l'inégalité		
	Dollars EU (courants)		Dollars EU PPA					20 % les plus pauvres	20 % les plus riches	20 % les plus riches/ 20 % les plus pauvres ⁶	Indice de Gini ⁷	
	1998	2006	1998	2006								
								2005	1990-2005 ⁵	1990-2005 ⁵		
4 250	5 580	7 330	9 600	68	...	...	...	...	...	...	174
1 310	2 160	2 480	3 860	22	...	14	7	47	7	40	175	
560	760	1 350	1 970	62	26	63	6	46	7	39	176	
6 270	...	13 590	...	12	...	...	...	...	...	...	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
920	1 560	3 270	4 110	4	...	...	...	...	...	...	179
310	800	1 000	1 780	51	...	...	...	...	...	...	180
...	...	...	...	304	...	...	...	...	...	...	181
2 050	2 970	4 070	6 490	38	...	7	6	47	8	40	182	
380	760	1 710	2 090	16	16	45	7	41	6	33	183	
Europe centrale et orientale												
890	2 930	3 180	6 000	102	...	10	8	40	5	31	184	
1 550	3 470	4 490	9 700	...	...	...	9	38	5	30	185
1 430	3 230	4 490	6 780	140	...	...	10	36	4	26	186
1 270	3 990	5 240	10 270	...	...	6	9	38	4	29	187
4 600	9 310	8 600	13 850	28	...	...	8	40	5	29	188
3 730	11 400	8 370	18 090	...	...	8	7	43	6	36	189
1 930	3 070	5 450	7 850	113	...	...	6	46	8	39	190
2 140	5 770	6 000	12 740	...	...	12	6	47	8	40	191
4 320	10 870	9 920	16 970	...	...	...	10	37	4	27	192
2 650	8 100	6 560	14 840	...	...	5	7	45	7	38	193
2 600	7 930	7 060	14 550	...	...	8	7	43	6	36	194
...	4 130	...	8 930	...	...	...	...	...	...	...	195
4 300	8 210	8 950	14 250	...	...	...	8	42	6	35	196
460	1 080	1 260	2 660	46	...	21	8	41	5	33	197	
5 580	12 790	13 380	20 920	...	...	...	10	36	4	25	198
1 520	4 830	5 730	10 150	...	...	13	8	39	5	31	199
...	4 030	...	9 320	...	...	...	...	...	...	...	200
4 100	9 610	10 660	17 060	...	...	29	9	35	4	26	201
10 530	18 660	14 990	23 970	...	...	...	9	36	4	28	202
3 070	5 400	5 970	8 410	6	3	19	5	50	9	44	203	
850	1 940	2 870	6 110	...	...	5	9	38	4	28	204
Moyenne pondérée												
...	7 448	...	9 209	16	...	...	...	...	...	...	I
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
...	...	...	...	17	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
...	829	...	1 681	42	...	...	...	...	...	...	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
...	4 785	...	8 682	11	...	...	...	...	...	...	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	1 856	...	4 359	5	...	...	...	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	...	XV
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XVI

Tableau 2
Alphabétisme des adultes et des jeunes

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	...	...	...	88	88	87	91	92	91	...	...	4 088	55	3 107	55
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	...	...	...	...	...	2 828	74*	...	...
Bénin	27*	40*	17*	40	52	27	47	59	35	2 131	59*	2 959	61	3 476	61
Botswana	69*	65*	71*	82	82	82	87	87	88	247	47*	215	51	176	49
Burkina Faso	14*	20*	8*	26	34	18	36	43	30	4 136	55*	5 740	56	6 567	56
Burundi	37*	48*	28*	59*	67*	52*	...	...	...	1 945	61*	1 831	61*	...	...
Cameroun	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	3 367	62*	...	...
Cap-Vert	63*	75*	53*	83	89	78	89	93	86	70	70*	54	69	45	68
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	74	83	65	86	92	81	92	95	89	404	67	299	70	216	72
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	49*	61*	39*	...	...	...	4 180	55*	5 541	60*	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	23 045	57*	28 859	64*	...	...
Gabon	72*	79*	65*	85	90	81	91	94	88	165	64*	124	65	92	66
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	64	71	57	71	76	66	...	...	5 053	59	5 152	58
Guinée	...	...	...	29*	43*	18*	...	...	...	...	...	3 628	59*	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	87*	93*	80*	...	...	...	...	...	38	75*	...	...
Kenya	...	...	...	74*	78*	70*	...	...	...	...	...	5 473	58*	...	...
Lesotho	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	205	31*	...	...
Libéria	41	52	30	54	60	49	64	65	64	652	60	865	56	946	51
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	3 154	60*	...	...
Malawi	49*	65*	34*	71	79	63	79	83	74	2 197	68*	2 094	64	2 009	61
Mali	...	...	...	23	31	16	27	34	20	...	...	4 832	58	6 146	57
Maurice	80*	85*	75*	87	90	84	90	92	89	150	63*	124	62	103	60
Mozambique	...	...	...	44	57	32	49	58	41	...	...	6 566	64	7 112	60
Namibie	76*	78*	74*	88	88	87	90	90	91	198	56*	156	54	150	49
Niger	...	...	...	30	44	16	36	48	23	...	...	5 014	60	6 334	60
Nigéria	55*	68*	44*	71	79	63	79	85	74	23 296	64*	23 451	65	21 577	63
Ouganda	56*	68*	45*	73	81	64	81	86	75	4 185	64*	4 154	66	4 045	64
République centrafricaine	34*	48*	20*	49*	65*	33*	...	...	...	1 085	63*	1 263	67*	...	...
République démocratique du Congo	...	...	...	67*	81*	54*	...	...	...	...	...	10 486	71*	...	...
République-Unie de Tanzanie	59*	71*	48*	72	79	65	74	79	70	5 217	65*	6 157	63	7 185	59
Rwanda	58*	...	...	65*	71*	60*	...	...	...	1 468	...	1 871	61*	...	...
Sao Tomé-et-Principe	73*	85*	62*	87	93	82	91	94	88	17	73*	11	74	10	68
Sénégal	27*	37*	18*	42	53	32	47	56	38	2 964	56*	4 067	60	4 802	59
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	37	49	26	47	58	37	...	...	2 066	61	2 080	61
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	67*	70*	65*	80*	81*	78*	...	...	...	126	59*	141	56*	...	...
Tchad	12*	...	...	26*	41*	13*	...	...	...	3 177	...	4 133	60*	...	...
Togo	...	...	...	53*	69*	38*	...	...	...	...	...	1 706	67*	...	...
Zambie	65*	73*	57*	68*	76*	60*	...	...	...	1 541	62*	2 039	63*	...	...
Zimbabwe	84*	89*	79*	91	94	88	94	96	93	990	66*	754	67	532	65
Amérique du Nord et Europe occidentale															
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94*	98*	91*	98	99	96	99	99	98	29	81*	17	78	9	75
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	96*	98*	95*	97	99	96	98	99	97	1 103	73*	988	72	787	72
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	289	70	200	67
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	596	63	386	62

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne															
...	...	...	95	94	96	98	97	98	...	...	491	41	218	35	Afrique du Sud
...	...	...	72*	84*	63*	...	...	...	...	...	888	70*	...	...	Angola
40*	55*	27*	51	63	40	60	69	51	612	62*	870	61	895	61	Béning
89*	86*	92*	94	93	95	95	95	96	31	35*	26	39	20	43	Botswana
20*	27*	14*	34	40	28	45	47	43	1 495	54*	1 912	54	2 068	51	Burkina Faso
54*	59*	48*	73*	77*	70*	...	...	...	495	56*	473	56*	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
88*	90*	86*	97	96	98	99	98	100	8	58*	4	40	1	20	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
94	96	91	98	99	97	100	100	100	35	69	14	67	3	60	Congo
49*	60*	38*	61*	71*	52*	...	...	...	1 054	60*	1 587	62*	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Érythrée
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	7 404	54*	8 068	62*	...	...	Éthiopie
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	97	13	59*	9	66	5	72	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	77	79	75	84	84	84	...	...	1 111	54	867	48	Ghana
...	...	...	47*	59*	34*	...	...	...	...	...	967	61*	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	95*	95*	95*	...	...	...	...	...	5	49*	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	80*	80*	81*	...	...	...	...	...	1 588	49*	...	...	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
51	56	47	70	67	74	80	72	87	196	54	212	44	200	31	Libéria
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	1 108	54*	...	...	Madagascar
59*	70*	49*	82	83	81	90	89	91	616	64*	484	53	380	45	Malawi
...	...	...	29	36	22	33	38	27	...	...	1 732	55	2 175	55	Mali
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	18	46*	8	37	6	31	Maurice
...	...	...	52	58	46	57	59	56	...	...	1 977	56	2 225	52	Mozambique
88*	86*	90*	93	91	94	94	91	96	35	40*	34	39	34	32	Namibie
...	...	...	38	53	25	46	56	36	...	...	1 493	64	1 884	60	Niger
71*	81*	62*	86	88	84	92	92	91	5 091	67*	4 171	58	3 078	51	Nigéria
70*	77*	63*	85	88	83	91	92	91	1 061	62*	893	58	711	52	Ouganda
48*	63*	35*	59*	70*	47*	...	...	...	270	64*	365	65*	...	...	République centrafricaine
...	...	...	70*	78*	63*	...	...	...	...	...	3 512	63*	...	...	République démocratique du Congo
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 795	53	2 306	49	République-Unie de Tanzanie
75*	...	...	78*	79*	77*	...	...	...	305	...	524	52*	...	...	Rwanda
94*	96*	92*	95	95	95	95	93	96	1	65*	2	48	2	35	Sao Tomé-et-Principe
38*	49*	28*	51	58	43	56	61	51	849	58*	1 224	58	1 322	55	Sénégal
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	52	63	42	67	76	59	...	...	522	61	430	63	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
84*	83*	84*	88*	87*	90*	...	...	...	24	51*	33	44*	...	...	Swaziland
17*	...	...	38*	56*	23*	...	...	...	1 042	...	1 235	63*	...	...	Tchad
...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	346	69*	...	...	Togo
66*	67*	66*	69*	73*	66*	...	...	...	543	51*	758	55*	...	...	Zambie
95*	97*	94*	98	98	98	99	99	100	102	62*	62	41	25	16	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,4	44*	0,2	37	0,1	36	Chypre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Danemark
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	29	47*	17	48	12	50	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	France
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	10	50	6,0	56	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israël
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	7	46	4	46	Italie

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	88*	88*	88*	91	90	93	93	92	95	31	50*	29	41	24	37
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	95	96	93	97	98	96	965	67*	486	68	268	68
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	6	55	5	54
Argentine	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	889	53*	701	51	602	50
Aruba	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	80*	88*	72*	90	95	85	93	97	90	825	71*	597	76	471	77
Brésil	...	...	...	90*	89*	90*	93	92	93	...	...	14 242	50*	11 275	49
Chili	94*	95*	94*	96	96	96	97	97	97	547	53*	447	52	367	51
Colombie	81*	81*	81*	92*	92*	92*	95	95	95	4 458	52*	2 461	52*	1 876	51
Costa Rica	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	133	47	124	46
Cuba	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	74*	77*	71*	84*	87*	81*	89	91	87	830	58*	729	61*	594	60
Équateur	88*	90*	86*	92	93	91	94	95	93	731	59*	678	57	636	56
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	72	78	67	79	83	74	1 915	61*	2 047	63	2 106	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	83	82	83	86	85	88	...	...	734	49	747	46
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	85	80	91	89	85	94	...	...	269	33	218	30
Mexique	88*	90*	85*	92*	94*	90*	94	96	93	6 397	62*	6 037	64*	4 880	64
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	80	79	81	84	82	85	...	...	693	49	685	46
Panama	89*	89*	88*	93	94	93	95	95	94	175	52*	156	55	150	55
Paraguay	90*	92*	89*	94	94	93	95	95	95	255	59*	250	55	242	53
Pérou	87*	93*	82*	89*	94*	83*	93	96	90	1 848	72*	2 126	74*	1 578	75
République dominicaine	...	...	...	89	88	89	92	91	92	...	...	718	49	641	48
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	32	63	27	62
Trinité-et-Tobago	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	67	10	62
Uruguay	95*	95*	96*	98*	97*	98*	98	98	99	102	46*	56	45*	45	42
Venezuela, R. B.	90*	91*	89*	93*	93*	93*	...	...	...	1 242	54*	1 318	52*	...	...
Asie centrale															
Arménie	99*	99*	98*	99	100	99	100	100	100	31	77*	13	73	8	63
Azerbaïdjan	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	42	78	24	76
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	98*	99*	96*	100	100	99	100	100	100	278	82*	46	74	34	65
Kirghizistan	...	...	...	99	99	99	99	100	99	...	...	27	67	21	55
Mongolie	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	49	44	85	32
Ouzbékistan	...	...	...	97*	98*	96*	...	...	...	...	...	565	68*	...	...
Tadjikistan	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	68	74*	16	70	11	62
Turkménistan	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	61

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
98*	97*	99*	97	96	99	98	97	99	1	26*	2	24	0,9	21	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	5	44	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	50	0,3	49	Antilles néerlandaises
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	99	92	43*	60	39	48	37	Argentine
...	...	...	99	99	99	100	99	100	...	...	0,1	44	0,07	40	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	9	49*	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
94*	96*	92*	98	99	98	99	99	99	83	70*	30	68	18	63	Bolivie
...	...	...	98*	97*	98*	99	98	99	...	...	853	33*	375	26	Brésil
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	100	38	41*	28	41	17	39	Chili
91*	89*	92*	98*	98*	98*	98	98	99	693	43*	181	42*	139	34	Colombie
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	18	38	13	35	Costa Rica
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,4	52	0,2	64	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
85*	85*	85*	95*	94*	95*	97	96	98	173	51*	64	45*	45	35	El Salvador
96*	97*	96*	96	96	97	97	96	97	79	54*	89	46	88	41	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
76*	82*	71*	85	88	82	89	90	88	462	62*	396	60	362	56	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	90	88	93	92	89	95	...	...	146	38	140	31	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	94	90	98	96	94	99	...	...	30	19	20	17	Jamaïque
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	828	56*	402	57*	215	45	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	88	85	91	92	88	95	...	...	140	36	109	29	Nicaragua
95*	95*	95*	96	97	96	97	97	97	25	52*	22	52	21	50	Panama
96*	96*	95*	96	96	96	97	97	97	37	52*	47	47	39	44	Paraguay
95*	97*	94*	98*	99*	97*	99	99	98	215	67*	121	67*	79	54	Pérou
...	...	...	96	95	97	97	97	98	...	...	76	37	52	34	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	95	96	94	96	96	96	...	...	4	56	3	53	Suriname
99*	99*	99*	99	99	99	100	100	100	2	50*	1	49	0,8	48	Trinité-et-Tobago
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	99	99	6	37*	6	34*	6	30	Uruguay
95*	95*	96*	97*	96*	98*	...	...	...	176	39*	148	34*	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale															
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	38	1,3	33	Arménie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	28	0,6	18	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	5	38	5	36	Kazakhstan
...	...	...	100	100	100	99	99	100	...	...	4	38	6	31	Kirghizistan
...	...	...	96	94	97	91	86	96	...	...	25	30	46	24	Mongolie
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	39	52*	...	...	Ouzbékistan
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	47	2	44	Tadjikistan
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	41	2	33	Turkménistan

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Asie de l'Est et Pacifique															
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	88*	92*	82*	95	96	93	97	98	96	21	67*	15	65	11	65
Cambodge	...	...	...	76	86	67	81	88	75	...	...	2 188	72	2 146	69
Chine	78*	87*	68*	93	96	90	96	98	93	184 214	70*	73 232	73	49 848	74
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	82*	88*	75*	91	95	87	94	96	92	21 577	68*	14 772	71	11 158	71
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	93	96	90	95	97	93	...	...	28	74	22	73
Malaisie	83*	89*	77*	92	94	89	94	96	93	1 989	66*	1 527	64	1 244	63
Myanmar	...	...	...	90*	94*	86*	...	...	...	...	...	3 529	70*	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	57	62	53	61	63	60	...	...	1 579	55	1 831	52
Philippines	94*	94*	93*	93	93	94	94	94	95	2 325	53*	3 711	48	4 073	46
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique populaire lao	...	...	...	72	80	66	78	83	73	...	...	967	64	993	62
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98*	98*	97*	99	99	98	99	99	99	2	60*	1	58	1	54
Singapour	89*	95*	83*	94	97	91	96	98	94	259	78*	207	76	157	74
Thaïlande	...	...	...	94	96	92	96	97	94	...	...	3 022	66	2 387	65
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,5	46	0,4	45
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	84	85	82	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	90*	94*	87*	...	...	...	4 789	72*	5 892	69*	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest															
Afghanistan	...	...	...	28*	43*	13*	...	...	...	...	...	9 916	59*	...	...
Bangladesh	35*	44*	26*	52	58	47	61	64	58	44 458	56*	48 392	55	48 189	53
Bhoutan	...	...	...	54	66	40	64	73	54	...	...	202	60	198	60
Inde ²	48*	62*	34*	65	76	53	72	81	62	283 848	61*	270 058	65	261 687	65
Maldives	96*	96*	96*	97	97	97	98	97	98	5	47*	6	48	6	46
Népal	33*	49*	17*	55	69	42	66	77	56	7 619	63*	7 620	67	7 346	67
Pakistan	...	...	...	54*	68*	40*	62	73	49	...	...	47 060	64*	49 588	64
République islamique d'Iran	66*	74*	56*	84	89	78	89	93	85	11 124	62*	8 133	67	6 504	69
Sri Lanka ²	...	...	...	91*	93*	89*	93	94	92	...	...	1 339	61*	1 061	59
États arabes															
Algérie	50*	63*	36*	75	84	65	81	88	74	6 572	64*	6 030	68	5 392	68
Arabie saoudite	71*	80*	57*	84	89	78	89	92	85	2 907	59*	2 506	58	2 176	60
Bahreïn	84*	89*	77*	88	90	86	92	93	90	56	56*	64	49	55	49
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	44*	57*	31*	71	83	60	77	86	68	16 428	62*	14 213	71	13 822	70
Émirats arabes unis	71*	72*	69*	90	90	89	94	95	92	473	31*	347	31	259	39
Irak	...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	4 327	69*	...	...
Jamahiyya arabe libyenne	76	88	63	86	94	78	91	97	84	685	73	580	78	472	81
Jordanie	...	...	...	93	96	89	95	98	93	...	...	266	74	215	73
Koweït	74*	78*	69*	93*	95*	91*	96	96	95	276	48*	145	50*	114	48
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	42*	55*	29*	55	68	42	62	74	51	9 602	62*	9 826	66	9 458	67
Mauritanie	...	...	...	55	63	47	61	66	55	...	...	817	59	934	57
Oman	...	...	...	84	89	76	89	93	84	...	...	278	60	242	62
Qatar	76*	77*	72*	90	90	90	93	93	93	68	30*	66	28	54	30
République arabe syrienne	...	...	...	83	89	76	87	92	82	...	...	2 169	69	2 037	70

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
									(milliers)		(milliers)		(milliers)		
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98*	98*	98*	100	100	99	100	100	100	0,9	49*	0,3	53	0,12	57	Brunéi Darussalam
...	...	...	85	89	81	91	93	89	...	...	495	62	313	59	Cambodge
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 352	73*	1 703	58	907	51	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96*	97*	95*	99	99	99	99	99	99	1 421	65*	506	53	335	42	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,2	37	0,05	22	Macao, Chine
96*	96*	95*	98	98	98	99	99	99	155	53*	90	47	51	43	Malaisie
...	...	...	95*	96*	93*	...	...	...	...	...	509	60*	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	64	63	65	68	63	74	...	...	434	48	490	40	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97*	96*	97*	94	94	95	95	94	96	428	45*	950	42	997	38	Philippines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Corée
...	...	...	82	85	79	87	89	85	...	...	228	58	196	58	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
99*	99*	99*	99	99	99	100	99	100	0,3	49*	0,2	42	0,2	37	Samoa
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	38	1	31	Singapour
...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	187	52	132	49	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,1	40	0,1	45	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	94*	94*	94*	...	...	...	831	53*	1 771	39*	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	34*	51*	18*	...	...	...	...	...	3 324	60*	...	...	Afghanistan
45*	52*	38*	71	70	72	83	80	85	12 833	55*	9 175	48	5 908	41	Bangladesh
...	...	...	76	81	70	88	90	87	...	...	36	59	17	55	Bhoutan
62*	74*	49*	81	86	76	88	90	86	63 893	64*	41 644	62	29 320	58	Inde ²
98*	98*	98*	98	98	98	98	98	99	1	45*	1	42	1	37	Maldives
50*	68*	33*	78	85	71	88	91	85	1 847	67*	1 228	64	819	60	Népal
...	...	...	69*	79*	58*	78	83	72	...	...	11 151	65*	8 771	60	Pakistan
87*	92*	81*	98	98	97	99	99	99	1 399	70*	423	61	169	52	République islamique d'Iran
...	...	...	97*	97*	98*	99	98	99	...	...	90	40*	43	35	Sri Lanka ²
États arabes															
74*	86*	62*	92	94	90	95	95	95	1 215	73*	593	63	320	48	Algérie
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	150	66	75	76	Arabie saoudite
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,5	42	0,1	45	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
63*	71*	54*	85	90	80	91	92	90	3 473	60*	2 238	66	1 435	55	Égypte
82*	81*	85*	97	98	96	99	100	98	36	38*	17	60	5	78	Émirats arabes unis
...	...	...	85*	89*	80*	...	...	...	...	...	877	63*	...	...	Irak
95	99	91	99	100	98	100	100	100	55	89	18	88	0,7	67	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	99	99	99	99	99	100	...	...	11	45	7	30	Jordanie
87*	91*	84*	99*	99*	98*	100	100	100	37	62*	7	45*	0,05	37	Koweït
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liban
58*	71*	46*	74	83	64	83	89	78	2 239	65*	1 704	68	1 017	67	Maroc
...	...	...	66	70	62	71	73	70	...	...	207	54	211	52	Mauritanie
...	...	...	98	99	98	99	100	99	...	...	10	62	3	63	Oman
90*	89*	91*	97	96	98	99	99	99	6	31*	3	28	1,05	60	Qatar
...	...	...	93	95	91	96	97	95	...	...	298	63	163	60	République arabe syrienne

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Soudan ²	...	...	...	61*	71*	52*	...	...	...	...	...	8 674	63*	...	...
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	92	97	88	95	98	93	...	...	161	78	135	76
Tunisie	...	...	...	77	86	68	83	90	76	...	...	1 764	69	1 464	71
Yémen	37*	57*	17*	57	76	39	70	85	55	4 686	66*	5 076	72	4 961	75
Europe centrale et orientale															
Albanie	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	59
Bélarus	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	25	68	16	50
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	97*	99*	94*	...	...	...	...	...	110	86*	...	...
Bulgarie	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	63	118	58
Croatie	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	52	81	31	74
Estonie	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	50	2	47
ERY de Macédoine	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	52	77	36	73
Fédération de Russie	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 290	88*	604	72	398	61
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	54	4	51
Lituanie	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	9	52	8	52
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	113	82*	26	78	12	63
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	443	67	394	58
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	57	5	57
Turquie	79*	90*	69*	88*	96*	80*	91	97	86	7 640	75*	6 285	83*	5 282	84
Ukraine	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	129	70	83	58

	Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F
Monde	76	82	70	84	88	79	87	90	83	871 096	63	775 894	64	706 130	64
Pays développés	99	99	99	99	99	99	99	100	99	8 686	64	7 660	62	7 047	59
Pays en développement	68	77	59	79	85	73	84	88	79	858 680	63	766 716	64	698 332	64
Pays en transition	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 730	84	1 519	71	752	59
Afrique subsaharienne	53	63	45	62	71	53	72	78	67	133 013	61	161 088	62	147 669	60
Amérique du Nord et Europe occidentale	99	99	99	99	99	99	99	99	99	6 400	63	5 682	61	5 115	59
Amérique latine et Caraïbes	87	88	86	91	91	90	93	94	93	39 575	55	36 946	55	31 225	54
Amérique latine	87	88	86	91	92	90	94	94	93	36 705	55	34 142	56	28 476	55
Caraïbes	66	65	67	74	72	76	78	75	81	2 870	50	2 803	48	2 749	45
Asie centrale	98	99	97	99	99	98	99	99	100	960	74	784	68	328	50
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	93	96	90	95	97	94	229 172	69	112 637	71	81 398	71
Asie de l'Est	82	89	75	93	96	90	96	97	94	227 859	69	110 859	71	79 420	71
Pacifique	94	94	93	93	93	92	93	93	93	1 313	56	1 778	55	1 979	52
Asie du Sud et de l'Ouest	48	60	34	64	74	52	71	79	62	394 719	61	392 725	63	380 256	63
États arabes	58	70	46	72	82	61	79	87	71	55 311	63	57 798	67	53 339	69
Europe centrale et orientale	96	98	94	97	99	96	98	99	97	11 945	78	8 235	80	6 801	79

Note : Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2006 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies (2007), révision 2006. Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, les populations utilisées sont celles de 1994 et 2006.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.
2. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES [15-24 ans]						Pays ou territoire
1985-1994 ¹			2000-2006 ¹			Projections 2015			1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	77*	85*	71*	...	...	...	...	...	1 659	64*	...	...	Soudan ²
...	...	...	99	99	99	99	99	100	...	...	7	52	6	36	Territoires autonomes palestiniens
...	...	...	95	97	94	98	98	97	...	...	100	65	39	57	Tunisie
60*	83*	35*	79	93	64	90	97	83	1 122	78*	1 003	82	587	87	Yémen
Europe centrale et orientale															
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	4	44	4	41	Albanie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	3	37	3	33	Bélarus
...	...	...	100*	100*	100*	...	...	...	...	...	1	38*	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	98	98	98	96	96	96	...	...	25	50	28	46	Bulgarie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	48	2	44	Croatie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	...	...	Estonie
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	57	4	52	ERY de Macédoine
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	56	44*	72	40	53	36	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	33	Hongrie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1,0	41	0,8	42	Lettonie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	46	0,8	50	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pologne
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	48	2	49	République de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque
99*	99*	99*	98	97	98	96	96	97	35	53*	81	47	86	42	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovaquie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	37	0,3	30	Slovénie
93*	97*	88*	96*	98*	94*	97	99	96	867	76*	507	78*	388	75	Turquie
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	41	12	39	Ukraine

Moyenne pondérée									Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	
84	88	79	89	91	86	92	93	91	166 725	62	130 498	59	92 655	54	Monde
99	99	99	99	99	99	99	99	99	752	53	789	52	786	52	Pays développés
80	85	75	87	90	84	91	92	90	165 852	62	129 559	59	91 736	54	Pays en développement
100	100	100	100	100	100	100	100	100	122	46	149	43	133	33	Pays en transition
64	70	58	71	76	67	81	82	80	36 456	59	43 385	59	34 101	53	Afrique subsaharienne
99	100	99	99	100	99	99	100	99	476	52	495	52	497	52	Amérique du Nord et Europe occidentale
94	93	94	97	96	97	98	97	98	5 638	46	3 290	43	2 170	38	Amérique latine et Caraïbes
94	94	95	97	97	97	98	98	99	5 060	46	2 828	45	1 867	40	Amérique latine
78	75	81	86	82	90	91	87	95	578	44	462	36	303	26	Caraïbes
100	100	100	99	99	100	99	99	100	58	47	82	43	108	27	Asie centrale
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 961	68	6 449	54	3 935	47	Asie de l'Est et Pacifique
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 607	69	5 974	54	3 404	47	Asie de l'Est
92	93	92	91	90	91	90	89	92	354	54	475	48	531	40	Pacifique
61	72	49	79	84	74	87	89	85	92 147	62	67 074	60	46 007	56	Asie du Sud et de l'Ouest
76	84	67	86	91	81	93	95	90	10 934	66	8 949	67	5 192	63	États arabes
98	99	97	99	99	98	99	99	98	1 056	71	774	67	643	63	Europe centrale et orientale

Tableau 3A
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS ¹		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²							
	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an) (‰)	Taux de mortalité des moins de 5 ans (‰)	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :			Pourcentage d'enfants			
				Insuffisance pondérale modérée et grave (2000-2006 ³)	Émaciation modérée et grave (2000-2006 ³)	Retard de croissance modéré et grave (2000-2006 ³)	Allaités exclusivement	Allaités avec complément alimentaire	Encore allaités	
	(< 6 mois) (2000-2006 ³)	(6-9 mois) (2000-2006 ³)	(20-23 mois) (2000-2006 ³)							
Afrique subsaharienne										
1 Afrique du Sud	45	66	15	12	3	25	7	46	...	
2 Angola	132	231	12	31	6	45	11	77	37	
3 Bénin	98	146	16	23	7	38	70	50	57	
4 Botswana	46	68	10	13	5	23	34	57	11	
5 Burkina Faso	104	181	16	37	23	35	7	50	85	
6 Burundi	99	169	11	39	7	53	45	88	...	
7 Cameroun	88	144	11	19	6	30	21	64	21	
8 Cap-Vert	25	29	13	...	...	...	57	64	13
9 Comores	48	63	25	25	8	44	21	34	45	
10 Congo	70	102	13	14	7	26	19	78	21	
11 Côte d'Ivoire	117	183	17	20	7	34	4	54	37	
12 Érythrée	55	77	14	40	13	38	52	43	62	
13 Éthiopie	87	145	20	38	11	47	49	54	...	
14 Gabon	54	86	14	12	3	21	6	62	9	
15 Gambie	74	128	20	20	6	22	41	44	53	
16 Ghana	57	90	9	18	5	22	54	58	56	
17 Guinée	103	156	12	26	9	35	27	41	71	
18 Guinée-Bissau	113	195	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	92	155	13	19	7	39	24	...	...
20 Kenya	64	104	10	20	6	30	13	84	57	
21 Lesotho	65	98	13	20	4	38	36	79	60	
22 Libéria	133	205	...	26	6	39	35	70	45	
23 Madagascar	66	106	17	42	13	48	67	78	64	
24 Malawi	89	132	13	19	3	46	56	89	73	
25 Mali	129	200	23	33	11	38	25	32	69	
26 Maurice	14	17	14	15	14	10	21	...	...
27 Mozambique	96	164	15	24	4	41	30	80	65	
28 Namibie	42	66	14	24	9	24	19	57	37	
29 Niger	111	188	13	44	10	50	14	62	62	
30 Nigéria	109	187	14	29	9	38	17	64	34	
31 Ouganda	77	127	12	20	5	32	60	80	54	
32 République centrafricaine	97	163	13	29	10	38	23	55	47	
33 R. D. Congo	114	196	12	31	13	38	24	79	52	
34 République-Unie de Tanzanie	73	118	10	22	3	38	41	91	55	
35 Rwanda	112	188	6	23	4	45	88	69	77	
36 Sao Tomé-et-Principe	72	95	8	9	8	23	60	60	18	
37 Sénégal	66	115	19	17	8	16	34	61	42	
38 Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Sierra Leone	160	278	24	30	9	40	8	52	57	
40 Somalie	116	193	11	36	11	38	9	15	35	
41 Swaziland	71	114	9	10	1	30	24	60	25	
42 Tchad	119	189	22	37	14	41	2	77	65	
43 Togo	89	126	12	26	14	24	28	35	44	
44 Zambie	93	157	12	20	6	50	40	87	58	
45 Zimbabwe	58	94	11	17	6	29	22	79	28	
Amérique du Nord et Europe occidentale										
46 Allemagne	4	5	7	...	...	...	...	...	...
47 Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	4	5	7	...	...	...	...	...	...
49 Belgique	4	5	8	...	...	...	...	...	...
50 Canada	5	6	6	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	6	7	...	...	...	...	...	...	...
52 Danemark	4	6	5	...	...	...	...	...	...
53 Espagne	4	5	6	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis ⁶	6	8	8	2	0	1	...	...	...
55 Finlande	4	5	4	...	...	...	...	...	...
56 France	4	5	7	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	7	8	8	...	...	...	...	...	...
58 Irlande	5	6	6	...	...	...	...	...	...

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS ²					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		
Enfants de 1 an immunisés contre (%)					Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune ciblé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2005-2007 ³	
2006	2006	2006	2006	2006					
Afrique subsaharienne									
97	99	99	85	99	Oui	0-5	47	26	1
65	44	44	48	...	...	...	74	...	2
99	93	93	89	93	Oui	2-5	54	14	3
99	97	97	90	85	Oui	0-4	48	12	4
99	95	94	88	76	...	...	77	14	5
84	74	64	75	74	...	...	91	12	6
85	81	78	73	81	Oui	1-6	52	14	7
70	72	72	65	69	...	...	34	6	8
84	69	69	66	69	...	...	58	...	9
84	79	79	66	...	...	...	61	15	10
77	77	76	73	77	...	...	39	14	11
99	97	96	95	97	Oui	0-6	59	...	12
72	72	69	63	...	Non	-	71	6	13
89	38	31	55	38	...	...	61	14	14
99	95	95	95	95	...	...	59	...	15
99	84	84	85	84	Oui	0-2	71	0	16
90	71	70	67	...	Oui	0-3	79	...	17
87	77	74	60	...	...	...	62	...	18
73	33	39	51	...	...	...	50	12	19
92	80	77	77	80	...	...	69	8	20
96	83	80	85	85	Non	-	47	...	21
89	88	87	94	...	Oui	2-6	55	...	22
72	61	63	59	61	Oui	0-3	79	14	23
99	99	99	85	99	...	...	85	0	24
85	85	83	86	90	Oui	0-3	72	14	25
97	97	98	99	97	Oui	0-2	41	12	26
87	72	70	77	72	...	...	85	...	27
88	74	74	63	...	Oui	0-1	47	...	28
64	39	55	47	...	Oui	2-6	71	14	29
69	54	61	62	41	Oui	0-3	46	12	30
85	80	81	89	80	...	...	80	...	31
70	40	40	35	...	Oui	2-5	71	14	32
87	77	78	73	...	...	...	61	14	33
99	90	91	93	90	...	...	86	12	34
98	99	99	95	99	...	...	81	8	35
98	99	97	85	75	...	...	30	9	36
99	89	89	80	89	Oui	0-5	57	14	37
99	99	99	99	99	Oui	0-3	...	10	38
82	64	64	67	...	Non	-	56	0	39
50	35	35	35	...	...	...	59	...	40
78	68	67	57	68	Oui	0-6	31	...	41
40	20	36	23	...	...	...	65	14	42
96	87	87	83	...	...	...	51	14	43
94	80	80	84	80	Oui	0-6	66	0	44
99	90	90	90	90	...	...	63	13	45
Amérique du Nord et Europe occidentale									
...	90	96	94	86	Oui	0-2	50	14	46
...	93	93	91	84	Oui	0-3	...	16	47
...	83	83	80	83	Oui	1-3	50	16	48
...	97	97	88	78	Oui	1-3	43	15	49
...	94	94	94	14	Oui	0-6	61	17	50
...	97	97	87	93	Oui	0-5	54	16	51
...	93	93	99	...	Oui	0-2	60	18	52
...	98	98	97	81	Oui	0-3	44	16	53
...	96	92	93	92	Oui	0-4	59	12	54
98	97	97	97	...	Oui	0-6	57	18	55
84	98	98	87	29	Oui	0-3	48	16	56
88	88	87	88	88	Oui	0-3	41	17	57
93	91	91	86	...	Oui	0-5	49	26	58

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an)	Taux de mortalité des moins de 5 ans	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :			Pourcentage d'enfants			
	(‰)	(‰)		Insuffisance pondérale modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement	Allaités avec complément alimentaire	Encore allaités	
	2005-2010	2005-2010					1999-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³
59	Islande	3	4	4	...	...	...	...	...	...
60	Israël	5	6	8	...	...	...	...	...	...
61	Italie	5	6	6	...	...	...	...	...	...
62	Luxembourg	5	7	8	...	...	...	...	...	...
63	Malte	6	8	6	...	...	...	...	...	...
64	Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	3	4	5	...	...	...	...	...	...
66	Pays-Bas	5	6	...	...	...	...	...	...	...
67	Portugal	5	7	8	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	5	6	8	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	3	4	4	...	...	...	...	...	...
71	Suisse	4	5	6	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes										
72	Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	5	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	15	17	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentine	13	16	7	4	1	4	...	...	...
76	Aruba	17	20	...	...	...	...	...	...	...
77	Bahamas	14	17	7	...	...	...	...	...	...
78	Barbade	10	11	13	...	...	...	...	...	...
79	Belize	16	20	6	7	1	18	24	54	23
80	Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	46	61	7	8	1	27	54	74	46
82	Brésil	24	29	8	6	2	11	...	30	17
83	Chili	7	9	6	1	0	1	63	47	...
84	Colombie	19	26	9	7	1	12	47	65	32
85	Costa Rica	10	11	7	5	2	6	35	47	12
86	Cuba	5	7	5	4	2	5	41	42	9
87	Dominique	...	...	10	...	...	...	...	...	...
88	El Salvador	22	29	7	10	1	19	24	76	43
89	Équateur	21	26	16	9	2	23	40	77	23
90	Grenade	34	41	9	...	...	...	39	...	...
91	Guatemala	30	39	12	23	2	49	51	67	47
92	Guyana	43	57	13	14	11	11	11	42	31
93	Haïti	49	72	25	22	9	24	41	87	35
94	Honduras	28	42	10	11	1	25	30	69	48
95	Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	14	17	12	4	4	3	15	36	24
99	Mexique	17	20	8	5	2	13	38	36	21
100	Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	21	26	12	10	2	20	31	68	39
102	Panama	18	24	10	8	1	18	25	38	21
103	Paraguay	32	38	9	5	1	14	22	60	...
104	Pérou	21	29	11	8	1	24	64	81	41
105	République dominicaine	30	33	11	5	1	7	4	36	15
106	Sainte-Lucie	13	16	12	...	...	...	...	...	...
107	Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	9	...	...	...	56	...	...
108	St Vincent/Grenad.	23	28	5	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	28	35	13	13	7	10	9	25	11
110	Trinité-et-Tobago	12	18	19	6	4	4	13	43	22
111	Uruguay	13	16	8	5	2	11	...	...	...
112	Venezuela, R. B.	17	22	9	5	4	13	7	50	31
Asie centrale										
113	Arménie	29	34	8	4	5	13	33	57	15
114	Azerbaïdjan	72	86	12	7	2	13	7	39	16
115	Géorgie	39	41	7	3	2	12	18	12	12
116	Kazakhstan	24	29	6	4	4	13	17	39	16

Tableau 3A

Enfants de 1 an immunisés contre (%)					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B	Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune ciblé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2005-2007 ³	
2006	2006	2006	2006	2006					
...	97	97	95	...	Oui	0-6	70	13	59
...	95	93	95	95	Oui	0-4	49	12	60
...	96	97	87	96	Oui	0-2	37	21	61
...	99	99	95	95	Non	...	44	16	62
...	85	83	94	86	...	...	30	14	63
90	99	99	99	99	...	...	...	16	64
...	93	93	91	...	Oui	0-5	62	9	65
...	98	98	96	...	Oui	0-3	55	16	66
89	93	93	93	94	Oui	0-3	55	17	67
...	92	92	85	...	Oui	1-3	55	26	68
...	95	95	94	95	...	...	...	72	69
17	99	99	95	...	Oui	1-6	60	15	70
...	95	94	86	...	Oui	0-5	59	16	71
Amérique latine et Caraïbes									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	99	99	99	99	...	...	...	13	73
...	...	...	...	...	...	...	50	...	74
99	91	92	97	84	Oui	0-5	52	13	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
...	95	94	88	96	...	...	64	13	77
...	84	85	92	84	Oui	0-2	65	12	78
97	98	98	99	98	...	...	42	14	79
...	...	...	...	...	...	...	...	4	80
93	81	79	81	81	Oui	0-4	63	13	81
99	99	99	99	97	Oui	0-3	57	17	82
98	94	94	91	94	Oui	0-2	37	18	83
88	86	86	88	86	Oui	0-5	60	12	84
88	91	91	89	90	Oui	0-3	42	17	85
99	89	99	96	89	Oui	1-6	43	18	86
99	95	88	99	7	...	...	...	12	87
93	96	96	98	96	Oui	0-3	47	12	88
99	98	97	97	98	Oui	0-4	54	12	89
...	91	91	98	91	Oui	0-2	...	12	90
96	80	81	95	80	Oui	0-6	33	12	91
96	93	92	90	93	Non	.	43	13	92
75	53	52	58	...	Oui	0-3	55	...	93
90	87	87	91	87	Oui	0-3	44	12	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	Oui	2	...	...	96
...	...	...	...	...	Oui	0-3	54	13	97
90	85	86	87	87	Non	.	57	8	98
99	98	98	96	98	Oui	0-3	39	12	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
99	87	88	99	87	Oui	0-3	36	12	101
99	99	99	94	99	Oui	2-4	47	14	102
75	73	72	88	73	Oui	0-4	64	9	103
99	94	95	99	94	Oui	0-5	58	13	104
95	81	85	99	74	...	...	44	12	105
94	85	85	94	85	Oui	0-2	52	12	106
99	99	99	99	99	...	...	...	13	107
99	99	99	99	99	...	...	52	13	108
...	84	84	83	84	...	...	35	...	109
...	92	89	89	89	Oui	0-5	49	13	110
99	95	95	94	95	Oui	0-3	55	12	111
83	71	73	55	71	Oui	0-2	53	24	112
Asie centrale									
91	87	87	92	78	Oui	2	50	20	113
99	95	97	96	93	Oui	0-2	60	18	114
95	87	88	95	83	Oui	0-2	57	8	115
99	99	99	99	99	Oui	1-6	64	18	116

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an)	Taux de mortalité des moins de 5 ans	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :			Pourcentage d'enfants		
	(‰)	(‰)		Insuffisance pondérée modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement	Allaités avec complément alimentaire	Encore allaités
	2005-2010	2005-2010					1999-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³
117 Kirghizistan	53	64	5	3	4	14	32	49	26
118 Mongolie	40	54	6	6	2	21	57	57	65
119 Ouzbékistan	55	66	5	5	3	15	26	45	38
120 Tadjikistan	60	78	10	17	7	27	25	15	34
121 Turkménistan	75	95	4	11	6	15	11	54	37
Asie de l'Est et Pacifique									
122 Australie ⁷	4	6	7	...	...	...	...	...	...
123 Brunéi Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...	...
124 Cambodge	63	89	11	36	7	37	60	82	54
125 Chine	23	29	2	7	...	11	51	32	15
126 États fédérés de Micronésie	34	42	18	15	...	...	60	...	...
127 Fidji	20	24	10	...	...	...	47	...	...
128 Îles Cook	...	...	3	10	...	...	19	...	...
129 Îles Marshall	...	...	12	...	...	...	63	...	...
130 Îles Salomon	55	72	13	...	...	...	65	...	...
131 Indonésie	27	32	9	28	...	...	40	75	59
132 Japon	3	4	8	...	...	...	...	...	...
133 Kiribati	...	...	5	13	...	...	80	...	...
134 Macao, Chine	7	8	...	...	...	...	...	...	...
135 Malaisie	9	11	9	8	...	...	29	...	12
136 Myanmar	66	97	15	32	9	32	15	66	67
137 Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Nioué	...	...	0	...	...	...	...	...	...
139 Nouvelle-Zélande	5	6	6	...	...	...	...	...	...
140 Palaos	...	...	9	...	...	...	59	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	61	84	11	...	...	...	59	74	66
142 Philippines	23	27	20	28	6	30	34	58	32
143 République de Corée	4	5	4	...	...	...	...	...	...
144 RDP lao	51	67	14	40	15	42	23	10	47
145 RPD Corée	48	62	7	23	7	37	65	31	37
146 Samoa	22	27	4	...	...	...	...	...	...
147 Singapour	3	4	8	3	2	2	...	...	...
148 Thaïlande	11	15	9	9	4	12	5	43	19
149 Timor-Leste	67	92	...	...	...	...	...	...	...
150 Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Tonga	19	22	3	...	...	...	62	...	...
152 Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	28	34	6	...	...	...	50	...	...
154 Viet Nam	20	23	7	25	7	30	17	70	23
Asie du Sud et de l'Ouest									
155 Afghanistan	157	235	...	39	7	54	...	29	54
156 Bangladesh	52	69	22	48	13	43	37	52	89
157 Bhoutan	45	65	15	19	3	40	...	...	...
158 Inde	55	79	30	43	20	48	46	56	...
159 Maldives	34	42	22	30	13	25	10	85	...
160 Népal	54	72	21	39	13	49	53	75	95
161 Pakistan	67	95	19	38	13	37	16	31	56
162 République islamique d'Iran	31	35	7	11	5	15	44	...	0
163 Sri Lanka	11	13	22	29	14	14	53	...	73
États arabes									
164 Algérie	31	33	6	4	3	11	7	39	22
165 Arabie saoudite	19	22	11	14	11	20	31	60	30
166 Bahreïn	11	14	8	9	5	10	34	65	41
167 Djibouti	85	126	10	29	21	33	1	23	18
168 Égypte	29	34	14	6	4	18	38	67	37
169 Émirats arabes unis	8	9	15	14	15	17	34	52	29
170 Irak	82	105	15	8	5	21	25	51	36
171 Jamahiriya arabe libyenne	18	20	7	5	3	15	...	...	23
172 Jordanie	19	22	12	4	2	9	27	70	12

Tableau 3A

Enfants de 1 an immunisés contre (%)					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B	Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune ciblé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Vaccinations correspondantes :									
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2005-2007 ³	
2006	2006	2006	2006	2006					
99	92	93	97	90	Oui	1-3	55	18	117
98	99	98	99	98	Oui	2-3	54	...	118
98	95	94	95	97	Oui	2-3	56	18	119
94	86	81	87	86	Non	.	49	...	120
99	98	98	99	98	Oui	0-2	61	16	121
Asie de l'Est et Pacifique									
...	92	92	94	94	Oui	1-4	55	52	122
96	99	99	97	99	...	...	44	...	123
87	80	80	78	80	Oui	0-6	74	...	124
92	93	94	93	91	Oui	0-3	70	13	125
55	67	81	83	84	...	...	...	...	126
93	81	83	99	81	Non	.	50	...	127
99	99	99	99	99	...	...	...	...	128
92	74	95	96	97	...	...	...	0	129
84	91	91	84	93	Non	.	55	0	130
82	70	70	72	70	Oui	0-6	51	0	131
...	99	97	99	...	Oui	0-6	49	14	132
99	86	86	61	88	Non	.	...	...	133
...	...	...	...	...	Non	.	54	...	134
99	96	96	90	87	Oui	0-3	45	0	135
85	82	82	78	75	...	...	68	12	136
99	72	45	99	99	...	...	...	...	137
99	99	99	99	99	...	...	...	...	138
...	89	89	82	87	Oui	0-5	59	14	139
...	98	98	98	98	...	...	...	...	140
75	75	75	65	70	Non	.	72	...	141
91	88	88	92	77	Non	.	52	9	142
98	98	98	99	99	Oui	0-5	49	12	143
61	57	56	48	57	Oui	0-2	54	12	144
96	89	98	96	96	Oui	0-3	51	...	145
84	56	57	54	56	...	...	40	...	146
98	95	95	93	94	Oui	2-6	50	12	147
99	98	98	96	96	Oui	0-5	65	13	148
72	67	66	64	...	...	...	54	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
99	99	99	99	99	...	...	46	...	151
99	97	97	84	97	...	...	...	...	152
92	85	85	99	85	...	...	79	12	153
95	94	94	93	93	Oui	0-2	72	17	154
Asie du Sud et de l'Ouest									
90	77	77	68	...	...	...	38	12	155
96	88	88	81	88	Non	.	55	12	156
92	95	96	90	95	Non	.	39	...	157
78	55	58	59	6	Oui	0-6	35	12	158
99	98	98	97	98	Oui	0-3	40	...	159
93	89	91	85	69	Non	.	51	7	160
89	83	83	80	83	Oui	0-6	32	12	161
99	99	99	99	99	Oui	0-6	35	16	162
99	99	98	99	98	...	...	35	12	163
États arabes									
99	95	95	91	80	...	...	34	14	164
95	96	96	95	96	...	...	17	...	165
...	98	98	99	98	Oui	0-2	29	...	166
88	72	72	67	...	...	...	53	...	167
99	98	98	98	98	Oui	2-3	21	13	168
98	94	94	92	92	Non	.	36	...	169
91	60	63	60	75	...	...	20	...	170
99	98	98	98	98	...	...	28	12	171
95	98	98	99	98	Oui	0-3	26	...	172

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	Taux de mortalité infantile (moins de 1 an)	Taux de mortalité des moins de 5 ans	Insuffisance pondérale à la naissance (%)	Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans souffrant de :			Pourcentage d'enfants			
	(‰)	(‰)		Insuffisance pondérée modérée et grave	Émaciation modérée et grave	Retard de croissance modéré et grave	Allaités exclusivement	Allaités avec complément alimentaire	Encore allaités	
	2005-2010	2005-2010					(%)	(< 6 mois)	(6-9 mois)	(20-23 mois)
	2005-2010	2005-2010	1999-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	2000-2006 ³	
173	Koweït	8	10	7	10	11	24	12	26	9
174	Liban	22	26	6	4	5	11	27	35	11
175	Maroc	31	36	15	10	9	18	31	66	15
176	Mauritanie	63	92	...	32	13	35	20	78	57
177	Oman	12	14	8	18	7	10	...	92	73
178	Qatar	8	10	10	6	2	8	12	48	21
179	République arabe syrienne	16	18	9	10	9	22	29	37	16
180	Soudan	65	105	31	41	16	43	16	47	40
181	T. A. palestiniens	18	20	7	3	1	10	27	...	...
182	Tunisie	20	22	7	4	2	12	47	...	22
183	Yémen	59	79	32	46	12	53	12	76	...
Europe centrale et orientale										
184	Albanie	19	22	7	8	7	22	2	38	20
185	Bélarus	9	12	4	1	1	3	9	38	4
186	Bosnie-Herzégovine	12	14	5	2	3	7	18	29	10
187	Bulgarie	12	14	10	...	...	...	...	...	...
188	Croatie	6	8	6	1	1	1	23	...	...
189	Estonie	7	10	4	...	...	...	...	...	...
190	ERY de Macédoine	15	17	6	2	2	9	37	8	10
191	Fédération de Russie	17	21	6	3	4	13	...	...	...
192	Hongrie	7	8	9	...	...	...	...	...	...
193	Lettonie	10	14	5	...	...	...	...	...	...
194	Lituanie	9	11	4	...	...	...	...	...	...
195	Monténégro	22	24	4	3	3	5	19	35	13
196	Pologne	7	8	6	...	...	...	...	...	...
197	République de Moldova	16	19	6	4	4	8	46	18	2
198	République tchèque	4	5	7	...	...	...	...	...	...
199	Roumanie	15	18	8	3	2	10	16	41	...
200	Serbie	12	14	5	2	3	6	15	39	8
201	Slovaquie	7	8	7	...	...	...	...	...	...
202	Slovénie	5	6	6	...	...	...	...	...	...
203	Turquie	28	32	16	4	1	12	21	38	24
204	Ukraine	13	16	4	1	0	3	6	83	11

	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
I	Monde	49	74	15	25	11	31	38	56	39
II	Pays développés	6	7	...	...	...	...	...	...	...
III	Pays en développement	54	81	16	26	11	32	38	56	40
IV	Pays en transition	31	38	...	...	...	...	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	95	158	14	28	9	38	30	67	50
VI	Amérique du N./Europe occ.	5	7	...	...	...	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	22	27	9	7	2	16	...	...	...
VIII	Amérique latine	21	26	...	...	...	...	...	...	...
IX	Caraïbes	39	56	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	51	62	...	...	...	...	...	...	...
XI	Asie de l'Est et Pacifique	24	31	6	14	...	16	43	45	27
XII	Asie de l'Est	24	31	...	...	...	...	...	...	...
XIII	Pacifique	26	36	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	58	83	...	...	...	...	...	...	...
XV	États arabes	41	54	16	17	8	25	28	57	25
XVI	Europe centrale et orientale	17	21	...	...	...	...	...	...	...

1. Division de la Population des Nations Unies (2007), variante moyenne.
2. UNICEF (2007).
3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

4. Part des femmes en activité plus celles au chômage dans la population active du groupe d'âge concerné, y compris les femmes ayant un emploi mais ayant interrompu momentanément leur activité (par exemple en congé de maternité), le travail à domicile pour la production de biens et services pour la consommation personnelle et les services domestiques et personnels produits par les employés de maison. Les données excluent les femmes occupées uniquement aux tâches ménagères dans leur propre ménage (OIT, 2006).

Tableau 3A

Enfants de 1 an immunisés contre (%)					PROGRAMMES POUR LES MOINS DE 3 ANS		EMPLOI DES FEMMES ET CONGÉ DE MATERNITÉ		
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B	Programmes officiels destinés aux enfants de moins de 3 ans	Groupe d'âge le plus jeune ciblé par les programmes (années)	Taux d'activité des femmes âgées de 15 ans et plus ⁴ (%)	Durée du congé rémunéré de maternité ⁵ (semaines)	
Vaccinations correspondantes :					2005	C. 2005	2003	2005-2007 ³	
BCG	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3					
2006	2006	2006	2006	2006					
...	99	99	99	99	Non	.	45	...	173
...	92	92	96	88	Oui	0-2	30	...	174
95	97	97	95	95	Non	.	27	14	175
86	68	68	62	68	...	...	54	14	176
99	98	98	96	99	Non	.	20	...	177
99	96	95	99	96	...	...	36	...	178
99	99	99	98	98	Oui	0-2	37	...	179
77	78	77	73	60	Oui	0-6	23	0	180
99	96	96	99	97	Oui	0-4	...	...	181
99	99	99	98	99	Non	.	27	4	182
70	85	85	80	85	Non	.	29	...	183
Europe centrale et orientale									
98	98	97	97	98	Non	.	50	52	184
99	99	97	97	98	...	...	53	18	185
97	87	91	90	82	Oui	0-3	55	...	186
98	95	96	96	96	Non	.	45	19	187
98	96	96	96	...	...	...	45	58	188
99	95	95	96	95	Oui	1-6	53	20	189
92	93	92	94	89	Non	.	43	...	190
97	99	99	99	98	...	...	54	20	191
99	99	99	99	...	Oui	0-2	43	24	192
99	98	98	95	97	Non	.	51	16	193
99	94	94	97	95	Non	.	53	18	194
98	90	90	90	90	...	...	...	...	195
94	99	99	99	98	...	...	48	16	196
99	97	98	96	98	...	...	57	18	197
99	98	98	97	98	Non	.	51	28	198
99	97	97	95	99	Non	.	49	17	199
99	92	97	88	93	...	...	...	...	200
98	99	99	98	99	...	...	53	28	201
...	97	97	96	...	Oui	1-3	50	15	202
88	90	90	98	82	Oui	0-2	27	12	203
97	98	99	98	96	Oui	0-3	51	18	204
Moyenne pondérée							Médiane		
87	79	80	80	60	...	...	52	14	I
...	...	...	...	...	...	...	51	16	II
86	78	79	78	59	...	...	53	12	III
...	...	...	...	...	...	...	55	18	IV
82	72	74	72	48	...	...	60	13	V
...	...	...	...	...	...	...	54	16	VI
96	92	92	93	89	...	...	54	13	VII
...	...	...	...	...	...	...	54	12	VIII
...	...	...	...	...	...	...	54	13	IX
...	...	...	...	...	...	...	55	18	X
91	89	89	89	86	...	...	55	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	55	12	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	40	12	XIV
92	91	91	89	88	...	...	30	...	XV
...	...	...	...	...	...	...	51	19	XVI

5. Fait référence à la durée du congé rémunéré de maternité avec garantie de retour à l'emploi.

6. La durée du congé de maternité fait référence au congé de maternité non rémunéré.

7. La durée du congé de maternité fait référence au congé parental non rémunéré car il n'existe pas de politique spécifique promouvant le congé de maternité (à l'exception de cas médicaux spéciaux).

Sources : pour le congé de maternité, administration de la Sécurité sociale des EU (2006, 2007a, 2007b, 2008) ; base de données OCDE (2008).

Tableau 3B
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		1999		2006		1999	2006	1999				2006			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	6-6	207	50	387 ^Y	50 ^Y	26	7 ^Y	21	20	21	1,01	38 ^Y	37 ^Y	38 ^Y	1,02 ^Y
Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	4-5	18	48	31	50	20	37 ^Z	4	4	4	0,97	6	6	6	1,05
Botswana	3-5	...	...	20 ^Z	50 ^Z	...	96 ^Z	...	...	...	...	15 ^Z	15 ^Z	15 ^Z	1,00 ^Z
Burkina Faso	4-6	20	50	27	48	34	...	2	2	2	1,04	2	2	2	0,97
Burundi	4-6	5	50	12	52	49	54	0,8	0,8	0,8	1,01	2	2	2	1,09
Cameroun	4-5	104	48	195	50	57	62	11	11	11	0,95	19	19	19	1,01
Cap-Vert	3-5	...	...	21	50	...	...	...	...	...	...	53	53	53	1,00
Comores	3-5	1	51	2 ^Z	48 ^Z	100	62 ^Z	2	2	2	1,07	3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	0,96 ^Z
Congo	3-5	6	61	28	52	85	79	2	2	3	1,59	9	8	9	1,11
Côte d'Ivoire	3-5	36	49	54	50	46	53	2	2	2	0,96	3	3	3	0,99
Érythrée	5-6	12	47	36	50	97	44	5	6	5	0,89	14	13	14	1,03
Éthiopie	4-6	90	49	219	49	100	95	1	1	1	0,97	3	3	3	0,96
Gabon	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3-6	29	47	30 ^Y	50 ^Y	...	100 ^Y	18	19	17	0,91	17 ^Y	16 ^Y	17 ^Y	1,04 ^Y
Ghana	3-5	667	49	1 105	50	33	19	39	39	39	1,02	60	59	62	1,04
Guinée	3-6	...	...	80	49	...	84	...	...	...	...	7	7	7	1,01
Guinée-Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05	...	...	...	...
Guinée équatoriale	3-6	17	51	25 ^Z	45 ^Z	37	49 ^Z	34	33	34	1,04	44 ^Z	48 ^Z	40 ^Z	0,83 ^Z
Kenya	3-5	1 188	50	1 672	48	10	31 ^Z	44	44	43	1,00	49	51	48	0,94
Lesotho	3-5	33	52	30	64	100	100	21	20	22	1,08	18	13	23	1,79
Libéria	3-5	112	42	358	51	39	32	41	47	35	0,74	100	97	102	1,05
Madagascar	3-5	50	51	146	51	93	94	3	3	3	1,02	8	8	8	1,04
Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	3-6	21	51	51	49	...	...	2	2	2	1,06	3	3	3	0,99
Maurice	3-4	42	50	37	50	85	83	96	95	97	1,02	101	100	101	1,02
Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	3-5	35	53	33	50	100	100 ^Y	21	19	22	1,15	22	22	22	1,01
Niger	4-6	12	50	24	51	33	31	1	1	1	1,04	2	2	2	1,10
Nigéria	3-5	...	...	1 753 ^Y	49 ^Y	...	...	...	...	...	...	14 ^Y	14 ^Y	13 ^Y	0,98 ^Y
Ouganda	4-5	66	50	69	50	100	100	4	4	4	1,00	3	3	3	1,03
République centrafricaine	3-5	...	...	6 ^Y	51 ^Y	...	...	...	...	...	...	2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	1,05 ^Y
R. D. Congo	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.-U. Tanzanie	5-6	...	...	795	51	...	2	...	...	...	...	32	31	33	1,07
Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	3-6	4	52	6	51	...	...	25	24	26	1,12	34	33	35	1,07
Sénégal	4-6	24	50	95	52	68	76	3	3	3	1,00	9	9	10	1,11
Seychelles ¹	4-5	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1,04	109	110	107	0,97
Sierra Leone	3-5	...	...	25	52	...	50	...	...	...	...	5	4	5	1,07
Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	3-5	...	...	15 ^Z	49 ^Z	...	...	...	...	...	...	17 ^Z	17 ^Z	17 ^Z	0,99 ^Z
Tchad	3-5	...	...	8 ^Z	33 ^Z	...	47 ^Y	...	...	...	...	0,8 ^Z	1,1 ^Z	0,5 ^Z	0,49 ^Z
Togo	3-5	11	50	13 ^Y	50 ^Y	53	59 ^Y	2	2	2	0,99	2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	0,98 ^Y
Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	41	1,03	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale															
Allemagne	3-5	2 333	48	2 418	48	54	63	94	94	93	0,98	105	106	105	0,99
Andorre ¹	3-5	...	...	3	47	...	2	...	...	...	...	102	102	102	1,00
Autriche	3-5	225	49	217	48	25	27	82	82	82	0,99	90	90	89	0,99
Belgique	3-5	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0,99	121	122	121	0,99
Canada	4-5	512	49	494 ^Y	49 ^Y	8	...	64	64	64	0,99	68 ^Y	68 ^Y	68 ^Y	1,00 ^Y
Chypre ¹	3-5	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1,02	79	80	78	0,98
Danemark	3-6	251	49	253	49	27	...	90	90	90	1,00	95	95	96	1,01
Espagne	3-5	1 131	49	1 490	49	32	35	100	100	100	1,00	121	121	120	1,00
États-Unis	3-5	7 183	48	7 342	49	34	37	58	59	57	0,97	61	61	61	1,00
Finlande	3-6	125	49	140	49	10	9	48	49	48	0,99	62	62	62	0,99
France ²	3-5	2 393	49	2 628	49	13	13	112	112	112	1,00	116	116	115	1,00
Grèce	4-5	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1,01	69	68	70	1,02
Irlande	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	3-5	12	48	12	49	5	8	88	88	87	0,99	96	96	96	1,00

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
											Afrique subsaharienne
...	...	...	...	58 ^Y	...	...	...	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
3 ^Z	3 ^Z	3 ^Z	1,03 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
11 ^Z	11 ^Z	11 ^Z	1,01 ^Z	15,4 ^Z	15,4 ^Z	15,3 ^Z	1,00 ^Z	...	...	...	Botswana
...	...	...	...	2	2	2	0,97	3 ^Y	3 ^Y	3 ^Y	Burkina Faso
...	...	...	...	2	2	2	1,09	1	1	1	Burundi
...	...	...	...	19	19	19	1,01	...	...	...	Cameroun
50	49	50	1,01	53	53	53	1,00	85	84	86	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
9	8	9	1,11	9	8	9	1,11	12 ^Z	11 ^Z	13 ^Z	Congo
...	...	...	...	3	3	3	0,99	...	...	...	Côte d'Ivoire
7	7	7	1,01	18	17	18	1,06	...	...	...	Érythrée
2	2	2	0,96	3	3	3	0,96	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
42	41	43	1,05	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
7	7	7	1,01	7	7	7	1,01	17 ^Z	17 ^Z	18 ^Z	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	44 ^Z	48 ^Z	40 ^Z	0,83 ^Z	70 ^Z	67 ^Z	72 ^Z	Guinée équatoriale
27	27	27	0,98	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
12	7	16	2,19	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
35	34	36	1,08	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
8	7	8	1,05	8	8	8	1,04	...	...	...	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	3	3	3	0,99	3	0,4	7	Mali
90	89	91	1,02	101	100	101	1,02	100	100	100	Maurice
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
...	...	...	...	...	...	...	...	.Y	.Y	.Y	Namibie
1	1	2	1,09	2	2	2	1,10	...	...	...	Niger
10 ^Y	10 ^Y	10 ^Y	0,95 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
2	2	2	1,01	...	...	...	...	...	...	...	Ouganda
2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	1,05 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	1,05 ^Y	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
32	31	33	1,07	32	31	33	1,07	...	...	...	R.-U. Tanzanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
34	32	35	1,08	...	...	...	...	42	42	43	Sao Tomé-et-Principe
6	6	7	1,12	...	...	...	...	4 ^Y	4 ^Y	5 ^Y	Sénégal
95	97	92	0,95	109	110	107	0,97	...	...	...	Seychelles ¹
4	4	4	1,07	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
11 ^Y	11 ^Y	11 ^Y	0,99 ^Y	17 ^Z	17 ^Z	17 ^Z	0,99 ^Z	...	...	...	Swaziland
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	0,98 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	0,98 ^Y	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
											Amérique du Nord et Europe occidentale
...	...	...	...	105	106	105	0,99	...	...	...	Allemagne
86	86	87	1,00	102	102	102	1,00	...	...	...	Andorre ¹
87	87	86	0,99	90	90	89	0,99	...	...	...	Autriche
100	100	100	1,00	121	122	121	0,99	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
71	72	70	0,98	79	80	78	0,98	...	...	...	Chypre ¹
92	90	93	1,04	95	95	96	1,01	...	...	...	Danemark
100	100	100	1,00	...	...	...	...	...	...	...	Espagne
56	56	57	1,02	61	61	61	1,00	...	...	...	États-Unis
61	61	61	1,00	62	62	62	0,99	...	...	...	Finlande
100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	1,00 ^Y	116	116	115	1,00	...	...	...	France ²
69	68	70	1,02	69	68	70	1,02	...	...	...	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
96	96	96	1,00	96	96	96	1,00	...	...	...	Islande

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		1999		2006		1999	2006	1999				2006			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Israël	3-5	355	48	362	49	7	3	105	106	105	0,98	91	91	91	1,00
Italie	3-5	1 578	48	1 662	48	30	30	95	96	95	0,98	104	105	104	0,98
Luxembourg	3-5	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1,00	88	88	88	1,00
Malte	3-4	10	48	9 ²	50 ²	37	39 ²	103	103	102	0,99	97 ²	95 ²	100 ²	1,05 ²
Monaco ³	3-5	0,9	52	1 ^Y	...	26	19 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	3-5	139	50	159	...	40	44	75	73	77	1,06	90	...	...	...
Pays-Bas	4-5	390	49	355	49	69	70 ^Y	97	98	97	0,99	90	90	90	0,99
Portugal	3-5	220	49	262	49	52	47	69	69	69	0,99	79	79	80	1,01
Royaume-Uni ⁴	3-4	1 155	49	990	50	6	29	77	77	77	1,00	72	71	73	1,03
Saint-Marin ³	3-5	...	...	1 ^Y	...	...	...^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	3-6	360	49	333	50	10	12	76	76	76	1,01	95	93	98	1,05
Suisse	5-6	158	48	156	48	6	9	89	89	88	0,99	99	99	98	1,00
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	3-4	0,5	52	0,5	49	100	100	...	...	...	...	103	110	97	0,88
Antigua-et-Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	112	1,02	...	...	...	...
Argentine	3-5	1 191	50	1 334 ²	50 ²	28	30 ²	57	56	57	1,02	66 ²	65 ²	66 ²	1,02 ²
Aruba	4-5	3	49	3	49	83	75	99	99	99	1,00	99	99	98	1,00
Bahamas	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09	...	...	...	...
Barbade	3-4	6	49	6	49	...	16	74	75	73	0,98	94	94	94	1,00
Belize	3-4	4	50	5	52	...	81	27	27	27	1,03	34	32	35	1,09
Bermudes	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	4-5	208	49	241	49	...	10	45	44	45	1,01	50	50	51	1,01
Bésil	4-6	5 733	49	7 298 ²	49 ²	28	29 ^Y	58	58	58	1,00	69 ²	69 ²	68 ²	0,98 ²
Chili	3-5	450	49	402	50	45	52	77	77	76	0,99	55	54	55	1,03
Colombie	3-5	1 034	50	1 084	49	45	39	37	37	38	1,02	40	41	40	0,99
Costa Rica	4-5	70	49	110	49	10	11	84	84	85	1,01	70	70	70	1,00
Cuba	3-5	484	50	465	48	.	.	109	107	111	1,04	113	113	113	1,00
Dominique ¹	3-4	3	52	2 ²	50 ²	100	100 ²	80	76	85	1,11	77 ²	72 ²	82 ²	1,13 ²
El Salvador	4-6	194	49	240	50	22	18	43	42	43	1,01	51	51	52	1,03
Équateur	5-5	181	50	261	49	39	43	64	63	66	1,04	90	89	90	1,02
Grenade ¹	3-4	4	50	3 ²	52 ²	...	...	93	93	93	1,01	81 ²	77 ²	84 ²	1,09 ²
Guatemala	3-6	308	49	451	50	22	20	46	46	45	0,97	29	29	29	1,01
Guyana	4-5	37	49	33	49	1	8	124	125	124	0,99	99	99	100	1,01
Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3-5	...	...	211	50	...	14	...	...	...	...	38	37	39	1,05
Îles Caïmanes ³	4-4	0,5	48	0,7	52	88	92	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	4-5	0,8	54	1 ²	47 ²	47	65 ²	...	...	...	...	118 ²	132 ²	106 ²	0,80 ²
Îles Vierges britanniques ¹	3-4	0,5	53	0,7	52	100	100	62	57	66	1,16	93	88	97	1,11
Jamaïque	3-5	138	51	154 ²	50 ²	88	91 ²	78	75	81	1,08	92 ²	91 ²	94 ²	1,03 ²
Mexique	4-5	3 361	50	4 463	49	9	15	74	73	75	1,02	106	106	106	1,00
Montserrat	3-4	0,1	52	0,1	56	.	..	...	...	...	...	91	76	108	1,42
Nicaragua	3-5	161	50	210	49	17	16	27	27	28	1,04	52	52	53	1,02
Panama	4-5	49	49	92	49	23	17	39	39	40	1,01	67	67	67	1,01
Paraguay	3-5	123	50	148 ²	49 ²	29	28 ²	29	29	30	1,03	34 ²	34 ²	34 ²	1,01 ²
Pérou	3-5	1 017	50	1 131	49	15	22	55	54	56	1,02	68	67	68	1,02
République dominicaine	3-5	195	49	212	49	45	44	32	31	32	1,01	32	32	32	1,00
Sainte-Lucie	3-4	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1,03	69	67	70	1,05
Saint-Kitts-et-Nevis	3-4	...	...	2	52	...	68	...	...	...	...	99	91	107	1,18
St Vincent/Grenad.	3-4	...	...	4 ²	49 ²	...	100 ²	...	...	...	...	88 ²	89 ²	86 ²	0,97 ²
Suriname	4-5	...	...	16	47	...	48	...	...	...	...	84	87	80	0,93
Trinité-et-Tobago	3-4	23	50	30 ^{*,Z}	49 ^{*,Z}	100	100 ^{*,Z}	58	57	58	1,01	85 ^{*,Z}	86 ^{*,Z}	84 ^{*,Z}	0,97 ^{*,Z}
Uruguay	3-5	100	49	122	49	...	43	60	59	60	1,02	79	79	80	1,01
Venezuela, R. B.	3-5	738	50	1 011	49	20	19	45	44	45	1,03	60	60	60	1,01
Asie centrale															
Arménie	3-6	57	...	49	51	..	2	26	...	...	...	36	33	40	1,21
Azerbaïdjan	3-5	111	46	109	47	..	0,1	21	22	20	0,89	32	32	32	1,02
Géorgie	3-5	74	48	76	46	0,1	..	36	36	36	1,00	55	56	54	0,96
Kazakhstan	3-6	165	48	331	48	10	5	14	15	14	0,96	38	38	38	0,98
Kirghizistan	3-6	48	43	57	49	1	1	10	11	9	0,80	14	14	14	1,00

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2006					Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006			
Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
86	85	87	1,02		91	91	91	1,00	...	...	...	Israël
99	100	98	0,98		104	105	104	0,98	...	...	...	Italie
86	86	86	1,01		88	88	88	1,00	...	...	...	Luxembourg
83 ²	82 ²	85 ²	1,04 ²		97 ²	95 ²	100 ²	1,05 ²	...	...	...	Malte
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Monaco ³
90	...	...	...		90	...	...	...	...	...	...	Norvège
90	90	90	0,99		90	90	90	0,99	...	...	...	Pays-Bas
78	78	79	1,02		79	79	80	1,01	...	...	...	Portugal
67	67	68	1,03		72	71	73	1,03	...	...	...	Royaume-Uni ⁴
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin ³
95	92	98	1,06		95	93	98	1,05	...	...	...	Suède
74	74	74	0,99		99	99	98	1,00	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
93	100	87	0,87		103	110	97	0,88	100	100	100	Anguilla
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
65 ²	65 ²	66 ²	1,02 ²		66 ²	65 ²	66 ²	1,02 ²	94 ²	94 ²	94 ²	Argentine
96	96	97	1,00		99	99	98	1,00	90 ²	90 ²	90 ²	Aruba
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
83	82	83	1,01		94	94	94	1,00	100	100	100	Barbade
32	31	34	1,10		34	32	35	1,09	.	.	.	Belize
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
42	41	42	1,02		50	50	51	1,01	66	66	66	Bolivie
53 ²	53 ²	53 ²	1,00 ²		...	...	...	...	...	...	...	Brésil
...	...	...	...		55	54	55	1,03	...	...	...	Chili
35	35	35	1,00		40	41	40	0,99	...	...	...	Colombie
...	...	...	...		74	74	74	1,00	86	86	86	Costa Rica
100	99	100	1,01		193	193	193	1,00	99	99	99	Cuba
...	...	...	...		77 ²	72 ²	82 ²	1,13 ²	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	Dominique ¹
45	44	46	1,05		51	51	52	1,03	68	66	69	El Salvador
74	74	75	1,01		193	187	200	1,07	58	57	59	Équateur
80 ^Y	76 ^Y	83 ^Y	1,09 ^Y		81 ²	77 ²	84 ²	1,09 ²	...	...	...	Grenade ¹
27	27	27	1,01		29	29	29	1,01	...	...	...	Guatemala
84	83	84	1,00		99	99	100	1,01	...	...	...	Guyana
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	Haïti
28	27	28	1,04		44	43	45	1,05	...	...	...	Honduras
...	...	...	...		...	...	...	...	90*	90*	90*	Îles Caïmanes ³
73 ²	80 ²	68 ²	0,85 ²		118 ²	132 ²	106 ²	0,80 ²	100 ²	101 ²	100 ²	Îles Turques et Caïques
84	80	88	1,10		166	158	175	1,11	99	102	97	Îles Vierges britanniques ¹
91 ²	90 ²	93 ²	1,04 ²		92 ²	91 ²	94 ²	1,03 ²	...	...	...	Jamaïque
93	93	93	1,00		106	106	106	1,00	...	...	...	Mexique
79	65	95	1,47		91	76	108	1,42	78 ²	114 ²	48 ²	Montserrat
52	52	53	1,02		74	...	...	...	42	42	43	Nicaragua
60	59	60	1,01		67	67	67	1,01	69	68	70	Panama
30 ²	30 ²	31 ²	1,03 ²		34 ²	34 ²	34 ²	1,01 ²	75 ^Y	74 ^Y	76 ^Y	Paraguay
67	66	68	1,02		68	67	68	1,02	61	61	62	Pérou
28	28	28	1,02		...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
53	53	54	1,03		...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...		143	133	153	1,15	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...		88 ²	89 ²	86 ²	0,97 ²	100 ²	100 ²	100 ²	St Vincent/Grenad.
83 ²	82 ²	84 ²	1,02 ²		...	...	...	...	100	100	100	Suriname
68* ²	68* ²	67* ²	1,00* ²		85* ²	86* ²	84* ²	0,97* ²	81* ^Y	80* ^Y	82* ^Y	Trinité-et-Tobago
79	79	80	1,01		94	94	95	1,02	96	96	96	Uruguay
54	54	54	1,02		80	80	80	1,01	75	74	76	Venezuela, R. B.
Asie centrale												
26*	24*	29*	1,20*		36	33	40	1,21	...	...	...	Arménie
22	22	23	1,04		32	32	33	1,02	7	7	7	Azerbaïdjan
39	40	38	0,95		55	56	54	0,96	2 ^Y	2 ^Y	2 ^Y	Géorgie
38	38	37	0,98		...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
11	11	11	1,00		14	14	14	1,00	13	13	13	Kirghizistan

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		1999		2006		1999	2006	1999				2006			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Mongolie	3-6	74	54	95	52	4	1 ²	25	23	27	1,21	54	51	57	1,13
Ouzbékistan	3-6	616	47	562	48	...	4	24	24	23	0,94	27	27	26	0,94
Tadjikistan	3-6	56	42	62	46	.	.	8	9	7	0,76	9	10	9	0,88
Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique															
Australie	4-4	...	...	263	48	...	67	...	...	...	...	104	106	103	0,97
Brunéi Darussalam	3-5	11	49	12	48	66	66	50	49	51	1,04	51	51	51	1,00
Cambodge	3-5	58	50	106	51	22	29	5	5	5	1,03	11	11	11	1,06
Chine	4-6	24 030	46	21 790	45	...	31	38	38	37	0,97	39	40	38	0,95
États fédérés de Micronésie	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	3-5	9	49	9	49	...	100 ²	16	16	16	1,02	16	16	16	1,01
Îles Cook ¹	4-4	0,4	47	0,5 ²	45 ²	25	19 ²	86	87	85	0,98	94 ²	99 ²	89 ²	0,90 ²
Îles Marshall ¹	4-5	2	50	1	48	19	...	59	57	60	1,04	45	45	45	1,00
Îles Salomon	3-5	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1,02	...	...	...	...
Indonésie	5-6	1 981	49	3 143	50	99	99	23	23	23	1,01	37	36	38	1,03
Japon	3-5	2 962	49	3 073	...	65	67	83	82	84	1,02	86	...	...	...
Kiribati	3-5	...	...	5 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	75 ^Y	...	...	...
Macao, Chine	3-5	17	47	10	49	94	95	87	89	85	0,95	87	87	86	0,99
Malaisie	5-5	572	50	668 ²	51 ²	49	43 ²	108	105	110	1,04	125 ²	120 ²	131 ²	1,10 ²
Myanmar	3-4	41	...	93	50	90	50	2	...	...	...	6	5	6	1,02
Nauru	3-5	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	89	89	88	0,99
Nioué ¹	4-4	0,1	44	0,03 ²	58 ²	.	...	154	159	147	0,93	119 ²	108 ²	129 ²	1,19 ²
Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	102	49	...	98	85	85	85	1,00	92	91	93	1,02
Palaos ¹	3-5	0,7	54	1 ²	53 ²	24	20 ²	63	56	69	1,23	64 ²	59 ²	68 ²	1,16 ²
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	5-5	593	50	912	49	47	43	30	30	31	1,05	45	44	45	1,02
République de Corée	5-5	535	47	547	48	75	78	80	83	77	0,92	101	100	103	1,03
RDP lao	3-5	37	52	49	51	18	30	8	7	8	1,11	11	11	12	1,06
RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	3-4	5	53	5 ^Y	54 ^Y	100	...	53	48	58	1,21	48 ^Y	43 ^Y	54 ^Y	1,26 ^Y
Singapour ³	3-5	99	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	3-5	2 745	49	2 462	49	19	21	97	96	97	1,01	92	91	92	1,01
Timor-Leste	4-5	...	...	7 ²	51 ²	...	...	...	...	...	...	10 ²	10 ²	11 ²	1,09 ²
Tokélaou ¹	3-4	...	...	0,1 ^Y	48 ^Y	...	...	...	...	...	...	125 ^Y	126 ^Y	125 ^Y	1,00 ^Y
Tonga	3-4	2	53	1 ²	56 ²	...	12 ^Y	30	27	33	1,24	23 ²	19 ²	26 ²	1,37 ²
Tuvalu ¹	3-5	...	...	0,7	52	...	...	...	...	...	...	107	98	116	1,18
Vanuatu	3-5	...	...	5	48	...	83	...	...	...	...	29	29	29	0,98
Viet Nam	3-5	2 179	48	2 713	48	49	61	39	41	38	0,94	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest															
Afghanistan	3-6	...	...	25 ^Y	43 ^Y	...	...	...	...	...	...	0,8 ^Y	0,9 ^Y	0,7 ^Y	0,80 ^Y
Bangladesh	3-5	1 825	50	1 109 ^Y	49 ^Y	...	52 ^Y	17	17	17	1,04	10 ^Y	10 ^Y	10 ^Y	1,01 ^Y
Bhoutan	4-5	0,3	48	0,4	47	100	100	1	1	1	0,93	2	2	2	0,93
Inde	3-5	13 869	48	29 254 ²	49 ²	...	...	18	18	19	1,02	39 ²	38 ²	40 ²	1,04 ²
Maldives	3-5	12	48	14	49	30	38 ²	54	54	54	1,00	82	82	82	1,00
Népal	3-4	238	41	392	46	...	...	11	13	10	0,73	27	28	26	0,91
Pakistan	3-4	...	...	4 075 ²	46 ²	...	...	...	...	...	...	52 ²	55 ²	50 ²	0,90 ²
République islamique d'Iran ⁵	5-5	220	50	549	51	...	8	13	13	14	1,05	53	50	56	1,11
Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes															
Algérie	4-5	36	49	166	47	.	45	3	3	3	1,01	15	15	14	0,93
Arabie saoudite	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	3-5	14	48	19	48	100	100	36	37	36	0,96	52	52	51	0,98
Djibouti	4-5	0,2	60	1	47	100	72	0,4	0,3	0,5	1,50	2	2	2	0,92
Égypte	4-5	328	48	580	47	54	30	11	11	10	0,95	17	18	17	0,94
Émirats arabes unis	4-5	64	48	90	48	68	77	64	65	63	0,97	78	79	77	0,98
Irak	4-5	68	48	93 ²	49 ²	.	. ²	5	5	5	0,98	6 ²	6 ²	6 ²	1,00 ²
Jamahiriya arabe libyenne	4-5	10	48	22	48	.	17	5	5	5	0,97	9	9	9	0,97
Jordanie	4-5	74	46	95	47	100	94	29	30	27	0,91	32	33	31	0,94
Koweït	4-5	57	49	67	48	24	40	78	78	79	1,02	75	76	73	0,96

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mongolie
21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
7	7	7	0,91	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique											
63	63	62	0,97	104	106	103	0,97	...	...	...	Australie
46	45	46	1,02	55	55	55	1,01	99	99	99	Brunéi Darussalam
10	10	10	1,07	12	12	13	1,06	16	15	17	Cambodge
...	...	...	...	39	40	38	0,95	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
15	15	15	1,01	16	16	16	1,01	...	...	...	Fidji
88 ²	92 ²	83 ²	0,91 ²	94 ²	99 ²	89 ²	0,90 ²	100 ²	100 ²	100 ²	Îles Cook ¹
9	9	10	1,05	45	45	45	1,00	...	...	...	Îles Marshall ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
26	26	27	1,03	37	36	38	1,03	42	42	42	Indonésie
85	...	...	...	101	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	75 ^Y	...	...	...	...	...	...	Kiribati
82	82	81	0,99	87	87	86	0,99	97	97	97	Macao, Chine
74 ²	73 ²	77 ²	1,05 ²	125 ²	120 ²	131 ²	1,10 ²	76 ²	74 ²	79 ²	Malaisie
6	5	6	1,02	...	...	...	...	11	11	11	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	119 ²	108 ²	129 ²	1,19 ²	...	...	...	Nioué ¹
91	89	92	1,02	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	64 ²	59 ²	68 ²	1,16 ²	...	...	...	Palaos ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
35	36	35	0,96	45	44	45	1,02	58	57	60	Philippines
54	54	55	1,03	101	100	103	1,03	...	...	...	République de Corée
11	10	11	1,07	11	11	12	1,06	10	9	10	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	48 ^Y	43 ^Y	54 ^Y	1,26 ^Y	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour ³
84	84	85	1,01	...	...	...	...	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	10 ²	10 ²	11 ²	1,09 ²	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	125 ^Y	126 ^Y	125 ^Y	1,00 ^Y	...	...	...	Tokélaou ¹
...	...	...	...	23 ²	19 ²	26 ²	1,37 ²	...	...	...	Tonga
92	84	100	1,19	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ¹
20	20	20	1,02	29	29	29	0,98	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest											
...	...	...	...	0,8 ^Y	0,9 ^Y	0,7 ^Y	0,80 ^Y	...	...	...	Afghanistan
9 ^Y	9 ^Y	9 ^Y	1,01 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	1,6	1,7	1,5	0,93	...	...	...	Bhoutan
...	...	...	...	39 ²	38 ²	40 ²	1,04 ²	...	...	...	Inde
69	69	69	0,99	82	82	82	1,00	94	94	93	Maldives
...	...	...	...	27	28	26	0,91	19 ²	19 ²	18 ²	Népal
43 ²	45 ²	40 ²	0,89 ²	...	...	...	...	57 ²	52 ²	63 ²	Pakistan
...	...	...	...	53	50	56	1,11	31 ²	34 ²	29 ²	République islamique d'Iran ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes											
6 ²	6 ²	6 ²	0,96 ²	...	...	...	...	4	4	4	Algérie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
51	51	50	0,98	55	56	54	0,97	82	83	81	Bahreïn
1	1	1	0,99	2	2	2	0,92	2	2	2	Djibouti
16	17	16	0,93	17	18	17	0,94	...	...	...	Égypte
56	57	56	0,98	78	79	77	0,98	83	83	83	Émirats arabes unis
6 ²	6 ²	6 ²	1,00 ²	6 ²	6 ²	6 ²	1,00 ²	...	...	...	Irak
8	8	7	0,96	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
30	31	29	0,95	32	33	31	0,94	50	52	49	Jordanie
50	50	49	0,98	75	76	73	0,96	87	87	87	Koweït

Tableau 3B (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)							
		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
		1999		2006		1999	2006	1999				2006			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Liban	3-5	143	48	148	48	78	78	61	62	60	0,97	64	65	63	0,97
Maroc	4-5	805	34	705	40	100	100	62	82	43	0,52	59	70	48	0,69
Mauritanie	3-5	...	...	5 ²	...	...	78 ²	...	...	...	...	2 ²	...	...	...
Oman	4-5	7	45	10	47	100	100	6	6	6	0,88	8	9	8	0,94
Qatar	3-5	8	48	16	49	100	90	25	25	25	0,98	43	43	43	1,00
République arabe syrienne	3-5	108	46	155	47	67	75	8	9	8	0,90	11	11	11	0,93
Soudan	4-5	366	...	505	49	90	70	19	...	...	...	24	24	24	1,00
T. A. palestiniens	4-5	77	48	77	48	100	100	39	40	39	0,96	30	31	30	0,98
Tunisie	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,95	...	...	...	...
Yémen	3-5	12	45	18 ²	45 ²	37	49 ²	0,7	0,7	0,6	0,86	0,9 ²	1,0 ²	0,8 ²	0,85 ²
Europe centrale et orientale															
Albanie	3-5	82	50	80 ^Y	48 ^Y	.	5 ^Y	40	39	41	1,06	49 ^Y	49 ^Y	49 ^Y	1,00 ^Y
Bélarus	3-5	263	47*	271	48	—	5	75	77*	73*	0,95*	103	104	102	0,98
Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	3-6	219	48	206	48	0,1	0,3 ²	67	67	66	0,99	82	82	82	0,99
Croatie	3-6	81	48	90	48	5	10	40	40	39	0,98	50	50	49	0,98
Estonie	3-6	55	48	45	48	1	2	87	88	87	0,99	93	93	92	0,99
ERY de Macédoine	3-6	33	49	33 ²	49 ²	.	. ²	27	27	28	1,01	33 ²	33 ²	34 ²	1,03 ²
Fédération de Russie	3-6	4 379	...	4 530	47	...	2	68	...	...	...	87	90	85	0,95
Hongrie	3-6	376	48	327	48	3	5	78	79	77	0,98	86	87	86	0,99
Lettonie	3-6	58	48	65	48	1	3	53	54	51	0,95	89	90	88	0,98
Lituanie	3-6	94	48	89	48	0,3	0,2	50	50	49	0,97	69	70	68	0,98
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	3-6	958	49	840	49	3	9	50	50	50	1,01	57	57	58	1,01
République de Moldova ^{1,6}	3-6	103	48	102	48	...	0,2	48	49	48	0,96	71	71	70	0,99
République tchèque	3-5	312	50	284	48	2	1	90	87	93	1,07	114	116	112	0,96
Roumanie	3-6	625	49	648	49	1	1	62	61	63	1,02	72	72	73	1,01
Serbie ¹	3-6	175	46	173	49	...	0,1	54	57	51	0,90	59	59	59	1,00
Slovaquie	3-5	169	...	145	48	0,4	2	82	...	...	...	93	95	92	0,97
Slovénie	3-5	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0,91	81	82	80	0,97
Turquie	3-5	261	47	550	48	6	9	6	6	6	0,94	13	14	13	0,96
Ukraine	3-5	1 103	48	1 032	48	0,04	3	50	50	49	0,98	90	91	88	0,97

		Somme		Somme		Médiane		Moyenne pondérée							
		% F	% F	% F	% F										
Monde	...	112 367	48	138 895	48	30	34	33	33	32	0,97	41	41	40	0,98
Pays développés	...	25 376	49	26 049	49	6	9	73	73	73	0,99	79	79	79	1,00
Pays en développement	...	79 851	47	105 529	48	47	49	27	28	26	0,96	36	36	35	0,98
Pays en transition	...	7 139	47	7 316	47	0,02	2	46	47	44	0,94	62	64	61	0,95
Afrique subsaharienne	...	5 129	49	8 887	49	53	53	9	10	9	0,98	14	14	14	0,97
Amérique du N./Europe occ.	...	19 133	48	19 881	49	26	27	75	76	74	0,98	81	81	81	1,00
Amérique latine et Caraïbes	...	16 392	49	20 335	49	29	39	56	55	56	1,02	65	65	65	1,00
Amérique latine	...	15 720	49	19 544	49	23	20	55	55	56	1,01	64	64	64	1,00
Caraïbes	...	672	50	792	51	88	86	65	64	67	1,05	79	77	82	1,06
Asie centrale	...	1 365	47	1 476	48	0,1	1	21	21	20	0,92	28	29	28	0,96
Asie de l'Est et Pacifique	...	37 027	47	36 833	47	49	55	40	40	39	0,98	45	45	44	0,97
Asie de l'Est	...	36 615	47	36 323	47	57	50	40	40	39	0,98	44	45	44	0,97
Pacifique	...	412	49	510	48	...	...	61	61	61	1,00	74	75	73	0,98
Asie du Sud et de l'Ouest	...	21 425	46	38 807	48	...	...	21	22	20	0,94	39	39	39	1,01
États arabes	...	2 441	43	3 078	46	83	76	15	17	13	0,77	18	19	17	0,89
Europe centrale et orientale	...	9 455	48	9 597	48	0,7	2	49	50	49	0,97	62	63	61	0,96

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. La baisse de la scolarisation est principalement due à une reclassification des programmes. À compter de 2004, il a été décidé d'inclure les enfants âgés de « 4 ans révolus » dans les chiffres de l'enseignement primaire plutôt que du préprimaire, même s'ils ont commencé l'année scolaire à ce niveau d'enseignement. Il s'agit de enfants qui commencent généralement (mais pas toujours) leur 1^{re} année de scolarité primaire au cours du 2^e ou 3^e trimestre de l'année scolaire.

5. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) est due à l'inclusion récente dans les statistiques de scolarisation de programmes d'alphabétisme dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

Tableau 3B

TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE (%)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS LE PRÉPRIMAIRE ET D'AUTRES PROGRAMMES D'EPPE (%)				NOUVEAUX INSCRITS EN 1 ^{RE} ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
62	63	61	0,97	64	65	63	0,97	95	95	95	Liban
52	62	43	0,70	59	70	48	0,69	...	...	...	Maroc
...	...	...	...	...	...	...	...	50	52	48	Mauritanie
7	7	7	0,95	8	9	8	0,94	...	...	...	Oman
40	39	40	1,02	43	43	43	1,00	...	...	...	Qatar
11	11	10	0,93	11	11	11	0,93	12 ^z	12 ^z	12 ^z	République arabe syrienne
24 ^z	24 ^z	24 ^z	1,00 ^z	24	24	24	1,00	51	47	55	Soudan
25	25	25	0,98	30	31	30	0,98	...	...	...	T. A. palestiniens
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale											
47 ^y	47 ^y	47 ^y	1,00 ^y	49 ^y	49 ^y	49 ^y	1,00 ^y	...	...	...	Albanie
90	90	89	0,99	120	122	119	0,98	...	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
79	79	78	0,99	82	82	82	0,99	...	...	...	Bulgarie
50	50	49	0,98	50	50	49	0,98	...	...	...	Croatie
88	88	88	1,00	...	...	...	...	...	...	...	Estonie
32 ^z	31 ^z	32 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
70 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
85	86	85	1,00	86	87	86	0,99	...	...	...	Hongrie
87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	...	...	...	Lettonie
68	68	67	0,98	69	70	68	0,98	...	...	...	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
56	55	56	1,01	57	57	58	1,01	...	...	...	Pologne
69	69	68	0,99	71	71	70	0,99	...	...	...	République de Moldova 1,6
...	...	...	...	114	116	112	0,96	...	...	...	République tchèque
71	71	72	1,02	72	72	73	1,01	...	...	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie 1
86 ^z	88 ^z	85 ^z	0,96 ^z	93	95	92	0,97	...	...	...	Slovaquie
79	79	78	0,98	81	82	80	0,97	...	...	...	Slovénie
13	14	13	0,96	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
68	69	67	0,97	90	91	88	0,97	...	...	...	Ukraine

Médiane				Médiane				Médiane			Pays ou territoire
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
...	Monde
...	Pays développés
...	Pays en développement
...	Pays en transition
...	Afrique subsaharienne
...	Amérique du N./Europe occ.
...	Amérique latine et Caraïbes
...	Amérique latine
...	Caraïbes
...	Asie centrale
...	Asie de l'Est et Pacifique
...	Asie de l'Est
...	Pacifique
...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	États arabes
...	Europe centrale et orientale

6. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.
Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 4
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2006	1999				2006				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne													
1	Afrique du Sud	7-15	Non	1 157	1 173 ^Y	115	117	114	0,97	115 ^Y	118 ^Y	112 ^Y	0,95 ^Y
2	Angola ²	6-9	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	Bénin	6-11	Non	...	291	...	...	...	...	115	122	108	0,89
4	Botswana	6-15	Non	50	53 ^Z	114	115	113	0,99	122 ^Z	124 ^Z	120 ^Z	0,97 ^Z
5	Burkina Faso	6-16	Non	154	306	45	52	37	0,72	73	79	67	0,85
6	Burundi	7-12	Non	146	366	71	78	64	0,83	164	164	164	1,00
7	Cameroun	6-11	Non	335	517	74	82	67	0,81	107	114	100	0,88
8	Cap-Vert ²	6-11	Non	13	11	101	102	100	0,98	86	86	85	0,99
9	Comores ²	6-13	Non	13	16 ^Z	70	76	64	0,84	70 ^Z	74 ^Z	66 ^Z	0,89 ^Z
10	Congo ³	6-16	Oui	32	91	37	36	37	1,02	90	92	87	0,94
11	Côte d'Ivoire	6-15	Non	309	344	64	71	57	0,80	67	73	61	0,83
12	Érythrée	7-14	Non	57	61	54	60	49	0,81	49	53	46	0,86
13	Éthiopie	7-12	Non	1 537	3 221	78	92	63	0,69	136	144	128	0,89
14	Gabon	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Gambie ³	7-12	Oui	28	30	78	80	76	0,95	68	65	71	1,09
16	Ghana ^{2,3}	6-14	Oui	469	627	85	87	83	0,96	107	105	110	1,05
17	Guinée	7-12	Non	119	231	52	58	46	0,80	91	94	87	0,92
18	Guinée-Bissau ³	7-12	Oui	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...
19	Guinée équatoriale	7-11	Oui	...	15 ^Z	...	...	...	...	112 ^Z	116 ^Z	107 ^Z	0,92 ^Z
20	Kenya	6-13	Non	892	1 113 ^Z	102	104	101	0,97	110 ^Z	112 ^Z	108 ^Z	0,96 ^Z
21	Lesotho	6-12	Non	51	56	99	99	100	1,01	102	105	99	0,94
22	Libéria ²	5-11	Non	50	117	60	73	46	0,63	108	109	106	0,98
23	Madagascar ³	6-10	Oui	495	1 000	107	108	106	0,98	178	181	176	0,97
24	Malawi	6-13	Non	616	664	175	174	177	1,02	150	145	156	1,07
25	Mali ³	7-15	Oui	171	301	58	67	50	0,75	83	89	76	0,85
26	Maurice ³	6-11	Oui	22	19	98	96	99	1,04	104	104	104	1,00
27	Mozambique	6-12	Non	536	930	104	112	95	0,84	148	153	143	0,93
28	Namibie ³	6-15	Oui	54	53	97	96	98	1,02	104	104	105	1,01
29	Niger ³	7-12	Oui	133	279	43	50	35	0,71	68	76	59	0,78
30	Nigéria ³	6-14	Oui	3 714	4 431 ^Z	102	114	89	0,79	108 ^Z	116 ^Z	99 ^Z	0,85 ^Z
31	Ouganda	6-12	Non	...	1 448	...	...	...	...	146	145	147	1,02
32	République centrafricaine	6-15	Non	...	74	...	...	...	...	61	70	52	0,73
33	R. D. Congo ³	6-13	Oui	767	...	50	49	52	1,07	...	...	...	...
34	R.-U. Tanzanie ³	7-13	Non	714	1 267	75	75	74	0,99	107	108	106	0,99
35	Rwanda ³	7-12	Oui	295	527	127	129	126	0,97	208	209	206	0,99
36	Sao Tomé-et-Principe	7-12	Oui	4	5	106	108	105	0,97	114	113	114	1,01
37	Sénégal ³	7-12	Oui	190	313	66	68	65	0,96	97	95	98	1,03
38	Seychelles ⁴	6-15	Oui	2	1	117	116	118	1,02	127	131	124	0,94
39	Sierra Leone	6-12	Non	...	296	...	...	...	...	180	188	172	0,92
40	Somalie	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41	Swaziland	6-12	Oui	31	31 ^Z	99	101	97	0,96	107 ^Z	111 ^Z	103 ^Z	0,92 ^Z
42	Tchad ^{2,3}	6-11	Oui	175	287 ^Z	72	84	60	0,71	94 ^Z	109 ^Z	79 ^Z	0,73 ^Z
43	Togo	6-15	Non	139	178	91	97	86	0,88	98	101	95	0,94
44	Zambie	7-13	Non	252	435	84	84	84	1,01	122	119	125	1,05
45	Zimbabwe	6-12	Non	398	...	111	113	109	0,97	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46	Allemagne	6-18	Oui	869	820	100	101	100	1,00	104	104	103	0,99
47	Andorre ^{2,4}	6-16	...	...	1	...	...	...	...	96	96	96	1,01
48	Autriche ²	6-14	Oui	100	87 ^Z	106	107	105	0,98	101 ^Z	102 ^Z	100 ^Z	0,98 ^Z
49	Belgique ⁵	6-18	Oui	...	114	...	...	...	...	99	98	99	1,02
50	Canada	6-16	Oui	...	362 ^Y	...	...	...	...	96 ^Y	97 ^Y	95 ^Y	0,99 ^Y
51	Chypre ^{2,4}	6-14	Oui	...	9	...	...	...	...	106	108	105	0,97
52	Danemark	7-16	Oui	66	67	100	100	100	1,00	98	97	98	1,01
53	Espagne	6-16	Oui	403	414	104	104	104	1,00	104	104	104	1,00
54	États-Unis	6-17	Non	4 322	4 142	104	107	101	0,95	104	105	102	0,97
55	Finlande	7-16	Oui	65	57	100	100	100	1,00	96	97	96	1,00
56	France ⁶	6-16	Oui	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...
57	Grèce ²	6-14	Oui	113	104	106	107	105	0,98	100	100	99	0,99
58	Irlande	6-15	Oui	51	57	100	101	99	0,98	98	97	99	1,02
59	Islande	6-16	Oui	4	4	99	101	97	0,96	98	96	99	1,03

Tableau 4

	TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
	Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
	1999				2006				1999			2006			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	Afrique subsaharienne														
	44	45	43	0,95	52 ^Y	53 ^Y	51 ^Y	0,98 ^Y	13	13	14	13 ^Y	13 ^Y	13 ^Y	1
...	4	4	3	2
...	48 ^Z	51 ^Z	45 ^Z	0,89 ^Z	6	8	5	8 ^Z	3
23	21	25	1,20	31 ^Z	28 ^Z	34 ^Z	1,22 ^Z	11	11	12	12 ^Z	12 ^Z	12 ^Z	4	
19	22	16	0,71	27	30	25	0,83	3	4	3	5	5	4	5	
...	...	...	...	54	54	55	1,02	...	...	...	7	8	7	6
...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	9	10	8	7
65	64	66	1,03	70	70	71	1,01	...	...	...	12	11	12	8
16	18	13	0,70	...	...	...	...	7	7	6	8 ^Y	9 ^Y	7 ^Y	9
...	...	...	...	53	54	52	0,96	...	...	...	...	...	...	10
26	29	23	0,79	...	...	...	...	6	7	5	...	...	...	11
17	18	16	0,89	22	23	21	0,91	4	5	3	5 ^Y	6 ^Y	4 ^Y	12	
20	23	18	0,80	59	61	57	0,94	4	5	3	8	8	7	13	
...	...	...	...	...	...	...	...	13	14	13	...	...	...	14
46	47	45	0,97	38	36	40	1,09	7	8	6	7 ^Y	7 ^Y	7 ^Y	15	
29	29	29	1,00	33	32	34	1,06	...	...	...	9	10	9	16
20	21	18	0,87	40	41	40	0,98	...	...	...	8	10	7	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
30	29	31	1,05	...	...	...	...	...	...	...	10 ^Y	10 ^Y	9 ^Y	20
26	25	27	1,06	48 ^Z	48 ^Z	49 ^Z	1,01 ^Z	9	9	10	10	10	10	21	
...	...	...	...	...	...	...	...	8	10	7	...	...	...	22
...	...	...	...	82	82	82	1,01	...	...	...	9	10	9	23
...	...	...	...	62	60	65	1,09	11	12	10	9 ^Y	10 ^Y	9 ^Y	24
...	...	...	...	29	32	26	0,83	5	6	4	7	...	...	25
72	71	73	1,03	91	91	91	1,00	12	12	12	14 ^Z	14 ^Z	13 ^Z	26	
18	19	17	0,93	53	53	53	0,99	5	...	...	8 ^Z	9 ^Z	7 ^Z	27
55	54	57	1,06	59	58	61	1,05	...	...	...	11	11	11	28
27	32	22	0,68	45	51	39	0,76	...	...	...	4	5	3	29
...	...	...	...	67 ^Y	73 ^Y	61 ^Y	0,85 ^Y	7	8	7	8 ^Y	9 ^Y	7 ^Y	30
...	...	...	...	62	62	63	1,02	10	11	9	10 ^Y	11 ^Y	10 ^Y	31
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
23	22	24	1,09	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	33
14	13	15	1,16	86	86	87	1,01	5	5	5	...	...	...	34
...	...	...	...	96	97	95	0,99	6	...	...	9 ^Z	8 ^Z	9 ^Z	35
...	...	...	...	45	44	46	1,04	...	...	...	10	10	10	36
37	38	36	0,96	59	58	59	1,02	5	...	...	7 ^Z	...	...	37
75	74	77	1,03	96	97	94	0,97	14	14	14	15	14	15	38	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
42	40	43	1,06	48 ^Z	48 ^Z	47 ^Z	0,99 ^Z	10	10	9	10 ^Z	10 ^Z	10 ^Z	41	
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Z	7 ^Z	4 ^Z	42
37	40	35	0,87	42	44	41	0,94	9	11	7	...	...	...	43
37	36	38	1,07	44	43	46	1,08	7	7	6	...	...	...	44
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale														
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	16	46
...	...	...	...	47 ^Z	48 ^Z	46 ^Z	0,97 ^Z	...	...	...	11	11	11	47
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	48
...	...	...	...	...	...	...	...	18	18	18	16	16	16	49
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17 ^Y	17 ^Y	17 ^Y	50
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	13	14	13	14	51
...	...	...	...	73 ^Z	69 ^Z	77 ^Z	1,11 ^Z	16	16	17	17	16	17	52
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	53
...	...	...	...	70 ^Z	69 ^Z	72 ^Z	1,03 ^Z	16	...	...	16	15	16	54
...	...	...	...	93 ^Z	91 ^Z	95 ^Z	1,04 ^Z	17	17	18	17	17	18	55
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	56
97	97	96	0,99	94 ^Z	93 ^Z	94 ^Z	1,00 ^Z	14	13	14	17	17	17	57	
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	17	18	17	18	58
98	100	96	0,97	96 ^Z	98 ^Z	95 ^Z	0,97 ^Z	17	16	17	18	17	19	59	

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2006	1999				2006				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
60	Israël ³	5-15	Oui	...	124	...	...	...	...	96	95	98	1,03
61	Italie ²	6-14	Oui	558	555	100	101	99	0,99	105	105	104	0,99
62	Luxembourg	6-15	Oui	5	6	97	...	...	...	99	97	100	1,03
63	Malte ²	5-15	Oui	5	4 ²	102	103	102	0,99	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²
64	Monaco ^{2,7}	6-15	Non	...	0,4 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	6-16	Oui	61	60	100	100	99	0,99	100	100	100	1,00
66	Pays-Bas ²	5-17	Oui	199	202	99	100	99	0,99	102	103	101	0,98
67	Portugal ²	6-14	Oui	...	119	...	...	...	...	109	108	109	1,01
68	Royaume-Uni	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin ^{2,7}	6-16	Non	...	0,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	7-16	Oui	127	93 ²	104	105	103	0,98	95 ²	96 ²	95 ²	0,99 ²
71	Suisse	7-15	Oui	82	74	93	91	95	1,04	90	88	92	1,04
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla ³	5-17	Oui	0,2	0,2	...	...	...	...	116	101	137	1,36
73	Antigua-et-Barbuda	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6-15	...	4	...	112	109	115	1,06	...	...	...	...
75	Argentine ^{2,3}	5-14	Oui	781	743 ²	112	111	112	1,00	109 ²	109 ²	108 ²	0,99 ²
76	Aruba ⁴	6-16	...	1	1	109	112	106	0,94	98	93	103	1,10
77	Bahamas	5-16	Non	7	6	116	122	111	0,91	107	106	108	1,01
78	Barbade	5-16	Oui	4	4	99	99	98	0,99	111	112	109	0,97
79	Belize	5-14	Oui	8	9	128	129	126	0,98	123	122	124	1,02
80	Bermudes ⁴	5-16	...	...	1	...	...	...	...	103	...	...	...
81	Bolivie ³	6-13	Oui	282	287	124	124	125	1,01	122	122	122	1,00
82	Brésil ³	7-14	Oui	...	4 323 ²	...	...	...	...	125 ²	...	...	...
83	Chili ²	6-13	Oui	284	252	95	95	94	0,99	99	100	99	0,98
84	Colombie ²	5-14	Non	1 267	1 129	137	140	134	0,96	125	127	123	0,97
85	Costa Rica ³	6-15	Oui	87	86	104	104	105	1,01	108	108	108	1,00
86	Cuba	6-14	Oui	164	145	106	109	104	0,95	103	102	104	1,02
87	Dominique ⁴	5-16	Non	2	1	111	118	104	0,88	82	79	85	1,07
88	El Salvador ³	7-15	Oui	196	183	134	138	129	0,94	119	121	116	0,96
89	Équateur ³	5-14	Oui	374	399	134	134	134	1,00	137	138	137	0,99
90	Grenade ⁴	5-16	Non	...	2 ²	...	...	...	...	100 ²	102 ²	99 ²	0,96 ²
91	Guatemala ³	7-15	Oui	425	460	131	135	127	0,94	124	125	122	0,98
92	Guyana ³	6-15	Oui	18	20 ^Y	126	123	128	1,05	126 ^Y	126 ^Y	127 ^Y	1,02 ^Y
93	Haïti	6-11	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras ^{2,3}	6-11	Oui	...	252	...	...	...	...	137	139	134	0,96
95	Îles Caïmanes	5-16	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	4-16	...	0,3	0,4 ²	...	...	...	...	83 ²	83 ²	84 ²	1,01 ²
97	Îles Vierges britanniques ⁴	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	113	110	115	1,04*
98	Jamaïque	6-11	Non	...	52 ²	...	...	...	...	93 ²	94 ²	92 ²	0,98 ²
99	Mexique ³	6-15	Oui	2 509	2 355	111	111	111	1,00	111	112	110	0,98
100	Montserrat	5-16	...	0,1	0,1	...	...	...	...	110	108	113	1,04
101	Nicaragua ³	6-12	Oui	203	228	141	144	137	0,95	168	173	163	0,94
102	Panama ³	6-11	Oui	69	78	112	113	111	0,99	115	116	114	0,98
103	Paraguay ³	6-14	Oui	179	158 ²	131	134	128	0,96	111 ²	113 ²	110 ²	0,97 ²
104	Pérou ³	6-16	Oui	676	615	110	110	110	1,00	109	109	110	1,01
105	République dominicaine ³	5-13	Oui	267	217	132	137	128	0,94	101	102	100	0,98
106	Sainte-Lucie	5-15	Non	4	3	107	109	106	0,97	107	104	110	1,05
107	Saint-Kitts-et-Nevis ⁴	5-16	Non	...	0,9 ²	...	...	...	...	95 ²	92 ²	99 ²	1,08 ²
108	St Vincent/Grenad.	5-15	Non	...	2 ²	...	...	...	...	95 ²	101 ²	90 ²	0,89 ²
109	Suriname ³	6-12	Oui	...	11	...	...	...	...	113	115	111	0,97
110	Trinité-et-Tobago ^{2,3}	5-11	Oui	20	17*, ²	94	94	93	0,98	94*, ²	96*, ²	92*, ²	0,96*, ²
111	Uruguay ³	6-15	Oui	60	52	107	107	107	1,00	101	100	101	1,01
112	Venezuela, R. B. ³	6-15	Oui	537	561	98	99	97	0,98	101	102	99	0,97
Asie centrale													
113	Arménie ³	7-14	Oui	...	40	...	...	...	...	104	102	106	1,05
114	Azerbaïdjan ³	6-16	Oui	175	124	94	94	95	1,01	98	99	97	0,98
115	Géorgie ³	6-14	Oui	74	49	99	99	100	1,02	100	97	103	1,06
116	Kazakhstan	7-17	Oui	...	235	...	...	...	...	110	110	110	1,00
117	Kirghizistan ³	7-15	Oui	120*	103	100*	99*	100*	1,02*	97	98	97	0,99

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)					
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en					
1999				2006				1999			2006		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	16	16	17
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	14	13	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15 ²	15 ²	15 ²
...
...	...	...	...	...	...	...	...	17	17	18	17	17	18
...	...	...	...	...	...	...	...	16	17	16	16	17	16
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	15	15	16
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	17
...
...	...	...	...	...	...	...	...	19	17	20	16	15	17
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	14	15	15	15
...	...	...	...	78 ²	...	...	...	...	...	...	11	11	11
...
77	72	82	1,14	...	...	...	...	15	14	15	...	...	...
...	...	...	...	98 ²	100 ²	97 ²	0,97 ²	15	14	16	15 ²	14 ²	16 ²
90	91	89	0,98	81 ²	80 ²	82 ²	1,02 ²	13	13	14	14	13	14
84	85	82	0,96	70	67	73	1,09	...	...	...	...	...	...
77	77	76	0,99	87	87	87	1,00	13	13	14	...	...	...
78	80	76	0,95	68	68	68	1,00	...	...	...	13 ^y	13 ^y	13 ^y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	13 ²	14 ²
69	68	69	1,03	71	71	72	1,01	13	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	14	14 ²	14 ²	15 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	14
60	61	59	0,96	...	...	...	...	11	11	11	12	12	13
...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	12 ²	12 ²	12 ²
98	...	...	...	99	98	100	1,02	12	12	13	16	15	17
80	83	78	0,94	46 ^y	46 ^y	46 ^y	1,01 ^y	12	12	13	13 ²	13 ²	14 ²
...	...	...	...	60	60	61	1,01	11	11	11	12	12	12
84	83	84	1,01	89	89	89	1,00	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 ²	12 ²	12 ²
56	58	54	0,92	71	72	70	0,97	...	...	...	10	11	10
91	90	93	1,03	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	13 ²	14 ²
...
...	...	...	...	70	69	72	1,05	...	...	...	11 ^y	11 ^y	12 ^y
...
...	...	...	...	54 ²	57 ²	51 ²	0,90 ²	...	...	...	11 ²	11 ²	12 ²
73	70	76	1,09	70 ²	66 ²	74 ²	1,12 ²	16	15	17	17 ²	15 ²	19 ²
...	...	...	...	75 ²	74 ²	76 ²	1,03 ²	...	...	...	...	...	...
89	89	89	1,01	90 ^y	90 ^y	89 ^y	0,99 ^y	12	12	12	13	14	13
...	...	...	...	56 ²	42 ²	73 ²	1,76 ²	...	...	...	16	15	16
39	40	38	0,95	67	66	68	1,04	...	...	...	...	...	...
84	84	84	1,00	88 ^y	87 ^y	89 ^y	1,02 ^y	13	12	13	13	13	14
...	...	...	...	69 ²	68 ²	70 ²	1,04 ²	11	11	11	12 ²	12 ²	12 ²
79	79	79	1,00	82	81	82	1,02	...	...	...	14	14	14
58	58	58	1,00	68 ²	68 ²	68 ²	1,00 ²	...	...	...	12 ^y	12 ^y	13 ^y
76	76	75	0,99	75	73	77	1,05	...	...	...	14	13	14
...	...	...	...	66 ^y	66 ^y	67 ^y	1,00 ^y	...	...	...	12 ²	12 ²	13 ²
...	...	...	...	62 ²	66 ²	58 ²	0,88 ²	...	...	...	12 ²	12 ²	12 ²
...	...	...	...	86	86	86	1,00	...	...	...	...	...	...
67	66	67	1,02	65 ²	64 ²	66 ²	1,03 ²	11	11	12	11 ²	11 ²	11 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	15	15	14	16
60	60	60	1,01	65	65	65	1,00	...	...	...	13	...	...
...	...	...	...	55	53	58	1,08	11	...	...	11	11	12
...	...	...	...	70	71	69	0,98	10	10	10	11	11	11
69	68	69	1,02	74	73	76	1,05	12	12	12	12	12	13
...	...	...	...	59	61	57	0,93	12	12	12	15	15	16
58*	59*	58*	0,99*	59	60	58	0,96	11	11	12	12	12	13

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2006	1999				2006				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
118	Mongolie ³	7-15	Oui	70	56	109	109	109	1,00	122	122	122	1,00
119	Ouzbékistan ³	7-15	Oui	677	505	102	...	...	...	93	95	92	0,97
120	Tadjikistan ³	7-15	Oui	177	173	99	102	96	0,95	101	103	99	0,95
121	Turkménistan ³	7-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
122	Australie	5-15	Oui	...	269 ²	...	...	...	...	106 ²	106 ²	105 ²	1,00 ²
123	Brunéi Darussalam	5-16	Non	8	8	107	107	106	0,99	105	105	105	1,00
124	Cambodge ³	...	Oui	404	435	109	112	106	0,95	131	135	127	0,94
125	Chine ^{3,8}	6-14	Oui	...	16 764	...	...	...	...	88	88	87	0,99
126	États fédérés de Micronésie	6-13	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-15	Non	...	18	...	...	...	...	96	96	96	1,00
128	Îles Cook ⁴	5-15	...	0,6	0,3 ²	131	...	...	...	68 ²	67 ²	70 ²	1,04 ²
129	Îles Marshall ^{2,4}	6-14	Non	1	2	123	122	123	1,01	100	105	96	0,91
130	Îles Salomon	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	7-15	Non	...	5 122	...	...	...	...	121	123	119	0,96
132	Japon ⁵	6-15	Oui	1 222	1 205	101	102	101	1,00	99	99	99	1,01
133	Kiribati ⁴	6-15	Non	3	3 ²	109	106	113	1,06	120 ²	119 ²	121 ²	1,02 ²
134	Macao, Chine	5-14	...	6	4	88	88	89	1,02	95	94	96	1,02
135	Malaisie	...	Non	...	520 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	0,99 ²
136	Myanmar ³	5-9	Oui	1 226	1 173	132	130	133	1,03	138	139	136	0,98
137	Nauru	...	Non	...	0,2	...	...	...	...	71	65	77	1,19
138	Nioué ⁴	5-16	...	0,05	0,02 ²	105	79	137	1,73	81 ²	69 ²	93 ²	1,34 ²
139	Nouvelle-Zélande ⁵	5-16	Oui	...	58 ²	...	...	...	...	104 ²	105 ²	104 ²	1,00 ²
140	Palaos ^{2,4}	6-14	Oui	0,4	0,3 ^Y	118	120	115	0,96	87 ^Y	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-14	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines ³	6-12	Oui	2 551	2 547	133	136	129	0,95	126	131	121	0,93
143	République de Corée ^{2,5}	6-14	Oui	711	606	106	109	103	0,94	107	106	109	1,02
144	RDP lao	6-10	Non	180	186	114	121	108	0,89	124	129	120	0,93
145	RPD Corée	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-14	Non	5	6 ^Y	105	106	104	0,98	101 ^Y	101 ^Y	101 ^Y	1,00 ^Y
147	Singapour	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-14	Oui	1 037	...	110	111	107	0,96	...	...	...	...
149	Timor-Leste ³	7-15	Oui	...	37 ²	...	...	...	...	112 ²	118 ²	105 ²	0,89 ²
150	Tokélaou ⁴	...	...	...	0,04 ^Y	...	...	...	...	78 ^Y	48 ^Y	109 ^Y	2,28 ^Y
151	Tonga	6-14	Non	3	3	104	107	100	0,94	116	118	114	0,97
152	Tuvalu ⁴	7-14	Non	0,2	0,3	89	94	83	0,89	112	120	104	0,86
153	Vanuatu	6-12	Non	6	7 ^Y	109	109	109	1,00	120 ^Y	122 ^Y	117 ^Y	0,96 ^Y
154	Viet Nam ³	6-14	Oui	2 035	1 355	106	110	103	0,93	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest													
155	Afghanistan ³	6-15	Oui	...	742 ²	...	...	...	...	96 ²	113 ²	79 ²	0,70 ²
156	Bangladesh ³	6-10	Oui	4 005	4 318 ^Y	113	115	112	0,98	123 ^Y	122 ^Y	124 ^Y	1,02 ^Y
157	Bhoutan ³	6-16	Oui	12	16	79	83	75	0,90	118	119	117	0,98
158	Inde ³	6-14	Oui	29 639	32 366	120	129	111	0,86	130	133	126	0,95
159	Maldives	6-12	Non	8	6	102	101	102	1,01	100	100	99	0,99
160	Népal ³	5-9	Oui	879	1 155*	132	150	113	0,76	160*	160*	160*	1,00*
161	Pakistan	5-9	Non	...	4 425	...	...	...	...	113	125	100	0,80
162	République islamique d'Iran ^{3,9}	6-10	Oui	1 563	1 400	91	91	91	0,99	130	112	150	1,35
163	Sri Lanka ²	5-13	Non	...	324 ²	...	...	...	...	109 ²	109 ²	109 ²	1,00 ²
États arabes													
164	Algérie ²	6-14	Oui	745	569	101	102	100	0,98	98	99	97	0,98
165	Arabie saoudite	6-11	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahreïn	6-15	Oui	13	15	105	103	107	1,04	125	124	126	1,02
167	Djibouti	6-15	Non	6	11	29	33	25	0,74	52	57	48	0,85
168	Égypte ³	6-14	Oui	1 451	1 702	92	94	91	0,96	103	105	102	0,97
169	Émirats arabes unis ³	6-14	Oui	47	56	93	95	92	0,97	102	103	101	0,99
170	Irak	6-11	Oui	709	844 ²	102	109	95	0,88	108 ²	111 ²	105 ²	0,94 ²
171	Jamahiriya arabe libyenne ²	6-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie ²	6-15	Oui	126	131	101	100	101	1,00	90	89	90	1,01
173	Koweït ²	6-14	Oui	35	41	97	97	98	1,01	94	96	93	0,97

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2006				1999			2006			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
81	81	81	0,99	79	79	79	1,00	9	8	10	13	12	14	118
...	...	...	...	77	...	...	...	11	11	10	11	12	11	119
93	95	90	0,95	98	100	95	0,95	10	11	9	11	12	10	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
...	...	...	...	72 ^z	69 ^z	75 ^z	1,08 ^z	20	20	20	20	20	21	122
...	...	...	...	68	67	69	1,03	14	13	14	14	14	14	123
64	65	63	0,97	82	83	82	1,00	...	...	...	10	10	9	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
...	...	...	...	70 ^z	70 ^z	70 ^z	1,00 ^z	...	...	...	13 ^z	13 ^z	13 ^z	127
...	...	...	...	51 ^z	49 ^z	53 ^z	1,08 ^z	11	11	11	10 ^z	10 ^z	10 ^z	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129
...	...	...	...	...	...	...	...	7	8	7	8 ^z	9 ^z	8 ^z	130
...	...	...	...	41	42	41	0,97	...	...	...	12	...	...	131
...	...	...	...	...	...	...	...	14	15	14	15	15	15	132
...	...	...	...	...	...	...	...	12	11	12	12 ^z	12 ^z	13 ^z	133
63	61	65	1,07	78	78	79	1,02	12	12	12	15	16	14	134
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13 ^z	12 ^z	13 ^z	135
90	...	...	...	...	...	...	...	8	7	8	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8*	8*	9*	137
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12 ^z	12 ^z	12 ^z	138
...	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	1,00 ^z	17	17	18	19	19	20	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
46	47	45	0,95	45	42	47	1,12	12	11	12	12	11	12	142
97	100	94	0,94	98	97	100	1,04	15	16	14	17	18	15	143
52	53	51	0,96	66	66	66	1,00	8	9	7	9	10	8	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12	12	13	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	148
...	...	...	...	39 ^z	39 ^z	38 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	10 ^Y	11 ^Y	150
48	50	47	0,94	...	...	...	...	13	13	14	13 ^Y	13 ^Y	13 ^Y	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	55 ^Y	56 ^Y	54 ^Y	0,97 ^Y	9	...	...	10 ^Y	11 ^Y	10 ^Y	153
79	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	...	...	...	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	11 ^Y	4 ^Y	155
74	74	74	1,00	86 ^Y	83 ^Y	88 ^Y	1,07 ^Y	8	9	8	8 ^Y	8 ^Y	8 ^Y	156
20	21	19	0,91	43	44	42	0,95	7	8	7	10	11	10	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10 ^z	11 ^z	9 ^z	158
87	86	87	1,01	78	78	79	1,01	12	12	12	12	12	12	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
...	...	...	...	88	97	78	0,80	...	...	...	7	7	6	161
44	45	43	0,97	94 ^z	...	...	...	12	12	11	13 ^z	13 ^z	13 ^z	162
...	...	...	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	164
77	79	76	0,97	85	86	84	0,98	...	...	...	13 ^z	13 ^z	13 ^z	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
89	86	91	1,06	99	99	100	1,01	13	13	14	15	14	16	166
21	24	18	0,75	37	41	33	0,81	3	4	3	4	5	4	167
...	...	...	...	93 ^Y	93 ^Y	92 ^Y	0,99 ^Y	13	...	...	12 ^Y	...	...	168
49	49	49	1,00	38	39	37	0,94	11	10	11	...	...	...	169
79	83	74	0,90	83 ^z	86 ^z	79 ^z	0,92 ^z	8	9	7	10 ^z	11 ^z	8 ^z	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
67	67	68	1,02	62 ^Y	63 ^Y	62 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	13	13	13	172
62	63	61	0,97	55 ^z	54 ^z	55 ^z	1,01 ^z	14	13	14	13	12	13	173

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi ¹	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en							
			1999	2006	1999				2006			
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
174 Liban ^{2,3}	6-15	Oui	71	68	93	97	90	0,92	86	86	86	0,99
175 Maroc	6-14	Oui	731	615	112	115	108	0,94	102	104	100	0,96
176 Mauritanie ³	6-14	Oui	...	103	...	...	...	...	127	124	129	1,04
177 Oman	6-15	Oui	52	44	87	87	87	1,00	76	76	76	1,01
178 Qatar ³	6-17	Oui	11	13	108	109	107	0,98	108	107	109	1,02
179 République arabe syrienne ²	6-14	Oui	466	568	106	109	103	0,94	123	125	122	0,97
180 Soudan ³	6-13	Oui	...	795	...	...	...	...	77	83	72	0,87
181 T. A. palestiniens	6-15	...	95	95	103	103	104	1,01	78	78	78	1,01
182 Tunisie	6-16	Oui	204	158	100	100	100	1,00	98	97	100	1,02
183 Yémen ³	6-14	Oui	440	730	76	88	63	0,71	112	122	102	0,83
Europe centrale et orientale												
184 Albanie ³	6-13	Oui	67	56 ^y	96	97	95	0,98	99 ^y	100 ^y	99 ^y	0,99 ^y
185 Bélarus ³	6-15	Oui	173	91	131	132	131	0,99	101	102	100	0,98
186 Bosnie-Herzégovine ³	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187 Bulgarie ^{2,3}	7-14	Oui	93	64	101	102	100	0,98	100	100	100	1,00
188 Croatie ³	7-14	Oui	50	46	94	95	93	0,98	97	97	97	1,00
189 Estonie	7-15	Oui	18	12	100	101	100	0,99	96	96	95	0,99
190 ERY de Macédoine ^{2,3}	7-14	Oui	32	26 ^z	102	102	102	1,00	99 ^z	99 ^z	99 ^z	1,01 ^z
191 Fédération de Russie ³	6-15	Oui	1 866	1 288	96	...	...	...	100	101	100	0,99
192 Hongrie	7-16	Oui	127	97	102	104	101	0,97	97	97	96	1,00
193 Lettonie ³	7-15	Oui	32	18	98	99	98	1,00	95	95	95	1,00
194 Lituanie ²	7-15	Oui	54	35	104	105	104	0,99	96	98	94	0,96
195 Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196 Pologne ^{2,5}	7-15	Oui	535	386	101	101	100	0,99	97	97	98	1,00
197 République de Moldova ^{3,4,10}	7-15	Oui	62	40	105	105	104	1,00	98	98	97	0,99
198 République tchèque	6-15	Oui	124	92	100	101	99	0,98	109	109	108	1,00
199 Roumanie ³	7-14	Oui	269	217	94	95	94	0,99	97	97	97	1,00
200 Serbie	7-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201 Slovaquie ²	6-15	Oui	75	56	102	102	101	0,99	101	102	101	0,99
202 Slovénie ²	6-14	Oui	21	17	98	98	97	0,99	96	95	96	1,00
203 Turquie ³	6-14	Oui	...	1 311	...	...	...	...	94	95	92	0,97
204 Ukraine ³	6-17	Oui	623	395*	97	97	97	1,00	99*	99*	99*	1,00*

			Somme		Moyenne pondérée							
I	Monde	...	130 195	135 340	104	109	100	0,92	111	114	108	0,95
II	Pays développés	...	12 380	11 575	102	103	101	0,98	102	103	101	0,99
III	Pays en développement	...	113 366	120 589	105	110	100	0,91	112	115	109	0,95
IV	Pays en transition	...	4 449	3 175	99	100	99	0,99	100	101	100	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	16 397	23 637	90	96	84	0,87	111	116	106	0,92
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	9 328	8 932	103	104	101	0,97	103	103	102	0,99
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	13 176	13 142	119	122	116	0,95	119	122	117	0,96
VIII	Amérique latine	...	12 612	12 557	118	121	115	0,95	118	120	115	0,96
IX	Caraïbes	...	565	585	156	153	159	1,04	157	157	156	0,99
X	Asie centrale	...	1 795	1 416	101	101	101	1,00	102	103	100	0,98
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	37 045	31 830	103	103	102	0,99	98	99	97	0,98
XII	Asie de l'Est	...	36 513	31 288	103	103	102	0,99	98	99	97	0,98
XIII	Pacifique	...	533	542	102	104	101	0,97	101	103	99	0,96
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	40 522	44 823	114	123	104	0,85	127	130	123	0,94
XV	États arabes	...	6 297	7 191	90	93	87	0,93	100	102	98	0,96
XVI	Europe centrale et orientale	...	5 635	4 370	97	99	96	0,97	98	98	97	0,99

1. Source : Tomasevsky (2006).

2. Les informations sur l'enseignement obligatoire proviennent des rapports établis dans le cadre des traités des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme.

3. Des droits d'inscription continuent d'être perçus bien que la gratuité de l'enseignement soit légalement garantie (Banque mondiale, 2002 ; Bentaouet-Kattan, 2005 ; Tomasevsky, 2006).

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Aucun droit d'inscription n'est perçu, mais l'existence de certains coûts directs a été signalée (Banque mondiale, 2002 ; Bentaouet-Kattan, 2005 ; Tomasevsky, 2006).

6. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

8. Les enfants peuvent entrer à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans.

Tableau 5
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2006	Population d'âge scolaire ¹ (milliers) 2005	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
			1999		2006		1999		2006		1999	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	%	Total	%	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7-13	7 116	7 935	49	7 444 ^Y	49 ^Y	2	2 ^Y	116	117	114	0,97
Angola	6-9	1 913	1 057	46	...	...	5	...	64	69	59	0,86
Bénin	6-11	1 415	872	39	1 357	44	7	13	74	89	59	0,67
Botswana	6-12	304	322	50	327 ^Z	49 ^Z	5	5 ^Y	104	104	104	1,00
Burkina Faso	7-12	2 327	816	40	1 391	44	11	14	43	51	36	0,70
Burundi	7-12	1 283	702	44	1 325	48	1	1	60	67	54	0,80
Cameroun	6-11	2 796	2 134	45	2 998	45	28	23	84	92	75	0,82
Cap-Vert	6-11	77	92	49	81	49	—	0,3	119	122	116	0,96
Comores	6-11	128	83	45	107 ^Z	46 ^Z	12	10 ^Z	76	82	69	0,85
Congo	6-11	573	276	49	617	47	10	38	56	58	55	0,95
Côte d'Ivoire	6-11	2 993	1 911	43	2 112	44	12	12	69	79	59	0,74
Érythrée	7-11	585	262	45	364	44	11	8	52	57	47	0,82
Éthiopie	7-12	13 142	5 168	38	12 175	47	...	...	48	59	36	0,61
Gabon	6-11	184	265	50	281 ^Y	49 ^Y	17	29 ^Y	148	148	148	1,00
Gambie	7-12	246	150	46	182	51	3	3 ^Y	77	83	72	0,87
Ghana	6-11	3 409	2 377	47	3 366	49	13	16	75	78	72	0,92
Guinée	7-12	1 425	727	38	1 258	45	15	22	57	70	45	0,64
Guinée-Bissau	7-12	265	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
Guinée équatoriale	7-11	64	75	44	76 ^Z	49 ^Z	33	30 ^Z	142	159	125	0,79
Kenya	6-11	5 763	4 782	49	6 101	49	...	4 ^Z	93	94	91	0,97
Lesotho	6-12	371	365	52	425	50	...	0,4	102	98	106	1,08
Libéria	6-11	588	396	42	538	47	38	...	85	98	73	0,74
Madagascar	6-10	2 652	2 012	49	3 699	49	22	19	93	95	92	0,97
Malawi	6-11	2 461	2 582	49	2 934	50	...	1	137	140	134	0,96
Mali	7-12	2 009	959	41	1 610	44	22	38	59	70	49	0,70
Maurice	5-10	119	133	49	121	49	24	26	105	105	106	1,00
Mozambique	6-12	3 983	2 302	43	4 173	46	...	2	70	80	59	0,74
Namibie	6-12	376	383	50	403	50	4	4	104	104	105	1,01
Niger	7-12	2 226	530	39	1 127	41	4	4	31	37	25	0,68
Nigéria ³	6-11	23 631	17 907	44	22 267 ^Z	45 ^Z	4	...	88	98	78	0,79
Ouganda	6-12	6 309	6 288	47	7 364	50	...	9	125	130	119	0,92
République centrafricaine	6-11	691	...	...	419	41	...	10 ^Z	...	...	...	...
R. D. Congo	6-11	10 043	4 022	47	...	...	19	...	48	51	46	0,90
République-Unie de Tanzanie	7-13	7 217	4 190	50	8 317	49	0,2	1	67	67	67	1,00
Rwanda	7-12	1 443	1 289	50	2 020	51	...	1	92	93	91	0,98
Sao Tomé-et-Principe	7-12	24	24	49	31	49	—	— ^Z	108	109	106	0,97
Sénégal	7-12	1 845	1 034	46	1 473	49	12	12	64	69	59	0,86
Seychelles ⁴	6-11	...	10	49	9	49	5	6	116 ^Y	117	116	0,99
Sierra Leone	6-11	871	...	...	1 322	48	...	3	...	...	...	...
Somalie	6-12	1 520	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	6-12	207	213	49	222 ^Z	48 ^Z	—	. ^Z	100	102	97	0,95
Tchad	6-11	1 730	840	37	1 262 ^Z	40 ^Z	25	31 ^Z	63	79	46	0,58
Togo	6-11	1 027	954	43	1 052	46	36	43	112	127	96	0,75
Zambie	7-13	2 292	1 556	48	2 679	49	...	3	80	84	77	0,92
Zimbabwe	6-12	2 417	2 460	49	2 446	50	88	...	100	101	98	0,97
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	6-9	3 224	3 767	49	3 329	49	2	3	106	106	105	0,99
Andorre ⁴	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
Autriche	6-9	349	389	48	355	49	4	5	103	103	102	0,99
Belgique	6-11	718	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99
Canada	6-11	2 329	2 429	49	2 389 ^Y	49 ^Y	6	...	99	99	99	1,00
Chypre ⁴	6-11	...	64	48	60	49	4	6	97	98	97	1,00
Danemark	7-12	421	372	49	416	49	11	12	101	102	101	1,00
Espagne	6-11	2 388	2 580	48	2 501	48	33	33	106	106	105	0,99
États-Unis	6-11	24 767	24 938	49	24 319	49	12	10	101	100	102	1,03
Finlande	7-12	379	383	49	372	49	1	1	99	99	99	1,00
France ⁵	6-10	3 690	3 944	49	4 052	48	15	15	107	107	106	0,99
Grèce	6-11	634	646	48	645	49	7	7	94	94	95	1,00
Irlande	4-11	446	457	49	462	48	0,9	1	104	104	103	0,99
Islande	6-12	31	30	48	30	49	1	1	99	100	98	0,98

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				Pays ou territoire	
Année scolaire s'achevant en 2006					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en					
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2006				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
106 ^Y	108 ^Y	103 ^Y	0,96 ^Y		94	93	94	1,01	88 ^Y	88 ^Y	88 ^Y	1,00 ^Y		97	2	469 ^Y	44 ^Y	Afrique subsaharienne
...	Afrique du Sud
96	105	87	0,83	50*	59*	40*	0,68*	80	87	73	0,84	586*	59*	244	71	Angola		
107 ^Z	107 ^Z	106 ^Z	0,99 ^Z	80	79	82	1,04	84 ^Z	83 ^Z	85 ^Z	1,03 ^Z	55	44	49 ^Z	45 ^Z	Bénin		
60	66	54	0,82	35	41	28	0,70	47	52	42	0,82	1 231	54	1 215	54	Botswana		
103	108	98	0,91	...	...	...	...	75	76	73	0,97	...	...	324	53	Burkina Faso
107	117	98	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
106	108	103	0,95	99	99	98	0,98	88	88	87	0,99	0,8	90	9	52	Cameroun		
85 ^Z	91 ^Z	80 ^Z	0,88 ^Z	49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	Cap-Vert
108	113	102	0,90	...	...	...	...	55	58	52	0,90	...	...	243	53	Comores
71	79	62	0,79	52	60	45	0,75	...	...	...	...	1 290	58	...	...	Congo
62	69	56	0,81	33	36	31	0,86	47	50	43	0,87	1 290	58	...	...	Côte d'Ivoire
91	97	85	0,88	34	41	28	0,69	71	74	68	0,92	335	52	308	53	Érythrée		
152 ^Y	153 ^Y	152 ^Y	0,99 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	7 069	55	3 721	55	Éthiopie
74	71	77	1,08	64	68	61	0,89	62	59	64	1,09	...	...	...	...	Gabon
98	98	97	0,99	57	58	55	0,96	72	73	71	0,97	68	55	90	46	Gambie		
88	96	81	0,84	45	52	36	0,69	72	77	66	0,86	1 349	50	967	51	Ghana		
...	...	...	...	45	53	37	0,71	...	...	...	...	698	56	389	59	Guinée
122 ^Z	125 ^Z	119 ^Z	0,95 ^Z	89	...	...	...	...	...	...	...	114	57	...	...	Guinée-Bissau
106	107	104	0,97	63	63	64	1,01	75	75	76	1,02	6	...	...	...	Guinée équatoriale
114	115	114	1,00	57	54	61	1,12	72	71	74	1,04	1 859	49	1 371	48	Kenya		
91	96	87	0,90	42	47	36	0,77	39	40	39	0,97	152	46	101	47	Lesotho		
139	142	137	0,96	63	63	63	1,01	96	96	96	1,00	268	55	356	50	Libéria		
119	117	121	1,04	98	...	...	...	91	88	94	1,06	796	50	106	49	Madagascar
80	90	71	0,79	46	55	38	0,70	61	67	54	0,79	20	...	202	33	Malawi		
102	102	102	1,00	91	90	91	1,01	95	94	96	1,02	862	58	793	59	Mali		
105	113	97	0,86	52	58	46	0,79	76	79	73	0,93	12	47	6	41	Maurice		
107	107	107	1,00	73	71	76	1,07	76	74	79	1,06	1 574	56	954	56	Mozambique		
51	58	43	0,73	26	31	21	0,68	43	50	37	0,73	98	45	89	45	Namibie		
96 ^Z	105 ^Z	87 ^Z	0,83 ^Z	58	64	52	0,82	63 ^Z	68 ^Z	59 ^Z	0,86 ^Z	1 255	52	1 245	55	Niger		
117	116	117	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	8 218	57	8 097 ^Z	56 ^Z	Nigéria ³
61	72	49	0,69	...	...	...	...	46	53	38	0,72	...	...	...	...	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	375	57	République centrafricaine
112	113	111	0,98	50	49	50	1,04	98	98	97	0,99	...	...	...	...	R. D. Congo
140	137	142	1,04	...	...	...	...	79 ^Z	76 ^Z	81 ^Z	1,06 ^Z	3 148	49	143	65	République-Unie de Tanzanie
127	128	127	1,00	86	86	85	0,99	98	97	98	1,01	...	...	303 ^Z	45 ^Z	Rwanda
80	81	79	0,98	54	57	50	0,88	71	71	70	0,98	2,7	50	0,6	38	Sao Tomé-et-Principe		
125	126	125	0,99	...	...	...	...	99 ^Y	...	...	...	740	54	513	51	Sénégal
147	155	139	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04 ^Y	...	Seychelles ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
106 ^Z	110 ^Z	102 ^Z	0,93 ^Z	74	73	75	1,02	78 ^Z	78 ^Z	79 ^Z	1,01 ^Z	54	48	45 ^Z	49 ^Z	Somalie		
76 ^Z	90 ^Z	61 ^Z	0,68 ^Z	51	63	39	0,62	...	...	...	...	654	62	...	...	Swaziland
102	110	95	0,86	79	89	70	0,79	80	86	75	0,87	148	81	176	68	Tchad		
117	118	116	0,98	68	69	67	0,96	92	90	94	1,03	616	52	150	36	Togo		
101	102	101	0,99	83	83	83	1,01	88	87	88	1,01	406	49	281	47	Zambie		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
103	103	103	1,00	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	12	...	Amérique du Nord et Europe occidentale
90	90	90	1,00	...	...	...	...	83	83	83	1,01	...	...	0,8	46	Allemagne
102	102	101	0,99	97	97	98	1,01	97	97	98	1,01	10	38	9	38	Andorre ⁴		
102	102	102	0,99	99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	6	43	18	47	Autriche		
100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	0,99 ^Y	99	99	99	1,00	...	...	...	...	6	43	18	47	Belgique
102	103	102	1,00	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	30	42	...	...	Canada
99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	1,3	49	0,3	49	Chypre ⁴		
105	106	104	0,98	100	100	100	1,00	100	100	99	1,00	8	42	16	40	Danemark		
98	98	99	1,01	94	94	94	1,00	92	91	93	1,02	6	69	7	86	Espagne		
98	98	98	1,00	99	99	98	1,00	97	97	97	1,00	1 215	49	1 683	42	États-Unis		
110	110	109	0,99	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	5	57	11	45	Finlande		
102	102	102	1,00	92	92	93	1,01	99	100	99	1,00	9	34	27	34	France ⁵		
104	104	103	0,99	94	93	94	1,01	95	94	95	1,01	31	44	1,9	71	Grèce		
98	98	97	0,99	99	...	...	...	98	98	97	0,99	28	45	23	44	Irlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3	...	0,7	63	Islande

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en					
			1999		2006		1999		2006		1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)				
Israël	6-11	730	722	49	803	49	...	.	112	112	111	0,99
Italie	6-10	2 697	2 876	48	2 790	48	7	7	103	103	102	0,99		
Luxembourg	6-11	35	31	49	35	49	7	7	101	100	102	1,02		
Malte	5-10	29	35	49	30 ^Z	48 ^Z	36	38 ^Z	107	106	107	1,01		
Monaco ⁶	6-10	...	2	50	2 ^Y	...	31	26 ^Y	...	...	...	...
Norvège	6-12	438	412	49	430	48,8	1	2 ^Z	101	101	101	1,00		
Pays-Bas	6-11	1 199	1 268	48	1 277	48,2	68	69 ^Y	108	109	107	0,98		
Portugal	6-11	652	815	48	750	48	9	11	123	126	121	0,96		
Royaume-Uni	5-10	4 293	4 661	49	4 518	49	5	5	101	101	101	1,00		
Saint-Marin ⁶	6-10	...	...	...	1 ^Y	...	...	.^Y	...	...	...	...
Suède	7-12	656	763	49	627	49	3	7	110	108	111	1,03		
Suisse	7-12	531	530	49	517	49	3	4	102	102	102	1,00		
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	5-11	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
Argentine	6-11	4 119	4 821	49	4 651 ^Z	49 ^Z	20	22 ^Z	117	116	117	1,00		
Aruba	6-11	9	9	49	10	49	83	79	114	114	114	0,99		
Bahamas	5-10	37	34	49	36	49	...	26	95	96	94	0,98		
Barbade	5-10	22	25	49	22	49	...	12	98	99	98	0,98		
Belize	5-10	42	44	48	51	49	...	83	118	120	116	0,97		
Bermudes ⁴	5-10	...	...	...	5	46	...	35	...	...	...	...
Bolivie	6-11	1 386	1 445	49	1 508	49	...	8	113	114	112	0,98		
Brésil	7-10	13 752	20 939	48	18 661 ^Z	48 ^Z	8	10 ^Y	154	159	150	0,94		
Chili	6-11	1 624	1 805	48	1 695	48	45	53	101	102	99	0,97		
Colombie	6-10	4 568	5 162	49	5 296	49	20	19	114	114	114	1,00		
Costa Rica	6-11	491	552	48	547	48	7	7	108	109	107	0,98		
Cuba	6-11	880	1 074	48	890	48	.	.	111	113	109	0,97		
Dominique ⁴	5-11	...	12	48	9	49	24	31	104	107	102	0,95		
El Salvador	7-12	908	940	48	1 035	48	11	10	112	114	109	0,96		
Équateur	6-11	1 717	1 899	49	2 006	49	21	29	114	114	114	1,00		
Grenade ⁴	5-11	...	...	...	16 ^Z	49 ^Z	...	...	...	...	...	...
Guatemala	7-12	2 117	1 824	46	2 405	48	15	11	101	108	94	0,87		
Guyana	6-11	96	107	49	117 ^Z	49 ^Z	1	2 ^Z	121	122	120	0,98		
Haïti	6-11	1 389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6-11	1 094	...	...	1 293	49	...	7	...	...	...	...
Îles Caïmanes ⁶	5-10	...	3	47	3	48	36	35	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	6-11	...	2	49	2 ^Z	51 ^Z	18	30 ^Z	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁴	5-11	...	3	49	3	48	13	23	112	113	110	0,97		
Jamaïque	6-11	342	316	49	326 ^Z	49 ^Z	4	8 ^Z	92	93	92	1,00		
Mexique	6-11	12 951	14 698	49	14 595	49	7	8	111	112	109	0,98		
Montserrat	5-11	...	0,4	44	0,5	46	38	34	...	...	...	...
Nicaragua	6-11	834	830	49	966	48	16	15	100	100	101	1,01		
Panama	6-11	392	393	48	437	48	10	11	108	110	106	0,97		
Paraguay	6-11	844	951	48	934 ^Z	48 ^Z	15	17 ^Z	119	121	116	0,96		
Pérou	6-11	3 459	4 350	49	4 026	49	13	18	122	123	121	0,99		
République dominicaine	6-11	1 257	1 315	49	1 234	48	14	17	113	114	111	0,98		
Sainte-Lucie	5-11	20	26	49	24	48	2	3	109	110	108	0,98		
Saint-Kitts-et-Nevis	5-11	...	...	...	6	54	...	20	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-11	16	...	...	15	51	...	4	...	...	...	...
Suriname	6-11	55	...	...	66	48	...	47	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	5-11	133	172	49	130 ^{*,Z}	49 ^{*,Z}	72	70 ^Z	96	96	95	1,00		
Uruguay	6-11	318	366	49	365	48	...	14	111	112	111	0,99		
Venezuela, R. B.	6-11	3 309	3 261	49	3 452	48	15	14	100	101	99	0,98		
Asie centrale														
Arménie	7-9	124	255	...	121	48	...	2	100	...	...	...
Azerbaïdjan	6-9	559	707	49	538	47	-	0,2	94	94	94	1,00		
Géorgie	6-11	341	302	49	327	49	0,5	6	98	98	98	1,00		
Kazakhstan	7-10	932	1 249	49	948	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01		
Kirghizistan	7-10	438	470	49	424	49	0,2	0,6	98	98	97	0,99		
Mongolie	7-11	248	251	50	250	50	0,5	3 ^Z	97	96	99	1,04		

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				Pays ou territoire	
Année scolaire s'achevant en 2006					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en					
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2006				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
110	109	111	1,02		98	98	98	1,00	97	96	97	1,01	15	51	22	40	Israël	
103	104	103	0,99		99	...	...	...	99	99	98	0,99	7	...	17	72	Italie
102	101	102	1,01		97	96	98	1,03	97	96	98	1,01	0,6	16	0,4	19	Luxembourg	
100 ^z	101 ^z	99 ^z	0,98 ^z		95	94	96	1,02	91 ^z	92 ^z	91 ^z	0,99 ^z	1,7	41	2,6 ^z	51 ^z	Malte	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco ⁶
98	98	98	1,01		100	100	100	1,00	98	98	98	1,01	0,6	60	8	42	Norvège	
107	108	105	0,98		99	100	99	0,99	98	99	97	0,99	6,4	99	21	69	Pays-Bas	
115	118	112	0,95		...	...	...	...	98	98	98	0,99	...	...	5	63	Portugal
105	105	106	1,01		100	100	100	1,00	98	98	99	1,01	2,0	25	16	0,1	Royaume-Uni	
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin ⁶
96	96	95	1,00		100	...	...	...	95	95	95	1,00	2	...	33	50	Suède
97	98	97	0,99		94	94	94	1,00	89	89	89	0,99	10	37	35	48	Suisse	
Amérique latine et Caraïbes																		
93	94	92	0,99		...	...	...	...	92	92	91	1,00	...	...	0,1	48	Anguilla
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
112 ^z	113 ^z	112 ^z	0,99 ^z		99*	99*	99*	1,00*	99 ^z	99 ^z	98 ^z	0,99 ^z	10*	52*	36 ^z	86 ^z	Argentine	
115	116	113	0,98		98	97	100	1,03	100	99	100	1,00	0,1	7	0,04	24	Aruba	
98	98	98	1,00		89	90	89	0,99	88	87	89	1,03	4	50	4	43	Bahamas	
103	104	102	0,98		94	94	94	0,99	96	97	96	0,99	1,6	51	0,8	54	Barbade	
123	125	121	0,97		94	94	94	0,99	97	97	97	1,01	1,7	49	0,4	12	Belize	
100	108	92	0,85		...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	0,3	...	Bermudes ⁴
109	109	109	1,00		95	95	95	1,00	95	94	95	1,01	52	51	52	43	Bolivie	
137 ^z	141 ^z	133 ^z	0,94 ^z		91	...	...	...	94 ^z	93 ^z	95 ^z	1,02 ^z	1 033	...	597 ^z	36 ^z	Brésil
104	107	102	0,95		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chili
116	117	115	0,99		89	89	90	1,01	88	89	88	1,00	369	46	367	48	Colombie	
111	112	111	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
101	102	100	0,97		97	...	...	...	97	96	97	1,01	9	...	27	44	Cuba
86	85	87	1,02		94	95	93	0,98	77	75	79	1,06	0,4	61	1,9	39	Dominique ⁴	
114	116	112	0,96		...	...	...	...	94	94	94	1,00	...	...	39	45	El Salvador
117	117	117	1,00		97	97	98	1,01	97	...	...	...	17	16	11	...	Équateur
93 ^z	94 ^z	91 ^z	0,96 ^z		...	...	...	...	84 ^z	84 ^z	83 ^z	0,99 ^z	...	...	2 ^z	49 ^z	Grenade ⁴
114	118	109	0,93		82	86	78	0,91	94	96	92	0,96	299	61	82	75	Guatemala	
124 ^z	125 ^z	124 ^z	0,99 ^z		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
118	119	118	0,99		...	...	...	...	96	96	97	1,02	...	...	33	35	Honduras
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes ⁶
90 ^z	88 ^z	92 ^z	1,04 ^z		...	...	...	...	78 ^z	75 ^z	81 ^z	1,07 ^z	...	...	0,5 ^z	42 ^z	Îles Turques et Caïques
112	114	110	0,97		96	95	97	1,02	95	95	95	1,00	0,04	42	0,1	46	Îles Vierges britanniques ⁴	
95 ^z	95 ^z	95 ^z	1,00 ^z		88	87	88	1,00	90 ^z	90 ^z	90 ^z	1,00 ^z	38	49	31 ^z	48 ^z	Jamaïque	
113	114	111	0,97		97	97	97	1,00	98	98	97	0,99	55	17	73	84	Mexique	
114	114	114	1,00		...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0,0	...	Montserrat
116	117	114	0,98		76	76	77	1,01	90	90	90	1,00	165	47	72	47	Nicaragua	
112	113	110	0,97		96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	3,7	60	Panama	
111 ^z	113 ^z	110 ^z	0,97 ^z		96	96	96	1,00	94 ^z	94 ^z	95 ^z	1,01 ^z	28	46	43 ^z	46 ^z	Paraguay	
116	116	117	1,01		98	...	...	...	96	96	97	1,01	6	...	33	9	Pérou
98	101	96	0,95		84	83	84	1,01	77	76	78	1,03	174	47	255	45	République dominicaine	
118	121	114	0,94		96	97	96	0,99	98	99	97	0,98	0,7	52	0,2	75	Sainte-Lucie	
94	86	103	1,20		...	...	...	...	71	64	78	1,22	...	...	2	35	Saint-Kitts-et-Nevis
97	94	100	1,06		...	...	...	...	90 ^z	92 ^z	88 ^z	0,96 ^z	...	...	1,2 ^z	61 ^z	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
121	121	121	1,00		...	...	...	...	96	95	98	1,03	...	...	1,9	26	Suriname
95 ^{*,z}	96 ^{*,z}	94 ^{*,z}	0,98 ^{*,z}		87	87	88	1,01	85 ^{*,z}	85 ^{*,z}	85 ^{*,z}	1,00 ^{*,z}	16	46	15 ^{*,z}	48 ^{*,z}	Trinité-et-Tobago	
115	117	113	0,97		...	...	...	...	100	...	...	...	...	...	0,1	...	Uruguay
104	106	103	0,98		86	85	86	1,01	91	91	91	1,00	424	47	226	46	Venezuela, R. B.	
Asie centrale																		
98	96	100	1,04		...	...	...	...	82	80	84	1,05	...	...	12	38	Arménie
96	98	95	0,97		85	85	86	1,01	85	86	83	0,97	109	47	82	53	Azerbaïdjan	
96	94	97	1,03		77*	77*	77*	1,00*	89	88	91	1,03	70*	49*	33	41	Géorgie	
105	105	105	1,00		...	...	...	...	90	90	90	1,00	...	...	9	29	Kazakhstan
97	97	96	0,99		88*	89*	87*	0,99*	86	86	85	0,99	28*	50*	29	49	Kirghizistan	
101	99	102	1,02		89	87	90	1,04	91	90	93	1,02	22	38	7	15	Mongolie	

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2006		Année scolaire s'achevant en 1999	Année scolaire s'achevant en 2006	Année scolaire s'achevant en 1999			
			Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Ouzbékistan	7-10	2 313	2 570	49	2 165	49	...	.	98	99	98	1,00
Tadjikistan	7-10	686	690	48	688	48	.	.	98	101	96	0,95
Turkménistan	7-9	295	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	5-11	1 849	1 885	49	1 939	49	27	29	100	100	100	1,00
Brunéi Darussalam	6-11	43	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97
Cambodge	6-11	2 113	2 127	46	2 582	47	2	0,9	97	104	90	0,87
Chine ⁷	7-11	97 931	...	...	108 925	47	...	4	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	6-11	17	...	...	19	49	...	8	...	...	...	...
Fidji	6-11	110	116	48	110	48	...	99 ²	109	109	108	0,99
Îles Cook ⁴	5-10	...	3	46	2 ²	48 ²	15	20 ²	96	99	94	0,95
Îles Marshall ⁴	6-11	...	8	48	8	48	25	...	101	102	100	0,98
Îles Salomon	6-11	76	58	46	75 ²	47 ²	...	...	88	91	86	0,94
Indonésie	7-12	25 394	...	...	28 983	48	...	16	...	...	...	...
Japon	6-11	7 231	7 692	49	7 229	49	0,9	1	101	101	101	1,00
Kiribati ⁴	6-11	...	14	49	16 ²	49 ²	...	...	104	104	105	1,01
Macao, Chine	6-11	33	47	47	35	47	95	97	100	102	97	0,96
Malaisie	6-11	3 201	3 040	48	3 202 ²	49 ²	...	0,8 ²	98	99	97	0,98
Myanmar ⁸	5-9	4 342	4 733	49	4 969	50	.	.	100	101	100	0,99
Nauru	6-11	...	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...
Nioué ⁴	5-10	...	0,3	46	0,2 ²	51 ²	.	...	99	99	98	1,00
Nouvelle-Zélande	5-10	345	361	49	351	49	...	12	100	100	100	1,00
Palaos ⁴	6-10	...	2	47	2 ²	48 ²	18	21 ²	114	118	109	0,93
Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	965	...	...	532	44	...	...	...	...	...	...
Philippines	6-11	11 877	12 503	49	13 007	49	8	8	113	113	113	1,00
République de Corée	6-11	3 857	3 845	47	3 933	47	2	1	95	97	94	0,97
RDP lao	6-10	769	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0,85
RPD Corée	6-9	1 602	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-10	32	27	48	32 ²	48 ²	16	17 ²	99	99	98	0,98
Singapour	6-11	...	300	48	285	48	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6-11	5 417	6 120	48	5 844	48	13	17	106	107	105	0,99
Timor-Leste	6-11	186	...	...	178 ²	47 ²	...	...	...	...	...	...
Tokélaou ⁴	5-10	...	...	...	0,2 ^Y	57 ^Y	...	...	...	...	...	...
Tonga	5-10	15	17	46	17	47	7	9 ^Y	108	110	106	0,96
Tuvalu ⁴	6-11	...	1	48	1	48	...	...	98	97	99	1,02
Vanuatu	6-11	34	34	48	38	48	...	27	111	112	110	0,98
Viet Nam	6-10	...	10 250	47	7 318	48	0,3	0,5	108	112	104	0,93
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	7-12	4 430	957	7	4 319 ²	36 ²	...	...	28	51	4	0,08
Bangladesh	6-10	17 649	17 622	49	17 953 ^Y	50 ^Y	37	42 ^Y	102	102	102	0,99
Bhoutan	6-12	101	81	46	102	49	2	2	75	81	69	0,85
Inde	6-10	124 357	110 986	43	139 170	47	...	...	93	100	85	0,84
Maldives	6-12	47	74	49	55	48	3	2	134	134	135	1,01
Népal	5-9	3 571	3 588	42	4 503	47	...	15 ²	114	128	98	0,77
Pakistan	5-9	19 837	...	...	16 688	42	...	34	...	...	...	...
République islamique d'Iran ⁹	6-10	6 176	8 667	47	7 274	55	...	5	96	99	94	0,95
Sri Lanka	5-9	1 491	...	...	1 635 ²	49 ²	...	2 ²	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	6-11	3 799	4 779	47	4 197	47	.	—	105	110	100	0,91
Arabie saoudite	6-11	3 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	6-11	75	76	49	90	49	19	25	107	106	108	1,01
Djibouti	6-11	122	38	41	54	44	9	13	33	39	28	0,71
Égypte	6-11	9 466	8 086	47	9 988	48	...	8	102	106	97	0,91
Émirats arabes unis	6-10	262	270	48	272	49	44	65	90	92	89	0,97
Irak	6-11	4 535	3 604	44	4 430 ²	44 ²	.	. ²	92	101	83	0,82
Jamahiriya arabe libyenne	6-11	684	822	48	755	48	.	5	120	121	118	0,98
Jordanie	6-11	833	706	49	805	49	29	31	98	98	98	1,00
Koweït	6-10	211	140	49	203	49	32	34	100	99	101	1,01
Liban	6-11	475	395	48	448	48	66	67	105	108	103	0,95
Maroc	6-11	3 720	3 462	44	3 944	46	4	7	86	95	77	0,81

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2006					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2006				1999		2006		
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
95	97	94	0,97		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	103	98	0,95		...	...	...	...	97	99	95	0,96	...	...	19	89	...
...
Asie de l'Est et Pacifique																	
105	105	105	1,00		94	94	94	1,01	96	96	97	1,01	108	46	63	44	Australie
107	107	106	0,99		...	...	...	...	94	94	94	1,00	...	...	1,1	42	Brunéi Darussalam
122	126	118	0,93		83	87	79	0,91	90	91	89	0,98	366	61	213	54	Cambodge
111	112	111	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine ⁷
110	109	110	1,01		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
100	100	99	0,98		99	98	99	1,01	91	91	91	1,00	1,4	30	6	47	Fidji
80 ²	79 ²	80 ²	1,01 ²		85	87	83	0,96	74 ²	73 ²	75 ²	1,03 ²	0,4	54	0,7 ²	45 ²	Îles Cook ⁴
93	94	92	0,97		...	...	...	...	66	67	66	0,99	...	...	3	49	Îles Marshall ⁴
101 ²	102 ²	98 ²	0,96 ²		...	...	...	...	62 ²	62 ²	61 ²	0,99 ²	...	...	29 ²	48 ²	Îles Salomon
114	116	112	0,96		...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	418	...	Indonésie
100	100	100	1,00		100	...	...	...	100	...	...	...	3	...	16	...	Japon
113 ²	112 ²	114 ²	1,01 ²		97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Kiribati ⁴
106	109	102	0,94		85	84	85	1,01	91	92	90	0,98	7	47	2,9	55	Macao, Chine
100 ²	101 ²	100 ²	1,00 ²		98	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	70	...	4 ²	100 ²	Malaisie
114	114	115	1,01		92	92	91	0,99	100	...	...	...	387	51	16	...	Myanmar ⁸
79	78	80	1,03		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
105 ²	107 ²	102 ²	0,95 ²		99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...	Nioué ⁴
102	102	102	1,00		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	2,0	45	2	44	Nouvelle-Zélande
104 ²	107 ²	101 ²	0,94 ²		97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...	Palaos ⁴
55	60	50	0,84		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
110	110	109	0,99		92	92	92	1,00	91	90	92	1,02	895	48	953	42	Philippines
105	107	103	0,97		94	96	93	0,97	98	...	...	...	215	62	57	...	République de Corée
116	123	109	0,89		76	79	73	0,92	84	86	81	0,94	178	56	125	57	RDP lao
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²		92	92	91	0,99	90 ^y	...	...	...	1,6	50	0,3 ^y	...	Samoa
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
108	108	108	1,00		...	...	...	...	94	...	...	...	...	...	0,9	...	Thaïlande
99 ²	103 ²	95 ²	0,92 ²		...	...	...	...	68 ²	70 ²	67 ²	0,96 ²	...	...	57 ²	51 ²	Timor-Leste
93 ^y	79 ^y	107 ^y	1,35 ^y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou ⁴
113	116	110	0,95		88	90	86	0,96	96 ²	...	...	...	1,8	56	0,2 ²	...	Tonga
106	106	105	0,99		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu ⁴
108	110	106	0,97		91	92	91	0,99	87	88	86	0,99	2,5	51	4	51	Vanuatu
...	...	...	...		95	...	...	...	...	...	...	...	447	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest																	
101 ²	126 ²	75 ²	0,59 ²		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
103 ^y	101 ^y	105 ^y	1,03 ^y		83*	83*	83*	1,00*	89*.y	87*.y	90*.y	1,04*.y	2 350*	48*	1 371*.y	39*.y	Bangladesh
102	103	101	0,98		56	60	53	0,89	79	79	79	1,00	47	53	20	49	Bhoutan
112	114	109	0,96		...	...	...	...	89	90	87	0,96	...	...	7 208	64	Inde
116	118	114	0,97		98	97	98	1,01	97	97	97	1,00	1,1	41	0,9	46	Maldives
126	129	123	0,95		65*	72*	57*	0,79*	79 ^y	84 ^y	74 ^y	0,87 ^y	1 043*	61*	702 ^y	62 ^y	Népal
84	94	73	0,78		...	...	...	...	66	73	57	0,78	...	...	6 821	60	Pakistan
118	104	132	1,27		82	83	81	0,97	94	...	...	...	1 616	52	391	...	République islamique d'Iran ⁹
108 ²	108 ²	108 ²	1,00 ²		...	...	...	...	97 ^y	...	...	...	...	...	51 ^y	...	Sri Lanka
États arabes																	
110	114	106	0,93		91	93	89	0,96	95	96	94	0,98	357	61	88	70	Algérie
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
120	120	119	1,00		96	95	97	1,03	98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²	1,0	6	0,4 ²	33 ²	Bahreïn
44	49	39	0,81		27	32	23	0,73	38	42	34	0,82	83	53	75	53	Djibouti
105	107	102	0,95		94	97	90	0,93	96	98	94	0,96	285	97	232	96	Égypte
104	104	103	0,99		79	80	79	0,99	88	88	88	1,00	55	50	13	47	Émirats arabes unis
99 ²	109 ²	90 ²	0,83 ²		85	91	78	0,85	89 ²	95 ²	82 ²	0,86 ²	605	71	508 ²	78 ²	Irak
110	113	108	0,95		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
97	96	98	1,02		91	91	91	1,01	90	89	90	1,02	40	46	53	42	Jordanie
96	97	96	0,99		87	86	87	1,01	83	84	83	0,99	10	46	24	50	Koweït
94	96	93	0,97		86	88	85	0,96	82	82	82	0,99	44	55	81	50	Liban
106	112	100	0,89		70	76	65	0,85	88	91	85	0,94	1 183	59	429	61	Maroc

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ¹ (milliers)	EFFECTIF SCOLARISÉ DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE				Effectif du privé en % de l'effectif total		TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)			
			Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			
			1999		2006		1999		65		1999	
	2006	2005	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Mauritanie	6-11	458	346	48	466	50	2	7	89	89	88	0,99
Oman	6-11	349	316	48	288	49	5	5	91	93	89	0,97
Qatar	6-11	68	61	48	71	49	37	63	102	104	100	0,96
République arabe syrienne	6-9	1 806	2 738	47	2 280	48	4	4	102	107	98	0,92
Soudan	6-11	5 878	2 513	45	3 881	46	2	5 ²	49	53	45	0,85
T. A. palestiniens	6-9	463	368	49	382	49	9	9	105	105	106	1,01
Tunisie	6-11	1 048	1 443	47	1 134	48	0,7	1	113	116	111	0,95
Yémen	6-11	3 747	2 303	35	3 220 ²	42 ²	1	2 ²	71	91	51	0,56
Europe centrale et orientale												
Albanie	6-9	217	292	48	250 ^Y	48 ^Y	.	4 ^Y	103	104	102	0,98
Bélarus	6-9	383	632	48	368	48	0,1	0,1	111	111	110	0,99
Bosnie-Herzégovine	6-9	198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	7-10	272	412	48	273	48	0,3	0,4 ²	106	108	105	0,98
Croatie	7-10	197	203	49	195	49	0,1	0,2	92	93	92	0,98
Estonie	7-12	80	127	48	80	48	1	3	102	103	100	0,97
ERY de Macédoine	7-10	109	130	48	110 ^Z	48 ^Z	.	. ^Z	101	102	100	0,98
Fédération de Russie ¹⁰	7-10	5 381	6 743	49	5 165	49	...	0,6	108	109	107	0,98
Hongrie	7-10	428	503	48	416	48	5	7	102	103	101	0,98
Lettonie	7-10	83	141	48	79	48	1	1	100	101	99	0,98
Lituanie	7-10	159	220	48	150	48	0,4	0,5	102	103	101	0,98
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	7-12	2 666	3 434	48	2 602	49	...	2	98	99	97	0,98
République de Moldova ^{4,11}	7-10	...	262	49	171	49	...	0,9	100	100	100	1,00
République tchèque	6-10	474	655	49	473	48	0,8	1	103	104	103	0,99
Roumanie	7-10	895	1 285	49	938	48	.	0,2	105	106	104	0,98
Serbie ⁴	7-10	...	387	49	297	49	...	...	112	112	111	0,99
Slovaquie	6-9	235	317	49	235	48	4	5	103	103	102	0,99
Slovénie	6-10	93	92	48	93	48	0,1	0,1	100	100	99	0,99
Turquie	6-11	8 438	...	...	7 950	48	...	2	...	...	...	...
Ukraine	6-9	1 717	2 200	49	1 754	49	0,3	0,5	109	110	109	0,99

	Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane		Moyenne pondérée				
Monde	...	654 297	648 135	47	688 173	47	7	7	99	103	95	0,92
Pays développés	...	65 763	70 414	49	66 423	49	4	4	102	102	102	1,00
Pays en développement	...	575 186	561 252	46	608 585	47	11	10	99	103	94	0,91
Pays en transition	...	13 348	16 469	49	13 165	49	0,2	0,6	104	105	103	0,99
Afrique subsaharienne	...	122 070	81 625	46	116 063	47	11	8	78	84	71	0,85
Amérique du N./Europe occ.	...	50 698	52 882	49	51 377	49	7	7	103	102	103	1,01
Amérique latine et Caraïbes	...	58 255	70 206	48	68 553	48	15	17	121	123	119	0,97
Amérique latine	...	56 019	67 705	48	66 141	48	15	14	122	123	120	0,97
Caraïbes	...	2 236	2 500	49	2 412	49	21	28	112	113	111	0,98
Asie centrale	...	5 938	6 884	49	5 957	48	0,3	0,7	98	99	98	0,99
Asie de l'Est et Pacifique	...	175 938	217 564	48	192 241	47	8	10	112	113	112	0,99
Asie de l'Est	...	172 464	214 392	48	189 096	47	2	3	113	113	112	0,99
Pacifique	...	3 474	3 172	48	3 145	48	...	20	95	97	94	0,97
Asie du Sud et de l'Ouest	...	177 659	157 510	44	192 040	47	...	5	90	98	82	0,84
États arabes	...	41 219	35 402	46	40 150	47	4	7	90	96	84	0,87
Europe centrale et orientale	...	22 520	26 063	48	21 792	48	0,3	0,7	102	104	100	0,96

1. Les données sont de 2005, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2006.

2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux de scolarisation par âge spécifique des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans des écoles primaires ou secondaires (TNS total du primaire).

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'EDS 2004.

4. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

5. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

7. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

8. La hausse spectaculaire du TNS dans l'enseignement primaire de 90 % en 2005 (chiffre publié dans le RMS 2008) à près de 100 % pour 2006 publié dans le présent *Rapport* est essentiellement due à l'utilisation des estimations de population les plus récentes des NU (révision 2006), lesquelles indiquent une population d'âge scolaire du primaire moins importante comparée aux estimations précédentes (révision 2004). L'évolution qui en résulte ne devrait pas être interprétée comme une représentation exacte des progrès vers la réalisation de l'ÉPU.

Tableau 5

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS ²				Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2006					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2006				1999		2006		
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
102	99	104	1,05		64	65	64	0,99	79	78	82	1,05	139	49	92	44	Mauritanie
82	82	83	1,01		81	81	81	1,00	74	73	75	1,02	61	48	82	47	Oman
105	105	104	0,99		92	92	92	1,01	94	93	94	1,01	1,9	50	1,2	35	Qatar
126	129	123	0,96		<i>92</i>	<i>95</i>	<i>88</i>	<i>0,93</i>	...	...	...	...	<i>139</i>	<i>84</i>	...	...	République arabe syrienne
66	71	61	0,87		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
83	82	83	1,00		97	97	97	1,00	76	76	76	1,00	4	31	94	49	T. A. palestiniens
108	110	107	0,97		93	94	92	0,98	96	96	97	1,01	82	55	27	34	Tunisie
87 ²	100 ²	74 ²	0,74 ²		56	70	41	0,59	75 ²	85 ²	65 ²	0,76 ²	1 410	65	906 ²	70 ²	Yémen
Europe centrale et orientale																	
105Y	106Y	105Y	0,99Y		<i>94</i>	<i>95</i>	<i>94</i>	<i>0,98</i>	<i>94Y</i>	<i>94Y</i>	<i>93Y</i>	<i>0,99Y</i>	<i>16</i>	<i>55</i>	<i>15Y</i>	<i>51Y</i>	Albanie
96	97	95	0,98		...	...	...	...	89	90	88	0,98	...	...	39	53	Bélarus
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
100	101	99	0,99		97	98	96	0,98	92	93	92	0,99	4	77	17	51	Bulgarie
99	99	99	1,00		85	86	85	0,98	90	91	90	0,99	18	52	2	7	Croatie
99	100	98	0,98		<i>96</i>	<i>96</i>	<i>95</i>	<i>0,98</i>	94	95	94	0,99	<i>0,1</i>	<i>66</i>	2	46	Estonie
98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²		93	94	92	0,98	92 ²	92 ²	92 ²	1,00 ²	1,4	95	3 ²	45 ²	ERY de Macédoine
96	96	96	1,00		...	...	...	...	91	91	91	1,00	...	...	337	44	Fédération de Russie ¹⁰
97	98	96	0,98		88	88	88	0,99	88	89	88	0,99	15	46	23	48	Hongrie
95	96	93	0,96		<i>97</i>	<i>98</i>	<i>96</i>	<i>0,98</i>	<i>90²</i>	<i>89²</i>	<i>92²</i>	<i>1,03²</i>	2	<i>56</i>	<i>7²</i>	<i>37²</i>	Lettonie
95	95	94	0,99		95	96	95	0,99	89	90	89	0,99	4	44	13	48	Lituanie
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
98	98	97	1,00		96	96	96	1,00	96	96	96	1,01	133	48	100	45	Pologne
97	97	96	0,99		<i>93</i>	...	...	...	88	88	88	1,00	<i>11</i>	...	17	48	République de Moldova ^{4,11}
100	100	100	0,99		<i>97</i>	<i>96</i>	<i>97</i>	<i>1,00</i>	<i>93²</i>	<i>91²</i>	<i>94²</i>	<i>1,03²</i>	<i>21</i>	<i>46</i>	<i>37²</i>	<i>41²</i>	République tchèque
105	105	104	0,99		96	...	...	...	93	93	93	1,00	2	...	40	47	Roumanie
97	97	97	1,00		...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	15	48	Serbie ⁴
100	101	99	0,98		...	...	...	...	<i>92²</i>	<i>92²</i>	<i>92²</i>	<i>1,01²</i>	...	...	<i>19²</i>	<i>47²</i>	Slovaquie
100	100	100	0,99		96	97	95	0,99	95	96	95	1,00	1,7	58	3	48	Slovénie
<i>94</i>	<i>96</i>	<i>92</i>	<i>0,95</i>		...	...	...	...	91	93	89	0,96	...	...	729	60	Turquie
102	102	102	1,00		...	...	...	...	90	90*	90*	1,00*	...	...	161	49*	Ukraine
Moyenne pondérée					Moyenne pondérée								Somme				
105	108	102	0,95		82	85	80	0,93	86	88	85	0,97	103 223	58	75 177	55	Monde
101	101	101	1,00		97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1 791	50	2 368	43	Pays développés
106	109	103	0,94		81	84	77	0,92	85	87	84	0,96	99 877	58	71 911	55	Pays en développement
99	99	98	0,99		88	88	87	0,99	90	90	89	0,99	1 555	51	899	49	Pays en transition
95	101	89	0,89		56	60	53	0,89	70	73	67	0,92	45 021	54	35 156	54	Afrique subsaharienne
101	101	101	1,00		97	97	97	1,00	95	95	95	1,01	1 420	50	1 981	43	Amérique du N./Europe occ.
118	120	116	0,97		92	93	91	0,98	94	94	94	1,00	3 522	54	2 631	47	Amérique latine et Caraïbes
118	120	116	0,97		93	94	92	0,98	95	95	95	1,00	3 029	55	2 014	46	Amérique latine
108	109	107	0,99		75	76	74	0,97	72	73	70	0,97	493	50	617	51	Caraïbes
100	101	99	0,98		87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	548	51	352	53	Asie centrale
109	110	108	0,99		96	96	96	1,00	93	94	93	1,00	6 079	51	9 535	49	Asie de l'Est et Pacifique
110	110	109	0,99		96	96	96	1,00	94	94	93	1,00	5 760	51	8 988	49	Asie de l'Est
91	92	89	0,97		90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	318	54	546	52	Pacifique
108	111	105	0,95		75	81	69	0,84	86	88	83	0,95	36 618	64	18 203	59	Asie du Sud et de l'Ouest
97	102	92	0,90		78	82	74	0,90	84	87	81	0,93	7 980	59	5 708	61	États arabes
97	98	96	0,98		91	93	90	0,97	92	92	91	0,98	2 036	59	1 611	52	Europe centrale et orientale

9. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) est due à l'inclusion récente dans les statistiques de scolarisation de programmes d'alphabétisme dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

10. Dans la Fédération de Russie, deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée, dont la durée était de trois ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers d'élèves du primaire étaient scolarisés, comportait quatre années d'études. Depuis 2004, la structure de quatre années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

11. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 6
Efficacité interne : redoublements dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹ 2006	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2005												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne														
1 Afrique du Sud	7	10,2 ^x	10,7 ^x	9,6 ^x	8,0 ^x	8,6 ^x	7,4 ^x	9,1 ^x	9,8 ^x	8,3 ^x	9,5 ^x	9,9 ^x	8,9 ^x	
2 Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 Bénin	6	1,4	1,6	1,1	9,3	9,4	9,2	11,2	11,1	11,3	11,5	11,0	12,2	
4 Botswana	7	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	
5 Burkina Faso	6	6,4	6,5	6,3	9,6	9,8	9,3	11,9	12,1	11,6	14,0	14,0	13,9	
6 Burundi	6	36,5	36,1	37,0	35,1	35,4	34,7	32,7	32,5	32,9	31,8	31,5	32,2	
7 Cameroun	6	31,8	33,4	29,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Cap-Vert	6	1,4	1,6	1,2	24,8	29,0	19,8	13,4	15,7	11,0	16,8	19,1	14,2	
9 Comores	6	33,3 ^y	35,0 ^y	31,2 ^y	28,9 ^y	27,5 ^y	30,4 ^y	28,5 ^y	30,4 ^y	26,2 ^y	24,1 ^y	26,0 ^y	21,9 ^y	
10 Congo	6	27,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
12 Érythrée	5	13,7	13,9	13,5	14,2	14,4	14,0	13,5	13,8	13,2	14,8	14,8	14,7	
13 Éthiopie	6	7,1	7,4	6,8	5,2	5,6	4,8	5,8	6,4	5,1	7,6	8,2	6,8	
14 Gabon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Ghana	6	9,7 ^y	10,1 ^y	9,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
17 Guinée	6	3,2	3,2	3,3	12,3	11,9	12,8	4,3	4,0	4,7	13,3	12,5	14,5	
18 Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20 Kenya	6	6,2 ^y	6,4 ^y	5,9 ^y	5,8 ^y	6,0 ^y	5,6 ^y	6,1 ^y	6,4 ^y	5,8 ^y	6,2 ^y	6,5 ^y	5,9 ^y	
21 Lesotho	7	28,1	31,5	24,1	24,5	28,2	20,1	21,0	25,0	16,6	21,1	24,9	17,1	
22 Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 Madagascar	5	12,5	12,9	12,1	27,8	28,9	26,6	28,4	29,2	27,5	8,2	8,4	8,0	
24 Malawi	6	25,7	26,1	25,4	21,6	22,0	21,2	22,6	22,9	22,3	17,3	17,8	16,9	
25 Mali	6	12,2	12,1	12,4	11,5	11,1	11,9	18,4	18,0	18,9	20,5	19,5	21,7	
26 Maurice	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
27 Mozambique	7	3,6	3,7	3,5	8,2	8,4	8,0	4,4	4,6	4,1	3,5	3,7	3,3	
28 Namibie	7	19,1	21,3	16,7	13,4	16,1	10,6	12,0	14,1	9,8	14,4	17,2	11,5	
29 Niger	6	0,2	0,2	0,2	3,0	3,0	3,1	4,7	4,5	4,9	5,6	5,3	6,1	
30 Nigéria	6	1,2 ^y	1,3 ^y	1,2 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
31 Ouganda	7	12,3 ^y	11,1 ^y	13,6 ^y	12,2 ^y	12,5 ^y	11,9 ^y	14,3 ^y	15,2 ^y	13,4 ^y	13,2 ^y	13,2 ^y	13,2 ^y	
32 République centrafricaine	6	29,6	29,8	29,3	23,5	23,9	23,0	31,3	30,3	32,7	27,6	27,1	28,4	
33 R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	7	8,5	8,6	8,4	4,9	5,1	4,7	4,2	4,2	4,2	8,7	8,7	8,8	
35 Rwanda	6	17,7	15,8	19,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36 Sao Tomé-et-Principe	6	28,0	30,4	25,5	28,7	29,9	27,5	25,5	26,3	24,7	16,6	18,5	14,5	
37 Sénégal	6	5,3	5,4	5,2	9,6	9,7	9,5	9,3	9,4	9,3	11,3	11,1	11,5	
38 Seychelles	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	
39 Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	7	20,5 ^y	22,9 ^y	17,9 ^y	18,1 ^y	21,1 ^y	14,6 ^y	19,7 ^y	22,7 ^y	16,4 ^y	17,6 ^y	19,9 ^y	15,1 ^y	
42 Tchad	6	23,2 ^y	22,8 ^y	23,7 ^y	21,9 ^y	21,2 ^y	22,7 ^y	21,5 ^y	19,5 ^y	24,7 ^y	21,3 ^y	20,3 ^y	22,8 ^y	
43 Togo	6	27,6	28,1	27,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 Zambie	7	6,4	6,4	6,4	5,9	6,0	5,8	6,0	6,1	5,9	6,8	7,1	6,5	
45 Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale														
46 Allemagne	4	1,2	1,3	1,1	1,2	1,2	1,1	1,4	1,5	1,3	0,8	0,8	0,7	
47 Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	4	1,2 ^x	1,4 ^x	1,1 ^x	1,3 ^x	1,5 ^x	1,2 ^x	1,3 ^x	1,5 ^x	1,0 ^x	1,0 ^x	1,1 ^x	0,9 ^x	
49 Belgique	6	6,5	6,9	6,1	4,4	4,4	4,4	...	...	...	2,5	2,7	2,3
50 Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	6	1,1	1,4	0,8	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	...	
52 Danemark	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	
53 Espagne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Finlande	6	0,9	1,1	0,6	0,9	1,1	0,7	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	
56 France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	6	1,3	1,4	1,2	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,4	0,5	0,4	
58 Irlande	8	1,8	2,0	1,7	1,2	1,4	1,1	0,7	0,9	0,6	0,4	0,5	0,4	
59 Islande	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Israël	6	1,7	2,1	1,2	0,8	1,0	0,6	0,9	1,2	0,6	1,2	1,5	0,9	
61 Italie	5	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)										REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)					
Année scolaire s'achevant en 2005										Année scolaire s'achevant en					
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2006			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne															
7,3x	7,8x	6,7x	5,8x	5,7x	5,8x	5,4x	5,6x	5,3x	10,4	11,6	9,2	8,0y	8,4y	7,5y	
...	...	...	.	.	.	.	.	.	29,0	29,0	29,0	...	...	...
12,2	11,5	13,2	4,4	4,6	4,1	.	.	.	...	...	...	7,8	7,9	7,8
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	3,3	3,9	2,7	.z	.z	.z	
15,1	14,6	15,8	32,1	31,0	33,4	.	.	.	17,7	17,5	18,0	12,0	12,1	11,8	
42,2	40,7	44,1	46,3	44,2	48,9	.	.	.	20,3	20,3	20,4	28,8	29,2	28,4	
...	...	...	26,0	28,7	22,5	.	.	.	26,7	26,8	26,5	25,1	26,8	23,1
10,6	12,6	8,7	12,2	13,7	10,8	.	.	.	11,6	12,8	10,3	14,0	16,4	11,5	
22,7y	23,6y	21,7y	26,2y	27,9y	24,3y	.	.	.	26,0	26,4	25,5	27,1z	28,2z	25,9z	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	39,1	40,0	38,2	21,2	21,5	20,9
...	...	...	...	...	...	.	.	.	23,7	22,8	24,9	23,5	23,4	23,7
8,9	9,1	8,7	.	.	.	.	.	.	19,4	18,2	20,8	13,7	13,9	13,5
9,0	9,6	8,3	7,1	8,1	5,7	.	.	.	10,6	9,8	11,9	6,0	6,6	5,4	
...	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,2	12,1	12,3	6,1	6,3	5,9
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,3	4,1	5,8z	6,0z	5,7z
4,2	3,7	4,8	17,8	16,3	20,0	.	.	.	26,2	25,5	27,4	8,6	8,3	9,0	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0	23,6	24,5	...	...	...
...	...	...	.	.	.	.	.	.	11,8	9,3	14,9	25,6z	25,5z	25,6z
5,9y	...	...	5,5y	...	...	.	.	.	...	...	...	5,8z	6,0z	5,6z
17,6	20,4	14,9	13,4	15,1	12,1	16,0	14,5	17,1	20,3	22,9	17,9	18,6	21,3	15,8	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	5,7	5,6	5,8
22,1	22,0	22,1	.	.	.	.	.	.	28,3	27,7	28,9	19,7	20,4	19,0
16,5	16,8	16,1	13,3	13,2	13,4	.	.	.	14,4	14,4	14,4	20,8	21,1	20,4	
25,4	24,3	27,0	25,5	24,4	27,0	.	.	.	17,4	17,2	17,7	17,0	16,7	17,3	
.	.	.	20,1	23,2	16,7	.	.	.	3,8	4,1	3,5	4,4	5,2	3,6	
9,4	9,4	9,4	1,4	1,6	1,2	10,0	10,0	10,1	23,8	23,2	24,7	5,3	5,5	5,1	
22,5	25,6	19,3	15,1	16,8	13,5	16,9	17,5	16,4	12,3	13,9	10,7	16,4	18,6	14,1	
8,0	7,6	8,7	16,8	16,1	18,0	.	.	.	12,2	12,4	11,8	4,9	4,7	5,0	
...	...	...	1,9y	1,9y	1,9y	...	...	...	...	...	...	2,9z	2,8z	3,0z
13,8y	13,7y	13,9y	13,2y	11,9y	14,5y	10,2y	10,8y	9,5y	...	...	...	13,1z	13,0z	13,3z
27,3	27,9	26,5	33,7	34,3	32,9	.	.	.	...	...	...	28,2	28,2	28,2
...	
0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,2	4,3	4,2	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	29,1	29,2	29,0	14,6	14,6	14,6
24,7	24,7	24,7	33,6	33,1	34,1	.	.	.	30,7	32,6	28,7	25,9	27,4	24,5	
12,0	11,8	12,2	22,2	21,8	22,7	.	.	.	14,4	14,5	14,2	10,6	10,8	10,5	
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.	.	.
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	9,9	9,7	10,2
...	
18,3y	20,0y	16,6y	16,8y	18,0y	15,6y	7,3y	7,7y	7,0y	17,1	19,5	14,5	17,3z	19,5z	15,0z	
22,6y	21,1y	25,1y	23,2y	22,9y	23,9y	.	.	.	25,9	25,7	26,3	22,5z	21,8z	23,5z	
...	...	...	17,6	16,8	18,8	.	.	.	31,2	30,9	31,6	22,9	22,6	23,3
6,6	6,8	6,5	7,6	7,8	7,4	12,6	13,2	11,6	6,1	6,4	5,8	6,9	7,2	6,5	
...	
Amérique du Nord et Europe occidentale															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,1	1,2	1,1
...	—	—	—	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,5	1,8	1,3	1,2y	1,4y	1,1y
2,5	2,7	2,3	1,1	1,2	1,1	.	.	.	...	...	...	3,2	3,3	3,1
...	
0,0	—	0,1	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	
.y	.y	.y	.y	.y	.y	—	—	—	
...	2,3z	2,6z	1,9z	
—	—	—	—	—	—	—	—	
0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...
0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	.	.	.	—	—	—	0,6	0,7	0,5	
0,5	0,5	0,5	0,4	...	...	0,7	...	...	1,8	2,1	1,6	0,7	0,8	0,7
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
1,3	1,7	0,9	0,9	1,2	0,7	.	.	.	...	...	...	1,4	1,7	1,0
0,3	0,3	0,2	...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2005												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
62	Luxembourg	6	5,4	6,3	4,6	5,2	6,3	4,1	5,1	5,2	5,1	4,0	4,5	3,5
63	Malte	6	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,9 ^y	0,7 ^y	...	...	...	...	...	...
64	Monaco	5	- ^x	...	...	-^x	...	...	-^x	...	...	-^x	...	...
65	Norvège	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
66	Pays-Bas	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Portugal	6	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes														
72	Anguilla	7	1,4 ^y	3,2 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	0,5 ^y	0,9 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y
73	Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Argentine	6	9,8 ^y	11,2 ^y	8,2 ^y	6,7 ^y	7,9 ^y	5,5 ^y	5,9 ^y	7,0 ^y	4,7 ^y	5,8 ^y	7,0 ^y	4,6 ^y
76	Aruba	6	15,5	18,8	12,0	11,8	13,3	10,0	8,5	...	...	8,0	...	...
77	Bahamas	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
78	Barbade	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
79	Belize	6	16,5	19,0	14,0	9,6	10,9	8,3	10,6	11,6	9,5	8,5	9,8	7,1
80	Bermudes	6	.	...	...	.	...	...	.	...	...	.	...	...
81	Bolivie	6	1,4 ^x	1,5 ^x	1,4 ^x	1,3 ^x	1,4 ^x	1,2 ^x	1,6 ^x	1,6 ^x	1,5 ^x	1,5 ^x	1,6 ^x	1,3 ^x
82	Brésil	4	27,3 ^x	...	...	20,5 ^x	...	...	15,4 ^x	...	...	15,4 ^x	...	...
83	Chili	6	2,5	3,0	2,1	2,2	2,6	1,8	2,0	2,3	1,6	1,8	2,1	1,4
84	Colombie	5	6,6	7,2	5,9	4,1	4,6	3,5	3,2	3,6	2,7	2,5	2,9	2,1
85	Costa Rica	6	13,3	14,9	11,5	8,3	9,5	6,9	7,2	8,3	5,9	8,8	10,3	7,2
86	Cuba	6	-	-	-	1,5	2,0	0,9	-	-	-	0,8	1,1	0,4
87	Dominique	7	12,2	15,8	8,7	3,8	...	...	2,7	...	...	2,6	...	...
88	El Salvador	6	14,7	16,1	13,1	6,7	7,9	5,5	5,4	6,2	4,6	5,3	6,4	4,2
89	Équateur	6	3,1	3,5	2,8	2,0	2,3	1,7	1,4	1,6	1,1	1,0	1,1	0,8
90	Grenade	7	1,7	2,6	0,8	3,0	3,3	2,6	2,9	3,7	2,0	...	...	...
91	Guatemala	6	24,4	25,7	22,9	13,5	14,6	12,4	10,1	11,0	9,1	7,0	7,8	6,2
92	Guyana	6	1,1 ^y	1,2 ^y	1,0 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	6	16,4	17,6	15,1	9,5	10,8	8,2	6,4	7,2	5,5	4,1	4,6	3,5
95	Îles Caïmanes	6	1,3 ^y	2,1 ^y	0,4 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y
96	Îles Turques et Caïques	6	0,9 ^x	1,8 ^x	- ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	7	8,3	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	6	3,9 ^y	5,1 ^y	2,6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	Mexique	6	6,7	7,8	5,4	6,6	7,8	5,3	4,5	5,5	3,5	3,7	4,7	2,8
100	Montserrat	7	12,3 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	6	18,0	19,2	16,5	9,6	10,9	8,2	8,4	9,5	7,2	6,6	7,8	5,3
102	Panama	6	9,5	10,7	8,2	8,2	9,3	7,0	6,0	7,2	4,7	4,4	5,3	3,3
103	Paraguay	6	10,2 ^y	11,5 ^y	8,7 ^y	6,9 ^y	8,3 ^y	5,5 ^y	5,1 ^y	6,1 ^y	4,0 ^y	3,4 ^y	4,2 ^y	2,5 ^y
104	Pérou	6	5,1	5,3	4,9	14,0	14,3	13,6	11,2	11,6	10,9	8,4	8,7	8,1
105	République dominicaine	6	6,5	7,8	5,0	8,0	9,8	5,9	12,4	15,3	9,1	7,4	9,6	5,1
106	Sainte-Lucie	7	6,2	7,6	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Saint-Kitts-et-Nevis	7	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	...	...	...	...	...	...
108	St Vincent/Grenad.	7	5,3 ^y	6,5 ^y	3,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Trinité-et-Tobago	7	10,8 ^{*.y}	12,8 ^{*.y}	8,6 ^{*.y}	3,5 ^{*.y}	2,7 ^{*.y}	4,3 ^{*.y}	4,1 ^{*.y}	5,1 ^{*.y}	3,0 ^{*.y}	4,1 ^{*.y}	4,9 ^{*.y}	3,2 ^{*.y}
111	Uruguay	6	13,9	16,0	11,6	9,5	10,7	8,3	6,8	8,2	5,5	5,4	6,5	4,2
112	Venezuela, R. B.	6	10,0	11,8	8,0	7,8	9,4	5,9	7,5	9,2	5,5	5,4	6,9	3,9
Asie centrale														
113	Arménie	3	-	-	-	0,3	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	...	...	...
114	Azerbaïdjan	4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2
115	Géorgie	6	0,4	0,5	0,4	0,2	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
116	Kazakhstan	4	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
117	Kirghizistan	4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
118	Mongolie	5	0,5	0,5	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119	Ouzbékistan	4	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Tadjikistan	4	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
121	Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)										REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)					
Année scolaire s'achevant en 2005										Année scolaire s'achevant en					
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2006			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
3,9	4,7	3,1	0,9	1,0	0,9	.	.	.	...	...	...	4,2	4,8	3,6	62
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,4	1,8	2,6 ²	2,9 ²	2,2 ²	63
— ^x	...	...	...	...	...	.	.	.	—	—	—	—^y	...	...	64
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	65
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	66
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,2 ²	...	...	67
...	...	...	...	...	...	.	.	.	—	—	—	—	—	—	68
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	—^y	...	...	69
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	70
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,8	1,9	1,6	1,4	1,5	1,3	71
Amérique latine et Caraïbes															
— ^y	...	...	0,5 ^y	...	...	—^y	...	...	0,3	0,4	0,3	—	—	—	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,0	14,5	9,3	...	...	...	74
5,4 ^y	6,5 ^y	4,2 ^y	4,4 ^y	5,5 ^y	3,4 ^y	.	.	.	6,1	7,1	5,0	6,4 ²	7,6 ²	5,2 ²	75
7,5	...	...	3,9	...	...	.	.	.	7,7	9,5	5,9	8,8	9,8	7,7	76
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	77
.	...	...	.	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	78
9,3	10,0	8,4	7,6	8,7	6,5	.	.	.	9,7	10,8	8,4	10,4	11,7	8,9	79
.	...	...	.	...	...	.	.	.	...	...	...	.	.	.	80
1,4 ^x	1,6 ^x	1,3 ^x	2,9 ^x	3,3 ^x	2,5 ^x	.	.	.	2,4	2,6	2,3	0,9	0,9	0,8	81
...	...	...	.	.	.	.	.	.	24,0	24,0	24,0	18,7 ²	...	...	82
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,4	2,9	1,9	2,3	2,8	1,7	83
2,1	2,6	1,7	.	.	.	.	.	.	5,2	5,8	4,6	3,8	4,4	3,3	84
6,4	7,3	5,3	0,7	0,8	0,5	.	.	.	9,2	10,4	7,9	7,3	8,4	6,1	85
0,4	0,5	0,2	0,1	0,2	0,1	.	.	.	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3	86
2,1	...	...	2,3	...	...	0,2	...	...	3,6	3,8	3,5	3,8	4,6	3,0	87
4,5	5,5	3,6	4,2	5,1	3,3	.	.	.	7,1	7,7	6,4	7,5	8,7	6,3	88
0,7	0,8	0,5	0,4	0,4	0,3	.	.	.	2,7	3,0	2,4	1,5	1,7	1,3	89
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,4 ²	4,1 ²	2,8 ²	90
4,7	5,2	4,0	1,5	1,7	1,2	.	.	.	14,9	15,8	13,8	12,1	13,0	11,1	91
...	...	...	0,7 ^y	0,8 ^y	0,6 ^y	.	.	.	3,1	3,6	2,5	0,9 ²	1,1 ²	0,8 ²	92
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	93
2,6	3,1	2,1	0,7	0,9	0,6	.	.	.	...	...	...	7,4	8,3	6,5	94
— ^y	...	...	—^y	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	—	—	—	95
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9 ²	3,2 ²	2,6 ²	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	6,8	8,5	4,9	97
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,8 ²	3,3 ²	2,3 ²	98
2,6	3,4	1,8	0,6	0,7	0,5	.	.	.	6,6	7,6	5,5	4,2	5,1	3,3	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	—	3,1	3,3	3,0	100
4,7	5,5	3,9	2,5	3,2	1,9	.	.	.	4,7	5,3	4,1	9,5	10,8	8,2	101
3,1	4,0	2,2	1,3	1,5	1,0	.	.	.	6,4	7,4	5,2	5,6	6,6	4,6	102
2,0 ^y	2,5 ^y	1,4 ^y	1,0 ^y	1,3 ^y	0,7 ^y	.	.	.	7,8	8,8	6,7	5,1 ²	6,1 ²	4,1 ²	103
7,2	7,5	6,9	4,0	4,3	3,7	.	.	.	10,2	10,5	9,9	8,7	9,0	8,4	104
5,4	7,2	3,6	4,3	5,9	2,7	.	.	.	4,1	4,5	3,7	7,8	9,9	5,5	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4	2,8	2,0	2,2	2,6	1,7	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	107
...	...	...	...	...	...	16,0 ^y	21,9 ^y	11,2 ^y	...	...	...	4,1 ²	5,0 ²	3,0 ²	108
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	20,3 ²	22,3 ²	18,1 ²	109
4,2 ^{*.y}	5,0 ^{*.y}	3,3 ^{*.y}	5,2 ^{*.y}	6,5 ^{*.y}	4,0 ^{*.y}	3,2 ^{*.y}	2,9 ^{*.y}	3,4 ^{*.y}	4,7	4,9	4,4	5,2 ^{*.z}	6,0 ^{*.z}	4,4 ^{*.z}	110
4,2	5,1	3,2	2,0	2,6	1,4	.	.	.	7,9	9,3	6,5	7,0	8,2	5,7	111
3,6	4,6	2,6	1,5	1,9	1,0	.	.	.	7,0	8,5	5,5	6,1	7,5	4,6	112
Asie centrale															
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,1	0,2	113
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	114
0,3	...	...	0,3	0,4	0,2	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,3	0,4	0,2	115
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	116
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	117
0,2	0,2	0,1	.	.	.	.	.	.	0,9	1,0	0,8	0,3	0,3	0,3	118
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,1	...	...	—	—	—	119
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,6	0,2	0,2	0,2	120
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	121

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2005												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
2006	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
Asie de l'Est et Pacifique														
122	Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	0,5	0,6	0,3	0,5	0,8	0,3	0,3	0,5	0,2	1,5	2,1	0,8
124	Cambodge	6	22,2	23,0	21,3	14,7	15,8	13,3	12,0	13,5	10,3	8,6	9,9	7,3
125	Chine	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6	4,0	4,7	3,2	2,1	2,7	1,4	1,3	1,7	0,8	1,2	1,8	0,6
128	Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	6	.x	.x	.x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x
130	Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	6	6,5	7,5	5,4	5,0	6,1	3,7	4,2	5,2	3,2	3,1	3,7	2,4
132	Japon	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	6	2,3	2,7	1,9	2,5	3,4	1,6	4,5	5,7	3,1	...	...	...
135	Malaisie	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
136	Myanmar	5	0,8	0,8	0,8	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,4	0,4	0,7	0,1
137	Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
140	Palaos	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142	Philippines	6	5,6	6,6	4,5	3,0	3,9	2,0	2,3	3,0	1,4	1,7	2,4	1,0
143	République de Corée	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
144	RDP lao	5	32,9	33,7	31,9	18,0	19,3	16,5	12,1	13,6	10,4	7,8	9,0	6,3
145	RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	6	2,6 ^x	2,9 ^x	2,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Tokélaou	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
151	Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
152	Tuvalu	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	6	13,2 ^x	13,4 ^x	13,0 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
154	Viet Nam	5	2,9	...	...	0,9	...	...	0,7	...	...	0,6	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest														
155	Afghanistan	6	8,8 ^y	8,1 ^y	10,5 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Bangladesh	5	7,1 ^x	6,8 ^x	7,4 ^x	6,7 ^x	6,6 ^x	6,7 ^x	9,2 ^x	9,4 ^x	8,9 ^x	7,7 ^x	8,2 ^x	7,3 ^x
157	Bhoutan	7	8,1	8,6	7,5	7,8	8,9	6,6	7,9	8,7	7,1	5,9	6,5	5,4
158	Inde	5	3,7	3,7	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Maldives	7	0,5	...	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Népal	5	37,0	36,8*	37,3*	19,3	18,5*	20,1*	15,0	15,0*	15,1*	15,9	15,9*	16,0*
161	Pakistan	5	2,3	2,5	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	République islamique d'Iran	5	4,0	4,9	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Sri Lanka	5	0,3 ^y	...	...	0,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes														
164	Algérie	6	12,6	14,6	10,4	10,6	12,9	8,1	5,6	7,1	3,9	10,1	12,8	7,1
165	Arabie saoudite	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Bahreïn	6	3,0 ^y	2,4 ^y	3,5 ^y	3,2 ^y	3,7 ^y	2,6 ^y	3,4 ^y	4,0 ^y	2,8 ^y	2,5 ^y	3,2 ^y	1,8 ^y
167	Djibouti	6	3,9	4,1	3,5	9,6	9,5	9,7	6,3	6,0	6,8	5,5	5,6	5,4
168	Égypte	6	—	—	—	1,8	...	...	2,5	...	...	4,1	...	...
169	Émirats arabes unis	5	2,6	2,5	2,8	1,9	2,0	1,7	1,8	2,0	1,6	2,0	2,8	1,2
170	Irak	6	9,2 ^y	10,3 ^y	7,9 ^y	7,7 ^y	8,7 ^y	6,5 ^y	6,4 ^y	7,4 ^y	5,2 ^y	7,2 ^y	8,5 ^y	5,5 ^y
171	Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie	6	0,5	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	1,4	...	...
173	Koweït	5	2,6	2,7	2,5	1,5	1,5	1,6	1,9	2,2	1,5	1,7	2,1	1,3
174	Liban	6	5,4	6,4	4,4	6,6	8,1	5,0	6,3	7,8	4,7	16,6	19,0	14,1
175	Maroc	6	16,2	17,3	14,9	13,7	15,4	11,8	13,8	16,0	11,2	11,3	13,8	8,4
176	Mauritanie	6	8,9	9,1	8,7	9,4	9,6	9,3	10,4	10,4	10,5	10,2	10,1	10,3
177	Oman	6	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
178	Qatar	6	1,4	1,9	1,0	1,0	1,3	0,7	1,6	2,2	1,0	0,8	0,8	0,7
179	République arabe syrienne	4	10,7	11,7	9,5	7,3	8,4	6,0	4,3	5,1	3,4	2,8	3,4	2,1
180	Soudan	6	1,4 ^y	1,1 ^y	1,8 ^y	1,6 ^y	1,4 ^y	1,9 ^y	1,8 ^y	1,6 ^y	2,1 ^y	2,1 ^y	1,7 ^y	2,5 ^y

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
Année scolaire s'achevant en 2005									Année scolaire s'achevant en						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2006			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	122
1,0	1,5	0,5	5,5	7,6	3,3	.	.	.	.	.	.	1,6	2,2	0,9	123
5,9	6,8	4,8	2,7	3,1	2,2	.	.	.	24,6	25,4	23,5	12,7	13,8	11,4	124
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,3	0,3	0,2	125
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	126
1,0	1,4	0,7	3,4	3,5	3,4	.	.	.	...	...	...	2,2	2,7	1,7	127
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,6	...	...	..z	..z	..z	128
0,0 ^x	. ^x	0,0 ^x	. ^x	. ^x	. ^x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	129
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	130
2,1	2,5	1,6	0,2	0,2	0,1	.	.	.	...	...	...	3,7	4,5	2,9	131
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	132
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	133
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,3	7,3	5,1	5,7	7,0	4,2	134
.y	...	...	.y	...	...	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	135
0,2	0,3	0,2	.	.	.	.	.	.	1,7	1,7	1,7	0,5	0,6	0,4	136
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	138
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	139
...	...	...	.	.	.	.	.	.	—	—	—	4,7 ^y	...	...	140
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	141
1,5	2,1	0,8	0,8	1,1	0,4	.	.	.	1,9	2,4	1,4	2,7	3,5	1,9	142
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	.	.	.	—	—	—	0,0	0,0	0,0	143
4,5	5,5	3,3	.	.	.	.	.	.	20,9	22,4	19,1	18,2	19,3	17,0	144
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	145
...	...	...	0,3 ^x	0,4 ^x	0,1 ^x	.	.	.	1,0	1,1	0,9	0,9 ^y	1,1 ^y	0,7 ^y	146
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,5	3,4	3,5	...	...	...	148
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	149
.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...	.y	.y	.y	150
.	.	.	20,2	22,7	17,3	.	.	.	8,8	8,5	9,2	5,2	5,9	4,4	151
...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	152
...	...	...	13,5 ^x	13,5 ^x	13,5 ^x	.	.	.	10,6	11,1	9,9	10,7 ^y	11,5 ^y	9,7 ^y	153
0,1	...	...	.	.	.	.	.	.	3,8	4,2	3,2	1,0	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	16,3 ^z	17,6 ^z	13,9 ^z	155
5,1 ^x	5,5 ^x	4,7 ^x	.	.	.	.	.	.	6,5	6,8	6,2	7,0 ^y	7,2 ^y	6,9 ^y	156
9,1	10,4	7,7	5,8	6,1	5,5	3,5	3,7	3,4	12,1	12,5	11,7	6,9	7,6	6,1	157
4,0	4,1	3,8	.	.	.	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,4	3,4	3,4	158
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	4,7	5,5	3,7	159
12,0	11,8*	12,3*	.	.	.	.	.	.	22,9	22,2	23,8	20,6	20,8*	20,4*	160
2,2	2,4	1,8	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,2	2,4	1,9	161
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,0	2,8	1,4	162
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,8 ^z	0,9 ^z	0,7 ^z	163
États arabes															
12,1	15,2	8,4	17,3	19,7	14,7	.	.	.	11,9	14,6	8,7	12,0	14,4	9,2	164
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	165
2,8 ^y	3,5 ^y	2,1 ^y	1,9 ^y	3,1 ^y	0,8 ^y	.	.	.	3,8	4,6	3,1	2,7	3,0	2,3	166
...	...	...	...	...	...	.	.	.	16,6	16,9	16,1	7,5	7,6	7,2	167
3,9	...	...	6,8	...	...	.	.	.	6,0	7,1	4,6	3,1	3,9	2,2	168
1,8	2,5	1,0	...	...	...	.	.	.	3,5	4,4	2,5	2,0	2,3	1,7	169
13,1 ^y	15,2 ^y	10,2 ^y	4,2 ^y	4,4 ^y	3,8 ^y	.	.	.	10,0	10,7	9,2	8,0 ^z	9,1 ^z	6,5 ^z	170
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	171
2,0	...	...	2,1	...	...	.	.	.	0,7	0,7	0,7	1,1	1,1	1,1	172
2,7	3,8	1,4	...	...	...	.	.	.	3,3	3,4	3,1	2,1	2,5	1,6	173
11,1	12,6	9,4	10,1	11,5	8,8	.	.	.	9,1	10,5	7,7	9,6	11,2	7,9	174
8,6	10,9	6,0	9,0	11,4	6,2	.	.	.	12,4	14,1	10,2	12,6	14,6	10,2	175
12,3	11,8	12,8	18,2	17,4	19,0	.	.	.	...	...	...	10,2	10,1	10,3	176
1,4	0,9	1,9	1,3	0,8	1,9	.	.	.	8,0	9,5	6,4	0,6	0,4	0,8	177
3,3	4,1	2,5	1,5	2,3	0,6	.	.	.	2,7	3,5	1,9	1,5	2,0	1,0	178
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,5	7,2	5,6	6,4	7,3	5,4	179
1,8 ^y	1,5 ^y	2,2 ^y	1,9 ^y	1,5 ^y	2,4 ^y	.	.	.	11,3	10,9	11,8	1,7 ^z	1,4 ^z	2,1 ^z	180

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)												
		Année scolaire s'achevant en 2005												
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
181	T. A. palestiniens	4	0,0Y	0,0Y	0,0Y	0,0Y	0,0Y	0,0Y	0,4Y	0,4Y	0,4Y	2,2Y	2,4Y	2,1Y
182	Tunisie	6	1,0	1,2	0,9	9,4	10,8	7,9	2,1	2,6	1,6	12,1	14,4	9,4
183	Yémen	6	4,3	4,3	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale														
184	Albanie	4	3,2 ^x	3,7 ^x	2,7 ^x	2,1 ^x	2,5 ^x	1,6 ^x	1,5 ^x	1,9 ^x	1,1 ^x	1,7 ^x	2,0 ^x	1,4 ^x
185	Bélarus	4	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
186	Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	4	0,8	0,9	0,6	2,8	3,3	2,3	2,3	2,8	1,8	2,7	3,0	2,5
188	Croatie	4	0,7	0,7	0,6	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
189	Estonie	6	1,6	2,0	1,1	1,1	1,4	0,8	1,3	1,8	0,9	1,9	2,5	1,2
190	ERY de Macédoine	4	0,3 ^y	0,3 ^y	0,2 ^y	0,2 ^y	0,2 ^y	0,2 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y	0,1 ^y	0,2 ^y	0,2 ^y	0,1 ^y
191	Fédération de Russie	4	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	Hongrie	4	3,7	4,1	3,2	1,5	1,7	1,2	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8
193	Lettonie	4	4,8	6,4	3,0	2,0	2,7	1,3	1,8	2,4	1,1	2,2	3,0	1,4
194	Lituanie	4	1,2	1,4	0,9	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,2	0,3	0,5	0,2
195	Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
197	République de Moldova	4	0,5	0,6	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
198	République tchèque	5	1,1	1,3	1,0	0,6	0,7	0,5	0,5	0,6	0,4	0,6	0,7	0,5
199	Roumanie	4	4,0	4,5	3,5	1,8	2,2	1,4	1,3	1,6	1,0	1,4	1,8	1,1
200	Serbie	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	Slovaquie	4	5,0	5,3	4,7	2,3	2,5	2,0	1,6	1,9	1,4	1,9	2,1	1,6
202	Slovénie	5	0,5	0,6	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Turquie	6	4,1	4,4	3,7	1,9	1,9	1,9	1,9	1,7	2,2	2,3	1,8	2,7
204	Ukraine	4	0,3	0,3*	0,3*	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...

I	Monde ²	...	2,9	...	...	2,2	2,6	1,9	2,3	2,9	1,6	2,5	2,9	2,1
II	Pays développés	...	0,8	...	...	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4
III	Pays en développement	...	5,4	6,4	4,4	6,3	6,9	5,6	5,1	6,1	4,0	5,4	6,7	4,0
IV	Pays en transition	...	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
V	Afrique subsaharienne	...	12,2	12,1	12,4	11,8	11,8	11,9	11,9	13,1	10,7	13,2	13,2	13,2
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,6	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	6,6	7,2	5,9	6,6	7,8	5,3	5,1	6,1	4,0	4,1	4,8	3,4
VIII	Amérique latine	...	9,8	11,2	8,2	7,8	9,4	5,9	6,0	7,2	4,7	5,3	6,4	4,2
IX	Caraïbes	...	2,8	3,8	1,7	1,5	1,7	1,3	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	...	0,1	0,1	0,1	0,3	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Asie de l'Est	...	2,3	2,7	1,9	1,7	...	...	1,5	...	...	1,5	2,1	0,8
XIII	Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	4,0	4,9	3,2	6,7	6,6	6,7	...	...	...	...	...	...
XV	États arabes	...	2,8	2,5	3,1	3,2	3,7	2,6	2,5	...	...	2,8	3,4	2,1
XVI	Europe centrale et orientale	...	1,0	1,1	0,9	0,8	1,0	0,6	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.

2. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006 pour les taux de redoublement par année d'études, et de l'année scolaire s'achevant en 2007 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues).

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(*) Estimation nationale.

Tableau 6

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)									REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						
Année scolaire s'achevant en 2005									Année scolaire s'achevant en						
5 ^e année d'études			6 ^e année d'études			7 ^e année d'études			1999			2006			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	FF	Total	M		
...	...	...	...	...	...	-	-	-	2,1	2,2	2,0	0,7 ²	0,7 ²	0,7 ²	181
2,3	2,8	1,7	7,0	8,5	5,3	-	-	-	18,3	20,0	16,4	6,1	7,3	4,7	182
...	...	...	5,0	5,7	3,7	-	-	-	10,6	11,7*	8,7*	4,9	5,3	4,3	183
Europe centrale et orientale															
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,9	4,6	3,2	2,1 ^Y	2,6 ^Y	1,7 ^Y	184
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	185
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	186
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	3,7	2,7	2,3	2,6	2,0	187
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	188
2,2	3,0	1,4	3,2	4,7	1,5	-	-	-	2,5	3,5	1,4	2,1	2,9	1,3	189
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,1	0,0	0,2 ²	0,2 ²	0,2 ²	190
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,4	...	...	0,6	0,6	0,6	191
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2	2,1	2,2	1,9	2,2	1,5	192
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1	2,7	1,3	2,8	3,8	1,8	193
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,5	194
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	195
0,9	...	...	0,5	...	...	-	-	-	1,2	...	...	0,7	1,0	0,3	196
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	0,9	0,9	0,2	0,2	0,1	197
0,5	0,7	0,4	-	-	-	-	-	-	1,2	1,5	1,0	0,7	0,8	0,6	198
-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,4	4,1	2,6	2,2	2,6	1,8	199
-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	200
-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,3	2,6	2,0	2,8	3,0	2,5	201
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,3	202
...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	2,9	2,7	3,1	203
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,8	...	...	0,1	0,1	0,1	204
1,8	1,5	2,2	0,5	...	...	-	-	-	3,8	4,2	3,2	2,9	2,7	3,1	I
-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2	...	...	0,7	1,0	0,3	II
4,2	5,1	3,2	1,9	3,1	0,8	-	-	-	6,8	8,1	5,5	5,3	5,5	5,1	III
-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	IV
12,2	11,5	13,2	13,3	13,2	13,4	-	-	-	17,4	17,2	17,7	13,1	13,0	13,3	V
0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,3	VI
2,9	3,7	2,0	1,1	1,4	0,8	-	-	-	4,7	5,3	4,1	4,1	5,1	3,1	VII
3,6	4,6	2,6	1,4	1,7	1,0	-	-	-	6,5	7,5	5,4	6,4	7,6	5,2	VIII
...	...	...	...	...	...	-	-	-	3,1	3,6	2,5	2,9	3,2	2,6	IX
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,2	X
...	...	...	0,0	0,0	0,0	-	-	-	1,7	1,7	1,7	1,0	...	...	XI
1,0	1,5	0,5	0,0	0,0	0,0	-	-	-	2,7	2,9	2,4	1,6	2,2	0,9	XII
...	...	...	...	...	...	-	-	-	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	XIII
5,1	5,5	4,7	-	-	-	-	-	-	...	...	...	4,7	5,5	3,7	XIV
3,1	3,8	2,3	5,0	5,7	3,7	-	-	-	8,0	9,5	6,4	4,0	4,6	3,3	XV
...	...	...	...	...	...	-	-	-	1,2	1,5	1,0	0,7	0,9	0,4	XVI

Tableau 7
Efficacité interne : abandon et achèvement dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2005														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	7	10,0 ^x	10,6 ^x	9,4 ^x	2,9 ^x	3,1 ^x	2,7 ^x	1,7 ^x	1,1 ^x	2,3 ^x	2,2 ^x	2,7 ^x	1,6 ^x	2,6 ^x	2,9 ^x	2,2 ^x
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6	10,0	10,3	9,7	6,6	6,9	6,4	5,0	4,7	5,5	7,9	7,3	8,7	7,6	5,9	10,1
Botswana	7	8,8 ^y	9,2 ^y	8,3 ^y	2,6 ^y	2,9 ^y	2,4 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	8,5 ^y	10,4 ^y	6,4 ^y	3,5 ^y	3,8 ^y	3,1 ^y
Burkina Faso	6	9,5	9,4	9,7	5,0	4,7	5,5	8,1	9,0	6,9	5,0	5,7	4,1	9,4	9,9	8,8
Burundi	6	2,8	3,3	2,2	0,1	0,6	-	1,9	2,7	1,0	0,3	1,2	-	2,8	3,9	1,4
Cameroun	6	10,2	8,6	12,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	6	-	-	-	2,1	2,6	1,6	1,0	1,4	0,7	4,4	5,7	3,0	2,9	3,2	2,7
Comores	6	1,4 ^y	1,7 ^y	1,2 ^y	2,2 ^y	2,3 ^y	2,2 ^y	3,2 ^y	4,1 ^y	2,3 ^y	7,0 ^y	6,1 ^y	8,2 ^y	7,4 ^y	8,8 ^y	5,9 ^y
Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	5	6,9	7,0	6,8	5,3	4,8	5,9	4,9	3,0	7,2	8,2	6,8	10,0	...	...	...
Éthiopie	6	15,7	15,8	15,6	12,9	13,2	12,5	8,5	8,7	8,3	1,4	1,8	0,9	9,2	9,7	8,7
Gabon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	6	-	-	-	5,2	3,9	6,8	7,9	7,6	8,2	6,4	6,4	6,5	6,3	5,4	7,5
Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6	9,1 ^y	9,9 ^y	8,3 ^y	5,9 ^y	6,6 ^y	5,1 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	4,0 ^y	4,2 ^y	3,8 ^y	- ^y	...	...
Lesotho	7	9,3	9,8	8,8	2,0	2,9	0,9	3,7	4,8	2,5	6,3	7,8	4,7	7,1	9,7	4,6
Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	24,5	24,7	24,3	18,4	18,4	18,4	11,6	11,8	11,3	18,4	18,6	18,1	...	...	...
Malawi	6	22,1	21,7	22,4	6,4	5,7	7,0	14,9	15,3	14,5	12,2	12,5	11,8	15,6	15,3	16,0
Mali	6	2,9	2,9	3,0	3,5	2,9	4,1	5,1	4,7	5,6	5,3	5,0	5,6	7,1	6,3	8,2
Maurice	6	-	-	-	-	-	-	0,4	0,9	-	0,2	0,3	0,0	1,2	1,3	1,0
Mozambique	7	14,4	13,7	15,3	12,9	12,2	13,6	9,6	9,0	10,3	12,0	11,0	13,2	21,3	21,5	20,9
Namibie	7	5,5	6,4	4,6	1,9	2,3	1,5	2,3	2,8	1,8	1,8	2,2	1,4	6,6	7,8	5,4
Niger	6	16,1	15,2	17,4	18,9	17,9	20,3	8,9	8,4	9,5	7,3	7,0	7,7	5,9	5,1	7,1
Nigéria	6	8,7 ^x	9,1 ^x	8,3 ^x	2,7 ^x	3,0 ^x	2,3 ^x	7,1 ^x	7,4 ^x	6,7 ^x	11,1 ^x	12,0 ^x	9,9 ^x	13,5 ^x	13,3 ^x	13,7 ^x
Ouganda	7	31,6 ^y	32,8 ^y	30,5 ^y	3,9 ^y	4,7 ^y	3,0 ^y	7,1 ^y	4,5 ^y	9,6 ^y	11,4 ^y	11,7 ^y	11,1 ^y	15,2 ^y	14,4 ^y	16,0 ^y
République centrafricaine	6	9,3	7,9	11,2	5,0	3,9	6,7	14,6	14,1	15,2	14,8	14,2	15,8	14,2	12,9	16,2
R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	7	1,2	2,3	0,1	2,1	2,5	1,7	1,1	2,4	-	7,9	7,2	8,5	1,3	1,3	1,2
Rwanda	6	21,0 ^x	21,4 ^x	20,5 ^x	11,7 ^x	11,7 ^x	11,7 ^x	10,8 ^x	13,4 ^x	8,3 ^x	12,4 ^x	13,8 ^x	11,0 ^x	24,9 ^x	23,9 ^x	25,9 ^x
Sao Tomé-et-Principe	6	11,6	10,7	12,5	4,2	7,4	0,6	3,2	7,7	-	12,0	10,6	13,4	3,2	5,0	1,3
Sénégal	6	17,4	17,6	17,2	6,6	6,2	7,0	8,7	8,9	8,6	4,3	4,4	4,1	15,6	15,2	16,2
Seychelles	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	7	5,5 ^y	5,7 ^y	5,3 ^y	0,6 ^y	0,8 ^y	0,5 ^y	4,0 ^y	4,8 ^y	3,0 ^y	3,3 ^y	4,3 ^y	2,2 ^y	5,2 ^y	5,8 ^y	4,5 ^y
Tchad	6	20,0 ^y	18,9 ^y	21,6 ^y	12,2 ^y	11,2 ^y	13,5 ^y	22,4 ^y	25,3 ^y	17,8 ^y	19,7 ^y	18,3 ^y	21,9 ^y	17,6 ^y	15,9 ^y	20,3 ^y
Togo	6	6,5 ^y	6,0 ^y	7,1 ^y	2,5 ^y	1,7 ^y	3,5 ^y	6,0 ^y	5,2 ^y	7,0 ^y	5,5 ^y	4,1 ^y	7,3 ^y	6,0 ^y	4,0 ^y	8,7 ^y
Zambie	7	5,7	5,1	6,3	-	-	-	3,0	2,0	4,0	2,9	2,6	3,2	8,1	7,9	8,3
Zimbabwe	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
Allemagne	4	-	-	-	1,2	1,3	1,0	0,6	0,5	0,6	...	...	...	...	...	...
Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	4	1,4 ^x	3,0 ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	- ^x	...	...	...	...	...	...
Belgique	6	1,7	2,1	1,3	0,8	0,8	0,7	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,5	2,8	3,1	2,5
Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	6	0,0	-	0,1	-	-	-	0,3	0,5	0,1	0,1	0,3	-	-	-	-
Danemark	6	1,0 ^y	0,8 ^y	1,3 ^y	4,8 ^y	4,8 ^y	4,9 ^y	1,6 ^y	1,6 ^y	1,6 ^y	- ^y	- ^y	- ^y	1,4 ^y	1,5 ^y	1,3 ^y
Espagne	6	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y	- ^y
États-Unis	6	2,2	3,7	0,7	0,0	2,0	-	0,8	-	1,8	0,0	-	1,3	-	...	...
Finlande	6	0,0	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	6	1,8	2,6	0,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Irlande	8	0,4	1,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islande	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne															
65	65	64	82 ^x	82 ^x	83 ^x	57	59	56	77 ^x	75 ^x	79 ^x	...	...	...	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	72	72	71	...	...	...	65	67	63	36 ^y	38 ^y	34 ^y	Bénin
87	84	89	83 ^y	80 ^y	85 ^y	82	79	86	75 ^y	71 ^y	78 ^y	69 ^y	...	...	Botswana
68	67	70	72	71	74	61	59	63	64	63	66	...	...	...	Burkina Faso
...	...	...	88	84	92	...	...	...	78	74	83	36 ^y	38 ^y	32 ^y	Burundi
81	...	...	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
...	...	...	92	89	94	...	...	...	89	86	92	82 ^y	...	...	Cap-Vert
...	...	...	80 ^y	79 ^y	81 ^y	...	...	...	72 ^y	69 ^y	74 ^y	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
69	73	65	...	...	...	62	67	56	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
95	97	93	74	77	70	95	97	93	74	77	70	...	...	...	Érythrée
56	55	59	64	64	65	51	49	54	58	57	59	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	81	83	78	...	...	...	76	79	72	65 ^x	69 ^x	59 ^x	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	84 ^y	...	...	71 ^y	...	...	Kenya
74	67	80	74	68	80	58	50	66	62	53	71	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
51	51	52	36	35	37	51	51	52	36	35	37	27	...	...	Madagascar
49	55	43	44	44	44	37	39	34	36	36	36	...	...	...	Malawi
78	79	77	81	83	79	66	67	63	73	75	70	...	...	...	Mali
99	100	99	99	98	100	99	100	99	99	97	100	...	...	...	Maurice
43	47	37	58	60	55	28	31	25	40	41	39	...	...	...	Mozambique
92	92	93	87	84	90	82	79	84	77	73	80	63 ^x	59 ^x	67 ^x	Namibie
...	...	...	56	58	54	...	...	...	53	55	50	39 ^y	40 ^y	36 ^y	Niger
...	...	...	73 ^x	71 ^x	75 ^x	...	...	...	63 ^x	61 ^x	64 ^x	...	...	...	Nigéria
...	...	...	49 ^y	49 ^y	49 ^y	...	...	...	25 ^y	26 ^y	25 ^y	...	...	...	Ouganda
...	...	...	50 ^y	53	45	...	...	...	39	43	35	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
...	...	...	87	85	89	...	...	...	83	81	85	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
45	...	...	46 ^x	43 ^x	49 ^x	30	...	...	31 ^x	30 ^x	32 ^x	13 ^x	15 ^x	12 ^x	Rwanda
...	...	...	64	58	71	...	...	...	61	54	69	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	65	65	65	...	...	...	53	54	53	30	24	37	Sénégal
...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	...	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
80	72	88	84 ^y	81 ^y	87 ^y	64	62	66	71 ^y	66 ^y	75 ^y	...	...	...	Swaziland
55	58	50	33 ^y	34 ^y	32 ^y	47	50	41	26 ^y	27 ^y	23 ^y	...	...	...	Tchad
...	...	...	75 ^y	79 ^y	70 ^y	...	...	...	68 ^y	74 ^y	62 ^y	63 ^y	70 ^y	55 ^y	Togo
81	83	78	89	92	87	66	70	62	76	79	73	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale															
...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	98	99	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98 ^x	97 ^x	100 ^x	...	...	...	Autriche
...	...	...	96	96	97	...	...	...	94	93	94	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
96	95	97	99	98	100	96	95	97	99	98	100	...	...	...	Chypre
...	...	...	93 ^y	93 ^y	93 ^y	100	100	100	92 ^y	92 ^y	92 ^y	...	...	...	Danemark
...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	...	...	100 ^y	100 ^y	100 ^y	...	...	...	Espagne
94	...	...	97	96	98	92	...	...	96	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	99	99	100	100	100	100	99	99	100	...	...	...	Finlande
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	France
...	...	...	99	97	100	...	...	...	98	97	100	...	...	...	Grèce
95	94	97	99	97	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
...	...	...	99	98	100	100	...	...	99	98	100	...	...	...	Islande

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2005														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
2006	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Israël	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Italie	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Luxembourg	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,8	2,3	1,3	11,6	12,7	10,3
Malte	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Pays-Bas	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes																
Anguilla	7	1,0 ^Y	3,2 ^Y	— ^Y	— ^Y	— ^Y	— ^Y	0,9 ^Y	— ^Y	1,9 ^Y	1,0 ^Y	0,9 ^Y	1,3 ^Y	— ^Y	...	...
Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	6	3,4 ^Y	3,7 ^Y	3,1 ^Y	1,9 ^Y	2,2 ^Y	1,6 ^Y	1,9 ^Y	2,2 ^Y	1,6 ^Y	2,7 ^Y	3,0 ^Y	2,4 ^Y	3,0 ^Y	3,7 ^Y	2,4 ^Y
Aruba	6	0,2	0,9	—	2,2	2,7	1,6	—	...	...	—	...	...	—	...	...
Bahamas	6	8,7	10,6	6,7	3,0	5,3	0,7	2,0	0,7	3,2	2,0	2,3	1,7	4,3	4,2	4,3
Barbade	6	3,2	1,6	4,8	0,5	1,6	—	0,8	—	1,6	1,0	2,6	—	—	...	...
Belize	6	4,0	2,5	5,6	0,7	0,7	0,7	1,4	3,3	—	0,8	1,3	0,2	—	—	—
Bermudes	6	1,6	...	...	1,4	...	...	9,8	...	...	—	—	—	3,7	...	...
Bolivie	6	7,9 ^X	8,2 ^X	7,7 ^X	1,6 ^X	1,5 ^X	1,6 ^X	3,8 ^X	3,6 ^X	4,0 ^X	2,6 ^X	2,4 ^X	2,8 ^X	2,7 ^X	1,7 ^X	3,8 ^X
Brésil	4	8,4 ^X	...	...	2,0 ^X	...	...	5,5 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	6	0,4 ^X	0,4 ^X	0,5 ^X	1,3 ^X	1,5 ^X	1,1 ^X	— ^X	— ^X	— ^X	— ^X	— ^X	— ^X	0,5 ^X	0,7 ^X	0,3 ^X
Colombie	5	10,9	12,0	9,5	3,4	4,4	2,3	4,1	4,9	3,3	—	—	—	...	...	...
Costa Rica	6	2,3	2,5	2,0	0,8	1,3	0,3	0,4	0,2	0,6	2,2	2,3	2,2	3,3	3,7	2,9
Cuba	6	1,4	1,9	1,0	1,3	2,1	0,4	—	—	—	0,1	—	0,3	0,1	0,2	0,1
Dominique	7	4,6	3,5	5,6	—	...	...	3,5	...	...	1,3	...	...	3,5	...	...
El Salvador	6	11,2	11,7	10,7	6,1	6,4	5,7	4,8	5,3	4,3	6,1	6,8	5,4	6,3	6,6	6,1
Équateur	6	13,1	13,2	12,9	3,5	3,5	3,4	3,7	3,8	3,5	3,8	4,2	3,4	2,2	2,1	2,3
Grenade	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	6	8,7	8,5	8,8	6,1	5,6	6,6	7,2	6,4	8,1	8,3	7,8	8,8	7,8	7,6	8,0
Guyana	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	6,9	8,0	5,7	2,7	3,5	1,9	2,8	3,4	2,3	3,2	3,5	2,9	2,9	3,7	2,1
Îles Caïmanes	6	5,6 ^Y	4,9 ^Y	6,3 ^Y	5,7 ^Y	1,9 ^Y	9,9 ^Y	6,6 ^Y	7,8 ^Y	5,4 ^Y	6,4 ^Y	9,8 ^Y	2,0 ^Y	— ^Y	...	...
Îles Turques et Caïques	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	7	1,4	...	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	6	1,8	2,1	1,6	0,9	1,0	0,8	1,6	1,7	1,4	1,2	1,4	0,9	2,3	2,6	2,0
Montserrat	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	17,1	17,8	16,3	10,0	11,3	8,6	9,1	10,2	7,8	14,4	15,4	13,4	6,1	7,7	4,6
Panama	6	4,5	4,5	4,5	2,3	2,8	1,8	1,9	2,4	1,3	3,0	3,1	2,8	3,0	2,9	3,2
Paraguay	6	4,9 ^Y	5,2 ^Y	4,5 ^Y	1,7 ^Y	2,1 ^Y	1,2 ^Y	2,0 ^Y	2,4 ^Y	1,5 ^Y	3,4 ^Y	4,0 ^Y	2,8 ^Y	4,2 ^Y	4,7 ^Y	3,6 ^Y
Pérou	6	2,6	2,4	2,8	2,5	2,3	2,7	2,4	2,0	2,8	2,4	2,2	2,7	4,7	4,6	4,9
République dominicaine	6	8,0	8,0	8,0	7,1	7,5	6,7	8,9	10,2	7,4	9,0	9,7	8,2	10,1	11,3	8,9
Sainte-Lucie	7	1,5 ^Y	1,8 ^Y	1,1 ^Y	1,1 ^Y	— ^Y	2,3 ^Y	0,2 ^Y	0,1 ^Y	0,3 ^Y	1,2 ^Y	1,8 ^Y	0,6 ^Y	2,0 ^Y	3,3 ^Y	0,7 ^Y
Saint-Kitts-et-Nevis	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7	— ^Y	— ^Y	— ^Y	3,8 ^{*Y}	5,1 ^{*Y}	2,4 ^{*Y}	3,9 ^{*Y}	4,7 ^{*Y}	3,1 ^{*Y}	1,6 ^{*Y}	1,4 ^{*Y}	1,9 ^{*Y}	4,1 ^{*Y}	4,3 ^{*Y}	3,8 ^{*Y}
Uruguay	6	4,2	4,7	3,7	0,4	0,5	0,3	0,5	0,8	0,2	1,0	1,3	0,6	0,7	0,9	0,5
Venezuela, R. B.	6	2,8	3,4	2,1	0,9	1,2	0,5	1,7	2,1	1,1	2,2	2,9	1,5	2,1	2,7	1,4
Asie centrale																
Arménie	3	1,2	1,1	1,3	—	—	—	...	...	...	.	.	.	.	.	.
Azerbaïdjan	4	0,5	—	1,6	0,9	0,2	1,6	0,3	—	1,5	...	...	...	.	.	.
Géorgie	6	0,3	...	...	—	—	—	—	—	—	0,9	...	...	—	—	—
Kazakhstan	4	—	—	—	0,3	0,2	0,3	—	—	—	...	...	...	.	.	.
Kirghizistan	4	0,3	1,0	—	0,5	0,4	0,5	0,6	1,3	—	...	...	...	.	.	.
Mongolie	5	5,6 ^X	5,5 ^X	5,7 ^X	2,0 ^X	1,9 ^X	2,0 ^X	1,7 ^X	2,2 ^X	1,2 ^X	...	...	...	...	...	...

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	99	...	...	...	Israël
97	...	...	100	99	100	97	...	...	100	99	100	...	...	...	Italie
96	93	100	100	99	100	89	84	94	88	86	90	...	...	...	Luxembourg
99	100	99	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	100	100	100	100	100	100	100	99	100	...	...	...	Norvège
100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	97Y	94Y	100Y	...	...	...	93Y	...	...	88Y	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	84	78	91	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
90	90	90	90Y	88Y	91Y	89	88	89	87Y	85Y	89Y	...	...	...	Argentine
...	...	...	97	...	...	97	99	95	96	...	...	95Y	93Y	97Y	Aruba
...	...	...	85	82	88	...	...	...	81	79	84	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	94	95	93	97	...	...	...	...	...	Barbade
78	...	...	92	...	...	77	77	76	92	91	94	...	...	...	Belize
...	...	...	90	...	...	...	...	...	86	...	...	...	...	...	Bermudes
82	83	81	85X	85X	85X	80	82	77	82X	83X	81X	...	...	...	Bolivie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	80X	...	...	...	...	...	Brésil
100	100	100	99X	99X	99X	100	99	100	98X	98X	98X	...	...	...	Chili
67	64	69	82	78	86	67	64	69	82	78	86	75Y	73Y	77Y	Colombie
91	90	93	94	93	95	88	86	89	90	89	92	81	80	83	Costa Rica
94	94	94	97	96	98	93	92	93	97	96	98	...	...	...	Cuba
91	...	...	92	...	...	...	...	...	88	...	...	83X	83X	83X	Dominique
65	64	66	72	70	74	62	63	62	67	65	70	63	60	65	El Salvador
77	77	77	77	77	78	75	74	75	76	75	76	70X	70X	71X	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
56	55	58	69	70	68	52	50	54	63	65	62	61Y	63Y	59Y	Guatemala
95	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	83	80	87	...	...	...	81	77	85	...	...	...	Honduras
74	...	...	...	...	...	...	...	...	78Y	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
89	88	90	94	94	95	87	86	88	92	91	93	...	...	...	Jamaïque
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mexique
48	44	53	54	50	57	46	42	50	50	46	55	47Y	44Y	51Y	Montserrat
92	92	92	88	87	89	90	90	91	85	84	86	84	...	...	Nicaragua
78	76	80	88Y	86Y	90Y	73	71	76	84Y	82Y	86Y	...	...	...	Panama
87	88	87	89	90	89	83	84	82	85	86	84	...	...	...	Paraguay
75	71	79	68	66	71	71	66	75	61	58	65	...	...	...	Pérou
90	...	...	...	...	...	...	...	...	96Y	95Y	97Y	...	...	...	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	St Vincent/Grenad.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
...	...	...	91*.Y	90*.Y	92*.Y	...	...	...	84*.Y	80*.Y	87*.Y	...	...	...	Trinité-et-Tobago
...	...	...	93	92	95	...	...	...	92	91	94	...	...	...	Uruguay
91	88	94	92	90	94	88	84	92	90	87	93	...	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	100	99	...	...	...	Arménie
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	100	94	96	100	93	Azerbaïdjan
...	...	...	100	...	...	99	99	100	100	...	...	84	...	...	Géorgie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	99	99	100	Kazakhstan
...	...	...	...	...	...	95*	95*	94*	99	97	100	95	92	97	Kirghizistan
...	...	...	...	...	...	87	85	90	91X	91X	91X	...	...	...	Mongolie

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2005														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
2006	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Ouzbékistan	4	0,2	0,7	—	0,7	0,9	0,5	0,4	0,4	0,5	...	...	...	.	.	.
Tadjikistan	4	—	—	—	—	—	—	0,6	—	1,3	...	...	...	.	.	.
Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	0,3	0,9	—	0,6	0,1	1,2	—	—	—	—	—	—	1,5	1,5	1,5
Cambodge	6	9,4	9,3	9,6	9,5	9,8	9,2	9,2	9,8	8,5	10,1	10,6	9,5	10,8	11,0	10,5
Chine	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6	7,1	6,9	7,4	—	—	—	4,3	4,6	3,9	4,6	4,6	4,7	5,7	5,7	5,8
Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	6	4,1	4,7	3,5	1,6	1,8	1,4	3,0	3,6	2,2	7,0	7,4	6,7	5,7	5,9	5,6
Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	12,0 ^x	11,4 ^x	12,5 ^x	2,9 ^x	4,2 ^x	1,6 ^x	0,8 ^x	1,6 ^x	0,1 ^x	3,3 ^x	8,7 ^x	— ^x	0,6 ^x	1,5 ^x	— ^x
Macao, Chine	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,0 ^y	0,0 ^y	0,0 ^y	— ^y	...	...
Myanmar	5	11,3	12,0	10,6	5,9	4,9	6,9	6,7	7,3	6,2	7,9	8,1	7,7	...	...	...
Nauru	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	6	14,4	15,9	12,8	4,9	5,7	4,1	4,0	5,0	2,9	4,0	5,0	2,9	4,7	6,0	3,4
République de Corée	6	—	—	—	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
RDP lao	5	13,0	12,7	13,2	6,8	6,7	6,9	7,7	7,8	7,7	7,2	6,5	8,0	...	...	...
RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	4,2	4,3	4,0	1,6	0,2	3,1	2,8	3,8	1,5	—	—	—	1,3	2,3	0,2
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	5	2,1	...	...	1,6	...	...	2,0	...	...	2,3	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	14,6 ^x	17,6 ^x	11,2 ^x	9,9 ^x	11,4 ^x	8,3 ^x	5,8 ^x	5,2 ^x	6,4 ^x	7,2 ^x	5,5 ^x	8,9 ^x	...	...	...
Bhoutan	7	—	—	—	1,8	1,8	1,8	3,1	3,9	2,2	1,5	2,4	0,7	4,4	5,1	3,8
Inde	5	14,0 ^y	14,3 ^y	13,6 ^y	6,8 ^y	6,6 ^y	7,0 ^y	6,0 ^y	6,2 ^y	5,9 ^y	1,9 ^y	1,4 ^y	2,4 ^y	...	...	...
Maldives	7	—	...	...	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	5	10,8	12,2 [*]	9,3 [*]	0,3	1,1 [*]	— [*]	1,3	1,5 [*]	1,0 [*]	2,1	2,8 [*]	1,4 [*]
Pakistan	5	15,3 ^y	15,4 ^y	15,1 ^y	4,7 ^y	6,1 ^y	2,5 ^y	3,8 ^y	4,7 ^y	2,5 ^y	9,2 ^y	9,1 ^y	9,4 ^y	...	...	...
République islamique d'Iran	5	1,8	4,0	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes																
Algérie	6	1,2	1,7	0,6	1,0	0,7	1,4	0,7	0,3	1,2	1,5	1,9	1,0	3,9	4,5	3,3
Arabie saoudite	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	6	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,0 ^y	— ^y	0,4 ^y	0,2 ^y	— ^y	0,5 ^y	0,1 ^y	— ^y	0,2 ^y
Djibouti	6	4,1	1,5	7,0	2,7	2,7	2,7	2,3	2,0	2,8	0,7	1,0	0,4	...	...	...
Égypte	6	1,9	2,4	1,3	—	...	...	0,3	...	...	3,0	...	...	—	...	...
Émirats arabes unis	5	0,8	1,2	0,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...
Irak	6	11,1 ^y	9,1 ^y	13,4 ^y	1,4 ^y	— ^y	3,7 ^y	1,1 ^y	— ^y	2,9 ^y	5,2 ^y	3,2 ^y	7,8 ^y	11,2 ^y	8,8 ^y	14,6 ^y
Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6	—	...	...	0,2	...	...	—	...	...	0,7	...	...	3,6	...	...
Koweït	5	0,7	1,5	—	—	—	—	—	—	—	4,5	5,3	3,7	...	...	...
Liban	6	2,2	2,5	1,8	1,3	1,6	1,1	1,1	1,4	0,6	3,8	4,9	2,5	3,8	5,1	2,4

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	100	100	99	99	98	99	...	...	...	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	97	100	94	99	100	97	97 ^Y	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
...	...	...	100	100	100	...	...	...	98	98	99	83	81	84	Brunéi Darussalam
56	58	54	62	61	64	49	52	45	55	54	57	...	...	...	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
87	89	86	86	85	87	82	82	82	81	80	82	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	84	83	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	82 ^X	76 ^X	88 ^X	...	...	...	81 ^X	75 ^X	89 ^X	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
...	...	...	99 ^Y	99 ^Y	100 ^Y	...	...	...	99 ^Y	...	...	...	...	...	Malaisie
...	...	...	72	71	72	...	...	...	72	71	72	70 ^Y	68 ^Y	71 ^Y	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	74	70	78	...	...	...	70	66	75	...	...	...	Philippines
100	100	100	99	99	99	100	100	100	99	99	99	...	...	...	République de Corée
54	55	54	62	62	62	54	55	54	62	62	62	58 ^Y	58 ^Y	57 ^Y	RDP Iao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	92	92	92	...	...	...	91	90	92	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
72	72	72	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
83	80	86	92	...	...	83	80	86	92	...	...	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
65	60	70	65 ^X	63 ^X	67 ^X	65	60	70	65 ^X	63 ^X	67 ^X	55 ^X	52 ^X	58 ^X	Bangladesh
90	89	92	93	91	95	81	78	86	84	81	88	...	...	...	Bhoutan
62	63	60	73 ^Y	73 ^Y	73 ^Y	62	63	60	73 ^Y	73 ^Y	73 ^Y	...	...	...	Inde
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives
58	56	61	79	75*	83*	58	56	61	79	75*	83*	38,6 ^Y	35,4 ^Y	42,8 ^Y	Népal
...	...	...	70 ^Y	68 ^Y	72 ^Y	...	...	...	70 ^Y	68 ^Y	72 ^Y	48 ^Y	47 ^Y	51 ^Y	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes															
95	94	96	95	95	96	91	90	93	91	90	92	86 ^Y	84 ^Y	88 ^Y	Algérie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
97	97	98	99 ^Y	100 ^Y	98 ^Y	92	91	93	99 ^Y	100 ^Y	97 ^Y	...	...	...	Bahreïn
77	71	85	90	92	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
99	99	99	...	...	...	99	99	99	97	...	...	...	...	...	Égypte
92	93	92	99	98	100	90	90	89	99	98	100	98	...	...	Émirats arabes unis
66	67	63	81 ^Y	87 ^Y	73 ^Y	49	51	47	70 ^Y	78 ^Y	61 ^Y	68 ^Y	75 ^Y	60 ^Y	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
98	98	97	...	...	...	97	97	97	96	...	...	...	...	...	Jordanie
...	...	...	96	95	97	94	93	95	96	95	97	86	83	90	Koweït
91	88	95	91	88	94	91	88	95	87	83	91	83	78	88	Liban

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire ¹	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2005														
		1 ^{re} année d'études			2 ^e année d'études			3 ^e année d'études			4 ^e année d'études			5 ^e année d'études		
2006	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Maroc	6	5,4	5,2	5,8	2,7	2,4	3,2	4,3	3,8	4,9	5,9	5,3	6,6	7,5	6,6	8,7
Mauritanie	6	7,6	7,7	7,6	8,3	7,7	8,8	13,1	12,1	14,0	17,3	17,0	17,6	19,6	18,9	20,4
Oman	6	0,2	0,3	0,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,9	1,2	2,6
Qatar	6	4,9	5,5	4,3	5,5	6,1	5,0	3,2	0,6	5,9	—	—	—	—	—	—
République arabe syrienne	4	4,4	4,1	4,7	1,5	1,7	1,3	1,4	1,7	1,0	...	...	...	...	...	...
Soudan	6	6,1 ^Y	6,7 ^Y	5,3 ^Y	6,3 ^Y	5,6 ^Y	7,1 ^Y	4,9 ^Y	4,8 ^Y	5,0 ^Y	5,7 ^Y	6,6 ^Y	4,6 ^Y	5,5 ^Y	5,8 ^Y	5,0 ^Y
T. A. palestiniens	4	0,9 ^Y	0,9 ^Y	0,9 ^Y	— ^Y	— ^Y	— ^Y	1,2 ^Y	1,2 ^Y	1,4 ^Y	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6	0,2	0,2	0,3	0,7	0,8	0,6	0,4	0,3	0,4	1,7	1,9	1,4	2,3	2,5	2,2
Yémen	6	13,5 ^Y	15,1 ^Y	11,5 ^Y	8,9 ^Y	8,5 ^Y	9,4 ^Y	6,7 ^Y	5,4 ^Y	8,5 ^Y	7,9 ^Y	6,7 ^Y	9,9 ^Y	9,6 ^Y	8,4 ^Y	11,7 ^Y
Europe centrale et orientale																
Albanie	4	3,5 ^X	4,1 ^X	2,8 ^X	3,4 ^X	3,8 ^X	3,1 ^X	3,3 ^X	3,5 ^X	3,0 ^X	...	...	...	.	.	.
Bélarus	4	0,0	0,2	—	0,2	0,5	—	0,1	0,4	—	...	...	...	.	.	.
Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Bulgarie	4	2,0	2,0	2,1	1,9	1,8	1,9	1,2	1,1	1,3	...	...	...	.	.	.
Croatie	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	.	.	.
Estonie	6	1,0	1,1	0,8	0,7	0,8	0,5	0,6	0,6	0,5	0,9	0,6	1,3	0,6	1,1	0,1
ERY de Macédoine	4	1,0 ^Y	1,5 ^Y	0,5 ^Y	0,1 ^Y	0,0 ^Y	0,3 ^Y	0,6 ^Y	0,8 ^Y	0,5 ^Y	...	...	...	.	.	.
Fédération de Russie	4	2,7	3,4	2,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Hongrie	4	1,7	1,9	1,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	...	...	...	.	.	.
Lettonie	4	1,4	1,6	1,2	0,3	—	0,8	0,1	0,4	—	...	...	...	.	.	.
Lituanie	4	1,5	1,8	1,2	1,0	0,9	1,0	0,8	0,6	1,0	...	...	...	.	.	.
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	6	0,6	...	...	0,2	...	...	0,3	...	...	0,3	...	...	0,2	...	...
République de Moldova	4	0,7	0,9	0,4	1,3	2,0	0,7	1,0	1,2	0,8	...	...	...	.	.	.
République tchèque	5	0,5	0,5	0,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.
Roumanie	4	3,1	3,2	3,0	1,7	1,9	1,4	1,5	1,6	1,3	...	...	...	.	.	.
Serbie	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Slovaquie	4	1,5	1,8	1,3	0,4	0,2	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.
Slovénie	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Turquie	6	0,1 ^Y	0,5 ^Y	— ^Y	0,8 ^Y	0,7 ^Y	0,9 ^Y	1,0 ^Y	0,9 ^Y	1,2 ^Y	1,1 ^Y	0,6 ^Y	1,6 ^Y	2,9 ^Y	1,9 ^Y	3,9 ^Y
Ukraine	4	1,2	1,4	1,0	0,7	0,7	0,7	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Monde²																
Monde ²	...	2,6	2,4	2,8	1,4	...	...	1,5	1,7	1,4	2,3	...	...	2,0	2,3	1,6
Pays développés	...	1,0	1,1	0,9	0,1	...	...	0,3	...	...	...	...	...	.	.	.
Pays en développement	...	5,2	5,3	5,0	2,1	2,6	1,6	2,8	3,6	1,9	3,3	4,3	2,2	3,5	...	...
Pays en transition	...	0,3	1,0	0,0	0,4	0,3	0,4	0,4	0,2	1,0	...	...	...	.	.	.
Afrique subsaharienne	...	9,3	7,9	11,2	4,0	6,1	1,8	5,1	4,7	5,5	6,7	6,6	6,9	7,1	9,7	4,6
Amérique du N./Europe occ.	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amérique latine et Caraïbes	...	4,1	3,6	4,6	1,8	2,1	1,4	2,0	0,7	3,2	2,1	2,3	2,0	2,8	2,7	3,0
Amérique latine	...	4,9	5,2	4,5	2,0	...	...	2,4	2,0	2,8	2,6	2,7	2,6	3,0	3,7	2,4
Caraïbes	...	1,6	...	...	1,1	0,0	2,3	...	...	...	...	...	...	—	...	...
Asie centrale	...	0,3	...	...	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	...	...	...	.	.	.
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	3,1	...	...	1,6	...	...	2,5	...	...	4,0	5,0	2,9	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	10,8	12,2	9,3	3,2	4,0	2,2	3,8	4,7	2,5	2,1	2,8	1,4	...	...	...
États arabes	...	2,0	2,5	1,6	1,2	1,2	1,2	1,1	0,7	1,8	2,3	...	...	3,8	5,1	2,4
Europe centrale et orientale	...	1,2	1,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.

1. Dans le présent tableau, la durée de l'enseignement primaire est définie conformément à la CITE 97 et peut différer de celle en vigueur au niveau national.
2. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.
Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE															Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE (%)						TAUX DE SURVIE EN DERNIÈRE ANNÉE (%)						TAUX D'ACHÈVEMENT D'UNE COHORTE (%)			
Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999			2005			1999			2005			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
82	82	82	80	82	79	75	75	76	74	76	72	60	63	56	Maroc
68	70	66	57	59	56	61	...	...	45	46	43	21 ^Y	21 ^Y	20 ^Y	Mauritanie
94	94	94	100	100	100	92	92	92	99	100	99	98 ^Y	98 ^Y	97 ^Y	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	89	89	...	...	...	Qatar
92	92	91	...	...	...	87	87	87	92	92	93	...	...	...	République arabe syrienne
84	81	88	79 ^Y	78 ^Y	79 ^Y	77	74	81	74 ^Y	73 ^Y	75 ^Y	...	...	...	Soudan
...	...	...	...	...	...	99	100	99	98 ^Y	99 ^Y	97 ^Y	...	...	...	T. A. palestiniens
92	91	93	97	96	97	87	86	88	94	94	95	...	...	...	Tunisie
87	...	...	66 ^Y	67 ^Y	65 ^Y	80	...	...	59 ^Y	61 ^Y	57 ^Y	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale															
...	...	...	...	...	...	92	90	95	90 ^x	89 ^x	91 ^x	...	...	...	Albanie
...	...	...	...	...	...	99	99	99	99	99	100	97	96	100	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	...	...	...	93	93	93	95	95	95	...	...	...	Bulgarie
...	...	...	...	...	...	100	99	100	100	99	100	...	...	...	Croatie
99	99	99	97	97	97	99	98	99	96	96	97	...	...	...	Estonie
...	...	...	...	...	...	97	96	99	98 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	...	...	...	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
...	...	...	...	...	...	97	96	98	98	97	98	...	...	...	Hongrie
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	98	98	...	...	...	Lettonie
...	...	...	...	...	...	99	99	100	97	97	97	...	...	...	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
99	...	...	99	...	...	98	...	...	98	...	...	...	...	...	Pologne
...	...	...	...	...	...	95	...	...	97	96	98	...	...	...	République de Moldova
98	98	99	100	100	100	98	98	99	100	100	100	...	...	...	République tchèque
...	...	...	...	...	...	96	95	96	94	93	94	...	...	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	Slovaquie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovénie
...	...	...	97 ^Y	97 ^Y	97 ^Y	...	...	...	94 ^Y	95 ^Y	93 ^Y	...	...	...	Turquie
...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	88	89	...	...	...	Monde ²
...	...	...	...	...	...	98	98	99	98	98	98	...	...	...	Pays développés
...	...	...	83	80	87	...	...	...	81	79	83	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	97	...	...	99	100	97	...	...	...	Pays en transition
...	...	...	74	77	70	...	...	...	67	71	62	...	...	...	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	98	100	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
87	...	...	90	88	91	84	78	91	85	84	86	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
85	86	84	88	86	90	81	83	80	84	82	86	...	...	...	Amérique latine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	97	98	96	99	99	98	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	84	83	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	73	73	73	...	...	...	73	73	73	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
92	90	93	...	...	...	90	89	92	92	92	93	...	...	...	États arabes
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	Europe centrale et orientale

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(*) Estimation nationale.

Tableau 8
Participation dans l'enseignement secondaire¹

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2005			Groupe d'âge 2006	Population d'âge scolaire ² (milliers) 2005	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total		Effectif de l'enseignement technique et professionnel	
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2006		Année scolaire s'achevant en 2006		Année scolaire s'achevant en 2006	
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
Afrique subsaharienne													
1 Afrique du Sud	90 ^x	89 ^x	91 ^x	14-18	4 886	4 239	53	4 593 ^y	52 ^y	3 ^y	276 ^y	40 ^y	
2 Angola	...	...	...	10-16	2 915	300	43	...	...	...	...	...
3 Bénin	71	72	70	12-18	1 377	213	31	435 ^z	35 ^z	25 ^z	58 ^z	43 ^z	
4 Botswana	97 ^y	97 ^y	98 ^y	13-17	220	158	51	169 ^z	51 ^z	...	11 ^z	38 ^z	
5 Burkina Faso	44	45	43	13-19	2 203	173	38	320	41	39	23	49	
6 Burundi	34	37	31	13-19	1 347	...	...	192	43	11	12	49
7 Cameroun	33	32	34	12-18	2 941	626	45	698	44	28	118	39	
8 Cap-Vert	84	81	87	12-17	77	...	...	61	53	14	2	42
9 Comores	63 ^y	70 ^y	55 ^y	12-18	125	29	44	43 ^z	43 ^z	41 ^z	0,2 ^z	7 ^z	
10 Congo	58 ^y	58 ^y	58 ^y	12-18	572	...	...	235 ^y	46 ^y	22 ^y	43 ^y	48 ^y
11 Côte d'Ivoire	...	...	...	12-18	3 169	592	35	...	...	...	...	...
12 Érythrée	83	86	79	12-18	733	115	41	228	38	5	2	43	
13 Éthiopie	89	90	87	13-18	10 911	1 060	40	3 430	40	...	191	44	
14 Gabon	...	...	...	12-18	209	87	46	...	...	...	...	...
15 Gambie	...	...	...	13-18	202	50	39	90	47	39 ^y	...	...
16 Ghana	...	...	...	12-17	3 171	1 024	44	1 581	46	13	32	50
17 Guinée	71	75	66	13-19	1 384	172	26	483	34	16	4	14	
18 Guinée-Bissau	...	...	...	13-17	178	...	...	...	...	...	...	...
19 Guinée équatoriale	...	...	...	12-18	74	20	27	...	...	...	...	...
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 140	1 822	49	2 584	48	6 ^z	23	62
21 Lesotho	68	68	68	13-17	254	74	57	94	56	3	2	53	
22 Libéria	...	...	...	12-17	482	114	39	...	...	...	...	...
23 Madagascar	55	56	54	11-17	3 072	...	...	730	49	43	32	34
24 Malawi	72	74	71	12-17	1 946	556	41	565	45	10	...	...
25 Mali	57	63	48	13-18	1 635	218	34	463	38	24	51	41	
26 Maurice	67	61	72	11-17	146	104	49	128 ^z	49 ^z	...	18 ^z	31 ^z	
27 Mozambique	54	52	56	13-17	2 368	103	41	367	42	13	26	31	
28 Namibie	75	72	77	13-17	268	116	53	153	53	5	...	...
29 Niger	60	61	58	13-19	1 939	105	38	217	39	10	6	48	
30 Nigéria	...	...	...	12-17	20 204	3 845	47	6 398 ^z	45 ^z	...	...	...
31 Ouganda	43	42	43	13-18	4 294	318	40	760 ^z	44 ^z	45 ^y	32 ^z	32 ^z	
32 République centrafricaine	47	44	51	12-18	690	...	...	...	...	...	...	...
33 R. D. Congo	...	...	...	12-17	8 205	1 235	34	...	...	...	...	...
34 République-Unie de Tanzanie	46	47	45	14-19	5 252	271	45	...	...	...	...	...
35 Rwanda	...	...	...	13-18	1 502	105	51	204 ^z	48 ^z	...	73 ^z	48 ^z
36 Sao Tomé-et-Principe	55	53	56	13-17	18	...	...	8	51	...	0,1	18
37 Sénégal	50	52	48	13-19	1 883	237	39	447	43	23 ^z	...	...
38 Seychelles ³	95 ^x	93 ^x	97 ^x	12-16	...	8	50	8	50	6	...	...
39 Sierra Leone	...	...	...	12-17	738	...	...	240	41	7	12	60
40 Somalie	...	...	...	13-17	876	...	...	...	...	...	...	...
41 Swaziland	88 ^y	88 ^y	89 ^y	13-17	153	62	50	71 ^z	50 ^z	...	...	...
42 Tchad	51 ^y	56 ^y	42 ^y	12-18	1 617	123	21	237 ^z	25 ^z	...	3 ^z	41 ^z	
43 Togo	65	68	61	12-18	1 014	232	29	399 ^z	34 ^z	28 ^z	22 ^z	18 ^z	
44 Zambie	54	49	60	14-18	1 377	237	43	409 ^z	45 ^z	4 ^y	8 ^z	8 ^z	
45 Zimbabwe	...	...	...	13-18	2 080	835	47	831	48	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
46 Allemagne	99	99	99	10-18	8 128	8 185	48	8 185	48	8	1 813	42	
47 Andorre ³	96 ^x	95 ^x	96 ^x	12-17	...	...	...	4	50	4	0,2	50
48 Autriche	...	...	...	10-17	768	748	48	783	48	10	303	44
49 Belgique	...	...	...	12-17	749	1 033	51	822	48	68	335	43
50 Canada	...	...	...	12-17	2 592	...	...	2 999 ^y	48 ^y	...	...	...
51 Chypre ³	100	100	100	12-17	...	63	49	65	49	14	4	17	
52 Danemark	100 ^y	100 ^y	99 ^y	13-18	388	422	50	464	49	14	124	44	
53 Espagne	...	...	...	12-17	2 603	3 299	50	3 091	50	28	482	50
54 États-Unis	...	...	...	12-17	26 149	22 445	...	24 552	49	8	...	...
55 Finlande	99	98	99	13-18	387	480	51	433	50	7	125	46	
56 France ⁴	...	...	...	11-17	5 260	5 955	49	5 994	49	25	1 165	42
57 Grèce	99	100	99	12-17	683	771	49	705	48	6	125	37	
58 Irlande	99 ^y	...	...	12-16	281	346	50	313	51	0	50	54

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)														TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)					
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire						Total secondaire					
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2006			
1999		2000		1999		2000		1999				2006				1999		2006	
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne																			
98Y	96Y	100Y	1,05Y	92Y	89Y	96Y	1,08Y	89	83	94	1,13	95Y	92Y	98Y	1,07Y	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	13	15	11	0,76	...	...	...	...	...	...	...	...
41 ²	51 ²	30 ²	0,58 ²	20 ²	27 ²	14 ²	0,52 ²	19	26	12	0,47	32 ²	41 ²	23 ²	0,57 ²	...	...	...	...
89 ²	86 ²	92 ²	1,07 ²	58 ²	58 ²	58 ²	1,00 ²	74	72	76	1,07	76 ²	75 ²	78 ²	1,05 ²	56 ²	52 ²	60 ²	1,14 ²
19	22	17	0,75	7	9	5	0,61	10	12	7	0,62	15	17	12	0,72	12	14	10	0,71
19	22	17	0,77	7	9	6	0,64	...	...	...	...	14	16	12	0,74	...	...	...	...
30	33	26	0,80	15	17	13	0,78	25	27	23	0,83	24	26	21	0,79	...	...	...	...
99	93	104	1,11	61	55	67	1,22	...	...	...	...	80	75	86	1,15	59	56	63	1,13
41 ²	47 ²	35 ²	0,75 ²	27 ²	30 ²	24 ²	0,78 ²	25	28	22	0,81	35 ²	40 ²	30 ²	0,76 ²	...	...	...	...
57Y	60Y	53Y	0,88Y	23Y	27Y	19Y	0,69Y	...	...	...	...	43Y	47Y	39Y	0,84Y	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...
46	56	36	0,63	19	25	14	0,54	21	25	17	0,69	31	39	23	0,60	25	30	20	0,67
39	47	32	0,67	11	13	8	0,64	12	15	10	0,68	30	36	24	0,67	24	29	19	0,64
...	...	...	...	...	...	...	...	49	53	46	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...
60	62	59	0,95	28	31	25	0,80	32	38	25	0,66	45	47	43	0,90	38	40	37	0,94
69	72	66	0,91	28	31	26	0,82	37	41	33	0,80	49	52	46	0,88	45	47	43	0,91
43	54	31	0,58	23	32	13	0,42	14	21	8	0,37	35	45	24	0,53	28	35	20	0,57
...
...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...
89	91	87	0,96	31	32	29	0,91	38	39	37	0,96	50	52	49	0,93	42	43	42	0,97
45	40	51	1,29	24	22	27	1,22	31	26	35	1,35	37	33	41	1,27	24	19	29	1,55
...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...
32	33	32	0,96	11	12	11	0,89	...	...	...	...	24	24	23	0,95	17	17	18	1,04
39	42	36	0,87	17	20	15	0,77	36	42	30	0,70	29	32	27	0,84	24	25	23	0,93
39	48	30	0,63	17	21	12	0,56	16	22	11	0,52	28	35	21	0,61	...	...	...	...
99 ²	98 ²	100 ²	1,02 ²	80 ²	81 ²	78 ²	0,96 ²	76	76	75	0,98	88 ²	89 ²	88 ²	0,99 ²	82 ²	81 ²	82 ²	1,02 ²
22	25	18	0,72	5	6	4	0,66	5	6	4	0,69	16	18	13	0,72	4	4	4	0,89
74	68	79	1,16	30	29	32	1,12	55	52	58	1,12	57	53	61	1,15	35	30	40	1,31
15	18	12	0,65	5	6	4	0,61	7	9	5	0,60	11	14	9	0,63	9	12	7	0,63
35 ²	38 ²	32 ²	0,84 ²	30 ²	33 ²	26 ²	0,79 ²	23	24	22	0,89	32 ²	36 ²	29 ²	0,82 ²	26 ²	28 ²	23 ²	0,84 ²
22 ²	24 ²	20 ²	0,84 ²	10 ²	12 ²	8 ²	0,68 ²	10	12	8	0,66	18 ²	20 ²	16 ²	0,81 ²	16	17	15	0,91
15*	18*	12*	0,68*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	18	24	12	0,52	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...
18 ²	19 ²	17 ²	0,89 ²	10 ²	10 ²	9 ²	0,89 ²	9	10	9	0,99	13 ²	14 ²	13 ²	0,89 ²	...	...	...	...
70	65	74	1,13	28	28	28	0,97	...	...	...	...	46	44	47	1,07	33 ²	31 ²	34 ²	1,11 ²
32	36	28	0,78	12	15	10	0,67	15	19	12	0,64	24	27	20	0,76	20	23	18	0,76
116	111	121	1,09	106	96	116	1,21	113	111	115	1,04	112	105	119	1,13	94	...	...	...
46	54	37	0,69	17	20	14	0,69	...	...	...	...	32	37	26	0,69	23	27	19	0,71
...
56 ²	55 ²	56 ²	1,02 ²	33 ²	34 ²	32 ²	0,94 ²	45	45	45	1,00	47 ²	47 ²	47 ²	1,00 ²	32 ²	29 ²	35 ²	1,21 ²
19 ²	28 ²	10 ²	0,36 ²	10 ²	15 ²	4 ²	0,26 ²	10	16	4	0,26	15 ²	23 ²	8 ²	0,33 ²	...	...	...	...
54 ²	69 ²	39 ²	0,57 ²	20 ²	31 ²	10 ²	0,31 ²	28	40	16	0,40	40 ²	54 ²	27 ²	0,51 ²	...	...	...	...
47 ²	50 ²	44 ²	0,87 ²	18 ²	21 ²	16 ²	0,73 ²	20	23	18	0,77	30 ²	33 ²	27 ²	0,82 ²	28 ²	31 ²	25 ²	0,80 ²
58	59	58	0,99	31	33	28	0,87	43	46	40	0,88	40	41	38	0,93	37	38	36	0,96
Amérique du Nord et Europe occidentale																			
101	101	101	1,00	100	103	96	0,94	98	99	97	0,98	101	102	99	0,98	...	...	...	...
91	92	91	0,99	72	65	78	1,20	...	...	...	...	85	83	87	1,04	74	73	75	1,03
103	103	102	0,99	101	104	98	0,94	99	101	97	0,96	102	104	100	0,96	...	...	...	...
114	116	111	0,95	108	109	106	0,97	143	138	148	1,07	110	111	108	0,97	87	89	85	0,96
100Y	101Y	100Y	0,99Y	134Y	137Y	132Y	0,97Y	...	...	...	...	117Y	119Y	116Y	0,97Y	...	...	...	...
96	96	97	1,00	97	95	98	1,03	93	92	95	1,03	97	96	97	1,02	94	93	95	1,02
116	115	117	1,02	123	121	126	1,04	125	121	128	1,06	120	118	121	1,03	89	88	90	1,03
116	116	117	1,00	123	114	133	1,17	108	105	112	1,07	119	115	122	1,06	94	92	96	1,03
100	101	99	0,99	88	88	88	1,00	95	...	...	...	94	94	94	0,99	88	88	88	1,00
102	102	102	1,00	121	117	126	1,08	121	116	126	1,09	112	109	114	1,04	96	96	96	1,00
112	113	112	0,99	116	115	117	1,02	111	111	111	1,00	114	114	114	1,00	99	98	100	1,02
101	103	100	0,97	105	106	104	0,98	90	89	92	1,04	103	104	102	0,97	92	92	93	1,01
107	105	108	1,03	119	112	126	1,13	107	104	111	1,06	112	108	116	1,07	87	85	90	1,05

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2005			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
	Total	M	F			Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2006			Année scolaire s'achevant en 2006	Année scolaire s'achevant en 2006	
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)		% F	
59	Islande	100	100	100	13-19	31	32	50	34	49	6	7	41
60	Israël	73	73	72	12-17	665	569	49	613	49	.	124	43
61	Italie	99	100	99	11-18	4 519	4 450	49	4 532	48	5	1 676	40
62	Luxembourg	...	...	...	12-18	38	33	50	37	50	19	12	48
63	Malte	94 ^y	93 ^y	94 ^y	11-17	38	...	...	38 ^z	49 ^z	28 ^z	4 ^z	33 ^z
64	Monaco ⁵	...	...	...	11-17	...	3	51	3 ^y	...	23 ^y	0,5 ^y	...
65	Norvège	100	99	100	13-18	365	378	49	412	49	7 ^z	134	43
66	Pays-Bas	98 ^x	96 ^x	100 ^x	12-17	1 204	1 365	48	1 423	48	83 ^y	657	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	679	848	51	662	51	16	111	42
68	Royaume-Uni	...	...	...	11-17	5 470	5 192	49	5 358	49	25	976	49
69	Saint-Marin	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	...	...	...	13-18	727	946	55	751	49	11	210	44
71	Suisse	100	...	...	13-19	630	544	47	584	47	7	182	40
Amérique latine et Caraïbes													
72	Anguilla	98 ^y	100 ^y	96 ^y	12-16	...	1	53	1	52	.	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
75	Argentine ⁶	93 ^y	92 ^y	94 ^y	12-17	4 138	3 722	51	3 476 ^z	52 ^z	28 ^z	1 234 ^z	54 ^z
76	Aruba	99	...	...	12-16	7	6	51	7	50	92	1	38
77	Bahamas	99	99	99	11-16	36	27	49	33	50	28	.	.
78	Barbade	99	100	97	11-15	20	22	51	21	50	5	.	.
79	Belize	86	85	88	11-16	38	22	51	30	51	71	2	40
80	Bermudes ³	95	...	...	11-17	...	...	...	5	51	42	.	.
81	Bolivie	90 ^x	90 ^x	90 ^x	12-17	1 264	830	48	1 043	48	13	.	.
82	Brésil	81 ^x	...	...	11-17	23 439	24 983	52	24 863 ^z	52 ^z	12 ^y	754 ^z	50 ^z
83	Chili	97 ^y	96 ^y	98 ^y	12-17	1 792	1 305	50	1 634	50	54	395	47
84	Colombie	99	99	100	11-16	5 453	3 589	52	4 484	52	24	254	54
85	Costa Rica	98	100	97	12-16	436	235	51	374	50	10	56	50
86	Cuba	98	98	99	12-17	991	740	50	928	49	.	271	44
87	Dominique ³	93	...	...	12-16	...	7	57	7	50	32	0,2	67
88	El Salvador	91	91	92	13-18	820	406	49	529	50	18	107	53
89	Équateur	78	80	75	12-17	1 633	904	50	1 103	50	33	251	51
90	Grenade ³	...	...	...	12-16	...	...	...	14 ^{*z}	50 ^{*z}	...	0,7 ^{*z}	46 ^{*z}
91	Guatemala	91	92	90	13-17	1 513	435	45	809	48	74	239	51
92	Guyana	...	...	...	12-16	68	66	50	71	50	...	...	...
93	Haïti	...	...	...	12-18	1 512	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras	71	68	74	12-16	854	...	...	635 ^z	56 ^z	33 ^z	241 ^z	58 ^z
95	Îles Caïmanes ⁵	...	...	...	11-16	...	2	48	3	49	30	.	.
96	Îles Turques et Caïques	88 ^y	84 ^y	92 ^y	12-16	...	1	51	2 ^z	48 ^z	16 ^z	0,1 ^z	48 ^z
97	Îles Vierges britanniques ³	94	100	89	12-16	...	2	47	2	53	11	0,3	58
98	Jamaïque	99 ^y	100 ^y	97 ^y	12-16	285	231	50	246 ^z	50 ^z	6 ^z	- ^z	- ^z
99	Mexique	94	95	93	12-17	12 486	8 722	50	10 883	51	15	1 602	56
100	Montserrat	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,3	46	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	12-16	681	321	54	448	53	26	23	54
102	Panama	94	92	95	12-17	368	230	51	257	51	16	48	50
103	Paraguay	89 ^y	89 ^y	89 ^y	12-17	803	425	50	529 ^z	50 ^z	21 ^z	47 ^z	47 ^z
104	Pérou	95	97	94	12-16	2 921	2 278	48	2 760	50	24	220	61
105	République dominicaine	84	81	87	12-17	1 150	611	55	794	54	23	35	61
106	Sainte-Lucie	71 ^y	63 ^y	79 ^y	12-16	16	12	56	14	54	4	0,6	37
107	Saint-Kitts-et-Nevis	90 ^x	...	...	12-16	...	...	...	5	50	3	.	.
108	St Vincent/Grenad.	84 ^y	79 ^y	88 ^y	12-16	13	...	...	10 ^z	55 ^z	25 ^z	0,4 ^z	34 ^z
109	Suriname	...	...	...	12-18	60	...	...	47	56	20	20	51
110	Trinité-et-Tobago	93 ^{*y}	94 ^{*y}	92 ^{*y}	12-16	121	117	52	97 ^{*z}	50 ^{*z}	24 ^{*z}	0,9 ^z	28 ^z
111	Uruguay	81	76	87	12-17	320	284	53	323	53	11	50	46
112	Venezuela, R. B.	99	99	99	12-16	2 734	1 439	54	2 105	52	25	115	51
Asie centrale													
113	Arménie	100	100	99	10-16	398	347	...	356	50	1	2	33
114	Azerbaïdjan	99	100	98	10-16	1 267	929	49	1 052	48	0,4	3	29
115	Géorgie	99	98	100	12-16	370	442	49	314	50	4	6	31
116	Kazakhstan	100	100	100	11-17	2 091	1 966	49	1 874	49	0,8	106	31

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)														TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)							
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire						Total secondaire							
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en 2006							
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2006				Total	M	F	IPS (F/M)		
								Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)						
102	103	101	0,98	116	113	120	1,06	110	107	113	1,06	110	108	111	1,03	90	89	91	1,02	59	
76	76	76	1,00	109	109	108	0,99	90	90	90	1,00	92	93	92	0,99	89	88	89	1,00	60	
104	106	102	0,97	98	98	98	1,00	92	92	91	0,99	100	101	100	0,99	94	93	94	1,01	61	
107	107	108	1,01	88	85	91	1,08	98	96	99	1,04	96	94	98	1,04	84	82	86	1,05	62	
104 ^z	103 ^z	105 ^z	1,03 ^z	89 ^z	92 ^z	87 ^z	0,94 ^z	...	...	...	...	99 ^z	99 ^z	100 ^z	1,00 ^z	87 ^z	84 ^z	90 ^z	1,07 ^z	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
100	100	101	1,00	126	127	125	0,99	120	118	121	1,02	113	113	112	0,99	96	96	97	1,01	65	
128	131	125	0,96	108	108	108	1,01	124	126	121	0,96	118	119	117	0,98	88	88	89	1,01	66	
114	114	115	1,01	81	74	89	1,20	106	102	110	1,08	97	94	102	1,09	82	78	86	1,10	67	
99	99	100	1,01	97	95	99	1,04	101	101	101	1,00	98	97	99	1,03	92	90	94	1,04	68	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
104	105	104	0,99	102	103	102	1,00	157	137	177	1,29	103	104	103	0,99	99	99	99	1,00	70	
109	108	110	1,03	80	85	75	0,87	94	98	90	0,92	93	95	90	0,95	82	84	80	0,96	71	
																				Amérique latine et Caraïbes	
82	83	81	0,98	84	80	88	1,10	...	...	...	...	83	82	84	1,02	81 ^z	83 ^z	79 ^z	0,96 ^z	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	92	85	99	1,16	...	...	...	...	...	...	...	...	74
102 ^z	99 ^z	104 ^z	1,05 ^z	67 ^z	61 ^z	73 ^z	1,21 ^z	94	91	97	1,07	84 ^z	80 ^z	89 ^z	1,11 ^z	78 ^z	75 ^z	82 ^z	1,10 ^z	75	
119	126	111	0,88	88	80	96	1,20	99	96	103	1,07	100	98	102	1,04	74	70	77	1,10	76	
95	95	95	0,99	86	85	88	1,03	79	79	78	0,99	91	90	91	1,01	84	83	85	1,02	77	
100	101	99	0,99	105	100	111	1,11	100	98	103	1,05	102	100	104	1,04	89	88	89	1,02	78	
87	85	89	1,05	61	59	64	1,09	64	62	67	1,08	79	77	81	1,06	67	64	69	1,08	79	
91	93	89	0,96	79	74	85	1,15	...	...	...	...	84	82	87	1,06	...	...	...	...	80
93	95	91	0,96	77	78	75	0,96	78	80	75	0,93	82	84	81	0,96	71	72	70	0,98	81	
114 ^z	111 ^z	116 ^z	1,05 ^z	95 ^z	87 ^z	103 ^z	1,19 ^z	99	94	104	1,11	105 ^z	100 ^z	111 ^z	1,10 ^z	79 ^z	75 ^z	83 ^z	1,11 ^z	82	
99	101	98	0,97	87	85	89	1,05	79	78	81	1,04	91	90	92	1,02	...	...	...	...	83
90	87	94	1,08	66	60	72	1,19	70	67	74	1,11	82	78	87	1,11	65	61	68	1,11	84	
104	102	105	1,03	60	56	65	1,15	57	55	60	1,09	86	83	89	1,06	...	...	...	...	85
96	98	95	0,97	91	89	94	1,07	77	75	80	1,07	94	93	94	1,02	87	86	88	1,03	86	
125	134	117	0,87	78	68	88	1,29	90	77	104	1,35	106	107	105	0,98	81	77	85	1,10	87	
80	80	80	1,01	48	46	50	1,10	52	52	51	0,98	65	63	66	1,04	54	53	55	1,05	88	
77	78	76	0,98	58	56	60	1,07	57	56	57	1,03	68	67	68	1,02	57	57	58	1,03	89	
102 ^z	104 ^z	100 ^z	0,96 ^z	97 ^z	89 ^z	104 ^z	1,17 ^z	...	...	...	...	100 ^z	99 ^z	102 ^z	1,03 ^z	79 ^z	78 ^z	80 ^z	1,02 ^z	90
58	62	54	0,87	46	46	47	1,01	33	36	30	0,84	53	56	51	0,92	38	40	37	0,92	91	
...	...	...	...	68	68	69	1,01	82	82	83	1,02	105	105	104	0,98	...	...	...	...	92
...	93
65 ^z	60 ^z	70 ^z	1,18 ^z	93 ^z	75 ^z	110 ^z	1,45 ^z	...	...	...	...	76 ^z	66 ^z	86 ^z	1,30 ^z	...	...	...	...	94
...	95
86 ^z	89 ^z	84 ^z	0,95 ^z	85 ^z	89 ^z	82 ^z	0,92 ^z	...	...	...	...	86 ^z	89 ^z	83 ^z	0,94 ^z	70 ^z	72 ^z	69 ^z	0,96 ^z	96
115	110	121	1,10	93	85	101	1,18	99	103	94	0,91	107	100	113	1,13	88 ^z	82 ^z	95 ^z	1,16 ^z	97	
93 ^z	93 ^z	93 ^z	1,00 ^z	77 ^z	73 ^z	81 ^z	1,11 ^z	88	87	88	1,02	87 ^z	86 ^z	88 ^z	1,03 ^z	78 ^z	76 ^z	80 ^z	1,05 ^z	98	
112	109	114	1,04	61	61	61	1,00	70	69	70	1,01	87	86	88	1,02	70	71	70	0,99	99	
131	146	116	0,80	115	98	136	1,39	...	...	...	...	125	127	124	0,98	96 ^{*,y}	...	...	...	100
73	71	76	1,07	54	47	61	1,29	52	47	56	1,19	66	62	70	1,14	43	40	47	1,16	101	
84	83	86	1,03	55	51	60	1,17	67	65	69	1,07	70	67	73	1,09	64	61	67	1,11	102	
79 ^z	79 ^z	80 ^z	1,01 ^z	53 ^z	52 ^z	55 ^z	1,05 ^z	58	57	59	1,04	66 ^z	66 ^z	67 ^z	1,03 ^z	57 ^z	56 ^z	59 ^z	1,06 ^z	103	
109	107	112	1,05	72	73	71	0,97	84	87	81	0,94	94	93	96	1,03	72	72	72	1,00	104	
79	74	83	1,13	64	57	71	1,25	57	51	63	1,24	69	63	75	1,20	52	47	57	1,22	105	
94	87	100	1,15	78	69	87	1,26	71	62	79	1,29	87	80	95	1,19	73 ^z	65 ^z	80 ^z	1,24 ^z	106	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	105	110	100	0,91	65	70	61	0,87	107
90 ^z	83 ^z	96 ^z	1,16 ^z	54 ^z	44 ^z	64 ^z	1,46 ^z	...	...	...	...	75 ^z	67 ^z	83 ^z	1,24 ^z	64 ^z	57 ^z	71 ^z	1,23 ^z	108
96	89	105	1,18	54	36	72	1,97	...	...	...	...	77	66	90	1,37	68 ^z	57 ^z	79 ^z	1,38 ^z	109
79 ^{*,z}	78 ^{*,z}	80 ^{*,z}	1,03 ^{*,z}	73 ^{*,z}	70 ^{*,z}	76 ^{*,z}	1,07 ^{*,z}	77	74	81	1,10	76 ^{*,z}	75 ^{*,z}	78 ^{*,z}	1,05 ^{*,z}	65 ^z	64 ^z	66 ^z	1,04 ^z	110	
109	105	113	1,08	93	82	104	1,26	92	84	99	1,17	101	94	109	1,16	...	...	...	...	111
87	84	91	1,08	61	55	68	1,23	56	51	62	1,22	77	73	82	1,12	66	62	71	1,14	112	
																				Asie centrale	
93	93	94	1,02	81	78	85	1,09	91	...	...	...	90	88	91	1,04	86	84	88	1,04	113
90	92	88	0,96	66	68	65	0,95	76	76	76	1,00	83	85	81	0,96	78	79	76	0,96	114	
93	92	94	1,03	74	72	76	1,06	79	80	78	0,98	85	83	86	1,04	79	77	81	1,05	115	
103	102	103	1,00	71	74	69	0,94	92	92	92	1,00	93	93	92	0,99	86	86	86	1,00	116	

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE								
	Année scolaire s'achevant en 2005			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel	
						Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2006			Année scolaire s'achevant en 2006	Année scolaire s'achevant en 2006
	Total	M	F	2006	2005	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	2006		Total (milliers)	% F
117 Kirghizistan	100	100	100	11-17	832	633	50	719	50	1	29	35
118 Mongolie	97	95	99	12-17	368	205	55	329	52	4 ²	22	46
119 Ouzbékistan	100	100	100	11-17	4 528	3 411	49	4 598	49	.	1 075	49
120 Tadjikistan	98	...	...	11-17	1 209	769	46	999	45	.	25	28
121 Turkménistan	...	...	...	10-16	804	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
122 Australie ⁷	...	...	...	12-17	1 687	2 491	49	2 537	47	27	1 048	43,6
123 Brunéi Darussalam	94	92	96	12-18	47	34	51	46	49	13	3	40
124 Cambodge	81	83	80	12-17	2 162	318	34	825	43	3	26	43
125 Chine	...	...	...	12-17	134 016	77 436	...	101 195	48	7	15 306	51
126 États fédérés de Micronésie	...	...	...	12-17	16	...	...	15	...	...	...	...
127 Fidji	99	99	100	12-18	119	98	51	100	51	92 ²	2	34
128 Îles Cook ³	...	...	...	11-17	...	2	50	2 ²	49 ²	14 ²	. ²	. ²
129 Îles Marshall ³	...	...	...	12-17	...	6	50	5	49	...	0,2	50
130 Îles Salomon	...	...	...	12-18	77	17	41	22 ²	43 ²	...	.²	. ²
131 Indonésie	88	88	89	13-18	25 575	...	...	16 424	49	44	2 232	42
132 Japon	...	...	...	12-17	7 456	8 959	49	7 561	49	19	961	43
133 Kiribati ³	...	...	...	12-17	...	9	53	11 ²	52 ²	...	— ²	— ²
134 Macao, Chine	90	87	93	12-17	47	32	51	46	49	95	2	44
135 Malaisie	100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	12-18	3 634	2 177	51	2 489 ²	51 ²	3 ²	146 ²	43 ²
136 Myanmar	74	76	72	10-15	5 503	2 059	50	2 696	49	.	—	—
137 Nauru	...	...	...	12-17	...	...	...	0,7	51	...	.	.
138 Nioué ³	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2 ²	48 ²	...	.	.
139 Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	437	437	50	522	50	21	...	...
140 Palaos ³	...	...	...	11-17	...	2	49	2 ²	...	27 ²	...	...
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	13-18	808	...	...	...	...	...	...	...
142 Philippines	99	100	98	12-15	7 582	5 117	51	6 302	52	20	.	.
143 République de Corée	99	99	99	12-17	3 958	4 368	48	3 864	47	32	494	46
144 RDP lao	77	79	75	11-16	910	240	40	395	43	1	5	35
145 RPD Corée	...	...	...	10-15	2 456	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	96 ^X	95 ^X	97 ^X	11-17	31	22	50	24 ²	51 ²	32 ²	. ²	. ²
147 Singapour	...	...	...	12-15	...	172	48	215	48	...	26	36
148 Thaïlande	...	...	...	12-17	5 802	...	...	4 530	51	15	703	45
149 Timor-Leste	...	...	...	12-17	147	...	...	75 ²	49 ²	...	3 ²	40 ²
150 Tokélaou ³	...	...	...	11-15	...	...	...	0,2 ^Y	45 ^Y	...	.^Y	...
151 Tonga	62	62	62	11-16	15	15	50	14	48	...	...	...
152 Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	64	63	65	12-18	36	9	45	14 ^Y	45 ^Y	...	3 ^Y	30 ^Y
154 Viet Nam	93	...	...	11-17	...	7 401	47	9 975	49	10 ²	500	54
Asie du Sud et de l'Ouest												
155 Afghanistan	...	...	...	13-18	3 589	...	...	651 ²	23 ²	...	9 ²	10 ²
156 Bangladesh	89 ^X	86 ^X	92 ^X	11-17	24 010	9 912	49	10 355 ^Y	50 ^Y	96 ^Y	168 ^Y	27 ^Y
157 Bhoutan	93	92	94	13-18	92	20	44	45	48	8	0,7	36
158 Inde	85 ^Y	87 ^Y	83 ^Y	11-17	167 545	67 090	39	89 462 ²	43 ²	...	742 ²	15 ²
159 Maldives	81	76	85	13-17	39	15	51	33	50	12	...	...
160 Népal	77 ^X	79 ^X	74 ^X	10-16	4 596	1 265	40	1 984	45	27 ²	22	22
161 Pakistan	72	69	75	10-16	28 057	...	...	8 421	42	32	284	39
162 République islamique d'Iran	88	93	83	11-17	11 922	9 727	47	9 942 ²	47 ²	8 ²	876 ²	38 ²
163 Sri Lanka	98 ^Y	...	...	10-17	2 602	...	...	2 332 ^Y	49 ^Y	...	...	...
États arabes												
164 Algérie	76	74	79	12-17	4 450	...	...	3 756 ²	51 ²	— ²	464 ²	39 ²
165 Arabie saoudite	...	...	...	12-17	2 958	...	...	...	...	...	...	...
166 Bahreïn	96	95	98	12-17	72	59	51	74	50	17	15	39
167 Djibouti	73	75	70	12-18	135	16	42	30	40	17	2	37
168 Égypte	86 ^X	83 ^X	89 ^X	12-17	9 457	7 671	47	8 330 ^Y	47 ^Y	5 ^Y	2 525 ^Y	44 ^Y
169 Émirats arabes unis	99	99	100	11-17	331	202	50	298	49	46	1	.
170 Irak	70 ^Y	73 ^Y	66 ^Y	12-17	3 953	1 105	38	1 751 ²	39 ²	. ²	140 ²	32 ²
171 Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	12-18	783	...	...	733	53	2	...	...
172 Jordanie	96	97	96	12-17	732	579	49	649	49	17	32	35

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)														TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)						
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire						Total secondaire						
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en 2006						
1999		2006		1999		2006		1999		2006		1999		2006		1999		2006		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
91	91	91	1,01	75	74	76	1,03	83	83	84	1,02	86	86	87	1,01	80	80	81	1,02	117
94	90	98	1,09	81	74	88	1,19	58	51	65	1,27	89	84	95	1,12	82	77	87	1,13	118
97	98	96	0,98	115	116	114	0,98	86	87	86	0,98	102	103	101	0,98	...	...	...	...	119
94	99	88	0,89	55	68	42	0,61	74	80	68	0,86	83	90	75	0,83	80	87	74	0,84	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique																				
114	114	114	0,99	223	234	211	0,90	157	158	157	1,00	150	154	146	0,95	87	87	88	1,02	122
116	118	114	0,96	84	79	90	1,14	85	81	89	1,09	98	96	100	1,04	90	88	92	1,05	123
54	59	49	0,84	21	25	16	0,65	17	22	12	0,53	38	43	34	0,79	31	33	28	0,85	124
98	98	98	1,00	55	54	56	1,03	62	...	...	...	76	75	76	1,01	...	...	...	...	125
100	100	99	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	126
99	96	102	1,06	63	57	69	1,19	80	76	84	1,11	84	80	88	1,10	79	76	83	1,10	127
...	...	...	...	...	...	...	...	60	58	63	1,08	72 ²	71 ²	74 ²	1,04 ²	...	...	...	...	128
82	82	83	1,01	59	59	60	1,02	72	70	74	1,06	66	66	67	1,02	45	43	47	1,08	129
46 ²	49 ²	44 ²	0,89 ²	17 ²	19 ²	14 ²	0,74 ²	25	28	21	0,76	30 ²	32 ²	27 ²	0,84 ²	...	...	...	...	130
78	77	79	1,02	51	51	50	0,97	...	...	...	...	64	64	64	1,00	59	59	59	1,00	131
101	101	101	1,00	102	102	102	1,00	102	101	102	1,01	101	101	101	1,00	99	99	99	1,00	132
112 ²	109 ²	115 ²	1,06 ²	65 ²	57 ²	74 ²	1,30 ²	84	77	91	1,18	88 ²	82 ²	94 ²	1,14 ²	68 ²	65 ²	72 ²	1,11 ²	133
115	118	113	0,96	83	80	86	1,07	76	73	79	1,08	98	98	98	1,00	77	76	79	1,05	134
90 ²	89 ²	91 ²	1,02 ²	53 ²	48 ²	58 ²	1,22 ²	65	63	68	1,07	69 ²	66 ²	72 ²	1,10 ²	69 ²	66 ²	72 ²	1,10 ²	135
56	56	56	0,99	35	35	36	1,04	36	36	36	1,01	49	49	49	1,00	46	46	46	1,00	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	46	42	50	1,19	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	99 ²	96 ²	102 ²	1,07 ²	...	...	...	...	138
104	104	103	1,00	141	134	148	1,11	113	110	115	1,05	120	117	123	1,05	...	...	...	...	139
107 ²	...	...	...	97 ²	92 ²	103 ²	1,12 ²	101	98	105	1,07	102 ²	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
86	83	90	1,09	73	66	80	1,22	76	72	79	1,09	83	79	88	1,11	60	55	66	1,21	142
101	106	97	0,91	93	94	92	0,97	100	100	100	1,01	98	100	94	0,94	96	99	93	0,94	143
52	58	46	0,80	35	39	29	0,75	33	39	27	0,69	43	49	38	0,78	35	38	32	0,86	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	72 ²	66 ²	79 ²	1,20 ²	79	76	84	1,10	81 ²	76 ²	86 ²	1,13 ²	66 ²	62 ²	70 ²	1,14 ²	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
98	96	100	1,04	59	55	64	1,18	...	...	...	...	78	75	82	1,09	71	68	75	1,11	148
68 ²	67 ²	69 ²	1,02 ²	37 ²	38 ²	37 ²	0,96 ²	...	...	...	...	53 ²	53 ²	53 ²	1,00 ²	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101 ²	107 ²	94 ²	0,88 ²	...	...	...	...	150
99	100	99	1,00	81	75	88	1,17	102	97	108	1,11	94	92	96	1,04	60	54	67	1,25	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
46 ²	46 ²	47 ²	1,04 ²	31 ²	39 ²	23 ²	0,58 ²	30	32	28	0,87	40 ²	43 ²	37 ²	0,86 ²	38 ²	41 ²	35 ²	0,87 ²	153
...	...	...	...	...	...	...	...	62	65	58	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	154
Asie du Sud et de l'Ouest																				
25 ²	37 ²	13 ²	0,35 ²	12 ²	18 ²	5 ²	0,28 ²	...	...	...	...	19 ²	28 ²	9 ²	0,33 ²	...	...	...	...	155
60 ²	57 ²	63 ²	1,10 ²	31 ²	32 ²	30 ²	0,94 ²	45	45	45	1,01	44 ²	43 ²	45 ²	1,03 ²	41 ²	40 ²	42 ²	1,04 ²	156
59	60	58	0,97	29	34	24	0,70	37	41	33	0,81	49	51	46	0,91	38	38	39	1,01	157
71 ²	75 ²	66 ²	0,88 ²	41 ²	46 ²	35 ²	0,75 ²	44	52	36	0,71	54 ²	59 ²	49 ²	0,82 ²	...	...	...	...	158
124	117	132	1,13	...	...	...	...	43	42	44	1,07	83	80	86	1,07	67	64	70	1,09	159
66	70	63	0,89	24	26	22	0,87	34	40	28	0,70	43	46	40	0,89	...	...	...	...	160
42	47	36	0,76	21	24	19	0,80	...	...	...	...	30	34	26	0,78	30	33	26	0,77	161
86 ²	90 ²	82 ²	0,91 ²	77 ²	79 ²	76 ²	0,96 ²	78	81	75	0,93	81 ²	83 ²	78 ²	0,94 ²	77 ²	79 ²	75 ²	0,94 ²	162
103 ²	100 ²	106 ²	1,05 ²	73 ²	74 ²	72 ²	0,97 ²	...	...	...	...	87 ²	86 ²	88 ²	1,02 ²	...	...	...	...	163
États arabes																				
108 ²	111 ²	105 ²	0,95 ²	58 ²	50 ²	67 ²	1,36 ²	...	...	...	...	83 ²	80 ²	86 ²	1,08 ²	66 ²	65 ²	68 ²	1,06 ²	164
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
104	104	104	1,00	100	96	104	1,08	95	91	98	1,08	102	100	104	1,04	93	91	96	1,05	166
27	32	22	0,69	16	20	13	0,63	14	16	12	0,72	22	27	18	0,67	22 ²	26 ²	17 ²	0,66 ²	167
98 ²	102 ²	95 ²	0,93 ²	77 ²	79 ²	75 ²	0,95 ²	82	86	79	0,92	88 ²	91 ²	85 ²	0,94 ²	...	...	...	...	168
97	97	96	0,99	81	78	85	1,09	76	74	78	1,06	90	89	91	1,02	79	78	80	1,02	169
58 ²	70 ²	45 ²	0,64 ²	32 ²	38 ²	26 ²	0,70 ²	34	41	26	0,63	45 ²	54 ²	36 ²	0,66 ²	38 ²	45 ²	32 ²	0,70 ²	170
116	117	115	0,99	77	65	91	1,41	...	...	...	...	94	86	101	1,17	...	...	...	...	171
94	94	95	1,01	78	75	80	1,06	89	88	90	1,02	89	88	90	1,03	82	81	83	1,03	172

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2005			Groupe d'âge	Population d'âge scolaire ² (milliers)	Effectif total				Effectif du privé en % de l'effectif total	Effectif de l'enseignement technique et professionnel		
						Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2006		Année scolaire s'achevant en 2006	Année scolaire s'achevant en 2006		
	Total	M	F	2006	2005	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		Total (milliers)	% F	
173	Koweït	98	95	100	11-17	267	235	49	236	50	29	5	8
174	Liban	86	83	88	12-17	449	372	52	366	52	55	50	40
175	Maroc	77	78	77	12-17	3 930	1 470	43	2 061	...	5	119	...
176	Mauritanie	48	51	45	12-17	397	63	42	99*	45*	17*	3*	34*
177	Oman	98	99	98	12-17	338	229	49	299	48	1	.	.
178	Qatar	98	96	100	12-17	58	44	50	59	49	32 ²	0,6	–
179	République arabe syrienne	96	95	97	10-17	3 541	1 030	47	2 465	48	4	114	42
180	Soudan	97	94	100	12-16	4 281	965	...	1 447	48	8	44	47
181	T. A. palestiniens	98	98	99	10-17	730	444	50	686	50	4	6	31
182	Tunisie	88	86	90	12-18	1 469	1 059	49	1 247	51	5	113	39
183	Yémen	83 ^y	83 ^y	82 ^y	12-17	3 281	1 042	26	1 455 ^z	32 ^z	2 ^z	10 ^z	6 ^z
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	100 ^x	100 ^x	99 ^x	10-17	502	364	48	397 ^y	48 ^y	3 ^y	24 ^y	34 ^y
185	Bélarus	100	99	100	10-16	914	978	50	879	49	0,1	6	27
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	10-17	405	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	96	96	96	11-17	629	700	48	667	48	0,9 ^z	203	39
188	Croatie	100	100	100	11-18	434	416	49	396	50	1	151	47
189	Estonie	98	...	...	13-18	120	116	50	120	49	2	19	34
190	ERY de Macédoine	100 ^y	100 ^y	99 ^y	11-18	251	219	48	214 ^z	48 ^z	0,6 ^z	58 ^z	43 ^z
191	Fédération de Russie	...	...	...	11-17	13 746	...	...	11 548	48	0,6	1 958	37
192	Hongrie	99	99	99	11-18	994	1 007	49	949	49	10	129	38
193	Lettonie	97	97	97	11-18	262	255	50	258	49	1	38	39
194	Lituanie	98	98	99	11-18	415	407	49	411	49	0,4	38	35
195	Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Pologne	92	...	...	13-18	3 332	3 984	49	3 317	48	3	779	36
197	République de Moldova ^{3,8}	99	98	99	11-17	...	415	50	382	50	1	38	43
198	République tchèque	99	99	99	11-18	1 005	928	50	966	49	7	381	46
199	Roumanie	98	98	98	11-18	2 344	2 218	49	2 013	49	0,7	683	44
200	Serbie ³	...	...	...	11-18	...	737	49	616	49	0,2	220	47
201	Slovaquie	98	97	98	10-18	679	674	50	640	49	8	220	46
202	Slovénie	...	...	...	11-18	183	220	49	174	49	1	60	42
203	Turquie	92 ^y	93 ^y	90 ^y	12-16	6 851	...	...	5 388	44	2	1 112	38
204	Ukraine	...	...	...	10-16	4 171	5 214	50*	3 896	48*	0,4	311	34*

		Médiane			Somme	Somme	% F	Somme	% F	Médiane	Somme	% F	
I	Monde	93	92	94	...	782 637	437 287	47	513 261	47	11	51 575	46
II	Pays développés	99	...	...	...	83 553	84 564	49	84 414	49	8	13 685	43
III	Pays en développement	88	93	83	...	668 325	321 090	46	401 618	47	14	34 502	47
IV	Pays en transition	100	100	99	...	30 758	31 633	49	27 229	48	0,6	3 389	39
V	Afrique subsaharienne	62	66	57	...	103 854	20 585	45	33 071	44	13	2 006	41
VI	Amérique du N./Europe occ.	99	99	99	...	62 429	60 661	49	62 899	49	10	8 619	43
VII	Amérique latine et Caraïbes	93	...	...	...	66 038	52 953	51	59 033	51	22	5 964	53
VIII	Amérique latine	92	92	92	...	63 799	51 802	51	57 764	51	23	5 924	53
IX	Caraïbes	94	...	...	...	2 239	1 151	50	1 270	50	20	40	49
X	Asie centrale	99	99	99	...	11 868	9 270	49	10 853	48	0,9	1 098	45
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	216 003	133 770	47	162 445	48	19	21 564	49
XII	Asie de l'Est	91	...	...	...	212 747	130 498	47	158 963	48	13	20 419	49
XIII	Pacifique	...	...	...	...	3 256	3 272	49	3 482	47	...	1 145	44
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	87	90	83	...	242 452	97 783	41	123 089	44	19	2 336	31
XV	États arabes	92	90	93	...	41 613	22 682	46	28 208	47	5	3 449	43
XVI	Europe centrale et orientale	98	98	99	...	38 380	39 582	49	33 661	48	1	6 540	39

1. Comprend le 1^{er} et le 2nd cycles de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).
2. Les données sont de 2005, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2006.
3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.
4. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. La baisse apparente de l'effectif total du secondaire entre 1999 et 2006 est essentiellement due au changement dans la manière de déclarer les données. Depuis 2003, les programmes destinés aux personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal (ex. l'éducation des adultes) sont exclus des chiffres de scolarisation du secondaire, conduisant à la baisse du TBS. Le TNS du secondaire a augmenté pendant la période.

Tableau 8

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)																TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (%)				
Premier cycle du secondaire				Second cycle du secondaire				Total secondaire								Total secondaire				
Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2006				
								1999				2006								
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
91	91	92	1,01	85	80	90	1,12	98	98	99	1,02	89	87	91	1,05	77	75	78	1,05	173
88	85	92	1,09	74	70	78	1,12	74	70	77	1,09	81	78	85	1,10	73	70	76	1,10	174
69	...	...	...	36	...	...	...	37	41	32	0,79	52	...	...	...	...	...	...	...	175
27	29	26	0,88	22*	24*	20*	0,84*	19	21	16	0,77	25*	27*	23*	0,86*	16	16	15	0,90	176
94	96	92	0,95	83	84	82	0,97	75	75	75	1,00	89	90	87	0,96	77	77	77	0,99	177
101	103	100	0,97	101	103	100	0,97	87	83	92	1,11	101	103	100	0,97	91	91	90	0,99	178
92	95	89	0,94	33	33	33	0,99	40	42	38	0,91	70	71	68	0,95	63	64	61	0,95	179
47	49	45	0,92	25	24	25	1,01	26	...	...	...	34	34	33	0,96	...	...	...	...	180
100	98	102	1,04	73	68	78	1,16	80	79	82	1,04	94	91	97	1,06	90	87	92	1,06	181
107	107	106	1,00	70	63	77	1,22	72	72	73	1,02	85	81	89	1,10	...	...	...	...	182
51 ^z	67 ^z	34 ^z	0,52 ^z	40 ^z	54 ^z	25 ^z	0,46 ^z	41	58	22	0,37	46 ^z	61 ^z	30 ^z	0,49 ^z	37 ^z	48 ^z	26 ^z	0,53 ^z	183
Europe centrale et orientale																				
97 ^y	98 ^y	97 ^y	0,98 ^y	56 ^y	58 ^y	53 ^y	0,93 ^y	71	72	70	0,98	77 ^y	78 ^y	75 ^y	0,96 ^y	73 ^y	74 ^y	72 ^y	0,97 ^y	184
109	111	107	0,97	71	65	77	1,19	85	83	87	1,05	96	95	97	1,02	88	87	89	1,02	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
91	93	88	0,95	123	125	122	0,97	91	92	90	0,98	106	108	104	0,96	89	90	88	0,98	187
98	97	99	1,02	85	83	86	1,04	84	84	85	1,02	91	90	93	1,03	87	86	88	1,02	188
110	113	107	0,95	92	87	96	1,10	93	91	95	1,04	100	99	101	1,02	91	90	92	1,02	189
94 ^z	93 ^z	94 ^z	1,01 ^z	75 ^z	77 ^z	72 ^z	0,95 ^z	82	83	81	0,97	84 ^z	85 ^z	83 ^z	0,98 ^z	81 ^z	82 ^z	80 ^z	0,98 ^z	190
80	80	80	1,00	91	94	88	0,94	...	...	...	...	84	85	83	0,98	...	...	...	...	191
97	98	96	0,98	94	94	95	1,00	94	93	94	1,02	96	96	95	0,99	90	90	90	1,00	192
103	104	101	0,97	93	91	96	1,06	88	87	90	1,04	99	98	99	1,00	...	...	...	...	193
100	101	99	0,98	95	93	98	1,06	95	95	96	1,01	99	99	99	1,00	92	92	93	1,01	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	195
101	102	100	0,98	98	99	98	0,99	99	100	99	0,99	100	100	99	0,99	94	93	94	1,02	196
93	92	93	1,01	82	77	87	1,13	83	84	82	0,98	89	87	91	1,04	81	80	83	1,04	197
100	100	100	1,00	92	91	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	97	1,01	...	...	...	...	198
98	99	98	0,98	77	76	78	1,03	79	79	80	1,01	86	86	86	1,00	73	74	73	0,98	199
97	97	96	0,99	80	77	82	1,07	<i>93</i>	<i>93</i>	<i>94</i>	<i>1,01</i>	88	87	89	1,03	...	...	...	...	200
96	97	96	0,99	92	91	93	1,03	85	84	86	1,02	94	94	95	1,01	...	...	...	...	201
92	92	92	1,00	98	98	99	1,00	100	98	101	1,03	95	95	95	1,00	90	90	91	1,01	202
88	94	83	0,88	72	80	63	0,79	...	...	...	...	79	86	71	0,83	69	74	64	0,86	203
93	93*	93*	1,00*	94	96*	91*	0,95*	98	97*	100*	1,03*	93	94*	93*	0,98*	84	83*	84*	1,01*	204
Moyenne pondérée																				
78	80	76	0,95	53	54	51	0,95	60	62	57	0,92	66	67	64	0,95	58	59	57	0,96	I
103	104	103	0,99	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	II
75	77	72	0,94	46	48	45	0,93	52	55	49	0,89	60	62	58	0,94	53	54	51	0,95	III
89	89	88	0,99	88	91	86	0,94	90	90	91	1,01	89	90	87	0,97	82	83	81	0,98	IV
38	43	34	0,79	24	27	21	0,80	24	26	21	0,82	32	35	28	0,80	25	27	23	0,83	V
103	104	103	0,99	98	98	98	1,00	100	101	100	0,99	101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	VI
102	100	104	1,04	74	70	79	1,12	80	78	83	1,07	89	86	93	1,07	70	68	73	1,07	VII
103	101	105	1,05	76	71	80	1,13	81	78	84	1,07	91	87	94	1,07	71	69	74	1,07	VIII
72	71	72	1,02	43	42	44	1,05	53	53	54	1,03	57	56	57	1,03	40	39	42	1,07	IX
95	96	93	0,97	84	87	81	0,93	83	84	82	0,98	91	93	90	0,96	83	85	82	0,97	X
92	92	92	1,00	58	58	59	1,03	65	66	64	0,96	75	75	76	1,01	69	69	70	1,01	XI
92	92	92	1,00	57	57	58	1,03	64	65	63	0,96	75	74	75	1,01	69	69	70	1,02	XII
89	91	88	0,97	139	143	135	0,94	111	111	111	0,99	107	109	104	0,96	66	66	65	0,99	XIII
66	70	62	0,89	39	43	34	0,80	45	51	38	0,75	51	55	46	0,85	45	48	41	0,86	XIV
81	85	77	0,90	54	55	53	0,97	60	63	57	0,89	68	70	65	0,92	59	61	57	0,94	XV
89	90	89	0,98	85	88	83	0,94	87	88	87	0,98	88	89	86	0,96	81	82	80	0,97	XVI

7. L'effectif scolarisé du 2nd cycle de l'enseignement secondaire inclut l'éducation des adultes (étudiants de plus de 25 ans), particulièrement dans les programmes pré-professionnels/professionnels dans lesquels les hommes sont majoritaires. Ceci explique la valeur élevée du TBS ainsi que l'IPS relativement bas.

8. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006 pour les taux de transition, et de l'année scolaire s'achevant en 2007 pour les effectifs scolarisés et les taux de scolarisation.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(*) Estimation nationale.

Tableau 9A
Participation dans l'enseignement supérieur

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en							
	1999		2006		1999				2006			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	633	54	741	55	14	13	15	1,16	15	14	17	1,24
Angola	8	39	48 ²	...	0,6	0,7	0,5	0,63	3 ²	...	...	...
Bénin	19	20	43	...	3	5	1	0,25	5	...	...	...
Botswana	5,5	44	11 ²	50 ²	3	3	3	0,79	5 ²	5 ²	5 ²	1,00 ²
Burkina Faso	10	23	30	31	0,9	1,4	0,4	0,30	2	3	1	0,46
Burundi	5	30	17	31	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,43
Cameroun	67	...	120	42	5	...	...	...	7	8	6	0,72
Cap-Vert	0,7	...	4,6	52	2	...	...	...	8	8	8	1,09
Comores	0,6	43	1,8 ^Y	43 ^Y	1,0	1,1	0,9	0,75	2 ^Y	3 ^Y	2 ^Y	0,77 ^Y
Congo	11	21	...	...	4	6	1	0,26	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	97	26	...	...	6	9	3	0,36	...	...	...	...
Érythrée	4,0	14	5 ^Y	13 ^Y	1,0	1,7	0,3	0,16	1 ^Y	2 ^Y	0,3 ^Y	0,15 ^Y
Éthiopie	52	19	210	25	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,34
Gabon	7,5	36	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Gambie	1,2	23	1,5 ^Y	19 ^Y	1	2	0,5	0,30	1 ^Y	2 ^Y	0,4 ^Y	0,24 ^Y
Ghana	...	...	140	34	...	...	...	...	6	8	4	0,54
Guinée	...	...	43	21	...	...	...	...	5	8	2	0,28
Guinée-Bissau	0,5	16	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	103 ^Y	38 ^Y	...	...	...	...	3 ^Y	3 ^Y	2 ^Y	0,60 ^Y
Lesotho	4	64	9	55	2	2	3	1,65	4	3	4	1,19
Libéria	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	46	50	47	2	2	2	0,84	3	3	3	0,87
Malawi	3	28	5 ^Y	35 ^Y	0,3	0,4	0,2	0,37	0,4 ^Y	0,5 ^Y	0,3 ^Y	0,55 ^Y
Mali	19	32	33 ²	31 ²	2	3	1	0,45	3 ²	4 ²	2 ²	0,45 ²
Maurice	7,6	46	17	53	7	7	6	0,88	17	16	18	1,15
Mozambique	10	...	28 ²	33 ²	0,6	...	...	...	1 ²	2 ²	1 ²	0,49 ²
Namibie	...	...	13	47	...	...	...	...	6	6	5	0,88
Niger	...	...	11	27	...	...	...	...	1	2	0,5	0,29
Nigéria	699	43	1 392 ²	41 ²	6	7	5	0,76	10 ²	12 ²	8 ²	0,69 ²
Ouganda	41	35	88 ^Y	38 ^Y	2	2	1	0,53	3 ^Y	4 ^Y	3 ^Y	0,62 ^Y
République centrafricaine	6	16	4	22	2	3	0,6	0,18	1	2	0,5	0,28
République démocratique du Congo	60	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	19	21	55	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Rwanda	6	...	26 ²	39 ²	1	...	...	...	3 ²	3 ²	2 ²	0,62 ²
Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sénégal	29	...	59 ^{*,2}	...	3	...	...	...	6 ^{*,2}	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5	48	6	50	5	5	4	0,86	4	4	4	0,98
Tchad	...	...	10 ²	13 ²	...	...	...	...	1 ²	2 ²	0,3 ²	0,14 ²
Togo	15	17	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Zambie	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Zimbabwe	43	...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre ¹	...	...	0,4	53	...	...	...	...	10	9	11	1,25
Autriche	253	50	253	54	54	52	55	1,05	50	45	55	1,21
Belgique	352	53	394	55	57	53	61	1,15	63	56	70	1,25
Canada	1 221	56	1 327 ^Y	56 ^Y	60	52	69	1,34	62 ^Y	53 ^Y	72 ^Y	1,36 ^Y
Chypre ¹	11	56	21	51	21	19	23	1,25	33	33	34	1,05
Danemark	190	56	229	57	56	48	64	1,33	80	67	93	1,39
Espagne	1 787	53	1 789	54	57	52	62	1,18	67	61	74	1,23
États-Unis	13 769	56	17 487	57	73	63	83	1,31	82	68	96	1,41
Finlande	263	54	309	54	82	74	91	1,23	93	84	103	1,22
France ²	2 012	54	2 201	55	52	47	58	1,24	56	50	63	1,27
Grèce	388	50	653	51	47	45	49	1,11	95	89	101	1,13
Irlande	151	54	186	55	46	42	50	1,20	59	52	66	1,27
Islande	8	62	16	64	40	30	50	1,69	73	51	96	1,87

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2006			Année scolaire s'achevant en 2006			1999		2006		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Afrique subsaharienne										
62	36	1	55	56	42	...	...	54	48	Afrique du Sud
100 ²	. ²	— ²	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
94 ²	6 ²	— ²	52 ²	16 ²	— ²	...	...	0,7 ²	...	Botswana
70	30	—	33	27	—	...	...	0,9 ²	38 ²	Burkina Faso
35	64	0	39	26	19	0,1	...	...	...	Burundi
87	12	2	...	...	...	...	...	2	...	Cameroun
100	.	—	52	.	—	...	...	...	...	Cap-Vert
68 ^Y	32 ^Y	. ^Y	39 ^Y	52 ^Y	. ^Y	.	.	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Y	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
77 ^Y	23 ^Y	. ^Y	12 ^Y	16 ^Y	. ^Y	0,1	16	...	...	Érythrée
100	.	0	25	.	2	...	...	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Gabon
100 ^Y	. ^Y	. ^Y	19 ^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	—^Y	— ^Y	Gambie
73	26	0	35	33	26	...	...	2	52	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	26	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
66 ^Y	34 ^Y	— ^Y	35 ^Y	43 ^Y	— ^Y	...	...	...	...	Kenya
79	21	.	51	70	.	1	46	0,1	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
76	19	5	47	45	42	1	...	1	23	Madagascar
100 ^Y	. ^Y	. ^Y	35 ^Y	. ^Y	. ^Y	...	...	...	...	Malawi
95 ²	5 ²	. ²	31 ²	51 ²	. ²	1	...	...	...	Mali
56	43	1	53	54	38	...	...	0,1 ^Y	53 ^Y	Maurice
100 ²	. ²	. ²	33 ²	. ²	. ²	...	...	...	...	Mozambique
61	39	0	43	52	45	...	...	0,2	...	Namibie
80	20	—	22	45	—	...	...	0,2 ²	25 ²	Niger
52 ²	47 ²	1 ²	36 ²	46 ²	24 ²	...	...	...	...	Nigéria
62 ^Y	36 ^Y	2 ^Y	41 ^Y	35 ^Y	37 ^Y	...	...	...	...	Ouganda
77	23	.	20	30	.	...	...	0,5	9	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^Y	20 ^Y	République-Unie de Tanzanie
65 ²	35 ²	. ²	41 ²	35 ²	. ²	0,1	...	...	...	Rwanda
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Sao Tomé-et-Principe
...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
99	.	1	50	.	50	0,1	...	0,1	...	Swaziland
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
...	...	...	...	...	...	0,5	33	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale										
...	...	...	48	61	...	178	46	260 ²	50 ²	Allemagne
40	60	.	59	49	.	...	...	...	...	Andorre ¹
84	9	7	53	68	46	30	49	39	53	Autriche
46	52	2	51	58	41	36	48	25	...	Belgique
73 ^Y	24 ^Y	3 ^Y	58 ^Y	52 ^Y	46 ^Y	115	...	...	...	Canada
22	76	1	73	44	49	2	39	5	24	Chypre ¹
85	12	2	59	46	46	12	61	12	59	Danemark
82	13	4	54	51	51	33	51	18	54	Espagne
77	21	2	57	60	52	452	42	585	...	États-Unis
93	0	7	54	16	52	5	41	12	43	Finlande
72	24	3	56	56	46	131 [±]	...	248	49	France ²
59	37	3	53	48	44	...	...	17	...	Grèce
68	29	3	58	49	48	7 ^{eo}	51	13	51	Irlande
97	2	1	65	39	58	0,2	72	0,7	64	Islande

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en							
	1999		2006		1999				2006			
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Israël	247	58	310	55	48	40	57	1,44	58	51	65	1,29
Italie	1 797	55	2 029	57	47	41	53	1,28	67	56	78	1,38
Luxembourg	2,7	52	3	52	11	10	11	1,10	10	10	11	1,12
Malte	6	51	9 ²	56 ²	20	18	21	1,13	32 ²	27 ²	36 ²	1,35 ²
Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norvège	187	57	215	60	66	55	77	1,40	78	61	94	1,54
Pays-Bas	470	49	580	51	49	49	50	1,01	60	58	62	1,08
Portugal	357	56	367	55	45	39	51	1,30	55	48	61	1,28
Royaume-Uni	2 081	53	2 336	57	60	55	64	1,16	59	50	69	1,40
Saint-Marin	...	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	335	58	423	60	64	53	75	1,41	79	62	96	1,55
Suisse	156	42	205	47	36	41	30	0,73	46	48	43	0,90
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	.	.	0,05	83	.	.	.	.	5	2	8	4,86
Antigua-et-Barbuda	.	.	.y	.y	.	.	.	.	.y	.y	.y	.y
Antilles néerlandaises	2	53	...	...	19	18	20	1,11	...	...	...	...
Argentine	1 601	62	2 083 ²	59 ²	49	37	60	1,63	64 ²	52 ²	76 ²	1,45 ²
Aruba	1,4	54	2	60	27	25	29	1,19	32	25	39	1,56
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	7	69	...	...	33	20	45	2,28	...	...	...	...
Belize	...	...	0,7y	70y	...	...	...	...	3y	2y	4y	2,43y
Bermudes	...	...	0,9	71	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	253	...	346y	...	33	...	...	...	41y	...	...	...
Brésil	2 457	...	4 572 ²	56 ²	14	13	16	1,26	25 ²	22 ²	29 ²	1,30 ²
Chili	451	47	661	49	38	39	36	0,91	47	47	46	1,00
Colombie	878	52	1 315	51	22	21	23	1,11	31	30	32	1,09
Costa Rica	59	53	111 ²	54 ²	16	15	17	1,17	25 ²	23 ²	28 ²	1,26 ²
Cuba	153	53	682	61	21	19	22	1,19	88	67	110	1,65
Dominique	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
El Salvador	118	55	125	55	18	16	20	1,24	21	19	23	1,21
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Guatemala	...	...	112*	46*	...	...	...	...	9*	10*	8*	0,82
Guyana	...	...	7	69	...	...	...	...	12	7	16	2,17
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85	56	123y	59y	14	13	16	1,24	17y	14y	20y	1,41y
Îles Caimanes ³	0,4	74	0,6	72	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Îles Vierges britanniques ¹	0,9	70	1 ²	69 ²	60	36	86	2,40	75 ²	46 ²	106 ²	2,28 ²
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	1 838	...	2 447	50	18	19	17	0,91	26	27	25	0,93
Montserrat	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	109	61	131	61	41	31	50	1,59	45	35	56	1,61
Paraguay	66	57	156 ²	52 ²	13	11	15	1,38	26 ²	24 ²	27 ²	1,13 ²
Pérou	...	...	952	51	...	...	...	...	35	34	36	1,06
République dominicaine	...	...	294y	61y	...	...	...	...	35y	27y	42y	1,59y
Sainte-Lucie	...	...	1,6	85	...	...	...	...	10	3	16	5,46
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	.	.	.z	.z	.	.	.	.	.z	.z	.z	.z
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7,6	57	1 ²	56 ²	6	5	7	1,38	11 ²	10 ²	13 ²	1,28 ²
Uruguay	91	63	113	62	34	25	44	1,76	46	35	58	1,68
Venezuela, République Bolivarienne du	...	...	1 381*	...	...	...	...	...	52*	...	...	...
Asie centrale												
Arménie	61	54	99	55	24	22	25	1,11	32	29	34	1,18
Azerbaïdjan	108	39	132	47	15	19	12	0,64	15	15	14	0,94
Géorgie	130	52	145	52	36	35	37	1,07	38	36	41	1,13
Kazakhstan	324	53	773	58	24	23	26	1,15	51	42	61	1,44
Kirghizistan	131	51	233	56	29	28	30	1,04	43	38	48	1,27

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2006			Année scolaire s'achevant en 2006			1999		2006		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
79	18	3	55	55	52	...	...	...	...	Israël
97	1	2	57	60	52	23	50	49	58	Italie
68	...	...	...	...	...	0,7 ^j	...	1	...	Luxembourg
85 ^z	14 ^z	1 ^z	56 ^z	57 ^z	30 ^z	0,3 ^j	53	0,6 ^z	57 ^z	Malte
.	.	.	.	.	.	.	.	.y	.y	Monaco
97	1	2	60	57	46	9	53	14	58	Norvège
99	.	1	51	.	41	14	46	27	56	Pays-Bas
93	1	6	55	57	56	...	...	17	49	Portugal
74	22	4	55	66	45	233	47	330	48	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
90	5	5	61	50	49	24	45	21	48	Suède
74	17	8	49	42	40	25	44	28	47	Suisse
Amérique latine et Caraïbes										
72	28	.	82	85	.	.	.	—	—	Anguilla
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
74 ^z	26 ^z	0 ^z	55 ^z	69 ^z	56 ^z	...	...	...	...	Argentine
31	69	.	74	54	.	...	...	0,2	59	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
100 ^y	.y	.y	70 ^y	.y	.y	...	...	—y	—y	Belize
.	100	.	.	71	.	...	...	...	...	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
93 ^z	5 ^z	3 ^z	57 ^z	36 ^z	55 ^z	...	...	1y	...	Brésil
66	33	0	52	44	41	2	...	2 ^z	...	Chili
72	27	0	53	47	34	...	...	...	...	Colombie
...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	Costa Rica
99	.	1	61	.	43	...	...	15	...	Cuba
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.y	.y	Dominique
87	13	0	55	53	10	...	...	0,6	47	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
.z	.z	.z	.z	.z	.z	...	...	.y	.y	Grenade
96*	4*	.*	45*	70*	.*	...	...	...	...	Guatemala
43	57	.	67	70	.	...	...	0,04 ^z	51 ^z	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
91 ^y	9 ^y	0 ^y	58 ^y	67 ^y	33 ^y	...	...	...	...	Honduras
11	89	.	90	69	.	...	...	0,2	71	Îles Caïmanes ³
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.y	.y	Îles Turques et Caïques
67 ^z	33 ^z	.z	75 ^z	56 ^z	.z	.	.	.y	.y	Îles Vierges britanniques ¹
...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	Jamaïque
96	3	1	51	43	41	2	...	...	...	Mexique
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
91	9	0	61	58	63	...	...	...	...	Panama
90 ^z	10 ^z	...	51 ^z	66 ^z	...	...	...	...	...	Paraguay
60	40	...	47	57	...	...	...	...	...	Pérou
91 ^y	8 ^y	1 ^y	65 ^y	25 ^y	40 ^y	...	...	...	...	République dominicaine
75	25	.	91	64	.	...	...	0,1	33	Sainte-Lucie
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.y	.y	Saint-Kitts-et-Nevis
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.z	.z	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
51 ^z	34 ^z	...	60 ^z	48 ^z	...	1	46	1,0 ^y	55 ^y	Trinité-et-Tobago
...	...	0	...	...	40	0,9	...	...	...	Uruguay
64*	36*	...	...	...	...	...	...	2y	...	Venezuela, République Bolivarienne du
Asie centrale										
98	.	2	55	.	37	...	...	4	42	Arménie
99	.	1	48	.	27	2	35	3	20	Azerbaïdjan
99	.	1	52	.	63	0,3	...	0,1	...	Géorgie
99	.	1	58	.	66	8	...	12	...	Kazakhstan
99	.	1	56	.	60	1	51	27	62	Kirghizistan

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en							
	1999		2006		1999				2006			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Mongolie	65	65	138	61	26	18	34	1,88	47	37	58	1,57
Ouzbékistan	296	45	289	41	13	14	12	0,82	10	11	8	0,71
Tadjikistan	76	25	133	27	14	20	7	0,35	19	27	10	0,37
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	846	54	1040	55	65	59	72	1,22	73	64	82	1,28
Brunéi Darussalam	3,7	66	5	66	12	8	16	1,98	15	10	20	1,99
Cambodge	...	...	76	33	...	...	...	...	5	6	3	0,50
Chine	6366	...	23361	47	6	...	...	...	22	22	21	0,98
États fédérés de Micronésie	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	13 ²	53 ²	...	...	...	...	15 ²	14 ²	17 ²	1,20 ²
Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Indonésie	...	...	3657	...	...	...	...	...	17	...	...	...
Japon	3941	45	4085	46	45	49	41	0,85	57	61	54	0,88
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao, Chine	7	46	23	46	28	32	24	0,76	57	64	51	0,81
Malaisie	473	50	697 ²	56 ²	23	23	23	1,02	29 ²	25 ²	32 ²	1,29 ²
Myanmar	335	61	...	...	7	6	9	1,61	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande	167	59	238	59	64	52	77	1,46	80	64	96	1,51
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	10	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
Philippines	2209	55	2484	54	29	25	32	1,26	28	25	32	1,24
République de Corée	2636	35	3204	37	66	83	47	0,57	93	111	72	0,65
République démocratique populaire lao	12	32	57	40	2	3	2	0,49	9	11	7	0,68
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,9	47	...	...	11	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	1814	53	2339	51	33	31	36	1,16	46	44	47	1,07
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4	55	0,7 ^Y	60 ^Y	3	3	4	1,29	6 ^Y	5 ^Y	8 ^Y	1,68 ^Y
Tuvalu	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6	...	1 ^Y	36 ^Y	4	...	...	...	5 ^Y	6 ^Y	4 ^Y	0,59 ^Y
Viet Nam	810	43	1355 ²	41 ²	11	12	9	0,76	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	28 ^Y	20 ^Y	...	...	...	...	1 ^Y	2 ^Y	1 ^Y	0,28 ^Y
Bangladesh	709	32	912 ²	33 ²	5	7	4	0,51	6 ²	8 ²	4 ²	0,53 ²
Bhoutan	1,5	36	4	33	3	3	2	0,58	6	7	4	0,59
Inde	...	...	12853	40	...	...	...	...	12	14	10	0,72
Maldives	.	.	—	—	.	.	.	.	—	—	—	—
Népal	...	...	147 ^Y	28 ^Y	...	...	...	...	6 ^Y	8 ^Y	3 ^Y	0,40 ^Y
Pakistan	...	...	820	45	...	...	...	...	5	5	4	0,85
République islamique d'Iran	1308	43	2399	52	19	21	17	0,80	27	25	28	1,11
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	456	...	818	55	14	...	...	...	22	19	24	1,26
Arabie saoudite	350	57	615	59	20	16	24	1,50	29	23	35	1,50
Bahreïn	11	60	18	68	22	16	28	1,76	32	19	47	2,46
Djibouti	0,2	51	2	40	0,3	0,3	0,3	1,05	2	3	2	0,68
Égypte	2447	...	2594 ²	...	37	...	...	...	35 ²	...	...	...
Émirats arabes unis	40	67	...	...	18	10	29	2,97	...	...	...	...
Irak	272	34	425 ²	36 ²	11	15	8	0,54	16 ²	20 ²	12 ²	0,59 ²
Jamahiriya arabe libyenne	308	49	...	...	50	51	50	0,98	...	...	...	...
Jordanie	...	...	220	52	...	...	...	...	39	37	41	1,11
Koweït	32	68	38	65	23	14	33	2,40	18	11	26	2,32

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2006			Année scolaire s'achevant en 2006			1999		2006		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
95	3	1	61	66	58	0,3	50	1	50	Mongolie
99	.	1	41	.	47	...	...	0,1	...	Ouzbékistan
99	.	1	27	.	36	5	25	1	31	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique										
81	15	4	55	53	50	117	49	207 ²	46 ²	Australie
62	38	0	69	62	19	0,1	53	0,2	54	Brunéi Darussalam
100	.	—	33	.	—	0,02	25	0,1	10	Cambodge
...	46	...	...	49	...	...	...	36	45	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
86 ²	12 ²	1 ²	52 ²	63 ²	43 ²	...	...	4 ^Y	53 ^Y	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Salomon
78	...	...	47	...	...	0,3	...	0,4 ^Y	...	Indonésie
74	24	2	41	61	30	57	43	130	49	Japon
.	.	.	.	.	.	.	.	.^Y	. ^Y	Kiribati
85	13	2	44	62	25	...	...	12	34	Macao, Chine
59 ²	40 ²	1 ²	59 ²	52 ²	38 ²	4	...	40 ²	...	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.^Y	. ^Y	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.^Y	. ^Y	Nioué
71	27	2	59	59	51	7	51	41 ²	50 ²	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	0,3	32	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
89	10	0	55	53	61	4	...	5 ²	...	Philippines
62	37	1	37	38	34	3	38	22	47	République de Corée
47	53	.	40	40	.	0,1	14	0,2	28	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	0,1	39	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
83	17	0	52	48	54	2 ^l	55	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Tokélaou
30 ^Y	42 ^Y	28 ^Y	34 ^Y	95 ^Y	36 ^Y	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
67 ²	30 ²	3 ²	47 ²	29 ²	28 ²	0,5	15	2 ²	21 ²	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
91 ²	9 ²	0 ²	35 ²	20 ²	28 ²	...	...	1 ²	...	Bangladesh
100	—	.	33	—	.	...	...	—	—	Bhoutan
100	—	0	40	—	40	...	...	8 ^Y	...	Inde
—	—	—	—	—	—	.	.	...	...	Maldives
99 ^Y	. ^Y	1 ^Y	28 ^Y	. ^Y	23 ^Y	...	...	...	...	Népal
94	5	1	45	45	27	...	...	...	...	Pakistan
69	30	1	56	43	28	...	...	3	28	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes										
82	13	5	58	36	45	...	...	6	...	Algérie
84	14	2	65	21	40	6	25	13 ²	33 ²	Arabie saoudite
92	8	0	70	51	—	...	...	0,7	49	Bahreïn
68	32	.	37	46	.	—	—	—	—	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
78 ²	17 ²	5 ²	39 ²	22 ²	35 ²	...	...	4 ^Y	19 ^Y	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
87	12	1	51	61	31	...	...	22	28	Jordanie
97	.	3	66	.	51	...	...	...	...	Koweït

Tableau 9A (suite)

Pays ou territoire	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR											
	Effectif total des étudiants				Taux brut de scolarisation (TBS) (%)							
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en			
	1999		2006		1999				2006			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Liban	113	50	173	53	33	33	33	1,00	48	45	51	1,16
Maroc	273	42	385	45	9	11	8	0,71	12	13	11	0,81
Mauritanie	13	...	10	26	5	...	...	...	4	5	2	0,36
Oman	...	...	68	50	...	...	...	...	25	25	26	1,04
Qatar	9	72	10	68	23	11	41	3,82	19	10	33	3,41
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	66	46	169	54	25	26	23	0,89	48	44	53	1,22
Tunisie	157	48	325	58	17	17	17	0,97	31	26	37	1,42
Yémen	164	21	209	26	10	16	4	0,28	9	14	5	0,37
Europe centrale et orientale												
Albanie	39	60	53 ^Y	62 ^Y	15	12	17	1,43	19 ^Y	15 ^Y	23 ^Y	1,60 ^Y
Bélarus	387	56	544	57	51	44	58	1,30	66	56	76	1,37
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	270	59	243	53	45	36	55	1,54	46	41	50	1,21
Croatie	96	53	137	54	31	28	33	1,16	44	40	49	1,23
Estonie	49	58	68	62	50	42	59	1,40	65	49	82	1,67
Ex-République yougoslave de Macédoine	35	55	49 ^Z	57 ^Z	22	19	24	1,28	30 ^Z	25 ^Z	35 ^Z	1,38 ^Z
Fédération de Russie	...	...	9 167	57	...	...	...	...	72	61	83	1,36
Hongrie	279	54	439	58	33	30	37	1,24	69	56	82	1,47
Lettonie	82	62	131	63	50	38	63	1,65	74	53	95	1,80
Lituanie	107	60	199	60	44	35	53	1,53	76	60	93	1,56
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	1 399	57	2 146	57	45	38	52	1,38	66	55	77	1,40
République de Moldova ^{1,5}	104	56	144	57	33	29	37	1,29	39	33	46	1,38
République tchèque	231	50	338	54	26	26	27	1,03	50	45	55	1,22
Roumanie	408	51	835	55	22	21	23	1,09	52	46	59	1,30
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	123	52	198	58	26	25	28	1,11	45	38	53	1,42
Slovénie	79	56	115	58	53	45	61	1,36	83	68	99	1,46
Turquie	1 465	40	2 343	42	22	25	17	0,68	35	39	30	0,75
Ukraine	1 737	53	2 740	54*	47	44	50	1,15	73	65*	81*	1,23*

	Somme	% F	Somme	% F	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
Monde	92 272	48	143 723	50	18	18	17	0,96	25	24	25	1,06
Pays développés	36 358	53	43 961	55	55	51	60	1,19	67	58	75	1,28
Pays en développement	47 229	43	85 331	47	11	12	10	0,78	17	18	17	0,93
Pays en transition	8 684	54	14 432	56	39	35	42	1,20	57	50	64	1,29
Afrique subsaharienne	2 136	40	3 723	40	4	4	3	0,67	5	6	4	0,67
Amérique du N./Europe occ.	28 230	54	33 742	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
Amérique latine et Caraïbes	10 664	53	16 247	54	21	20	23	1,12	31	29	34	1,16
Amérique latine	10 583	53	16 140	53	22	21	23	1,12	32	30	34	1,15
Caraïbes	81	57	107	63	6	5	6	1,30	6	5	8	1,69
Asie centrale	1 223	48	1 974	52	18	19	18	0,93	25	24	26	1,10
Asie de l'Est et Pacifique	22 674	42	43 621	47	14	16	12	0,75	25	25	24	0,94
Asie de l'Est	21 635	41	42 313	47	13	15	11	0,73	24	25	23	0,94
Pacifique	1 039	55	1 308	55	47	42	52	1,24	52	45	59	1,31
Asie du Sud et de l'Ouest	9 758	37	17 253	41	7	9	6	0,64	11	12	9	0,76
États arabes	5 165	42	7 038	49	19	22	16	0,74	22	22	22	1,00
Europe centrale et orientale	12 421	53	20 125	55	38	35	41	1,18	60	53	66	1,25

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.
5. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Tableau 9A

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS PAR NIVEAU DE LA CITE (%)						ÉTUDIANTS ÉTRANGERS				Pays ou territoire
Total des étudiants			Pourcentage des étudiantes à chaque niveau			Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 2006			Année scolaire s'achevant en 2006			1999		2006		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
84	15	1	54	49	38	16	...	17	54	Liban
75	19	6	46	47	33	4	16	6	26	Maroc
97	3	.	26	12	.	...	...	0,2 ^y	...	Mauritanie
80	20	1	51	46	25	...	...	0,2	...	Oman
97 ^z	3 ^z	1 ^z	...	...	...	...	...	2 ^z	61 ^z	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
90	10	.	54	47	.	3	29	—	—	Territoires autonomes palestiniens
...	...	...	...	...	...	3 ^j	...	2 ^y	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale										
99 ^y	1 ^y	./,4 ^y	62 ^y	73 ^y	./,4 ^y	0,8	27	0,5 ^y	25 ^y	Albanie
71	28	1	58	54	54	3	...	4	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
88	10	2	54	54	50	8	42	9	41	Bulgarie
66	33	1	55	52	47	0,5 ^j	...	3	...	Croatie
63	34	3	62	62	53	0,8	58	1	56	Estonie
94 ^z	6 ^z	— ^z	57 ^z	50 ^z	— ^z	0,3	43	0,3 ^z	49 ^z	Ex-République yougoslave de Macédoine
77	21	2	58	53	43	...	...	77	...	Fédération de Russie
92	6	2	58	66	47	9 ^j	54	14	48	Hongrie
85	14	1	64	60	60	2 ^j	...	2 ^z	...	Lettonie
70	29	1	60	59	57	0,5	22	0,9 ^z	48 ^z	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
97	1	2	57	80	49	6 ^j	48	11	52	Pologne
89	10	1	58	56	63	2	...	2	35	République de Moldova ^{1,5}
84	9	7	53	68	38	5	41	21	51	République tchèque
94	3	3	56	58	48	13	40	9	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
93	1	5	58	67	43	...	...	2	46	Slovaquie
54	45	1	62	54	46	0,7	40	1	54	Slovénie
69	29	1	43	41	39	18 ^y	28	19	32	Turquie
80	18	1	55*	52*	54*	18	...	27	...	Ukraine
Médiane										
78	...	...	52	39	22	...	...	...	...	Monde
82	13	4	56	57	30	...	...	...	...	Pays développés
75	22	3	45	57	13	...	...	...	...	Pays en développement
99	.	1	55	.	37	...	...	...	...	Pays en transition
76	21	2	36	23	12	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
78	19	3	55	61	45	...	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.
66	33	0	55	53	10	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
90	10	0	55	53	10	...	...	...	...	Amérique latine
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Caraïbes
99	—	1	54	—	53	...	...	...	...	Asie centrale
62	37	1	40	51	15	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
74	24	2	47	29	28	...	...	...	...	Asie de l'Est
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Pacifique
94	5	1	35	20	28	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
84	15	1	53	47	31	...	...	...	...	États arabes
84	12	4	58	55	58	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

(eo) À plein temps uniquement.

(j) Les données se réfèrent uniquement aux niveaux 5A et 6 de la CITE.

(v) Les données ne comprennent pas le niveau 6 de la CITE.

(±) Données partielles.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 9B. Enseignement supérieur : répartition des étudiants par domaine d'études et part des femmes dans chaque domaine d'études, année scolaire s'achevant en 2006

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	741	55	13,3	4,9	52,9	10,4	9,5	1,8	5,9	1,2	0,0
Angola	48 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	11 ^z	50 ^z	21,4 ^z	25,7 ^z	24,8 ^z	11,8 ^z	5,5 ^z	— ^z	— ^z	0,3 ^z	10,6 ^z
Burkina Faso	30	31	1,4	11,5	53,2	19,9	5,6	—	8,2	0,2	—
Burundi	17	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	120	42	0,9	7,7	64,5	19,7	4,9	0,6	1,3	0,4	0,1
Cap-Vert	5	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	2 ^y	43 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	5 ^y	13 ^y	21,9 ^y	1,8 ^y	23,7 ^y	9,3 ^y	27,9 ^y	9,0 ^y	6,5 ^y	— ^y	— ^y
Éthiopie	210	25	26,8	2,9	36,9	7,0	8,0	8,5	9,1	.	0,8
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2	19	3,6 ^y	34,6 ^y	18,8 ^y	20,5 ^y	. ^y	. ^y	15,1 ^y	. ^y	7,4 ^y
Ghana	140	34	11,4 ^y	39,1 ^y	12,0 ^y	14,6 ^y	11,6 ^y	4,3 ^y	3,7 ^y	1,8 ^y	1,5 ^y
Guinée	43	21	4,3	11,1	32,0	19,4	3,9	10,9	7,8	1,1	9,5
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	103 ^y	38 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	9	55	17,2	9,0	34,0	10,5	—	4,2	4,2	—	21,0
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	50	47	2,9	11,2	57,7	12,1	6,0	2,7	7,1	0,1	0,3
Malawi	5 ^y	35 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	33 ^z	31 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	17	53	18,6	19,3	35,2	8,9	15,4	1,9	0,1	0,3	0,4
Mozambique	28 ^z	33 ^z	7,6 ^z	11,1 ^z	43,9 ^z	13,9 ^z	9,9 ^z	5,2 ^z	5,2 ^z	2,7 ^z	0,5 ^z
Namibie	13	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	11	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	1 392 ^z	41 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	0,2 ^z	0,2 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	0,0 ^z	99,5 ^z
Ouganda	88 ^y	38 ^y	32,1 ^y	5,3 ^y	40,3 ^y	3,3 ^y	7,2 ^y	1,6 ^y	4,4 ^y	3,7 ^y	2,1 ^y
République centrafricaine	4	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R.-U. Tanzanie	55	32	12,9^z	7,1^z	20,2^z	15,2^z	9,0^z	4,7^z	6,6^z	1,7^z	22,4^z
Rwanda	26 ^z	39 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	.	.	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z
Sénégal	59 ^{*.z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	6	50	10,7	21,1	45,5	5,7	3,1	6,1	7,0	0,8	.
Tchad	10 ^z	13 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale											
Allemagne	...	...	7,3	15,6	27,4	15,2	15,7	1,4	14,7	2,5	...
Andorre	0,4	53	—	6,7	55,1	24,7	—	—	13,5	—	—
Autriche	253	54	12,8	14,9	35,0	12,4	11,8	1,6	9,4	2,1	...
Belgique	394	55	10,2	10,5	27,5	6,9	10,6	2,5	22,1	1,5	...
Canada	1 327 ^y	56 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	21	51	9,4	8,5	47,4	12,7	6,1	0,1	6,6	9,2	...
Danemark	229	57	11,4	15,0	29,5	8,0	10,1	1,5	22,2	2,3	—
Espagne	1 789	54	9,2	10,4	31,9	11,4	17,8	3,4	9,9	5,6	0,5
États-Unis	17 487	57	9,4	10,6	27,3	8,9	6,7	0,6	13,9	5,1	...
Finlande	309	54	5,3	14,5	22,5	11,4	25,9	2,2	13,3	4,8	...
France ¹	2 201	55	3,1	16,5	34,5	12,3	11,5	1,0	14,2	3,5	...
Grèce	653	51	6,5 ^z	11,6 ^z	31,9 ^z	15,7 ^z	16,5 ^z	5,9 ^z	6,9 ^z	5,0 ^z	— ^z
Irlande	186	55	5,3	15,7	23,1	11,6	10,4	1,2	12,8	4,5	...
Islande	16	64	17,4	14,8	38,0	8,0	7,3	0,5	12,4	1,5	...
Israël	310	55	13,8	11,1	38,7	9,6	17,9	0,6	7,2	.	...
Italie	2 029	57	6,4	15,5	36,5	7,9	15,6	2,3	12,5	2,6	...

PART DES FEMMES DANS CHAQUE DOMAINE D'ÉTUDES (%)										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Afrique subsaharienne										
72	61	57	44	26	43	67	66	50	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
58 ^z	62 ^z	56 ^z	9 ^z	12 ^z	— ^z	— ^z	87 ^z	53 ^z	Botswana	
20	40	31	23	43	—	31	75	—	Burkina Faso	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
9 ^y	41 ^y	16 ^y	21 ^y	10 ^y	6 ^y	20 ^y	— ^y	— ^y	Érythrée	
24	32	31	23	15	15	26	.	26	Éthiopie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
2 ^y	19 ^y	14 ^y	14 ^y	. ^y	. ^y	13 ^y	. ^y	68 ^y	Gambie	
36 ^y	37 ^y	42 ^y	27 ^y	8 ^y	20 ^y	37 ^y	22 ^y	33 ^y	Ghana	
30	20	24	16	12	17	33	15	20	Guinée	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
40	59	50	34	18	37	51	43	61	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali
57	63	58	47	27	57	21	9	78	Maurice	
33 ^z	36 ^z	41 ^z	21 ^z	10 ^z	27 ^z	54 ^z	21 ^z	23 ^z	Mozambique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Namibie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niger
49 ^z	38 ^z	31 ^z	4 ^z	11 ^z	23 ^z	33 ^z	29 ^z	41 ^z	Nigéria	
39 ^y	41 ^y	41 ^y	24 ^y	19 ^y	22 ^y	40 ^y	53 ^y	55 ^y	Ouganda	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
38 ^z	56 ^z	41 ^z	24 ^z	10 ^z	26 ^z	29 ^z	16 ^z	32 ^z	R.-U. Tanzanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	Sao Tomé-et-Principe	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sénégal
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
53	63	49	36	9	18	65	62	.	Swaziland	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale										
69	66	49	35	18	47	74	51	...	Allemagne	
—	78	63	11	—	—	78	—	—	Andorre	
75	66	55	34	21	61	67	51	...	Autriche	
73	56	53	32	24	51	72	45	...	Belgique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
88	76	48	36	14	—	69	39	...	Chypre	
71	62	50	33	33	52	80	22	—	Danemark	
78	61	59	34	28	54	76	57	45	Espagne	
79	58	56	39	16	50	80	53	...	États-Unis	
81	71	63	40	19	51	84	70	...	Finlande	
75	69	61	36	23	41	71	40	...	France ¹	
70 ^z	73 ^z	55 ^z	39 ^z	28 ^z	44 ^z	74 ^z	44 ^z	— ^z	Grèce	
78	64	56	42	16	45	79	48	...	Irlande	
83	66	59	38	32	43	87	82	...	Islande	
83	62	56	40	27	56	76	.	...	Israël
87	72	57	50	28	45	66	48	...	Italie	

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE (%)								
	(milliers)	% F	Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Luxembourg	3	52	22,7	8,2	45,2	8,4	15,0	...	0,4	...	...
Malte	9 ^z	56 ^z	15,7 ^z	13,5 ^z	41,6 ^z	5,9 ^z	7,8 ^z	0,8 ^z	14,5 ^z	0,2 ^z	...
Monaco	.	.	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Norvège	215	60	14,7 ^z	11,5 ^z	32,2 ^z	9,4 ^z	6,9 ^z	0,9 ^z	19,0 ^z	3,8 ^z	1,6 ^z
Pays-Bas	580	51	14,6	8,3	37,5	6,6	8,2	1,2	16,2	5,8	1,8
Portugal	367	55	7,2	8,6	31,5	7,3	21,9	1,9	16,0	5,6	...
Royaume-Uni	2 336	57	8,9	17,0	27,0	13,7	8,2	0,9	18,8	0,7	4,9
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	423	60	15,2	12,6	26,2	9,7	16,3	0,9	17,2	1,8	0,2
Suisse	205	47	10,3	13,0	37,1	10,7	13,4	1,2	10,2	3,8	...
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	0,05	83	40,4	.	59,6	.	.	.	.	.	.
Antigua-et-Barbuda	.y	.y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	2 083 ^z	59 ^z	10,7 ^z	12,5 ^z	39,6 ^z	10,0 ^z	8,1 ^z	3,5 ^z	12,6 ^z	2,9 ^z	0,2 ^z
Aruba	2,1	60	17,9	.	44,2	.	19,5	.	18,5	.	.
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	0,7 ^y	70 ^y	25,3 ^y	3,7 ^y	29,4 ^y	9,1 ^y	0,1 ^y	— ^y	8,9 ^y	— ^y	23,4 ^y
Bermudes	0,9	71	4,1	9,3	33,0	12,5	6,0	—	7,7	3,3	24,3
Bolivie	346 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	4 572 ^z	56 ^z	19,8 ^z	3,4 ^z	40,5 ^z	8,3 ^z	7,5 ^z	2,1 ^z	13,6 ^z	2,1 ^z	2,7 ^z
Chili	661	49	13,8	7,7	25,7	8,0	18,5	4,5	14,8	7,1	...
Colombie	1 315	51	8,8	4,2	42,8	3,3	32,3	—	8,5	—	—
Costa Rica	111 ^z	54 ^z	26,5 ^y	4,0 ^y	25,7 ^y	8,5 ^y	14,9 ^y	3,0 ^y	11,1 ^y	3,3 ^y	3,0 ^y
Cuba	682	61	16,6	1,3	24,0	2,5	2,1	1,0	17,3	6,7	28,5
Dominique	. ^z	. ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	125	55	8,3	4,4	47,1	11,2	11,9	1,1	16,0	0,0	—
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z
Guatemala	112*	46*	13,1*	0,7*	46,0*	2,3*	18,6*	2,9*	7,0*	—*	9,4*
Guyana	7	69	30,5	2,9	41,7	9,9	6,5	2,2	4,9	0,8	0,7
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	123 ^y	59 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	0,6	72	.	.	81,0	16,4	.	.	.	.	2,6
Îles Turques et Caïques	. ^z	. ^z	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Îles Vierges britanniques	1,2 ^z	69 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	2 447	50	10,6	4,3	39,6	12,6	18,6	2,5	8,4	2,8	...
Montserrat	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	131	61	14,9	9,8	39,6	8,0	11,2	1,1	8,0	6,9	0,5
Paraguay	156 ^z	52 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	952	51	10,3	...	5,9	6,7	0,6	1,2	9,0	...	66,3
République dominicaine	294 ^y	61 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	1,6	85	15,5	0,3	19,1	0,1	.	.	.	.	37,8
Saint-Kitts-et-Nevis	. ^z	. ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	17 ^z	56 ^z	4,9 ^y	8,4 ^y	26,7 ^y	13,7 ^y	22,6 ^y	3,6 ^y	9,9 ^y	4,2 ^y	5,9 ^y
Uruguay	113	62	20,2 ^z	4,5 ^z	40,0 ^z	5,3 ^z	11,1 ^z	2,9 ^z	11,5 ^z	0,6 ^z	3,6 ^z
Venezuela, R. B.	1 381*	...	...	...	...	...	...	...	1,7*	...	98,3*
Asie centrale											
Arménie	99	55	19,6	4,6	27,1	0,2	6,2	3,2	6,9	3,4	28,8
Azerbaïdjan	132	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	145	52	2,8	39,1	30,3	4,6	7,4	3,2	9,4	3,2	0,0
Kazakhstan	773	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	233	56	23,9	12,8	34,5	8,1	9,7	1,1	3,3	6,7	0,0
Mongolie	138	61	9,3	11,8	39,4	6,5	16,3	2,9	7,8	5,0	1,0
Ouzbékistan	289	41	32,8	12,0	21,0	5,8	15,3	3,8	7,0	2,2	—
Tadjikistan	133	27	7,0	31,2	26,4	13,3	14,4	2,7	3,5	1,5	—
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 9B

PART DES FEMMES PAR DISCIPLINE (%)										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
72 ^z	57 ^z	56 ^z	35 ^z	28 ^z	31 ^z	67 ^z	33 ^z	...	...	Malte
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Monaco
75 ^z	62 ^z	56 ^z	32 ^z	24 ^z	57 ^z	81 ^z	49 ^z	59 ^z	...	Norvège
74	54	47	16	15	50	74	49	41	...	Pays-Bas
82	61	59	49	26	56	77	49	...	...	Portugal
74	62	55	37	20	61	78	65	62	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
76	62	61	43	28	60	81	59	74	...	Suède
71	59	46	29	15	49	69	51	...	...	Suisse
Amérique latine et Caraïbes										
89	.	79	.	.	.	.	.	.	.	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
81 ^z	65 ^z	58 ^z	47 ^z	31 ^z	42 ^z	68 ^z	57 ^z	54 ^z	...	Argentine
79	.	63	.	12	.	87	.	.	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
...	...	...	...	..y	..y	...	..y	...	...	Belize
89	72	78	59	4	–	93	62	75	...	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
74 ^z	60 ^z	52 ^z	34 ^z	26 ^z	40 ^z	71 ^z	66 ^z	54 ^z	...	Brésil
69	50	52	32	24	47	69	46	...	...	Chili
66	45	57	49	37	–	71	–	–	...	Colombie
73 ^y	57 ^y	57 ^y	35 ^y	29 ^y	41 ^y	55 ^y	50 ^y	61 ^y	...	Costa Rica
71	65	66	45	25	31	78	30	52	...	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
75	54	57	37	25	36	73	59	–	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	Grenade
56*	68*	51*	61*	25*	17*	59*	–	43*	...	Guatemala
85	75	71	44	16	36	73	68	73	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
.	.	74	60	.	.	.	.	80	...	Îles Caïmanes
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaïque
71	56	57	40	25	37	64	59	...	...	Mexique
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua
77	60	65	46	31	24	76	58	58	...	Panama
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay
63	...	55	42	19	30	80	...	46	...	Pérou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
84	100	75	–	.	.	.	.	67	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	St Vincent/Grenad.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
69 ^y	78 ^y	70 ^y	51 ^y	21 ^y	55 ^y	64 ^y	66 ^y	67 ^y	...	Trinité-et-Tobago
78 ^z	67 ^z	63 ^z	49 ^z	36 ^z	41 ^z	72 ^z	12 ^z	62 ^z	...	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale										
94	55	48	27	30	30	36	13	52	...	Arménie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaïdjan
55	62	44	57	28	33	75	13	22	...	Géorgie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
83	60	53	48	29	21	50	20	–	...	Kirghizistan
77	71	64	47	39	61	80	36	53	...	Mongolie
57	63	24	56	12	15	46	30	–	...	Ouzbékistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE (%)									
			Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié	
												(milliers)	% F
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	1 040	55	9,0	11,7	37,9	10,6	10,4	1,4	15,4	3,5	...	
Brunéi Darussalam	5	66	51,8	9,3	13,9	6,8	6,6	.	6,8	.	4,9	
Cambodge	76	33	14,6	0,9	52,6	12,2	3,6	3,4	6,0	—	6,7	
Chine	23 361	47	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	13 ²	53 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Indonésie	3 657	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Japon	4 085	46	7,2	15,8	29,3	2,9	16,1	2,1	12,2	5,7	8,7	
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao, Chine	23	46	4,3	6,9	69,3	3,7	2,2	—	5,4	8,3	—	
Malaisie	697 ²	56 ²	13,2 ²	9,8 ²	27,1 ²	19,4 ²	18,4 ²	2,9 ²	6,7 ²	2,5 ²	— ²	
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande	238	59	10,2	17,5	34,8	13,9	6,6	1,0	12,6	2,7	0,7	
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	2 484	54	16,9 ^y	3,2 ^y	28,0 ^y	11,8 ^y	15,5 ^y	3,2 ^y	13,2 ^y	0,7 ^y	7,3 ^y	
République de Corée	3 204	37	6,3	18,3	21,6	8,6	28,9	1,3	8,8	6,2	—	
RDP Iao	57	40	21,6	14,2	15,3	1,9	7,7	6,8	2,0	2,8	27,7	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	2 339	51	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,7 ^y	60 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	1,0 ^y	36 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1 355 ²	41 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	28 ^y	20 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	912 ²	33 ²	2,7 ²	24,2 ²	33,9 ²	15,5 ²	5,0 ²	0,9 ²	2,4 ²	0,2 ²	15,1 ²	
Bhoutan	4	33	38,3	17,4	14,8	3,2	14,4	6,1	5,8	—	—	
Inde	12 853	40	1,3 ²	36,0 ²	13,5 ²	14,3 ²	5,9 ²	— ²	2,2 ²	— ²	26,8 ²	
Maldives	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	147 ^y	28 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	820	45	4,6	11,5	18,3	4,6	5,6	1,5	7,5	.	46,3	
République islamique d'Iran	2 399	52	6,5	12,3	26,9	11,0	30,3	5,3	5,6	2,0	—	
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	818	55	1,7	17,5	38,9	8,3	9,9	2,2	6,6	1,0	14,0	
Arabie saoudite	615	59	23,8 ²	32,4 ²	14,6 ²	14,1 ²	3,3 ²	0,4 ²	5,2 ²	0,1 ²	6,1 ²	
Bahreïn	18	68	2,1	8,8	51,8	9,2	8,6	.	7,0	3,0	9,6	
Djibouti	1,9	40	.	23,3	43,9	22,6	5,9	.	.	4,3	—	
Égypte	2 594 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irak	425 ²	36 ²	20,1 ^y	10,7 ^y	21,3 ^y	5,2 ^y	19,0 ^y	4,0 ^y	8,1 ^y	11,8 ^y	— ^y	
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	220	52	14,2	15,6	26,0	9,8	12,5	1,7	12,8	0,4	7,1	
Koweït	38	65	27,8	...	...	...	...	.	...	.	4,5
Liban	173	53	3,4	16,2	44,5	12,8	11,6	0,3	9,5	1,0	0,6	
Maroc	385	45	1,3	17,6	53,0	16,2	5,6	0,6	4,4	1,1	0,2	
Mauritanie	10	26	3,6 ²	13,0 ²	19,8 ²	6,2 ²	— ²	— ²	— ²	— ²	57,4 ²	
Oman	68	50	29,7 ²	8,3 ²	20,5 ²	10,7 ²	9,3 ²	0,2 ²	3,1 ²	— ²	18,2 ²	
Qatar	10	68	12,6 ^y	6,4 ^y	48,3 ^y	14,5 ^y	4,7 ^y	0,2 ^y	3,9 ^y	— ^y	9,3 ^y	
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

PART DES FEMMES PAR DISCIPLINE (%)										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
Asie de l'Est et Pacifique										
74	63	54	35	21	53	76	52 ^z	67 ^z	Australie	
71	59	63	58	37	.	78	.	75	Brunéi Darussalam	
39	29	40	14	6	24	35	—	10	Cambodge	
...	...	...	...	...	...	...	...	47	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonésie
70	67	35	25	12	39	60	80	49	Japon	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Kiribati
63	74	40	14	14	—	74	66	—	Macao, Chine	
61 ^z	55 ^z	60 ^z	56 ^z	39 ^z	79 ^z	66 ^z	70 ^z	— ^z	Malaisie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Nioué
82	64	56	43	25	58	80	48 ^z	63	Nouvelle-Zélande	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Philippines
70	56	36	29	16	32	63	31	—	République de Corée	
49	41	38	40	11	24	57	22	46	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	51	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
36 ^z	41 ^z	33 ^z	26 ^z	15 ^z	17 ^z	38 ^z	33 ^z	36 ^z	Bangladesh	
36	37	33	32	20	20	45	—	—	Bhoutan	
44 ^z	44 ^z	36 ^z	40 ^z	24 ^z	— ^z	35 ^z	— ^z	38 ^z	Inde	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal
65	43	22	21	15	16	47	.	58	Pakistan	
71	71	56	70	26	41	76	57	—	République islamique d'Iran	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes										
70	74	58	57	31	47	59	26	38	Algérie	
71 ^z	64 ^z	43 ^z	60 ^z	15 ^z	0 ^z	44 ^z	27 ^z	45 ^z	Arabie saoudite	
51	83	70	75	21	.	85	69	72	Bahreïn	
.	48	47	22	21	.	.	49	—	Djibouti	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
50 ^y	38 ^y	33 ^y	51 ^y	19 ^y	30 ^y	41 ^y	37 ^y	— ^y	Irak	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
84	66	40	41	27	55	47	54	65	Jordanie	
80	...	...	...	...	.	...	.	64	Koweït
95	66	52	49	21	48	66	50	60	Liban	
41	47	47	40	27	32	66	47	1	Maroc	
17 ^z	24 ^z	26 ^z	21 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	— ^z	25 ^z	Mauritanie	
69 ^z	60 ^z	41 ^z	53 ^z	20 ^z	25 ^z	67 ^z	— ^z	40 ^z	Oman	
89 ^y	73 ^y	65 ^y	75 ^y	16 ^y	— ^y	100 ^y	— ^y	94 ^y	Qatar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan

Tableau 9B (suite)

Pays ou territoire	Total des étudiants inscrits		DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE (%)								
			Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
	(milliers)	% F									
T. A. palestiniens	169	54	34,5	10,7	31,7	9,6	6,6	0,6	6,1	0,2	0,0
Tunisie	325	58	1,0	20,0	17,5	14,8	10,7	2,7	7,7	12,9	12,6
Yémen	209	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale											
Albanie	53 ^y	62 ^y	16,6 ^y	13,0 ^y	40,2 ^y	4,2 ^y	8,0 ^y	7,6 ^y	8,0 ^y	1,7 ^y	— ^y
Bélarus	544	57	12,8	5,5	38,6	2,4	25,4	7,9	4,0	3,3	—
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	243	53	7,0	7,9	42,5	5,0	21,0	2,5	6,4	7,6	...
Croatie	137	54	4,3	9,9	40,5	7,4	16,3	3,8	7,5	10,2	...
Estonie	68	62	7,6	11,6	39,0	10,0	12,3	2,5	8,5	8,5	...
ERY de Macédoine	49 ^z	57 ^z	13,3 ^z	10,9 ^z	32,8 ^z	7,4 ^z	18,1 ^z	4,0 ^z	9,0 ^z	4,5 ^z	— ^z
Fédération de Russie	9 167	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	439	58	13,4	8,0	41,6	5,2	12,4	2,9	8,2	8,3	...
Lettonie	131	63	12,2	7,0	54,2	5,2	10,0	1,2	5,2	4,9	...
Lituanie	199	60	12,3	7,0	41,8	6,1	18,0	2,3	9,2	3,4	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	2 146	57	14,5	9,2	40,9	9,7	12,6	2,2	5,7	5,4	...
République de Moldova	144	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque	338	54	14,7 ^z	9,5 ^z	28,1 ^z	9,5 ^z	19,7 ^z	3,8 ^z	9,8 ^z	4,5 ^z	0,5 ^z
Roumanie	835	55	2,3	10,5	50,0	4,7	18,2	2,9	5,7	3,0	2,8
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	198	58	16,5	6,0	28,3	9,0	16,4	2,8	15,2	5,8	—
Slovénie	115	58	8,8	7,5	43,5	5,4	15,6	3,1	7,4	8,7	...
Turquie	2 343	42	12,3	6,9	47,4	7,5	13,3	3,5	5,6	3,5	—
Ukraine	2 740	54*	8,9	5,1	42,2	4,1	22,1	4,6	5,3	6,0	1,7

	Somme	% F	Médiane								
			Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié
Monde	143 723	50	10	11	27	7	11	2	22	2	...
Pays développés	43 961	55	9	11	27	9	7	1	14	5	...
Pays en développement	85 331	47	10	...	6	7	1	1	9	...	66
Pays en transition	14 432	56	13	6	39	2	25	8	4	3	—
Afrique subsaharienne	3 723	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	33 742	56	9	10	37	11	6	0	10	7	...
Amérique latine et Caraïbes	16 247	54	12	7	43	6	13	3	10	1	5
Amérique latine	16 140	53	13	4	36	5	19	4	11	4	...
Caraïbes	107	63	4	9	30	13	14	2	9	4	15
Asie centrale	1 974	52	14	8	33	3	11	3	7	4	15
Asie de l'Est et Pacifique	43 621	47	6	18	22	9	29	1	9	6	—
Asie de l'Est	42 313	47	14	5	40	16	11	3	6	1	3
Pacifique	1 308	55	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Asie du Sud et de l'Ouest	17 253	41	5	12	18	5	6	2	8	.	46
États arabes	7 038	49	8	10	34	10	2	0,1	2	.	33
Europe centrale et orientale	20 125	55	12	7	45	7	16	3	7	3	—

1. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).
Les données en italique sont des estimations de l'ISU.
Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.
(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.
(* Estimation nationale.

PART DES FEMMES PAR DISCIPLINE (%)										Pays ou territoire
Éducation	Lettres et arts	Sciences sociales, commerce et droit	Science	Ingénierie, industrie et construction	Agriculture	Santé et protection sociale	Services	Inconnu ou non spécifié		
70	66	40	46	28	18	57	31	40	T. A. palestiniens	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale										
82 ^Y	71 ^Y	60 ^Y	74 ^Y	26 ^Y	39 ^Y	74 ^Y	21 ^Y	— ^Y	Albanie	
78	75	70	51	29	30	81	42	—	Bélarus	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
68	63	60	49	32	43	67	47	...	Bulgarie	
92	71	64	42	25	45	74	26	...	Croatie	
90	75	65	39	27	53	89	51	...	Estonie	
74 ^Z	68 ^Z	60 ^Z	55 ^Z	32 ^Z	34 ^Z	74 ^Z	38 ^Z	— ^Z	ERY de Macédoine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
73	66	65	31	19	45	76	59	...	Hongrie	
85	77	67	30	21	49	86	52	...	Lettonie	
78	73	68	34	25	47	84	43	...	Lituanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
73	70	62	37	27	53	73	49	...	Pologne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Moldova
74 ^Z	63 ^Z	60 ^Z	36 ^Z	21 ^Z	54 ^Z	75 ^Z	38 ^Z	11 ^Z	République tchèque	
75	69	62	54	30	37	67	46	47	Roumanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
75	59	63	36	29	40	81	44	—	Slovaquie	
80	73	66	33	24	55	80	47	...	Slovénie	
53	46	45	40	19	44	61	31	—	Turquie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
Médiane										
70	56	36	29	16	32	63	31	—	Monde	
75	66	59	43	27	47	74	48	53	Pays développés	
55	66	50	49	17	17	62	31	22	Pays en développement	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
75	62	56	32	24	57	81	49	59	Amérique du N./Europe occ.	
71	65	66	45	25	31	78	30	52	Amérique latine et Caraïbes	
72	61	61	40	27	36	67	40	57	Amérique latine	
69	78	70	51	21	55	64	66	67	Caraïbes	
77	71	64	47	39	61	80	36	53	Asie centrale	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Pacifique
44	44	36	40	24	—	35	—	38	Asie du Sud et de l'Ouest	
70	74	58	57	31	47	59	26	38	États arabes	
75	59	63	36	29	40	81	44	—	Europe centrale et orientale	

Tableau 10A
Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
	1999		2006		1999		2006		1999		2006		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F	1999	2006	
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	6	80	11 ^Y	78 ^Y	...	...	...	...	...	...	36	34 ^Y
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,6	61	0,6	78	100	100	100	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	28	49	
Botswana	...	...	0,9 ^Z	55 ^Z	...	...	...	50 ^Z	...	...	...	22 ^Z
Burkina Faso	...	...	0,9	71	...	...	...	38	96	14	...	29
Burundi	0,2	99	0,4 [*]	93 [*]	66 ^Y	25 ^Y	69 ^Y	28	29 [*]	
Cameroun	4	97	9	99	...	...	...	48	51	48	23	21
Cap-Vert	...	...	1,0	100	...	...	...	11	.	11	...	22
Comores	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...
Congo	0,6	100	1	97	...	...	...	53 ^Z	— ^Z	62 ^Z	10	19
Côte d'Ivoire	2	96	3	90	...	...	...	...	...	...	23	16
Érythrée	0,3	97	1	96	65	22	66	65	54	66	36	35	
Éthiopie	2	93	8	...	63	37	65	76	...	...	36	27
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	0,8 ^Y	56 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	38 ^Y
Ghana	26	91	34	...	24	14	25	22 ^Z	25 ^Z	22 ^Z	25	32	
Guinée	...	...	3	50	...	...	...	34	31	38	...	29
Guinée-Bissau	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
Guinée équatoriale	0,4	36	...	...	...	...	...	...	...	...	43	...
Kenya	44	55	75	87	...	...	...	71	55	73	27	22
Lesotho	...	...	2	99	...	...	...	—^Z	— ^Z	— ^Z	...	19
Libéria	6	19	25	22	...	...	...	...	...	...	18	14
Madagascar	...	...	4	97	...	...	...	13	10	13	...	37
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	3	100	3	100	100	.	100	88	.	88	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Niger	0,6	98	0,9	94	96	91	96	95	...	...	21	27
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	3	70	2	70	...	...	...	...	...	...	25	42
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	18	56	...	...	...	14	8	19	...	43
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	0,1	95	0	48	...	...	...	...	...	...	28	23
Sénégal	1	78	3	82	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	19	36
Seychelles	0,2	100	0,2	100	86	.	86	...	...	...	16	15
Sierra Leone	...	...	1	79	...	...	...	52	53	52	...	20
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	0,5 ^Z	75 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	32 ^Z
Tchad	...	...	0,2 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	38 ^Z
Togo	0,6	97	0,7 ^Y	91 ^Y	...	...	...	...	...	...	20	18 ^Y
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale													
Allemagne	...	...	208	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Andorre	...	...	0,2	95	...	...	...	100	100	100	...	12
Autriche	14	99	16	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Belgique	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Canada	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
Chypre	1	99	1	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Danemark	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
Espagne	68	93	111	89	...	...	...	...	...	...	17	13
États-Unis	327	95	458	91	...	...	...	...	...	...	22	16
Finlande	10	96	12	97	...	...	...	...	...	...	12	12
France	128	78	142	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Grèce	9	100	12	99	...	...	...	...	...	...	16	12
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2006		1999		2006				1999	2006		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Afrique subsaharienne													
227	78	209 ^Y	76 ^Y	62	65	61	...	...	...	35	36 ^Y	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
16	23	31	17	58	52	77	72	71	76	53	44	Bénin	
12	81	13 ^Z	78 ^Z	90	81	92	87 ^Z	89 ^Z	86 ^Z	27	24 ^Z	Botswana	
17	25	30	30	...	...	...	87	85	91	49	46	Burkina Faso
12	54	24	55	...	...	...	88 ^Z	83 ^Z	91 ^Z	57	54	Burundi
41	36	67	40	...	...	...	62*	58*	67*	52	45	Cameroun
3	62	3	66	...	...	...	81	77	84	29	25	Cap-Vert
2	26	3 ^Z	33 ^Z	...	...	...	...	...	...	35	35 ^Z	Comores
5	42	11	47	...	...	...	89	84	95	61	55	Congo
45	20	46	23	...	...	...	...	...	...	43	46	Côte d'Ivoire
6	35	8	43	73	75	69	88	92	82	47	47	Érythrée	
112	28	...	...	...	...	...	...	...	...	46	...	Éthiopie
6	42	8 ^Y	45 ^Y	...	...	...	...	...	...	44	36 ^Y	Gabon
5	29	5*	34*	72	72	72	76*	75*	78*	33	35*	Gambie	
80	32	95	37	72	64	89	59	...	...	30	35	Ghana
16	25	28	25	...	...	...	68	65	74	47	44	Guinée
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Guinée-Bissau
1	28	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	Guinée équatoriale
148	42	154 ^Z	45 ^Z	...	...	...	99 ^Y	98 ^Y	99 ^Y	32	40 ^Z	Kenya
8	80	11	78	78	68	81	66	49	71	44	40	Lesotho	
10	19	28	27	...	...	...	...	...	...	39	19	Libéria
43	58	77	57	...	...	...	36 ^Z	30 ^Z	40 ^Z	47	48	Madagascar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
15*	23*	29	30	...	...	...	...	...	...	62*	56	Mali
5	54	6	64	100	100	100	100	100	100	26	22	Maurice	
37	25	62	26	...	...	...	65	57	86	61	67	Mozambique
12	67	13	67	29	27	30	92 ^Z	83 ^Z	97 ^Z	32	31	Namibie	
13	31	28	40	98	98	98	92	92	92	41	40	Niger	
440	47	599 ^Z	51 ^Z	...	...	...	50 ^Z	39 ^Z	60 ^Z	41	37 ^Z	Nigéria
110	33	150	39	...	...	...	85 ^Z	84 ^Z	86 ^Z	57	49	Ouganda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
155	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	R. D. Congo
104	45	157	49	...	...	...	100	100	100	40	53	République-Unie de Tanzanie
24	55	31	53	49	52	46	98	98	98	54	66	Rwanda	
0,7	...	1	55	...	...	...	...	...	...	36	31	Sao Tomé-et-Principe
21	23	38	25	...	...	...	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	49	39	Sénégal
0,7	85	0,7	85	82	76	83	...	...	...	15	12	Seychelles
...	...	30	26	...	...	...	49	45	63	...	44	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
6	75	7 ^Z	73 ^Z	91	89	92	91 ^Z	89 ^Z	91 ^Z	33	33 ^Z	Swaziland	
12	9	20 ^Z	12 ^Z	...	...	...	27 ^Z	21 ^Z	70 ^Z	68	63 ^Z	Tchad
23	13	28	12	...	...	...	37 ^Z	37 ^Z	38 ^Z	41	38	Togo
33	49	52	48	94	93	95	...	...	...	47	51	Zambie
60	47	64	...	...	...	...	...	...	...	41	38	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale													
221	82	238	84	...	...	...	...	...	...	17	14	Allemagne
...	...	0,4	76	...	...	...	100	100	100	...	10	Andorre
29	89	29	89	...	...	...	...	...	...	13	12	Autriche
...	...	65	79	...	...	...	...	...	...	...	11	Belgique
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	Canada
4	67	4	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Chypre
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Danemark
172	68	184	70	...	...	...	...	...	...	15	14	Espagne
1618	86	1761	89	...	...	...	...	...	...	15	14	États-Unis
22	71	24	76	...	...	...	...	...	...	17	16	Finlande
209	78	218	82	...	...	...	...	...	...	19	19	France
48	57	61	64	...	...	...	...	...	...	14	11	Grèce
21	85	27	85	...	...	...	...	...	...	22	17	Irlande

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹								
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
	1999		2006		1999		2006				1999	2006	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Islande	2	98	2	97	...	...	...	...	...	...	5	6
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	119	99	134	100	...	...	...	...	...	...	13	12
Luxembourg	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Malte	0,9	99	0,9 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	12	10 ²
Monaco	0,1	100	0,1 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	18	17 ^Y
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	17	98	...	...	...	...	...	...	...	15
Royaume-Uni	...	...	44	97	...	...	...	...	...	...	...	22
Saint-Marin	...	...	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y
Suède	...	...	34	96	...	...	...	...	...	...	...	10
Suisse	...	...	11	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	0,03	100	0,04	98	38	.	38	54	–	55	18	11	
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	0,3	99	...	...	100	100	100	...	...	...	21	...
Argentine	50	96	69 ²	96 ²	...	...	...	...	...	...	24	19 ²
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	.	100	100	100	100	26	21	
Bahamas	0,2	97	...	...	53	50	53	...	...	...	9	...
Barbade	0,3	93	0,4	95	...	...	...	63 ²	29 ²	65 ²	18	18
Belize	0,2	98	0,3	99	...	...	...	10	33	9	19	17
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	5	93	6 ²	92 ²	...	...	...	...	...	...	42	41 ²
Brésil	304	98	396 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	19	18 ²
Chili	...	...	20	98	...	...	...	...	...	...	...	20
Colombie	59	94	50	96	...	...	...	.	.	.	18	22
Costa Rica	4	97	7	94	92	...	...	82	66*	83*	19	15
Cuba	26	98	27	100	98	–	100	100	.	100	19	17	
Dominique	0,1	100	0,2 ²	100 ²	75	.	75	78 ^Y	. ^Y	78 ^Y	18	14 ²	
El Salvador	...	...	7	91	...	...	...	90	62	93	...	33
Équateur	10	90	15	87	...	...	...	73	61	75	18	17
Grenade	0,2	96	0,3 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	18	10 ²
Guatemala	12	...	18*	91*	...	...	...	...	...	...	26	25*
Guyana	2	99	2	99	38	41	38	48 ²	21 ²	49 ²	18	16	
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	8	...	...	...	...	64 ^Y	53 ^Y	65 ^Y	...	26
Îles Caïmanes	0,1	96	0,05	100	92	50	94	100	.	100	9	13	
Îles Turques et Caïques	0,1	92	0,1 ²	95 ²	61	40	63	76 ²	25 ²	78 ²	13	12 ²	
Îles Vierges britanniques	0,03	100	0,05	100	29	.	29	...	...	...	13	15
Jamaïque	5	...	7 ²	98 ²	...	...	...	...	...	...	25	22 ²
Mexique	150	94	159	96	...	...	...	...	...	...	22	28
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	.	100	100	.	100	12	11	
Nicaragua	6	97	9	92	32	19	33	33	33	33	26	25	
Panama	3	98	5	95	36	35	36	45	8	47	19	19	
Paraguay	...	...	6 ^Y	88 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	26 ^Y
Pérou	...	...	50	96	...	...	...	...	...	...	...	23
République dominicaine	8	95	8	94	54	59	53	76	69	76	24	26	
Sainte-Lucie	0,3	100	0,3	...	...	...	...	56 ²	– ²	56 ²	13	11
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	46 ²	. ²	46 ²	...	6 ²
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	59 ²	. ²	59 ²	...	11 ²
Suriname	...	...	0,5	99	...	...	...	...	...	...	...	31
Trinité-et-Tobago	2	100	2*, ²	100*, ²	20	–	20	25 ^Y	. ^Y	25 ^Y	13	14*, ²	
Uruguay	3	98	5	...	...	...	...	...	...	...	31	23
Venezuela, R. B.	...	...	63 ²	94 ²	...	...	...	86 ²	70 ²	87 ²	...	15 ²
Asie centrale													
Arménie	8	...	5	100	...	...	...	56 ^Y	20 ^Y	56 ^Y	7	9
Azerbaïdjan	12	100	11	100	78	.	78	90	100	90	9	10	
Géorgie	6	100	7	100	...	...	...	...	...	...	13	11
Kazakhstan	19	...	31	99	...	...	...	...	...	...	9	11

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999		2006		1999		2006				1999	2006	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
3	76	3	80	...	...	...	...	...	...	11	10	Islande
54	...	60	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Israël
254	95	264	96	...	...	...	...	...	...	11	11	Italie
...	...	3	72	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxembourg
2	87	3 ²	86 ²	...	...	...	...	...	...	20	12 ²	Malte
0,1	87	0,1 ^Y	80 ^Y	...	...	...	...	...	...	16	14 ^Y	Monaco
...	...	41 ^Y	73 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	11 ^Y	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
...	...	71	81	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal
244	76	250	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Royaume-Uni
...	...	0,2 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Y	Saint-Marin
62	80	63	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suède
...	...	41	79	...	...	...	...	...	...	...	13	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
0,1	87	0,09	93	76	78	76	64	17	67	22	17	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
1	86	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Antilles néerlandaises
221	88	279 ²	88 ²	...	...	...	...	...	...	22	17 ²	Argentine
0,5	78	0,6	82	100	100	100	99	97	100	19	18	Aruba
2	63	2	81	58	57	59	89	71	93	14	15	Bahamas
1	76	1	78	...	...	...	73 ²	78 ²	72 ²	18	15	Barbade
2	64	2	71	...	...	...	39	37	40	24	23	Belize
...	...	0,6	89	...	...	...	100	100	100	...	8	Bermudes
58	61	64 ^Y	61 ^Y	...	...	...	...	...	...	25	24 ^Y	Bolivie
807	93	887 ²	88 ²	...	...	...	...	...	...	26	21 ²	Brésil
56	77	66	78	...	...	...	...	...	...	32	26	Chili
215	77	188	76	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombie
20	80	28	80	93	...	...	88	88*	88*	27	20	Costa Rica
91	79	89	77	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba
0,6	75	0,5	84	64	46	70	64	44	68	20	17	Dominique
...	...	26*	70*	...	...	...	94*	92*	95*	...	40*	El Salvador
71	68	89	70	...	...	...	71	70	71	27	23	Équateur
...	...	0,9 ²	76 ²	...	...	...	67 ²	65 ²	68 ²	...	18 ²	Grenade
48	...	78*	64*	...	...	...	...	...	...	38	31*	Guatemala
4	86	4 ²	86 ²	52	52	52	57 ²	52 ²	58 ²	27	28 ²	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
...	...	46	...	...	...	...	87 ^Y	86 ^Y	88 ^Y	...	28	Honduras
0,2	89	0,3	88	98	96	98	97	94	98	15	12	Îles Caïmanes
0,1	92	0,1 ²	89 ²	81	63	82	82 ²	81 ²	83 ²	18	15 ²	Îles Turques et Caïques
0,2	86	0,2	88	72	55	75	74	30	80	18	15	Îles Vierges britanniques
...	...	12 ²	89 ²	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	Jamaïque
540	62	521	67	...	...	...	...	...	...	27	28	Mexique
0,02	84	0,03	100	100	100	100	77	—	77	21	17	Montserrat
24	83	29	74	79	63	82	74	59	79	34	33	Nicaragua
15	75	18	76	79	86	77	91	94	90	26	25	Panama
...	...	33 ^Y	72 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	28 ^Y	Paraguay
...	...	184	64	...	...	...	...	...	...	...	22	Pérou
...	...	55	76	...	...	...	88	81	90	...	23	République dominicaine
1	84	1	86	...	...	...	80	98	77	22	24	Sainte-Lucie
...	...	0,4	87	...	...	...	64	...	...	...	15	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	1 ²	73 ²	...	...	...	74 ²	68 ²	76 ²	...	18 ²	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	4	91	...	...	...	...	...	...	...	16	Suriname
8	76	8*, ²	72*, ²	71	74	71	81*, ^Y	72*, ^Y	84*, ^Y	21	17*, ²	Trinité-et-Tobago
18	92	19	...	...	...	...	...	...	...	20	20	Uruguay
...	...	184 ²	81 ²	...	...	...	84 ²	70 ²	87 ²	...	19 ²	Venezuela, R. B.
Asie centrale												
...	...	6	99	...	...	...	77 ²	22 ²	78 ²	...	21	Arménie
37	83	43	86	100	100	100	100	...	...	19	13	Azerbaïdjan
17	92	25 ^Y	95 ^Y	...	...	...	...	...	...	17	15 ^Y	Géorgie
...	...	57	98	...	...	...	...	...	...	...	17	Kazakhstan

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹								
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
	1999		2006		1999		2006				1999	2006	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Kirghizistan	3	100	2	100	32	—	32	41	40	41	18	24	
Mongolie	3	100	3	99	99	75	99	...	...	...	25	29
Ouzbékistan	66	96	61	95	...	...	...	100	100	100	9	9
Tadjikistan	5	100	5	100	...	...	...	82	.	82	11	13
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique													
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	0,6*	83*	0,6	95	...	...	...	69	93	67	20*	19
Cambodge	2	99	4	96	...	...	...	85	...	...	27	24
Chine	875	94	952	98	...	...	...	...	...	...	27	23
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...	19
Îles Cook	0,03	100	0,02 ²	91 ²	...	...	...	61 ²	— ²	67 ²	14	21 ²
Îles Marshall	0,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	118	98	202	...	...	...	...	...	...	...	17	16
Japon	96	...	107	98	...	...	...	...	...	...	31	29
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	0,5	100	0,4	100	93	.	93	98	.	98	31	23	
Malaisie	21	100	30 ²	96 ²	...	...	...	...	...	...	27	23 ²
Myanmar	2	...	6	99	...	...	...	50	29	51	22	16
Nauru	...	...	0,04	97	...	...	...	82	—	84	...	18
Nioué	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Nouvelle-Zélande	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	18	92	28	97	100	...	...	...	...	...	33	33
République de Corée	23	100	28	99	...	...	...	...	...	...	24	20
RDP lao	2	100	3	99	86	100	86	80	36	81	18	16	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	0,1 ^Y	94 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	42 ^Y
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	111	79	99	78	...	...	...	...	...	...	25	25
Timor-Leste	...	...	0,2 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	...	29 ²
Tokélaou	...	...	0,01 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	14 ^Y
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	0,5	91	...	...	...	...	...	...	...	11
Viet Nam	94	100	160	98	44	.	44	71	...	...	23	17
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	...	...	4 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	7 ^Y
Bangladesh	68	33	33 ^Y	90 ^Y	...	...	...	41 ^Y	50 ^Y	40 ^Y	27	34 ^Y
Bhoutan	0,01	31	0,02	...	100	100	100	...	...	...	22	23
Inde	...	...	717 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	41 ²
Maldives	0,4	90	0,6	98	47	46	47	45	46	45	31	23	
Népal	10	31	...	...	—	—	—	...	...	...	24	...
Pakistan	...	...	86 ^Y	45 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	41 ^Y
République islamique d'Iran	9	98	19 ²	89 ²	...	...	...	...	...	...	23	27 ²
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes													
Algérie	1	93	7	69	...	...	...	...	...	...	28	24
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	0,7	100	1	100	18	—	18	58	100	58	21	16	
Djibouti	0,01	100	0,05	45	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	29	16
Égypte	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	25
Émirats arabes unis	3	100	5	100	59	71	59	50 ²	80 ²	50 ²	19	18	
Irak	5	100	6 ²	100 ²	...	...	...	100 ^Y	. ^Y	100 ^Y	15	16 ²
Jamahiriya arabe libyenne	1	100	2	96	...	...	...	...	...	...	8	9
Jordanie	3	100	5	99	...	...	...	...	...	...	22	20

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2006		1999		2006		1999		2006			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
19	95	18	97	48	49	48	61	61	61	24	24	Kirghizistan	
8	93	8	95	...	...	...	...	...	...	32	33	Mongolie
123	84	119	85	...	...	...	100	100	100	21	18	Ouzbékistan
31	56	31	65	...	...	...	93	...	...	22	22	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique													
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australie
3*	66*	4	73	...	...	...	85	92	82	14*	13	Brunéi Darussalam
45	37	51	42	...	...	...	98	...	...	48	50	Cambodge
...	...	5 968	55	...	...	...	...	...	...	...	18	Chine
...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	17	États fédérés de Micronésie
...	...	4 ²	57 ²	...	...	...	...	...	...	...	28 ²	Fidji
0,1	86	0,1 ²	77 ²	...	...	...	95 ²	...	...	18	16 ²	Îles Cook
0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Îles Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Îles Salomon
...	...	1 428	...	...	...	...	...	...	...	...	20	Indonésie
367	...	386	65	...	...	...	...	...	...	21	19	Japon
0,6	62	0,7 ²	75 ²	...	...	...	...	...	...	25	25 ²	Kiribati
2	87	2	87	81	62	84	89	72	91	31	21	Macao, Chine	
143	66	190 ²	66 ²	...	...	...	...	...	...	21	17 ²	Malaisie
155	73	166	82	60	60	60	98	98	98	31	30	Myanmar	
...	...	0,05	91	...	...	...	...	...	...	...	23	Nauru
0,02	100	0,02 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	16	12 ²	Nioué
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nouvelle-Zélande
0,1	82	0,2 ²	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ²	Palaos
...	...	15	43	...	...	...	...	...	...	...	36	Papouasie-Nouvelle-Guinée
360	87	376	87	100	...	...	...	...	...	35	35	Philippines
124	64	148	76	...	...	...	...	...	...	31	27	République de Corée
27	43	29	46	76	69	85	86	81	91	31	31	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1	71	1 ^Y	73 ^Y	...	...	...	...	...	...	24	25 ^Y	Samoa
11	80	13	83	...	...	...	...	...	...	27	23	Singapour
298	63	320	60	...	...	...	...	...	...	21	18	Thaïlande
...	...	5 ²	31 ²	...	...	...	...	...	...	...	34 ²	Timor-Leste
...	...	0,04 ^Y	69 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Y	Tokélaou
0,8	67	0,8	...	...	...	...	...	...	...	21	22	Tonga
0,1	...	0,1 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^Y	Tuvalu
1	49	2 ^Y	54 ^Y	...	...	...	...	...	...	24	20 ^Y	Vanuatu
337	78	354	78	78	75	78	96	93	96	30	21	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest													
26	...	52 ²	34 ²	...	...	...	36 ²	...	...	36	83 ²	Afghanistan
312	33	353 ^Y	34 ^Y	64	64	64	48 ^Y	47 ^Y	52 ^Y	56	51 ^Y	Bangladesh	
2	32	4	50	100	100	100	92	92	92	42	29	Bhoutan	
3 135*	33*	3 388 ^Y	44 ^Y	...	...	...	...	...	...	35*	40 ^Y	Inde
3	60	3	70	67	70	65	68	70	67	24	16	Maldives	
92	23	113	30	46	50	35	31 ²	32 ²	27 ²	39	40	Népal	
...	...	428	45	...	...	...	85	92	75	...	39	Pakistan
327	53	374	62	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	27	19	République islamique d'Iran
...	...	75 ²	79 ²	...	...	...	...	...	...	...	22 ²	Sri Lanka
États arabes													
170	46	171	52	94	92	96	99	99	100	28	24	Algérie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
1	28	2	27	...	...	...	79	80	77	40	34	Djibouti
346	52	369	56	...	...	...	...	...	...	23	27	Égypte
17	73	18	84	...	...	...	60 ²	69 ²	58 ²	16	15	Émirats arabes unis
141	72	216 ²	72 ²	...	...	...	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	25	21 ²	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jordanie

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant ²	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
	1999		2006		1999		2006		1999		2006		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F	1999	2006	
Koweït	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100	15	12	
Liban	11	95	10	99	...	...	...	9	9	9	13	16
Maroc	40	40	40	57	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	20	17
Mauritanie	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	100 ^Y	...	100 ^Y	...	19 ²
Oman	0,4	100	0,5	100	93	.	93	100	.	100	20	18	
Qatar	0,4	96	0,9	99	...	...	...	36	67	35	21	18
République arabe syrienne	5	96	7	96	87	84	87	24	26	24	24	24	
Soudan	12	84	17	95	...	...	...	60	60	60	30	29
T. A. palestiniens	3	100	3	99	...	...	...	100	100	100	29	26
Tunisie	4	95	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Yémen	0,8	93	1 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	17	15 ²
Europe centrale et orientale													
Albanie	4	100	4 ^Y	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	20	21 ^Y
Bélarus	53	...	44	99	...	...	...	64	64	64	5	6
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	19	100	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Croatie	6	100	6	99	76	86	76	...	...	...	13	14
Estonie	7	100	6	100	...	...	...	...	...	...	8	8
ERY de Macédoine	3	99	3 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	10	11 ²
Fédération de Russie	642	...	628	100	...	...	...	...	...	...	7	7
Hongrie	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11
Lettonie	7	99	6	100	...	...	...	...	...	...	9	10
Lituanie	13	99	11	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	77	...	49	98	...	...	...	...	...	...	12	17
République de Moldova	13	100	10	100	92	.	92	90	.	90	8	10	
République tchèque	17	100	24	100	...	...	...	...	...	...	18	12
Roumanie	37	100	36	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Serbie	8	98	10	98	...	...	...	...	...	...	21	17
Slovaquie	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	14
Slovénie	3	99	2	100	...	...	...	...	...	...	18	18
Turquie	17	99	21	94	...	...	...	...	...	...	15	26
Ukraine	143	100	124	99	...	...	...	...	...	...	8	8

	Somme	% F	Somme	% F	Médiane						Moyenne pondérée	
Monde	5430	91	6656	93	...	...	...	...	...	...	21	21
Pays développés	1448	94	1717	93	...	...	...	...	...	...	18	15
Pays en développement	2998	87	3997	92	...	...	...	...	...	...	27	26
Pays en transition	984	98	941	99	...	...	...	82	.	82	7	8
Afrique subsaharienne	177	69	311	71	...	...	...	...	...	...	29	29
Amérique du N./Europe occ.	1 100	92	1 388	92	...	...	...	...	...	...	17	14
Amérique latine et Caraïbes	748	96	968	96	...	...	...	64	53	65	22	21
Amérique latine	726	96	943	96	...	...	...	75	65	76	22	21
Caraïbes	22	97	25	99	61	40	63	59	.	59	31	31
Asie centrale	136	98	138	98	...	...	...	82	.	82	10	11
Asie de l'Est et Pacifique	1 430	94	1 684	97	...	...	...	...	...	...	26	22
Asie de l'Est	1 405	94	1 654	97	...	...	...	...	...	...	26	22
Pacifique	26	94	29	92	...	...	...	...	...	...	16	17
Asie du Sud et de l'Ouest	601	69	968	89	...	...	...	...	...	...	36	40
États arabes	117	77	151	86	...	...	...	100	100	100	21	20
Europe centrale et orientale	1 122	99	1 048	100	...	...	...	...	...	...	8	9

1. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire de questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants. Les données en italique sont des estimations de l'ISU. Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) ¹						Rapport élèves/enseignant ²			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2006		1999		2006		1999		2006			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
10	73	20	87	100	100	100	100	100	100	13	10	Koweït	
28	82	32	85	15	...	...	13	14	12	14	14	Liban
123	39	146	47	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	28	27	Maroc
7	26	11	32	...	...	...	100	100	100	47	41	Mauritanie
12	52	20	65	100	100	99	100	100	100	25	14	Oman	
5	75	7	85	...	...	...	52	51	53	13	11	Qatar
110	65	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	République arabe syrienne
...	...	113	68	...	...	...	59	73	52	...	34	Soudan
10	54	12	67	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	38	32	T. A. palestiniens	
60	50	59	52	...	...	...	...	...	...	24	19	Tunisie
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Yémen
Europe centrale et orientale													
13	75	12 ^y	76 ^y	...	...	...	...	...	...	23	21 ^y	Albanie
32	99	23	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
23	91	17	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Bulgarie
11	89	11	90	100	100	100	...	...	...	19	17	Croatie
8	86	8	89	...	...	...	...	...	...	16	11	Estonie
6	66	6 ^z	70 ^z	...	...	...	...	...	...	22	19 ^z	ERY de Macédoine
367	98	301	98	...	...	...	...	...	...	18	17	Fédération de Russie
47	85	41	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Hongrie
9	97	7	97	...	...	...	...	...	...	15	12	Lettonie
13	98	11	98	...	...	...	...	...	...	17	14	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	...	232	84	...	...	...	...	...	...	...	11	Pologne
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	17	République de Moldova
36	85	30	95	...	...	...	...	...	...	18	16	République tchèque
69	86	56	87	...	...	...	...	...	...	19	17	Roumanie
23	...	22	...	...	...	...	...	...	...	17	13	Serbie
17	93	14	89	...	...	...	...	...	...	19	17	Slovaquie
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
107	98	102	99	...	...	...	100	...	...	20	17	Ukraine
Somme													
25 795	58	27 192	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Monde
4 485	81	4 633	83	...	...	...	...	...	...	16	14	Pays développés
20 466	52	21 811	57	...	...	...	85	92	79	27	28	Pays en développement
843	93	748	94	...	...	...	100	100	100	20	18	Pays en transition
2 004	43	2 581	45	...	...	...	85	84	86	41	45	Afrique subsaharienne
3 443	81	3 687	85	...	...	...	...	...	...	15	14	Amérique du N./Europe occ.
2 684	76	3 016	77	...	...	...	80	85	81	26	23	Amérique latine et Caraïbes
2 580	77	2 905	78	...	...	...	88	87	88	26	23	Amérique latine
104	50	111	57	76	78	76	74	30	80	24	22	Caraïbes	
332	84	319	87	...	...	...	93	...	...	21	19	Asie centrale
10 094	55	9 671	60	...	...	...	...	...	...	22	20	Asie de l'Est et Pacifique
9 938	55	9 502	60	...	...	...	...	...	...	22	20	Asie de l'Est
156	71	169	75	...	...	...	...	...	...	20	19	Pacifique
4 301	35	4 859	45	...	...	...	68	70	67	37	40	Asie du Sud et de l'Ouest
1 554	52	1 832	58	...	...	...	100	99	100	23	22	États arabes
1 384	82	1 226	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Europe centrale et orientale

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 10B
Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													Enseignants formés (%) ¹		
	Personnel enseignant										Total secondaire					
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire				Année scolaire s'achevant en 2006			
	Année scolaire s'achevant en 1999		2006		Année scolaire s'achevant en 1999		2006		Année scolaire s'achevant en 1999		2006		Total	M	F	
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	
Afrique subsaharienne																
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	145	50	149 ^Y	52 ^Y	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...	...	...	...
Bénin	6	12	10 ^Y	11 ^Y	3	14	4 ^Y	15 ^Y	9	12	14 ^Y	12 ^Y	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 ^Z	54 ^Z	...	...	...
Burkina Faso	5	1	6	...	11	17	26	25	30	
Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Y	21 ^Y	...	...	...
Cameroun	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	43	26	...	...
Cap-Vert	2	40	1	36	3	38	62 ^Z	60 ^Z	65 ^Z	
Comores	...	...	2 ^Z	16 ^Z	...	...	1 ^Z	9 ^Z	...	...	3 ^Z	13 ^Z	...	...
Congo	...	...	4 ^Y	15 ^Y	...	...	3 ^Y	11 ^Y	...	...	7 ^Y	13 ^Y	...	...
Côte d'Ivoire	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...	...	...
Érythrée	1	12	2	10	1	11	2	12	2	12	4	11	49	47	64	
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	2	17	...	...	0,7	15	...	...	3	16	...	...	...	...
Gambie	2	16	3*	18*	0,6	12	0,9*	12*	2	15	4*	16*	89*	90*	83*	
Ghana	40	24	67	23	12	16	18	19	52	22	85	22	...	...
Guinée	4	11	9	5	1	10	...	...	6	11	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78 ^Z	38 ^Z	...	...
Lesotho	2	51	1,0	53	3	51	4	55	87	78	95	
Libéria	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...	...	...
Madagascar	...	...	22	...	...	...	8	...	...	...	31	47	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	10	18	...	...	...	...	...	...
Mali	5*	17*	10	17	3	10	...	...	8*	14*	...	...	...	...
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	7 ^Z	55 ^Z	...	...
Mozambique	8	16	2	15	10	16	64	62	80	
Namibie	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50	97 ^Z	...
Niger	2	23	5	18	2	12	2	13	4	18	7	17	21	21	20	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159 ^Z	36 ^Z	...	...
Ouganda	36 ^Z	22 ^Z	82 ^Y	81 ^Y	86 ^Y	
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^Z	20 ^Z	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13	...	...
Sénégal	6	14	3	13	9	14	15 ^Z	14 ^Z	51 ^Y	50 ^Y	55 ^Y	
Seychelles	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	55	...	...
Sierra Leone	10	16	82	81	89	
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	4 ^Z	46 ^Z	99 ^Z	98 ^Z	99 ^Z	
Tchad	2	5	...	...	1	6	...	...	4	5	7 ^Z	...	...	...
Togo	5	13	2	15	7	13	13 ^Z	7 ^Z	47 ^Y	47 ^Y	39 ^Y	
Zambie	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale																
Allemagne	365	57	412	61	168	39	182	47	533	51	594	57	
Andorre	...	...	0,4 ^Z	61 ^Z	...	...	0,07 ^Z	51 ^Z	...	...	0,5 ^Z	59 ^Z	...	...
Autriche	43	64	43	69	30	49	29	51	73	57	72	62	...	...
Belgique	...	...	43	60	...	...	...	...	...	...	82	57	...	...
Canada	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...	...	...
Chypre	2	54	3	68	2	49	3	55	5	51	6	61	...	...
Danemark	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...	...	...
Espagne	...	...	161	62	...	...	121	50	...	...	282	57	...	...
États-Unis	764	60	921	68	740	51	758	56	1 504	56	1 680	62	...	...
Finlande	20	71	21 ^Z	72 ^Z	...	...	14 ^Z	59 ^Z	...	...	35 ^Z	67 ^Z	...	...
France	255	...	...	...	240	...	...	...	495	57	524	58	...	...
Grèce	37	64	42	66	38	49	44	48	75	56	86	57	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30	62	...	...

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant					
Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Année scolaire s'achevant en					
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1999		2006			
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
Afrique subsaharienne											
...	...	...	...	29	31 ^Y	...	...	44	51	Afrique du Sud
...	...	...	...	18	...	0,8	20	...	...	Angola
27	27 ^Y	15	16 ^Y	24	24 ^Y	0,7	9	...	...	Bénin
...	...	...	...	18	14 ^Z	0,5	28	0,5 ^Z	37 ^Z	Botswana
29	...	23	...	28	30	0,8	...	1	7	Burkina Faso	
...	...	...	...	...	19 ^Y	0,4	...	0,7 ^Z	14 ^Z	Burundi
26	...	21	...	24	16	3	...	3 ^Z	...	Cameroun	
...	21	...	17	...	19	...	...	0,5	43	Cap-Vert
...	16 ^Z	...	11 ^Z	...	14 ^Z	0,1	10	0,1 ^Y	15 ^Y	Comores	
...	45 ^Y	...	18 ^Y	...	34 ^Y	0,4	5	...	...	Congo
34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
55	59	45	47	51	54	0,2	13	0,4 ^Y	14 ^Y	Érythrée	
...	...	...	...	...	...	2	6	8	9	Éthiopie
28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	Gabon
20	23*	25	28*	22	24*	0,1	15	0,1 ^Y	16 ^Y	Gambie	
20	17	19	25	20	19	2	13	4	11	Ghana	
31	40	26	...	30	...	...	...	1	3	Guinée
...	...	...	...	...	...	0,03	18	...	...	Guinée-Bissau
25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	...	...	...	...	32 ^Z	...	...	...	...	Kenya
24	...	17	...	22	25	0,4	45	0,6	47	Lesotho	
17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	Libéria
...	27	...	16	...	24	1	31	2	28	Madagascar	
...	...	...	16	...	...	0,5	25	0,4 ^Y	32 ^Y	Malawi
31*	35	24	...	28*	...	1,0	...	1 ^Z	...	Mali	
...	...	...	...	20	17 ^Z	0,6	26	...	...	Maurice
...	39	...	24	...	36	...	...	3 ^Z	21 ^Z	Mozambique
25	...	21	...	24	25	...	...	0,8	42	Namibie
34	33	12	20	24	30	...	...	1	6	Niger
...	...	...	...	...	40 ^Z	52	31	37 ^Y	17 ^Y	Nigéria
...	...	...	...	...	21 ^Z	2	17	4 ^Y	19 ^Y	Ouganda
...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	14	...	4	6	...	...	R. D. Congo
...	...	...	...	...	...	2	14	3	18	République-Unie de Tanzanie
...	...	...	...	...	26 ^Z	0,4	10	2 ^Z	12 ^Z	Rwanda
...	...	...	...	...	22	.	.	.	.	Sao Tomé-et-Principe
29	...	19	...	25	26 ^Z	...	...	...	...	Sénégal
14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	Seychelles
...	...	...	...	...	24	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
...	...	...	...	...	17 ^Z	0,2	32	0,5	40	Swaziland
41	...	23	...	34	34 ^Z	...	...	1 ^Z	3 ^Z	Tchad
40	...	23	...	35	30 ^Z	0,4	10	...	...	Togo
29	...	19	...	23	...	...	...	...	...	Zambie
...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale											
15	13	16	16	15	14	272	30	288	35	Allemagne	
...	7 ^Z	...	14 ^Z	...	8 ^Z	...	...	0,08	40	Andorre
9	9	12	14	10	11	26	...	40	35	Autriche	
...	7	...	...	...	10	...	...	26	41	Belgique
17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	Canada
14	11	12	11	13	11	1	34	2	40	Chypre	
10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	Danemark
...	12	...	9	...	11	108	35	146	39	Espagne	
16	14	14	15	15	15	992	41	1 290	45	États-Unis	
10	10 ^Z	...	17 ^Z	...	12 ^Z	18	46	19	46	Finlande	
13	...	11	...	12	11	102	40	136 ^Y	39 ^Y	France	
10	8	10	8	10	8	17	31	29	35	Grèce	
...	...	...	...	...	11	10	33	12	38	Irlande

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE												Enseignants formés (%) ¹		
	Personnel enseignant											Total secondaire			
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire						
	Année scolaire s'achevant en 1999				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 1999				Année scolaire s'achevant en 2006		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Islande	1	78	1	80	1	44	2	53	3	58	3	65	...	...	...
Israël	19	...	21	79	36	...	30	65	55	...	51	71	...	...	...
Italie	177	73	178	76	245	59	249	60	422	65	427	67	...	...	...
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	47	...	...	...
Malte	3	50	3 ²	60 ²	0,2	31	...	...	4	48	4 ²	57 ²	...	...	...
Monaco	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,4 ^y	66 ^y	...	...	...
Norvège	...	...	20 ^y	73 ^y	26	44	26 ^y	47 ^y	...	...	46 ^y	58 ^y	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107	46	...	...	...
Portugal	...	...	47	67	...	...	47	65	...	...	94	66	...	...	...
Royaume-Uni	142	55	153 ²	61 ²	212	56	235 ²	61 ²	355	56	388 ²	61 ²	...	...	...
Saint-Marin	...	...	0,1 ^y	69 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	28	...	40	66	35	50	39	51	63	...	79	59	...	...	...
Suisse	...	...	32	49	...	...	...	...	...	...	42	47	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	0,07	63	0,1	69	67 ²	71 ²	65 ²
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	0,7	46	...	...	0,4	66	...	...	1	53	...	...	...	...	...
Argentine	171	73	120 ²	72 ²	...	...	137 ²	63 ²	...	...	257 ²	68 ²	...	...	...
Aruba	0,2	49	...	...	0,2	49	...	...	0,4	49	0,5	54	93	95	92
Bahamas	0,6	73	1	59	0,6	75	1	58	1	74	3	59	90	89	90
Barbade	0,7	58	...	...	0,5	58	...	...	1	58	1	59	57	57	57
Belize	0,7	63	1	61	0,2	60	0,5	52	0,9	62	2	58	36	29	41
Bermudes	...	...	0,4	68	...	...	0,4	67	...	...	0,7	67	100	100	100
Bolivie	14	59	19 ^y	61 ^y	25	48	25 ^y	47 ^y	39	52	45 ^y	53 ^y	...	...	...
Brésil	703	84	966 ²	88 ²	401	70	646 ²	70 ²	1 104	79	1 612 ²	81 ²	...	...	...
Chili	16	78	23	78	29	54	44	54	45	62	67	63	...	...	...
Colombie	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	165	52	...	...	...
Costa Rica	9	51	15*	57*	4	54	6*	59*	13	52	21*	58*	80*	81*	79*
Cuba	40	68	46	64	25	49	42	48	65	60	89	56	100	100	100
Dominique	0,3	68	0,2	63	0,1	67	0,2	65	0	68	0,5	64	34	29	37
El Salvador	...	...	12*	51*	...	...	7*	44*	...	...	19*	48*	89*	87*	90*
Équateur	31	49	44	50	23	50	33*	49*	54	50	77*	49*	70*	64*	77*
Grenade	...	...	0,6 ²	...	...	...	0,3 ²	57 ²	...	...	0,9 ²	59 ²	35 ²	39 ²	33 ²
Guatemala	20	...	31*	43*	13	...	18*	42*	33	...	50*	43*	...	...	...
Guyana	3	63	...	...	0,9	63	1,0	63	4	63	4	63	55 ²	46 ²	60 ²
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	11 ^y	56 ^y	...	...	5 ^y	52 ^y	...	...	17 ^y	55 ^y	64 ^y	59 ^y	69 ^y
Îles Caïmanes	0,1	52	0,1	61	0,1	41	0,2	56	0,2	46	0,3	58	100	99	100
Îles Turques et Caïques	0,1	61	0,1 ²	61 ²	0,05	63	0,07 ²	64 ²	0,1	62	0,2 ²	62 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Îles Vierges britanniques	0,2	64	0,1	67	0,05	57	0,08	68	0,2	63	0,2	67	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	68 ²	...	...	...
Mexique	321	46	366	49	198	40	245	43	519	44	610	47	...	...	...
Montserrat	0,0	63	...	...	0,01	60	...	...	0,03	62	0,03	63	52	20	71
Nicaragua	7*	56*	9	50	3*	56*	4	58	10*	56*	14	53	53	46	59
Panama	8	55	9	60	6	55	7	54	14	55	16	58	90	88	92
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44 ^y	62 ^y	...	...	...
Pérou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173	45	...	...	...
République dominicaine	...	...	13	76	14	47	20	53	...	...	33	62	80	72	85
Sainte-Lucie	0,4	65	0,8	64	0,3	62	...	...	0,7	64	1	64	57	53	59
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	66	46	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	0,4 ²	58 ²	...	...	0,2 ²	57 ²	...	...	1 ²	58 ²	55	58 ²	53 ²
Suriname	...	...	2	64	...	...	1	52	...	...	3	59	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3	61	3 ²	62 ²	2	55	2 ²	62 ²	6	59	6 ²	62 ²	56 ^y	58 ^y	54 ^y
Uruguay	14	75	14	...	5	65	7	...	19	72	21	...	...	...	...
Venezuela, R. B.	...	...	116 ²	65 ²	...	...	72 ²	60 ²	...	...	188 ²	63 ²	83 ²	76 ²	86 ²
Asie centrale															
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	83	...	...	...
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	129	66	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	34 ^y	82 ^y	...	...	...

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant					
Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Année scolaire s'achevant en					
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1999		2006			
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
11	10	14	12	13	11	1	43	2	44	Islande	
12	12	9	12	10	12	...	...	...	...	Israël
10	10	11	11	11	11	73	28	100	34	Italie	
...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	Luxembourg
...	8 ^z	...	...	...	10 ^z	0,7	25	0,7 ^z	23 ^z	Malte
10	...	7	...	8	9 ^y	.	.	.	.	Monaco
...	9 ^y	8	8 ^y	...	9 ^y	14	36	18	40	Norvège	
...	...	...	...	...	13	...	...	44	36	Pays-Bas
...	8	...	6	...	7	...	...	37	43	Portugal
16	15 ^z	14	14 ^z	15	15 ^z	92	32	126	41	Royaume-Uni	
...	6 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
12	10	18	9	15	9	29	...	36	43	Suède	
...	9	...	...	...	14	8	16	33	31	Suisse
Amérique latine et Caraïbes											
...	...	...	...	15	10	.	.	0,02	50	Anguilla
...	...	...	...	...	...	.	.	.^y	. ^y	Antigua-et-Barbuda
12	...	21	...	15	...	0,2	42	...	...	Antilles néerlandaises
13	18 ^z	...	10 ^z	...	14 ^z	102	54	139 ^z	50 ^z	Argentine	
16	...	16	...	16	14	0,2	43	0,2	46	Aruba	
23	13	23	12	23	13	...	...	...	...	Bahamas
18	...	18	...	18	15	0,6	41	...	...	Barbade
24	18	23	15	24	17	...	...	0,1 ^z	49 ^z	Belize
...	6	...	6	...	6	...	...	0,1	55	Bermudes
24	...	20	24 ^y	21	...	13	...	18 ^y	...	Bolivie	
23	16 ^z	21	15 ^z	23	15 ^z	174	41	293 ^z	44 ^z	Brésil	
32	25	27	24	29	24	...	...	...	...	Chili
19	...	20	...	19	27	86	34	87*	35*	Colombie	
18	18*	18	17*	18	18*	...	...	...	...	Costa Rica
12	10	10	11	11	10	24	48	116	58	Cuba	
21	21	15	11	19	16	.	.	. ^z	. ^z	Dominique	
...	29*	...	26*	...	28*	7	32	9	33	El Salvador	
17	14	17	14*	17	14*	...	...	...	...	Équateur
...	14 ^z	...	18* ^z	...	15* ^z	.	.	. ^z	. ^z	Grenade	
15	17*	11	14*	13	16*	...	...	4	31	Guatemala
19	...	19	18	19	18	...	...	0,5	48	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	28 ^y	...	45 ^y	...	33 ^y	...	...	7 ^y	38 ^y	Honduras
11	11	7	7	9	9	0,02	42	0,05	24	Îles Caïmanes	
9	9 ^z	9	9 ^z	9	9 ^z	.	.	. ^z	. ^z	Îles Turques et Caïques	
6	11	10	8	7	10	0,08	49	0,1 ^z	55 ^z	Îles Vierges britanniques	
...	...	...	...	...	18 ^z	...	...	...	...	Jamaïque
18	20	14	15	17	18	192	...	262	...	Mexique	
11	...	10	...	10	12	.	.	.	.	Montserrat
31*	33	31	32	31	33	...	...	...	...	Nicaragua
17	17	15	15	16	16	8	...	12	46	Panama	
...	...	...	...	...	12 ^y	...	...	...	...	Paraguay
...	...	...	...	...	16	...	...	...	...	Pérou
...	24	28	24	...	24	...	...	11 ^y	41 ^y	République dominicaine
19	11	16	...	18	17	...	...	0,2	47	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	11	.	.	. ^z	. ^z	Saint-Kitts-et-Nevis
...	18 ^z	...	18 ^z	...	18 ^z	.	.	. ^z	. ^z	St Vincent/Grenad.	
...	16	...	11	...	14	...	...	...	...	Suriname
22	16 ^z	19	16 ^z	21	16 ^z	0,5	31	2 ^z	33 ^z	Trinité-et-Tobago	
12	13	23	20	15	15	11	...	14	...	Uruguay	
...	12 ^z	...	9 ^z	...	11 ^z	...	...	109*	...	Venezuela, R. B.
Asie centrale											
...	...	...	...	...	8	9	42	13	46	Arménie
...	...	...	...	8	8	13	36	16	41	Azerbaïdjan
...	...	...	...	8	9 ^y	14	49	12	39	Géorgie

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													Enseignants formés (%) ¹		
	Personnel enseignant											Total secondaire				
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire							
	Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006			
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180	85	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	48	68	53	73	78	76	78	
Mongolie	8	69	11	75	3	67	5	70	11	69	16	73	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	307	57	352	63	100	100	100	
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	47	43	61	47	92 ^Y	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique																
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	2*	48*	...	...	1*	47*	...	...	3	48	4	59	90	91	90
Cambodge	14	28	21	33	4	24	9	31	18	27	29	32	95	...	...
Chine	3 213	41	3 649	46	...	...	2 117	43	...	...	5 766	45	...	...	...
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	3 ^Y	50 ^Y	...	...	2 ^Y	50 ^Y	...	...	5 ^Y	50 ^Y	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^Z	61 ^Z	97 ^Z	100 ^Z	95 ^Z	...
Îles Marshall	0,1	...	...	...	0,2	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...	...	...	...
Indonésie	...	...	748	...	...	...	600	...	...	1 347	...	...	...	...	...
Japon	268	...	259	...	362	...	350	...	630	...	610	...	...	...	...
Kiribati	0,2	59	0,3 ^Z	52 ^Z	0,3	38	0,3	42 ^Z	0,5	46	0,7 ^Z	47 ^Z	...	...	...
Macao, Chine	0,9	59	1	63	0,5	49	1	54	1	56	2	59	68	55	77	
Malaisie	76	65	...	...	...	...	...	...	...	147 ^Z	63 ^Z	...	...	...	...
Myanmar	54	77	59	84	14	73	20	79	68	76	80	82	95	96	95	
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04	81	...	...	...
Nioué	0,02	43	...	...	0,0	50	...	...	0,03	44	0,03 ^Z	68 ^Z	...	...	...
Nouvelle-Zélande	13	63	17	66	15	54	19	58	28	58	36	61	...	...	...
Palaos	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	100	76	118	76	50	76	51	77	150	76	169	76	...	...	...
République de Corée	90	54	100	65	102	27	114	40	192	40	214	52	...	...	...
RDP lao	9	40	10	42	3	40	6	44	12	40	16	43	95	95	95	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,3	76	0,4 ^Y	74 ^Y	0,8	49	0,8 ^Y	53 ^Y	1	57	1 ^Y	60 ^Y	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	9	65	12	67	...	...	...
Thaïlande	...	...	126	56	...	...	83	53	...	...	209	55	...	...	...
Timor-Leste	...	...	2 ^Z	26 ^Z	...	...	1 ^Z	24 ^Z	...	...	3 ^Z	25 ^Z	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 ^Y	44 ^Y	...	...	...
Tonga	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...	...	...	...	...
Viet Nam	194	70	306	68	64	51	133	54	258	65	439	64	98	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest																
Afghanistan	...	...	32 ^Z	... ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	136	13	186 ^Y	17 ^Y	129	13	192 ^Y	19 ^Y	265	13	378 ^Y	18 ^Y	32 ^Y	31 ^Y	35 ^Y	
Bhoutan	0,4	32	1	49	0,2	32	0,8	28	0,6	32	2	41	92	92	92	
Inde	...	...	1 312 ^Y	37 ^Y	...	...	1 274 ^Y	31 ^Y	1 995	34	2 586 ^Y	34 ^Y	...	...	...
Maldives	0,8	25	3	39	0,05	27	...	...	0,9	25	...	...	...	...	...
Népal	22	12	30 ^Y	16 ^Y	18	7	...	...	40	9	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197* ^Y	51* ^Y	...	...	...
République islamique d'Iran	179	45	236 ^Z	49 ^Z	143	44	294 ^Z	47 ^Z	322	45	530 ^Z	48 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z	
Sri Lanka	...	...	67 ^Y	64 ^Y	...	...	52 ^Y	62 ^Y	...	...	119 ^Y	63 ^Y	...	...	...
États arabes																
Algérie	...	...	113 ^Y	51 ^Y	...	...	64 ^Y	46 ^Y	...	...	176 ^Y	49 ^Y	...	...	...
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22	1,0	23	...	...	...
Égypte	207	44	231 ^Y	45 ^Y	247	38	257 ^Y	38 ^Y	454	41	488 ^Y	41 ^Y	...	...	...
Émirats arabes unis	8	54	13	56	8	55	11	53	16	55	24	55	46 ^Z	47 ^Z	46 ^Z	
Irak	34	77	61 ^Z	59 ^Z	23	57	32 ^Z	56 ^Z	56	69	93 ^Z	58 ^Z	100 ^Y	100 ^Y	100 ^Y	
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	74	71	...	...	...	...	...	...	...

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant					
Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Année scolaire s'achevant en					
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1999		2006			
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
...	...	...	...	...	10	27	58	43	63	Kazakhstan
...	...	...	...	13	14	8	32	13	56	Kirghizistan
19	21	17	19	19	20	6	47	8	55	Mongolie	
...	...	...	...	11	13	17	36	23	36	Ouzbékistan
...	...	...	...	16	16	6	29	9	32	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
12*	...	10*	...	11	11	0,5	32	0,6	39	Brunéi Darussalam	
16	30	21	25	18	28	1	19	3	11	Cambodge	
17	17	...	18	...	18	504	...	1 332	42	Chine	
...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	22 ^Y	...	22 ^Y	...	22 ^Y	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	16 ^Z	.	.	.	.	Îles Cook
28	...	18	...	22	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	13	...	.	.	.^Z	. ^Z	Îles Salomon
...	13	...	11	...	12	...	...	272 ^Z	39 ^Z	Indonésie
16	14	13	11	14	12	465	...	511	18	Japon	
21	21 ^Z	19	13 ^Z	20	17 ^Z	.	.	.	.	Kiribati
24	23	21	20	23	22	0,7	...	2	32	Macao, Chine	
18	...	...	...	...	17 ^Z	...	...	45 ^Z	48 ^Z	Malaisie
28	34	38	32	30	34	9	76	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	16	.	.	.	.	Nauru
6	...	21	...	11	8 ^Z	.	.	.	.	Nioué
18	15	13	14	15	15	11	43	15	50	Nouvelle-Zélande	
14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	7	20	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
41	42	21	26	34	37	94	...	113 ^Z	56 ^Z	Philippines	
22	21	23	16	23	18	127	25	193	31	République de Corée	
20	23	22	27	20	25	1	31	3	34	RDP Iao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
26	25 ^Y	17	19 ^Y	20	21 ^Y	0,2	41	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	19	...	...	...	...	Singapour
...	22	...	21	...	22	50	53	70	51	Thaïlande	
...	28 ^Z	...	18 ^Z	...	24 ^Z	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	7 ^Y	.	.	.	.	Tokélaou
15	...	13	...	15	...	0,07	21	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	23	...	...	...	...	...	Vanuatu
29	21	29	27	29	23	28	37	48 ^Z	40 ^Z	Viet Nam	
Asie du Sud et de l'Ouest											
...	14 ^Z	...	...	...	...	...	...	2 ^Y	12 ^Y	Afghanistan
43	34 ^Y	32	21 ^Y	37	27 ^Y	45	14	52 ^Z	15 ^Z	Bangladesh	
35	30	27	12	32	23	0,2	...	0,4	...	Bhoutan	
...	37 ^Y	...	28 ^Y	34	33 ^Y	...	...	539 ^Y	40 ^Y	Inde
18	11	9	...	17	...	.	.	-	-	Maldives
38	40 ^Y	24	...	32	...	...	...	...	...	Népal
...	...	...	...	...	42 ^Y	...	...	45	37	Pakistan
30	19 ^Z	31	19 ^Z	30	19 ^Z	65	17	122	20	République islamique d'Iran	
...	20 ^Y	...	19 ^Y	...	20 ^Y	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes											
...	21 ^Y	...	20 ^Y	...	21 ^Y	...	...	30	34	Algérie
...	...	...	...	...	...	20	36	27	33	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ^Z	41 ^Z	Bahreïn
26	...	16	...	23	31	0,02	30	0,1	16	Djibouti	
22	20 ^Y	13	14 ^Y	17	17 ^Y	...	...	81 ^Y	...	Égypte
14	14	10	10	12	12	...	...	...	...	Émirats arabes unis
22	19 ^Z	16	19 ^Z	20	19 ^Z	12	31	19 ^Z	35 ^Z	Irak	
...	...	...	5	...	...	12	13	...	...	Jamahiriya arabe libyenne

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
	Personnel enseignant												Enseignants formés (%) ¹		
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire				Total secondaire		
	Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006				Année scolaire s'achevant en 2006		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Jordanie	...	...	...	...	10	48	10 ^Y	35 ^Y	...	...	...	...	...	...	...
Koweït	11	58	...	...	11	53	...	...	22	56	24	53	100 ^Z	100 ^Z	100 ^Z
Liban	27	57	19	61	15	42	22	47	42	51	41	53	12	14	11
Maroc	53	35	60 ^Y	36 ^Y	35	29	40 ^Y	29 ^Y	88	33	100 ^Y	33 ^Y	...	...	...
Mauritanie	1	11	2	11	1	10	2*	11*	2	10	4*	11*	100*	100*	100*
Oman	7	48	12	54	5	51	7	48	13	50	19	52	100	100	100
Qatar	2	56	3	56	2	57	3	57	4	57	6	57	56	45	65
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	40	47	54	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	30	67	18	47	36	42	...	...	66	54	80	...	...
T. A. palestiniens	14	49	19	51	3	38	5	46	18	48	25	50	...	...	...
Tunisie	27	46	33	52	30	35	32	45	56	40	65	49	...	...	...
Yémen	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale															
Albanie	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	23 ^Y	56 ^Y	...	...	...
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	103	80	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	27	76	24	80	29	70	32	76	56	73	56	77	...	...	...
Croatie	16	67	18	71	18	62	23	64	33	64	41	67	...	...	...
Estonie	5	85	5	82	6	78	3	81	11	81	8	82	...	...	...
ERY de Macédoine	8	46	9 ^Z	51 ^Z	5	53	6 ^Z	56 ^Z	13	49	15 ^Z	53 ^Z	...	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 284	80	...	...	...
Hongrie	47	86	49	78	53	59	41	64	100	71	90	72	...	...	...
Lettonie	16	83	15	85	9	76	10	85	25	80	25	85	...	...	...
Lituanie	24	81	39	82	12	76	...	...	36	79	41	81	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	...	...	128	73	...	...	134	65	...	...	261	69	...	...	...
République de Moldova	25	74	23	77	8	68	8	73	33	72	31	76	...	...	...
République tchèque ³	...	...	43	74	...	...	48	57	...	...	92	65	...	...	...
Roumanie	104	67	89	68	73	60	68	65	177	64	157	67	...	...	...
Serbie	24	...	25	...	24	...	27	63	48	...	52	...	...	...	...
Slovaquie	29	77	27	76	25	66	23	69	54	72	50	73	...	...	...
Slovénie	7	77	...	...	9	62	...	...	17	69	16	71	...	...	...
Turquie	...	...	...	...	...	...	168	42	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	349	79*	...	...	...

	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Somme	% F	Médiane		
Monde	24 180	52	28 906	53	...	...	...
Pays développés	6 286	55	6 595	59	...	...	...
Pays en développement	15 109	47	19 637	48	...	...	...
Pays en transition	2 785	74	2 674	76	...	...	...
Afrique subsaharienne	872	31	1 238	30	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	4 487	56	4 851	61	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	2 746	64	3 594	66	66	65	67
Amérique latine	2 693	64	3 527	66	...	...	...
Caraïbes	53	44	66	39	56	56	56
Asie centrale	873	66	923	69	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	7 702	46	9 415	47	...	...	...
Asie de l'Est	7 476	46	9 166	46	...	...	...
Pacifique	226	57	249	56	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	2 956	35	4 138	35	...	...	...
États arabes	1 387	46	1 776	50	...	...	...
Europe centrale et orientale	3 158	72	2 971	74	...	...	...

1. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

2. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

3. Pour le second cycle du secondaire, le personnel enseignant inclut les enseignants à temps plein et ceux à temps partiel.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant ²						Personnel enseignant					
Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Année scolaire s'achevant en					
Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		1999		2006			
1999	2006	1999	2006	1999	2006	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
...	...	17	17 ^Y	...	...	...	...	8	21	Jordanie
12	...	9	...	11	10	2	...	2	27	Koweït	
9	10	8	8	9	9	9	28	21	37	Liban	
19	20 ^Y	14	17 ^Y	17	19 ^Y	16	23	19	24	Maroc	
28	28	24	24*	26	26*	...	...	0,4	4	Mauritanie
19	13	16	20	18	16	...	...	3	34	Oman
13	10	8	9	10	10	0,7	32	0,7 ^Z	32 ^Z	Qatar	
...	...	...	11	19	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	28	22	17	...	22	4	23	...	...	Soudan
26	29	19	22	24	28	3	13	6	17	T. A. palestiniens	
23	20	15	19	19	19	6	41	17	41	Tunisie	
22	...	21	...	22	...	5	1	6 ^Z	16 ^Z	Yémen	
Europe centrale et orientale											
16	...	17	...	16	18 ^Y	2	36	2 ^Y	41 ^Y	Albanie	
...	...	...	...	9	9	30	51	42	56	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
13	12	12	11	13	12	24	41	22	46	Bulgarie	
14	11	11	8	12	10	7	35	9	41	Croatie	
11	11	10	19	10	14	6	49	6	48	Estonie	
16	14 ^Z	16	16 ^Z	16	15 ^Z	3	42	3 ^Z	44 ^Z	ERY de Macédoine	
...	...	...	...	...	9	...	...	656	57	Fédération de Russie
11	10	9	12	10	11	21	38	25	39	Hongrie	
10	10	10	11	10	10	6	52	6	57	Lettonie	
11	8	11	...	11	10	15	50	13	53	Lituanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	13	...	13	...	13	76	...	98	42	Pologne	
13	12	12	14	13	12	7	50	8	55	République de Moldova	
...	11	...	10	...	11	19	38	23	38	République tchèque ³	
12	11	13	15	13	13	26	37	32	43	Roumanie	
17	13	14	11	15	12	...	...	...	...	Serbie
13	13	12	13	13	13	11	38	13	42	Slovaquie	
14	...	13	...	13	11	2	21	5	34	Slovénie	
...	...	...	17	...	...	60	35	85	39	Turquie
...	...	...	...	13	11	133	...	192	...	Ukraine
Moyenne pondérée							Somme	% F	Somme	% F	
...	...	...	...	18	18	6422	39	9156	41	Monde
...	...	...	...	13	13	2784	34	3414	38	Pays développés
...	...	...	...	21	20	2893	39	4711	41	Pays en développement
...	...	...	...	11	10	744	54	1032	55	Pays en transition
...	...	...	...	24	27	116	29	153	28	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	14	13	2043	38	2600	41	Amérique du N./Europe occ.
...	...	...	...	19	16	832	45	1249	46	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	19	16	826	45	1241	46	Amérique latine
...	...	...	...	22	19	6	47	8	50	Caraïbes
...	...	...	...	11	12	102	44	142	49	Asie centrale
...	...	...	...	17	17	1608	33	2701	37	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	17	17	1533	33	2628	37	Asie de l'Est
...	...	...	...	14	14	75	44	73	43	Pacifique
...	...	...	...	33	30	573	31	777	35	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	16	16	205	33	280	34	États arabes
...	...	...	...	13	11	941	50	1255	52	Europe centrale et orientale

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 11
Dépenses d'éducation

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	6,2	5,5	22	18	98	97	45	45	1 403*	1 383 ^z	2,7	2,4
Angola	3,4	2,7 ^z	6	...	89	42 ^z	...	20 ^z	...	...	...	0,2 ^z
Bénin	3,0	4,4 ^y	16	17 ^y	88	82 ^y	...	50 ^y	...	120 ^z	...	1,7 ^z
Botswana	...	9,3	...	21	...	75	...	19	...	1 158 ^z	...	1,3
Burkina Faso	...	4,2	...	15	...	95	...	66	...	328	...	2,6
Burundi	3,5	5,2 ^z	...	18 ^z	94	98 ^z	39	52 ^z	85	132 ^z	1,3	2,7 ^z
Cameroun	2,1	3,3	10	17	...	74	...	34	128	107	1,0	0,8
Cap-Vert	...	6,6	...	16	...	74	...	58	...	1 052	...	2,8
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	6,0	2,5 ^z	22	8 ^z	93	91 ^z	36	27 ^z	191	39 ^z	2,0	0,6 ^z
Côte d'Ivoire	5,6	...	...	...	74	...	43	...	274	...	1,8	0,1 ^z
Érythrée	5,3	2,4	...	...	70	80	...	39	...	99	...	0,8
Éthiopie	3,6	6,0	...	18	...	65	...	51	...	130	...	2,0
Gabon	3,5	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3,1	2,1 ^y	14	...	87	86 ^x	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5 ^z	...	...	...	86 ^z	...	34 ^z	...	300 ^z	...	1,6 ^z
Guinée	2,1	1,7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	5,6	...	12	...	41	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	1,4 ^x	...	4 ^x	...	90 ^x	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,9	...	18 ^z	95	94	...	55	...	237	...	3,6
Lesotho	10,2	10,8	26	30 ^z	74	91	43	38	566	663	3,2	3,8
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	3,1	...	25 ^z	...	84	...	46	...	57	...	1,2
Malawi	4,7	5,9 ^x	25	...	82	82 ^x	...	63 ^x	...	90 ^x	...	3,0 ^x
Mali	3,0	4,4	...	17	90	73	49	60	136	183	1,3	1,9
Maurice	4,2	3,9	18	13	91	88	32	28	1 067	1 205	1,2	1,0
Mozambique	2,5	5,3 ^z	...	23 ^y	...	77 ^z	...	70 ^y	...	156 ^y	...	2,6 ^y
Namibie	7,9	6,8 ^x	...	...	94	...	59	...	1 416	944 ^x	4,4	3,9 ^x
Niger	...	3,3	...	18	...	81	...	64	...	178	...	1,7
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	5,3 ^y	...	18 ^y	...	75 ^y	...	62 ^y	...	110 ^y	...	2,5 ^y
République centrafricaine	...	1,4	...	...	...	98	...	52	...	88	...	0,7
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	3,8 ^z	...	19	...	94	...	45	...	109 ^z	...	1,9 ^z
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	3,5	5,0	...	26	...	92	...	46 ^z	...	299 ^z	...	2,1 ^z
Seychelles	5,5	6,8	...	13	...	88	...	21	...	2 399 ^y	...	1,3
Sierra Leone	...	3,9 ^z	...	...	...	99 ^z	...	52 ^x	...	...	...	2,3 ^x
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5,7	6,9 ^z	...	...	100	100 ^y	33	38 ^y	437	484 ^y	1,9	2,3 ^y
Tchad	1,7	2,3 ^z	...	10 ^z	...	50 ^z	...	48 ^z	...	54 ^z	...	0,6 ^z
Togo	4,3	...	26	...	97	...	43	...	150	...	1,8	...
Zambie	2,0	2,1 ^z	...	15 ^y	...	99 ^z	...	59 ^z	...	55 ^z	...	1,3 ^z
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du Nord et Europe occidentale												
Allemagne	4,5	4,6 ^y	10	10 ^y	...	98 ^y	...	15 ^y	...	4 837 ^y	...	0,7 ^y
Andorre	...	2,3	...	...	...	94	...	25	...	...	...	0,5
Autriche	6,4	5,5 ^z	12	11 ^z	94	96 ^z	19	19 ^z	7 112	7 596 ^z	1,1	1,0 ^z
Belgique	...	6,0 ^y	...	12 ^y	...	98 ^y	...	24 ^y	...	6 303 ^y	...	1,4 ^y
Canada	6,0	5,1 ^z	...	...	98	95 ^z	...	...	...	...	...	...
Chypre	5,4	6,5 ^y	...	15 ^z	86	87 ^z	34	30 ^z	...	...	1,6	1,7 ^y
Danemark	8,2	8,3 ^z	15	16 ^z	...	95 ^z	...	22 ^z	7 345	7 949 ^z	1,6	1,8 ^z
Espagne	4,4	4,3 ^z	11	11 ^z	91	91 ^z	28	26 ^z	4 112	4 800 ^z	1,1	1,0 ^z
États-Unis	5,0	5,3 ^z	...	14 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6,3	6,4 ^z	12	13 ^z	94	94 ^z	21	20 ^z	4 615	5 373 ^z	1,2	1,2 ^z
France	5,7	5,7 ^z	11	11 ^z	91	91 ^z	20	21 ^z	4 697	5 224 ^z	1,1	1,1 ^z
Grèce	3,5	4,4 ^z	7	9 ^z	78	78 ^z	25	26 ^z	2 148	3 562 ^z	0,7	0,9 ^z
Irlande	4,9	5,6 ^z	13	14 ^z	91	92 ^z	32	33 ^z	3 112	5 100 ^z	1,4	1,7 ^z
Islande	...	7,9 ^y	...	17 ^y	...	90 ^y	...	34 ^y	...	7 788 ^y	...	2,4 ^y

Tableau 11

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics		Pays ou territoire
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
Afrique subsaharienne												
14*	14 ^z	34	31	1 973*	1 726 ^z	2,0	1,6	20*	17 ^z	...	78	Afrique du Sud
...	...	...	66 ^z	...	...	...	0,8 ^z	...	...	...	...	Angola
...	11 ^z	...	28 ^y	...	267 ^y	...	1,0 ^y	...	24 ^y	...	...	Bénin
...	11 ^z	...	48	...	3 732 ^z	...	3,4	...	37 ^z	...	...	Botswana
...	25	...	12	...	264	...	0,5	...	20	...	...	Burkina Faso
12	19 ^z	37	33 ^z	...	506 ^z	1,2	1,7 ^z	...	74 ^z	...	...	Burundi
7	5	...	55	279	746	0,6	1,4	15	32	...	...	Cameroun
...	18	...	36	...	861	...	1,8	...	15	...	86	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
24	4 ^z	24	41 ^z	...	...	1,3	0,9 ^z	...	...	...	...	Congo
16	...	36	...	743	...	1,5	0,5 ^z	42	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	9	...	13	...	52	...	0,2	...	5	...	...	Érythrée
...	13	...	10	...	95	...	0,4	...	9	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ^y	Gambie
...	12 ^z	...	37 ^z	...	707 ^z	...	1,8 ^z	...	29 ^z	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	20	...	23	...	245	...	1,5	...	21	...	...	Kenya
15	16	24	19	1 655	1 439	1,9	1,8	45	35	84	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
...	6	...	21	...	134	...	0,6	...	14	...	...	Madagascar
...	13 ^x	...	10 ^x	...	80 ^x	...	0,5 ^x	...	12 ^x	...	...	Malawi
16	17	34	27	412	291	0,9	0,9	48	27	...	...	Mali
11	10	37	43	1 576	1 778	1,4	1,5	16	14	...	...	Maurice
...	14 ^y	...	17 ^y	...	538 ^y	...	0,6 ^y	...	49 ^y	...	93 ^y	Mozambique
21	19 ^x	28	...	2 313	1 140 ^x	2,1	1,6 ^x	34	23 ^x	...	...	Namibie
...	22	...	25	...	366	...	0,7	...	45	...	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	9 ^y	...	20 ^y	...	376 ^y	...	0,8 ^y	...	30 ^y	...	...	Ouganda
...	7	...	24	...	...	...	0,3	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	9 ^z	...	20	...	197 ^z	...	0,4 ^z	...	17 ^z	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	17 ^z	...	26 ^z	...	590 ^z	...	1,2 ^z	...	34 ^z	...	...	Sénégal
...	15 ^y	...	21	...	2 828 ^y	...	1,3	...	18 ^y	...	68	Seychelles
...	...	...	27 ^x	...	...	...	1,2 ^x	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
9	12 ^y	27	28 ^y	1 237	1 203 ^y	1,5	1,7 ^y	25	31 ^y	...	...	Swaziland
...	4 ^z	...	29 ^z	...	177 ^z	...	0,3 ^z	...	14 ^z	...	...	Tchad
10	...	34	...	484	...	1,4	...	31	...	79	...	Togo
...	6 ^z	...	15 ^z	...	84 ^z	...	0,3 ^z	...	9 ^z	...	93 ^y	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale												
...	16 ^y	...	49 ^y	...	6 427 ^y	...	2,2 ^y	...	22 ^y	...	...	Allemagne
...	9	...	22	...	...	...	0,5	...	9	...	50	Andorre
23	23 ^z	45	47 ^z	8 768	8 608 ^z	2,7	2,5 ^z	29	26 ^z	71	55 ^z	Autriche
...	19 ^y	...	43 ^y	...	10 662 ^y	...	2,5 ^y	...	33 ^y	...	66 ^y	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
17	21 ^y	53	49 ^z	...	...	2,4	2,9 ^y	27	34 ^y	...	78 ^z	Chypre
23	23 ^z	...	36 ^z	11 578	11 440 ^z	2,9	2,9 ^z	37	33 ^z	49	51 ^z	Danemark
17	18 ^z	47	41 ^z	5 435	5 909 ^z	1,9	1,6 ^z	23	22 ^z	78	73 ^z	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	55 ^z	États-Unis
17	17 ^z	39	41 ^z	6 858	9 755 ^z	2,3	2,5 ^z	25	30 ^z	59	58 ^z	Finlande
16	16 ^z	50	47 ^z	7 678	7 774 ^z	2,6	2,4 ^z	26	24 ^z	...	53 ^z	France
12	16 ^z	38	37 ^z	2 674	4 578 ^z	1,0	1,3 ^z	14	20 ^z	...	91 ^z	Grèce
12	15 ^z	37	35 ^z	4 685	7 731 ^z	1,6	1,8 ^z	18	23 ^z	83	76 ^z	Irlande
...	23 ^y	...	35 ^y	...	7 556 ^y	...	2,5 ^y	...	22 ^y	...	...	Islande

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Israël	7,5	7,1 ^Y	14	14 ^X	94	95 ^Y	34	36 ^Y	4 835	5 135 ^Y	2,4	2,4 ^Y
Italie	4,7	4,5 ^Z	10	9 ^Z	94	94 ^Z	26	25 ^Z	6 425	6 347 ^Z	1,2	1,0 ^Z
Luxembourg	3,7	...	8	...	...	...	...	...	...	9 953 ^Z	...	1,4 ^Z
Malte	4,9	5,2 ^Y	...	11 ^Y	...	95 ^Y	...	22 ^Y	...	2 549 ^Y	...	1,1 ^Y
Monaco	...	...	5	...	92	91 ^Y	18	17 ^Y	...	...	...	...
Norvège	7,2	7,1 ^Z	16	17 ^Z	90	92 ^Z	25	24 ^Z	6 456	7 072 ^Z	1,6	1,6 ^Z
Pays-Bas	4,5	5,2 ^Z	10	11 ^Z	96	94 ^Z	26	26 ^Z	4 606	5 572 ^Z	1,1	1,3 ^Z
Portugal	5,4	5,5 ^Z	13	11 ^Z	93	98 ^Z	31	31 ^Z	3 872	4 908 ^Z	1,5	1,7 ^Z
Royaume-Uni	4,6	5,5 ^Z	11	12 ^Z	...	93 ^Z	...	26 ^Z	...	5 596 ^Z	...	1,3 ^Z
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7,5	7,2 ^Z	14	13 ^Y	...	100 ^Z	...	26 ^Z	...	8 415 ^Z	...	1,9 ^Z
Suisse	5,0	5,3 ^Z	15	13 ^X	90	92 ^Z	32	29 ^Z	7 066	7 811 ^Z	1,4	1,4 ^Z
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	4,0 ^Z	...	14 ^Z	...	90 ^Z	...	30 ^Z	...	...	...	1,1 ^Z
Antigua-et-Barbuda	3,5	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	14	...	94	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	4,6	4,0 ^Y	13	13 ^Y	94	99 ^Y	37	37 ^Y	1 637	1 703 ^Z	1,6	1,5 ^Z
Aruba	...	5,1 ^Z	14	15 ^Z	90	84 ^Z	30	30 ^Z	...	...	...	1,3 ^Z
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,3	7,2 ^Z	15	16 ^Z	92	96 ^Z	21	28 ^Z	...	...	1,0	2,0 ^Z
Belize	5,7	5,8 ^Y	17	18 ^X	...	88 ^Y	...	47 ^Y	...	846 ^Y	...	2,4 ^Y
Bermudes	...	1,2	...	...	...	97 ^Z	...	41 ^Z	...	...	...	0,8 ^Z
Bolivie	5,8	6,6 ^X	16	18 ^X	84	96 ^X	41	46 ^X	295	435 ^X	2,0	2,9 ^X
Bésil	4,0	4,1 ^Y	10	...	95	94 ^Y	33	32 ^Y	788	1 005 ^Y	1,3	1,3 ^Y
Chili	4,0	3,6	16	16	88	95	45	36	1 256	1 287	1,5	1,2
Colombie	4,5	4,9	17	11 ^Z	...	99	...	41	...	1 257	...	2,0
Costa Rica	5,5	4,9	...	21	100	79 ^Y	47	56 ^Y	1 469	1 623 ^Y	2,6	2,3 ^Y
Cuba	7,7	9,3	14	14	...	88	...	32	...	...	...	2,6
Dominique	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	2,4	3,2	17	...	...	89	...	48	...	478	...	1,4
Équateur	2,0	...	10	...	93 [*]
Grenade	...	6,0 ^X	...	13 ^X	...	87 ^X	...	35 ^X	...	766 ^X	...	1,8 ^X
Guatemala	...	2,6	...	...	...	92	...	66	...	390	...	1,6
Guyana	9,3	8,6	18	15	...	91	...	27	...	752 ^Z	...	2,1
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	2,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	17	12 ^Z	73	88 ^Z	30	20 ^Z	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	4,0	...	12 ^Z	...	95	...	27	...	...	...	1,0
Jamaïque	...	5,6 ^Z	...	9 ^Z	...	97 ^Z	...	34 ^Z	...	547 ^Z	...	1,8 ^Z
Mexique	4,5	5,6 ^Z	23	26 ^Y	95	97 ^Z	41	39 ^Z	1 114	1 604 ^Z	1,8	2,2 ^Z
Montserrat	...	...	11	...	47	65 ^Y	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	3,3 ^X	6	...	...	...	...	...	...	331	...	1,6
Panama	5,1	4,1 ^Y	...	9 ^Y	...	...	...	...	867	...	1,9	...
Paraguay	5,1	4,1 ^Y	9	10 ^Y	88	96 ^Y	...	46 ^Y	...	518 ^Y	...	1,8 ^Y
Pérou	3,4	2,7	21	15	88	93	40	42	366	446	1,2	1,1
République dominicaine	...	3,9	...	17	...	96	...	...	...	644 ^Z	...	1,2 ^Z
Sainte-Lucie	8,0	7,1	21	19	79	74	53	39	1 197	949	3,3	2,0
Saint-Kitts-et-Nevis	5,6	10,8 ^Z	13	13 ^X	...	37 ^Z	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7,2	8,8 ^Z	...	16 ^Z	...	68 ^Z	...	50 ^Z	...	1 227 ^Z	...	3,0 ^Z
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3,9	...	16	...	96	...	40	...	1 012	...	1,5	...
Uruguay	2,8	3,0	...	12	92	...	32	...	748	...	0,8	...
Venezuela, République Bolivarienne du	...	3,7	...	...	...	92	...	30	...	583	...	1,0
Asie centrale												
Arménie	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4,3	2,4	24	17	99	98	...	17	...	356	...	0,4
Géorgie	2,0	3,2	10	9	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4,0	2,5 ^Z	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	3,7	5,0 ^Z	...	...	99	95 ^Z	...	...	...	...	...	...
Mongolie	6,0	5,3 ^Y	...	...	...	94 ^Y	...	24 ^Y	...	261 ^Y	...	1,2 ^Y

Tableau 11

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics		Pays ou territoire
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
20	21 ^Y	30	30 ^Y	5 422	5 429 ^Y	2,1	2,0 ^Y	23	22 ^Y	...	...	Israël
23	22 ^Z	47	47 ^Z	7 398	7 429 ^Z	2,1	2,0 ^Z	26	26 ^Z	...	65 ^Z	Italie
...	18 ^Z	...	...	...	12 142 ^Z	...	1,7 ^Z	...	22 ^Z	...	74 ^Z	Luxembourg
...	14 ^Y	...	42 ^Y	...	3 622 ^Y	...	2,0 ^Y	...	20 ^Y	...	58 ^Y	Malte
...	...	51	46 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
17	17 ^Z	32	35 ^Z	9 082	11 072 ^Z	2,1	2,3 ^Z	24	27 ^Z	...	79 ^Z	Norvège
14	16 ^Z	39	40 ^Z	6 619	7 861 ^Z	1,7	2,0 ^Z	20	23 ^Z	...	...	Pays-Bas
19	24 ^Z	44	41 ^Z	5 280	7 224 ^Z	2,2	2,2 ^Z	26	35 ^Z	...	85 ^Z	Portugal
...	17 ^Z	...	35 ^Z	...	6 096 ^Z	...	1,8 ^Z	...	18 ^Z	52	53 ^Z	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	26 ^Z	...	38 ^Z	...	10 973 ^Z	...	2,7 ^Z	...	34 ^Z	50	54 ^Z	Suède
19	20 ^Z	40	38 ^Z	8 790	9 382 ^Z	1,8	1,9 ^Z	24	24 ^Z	72	72 ^Z	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
...	9 ^Z	...	17 ^X	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
12	12 ^Z	35	38 ^Y	2 044	2 789 ^Z	1,5	1,8 ^Z	15	20 ^Z	...	57 ^Z	Argentine
...	13 ^Z	32	32 ^Z	...	...	...	1,4 ^Z	...	20 ^Z	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
11	24 ^Z	31	30 ^Z	...	...	1,5	2,1 ^Z	18	26 ^Z	...	...	Barbade
...	13 ^Y	...	44 ^Y	...	1 226 ^Y	...	2,2 ^Y	...	19 ^Y	...	86 ^Y	Belize
...	11 ^Z	...	52 ^Z	...	...	...	1,0 ^Z	...	14 ^Z	...	...	Bermudes
11	17 ^X	22	25 ^X	278	350 ^X	1,1	1,6 ^X	11	13 ^X	...	...	Bolivie
10	12 ^Y	36	40 ^Y	714	926 ^Y	1,4	1,5 ^Y	9	11 ^Y	...	...	Brésil
13	12	36	38	1 424	1 435	1,3	1,3	15	13	...	85	Chili
...	17	...	29	...	1 052	...	1,4	...	14	91*	81	Colombie
18	17 ^Y	29	34 ^Y	2 127	1 632 ^Y	1,6	1,4 ^Y	26	17 ^Y	...	...	Costa Rica
...	33	...	36	...	...	...	3,0	...	36	...	69 ^Z	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
...	9	...	24	...	457	...	0,7	...	9	...	73	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	11 ^X	...	35 ^X	...	841 ^X	...	1,8 ^X	...	13 ^X	...	93 ^X	Grenade
...	8	...	10	...	179	...	0,2	...	4	...	88 ^Z	Guatemala
...	18 ^Z	...	35	...	1 327	...	2,8	...	29	...	75 ^Z	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	Îles Caïmanes
...	...	40	30 ^Z	...	...	...	...	...	...	63	...	Îles Turques et Caïques
...	8	...	36	...	...	...	1,4	...	15	...	81 ^Z	Îles Vierges britanniques
...	15 ^Z	...	38 ^Z	...	820 ^Z	...	2,0 ^Z	...	22 ^Z	...	87 ^Z	Jamaïque
12	15 ^Z	...	30 ^Z	...	1 722 ^Z	...	1,7 ^Z	...	16 ^Z	86	84 ^Z	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	9	...	...	...	146	...	0,3	...	4	...	88	Nicaragua
14	...	...	...	1 236	...	1,5	...	19	...	...	99 ^Z	Panama
...	11 ^Y	30	30 ^Y	816	600 ^Y	1,3	1,2 ^Y	16	13 ^Y	...	82 ^Y	Paraguay
7	8	28	36	491	554	0,9	0,9	10	9	88	66	Pérou
...	9 ^Z	...	...	...	460 ^Z	...	0,5 ^Z	...	6 ^Z	...	71 ^Z	République dominicaine
20	14	33	30	1 601	1 231	2,0	1,6	27	18	88	79	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68 ^Z	Saint-Kitts-et-Nevis
...	20 ^Z	...	30 ^Z	...	1 235 ^Z	...	1,8 ^Z	...	20 ^Z	...	85 ^Z	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
11	...	31	...	1 163	...	1,2	...	13	...	78	...	Trinité-et-Tobago
8	...	37	...	1 100	...	1,0	...	11	...	71	52 ^Y	Uruguay
...	8	...	18	...	588	...	0,6	...	8	...	...	Venezuela, République Bolivarienne du
Asie centrale												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arménie
...	6	...	50	...	547	...	1,2	...	10	...	...	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	...	Kirghizistan
...	13 ^Y	...	32 ^Y	...	241 ^Y	...	1,6 ^Y	...	12 ^Y	...	...	Mongolie

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	2,2	3,5	12	19	90	88 ^z	...	27 ^z	...	106 ^z	...	0,9 ^z
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique												
Australie	4,9	4,7 ^z	...	...	96	96 ^z	33	33 ^z	4637	5181 ^z	1,6	1,5 ^z
Brunéi Darussalam	...	...	9	...	97	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	1,0	1,8 ^y	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	1,9	...	13	...	93	...	34	...	...	...	0,6	...
États fédérés de Micronésie	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	5,7	6,5 ^y	18	...	...	97 ^y	...	40 ^y	...	1143 ^y	...	2,5 ^y
Îles Cook	0,4	...	13	...	99	...	53	...	...	...	0,2	...
Îles Marshall	13,3	9,5 ^y	...	16 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	...	3,8	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
Japon	3,6	3,5 ^z	9	9 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	3,6	...	14	14 ^z	...	89 ^y	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6,1	6,6 ^y	25	25 ^y	...	88 ^y	...	29 ^y	...	1324 ^y	...	1,7 ^y
Myanmar	0,6	...	8	...	64	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	100	...	32	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7,2	6,1	...	15 ^z	95	100	27	24	3971	4831	1,8	1,5
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	2,3 ^z	...	15 ^z	...	93 ^z	...	54 ^z	...	418 ^z	...	1,2 ^z
République de Corée	3,8	4,6 ^y	13	16 ^y	80	88 ^y	44	34 ^y	2621	3379 ^y	1,3	1,4 ^y
République démocratique populaire lao	1,0	3,4	...	14	...	37	...	46 ^z	...	61 ^z	...	0,5 ^z
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	...	13	...	99	...	32	...	443	...	1,4	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	5,1	4,3 ^z	28	25 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	15 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,7	4,9 ^y	...	13 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	10,0 ^x	17	...	84	...	39	...	409	...	2,2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,6 ^z	15	14 ^z	64	79 ^z	39	35 ^z	64	115 ^z	0,6	0,7 ^z
Bhoutan	...	7,2 ^z	...	17 ^z	...	59 ^z	...	27 ^z	...	...	...	1,1 ^z
Inde	4,5	3,3 ^z	13	11 ^x	98	...	30	...	288	...	1,3	...
Maldives	...	8,3	...	15 ^z	...	81 ^z	...	54 ^z	...	...	...	3,5 ^z
Népal	2,9	3,2 ^x	12	15 ^x	74	77 ^x	53	49 ^x	97	119 ^x	1,1	1,2 ^x
Pakistan	2,6	2,7	...	12	89	75	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	4,5	5,2	19	19	91	93	...	29	...	927	...	1,4
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États arabes												
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	692 ^x	...	1,6 ^x
Arabie saoudite	7,0	6,7 ^y	26	28 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	7,5	7,6	...	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	4,2	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	1,6 ^{*y}	...	28 ^z	...	...	...	...	1997	1636 ^y	0,7	0,4 ^y
Irak	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	68	...	12	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	21	...	...	...	...	...	568	695 ^z	1,9	1,8 ^z
Koweït	...	3,4	...	13	...	92	...	21	...	2204 ^z	...	0,7
Liban	2,0	2,8	10	11 ^z	...	93	...	33 ^z	...	402 ^z	...	0,9 ^z
Maroc	6,2	6,8 ^z	26	27 ^z	91	95 ^z	39	45 ^z	697	1005 ^z	2,2	2,9 ^z

Tableau 11

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics		Pays ou territoire
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
...	8 ^z	...	50 ^z	...	138 ^z	...	1,6 ^z	...	11 ^z	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique												
16	16 ^z	40	39 ^z	4 218	4 675 ^z	1,9	1,8 ^z	14	14 ^z	60	63 ^z	Australie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brunéi Darussalam
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cambodge
...	...	38	...	455	...	0,7	...	11	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	19 ^y	...	33 ^y	...	1 060 ^y	...	2,1 ^y	...	17 ^y	...	...	Fidji
2*	...	40	...	...	...	0,2	...	2*	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
...	13 ^y	...	34 ^y	...	1 923 ^y	...	2,0 ^y	...	19 ^y	70	64 ^y	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
19	17	40	42	4 947	5 617	2,7	2,6	24	20	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	7 ^z	...	27 ^z	...	435 ^z	...	0,6 ^z	...	8 ^z	...	94 ^y	Philippines
16	16 ^y	38	43 ^y	2 177	4 814 ^y	1,2	1,7 ^y	13	23 ^y	78	64 ^y	République de Corée
...	3 ^z	...	30 ^z	...	91 ^z	...	0,3 ^z	...	5 ^z	...	...	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
9	...	27	...	468	...	1,2	...	10	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
12	...	52	...	2 081	...	2,9	...	61	...	94	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
4	6 ^z	42	47 ^z	140	265 ^z	0,6	1,0 ^z	8	13 ^z	...	...	Bangladesh
...	...	...	44 ^z	...	...	...	1,9 ^z	...	...	...	...	Bhoutan
12	...	38	...	600	...	1,7	...	24	...	79	80 ^y	Inde
...	20 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives
7	8 ^x	29	28 ^x	151	144 ^x	0,6	0,7 ^x	11	10 ^x	...	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	13	...	47	...	720 ^z	...	2,3	...	11 ^z	...	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes												
...	11 ^x	...	...	...	1 049 ^x	...	1,9 ^x	...	17 ^x	...	...	Algérie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
8	7 ^y	...	...	2 605	2 115 ^y	0,7	0,6 ^y	10	9 ^y	...	77 ^y	Émirats arabes unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
13	12 ^z	...	...	658	858 ^z	1,8	1,7 ^z	15	15 ^z	78	85 ^z	Jordanie
...	8	...	38	...	3 280 ^z	...	1,2	...	13	...	77	Koweït
...	8 ^z	...	30 ^z	...	449 ^z	...	0,8 ^z	...	8 ^z	69	84 ^z	Liban
18	22 ^z	44	38 ^z	1 830	1 738 ^z	2,5	2,5 ^z	47	38 ^z	...	...	Maroc

Tableau 11 (suite)

Pays ou territoire	Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB		Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales		Dépenses publiques ordinaires d'éducation en % des dépenses publiques totales d'éducation		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006
Mauritanie	2,8	2,8	...	10	...	99	...	62 ^z	...	224 ^z	...	1,4 ^z
Oman	4,2	5,0	21	31	...	92	...	50 ^z	...	...	1,4	1,8 ^y
Qatar	...	...	...	20 ^z	...	88 ^y	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	349	611	1,7	1,9
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	7,2	7,7 ^z	...	21 ^z	...	87 ^z	...	35 ^z	...	1 581 ^z	...	2,4 ^z
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe centrale et orientale												
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	6,2	...	13	...	94	...	9	...	1 196	...	0,5
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	4,5 ^z	...	6 ^y	...	91 ^z	...	20 ^z	...	2 045 ^z	...	0,8 ^z
Croatie	...	4,6 ^y	...	10 ^x	...	95 ^y	...	18 ^y	...	2 197 ^x	...	0,8 ^y
Estonie	7,0	5,4 ^y	...	15 ^y	...	91 ^y	...	26 ^y	...	2 511 ^y	...	1,3 ^y
ERY de Macédoine	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	3,9 ^z	...	13 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	5,0	5,8 ^z	13	11 ^z	91	93 ^z	20	21 ^z	2 339	4 479 ^z	0,9	1,1 ^z
Lettonie	5,8	5,2 ^y	...	14 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	5,3 ^z	...	15 ^z	...	94 ^z	...	15 ^z	...	2 166 ^z	...	0,7 ^z
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	4,7	5,7 ^z	11	13 ^y	93	95 ^z	...	30 ^z	...	3 155 ^z	...	1,7 ^z
République de Moldova	4,6	6,6	16	20	...	86	...	...	...	...	...	...
République tchèque	4,1	4,7 ^y	10	10 ^y	91	90 ^y	18	15 ^y	1 688	2 242 ^y	0,7	0,6 ^y
Roumanie	3,6	3,6 ^z	...	9 ^y	...	94 ^z	...	14 ^z	...	941 ^z	...	0,5 ^z
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4,2	4,1 ^z	14	11 ^y	96	94 ^z	14	17 ^z	1 245	2 149 ^z	0,6	0,6 ^z
Slovénie	...	6,0 ^z	...	13 ^z	...	93 ^z	...	20 ^z	...	5 206 ^z	...	1,1 ^z
Turquie	4,0	4,1 ^y	...	...	...	90 ^y	...	40 ^y	...	1 059 ^y	...	1,5 ^y
Ukraine	3,7	6,4	14	19	...	...	...	...	...	...	...	...

Monde	4,5	4,9	...	15	...	92	...	33	...	1 005	...	1,4
Pays développés	4,9	5,3	11	12	...	94	...	24	...	5 100	...	1,1
Pays en développement	4,5	4,4	...	16	...	89	...	...	...	...	...	1,7
Pays en transition	3,7	3,9	14	17	...	94	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3,6	4,4	...	18	...	86	...	48	...	167	...	1,9
Amérique du N./Europe occ.	5,0	5,5	12	12	92	94	26	25	4 697	5 584	1,3	1,3
Amérique latine et Caraïbes	4,9	4,1	16	15	...	92	...	37	...	...	...	1,7
Amérique latine	4,5	4,0	15	15	93	94	...	41	...	614	...	1,6
Caraïbes	...	5,8	...	15	...	88	...	32	...	...	...	1,8
Asie centrale	3,7	3,4	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	4,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,6	3,6	13	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	2,9	3,3	...	15	89	78	...	35	...	...	...	1,2
États arabes	...	4,6	...	21	...	...	...	...	...	...	...	1,7
Europe centrale et orientale	4,4	5,3	...	13	...	93	...	19	...	2 182	...	0,8

1. Toutes les valeurs indiquées sont des médianes.
Les données en italique sont des estimations de l'ISU.
Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de 2005.
(y) Les données sont de 2004.
(x) Les données sont de 2003.
(*) Estimation nationale.

Tableau 11

Dépenses publiques ordinaires par élève du primaire en % du PNB par habitant		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % des dépenses publiques ordinaires d'éducation		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires par élève du secondaire en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire dans les établissements publics		Pays ou territoire
1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	1999	2006	
...	10 ^z	...	33 ^z	...	564 ^z	...	0,7 ^z	...	24 ^z	...	...	Mauritanie
11	15 ^y	...	41 ^z	...	...	2,0	1,6 ^y	21	14 ^y	75	91 ^y	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
10	16	...	...	602	...	1,1	...	18	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
...	20 ^z	...	43 ^z	...	1 832 ^z	...	2,9 ^z	...	23 ^z	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albanie
...	14	...	41	...	2 247	...	2,4	...	26	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	22 ^z	...	46 ^z	...	1 955 ^z	...	1,9 ^z	...	21 ^z	...	55 ^z	Bulgarie
...	19 ^x	...	51 ^y	...	2 777 ^x	...	2,2 ^y	...	24 ^x	...	...	Croatie
...	18 ^y	...	47 ^y	...	3 362 ^y	...	2,3 ^y	...	25 ^y	...	...	Estonie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
18	26 ^z	41	41 ^z	2 435	3 983 ^z	1,8	2,2 ^z	19	23 ^z	...	...	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lettonie
...	16 ^z	...	51 ^z	...	2 784 ^z	...	2,5 ^z	...	20 ^z	...	...	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
...	23 ^z	...	36 ^z	...	2 979 ^z	...	2,0 ^z	...	22 ^z	...	...	Pologne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Moldova
10	12 ^y	50	52 ^y	3 328	4 221 ^y	1,8	2,2 ^y	20	23 ^y	45	47 ^y	République tchèque
...	11 ^z	...	46 ^z	...	1 407 ^z	...	1,5 ^z	...	16 ^z	...	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
10	14 ^z	56	50 ^z	2 246	2 336 ^z	2,2	1,9 ^z	18	15 ^z	62	54 ^z	Slovaquie
...	24 ^z	...	49 ^z	...	6 711 ^z	...	2,7 ^z	...	30 ^z	...	41 ^z	Slovénie
...	13 ^y	...	34 ^y	...	1 313 ^y	...	1,2 ^y	...	16 ^y	...	...	Turquie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
...	14	...	36	...	...	...	1,6	...	20	...	...	Monde
...	17	...	42	...	6 427	...	2,2	...	23	...	...	Pays développés
...	13	...	...	...	...	...	1,4	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	13	...	26	...	376	...	1,0	...	20	...	...	Afrique subsaharienne
17	18	42	40	6 858	7 753	2,1	2,1	25	24	...	65	Amérique du N./Europe occ.
...	12	...	32	...	...	...	1,4	...	14	...	82	Amérique latine et Caraïbes
...	12	...	30	...	594	...	1,3	...	13	...	81	Amérique latine
...	13	...	33	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États arabes
...	17	...	46	...	1 203	...	1,4	...	21	...	...	Europe centrale et orientale

Tableau 12. Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3			
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	1991	1999	2006	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Afrique subsaharienne													
Afrique du Sud	21	21	38 ^Y	90	1,03	94	1,01	88 ^Y	1,00 ^Y	...	...	95	1,02
Angola	47	...	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75*
Bénin	2	4	6	41	0,54	50*	0,68*	80	0,84	40	0,48*	51	0,63
Botswana	...	...	15 ^Z	88	1,08	80	1,04	84 ^Z	1,03 ^Z	89	1,07*	94	1,03
Burkina Faso	0,8	2	2	27	0,65	35	0,70	47	0,82	20	0,53*	34	0,69
Burundi	...	1	2	53	0,85	...	...	75	0,97	54	0,81*	73	0,92*
Cameroun	12	11	19	69	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	...	...	53	91	0,95	99	0,98	88	0,99	88	0,96*	97	1,01
Comores	...	2	3 ^Z	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...
Congo	3	2	9	82	0,94	...	...	55	0,90	94	0,95	98	0,99
Côte d'Ivoire	0,9	2	3	45	0,71	52	0,75	...	...	49	0,63*	61	0,74*
Érythrée	...	5	14	15	1,00	33	0,86	47	0,87	...	...	...	...
Éthiopie	1	1	3	22	0,75	34	0,69	71	0,92	34	0,71*	50	0,62*
Gabon	...	...	...	94	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	97	0,98
Gambie	...	18	17 ^Y	46	0,72	64	0,89	62	1,09	...	...	...	...
Ghana	...	39	60	54	0,89	57	0,96	72	0,97	...	...	77	0,94
Guinée	...	...	7	27	0,52	45	0,69	72	0,86	...	...	47	0,57*
Guinée-Bissau	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	34	44 ^Z	96	0,97	89	...	...	...	...	...	95	1,00*
Kenya	35	44	49	76	1,01	63	1,01	75	1,02	...	...	80	1,01*
Lesotho	...	21	18	72	1,24	57	1,12	72	1,04	...	...	...	...
Libéria	...	41	100	...	...	42	0,77	39	0,97	51	0,84	70	1,10
Madagascar	...	3	8	64	1,00	63	1,01	96	1,00	...	...	70	0,94*
Malawi	...	...	...	49	0,93	98	...	91	1,06	59	0,70*	82	0,98
Mali	...	2	3	25	0,60	46	0,70	61	0,79	...	...	29	0,61
Maurice	...	96	101	91	1,00	91	1,01	95	1,02	91	1,01*	96	1,02
Mozambique	...	...	...	42	0,79	52	0,79	76	0,93	...	...	52	0,79
Namibie	13	21	22	86	1,08	73	1,07	76	1,06	88	1,06*	93	1,04
Niger	1	1	2	24	0,61	26	0,68	43	0,73	...	...	38	0,46
Nigéria ²	...	...	14 ^Y	55	0,77	58	0,82	63 ^Z	0,86 ^Z	71	0,77*	86	0,95
Ouganda	...	4	3	51	0,83	...	...	...	...	70	0,82*	85	0,94
République centrafricaine	6	...	2 ^Y	52	0,66	...	...	46	0,72	48	0,56*	59	0,67*
R. D. Congo	...	...	...	54	0,78	...	...	...	...	...	...	70	0,81*
R.-U. Tanzanie	...	...	32	51	1,02	50	1,04	98	0,99	82	0,90*	78	0,96
Rwanda	...	...	...	67	0,94	...	...	79 ^Z	1,06 ^Z	75	...	78	0,98*
Sao Tomé-et-Principe	...	25	34	96	0,94	86	0,99	98	1,01	94	0,96*	95	1,00
Sénégal	2	3	9	45	0,75	54	0,88	71	0,98	38	0,57*	51	0,74
Seychelles ³	...	109	109	...	...	...	...	99 ^Y	...	99	1,01*	99	1,01*
Sierra Leone	...	...	5	43	0,73	...	...	...	...	...	...	52	0,66
Somalie	...	...	...	9	0,55	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	17 ^Z	75	1,05	74	1,02	78 ^Z	1,01 ^Z	84	1,01*	88	1,03*
Tchad	...	...	0,8 ^Z	34	0,45	51	0,62	...	...	17	...	38	0,42*
Togo	3	2	2 ^Y	64	0,71	79	0,79	80	0,87	...	...	74	0,76*
Zambie	...	...	...	78	0,96	68	0,96	92	1,03	66	0,97*	69	0,91*
Zimbabwe	...	41	...	84	1,00	83	1,01	88	1,01	95	0,98*	98	1,01
Amérique du Nord et Europe occidentale													
Allemagne	...	94	105	84	1,03	...	...	98	...	...	...	...	...
Andorre ³	...	...	102	...	...	...	...	83	1,01	...	...	...	...
Autriche	69	82	90	88	1,02	97	1,01	97	1,01	...	...	...	...
Belgique	105	111	121	96	1,02	99	1,00	97	1,00	...	...	...	...
Canada	61	64	68 ^Y	98	1,00	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Chypre ³	48	60	79	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00
Danemark	99	90	95	98	1,00	97	1,00	96	1,01	...	...	...	...
Espagne	58	100	121	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00*	100	1,00
États-Unis	63	58	61	97	1,00	94	1,00	92	1,02	...	...	...	...
Finlande	34	48	62	98	1,00	99	1,00	97	1,00	...	...	...	...
France ⁴	83	112	116	100	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Grèce	57	68	69	95	0,99	92	1,01	99	1,00	99	1,00*	99	1,00

Tableau 12

OBJECTIF 4					OBJECTIF 5										Pays ou territoire	
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire							
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)							
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en							
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2006		1991		1999		2006		
				Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
...	...	88	0,98	109	0,99	116	0,97	106 ^Y	0,96 ^Y	69	1,18	89	1,13	95 ^Y	1,07 ^Y	Afrique subsaharienne
...	...	67	0,65*	80	0,92*	64	0,86	...	...	11	...	13	0,76	...	...	Afrique du Sud
27	0,42*	40	0,52	54	0,51	74	0,67	96	0,83	10	0,42	19	0,47	32 ^Z	0,57 ^Z	Angola
69	1,09*	82	1,00	107	1,07	104	1,00	107 ^Z	0,99 ^Z	48	1,18	74	1,07	76 ^Z	1,05 ^Z	Béning
14	0,42*	26	0,52	33	0,64	43	0,70	60	0,82	7	0,54	10	0,62	15	0,72	Botswana
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	60	0,80	103	0,91	5	0,58	...	...	14	0,74	Burkina Faso
...	...	68	0,78*	94	0,86	84	0,82	107	0,84	26	0,71	25	0,83	24	0,79	Burundi
63	0,71*	83	0,88	111	0,94	119	0,96	106	0,95	21*	...	...	...	80	1,15	Cameroun
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85 ^Z	0,88 ^Z	18	0,65	25	0,81	35 ^Z	0,76 ^Z	Cap-Vert
74	0,79	86	0,88	121	0,90	56	0,95	108	0,90	46	0,72	...	...	43 ^Y	0,84 ^Y	Comores
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	69	0,74	71	0,79	21*	0,48	22	0,54	...	...	Congo
...	...	...	...	20	0,95	52	0,82	62	0,81	...	...	21	0,69	31	0,60	Côte d'Ivoire
27	0,51*	36	0,46*	30	0,66	48	0,61	91	0,88	13	0,75	12	0,68	30	0,67	Érythrée
72	0,82*	85	0,91	155	0,98	148	1,00	152 ^Y	0,99 ^Y	...	...	49	0,86	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	59	0,70	77	0,87	74	1,08	17	0,50	32	0,66	45	0,90	Gabon
...	...	64	0,80	74	0,85	75	0,92	98	0,99	34	0,65	37	0,80	49	0,88	Gambie
...	...	29	0,43*	37	0,48	57	0,64	88	0,84	10	0,34	14	0,37	35	0,53	Ghana
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	87	0,86*	173	0,96	142	0,79	122 ^Z	0,95 ^Z	...	...	33	0,37	...	...	Guinée-Bissau
...	...	74	0,90*	94	0,96	93	0,97	106	0,97	28	0,77	38	0,96	50	0,93	Guinée équatoriale
...	...	82	1,23*	109	1,22	102	1,08	114	1,00	24	1,42	31	1,35	37	1,27	Kenya
41	0,57	54	0,83	...	...	85	0,74	91	0,90	...	...	29	0,65	...	...	Lesotho
...	...	71	0,85*	93	0,98	93	0,97	139	0,96	17	0,97	...	...	24	0,95	Libéria
49	0,51*	71	0,80	66	0,84	137	0,96	119	1,04	8	0,46	36	0,70	29	0,84	Madagascar
...	...	23	0,50	30	0,59	59	0,70	80	0,79	8	0,50	16	0,52	28	0,61	Malawi
80	0,88*	87	0,94	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88 ^Z	0,99 ^Z	Mali
...	...	44	0,56	60	0,74	70	0,74	105	0,86	7	0,57	5	0,69	16	0,72	Maurice
76	0,95*	88	0,98	128	1,03	104	1,01	107	1,00	45	1,22	55	1,12	57	1,15	Mozambique
...	...	30	0,36	28	0,61	31	0,68	51	0,73	7	0,37	7	0,60	11	0,63	Namibie
55	0,65*	71	0,79	83	0,79	88	0,79	96 ^Z	0,83 ^Z	24	0,72	23	0,89	32 ^Z	0,82 ^Z	Niger
56	0,66*	73	0,79	70	0,84	125	0,92	117	1,01	11	0,59	10	0,66	18 ^Z	0,81 ^Z	Nigéria ²
34	0,42*	49	0,52*	63	0,64	...	...	61	0,69	11	0,40	...	...	...	...	Ouganda
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	...	...	...	...	18	0,52	...	...	République centrafricaine
59	0,67*	72	0,83	70	0,98	67	1,00	112	0,98	5	0,77	6	0,82	...	...	R. D. Congo
58	...	65	0,84*	71	0,93	92	0,98	140	1,04	9	0,73	9	0,99	13 ^Z	0,89 ^Z	R.-U. Tanzanie
73	0,73*	87	0,88	...	...	108	0,97	127	1,00	...	...	...	...	46	1,07	Rwanda
27	0,48*	42	0,60	55	0,73	64	0,86	80	0,98	15	0,53	15	0,64	24	0,76	Sao Tomé-et-Principe
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	125	0,99	...	...	113	1,04	112	1,13	Sénégal
...	...	37	0,52	53	0,70	...	...	147	0,90	17	0,57	...	...	32	0,69	Seychelles ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
67	0,94*	80	0,97*	94	0,99	100	0,95	106 ^Z	0,93 ^Z	42	0,96	45	1,00	47 ^Z	1,00 ^Z	Somalie
12	...	26	0,31*	51	0,45	63	0,58	76 ^Z	0,68 ^Z	7	0,20	10	0,26	15 ^Z	0,33 ^Z	Swaziland
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	102	0,86	20	0,34	28	0,40	40 ^Z	0,51 ^Z	Tchad
65	0,79*	68	0,78*	95	...	80	0,92	117	0,98	23	...	20	0,77	30 ^Z	0,82 ^Z	Togo
84	0,88*	91	0,94	106	0,97	100	0,97	101	0,99	49	0,79	43	0,88	40	0,93	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	103	1,00	98	0,97	98	0,98	101	0,98	Afrique du Nord et Europe occidentale
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,00	...	...	...	...	85	1,04	Allemagne
...	...	...	...	101	1,00	103	0,99	102	0,99	102	0,93	99	0,96	102	0,96	Andorre ³
...	...	...	...	100	1,01	105	0,99	102	0,99	101	1,01	143	1,07	110	0,97	Autriche
...	...	...	...	104	0,98	99	1,00	100 ^Y	0,99 ^Y	101	1,00	...	...	117 ^Y	0,97 ^Y	Belgique
94	0,93*	98	0,97	90	1,00	97	1,00	102	1,00	72	1,02	93	1,03	97	1,02	Canada
...	...	...	...	98	1,00	101	1,00	99	1,00	109	1,01	125	1,06	120	1,03	Chypre ³
96	0,97*	97	0,98	106	0,99	106	0,99	105	0,98	105	1,07	108	1,07	119	1,06	Danemark
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	98	1,01	92	1,01	95	...	94	0,99	Espagne
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	98	1,00	116	1,19	121	1,09	112	1,04	États-Unis
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	110	0,99	98	1,05	111	1,00	114	1,00	Finlande
93	0,93*	97	0,98	98	0,99	94	1,00	102	1,00	94	0,98	90	1,04	103	0,97	France ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grèce

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3			
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	1991	1999	2006	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Irlande	101	...	...	90	1,02	94	1,01	95	1,01	...	...	...	...
Islande	...	88	96	100	0,99	99	...	98	0,99	...	...	...	...
Israël	85	105	91	92	1,03	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
Italie	94	95	104	100	1,00	99	...	99	0,99	...	...	100	1,00
Luxembourg	92	73	88	...	...	97	1,03	97	1,01	...	...	...	...
Malte	103	103	97 ²	97	0,99	95	1,02	91 ²	0,99 ²	98	1,02*	97	1,03
Monaco ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	88	75	90	100	1,00	100	1,00	98	1,01	...	...	...	...
Pays-Bas	99	97	90	95	1,04	99	0,99	98	0,99	...	...	...	...
Portugal	51	69	79	98	1,00	...	...	98	0,99	99	1,00*	100	1,00
Royaume-Uni	52	77	72	98	1,00	100	1,00	98	1,01	...	...	...	...
Saint-Marin ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	65	76	95	100	1,00	100	...	95	1,00	...	...	...	...
Suisse	60	89	99	84	1,02	94	1,00	89	0,99	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes													
Anguilla	...	...	103	...	...	...	...	92	1,00	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	111	...	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00
Argentine ⁶	50	57	66 ²	94	1,00	99*	1,00*	99 ²	0,99 ²	98	1,00*	99	1,00
Aruba	...	99	99	...	...	98	1,03	100	1,00	...	...	99	1,00
Bahamas	...	12	...	90	1,03	89	0,99	88	1,03	...	...	...	...
Barbade	...	74	94	79	0,98	94	0,99	96	0,99	...	...	...	...
Belize	23	27	34	94	0,99	94	0,99	97	1,01	76	1,01*	...	...
Bermudes ³	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...
Bolivie	32	45	50	91	0,92	95	1,00	95	1,01	94	0,95*	98	0,99
Brésil	48	58	69 ²	85	0,95	91	...	94 ²	1,02 ²	...	...	98	1,02*
Chili	72	77	55	89	0,98	...	...	...	...	98	1,01*	99	1,00
Colombie	13	37	40	68	1,15	89	1,01	88	1,00	91	1,03*	98	1,01*
Costa Rica	65	84	70	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01
Cuba	102	109	113	94	1,00	97	...	97	1,01	...	...	100	1,00
Dominique ³	...	80	77 ²	...	...	94	0,98	77	1,06	...	...	...	...
El Salvador	21	43	51	75	1,01	...	...	94	1,00	85	1,00*	95	1,01*
Équateur	42	64	90	98	1,01	97	1,01	97	...	96	0,99*	96	1,01
Grenade ³	...	93	81 ²	100	1,00	...	...	84 ²	0,99 ²	...	...	...	...
Guatemala	25	46	29	64	0,91	82	0,91	94	0,96	76	0,87*	85	0,94
Guyana	74	124	99	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	33	...	...	21	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	13	...	38	88	1,01	...	...	96	1,02	...	...	90	1,06
Îles Caïmanes ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	118 ²	...	...	...	...	78 ²	1,07 ²	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ³	...	62	93	...	...	96	1,02	95	1,00	...	...	...	...
Jamaïque	78	78	92 ²	96	1,00	88	1,00	90 ²	1,00 ²	...	...	94	1,08
Mexique	63	74	106	98	0,97	97	1,00	98	0,99	95	0,99*	98	1,00*
Montserrat	...	...	91	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...
Nicaragua	13	27	52	70	1,03	76	1,01	90	1,00	...	...	88	1,07
Panama	57	39	67	92	1,00	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	1,00
Paraguay	31	29	34 ²	94	0,99	96	1,00	94 ²	1,01 ²	96	0,99*	96	1,00
Pérou	30	55	68	88	0,99	98	...	96	1,01	95	0,97*	98	0,98*
République dominicaine	...	32	32	56	2,15	84	1,01	77	1,03	...	...	96	1,02
Sainte-Lucie	51	70	69	95	0,97	96	0,99	98	0,98	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	99	99	0,99	...	...	71	1,22	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	45	...	88 ²	91	0,99	...	...	90 ²	0,96 ²	...	...	...	...
Suriname	79	...	84	81	1,06	...	...	96	1,03	...	...	95	0,99
Trinité-et-Tobago	8	58	85* ²	89	1,00	87	1,01	85* ²	1,00* ²	99	1,00*	99	1,00
Uruguay	43	60	79	91	1,01	...	...	100	...	99	1,01*	99	1,01*
Venezuela, R. B.	40	45	60	87	1,03	86	1,01	91	1,00	95	1,02*	97	1,02*
Asie centrale													
Arménie	37	26	36	...	...	...	...	82	1,05	100	1,00*	100	1,00
Azerbaïdjan	19	21	32	89	0,99	85	1,01	85	0,97	...	...	100	1,00
Géorgie	59	36	55	97	1,00	77*	1,00*	89	1,03	...	...	...	...
Kazakhstan	73	14	38	88	0,99	...	...	90	1,00	100	1,00*	100	1,00

OBJECTIF 4				OBJECTIF 5										Pays ou territoire	
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en					
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2006		1991		1999		2006	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
...	...	...	...	102	1,00	104	0,99	104	0,99	100	1,09	107	1,06	112	1,07
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	98	0,99	100	0,96	110	1,06	110	1,03
...	...	...	...	98	1,03	112	0,99	110	1,02	88	1,08	90	1,00	92	0,99
...	...	99	0,99	104	1,00	103	0,99	103	0,99	83	1,00	92	0,99	100	0,99
...	...	...	...	91	1,08	101	1,02	102	1,01	75	...	98	1,04	96	1,04
88	1,01*	91	1,04	108	0,96	107	1,01	100 ²	0,98 ²	83	0,94	...	...	99 ²	1,00 ²
...
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	98	1,01	103	1,03	120	1,02	113	0,99
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	124	0,96	118	0,98
88	0,92*	95	0,96	119	0,95	123	0,96	115	0,95	66	1,16	106	1,08	97	1,09
...	...	...	...	105	1,01	101	1,00	105	1,01	87	1,04	101	1,00	98	1,03
...
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	96	1,00	90	1,05	157	1,29	103	0,99
...	...	...	...	90	1,01	102	1,00	97	0,99	99	0,95	94	0,92	93	0,95
Amérique latine et Caraïbes															
...	...	...	...	...	...	...	...	93	0,99	...	...	...	...	83	1,02
...
95	1,00*	96	1,00	...	...	131	0,95	...	...	93	1,19	92	1,16	...	...
96	1,00*	98	1,00	108	...	117	1,00	112 ²	0,99 ²	72	...	94	1,07	84 ²	1,11 ²
...	...	98	1,00	...	...	114	0,99	115	0,98	...	...	99	1,07	100	1,04
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	98	1,00	...	...	79	0,99	91	1,01
...	...	...	...	92	1,00	98	0,98	103	0,98	...	...	100	1,05	102	1,04
70	1,00*	...	...	112	0,98	118	0,97	123	0,97	44	1,15	64	1,08	79	1,06
...	...	...	...	...	...	...	...	100	0,85	...	...	...	...	84	1,06
80	0,82*	90	0,89	97	0,92	113	0,98	109	1,00	...	...	78	0,93	82	0,96
...	...	90	1,01*	104	...	154	0,94	137 ²	0,94 ²	40	...	99	1,11	105 ²	1,10 ²
94	0,99*	96	1,00	101	0,98	101	0,97	104	0,95	73	1,07	79	1,04	91	1,02
81	1,00*	92	1,00*	103	1,02	114	1,00	116	0,99	50	1,19	70	1,11	82	1,11
...	...	96	1,00	103	0,99	108	0,98	111	0,99	45	1,06	57	1,09	86	1,06
...	...	100	1,00	100	0,97	111	0,97	101	0,97	94	1,15	77	1,07	94	1,02
...	...	...	...	...	...	104	0,95	86	1,02	...	...	90	1,35	106	0,98
74	0,92*	84	0,93*	81	1,01	112	0,96	114	0,96	25	1,22	52	0,98	65	1,04
88	0,95*	92	0,98	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	68	1,02
...	...	...	...	117	0,85	...	...	93 ²	0,96 ²	100	1,16	...	...	100 ²	1,03 ²
64	0,80*	72	0,86	81	0,87	101	0,87	114	0,93	23	...	33	0,84	53	0,92
...	...	...	...	94	0,99	121	0,98	124 ²	0,99 ²	79	1,06	82	1,02	105	0,98
...	...	...	...	46	0,95	...	...	...	...	21*	0,94*	...	...	...	...
...	...	83	1,01	107	1,04	...	...	118	0,99	33	1,23	...	...	76 ²	1,30 ²
...
...	...	...	...	...	...	...	...	90 ²	1,04 ²	...	...	...	...	86 ²	0,94 ²
...	...	...	...	...	...	112	0,97	112	0,97	...	...	99	0,91	107	1,13
...	...	85	1,13	101	0,99	92	1,00	95 ²	1,00 ²	65	1,06	88	1,02	87 ²	1,03 ²
88	0,94*	92	0,96*	112	0,97	111	0,98	113	0,97	53	0,99	70	1,01	87	1,02
...	...	...	...	...	...	...	...	114	1,00	...	...	...	...	125	0,98
...	...	80	1,02	91	1,06	100	1,01	116	0,98	42	1,20	52	1,19	66	1,14
89	0,99*	93	0,99	105	...	108	0,97	112	0,97	62	...	67	1,07	70	1,09
90	0,96*	94	0,98	106	0,97	119	0,96	111 ²	0,97 ²	31	1,05	58	1,04	66 ²	1,03 ²
87	0,88*	89	0,89*	118	0,97	122	0,99	116	1,01	67	0,94	84	0,94	94	1,03
...	...	89	1,01	91	1,00	113	0,98	98	0,95	...	...	57	1,24	69	1,20
...	...	...	...	139	0,94	109	0,98	118	0,94	53	1,45	71	1,29	87	1,19
...	...	...	...	119	1,02	...	...	94	1,20	85	1,11	...	...	105	0,91
...	...	...	...	112	0,98	...	...	97	1,06	58	1,24	...	...	75 ²	1,24 ²
...	...	90	0,95	104	1,03	...	...	121	1,00	58	1,16	...	...	77	1,37
97	0,98*	99	0,99	94	1,00	96	1,00	95* ²	0,98* ²	82	1,04	77	1,10	76* ²	1,05* ²
95	1,01*	98	1,01*	108	0,99	111	0,99	115	0,97	84	...	92	1,17	101	1,16
90	0,98*	93	0,99*	95	1,03	100	0,98	104	0,98	34	1,38	56	1,22	77	1,12
Asie centrale															
99	0,99*	99	1,00	...	...	100	...	98	1,04	...	...	91	...	90	1,04
...	...	99	0,99	111	0,99	94	1,00	96	0,97	88	1,01	76	1,00	83	0,96
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	96	1,03	95	0,97	79	0,98	85	1,04
98	0,97*	100	1,00	89	0,99	97	1,01	105	1,00	100	1,03	92	1,00	93	0,99
Irlande															
Islande															
Israël															
Italie															
Luxembourg															
Malte															
Monaco ⁵															
Norvège															
Pays-Bas															
Portugal															
Royaume-Uni															
Saint-Marin ⁵															
Suède															
Suisse															
Anguilla															
Antigua-et-Barbuda															
Antilles néerlandaises															
Argentine ⁶															
Aruba															
Bahamas															
Barbade															
Belize															
Bermudes ³															
Bolivie															
Brésil															
Chili															
Colombie															
Costa Rica															
Cuba															
Dominique ³															
El Salvador															
Équateur															
Grenade ³															
Guatemala															
Guyana															
Haïti															
Honduras															
Îles Caïmanes ⁵															
Îles Turques et Caïques															
Îles Vierges britanniques ³															
Jamaïque															
Mexique															
Montserrat															
Nicaragua															
Panama															
Paraguay															
Pérou															
République dominicaine															
Sainte-Lucie															
Saint-Kitts-et-Nevis															
St Vincent/Grenad.															
Suriname															
Trinité-et-Tobago															
Uruguay															
Venezuela, R. B.															

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3			
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Kirghizistan	34	10	14	92	1,00	88*	0,99*	86	0,99	...	...	100	1,00
Mongolie	39	25	54	90	1,02	89	1,04	91	1,02	...	...	96	1,03
Ouzbékistan	73	24	27	78	0,99	...	...	...	...	...	...	99	1,00*
Tadjikistan	16	8	9	77	0,98	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
Asie de l'Est et Pacifique													
Australie	71	...	104	99	1,00	94	1,01	96	1,01	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	48	50	51	92	0,98	...	...	94	1,00	98	1,00*	100	1,00
Cambodge	4	5	11	72	0,84	83	0,91	90	0,98	...	...	85	0,92
Chine ⁷	22	38	39	98	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	1,00
États fédérés de Micronésie	...	37	...	98	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	14	16	16	...	...	99	1,01	91	1,00	...	...	...	...
Îles Cook ³	...	86	94 ²	...	...	85	0,96	74 ²	1,03 ²	...	...	...	...
Îles Marshall ³	...	59	45	...	...	...	...	66	0,99	...	...	...	...
Îles Salomon	36	35	...	84	0,86	...	...	62 ²	0,99 ²	...	...	...	...
Indonésie	18	23	37	96	0,96	...	...	96	...	96	0,98*	99	1,00
Japon	48	83	86	100	1,00	100	...	100	...	...	...	...	...
Kiribati ³	...	...	75 ¹	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	89	87	87	81	0,98	85	1,01	91	0,98	...	...	100	1,00
Malaisie	37	108	125 ²	93	0,99	98	0,98	100 ²	...	96	0,99*	98	1,00
Myanmar ⁸	...	2	6	99	...	92	0,99	100	...	...	...	95	0,98*
Nauru	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué ³	...	154	119 ²	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	76	85	92	98	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Palaos ³	...	63	64 ²	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,3	...	...	66	0,86	...	...	...	...	...	...	64	1,03
Philippines	12	30	45	96	0,99	92	1,00	91	1,02	97	1,01*	94	1,02
République de Corée	55	80	101	100	1,01	94	0,97	98	...	...	...	...	...
RDP lao	7	8	11	62	0,86	76	0,92	84	0,94	...	...	82	0,93
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	53	48 ¹	...	...	92	0,99	90 ¹	...	99	1,00*	99	1,00
Singapour	...	...	...	96	0,99	...	...	...	...	99	1,00*	100	1,00
Thaïlande	49	97	92	88	0,99	...	...	94	...	...	...	98	1,00
Timor-Leste	...	...	10 ²	...	...	...	...	68 ²	0,96 ²	...	...	...	...
Tokélaou ³	...	...	125 ¹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	30	23 ²	97	0,97	88	0,96	96 ²	...	...	...	100	1,00
Tuvalu ³	...	...	107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	29	71	1,01	91	0,99	87	0,99	...	...	...	...
Viet Nam	28	39	...	90	0,92	95	...	...	...	94	0,99*	94	0,99*
Asie du Sud et de l'Ouest													
Afghanistan	...	...	0,8 ¹	25	0,55	...	...	...	...	...	...	34	0,36*
Bangladesh	...	17	10 ¹	76	0,87	83*	1,00*	89* ¹	1,04* ¹	45	0,73*	71	1,02
Bhoutan	...	0,9	2	55	...	56	0,89	79	1,00	...	...	76	0,86
Inde ⁹	3	18	39 ²	...	...	...	...	89	0,96	62	0,67*	81	0,88
Maldives	...	54	82	87	1,00	98	1,01	97	1,00	98	1,00*	98	1,01
Népal	...	11	27	63	0,50	65*	0,79*	79 ¹	0,87 ¹	50	0,48*	78	0,84
Pakistan	...	...	52 ²	33	...	...	...	66	0,78	...	...	69	0,74*
République islamique d'Iran ¹⁰	12	13	53	92	0,92	82	0,97	94	...	87	0,88*	98	0,99
Sri Lanka ⁹	...	...	...	84	0,95	...	...	97 ¹	...	...	...	97	1,01*
États arabes													
Algérie	...	3	15	89	0,88	91	0,96	95	0,98	74	0,72*	92	0,95
Arabie saoudite	7	...	...	59	0,80	...	...	...	...	88	0,86*	97	0,98
Bahreïn	27	36	52	99	1,00	96	1,03	98 ²	1,00 ²	97	0,99*	100	1,00
Djibouti	0,6	0,4	2	29	0,72	27	0,73	38	0,82	...	...	...	...
Égypte	6	11	17	86	0,84	94	0,93	96	0,96	63	0,76*	85	0,89
Émirats arabes unis	56	64	78	99	0,98	79	0,99	88	1,00	82	1,04*	97	0,98
Irak	8	5	6 ²	94	0,88	85	0,85	89 ²	0,86 ²	...	...	85	0,91*
Jamahiriyah arabe libyenne	...	5	9	93	0,96	...	...	...	...	95	0,92	99	0,98
Jordanie	21	29	32	94	1,01	91	1,01	90	1,02	...	...	99	1,00
Koweït	33	78	75	49	0,93	87	1,01	83	0,99	87	0,93*	99	1,00*

OBJECTIF 4				OBJECTIF 5										Pays ou territoire	
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire					Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)					TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2006		1991		1999		2006	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
...	...	99	1,00	...	...	98	0,99	97	0,99	100	1,02	83	1,02	86	1,01
...	...	97	1,01	...	...	97	1,04	101	1,02	82	1,14	58	1,27	89	1,12
...	...	97	0,98*	...	...	81	0,98	98	1,00	95	0,97	99	0,91	86	0,98
98	0,98*	100	1,00	...	...	91	0,98	98	0,95	100	0,95	102	...	74	0,86
...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	108	0,99	100	1,00	105	1,00	83	1,03	157	1,00	150	0,95
88	0,89*	95	0,96	114	0,94	114	0,97	107	0,99	77	1,09	85	1,09	98	1,04
...	...	76	0,78	90	0,81	97	0,87	122	0,93	25	0,43	17	0,53	38	0,79
78	0,78*	93	0,93	126	0,93	...	...	111	0,99	49	0,75	62	...	76	1,01
...	...	...	...	...	...	...	...	110	1,01	...	...	...	...	91	...
...	...	...	...	133	1,00	109	0,99	100	0,98	64	0,95	80	1,11	84	1,10
...	...	...	...	...	...	96	0,95	<i>80^Z</i>	<i>1,01^Z</i>	...	...	60	1,08	<i>72^Z</i>	<i>1,04^Z</i>
...	...	...	...	...	...	<i>101</i>	<i>0,98</i>	93	0,97	...	...	72	<i>1,06</i>	66	1,02
...	...	...	...	88	0,87	88	0,94	<i>101^Z</i>	<i>0,96^Z</i>	15	0,61	25	0,76	<i>30^Z</i>	<i>0,84^Z</i>
82	0,86*	91	0,92	114	0,98	...	...	114	0,96	45	0,83	...	...	64	1,00
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	101	1,00
...	...	...	...	...	...	104	1,01	<i>113^Z</i>	<i>1,01^Z</i>	...	...	84	1,18	<i>88^Z</i>	<i>1,14^Z</i>
...	...	93	0,94	99	0,96	100	0,96	106	0,94	65*	1,11*	76	1,08	98	1,00
83	0,87*	92	0,95	93	0,99	98	0,98	<i>100^Z</i>	<i>1,00^Z</i>	57	1,05	65	1,07	<i>69^Z</i>	<i>1,10^Z</i>
...	...	90	0,92*	114	0,97	100	0,99	114	1,01	23	0,99	36	1,01	49	1,00
...	...	...	...	...	...	...	...	79	1,03	...	...	...	...	46	1,19
...	...	...	...	...	...	99	1,00	<i>105^Z</i>	<i>0,95^Z</i>	...	...	98	1,10	<i>99^Z</i>	<i>1,07^Z</i>
...	...	...	...	102	0,99	100	1,00	<i>102</i>	<i>1,00</i>	90	1,02	113	1,05	120	1,05
...	...	...	...	...	...	114	0,93	<i>104^Z</i>	<i>0,94^Z</i>	...	...	101	1,07	<i>102^Z</i>	...
...	...	57	0,85	65	0,85	...	...	55	0,84	12	0,62	...	...	...	...
94	0,99*	93	1,01	109	0,99	113	1,00	110	0,99	71	1,04	76	1,09	83	1,11
...	...	...	...	105	1,01	95	0,97	105	0,97	90	0,97	100	1,01	98	0,94
...	...	72	0,83	103	0,79	111	0,85	116	0,89	23*	0,62*	33	0,69	43	0,78
...
98	0,99*	99	0,99	124	1,02	99	0,98	<i>100^Z</i>	<i>1,00^Z</i>	33	1,96	79	1,10	<i>81^Z</i>	<i>1,13^Z</i>
89	0,87*	94	0,94	103	0,97	...	...	...	...	67	0,93	...	...	...	...
...	...	94	0,96	113	0,98	106	0,99	108	1,00	33	0,96	...	...	78	1,09
...	...	...	...	...	...	...	...	<i>99^Z</i>	<i>0,92^Z</i>	...	...	...	...	<i>53^Z</i>	<i>1,00^Z</i>
...	...	...	...	...	...	...	...	<i>93^Y</i>	<i>1,35^Y</i>	...	...	...	...	<i>101^Y</i>	<i>0,88^Y</i>
...	...	99	1,00	112	0,98	108	0,96	113	0,95	98	1,04	102	1,11	94	1,04
...	...	...	...	...	...	98	1,02	106	0,99	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	95	0,96	111	0,98	108	0,97	18	0,80	30	0,87	<i>40^Y</i>	<i>0,86^Y</i>
88	0,89*	90	0,93*	107	<i>0,93</i>	108	0,93	...	...	32	...	62	0,90	...	...
...	...	28	0,29*	29	0,55	28	0,08	<i>101^Z</i>	<i>0,59^Z</i>	16	0,51	...	...	<i>19^Z</i>	<i>0,33^Z</i>
35	0,58*	52	0,81	...	...	102	0,99	<i>103^Y</i>	<i>1,03^Y</i>	...	...	45	1,01	<i>44^Y</i>	<i>1,03^Y</i>
...	...	54	0,61	...	...	75	0,85	102	0,98	...	...	37	0,81	49	0,91
48	0,55*	65	0,70	94	0,77	93	0,84	112	0,96	42	0,60	44	0,71	<i>54^Z</i>	<i>0,82^Z</i>
96	1,00*	97	1,00	...	...	134	1,01	116	0,97	...	...	43	1,07	<i>83</i>	<i>1,07</i>
33	0,35*	55	0,61	110	0,63	114	0,77	126	0,95	34	0,46	34	0,70	<i>43</i>	<i>0,89</i>
...	...	54	0,59*	...	...	...	...	84	0,78	25	0,48	...	...	30	0,78
66	0,76*	84	0,88	109	0,90	96	0,95	118	1,27	57	0,75	78	0,93	<i>81^Z</i>	<i>0,94^Z</i>
...	...	91	0,96*	115	0,96	...	...	<i>108^Z</i>	<i>1,00^Z</i>	71	1,09	...	...	<i>87^Y</i>	<i>1,02^Y</i>
...
50	0,57*	75	0,78	96	0,85	105	0,91	110	0,93	60	0,80	...	...	<i>83^Z</i>	<i>1,08^Z</i>
71	0,72*	84	0,89	73	0,85	...	...	...	...	44	0,80	...	...	...	...
84	0,87*	88	0,95	110	1,00	107	1,01	120	1,00	100	1,04	95	1,08	102	1,04
...	...	...	...	34	0,72	33	0,71	44	0,81	11	0,66	14	0,72	22	0,67
44	0,55*	71	0,72	94	0,83	<i>102</i>	<i>0,91</i>	105	0,95	71	0,79	<i>82</i>	<i>0,92</i>	<i>88^Y</i>	<i>0,94^Y</i>
71	0,95*	90	0,98	114	0,97	90	0,97	104	0,99	68	1,16	76	1,06	90	1,02
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	<i>99^Z</i>	<i>0,83^Z</i>	44	0,63	34	0,63	<i>45^Z</i>	<i>0,66^Z</i>
76	0,71	86	0,82	101	0,94	120	0,98	110	0,95	80	...	...	...	94	1,17
...	...	93	0,92	101	1,01	98	1,00	97	1,02	63	1,04	89	1,02	89	1,03
74	0,88*	93	0,96*	60	0,95	100	1,01	96	0,99	43	0,98	<i>98</i>	<i>1,02</i>	89	1,05

Tableau 12 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 1			OBJECTIF 2						OBJECTIF 3			
	Éducation et protection de la petite enfance			Enseignement primaire universel						Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes			
	TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans)			
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						1985-1994 ¹		2000-2006 ¹	
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Liban	...	61	64	66	0,97	86	0,96	82	0,99	...	...	...	...
Maroc	58	62	59	56	0,70	70	0,85	88	0,94	58	0,64*	74	0,78
Mauritanie	...	...	2 ²	36	0,78	64	0,99	79	1,05	...	...	66	0,88
Oman	3	6	8	69	0,95	81	1,00	74	1,02	...	...	98	0,99
Qatar	28	25	43	89	0,98	92	1,01	94	1,01	90	1,03*	97	1,01
République arabe syrienne	6	8	11	91	0,91	92	0,93	...	...	...	...	93	0,96
Soudan ⁹	18	19	24	40	0,75	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
T. A. palestiniens	21	39	30	...	...	97	1,00	76	1,00	...	...	99	1,00
Tunisie	8	14	...	93	0,93	93	0,98	96	1,01	...	...	95	0,97
Yémen	0,7	0,7	0,9 ²	50	0,38	56	0,59	75 ²	0,76 ²	60	0,43*	79	0,69
Europe centrale et orientale													
Albanie	59	40	49 ^Y	95	1,01	94	0,98	94 ^Y	0,99 ^Y	...	...	99	1,00
Bélarus	84	75	103	85	0,96	...	...	89	0,98	100	1,00*	100	1,00
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	79	1,00	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
Bulgarie	91	67	82	85	1,00	97	0,98	92	0,99	...	...	98	1,00
Croatie	28	40	50	79	1,00	85	0,98	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
Estonie	76	87	93	100	0,99	96	0,98	94	0,99	100	1,00*	100	1,00
ERY de Macédoine	...	27	33 ²	94	0,99	93	0,98	92 ²	1,00 ²	99	0,99*	99	1,00
Fédération de Russie ¹¹	74	68	87	98	1,00	...	...	91	1,00	100	1,00*	100	1,00
Hongrie	113	78	86	91	1,01	88	0,99	88	0,99	...	...	...	...
Lettonie	47	53	89	94	0,99	97	0,98	90 ²	1,03 ²	100	1,00*	100	1,00
Lituanie	58	50	69	...	...	95	0,99	89	0,99	100	1,00*	100	1,00
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	47	50	57	97	1,00	96	1,00	96	1,01	...	...	...	...
République de Moldova ^{3,12}	70	48	71	86	1,01	93	...	88	1,00	100	1,00*	100	1,00
République tchèque	95	90	114	87	1,00	97	1,00	93 ²	1,03 ²	...	...	...	...
Roumanie	76	62	72	81	1,00	96	...	93	1,00	99	1,00*	98	1,00
Serbie	...	54	59	...	...	...	...	95	1,00	...	...	...	...
Slovaquie	86	82	93	...	...	...	...	92 ²	1,01 ²	...	...	...	...
Slovénie	66	75	81	96	1,01	96	0,99	95	1,00	100	1,00*	100	1,00
Turquie	4	6	13	89	0,92	...	...	91	0,96	93	0,92*	96	0,96*
Ukraine	86	50	90	81	1,00	...	...	90	1,00*	...	...	100	1,00

	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée						Moyenne pondérée			
Monde	...	33	41	81	0,88	82	0,93	86	0,97	84	0,90	89	0,95
Pays développés	...	73	79	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
Pays en développement	...	27	36	78	0,86	81	0,92	85	0,96	80	0,88	87	0,94
Pays en transition	...	46	62	89	0,99	88	0,99	90	0,99	100	1,00	100	1,00
Afrique subsaharienne	...	9	14	54	0,86	56	0,89	70	0,92	64	0,83	71	0,87
Amérique du N./Europe occ.	...	75	81	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
Amérique latine et Caraïbes	...	56	65	86	0,99	92	0,98	94	1,00	94	1,01	97	1,01
Amérique latine	...	55	64	87	0,99	93	0,98	95	1,00	94	1,01	97	1,01
Caraïbes	...	65	79	51	1,02	75	0,97	72	0,97	78	1,07	86	1,09
Asie centrale	...	21	28	84	0,99	87	0,99	89	0,98	100	1,00	99	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	...	40	45	97	0,97	96	1,00	93	1,00	95	0,96	98	1,00
Asie de l'Est	...	40	44	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98	1,00
Pacifique	...	61	74	91	0,97	90	0,98	84	0,97	92	0,98	91	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	...	21	39	70	0,67	75	0,84	86	0,95	61	0,69	79	0,88
États arabes	...	15	18	73	0,81	78	0,90	84	0,93	76	0,80	86	0,89
Europe centrale et orientale	...	49	62	91	0,98	91	0,97	92	0,98	98	0,98	99	0,99

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir la version web de l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres données, il s'agit des estimations de l'ISU. Ces dernières ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique de l'ISU. Celles pour la période la plus récente se réfèrent à 2006 et sont basées sur les données observées les plus récentes disponibles pour chaque pays.

2. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs scolarisés par âge, le taux net de scolarisation du primaire est estimé en utilisant la distribution par âge issue des données de l'EDS 2004.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

4. Les données incluent les départements et territoires d'outre-mer (DOM-TOM).

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

6. La baisse apparente de l'effectif total du secondaire entre 1999 et 2006 est essentiellement due au changement dans la manière de déclarer les données. Depuis 2003, les programmes destinés aux personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal (ex. l'éducation des adultes) sont exclus des chiffres de scolarisation du secondaire, conduisant à la baisse du TBS. Le TNS du secondaire a augmenté pendant la période.

7. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de population.

Tableau 12

OBJECTIF 4				OBJECTIF 5												Pays ou territoire
Amélioration des niveaux d'alphabétisme des adultes				Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire						Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire						
TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et plus)				TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS)						
1985-1994 ¹		2000-2006 ¹		Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2006		1991		1999		2006		
				Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
...	...	...	...	97	0,97	105	0,95	94	0,97	...	...	74	1,09	81	1,10	
42	0,52*	55	0,62	64	0,69	86	0,81	106	0,89	36	0,72	37	0,79	52	...	
...	...	55	0,76	52	0,77	89	0,99	102	1,05	14	0,49	19	0,77	25*	0,86*	
...	...	84	0,86	85	0,92	91	0,97	82	1,01	45	0,81	75	1,00	89	0,96	
76	0,94*	90	1,00	101	0,93	102	0,96	105	0,99	84	1,06	87	1,11	101	0,97	
...	...	83	0,85	101	0,90	102	0,92	126	0,96	48	0,73	40	0,91	70	0,95	
...	...	61	0,73*	49	0,77	49	0,85	66	0,87	21	0,79	26	...	34	0,96	
...	...	92	0,91	...	...	105	1,01	83	1,00	...	...	80	1,04	94	1,06	
...	...	77	0,79	113	0,90	113	0,95	108	0,97	45	0,79	72	1,02	85	1,10	
37	0,30*	57	0,51	63	0,35	71	0,56	87 ²	0,74 ²	...	...	41	0,37	46 ²	0,49 ²	
Europe centrale et orientale																
...	...	99	0,99	100	1,00	103	0,98	105 ^y	0,99 ^y	78	0,86	71	0,98	77 ^y	0,96 ^y	Liban
98	0,97*	100	1,00	95	0,96	111	0,99	96	0,98	93	...	85	1,05	96	1,02	Maroc
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mauritanie
...	...	98	0,99	97	0,98	106	0,98	100	0,99	75	1,04	91	0,98	106	0,96	Oman
97	0,96*	99	0,98	85	0,99	92	0,98	99	1,00	76	1,10	84	1,02	91	1,03	Qatar
100	1,00*	100	1,00	112	0,97	102	0,97	99	0,98	100	1,08	93	1,04	100	1,02	République arabe syrienne
94	0,94*	97	0,97	99	0,98	101	0,98	98 ²	1,00 ²	56	0,99	82	0,97	84 ²	0,98 ²	Soudan ⁹
98	0,97*	100	1,00	108	1,00	108	0,98	96	1,00	93	1,06	...	...	84	0,98	T. A. palestiniens
...	...	...	...	95	1,00	102	0,98	97	0,98	79	1,01	94	1,02	96	0,99	Tunisie
99	0,99*	100	1,00	98	1,00	100	0,98	95	0,96	92	1,02	88	1,04	99	1,00	Yémen
98	0,99*	100	1,00	92	0,95	102	0,98	95	0,99	92	...	95	1,01	99	1,00	
...	
...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	98	1,00	81	1,05	99	0,99	100	0,99	
96	0,96*	99	0,99	90	1,02	100	1,00	97	0,99	78	1,10	83	0,98	89	1,04	
...	...	...	...	97	1,00	103	0,99	100	0,99	91	0,97	83	1,04	96	1,01	
97	0,96*	98	0,98	91	1,00	105	0,98	105	0,99	92	0,99	79	1,01	86	1,00	
...	...	...	...	...	...	112	0,99	97	1,00	...	...	93	1,01	88	1,03	
...	...	...	...	...	...	103	0,99	100	0,98	...	...	85	1,02	94	1,01	
100	1,00*	100	1,00	100	...	100	0,99	100	0,99	89	...	100	1,03	95	1,00	
79	0,76*	88	0,84*	99	0,92	...	...	94	0,95	48	0,63	...	...	79	0,83	
...	...	100	1,00	89	1,00	109	0,99	102	1,00	94	...	98	1,03*	93	0,98*	
Moyenne pondérée				Moyenne pondérée						Moyenne pondérée						
76	0,85	84	0,89	98	0,89	99	0,92	105	0,95	51	0,83	60	0,92	66	0,95	Monde
99	0,99	99	1,00	102	0,99	102	1,00	101	1,00	93	1,01	100	1,00	101	1,00	Pays développés
68	0,77	79	0,85	97	0,87	99	0,91	106	0,94	42	0,75	52	0,89	60	0,94	Pays en développement
98	0,98	99	1,00	97	0,99	104	0,99	99	0,99	95	1,03	90	1,01	89	0,97	Pays en transition
53	0,71	62	0,75	72	0,84	78	0,85	95	0,89	21	0,75	24	0,82	32	0,80	Afrique subsaharienne
99	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	101	1,00	94	1,02	100	0,99	101	1,00	Amérique du N./Europe occ.
87	0,98	91	0,98	103	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	80	1,07	89	1,07	Amérique latine et Caraïbes
87	0,97	91	0,98	104	0,97	122	0,97	118	0,97	52	1,09	81	1,07	91	1,07	Amérique latine
66	1,02	74	1,05	70	0,98	112	0,98	108	0,99	44	1,03	53	1,03	57	1,03	Caraïbes
98	0,98	99	0,99	90	0,99	98	0,99	100	0,98	98	0,99	83	0,98	91	0,96	Asie centrale
82	0,84	93	0,94	118	0,95	112	0,99	109	0,99	52	0,83	65	0,96	75	1,01	Asie de l'Est et Pacifique
82	0,84	93	0,94	118	0,95	113	0,99	110	0,99	51	0,83	64	0,96	75	1,01	Asie de l'Est
94	0,99	93	0,99	98	0,97	95	0,97	91	0,97	66	1,00	111	0,99	107	0,96	Pacifique
48	0,57	64	0,71	89	0,77	90	0,84	108	0,95	39	0,60	45	0,75	51	0,85	Asie du Sud et de l'Ouest
58	0,66	72	0,75	84	0,80	90	0,87	97	0,90	51	0,76	60	0,89	68	0,92	États arabes
96	0,96	97	0,97	98	0,98	102	0,96	97	0,98	82	0,98	87	0,98	88	0,96	Europe centrale et orientale

8. La hausse spectaculaire du TNS dans l'enseignement primaire, de 90 % en 2005 (chiffre publié dans le RMS 2008) à près de 100 % pour 2006 publié dans le présent Rapport, est essentiellement due à l'utilisation des estimations de population les plus récentes des NU (révision 2006); ces dernières indiquent une population d'âge scolaire du primaire moins importante comparée aux estimations précédentes (révision 2004). L'évolution qui en résulte ne devrait pas être interprétée comme une représentation exacte des progrès vers la réalisation de l'EPU.

9. Les données d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines régions géographiques.

10. La hausse apparente de l'indice de parité entre les sexes (IPS) du TBS du primaire est due à l'inclusion récente dans les statistiques de scolarisation de programmes d'alphabétisme dans lesquels 80 % des participants sont des femmes.

11. Dans la Fédération de Russie, deux structures éducatives existaient dans le passé, toutes deux commençant à partir de 7 ans. Les indicateurs étaient calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée dont la durée était de trois ans. La seconde structure, dans laquelle un tiers d'élèves du primaire étaient scolarisés, comportait quatre années d'études. Depuis 2004, la structure de quatre années d'études a été étendue à l'ensemble du pays.

12. Les données de scolarisation et de population excluent la Transnistrie.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2007.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableau 13. Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT

Pays ou territoire	OBJECTIF 6								
	Qualité de l'éducation						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2005		1991	1999	2006
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)			
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	...	...	65	0,99	82 ^x	1,02 ^x	27	35	36 ^y
Angola	...	...	...	...	...	...	32	...	...
Bénin	55	1,02	...	...	72	0,98	36	53	44
Botswana	84	1,06	87	1,06	83 ^y	1,05 ^y	30	27	24 ^z
Burkina Faso	70	0,96	68	1,05	72	1,03	57	49	46
Burundi	62	0,89	...	...	88	1,09	67	57	54
Cameroun	...	...	81	...	...	...	51	52	45
Cap-Vert	...	...	...	...	92	1,06	...	29	25
Comores	...	...	...	...	80 ^y	1,02 ^y	37	35	35 ^z
Congo	60	1,16	...	...	...	...	65	61	55
Côte d'Ivoire	73	0,93	69	0,89	...	...	37	43	46
Érythrée	...	...	95	0,95	74	0,90	38	47	47
Éthiopie	18	1,47	56	1,06	64	1,03	36	46	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	44	36 ^y
Gambie	...	...	...	...	...	...	31	33	35 [*]
Ghana	80	0,98	...	...	...	...	29	30	35
Guinée	59	0,76	...	...	81	0,94	40	47	44
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	44	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	57	...
Kenya	77	1,04	...	...	...	...	32	32	40 ^z
Lesotho	66	1,26	74	1,20	74	1,18	54	44	40
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	39	19
Madagascar	21	0,96	51	1,02	36	1,05	40	47	48
Malawi	64	0,80	49	0,77	44	1,00	61	...	...
Mali	70	0,95	78	0,97	81	0,96	47	62 [*]	56
Maurice	97	1,01	99	0,99	99	1,02	21	26	22
Mozambique	34	0,87	43	0,79	58	0,93	55	61	67
Namibie	62	1,08	92	1,02	87	1,07	...	32	31
Niger	62	1,06	...	...	56	0,92	42	41	40
Nigéria	89	...	...	...	73 ^x	1,05 ^x	39	41	37 ^z
Ouganda	36	...	...	...	49 ^y	0,99 ^y	33	57	49
République centrafricaine	23	0,90	...	...	50	0,86	77	...	...
République démocratique du Congo	55	0,86	...	...	...	...	40	26	...
République-Unie de Tanzanie	81	1,02	...	...	87	1,05	36	40	53
Rwanda	60	0,97	45	...	46 ^x	1,13 ^x	57	54	66
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	64	1,22	...	36	31
Sénégal	85	...	...	...	65	1,00	53	49	39
Seychelles	93	1,03	...	...	...	...	...	15	12
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	35	...	44
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	77	1,09	80	1,22	84 ^y	1,08 ^y	32	33	33 ^z
Tchad	51	0,74	55	0,86	33 ^y	0,94 ^y	66	68	63 ^z
Togo	48	0,80	...	...	75 ^y	0,89 ^y	58	41	38
Zambie	...	...	81	0,94	89	0,95	...	47	51
Zimbabwe	76	1,12	...	...	...	...	39	41	38
Amérique du Nord et Europe occidentale									
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	17	14
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Autriche	...	...	...	...	...	...	11	13	12
Belgique	91	1,02	...	...	96	1,01	...	...	11
Canada	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...
Chypre	100	1,00	96	1,03	99	1,02	21	18	16
Danemark	94	1,00	...	...	93 ^y	1,00 ^y	...	10	...
Espagne	...	...	...	...	100 ^y	1,00 ^y	22	15	14
États-Unis	...	...	94	...	97	1,03	...	15	14
Finlande	100	1,00	...	...	99	1,01	...	17	16
France	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19
Grèce	100	1,00	...	...	99	1,03	19	14	11

Tableau 13

OBJECTIF 6												Pays ou territoire
Qualité de l'éducation												
% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN % DU PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005				
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006		
Afrique subsaharienne												
58	78	76 ^Y	62	...	...	2,7	2,4	1 843	1 403*	1 383 ^Z	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	0,2 ^Z	...	...	...	Angola
25	23	17	58	72	...	...	1,7 ^Z	...	...	120 ^Z	Bénin
78	81	78 ^Z	90	87 ^Z	...	...	1,3	...	...	1 158 ^Z	Botswana
27	25	30	...	87	...	...	2,6	...	...	328	Burkina Faso
46	54	55	...	88 ^Z	1,5	1,3	2,7 ^Z	140	85	132 ^Z	Burundi	
30	36	40	...	62*	...	1,0	0,8	...	128	107	Cameroun	
...	62	66	...	81	...	...	2,8	...	...	1 052	Cap-Vert
...	26	33 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
32	42	47	...	89	...	2,0	0,6 ^Z	...	191	39 ^Z	Congo	
18	20	23	...	...	...	1,8	0,1 ^Z	...	274	...	Côte d'Ivoire
45	35	43	73	88	...	...	0,8	...	...	99	Érythrée
24	28	...	...	...	1,1	...	2,0	168	...	130	Éthiopie
...	42	45 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
31	29	34*	72	76*	1,3	...	...	254	...	...	Gambie
36	32	37	72	59	...	...	1,6 ^Z	...	...	300 ^Z	Ghana
22	25	25	...	68	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
38	42	45 ^Z	...	99 ^Y	3,1	...	3,6	172	...	237	Kenya	
80	80	78	78	66	...	3,2	3,8	...	566	663	Lesotho	
...	19	27	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
...	58	57	...	36 ^Z	...	...	1,2	...	...	57	Madagascar
31	...	...	...	...	1,1	...	3,0 ^X	38	...	90 ^X	Malawi
25	23*	30	...	...	...	1,3	1,9	...	136	183	Mali
45	54	64	100	100	1,3	1,2	1,0	696	1 067	1 205	Maurice	
23	25	26	...	65	...	...	2,6 ^Y	...	...	156 ^Y	Mozambique
...	67	67	29	92 ^Z	...	4,4	3,9 ^X	...	1 416	944 ^X	Namibie	
33	31	40	98	92	...	...	1,7	...	...	178	Niger
43	47	51 ^Z	...	50 ^Z	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	33	39	...	85 ^Z	...	...	2,5 ^Y	...	...	110 ^Y	Ouganda
25	...	...	...	...	1,2	...	0,7	167	...	88	République centrafricaine
24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
40	45	49	...	100	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
46	55	53	49	98	...	...	1,9 ^Z	...	...	109 ^Z	Rwanda
...	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
27	23	25	...	100 ^Z	1,7	...	2,1 ^Z	303	...	299 ^Z	Sénégal	
...	85	85	82	...	...	...	1,3	...	...	2 399 ^Y	Seychelles
...	...	26	...	49	...	...	2,3 ^X	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
78	75	73 ^Z	91	91 ^Z	1,4	1,9	2,3 ^Y	301	437	484 ^Y	Swaziland	
6	9	12 ^Z	...	27 ^Z	0,7	...	0,6 ^Z	82	...	54 ^Z	Tchad	
19	13	12	...	37 ^Z	...	1,8	...	...	150	...	Togo
...	49	48	94	...	...	...	1,3 ^Z	...	...	55 ^Z	Zambie
40	47	...	...	...	4,3	...	...	625	...	...	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale												
...	82	84	...	...	...	...	0,7 ^Y	...	...	4 837 ^Y	Allemagne
...	...	76	...	100	...	...	0,5	...	...	...	Andorre
82	89	89	...	...	0,9	1,1	1,0 ^Z	4 812	7 112	7 596 ^Z	Autriche
...	...	79	...	...	1,1	...	1,4 ^Y	4 158	...	6 303 ^Y	Belgique
69	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
60	67	83	...	...	1,2	1,6	1,7 ^Y	...	...	...	Chypre
...	63	...	...	...	...	1,6	1,8 ^Z	...	7 345	7 949 ^Z	Danemark
73	68	70	...	...	0,8	1,1	1,0 ^Z	2 253	4 112	4 800 ^Z	Espagne
...	86	89	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	71	76	...	...	1,7	1,2	1,2 ^Z	5 132	4 615	5 373 ^Z	Finlande
...	78	82	...	...	0,9	1,1	1,1 ^Z	3 099	4 697	5 224 ^Z	France
52	57	64	...	...	0,6	0,7	0,9 ^Z	1 248	2 148	3 562 ^Z	Grèce

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6								
	Qualité de l'éducation								
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		
	1991		Année scolaire s'achevant en 1999		2005		Année scolaire s'achevant en		
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991	1999	2006
Irlande	100	1,01	95	1,03	99	1,03	27	22	17
Islande	...	...	...	...	99	1,02	...	11	10
Israël	...	...	...	...	...	...	15	13	13
Italie	...	...	97	...	100	1,01	12	11	11
Luxembourg	...	...	96	1,08	100	1,01	13	...	11
Malte	99	1,01	99	0,99	...	...	21	20	12 ^Z
Monaco	83	0,81	...	...	...	...	...	16	14 ^Y
Norvège	100	1,01	...	...	100	1,00	...	...	11 ^Y
Pays-Bas	...	...	100	1,00	...	...	17	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	14	...	11
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	20	19	18
Saint-Marin	88	...	...	...	...	...	6	...	6 ^Y
Suède	100	1,00	...	...	...	...	10	12	10
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	13
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	...	...	...	...	97 ^Y	1,06 ^Y	...	22	17
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Argentine	...	...	90	1,00	90 ^Y	1,03 ^Y	...	22	17 ^Z
Aruba	...	...	...	...	97	...	...	19	18
Bahamas	84	...	...	...	85	1,07	...	14	15
Barbade	...	...	...	...	...	...	18	18	15
Belize	67	0,96	78	...	92	...	26	24	23
Bermudes	...	...	...	...	90	...	...	...	8
Bolivie	...	...	82	0,97	85 ^X	1,00 ^X	24	25	24 ^Y
Bésil	73	...	...	...	...	...	23	26	21 ^Z
Chili	92	0,97	100	1,00	99 ^X	1,00 ^X	25	32	26
Colombie	76	...	67	1,08	82	1,10	30	24	28
Costa Rica	84	1,02	91	1,03	94	1,02	32	27	20
Cuba	92	...	94	1,00	97	1,02	13	12	10
Dominique	75	...	91	...	92	...	29	20	17
El Salvador	58	1,08	65	1,02	72	1,06	...	...	40 [*]
Équateur	...	...	77	1,01	77	1,02	30	27	23
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	18 ^Z
Guatemala	...	...	56	1,06	69	0,96	34	38	31 [*]
Guyana	...	...	95	...	...	...	30	27	28 ^Z
Haïti	...	...	...	...	...	...	23	...	...
Honduras	...	...	...	...	83	1,08	38	...	28
Îles Caïmanes	...	...	74	...	...	...	...	15	12
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	18	15 ^Z
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	19	18	15
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	34	...	28 ^Z
Mexique	80	2,06	89	1,02	94	1,02	31	27	28
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	21	17
Nicaragua	44	3,33	48	1,19	54	1,14	36	34	33
Panama	...	...	92	1,01	88	1,03	...	26	25
Paraguay	74	1,02	78	1,05	88 ^Y	1,05 ^Y	25	...	28 ^Y
Pérou	...	...	87	0,98	89	0,98	29	...	22
République dominicaine	...	...	75	1,11	68	1,09	...	...	23
Sainte-Lucie	96	...	90	...	...	...	29	22	24
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	22	...	15
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	20	...	18 ^Z
Suriname	...	...	...	...	...	...	22	...	16
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	91 ^{*.Y}	1,03 ^{*.Y}	26	21	17 ^{*.Z}
Uruguay	97	1,03	...	...	93	1,03	22	20	20
Venezuela, République Bolivarienne du	86	1,09	91	1,08	92	1,05	23	...	19 ^Z
Asie centrale									
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	21
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	19	13
Géorgie	...	...	...	...	100	...	17	17	15 ^Y

Tableau 13

OBJECTIF 6

Qualité de l'éducation

	% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN % DU PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005			Pays ou territoire
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
77	85	85	...	...	1,5	1,4	1,7 ²	2 082	3 112	5 100 ²	Irlande
...	76	80	...	...	...	...	2,4 ^Y	...	...	7 788 ^Y	Islande
82	...	86	...	...	1,9	2,4	2,4 ^Y	2 609	4 835	5 135 ^Y	Israël
91	95	96	...	...	0,8	1,2	1,0 ²	3 770	6 425	6 347 ²	Italie
51	...	72	...	...	...	...	1,4 ²	...	...	9 953 ²	Luxembourg
79	87	86 ²	...	...	0,9	...	1,1 ^Y	1 306	...	2 549 ^Y	Malte
...	87	80 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	73 ^Y	...	...	2,5	1,6	1,6 ²	9 534	6 456	7 072 ²	Norvège
53	...	...	...	...	0,9	1,1	1,3 ²	3 315	4 606	5 572 ²	Pays-Bas
81	...	81	...	...	1,7	1,5	1,7 ²	2 779	3 872	4 908 ²	Portugal
78	76	81	...	...	1,2	...	1,3 ²	3 440	...	5 596 ²	Royaume-Uni
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
77	80	81	...	...	3,1	...	1,9 ²	10 960	...	8 415 ²	Suède
...	...	79	...	...	2,1	1,4	1,4 ²	12 056	7 066	7 811 ²	Suisse
...	87	93	76	64	...	...	1,1 ²	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	86	...	100	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	88	88 ²	...	...	...	1,6	1,5 ²	...	1 637	1 703 ²	Antilles néerlandaises
...	78	82	100	99	...	...	1,3 ²	...	...	...	Argentine
...	63	81	58	89	...	...	...	...	...	...	Aruba
72	76	78	...	73 ²	...	1,0	2,0 ²	...	...	...	Bahamas
70	64	71	...	39	2,7	...	2,4 ^Y	528	...	846 ^Y	Barbade	
...	...	89	...	100	1,1	...	0,8 ²	...	...	...	Belize
59	61	61 ^Y	...	...	...	2,0	2,9 ^X	...	295	435 ^X	Bermudes
...	93	88 ²	...	...	...	1,3	1,3 ^Y	...	788	1 005 ^Y	Bolivie
73	77	78	...	...	...	1,5	1,2	...	1 256	1 287	Brésil
...	77	76	...	...	...	...	2,0	...	...	1 257	Chili
80	80	80	93	88	1,2	2,6	2,3 ^Y	552	1 469	1 623 ^Y	Colombie	
79	79	77	100	100	...	...	2,6	...	...	...	Costa Rica
81	75	84	64	64	...	...	...	...	...	...	Cuba
...	...	70*	...	94*	...	...	1,4	...	...	478	Dominique
...	68	70	...	71	...	...	...	...	...	...	El Salvador
...	...	76 ²	...	67 ²	...	...	1,8 ^X	...	...	766 ^X	Équateur
...	...	64*	...	...	...	...	1,6	...	...	390	Grenade
76	86	86 ²	52	57 ²	...	...	2,1	...	...	752 ²	Guatemala
45	...	...	...	...	0,7	...	...	194	...	...	Guyana
74	...	...	...	87 ^Y	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	89	88	98	97	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	92	89 ²	81	82 ²	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	86	88	72	74	...	...	1,0	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	89 ²	...	...	1,5	...	1,8 ²	421	...	547 ²	Îles Vierges britanniques
...	62	67	...	...	0,8	1,8	2,2 ²	431	1 114	1 604 ²	Jamaïque
...	84	100	100	77	...	...	...	...	...	...	Mexique
86	83	74	79	74	...	...	1,6	...	...	331	Montserrat
...	75	76	79	91	1,7	1,9	...	615	867	...	Nicaragua	
...	...	72 ^Y	...	...	...	...	1,8 ^Y	...	...	518 ^Y	Panama
...	...	64	...	...	...	1,2	1,1	...	366	446	Paraguay
...	...	76	...	88	...	...	1,2 ²	...	...	644 ²	Pérou
83	84	86	...	80	2,5	3,3	2,0	536	1 197	949	République dominicaine	
74	...	87	...	64	1,1	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
67	...	73 ²	...	74 ²	3,0	...	3,0 ²	724	...	1 227 ²	Saint-Kitts-et-Nevis	
84	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
70	76	72* ²	71	81* ^Y	...	1,5	...	...	1 012	...	Suriname
...	92	...	...	...	0,9	0,8	...	634	748	...	Trinité-et-Tobago
74	...	81 ²	...	84 ²	...	...	1,0	...	...	583	Uruguay
...	...	99	...	77 ²	...	...	...	...	...	...	Venezuela, République Bolivarienne du
...	83	86	100	100	...	...	0,4	...	...	356	Asie centrale
92	92	95 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	Arménie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6								
	Qualité de l'éducation								
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		
	1991		Année scolaire s'achevant en 1999		2005		Année scolaire s'achevant en		
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991	1999	2006
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	21	...	17
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	24	24
Mongolie	...	...	...	...	...	...	28	32	33
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	24	21	18
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	21	22	22
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique									
Australie	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	100	1,00	15	14*	13
Cambodge	...	...	56	0,93	62	1,05	33	48	50
Chine	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	17
Fidji	87	0,97	87	0,96	86	1,02	31	...	28 ²
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ²
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	15	...
Îles Salomon	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...
Indonésie	84	2,27	...	...	84	1,04	23	...	20
Japon	100	1,00	...	...	...	...	21	21	19
Kiribati	92	...	...	...	82 ^x	1,16 ^x	29	25	25 ²
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...	31	21
Malaisie	97	1,00	...	...	99 ^y	1,01 ^y	20	21	17 ²
Myanmar	...	...	...	...	72	1,01	48	31	30
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	23
Nioué	...	...	...	...	...	...	20	16	12 ²
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	17	18	16
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ²
Papouasie-Nouvelle-Guinée	69	0,97	...	...	...	...	31	...	36
Philippines	...	...	...	...	74	1,11	33	35	35
République de Corée	99	1,00	100	1,00	99	1,00	36	31	27
République démocratique populaire lao	...	...	54	0,98	62	0,99	27	31	31
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	94	1,05*	...	...	26	24	25 ^y
Singapour	...	...	...	...	...	...	26	27	23
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	22	21	18
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ²
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^y
Tonga	...	...	...	...	92	1,00	23	21	22
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^y
Vanuatu	...	...	72	0,99	...	...	29	24	20 ^y
Viet Nam	...	...	83	1,08	92	...	35	30	21
Asie du Sud et de l'Ouest									
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	36	83 ²
Bangladesh	...	...	65	1,16	65 ^x	1,07 ^x	...	56	51 ^y
Bhoutan	...	...	90	1,04	93	1,04	...	42	29
Inde	...	...	62	0,95	73 ^y	1,00 ^y	47	35*	40 ^y
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	24	16
Népal	51	0,99	58	1,10	79	1,10*	39	39	40
Pakistan	...	...	...	...	70 ^y	1,07 ^y	...	...	39
République islamique d'Iran	90	0,98	...	...	...	...	31	27	19
Sri Lanka	92	1,01	...	...	...	...	31	...	22 ²
États arabes									
Algérie	95	0,99	95	1,02	95	1,01	28	28	24
Arabie saoudite	83	1,03	...	...	...	...	16	...	...
Bahreïn	89	1,01	97	1,01	99 ^y	0,98 ^y	19	...	...
Djibouti	87	1,81	77	1,19	90	0,94	43	40	34
Égypte	...	...	99	1,01	...	...	24	23	27
Émirats arabes unis	80	0,99	92	0,99	99	1,02	18	16	15
Irak	...	...	66	0,94	81 ^y	0,84 ^y	25	25	21 ²
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	14	...	...

OBJECTIF 6

Qualité de l'éducation

	% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN % DU PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005			Pays ou territoire
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
81	95	97	48	61	...	...	...	...	...	...	...	Kirghizistan
90	93	95	...	...	...	...	...	1,2 ^Y	...	...	261 ^Y	Mongolie
79	84	85	...	100	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
49	56	65	...	93	...	...	...	0,9 ^Z	...	...	106 ^Z	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
Asie de l'Est et Pacifique												
72	...	...	...	...	...	...	1,6	1,5 ^Z	...	4637	5181 ^Z	Australie
57	66*	73	...	85	0,5	...	...	...	...	...	...	Brunéi Darussalam
31	37	42	...	98	...	...	...	...	...	...	...	Cambodge
43	...	55	...	...	...	0,6	...	...	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
57	...	57 ^Z	...	...	...	...	...	2,5 ^Y	...	...	1143 ^Y	Fidji
...	86	77 ^Z	...	95 ^Z	...	0,2	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	41	...	...	...	2,2	...	...	...	349	...	...	Îles Salomon
51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Indonésie
58	...	65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
58	62	75 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	87	87	81	89	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
57	66	66 ^Z	...	...	1,5	...	1,7 ^Y	...	671	...	1324 ^Y	Malaisie
62	73	82	60	98	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	100	100 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
80	82	83	...	...	1,7	1,8	1,5	...	3255	3971	4831	Nouvelle-Zélande
...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
34	...	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	87	87	100	...	...	...	1,2 ^Z	...	...	...	418 ^Z	Philippines
50	64	76	...	...	1,3	1,3	1,4 ^Y	...	1379	2621	3379 ^Y	République de Corée
38	43	46	76	86	...	...	0,5 ^Z	...	...	...	61 ^Z	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
72	71	73 ^Y	...	...	...	1,4	...	...	...	443	...	Samoa
...	80	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	63	60	...	...	1,5	...	...	...	637	...	...	Thaïlande
...	...	31 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	69 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
67	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
40	49	54 ^Y	...	...	...	2,2	...	...	...	409	...	Vanuatu
...	78	78	78	96	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
Asie du Sud et de l'Ouest												
...	...	34 ^Z	...	36 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
...	33	34 ^Y	64	48 ^Y	...	0,6	0,7 ^Z	...	...	64	115 ^Z	Bangladesh
...	32	50	100	92	...	...	1,1 ^Z	...	...	...	...	Bhoutan
28	33*	44 ^Y	...	...	...	1,3	...	...	...	288	...	Inde
...	60	70	67	68	...	...	3,5 ^Z	...	...	...	...	Maldives
14	23	30	46	31 ^Z	...	1,1	1,2 ^X	...	...	97	119 ^X	Népal
27	...	45	...	85	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
53	53	62	...	100 ^Z	...	...	1,4	...	...	...	927	République islamique d'Iran
...	...	79 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
États arabes												
39	46	52	94	99	4,5	...	1,6 ^X	...	1560	...	692 ^X	Algérie
48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
37	28	27	...	79	1,8	...	...	...	1006	...	...	Djibouti
52	52	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
64	73	84	...	60 ^Z	...	0,7	0,4 ^Y	...	...	1997	1636 ^Y	Émirats arabes unis
70	72	72 ^Z	...	100 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6								
	Qualité de l'éducation								
	TAUX DE SURVIE EN 5 ^e ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ¹		
	1991		Année scolaire s'achevant en 1999		2005		Année scolaire s'achevant en		
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991	1999	2006
Jordanie	...	...	98	0,99	...	...	25	...	...
Koweït	...	...	...	...	96	1,02	18	13	10
Liban	...	...	91	1,07	91	1,06	...	14	14
Maroc	75	1,02	82	1,00	80	0,97	27	28	27
Mauritanie	75	0,99	68	0,94	57	0,96	45	47	41
Oman	97	0,99	94	1,00	100	1,00	28	25	14
Qatar	64	1,02	...	...	...	...	11	13	11
République arabe syrienne	96	0,98	92	0,99	...	...	25	25	...
Soudan	94	1,09	84	1,10	79 ^Y	1,02 ^Y	34	...	34
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	38	32
Tunisie	86	0,83	92	1,02	97	1,01	28	24	19
Yémen	...	...	87	...	66 ^Y	0,96 ^Y	...	22	...
Europe centrale et orientale									
Albanie	...	...	...	...	...	...	19	23	21 ^Y
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	20	16
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	91	0,99	...	...	...	...	15	18	16
Croatie	...	...	...	...	...	...	19	19	17
Estonie	...	...	99	1,01	97	1,00	...	16	11
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	21	22	19 ^Z
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	22	18	17
Hongrie	98	1,26	...	...	...	...	12	11	10
Lettonie	...	...	...	...	...	...	15	15	12
Lituanie	...	...	...	...	...	...	18	17	14
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	98	1,08	99	...	99	...	16	...	11
République de Moldova	...	...	...	...	...	...	23	21	17
République tchèque	...	...	98	1,01	100	1,00	23	18	16
Roumanie	...	...	...	...	...	...	22	19	17
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	17	13
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	19	17
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	14	15
Turquie	98	0,99	...	...	97 ^Y	0,99 ^Y	30	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	22	20	17

	Médiane						Moyenne pondérée		
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991	1999	2006
Monde	26	25	25
Pays développés	17	16	14
Pays en développement	83	1,08	29	27	28
Pays en transition	22	20	18
Afrique subsaharienne	63	0,93	...	...	74	0,90	37	41	45
Amérique du N./Europe occ.	16	15	14
Amérique latine et Caraïbes	87	...	90	1,03	25	26	23
Amérique latine	80	...	85	0,98	88	1,04	25	26	23
Caraïbes	25	24	22
Asie centrale	21	21	19
Asie de l'Est et Pacifique	23	22	20
Asie de l'Est	84	1,04	23	22	20
Pacifique	19	20	19
Asie du Sud et de l'Ouest	73	1,00	45	37	40
États arabes	87	1,00	92	1,03	...	...	25	23	22
Europe centrale et orientale	21	19	18

1. Sur la base du nombre des élèves et des enseignants.

2. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

OBJECTIF 6

Qualité de l'éducation

	% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE ² en % du total		DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES DU PRIMAIRE EN % DU PNB			DÉPENSES PUBLIQUES ORDINAIRES PAR ÉLÈVE DU PRIMAIRE (coût unitaire) à PPA en dollars EU constants 2005			Pays ou territoire
	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			
	1991	1999	2006	1999	2006	1991	1999	2006	1991	1999	2006	
	62	...	...	...	...	...	1,9	1,8 ^z	...	568	695 ^z	Jordanie
	61	73	87	100	100	1,5	...	0,7	...	...	2204 ^z	Koweït
	...	82	85	15	13	...	...	0,9 ^z	...	...	402 ^z	Liban
	37	39	47	...	100 ^z	1,6	2,2	2,9 ^z	607	697	1005 ^z	Maroc
	18	26	32	...	100	...	...	1,4 ^z	...	...	224 ^z	Mauritanie
	47	52	65	100	100	1,5	1,4	1,8 ^y	...	...	...	Oman
	72	75	85	...	52	...	...	...	...	...	...	Qatar
	64	65	...	81	...	...	1,7	1,9	...	349	611	République arabe syrienne
	51	...	68	...	59	...	...	...	...	...	...	Soudan
	...	54	67	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
	45	50	52	...	...	...	...	2,4 ^z	...	...	1581 ^z	Tunisie
	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
Europe centrale et orientale												
	55	75	76 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	Albanie
	...	99	99	...	100	1,8	...	0,5	...	...	1196	Bélarus
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
	77	91	93	...	...	2,8	...	0,8 ^z	...	...	2045 ^z	Bulgarie
	75	89	90	100	...	...	...	0,8 ^y	...	...	2197 ^x	Croatie
	...	86	89	...	...	...	...	1,3 ^y	...	...	2511 ^y	Estonie
	...	66	70 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
	99	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
	84	85	96	...	...	2,4	0,9	1,1 ^z	2480	2339	4479 ^z	Hongrie
	...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Lettonie
	94	98	98	...	...	...	...	0,7 ^z	...	...	2166 ^z	Lituanie
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monténégro
	...	...	84	...	...	1,8	...	1,7 ^z	1011	...	3155 ^z	Pologne
	97	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Moldova
	...	85	95	...	...	...	0,7	0,6 ^y	...	1688	2242 ^y	République tchèque
	84	86	87	...	...	...	...	0,5 ^z	...	...	941 ^z	Roumanie
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie
	...	93	89	...	...	...	0,6	0,6 ^z	...	1245	2149 ^z	Slovaquie
	...	96	97	...	...	1,0	...	1,1 ^z	2487	...	5206 ^z	Slovénie
	43	...	...	...	...	1,3	...	1,5 ^y	657	...	1059 ^y	Turquie
	98	98	99	...	100	...	...	...	...	...	...	Ukraine

	Moyenne pondérée			Médiane		Médiane			Médiane			
	56	58	62	...	...	...	...	1,4	...	...	1005	Monde
	78	81	83	...	...	...	...	1,1	...	...	5100	Pays développés
	49	52	57	...	85	...	...	1,7	...	...	...	Pays en développement
	93	93	94	...	100	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
	40	43	45	...	85	...	...	1,9	...	...	167	Afrique subsaharienne
	80	81	85	...	...	1,2	1,3	1,3	3378	4697	5584	Amérique du N./Europe occ.
	77	76	77	...	80	...	...	1,7	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
	77	77	78	...	88	...	...	1,6	...	...	614	Amérique latine
	65	50	57	...	76	...	...	1,8	...	...	...	Caraïbes
	85	84	87	...	93	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
	48	55	60	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
	48	55	60	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
	67	71	75	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
	31	35	45	...	68	...	...	1,2	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
	52	52	58	...	100	...	...	1,7	...	...	...	États arabes
	81	82	81	...	...	...	...	0,8	...	...	2182	Europe centrale et orientale

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006 pour les taux de survie en 5^e année, et de l'année scolaire s'achevant en 2007 pour les autres indicateurs.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2005.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(*) Estimation nationale.

Tableaux relatifs à l'aide

Introduction

La plupart des données relatives à l'aide utilisées dans cette édition du *Rapport* proviennent de la base de données des Statistiques du développement international (SDI) de l'OCDE, qui rassemble les informations fournies annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE. Les SDI comprennent la base de données du CAD, qui fournit des données agrégées, et le Système de notification des pays créanciers, qui fournit des données au niveau des projets et des activités. Accessibles en ligne (www.ocde.org/cad/stats/idsenligne), les SDI sont fréquemment mises à jour. Les données figurant dans ce *Rapport* ont été téléchargées entre mars et juin 2008.

La présente section de l'annexe relative aux données sur l'aide est centrée sur l'aide publique au développement. Cette expression ainsi que les autres qui sont employées pour décrire les données relatives à l'aide sont expliquées ci-après pour aider à comprendre les tableaux qui suivent, ainsi que les données figurant dans le chapitre 4. Les fonds privés ne sont pas pris en compte.

Bénéficiaires de l'aide et donateurs

L'**aide publique au développement (APD)** est constituée par les fonds publics accordés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement qui sont respectivement inférieur et supérieure à ceux du marché. Elle peut être fournie directement par un gouvernement (ADP bilatérale) ou par l'intermédiaire d'une institution internationale (APD multilatérale). L'ADP comprend la coopération technique (voir ci-dessous).

Les **pays en développement** sont ceux qui figurent dans la partie I de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, qui comprend principalement tous les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire. Douze pays d'Europe centrale et orientale, dont les nouveaux États indépendants de l'ex-Union soviétique, ainsi qu'une série de pays en développement plus avancés figurent dans la partie II de cette liste, et l'aide qui leur est accordée est appelée « aide publique » (AP). Sauf indication contraire, les données figurant dans le présent *Rapport* n'incluent pas l'AP.

Les **donateurs bilatéraux** sont les pays qui fournissent directement aux pays bénéficiaires une aide au développement. La majorité d'entre eux (Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède et Suisse) sont membres du CAD, forum des principaux donateurs bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux non membres du CAD comprennent la République de Corée et certains États arabes. Les donateurs bilatéraux participent en outre, de manière substantielle, au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale. Les flux financiers provenant des donateurs multilatéraux et dirigés vers les pays bénéficiaires sont également comptabilisés dans l'APD.

Les **donateurs multilatéraux** sont des institutions internationales dont les membres sont des gouvernements, et dont toutes les activités ou la majeure partie sont menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies (comme le PNUD et l'UNICEF) et de groupements régionaux (comme la Commission européenne et les institutions arabes). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu intermédiaire et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

Types d'aides

Aide non spécifiée : certaines contributions ne se prêtent pas à une affectation par secteur et sont classées dans la catégorie de l'aide non ventilable par secteur. Il s'agit par exemple de l'aide destinée à des objectifs généraux de développement (soutien budgétaire direct), au soutien de la balance des paiements, à l'action relative à la dette (y compris l'allègement de la dette) et de l'aide d'urgence.

Éducation de base : la définition de l'éducation de base varie selon les institutions. Pour le CAD, elle comprend l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes et l'éducation de la petite enfance.

Éducation, niveau non spécifié : l'aide à l'éducation figurant dans la base de données du CAD comprend l'éducation de base, l'enseignement secondaire et postsecondaire et une sous-catégorie intitulée « éducation, niveau non spécifié ». Cette sous-catégorie englobe l'aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau spécifique d'éducation.

Financement du budget sectoriel : les fonds alloués directement au budget d'un ministère de l'Éducation sont souvent affectés par les donateurs dans cette sous-catégorie. Bien que cette aide soit en pratique utilisée principalement pour des niveaux spécifiques d'éducation, cette information n'est pas fournie dans la base de données du CAD, ce qui réduit l'exactitude de l'évaluation des ressources mises à la disposition de chaque niveau d'éducation.

Coopération technique (parfois appelée assistance technique) : selon les directives du CAD, la coopération technique est l'apport de savoir-faire sous la forme de personnel, de formation, de recherche et de coûts associés. Elle comprend (a) les bourses accordées aux nationaux des pays bénéficiaires qui font des études ou reçoivent une formation dans leur pays ou à l'étranger et (b) les paiements effectués au profit de consultants, conseillers et catégories de personnel similaires, ainsi que d'enseignants et d'administrateurs affectés dans

les pays bénéficiaires (y compris le coût de l'équipement correspondant). Lorsque cette assistance a spécifiquement trait à un projet d'investissement, elle est incluse dans le projet et n'est pas notifiée séparément au titre de la coopération technique. Les activités d'aide indiquées dans cette catégorie varient selon les donateurs, leur définition donnant lieu à des interprétations très diverses.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de dette, c'est-à-dire de l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire) ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes sont comptabilisées dans les dons. Elles augmentent l'APD brute mais pas nécessairement l'APD nette (voir ci-dessous).

Données relatives à l'aide

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale. Le montant spécifié est comptabilisé comme engagement. Le décaissement consiste à mettre des fonds à la disposition du bénéficiaire ou à acheter pour lui des biens ou des services – autrement dit, le montant dépensé. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services évalués par le donateur. L'aide ayant fait l'objet d'engagements, une année donnée pouvant être décaissée plus tard, et parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils sont fondés sur les engagements ou sur les décaissements.

Décaissements bruts et nets : les décaissements bruts sont le total de l'aide octroyée. Les décaissements nets sont l'aide totale octroyée, diminuée des montants remboursés au titre principal des prêts par les bénéficiaires ou annulés par suite d'une remise de dette.

Prix courants et prix constants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars des États-Unis. Lorsque d'autres monnaies sont converties en dollars aux taux de change en vigueur à la date des opérations, les montants sont exprimés aux prix et taux de change courants. Lorsqu'on compare les chiffres de l'aide pour différentes années, il est nécessaire de les ajuster pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Ces ajustements font que l'aide est exprimée en dollars constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris leur valeur par rapport aux autres monnaies. Ainsi, les montants de l'aide pour une année quelconque et dans une monnaie quelconque exprimés en dollars constants de 2006 correspondent à la valeur de cette aide en termes de pouvoir d'achat du dollar en 2006. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars constants de 2006. Les indices utilisés pour ajuster les monnaies et les années (appelés déflateurs) sont tirés du tableau 36 de l'annexe statistique du rapport annuel du CAD pour 2007 (OCDE-CAD, 2008b). Les chiffres figurant dans les précédentes éditions du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* étaient fondés sur les prix constants de différentes années (le *Rapport 2007* était fondé sur les prix constants de 2003), de telle sorte que les chiffres indiqués pour un pays donné et une année donnée dans ces éditions diffèrent de ceux qui sont fournis dans le présent *Rapport* pour la même année.

Pour des définitions plus détaillées et plus précises des termes employés dans la base de données du CAD, voir les directives du CAD, disponibles à l'adresse www.oecd.org/cad/stats/cad/directives

Source : OCDE-CAD (2008c).

Tableau 1 : APD bilatérale et multilatérale

	APD totale			APD totale en % du RNB (décaissements nets)				APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2006 constants)							(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	2007	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Allemagne	4 879	9 396	9 477	0,27	0,36	0,36	0,37	3 719	4 694	5 677	327	4 015	3 034
Australie	1 576	1 476	1 796	0,27	0,25	0,30	0,30	1 170	1 083	1 317	10	7	380
Autriche	708	1 289	1 083	0,24	0,52	0,47	0,49	366	249	264	219	895	718
Belgique	696	1 625	1 545	0,33	0,53	0,50	0,43	452	830	855	64	516	403
Canada	1 971	3 065	2 678	0,27	0,34	0,29	0,28	864	1 487	1 323	55	511	245
Danemark	1 271	1 652	1 369	1,04	0,81	0,80	0,81	970	1 329	742	14	68	256
Espagne	1 446	2 473	2 438	0,23	0,27	0,32	0,41	1 113	1 147	1 644	105	653	526
États-Unis	11 830	28 564	24 293	0,10	0,23	0,18	0,16	7 316	17 391	16 860	119	4 221	1 686
Finlande	314	705	606	0,32	0,46	0,40	0,40	184	486	394	24	1	2
France	5 965	9 110	9 944	0,34	0,47	0,47	0,39	3 718	3 796	4 705	1 403	3 867	3 897
Grèce	136	215	189	0,18	0,17	0,17	0,16	0	144	149	0	0	0
Irlande	243	501	632	0,30	0,42	0,54	0,54	67	327	413	7	0	0
Italie	1 019	2 768	2 508	0,14	0,29	0,20	0,19	457	458	0	248	1 828	0
Japon	11 981	16 169	13 612	0,28	0,28	0,25	0,17	8 325	8 779	8 105	899	5 327	3 781
Luxembourg	147	202	205	0,69	0,86	0,89	0,90	0	134	128	0	0	0
Norvège	1 713	2 247	2 648	0,82	0,94	0,89	0,95	1 095	1 506	1 702	29	3	226
Nouvelle-Zélande	142	296	297	0,26	0,27	0,27	0,27	0	165	204	0	0	0
Pays-Bas	3 536	3 610	10 831	0,82	0,82	0,81	0,81	1 350	2 359	5 011	243	0	1 478
Portugal	468	231	217	0,26	0,21	0,21	0,19	220	234	160	190	3	0
Royaume-Uni	3 467	8 809	9 274	0,28	0,47	0,51	0,36	3 578	3 722	4 832	160	4 746	2 557
Suède	1 806	2 592	3 103	0,75	0,94	1,02	0,93	718	1 761	1 920	0	54	292
Suisse	995	1 378	1 243	0,35	0,44	0,39	0,37	607	652	712	0	225	98
Total pays du CAD	56 308	98 374	99 990	0,22	0,33	0,31	0,20	36 289	52 734	57 117	4 116	26 941	19 577

BID (Fonds spécial)	350	508	362	...	...	...	...	350	498	362	...	...	...
Commission européenne	8 908	11 670	12 311	...	...	...	...	5 666	8 056	9 185	...	...	...
Fonds africain de développement	818	1 563	1 670	...	...	...	...	670	1 201	1 374	...	...	...
Fonds asiatique de développement	1 282	1 450	1 175	...	...	...	...	1 225	1 243	1 175	...	...	...
IDA	6 824	8 957	8 716	...	...	...	...	5 542	4 317	7 151	...	...	...
Initiative de mise en œuvre accélérée	0	52	85	...	...	...	...	0	52	85	...	...	...
UNICEF	199	760	775	...	...	...	...	175	495	531	...	...	...
Total multilatéral	19 102	26 613	27 394	...	...	...	...	14 299	17 515	22 137	...	...	...

Total	75 410	124 987	127 384	50 588	70 248	79 254
--------------	---------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	---------------	---------------	---------------	------------	------------	------------

Notes :

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : OCDE-CAD (2008c).

Tableau 2 : Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base			Aide directe à l'éducation secondaire		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Allemagne	847	419	1 388	122	162	155	844	411	1 367	99	117	108	99	84	214
Australie	248	143	155	77	38	74	248	142	155	64	21	33	22	15	4
Autriche	126	97	104	6	4	5	126	97	104	4	3	3	41	1	5
Belgique	93	150	164	16	37	42	90	148	161	5	23	29	11	18	11
Canada	104	269	270	52	206	213	103	254	266	30	159	196	18	3	20
Danemark	73	133	44	44	73	27	66	129	16	36	34	12	19	21	0
Espagne	238	229	233	72	86	88	238	227	231	22	59	42	32	45	42
États-Unis	366	732	553	200	565	403	344	639	477	181	458	275	45	40	0
Finlande	26	54	46	12	29	19	25	51	33	3	10	5	1	1	3
France	1 607	1 537	1 862	364	240	308	1 584	1 509	1 790	95	203	105	297	154	72
Grèce	0	40	24	0	6	3	0	40	23	0	0	0	0	0	0
Irlande	18	65	68	9	40	45	18	60	64	4	23	37	1	3	9
Italie	54	0	0	15	0	0	51	0	0	1	0	0	12	0	0
Japon	327	815	920	122	254	243	307	788	899	43	145	101	34	46	61
Luxembourg	0	31	30	0	14	11	0	31	30	0	3	5	0	6	13
Norvège	153	224	266	94	126	135	149	200	234	80	85	101	9	6	8
Nouvelle-Zélande	0	63	60	0	46	20	0	58	58	0	42	17	0	3	3
Pays-Bas	280	600	1 357	181	396	1 129	242	512	1 296	131	299	1 083	10	9	40
Portugal	38	67	66	10	11	9	36	67	66	4	4	6	4	6	9
Royaume-Uni	456	352	1 170	335	261	834	331	267	906	245	170	526	16	1	1
Suède	70	178	211	45	65	153	45	148	178	24	1	107	1	5	2
Suisse	45	24	69	19	5	28	45	24	60	14	3	18	20	7	18
Total pays du CAD	5 167	6 223	9 058	1 795	2 662	3 944	4 892	5 802	8 416	1 083	1 862	2 811	693	475	535

BID (Fonds spécial)	6	23	0	3	0	0	6	23	0	0	0	0	0	23	0
Commission européenne	725	975	683	463	487	302	521	741	590	344	319	197	62	63	105
Fonds africain de développement	77	127	206	48	64	70	70	68	147	19	0	29	0	0	66
Fonds asiatique de développement	130	321	190	9	34	26	130	291	190	0	19	0	108	272	138
IDA	818	674	1 026	422	321	597	633	290	721	149	74	216	55	20	48
Initiative de mise en œuvre accélérée	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	0	0
UNICEF	29	70	40	29	69	39	29	70	40	29	69	38	0	1	0
Total multilatéral	1 791	2 241	2 231	976	1 027	1 119	1 395	1 535	1 774	541	532	565	226	379	358

Total	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376	919	854	893
--------------	--------------	--------------	---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	---------------	--------------	--------------	--------------	------------	------------	------------

Notes :

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : OCDE-CAD (2008c).

Tableau 2

	Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation de base en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation			
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)												
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	
603	129	972	43	82	73	17	4	15	23	9	24	14	39	11	Allemagne	
136	73	37	25	32	81	16	10	9	21	13	12	31	26	48	Australie	
77	91	93	4	2	4	18	8	10	34	39	39	4	4	5	Autriche	
55	82	99	20	24	21	13	9	11	21	18	19	17	25	25	Belgique	
11	13	19	44	78	31	5	9	10	12	18	20	50	77	79	Canada	
0	1	2	10	74	1	6	8	3	7	10	6	61	55	62	Danemark	
84	70	57	100	53	89	16	9	10	21	20	14	30	38	38	Espagne	
101	21	22	16	119	179	3	3	2	5	4	3	55	77	73	États-Unis	
4	4	9	17	36	16	8	8	8	14	11	12	44	54	41	Finlande	
677	1 105	1 280	515	47	333	27	17	19	43	40	40	23	16	17	France	
0	27	18	0	12	5	0	18	13	...	27	16	...	15	12	Grèce	
2	4	6	11	30	13	7	13	11	27	20	17	51	62	66	Irlande	
13	0	0	25	0	0	5	0	0	12	0	...	28	...	...	Italie
93	406	474	139	191	263	3	5	7	4	9	11	37	31	26	Japon	
0	0	0	0	21	11	0	15	14	...	23	23	...	44	36	Luxembourg	
36	51	88	25	58	36	9	10	10	14	15	16	62	56	51	Norvège	
0	11	34	0	3	4	0	21	20	...	38	30	...	73	33	Nouvelle-Zélande	
38	98	142	63	106	32	8	17	13	21	25	27	65	66	83	Pays-Bas	
19	44	44	9	12	6	8	29	30	17	29	41	26	16	14	Portugal	
14	0	28	57	96	352	13	4	13	13	9	24	74	74	71	Royaume-Uni	
2	44	9	17	97	60	4	7	7	10	10	11	65	37	73	Suède	
1	9	13	10	5	12	5	2	6	7	4	10	43	21	41	Suisse	
1 968	2 286	3 447	1 148	1 178	1 623	9	6	9	14	12	16	35	43	44	Total pays du CAD	
0	0	0	6	0	0	2	4	0	2	5	0	50	0	...	BID (Fonds spécial)	
82	256	171	33	103	117	8	8	6	13	12	7	64	50	44	Commission européenne	
0	0	29	51	68	22	9	8	12	12	11	15	62	50	34	Fonds africain de développement	
4	0	0	18	0	52	10	22	16	11	26	16	7	10	14	Fonds asiatique de développement	
68	85	0	362	112	457	12	8	12	15	16	14	52	48	58	IDA	
0	0	0	0	0	0	...	100	100	...	100	100	...	100	100	Initiative de mise en œuvre accélérée	
0	0	0	0	0	3	14	9	5	16	14	8	100	99	97	UNICEF	
154	341	200	474	283	651	9	8	8	13	13	10	55	46	50	Total multilatéral	
2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45	Total	

Tableau 3 : Pays receivers de l'APD

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Afrique subsaharienne	20 023	35 882	37 772	33	51	51	13 082	17 321	19 635	1 978	11 240	10 821
Afrique du Sud	547	977	890	13	21	18	522	932	877	0	0	0
Angola	368	442	249	28	28	15	202	270	209	1	0	0
Bénin	427	556	810	68	66	92	325	441	697	32	55	11
Botswana	46	116	78	30	66	42	40	109	71	3	5	5
Burkina Faso	610	961	728	53	73	51	465	448	521	40	55	17
Burundi	187	320	565	29	42	69	100	105	354	9	22	9
Cameroun	669	465	1 884	45	28	104	370	197	566	153	235	1 121
Cap-Vert	151	345	140	353	681	270	109	297	110	1	1	1
Comores	30	66	36	42	82	44	20	53	30	3	2	2
Congo	138	1 600	361	46	400	98	42	105	89	77	1 421	233
Côte d'Ivoire	687	268	418	43	15	22	325	115	185	252	54	60
Érythrée	267	332	104	73	75	22	152	148	63	0	0	0
Éthiopie	906	2 144	2 212	14	28	27	426	1 022	1 833	3	207	32
Gabon	115	67	162	94	49	123	87	49	159	28	10	0
Gambie	64	94	71	49	62	43	52	90	65	1	1	0
Ghana	1 054	1 438	1 369	55	65	59	739	550	865	7	547	7
Guinée	288	216	223	35	23	24	242	142	182	27	29	16
Guinée équatoriale	33	42	38	72	84	77	28	25	35	3	13	2
Guinée-Bissau	99	80	77	83	50	47	48	40	59	11	6	7
Kenya	933	1 146	1 576	30	33	43	699	1 014	1 211	17	26	69
Lesotho	93	94	119	46	52	60	89	86	115	0	0	0
Libéria	45	226	350	15	69	98	23	106	192	0	0	0
Madagascar	655	1 372	636	41	74	33	339	626	454	90	537	28
Malawi	696	1 033	651	62	80	48	456	692	471	29	46	17
Mali	609	984	757	54	73	63	482	675	594	37	97	26
Maurice	48	48	79	42	39	63	48	46	78	0	0	0
Mozambique	1 723	1 466	1 317	94	74	63	1 021	929	939	272	83	83
Namibie	127	113	209	72	56	102	120	107	204	0	0	0
Niger	302	667	541	28	48	39	186	319	361	34	65	13
Nigéria	600	6 573	8 509	5	50	59	581	953	1 171	0	5 586	7 330
Ouganda	1 150	1 437	1 216	49	50	41	761	936	801	99	129	6
Rép. centrafricaine	154	112	252	42	28	59	96	77	134	21	7	12
R. D. Congo	190	2 044	2 037	4	36	34	111	882	753	16	532	869
R.-U. Tanzanie	1 354	1 883	2 656	39	49	67	840	1 214	1 036	185	149	3
Rwanda	513	539	734	67	60	78	230	316	421	20	55	59
Sao Tomé-et-Principe	48	22	26	347	140	167	42	17	22	2	1	2
Sénégal	923	974	1 001	98	84	83	637	702	781	204	243	166
Seychelles	7	13	14	84	161	160	7	8	11	0	0	2
Sierra Leone	313	398	252	71	72	44	108	245	120	0	12	53
Somalie	129	176	427	15	21	51	45	54	91	3	1	1
Swaziland	28	67	41	30	65	37	22	64	40	0	0	0
Tchad	376	443	267	48	45	26	313	289	113	12	14	7
Togo	106	72	60	23	12	9	78	56	46	18	6	6
Zambie	1 179	1 949	1 543	113	167	132	573	724	853	265	987	544
Zimbabwe	239	225	338	19	17	26	213	137	265	0	0	0
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
Malte	2	0	0	4	...	...	2	0	0	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	9 194	8 751	9 080	18	16	16	7 079	6 462	7 707	562	1 088	424
Anguilla	6	2	10	542	172	838	6	2	10	0	0	0
Antigua-et-Barbuda	8	3	0	124	39	3	8	3	0	0	0	0
Argentine	119	109	77	3	3	2	64	100	74	0	0	0
Aruba	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbade	2	3	7	8	9	22	2	2	6	0	0	0

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Belize	39	21	17	171	78	59	37	18	16	0	2	0
Bolivie	1 055	700	706	127	76	75	702	552	574	248	77	68
Brésil	257	331	288	2	2	2	246	300	274	0	0	0
Chili	73	69	48	5	4	3	68	59	44	1	0	0
Colombie	956	989	1 584	23	22	35	924	857	1 463	3	0	0
Costa Rica	57	88	199	14	20	45	46	81	194	9	0	0
Cuba	76	66	52	7	6	5	52	52	46	0	0	0
Dominique	20	35	7	279	441	99	15	33	7	0	1	0
El Salvador	218	237	182	35	34	27	172	206	162	2	1	1
Équateur	194	234	234	15	18	18	148	203	208	0	8	3
Grenade	14	26	11	153	250	100	11	23	10	0	0	0
Guatemala	385	352	575	34	28	44	316	276	308	0	0	179
Guyana	169	123	63	222	164	85	128	107	52	21	9	1
Haïti	273	960	575	34	113	61	193	621	495	4	17	1
Honduras	978	1 415	473	152	196	68	654	577	275	89	694	141
Îles Turques et Caïques	5	1	13	282	38	532	5	1	0	0	0	0
Jamaïque	125	72	73	49	27	27	80	44	66	5	16	0
Mexique	218	297	455	2	3	4	209	285	449	0	0	0
Montserrat	43	5	24	10 806	1 021	4 131	30	5	24	0	0	0
Nicaragua	778	751	1 023	153	137	185	545	490	884	62	177	13
Panama	36	47	57	13	14	17	36	41	51	0	0	0
Paraguay	205	64	322	37	10	54	49	60	288	0	0	0
Pérou	1 099	484	700	43	17	25	882	379	644	118	81	1
République dominicaine	373	119	258	45	13	27	295	111	174	1	1	14
Sainte-Lucie	28	45	11	192	282	68	20	43	10	0	0	0
Saint-Kitts-et-Nevis	5	6	4	144	131	74	5	6	4	0	0	0
St Vincent/Grenad.	13	7	11	117	62	95	10	7	11	0	0	0
Suriname	39	51	40	94	113	88	37	51	36	0	0	0
Trinité-et-Tobago	9	40	38	7	31	29	8	38	38	0	0	0
Uruguay	19	65	23	6	19	7	19	59	21	0	2	0
Venezuela, R. B.	143	42	36	6	2	1	113	36	34	0	0	0
Asie centrale	1 970	2 073	2 596	26	27	33	1 484	1 715	2 310	1	41	18
Arménie	272	384	479	72	127	159	229	301	427	0	24	1
Azerbaïdjan	292	453	262	36	54	31	245	404	254	0	0	0
Géorgie	317	306	681	60	68	154	236	225	575	0	0	5
Kazakhstan	209	143	131	13	10	9	206	129	117	1	0	0
Kirghizistan	262	194	233	53	37	44	167	168	208	0	8	11
Mongolie	276	143	239	109	54	92	146	108	228	0	8	0
Ouzbékistan	162	145	124	7	5	5	150	139	120	0	0	0
Tadjikistan	155	246	256	25	38	39	84	186	202	0	0	0
Turkménistan	25	22	16	5	4	3	21	21	15	0	0	0
Asie de l'Est et Pacifique	13 659	13 486	11 706	7	7	6	11 506	10 588	10 398	146	559	156
Cambodge	521	555	584	40	39	41	410	515	549	0	0	0
Chine	2 673	1 978	2 471	2	2	2	2 538	1 861	2 383	0	0	0
Micronésie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fidji	23	43	54	28	50	65	21	41	50	0	0	0
Îles Cook	3	14	13	140	783	924	3	12	6	0	0	0
Îles Marshall	61	53	56	1 193	862	972	27	52	52	0	0	0
Îles Salomon	118	171	201	264	357	415	84	164	198	0	4	0
Indonésie	2 060	4 073	3 153	10	18	14	1 100	2 259	2 542	100	451	98
Kiribati	23	27	15	281	273	166	23	27	15	0	0	0
Malaisie	1 163	745	115	52	29	4	1 163	742	112	0	0	0
Myanmar	60	141	142	1	3	3	36	73	103	12	4	4
Nauru	0	17	19	12	1 219	1 902	0	14	18	0	0	0
Nioué	1	31	8	519	21 618	4 789	1	14	8	0	0	0
Palaos	36	28	33	1 887	1 426	1 636	23	18	22	0	0	0

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Pap.-N-Guinée	516	264	304	107	45	49	479	257	294	0	0	0
Philippines	1 601	522	448	21	6	5	1 521	489	391	0	0	0
République de Corée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RDP lao	219	327	249	41	55	43	193	289	226	3	4	0
RPD Corée	204	67	46	9	3	2	7	17	11	0	0	0
Samoa	32	67	43	202	364	230	32	66	40	0	0	0
Thaïlande	1 475	597	348	23	9	5	1 338	521	299	0	0	0
Timor-Leste	322	193	205	437	203	184	214	166	175	0	0	0
Tokélaou	0	14	11	...	10 195	8 069	0	2	5	0	0	0
Tonga	17	18	27	174	176	270	17	16	25	0	0	0
Tuvalu	7	18	6	710	1 714	545	7	17	5	0	0	0
Vanuatu	44	76	112	221	359	509	40	74	109	1	0	0
Viet Nam	2 227	2 816	2 596	29	33	30	2 063	2 491	2 367	31	96	54
Asie du sud et de l'Ouest	6 764	14 476	13 893	5	9	9	5 378	9 641	11 433	590	179	346
Afghanistan	187	3 476	3 257	9	116	125	55	2 647	2 770	0	0	0
Bangladesh	2 059	2 038	2 374	15	14	15	1 660	1 660	1 898	156	39	245
Bhoutan	73	80	69	35	37	107	72	78	53	0	0	0
Inde	2 314	3 656	4 518	2	3	4	2 032	2 993	4 446	1	0	0
Iran, Rép. isl.	150	62	117	2	1	2	126	46	69	0	0	0
Maldives	33	76	56	113	230	188	32	16	18	0	0	0
Népal	495	517	481	21	19	17	467	433	405	17	32	31
Pakistan	857	2 928	2 205	6	19	14	384	1 009	1 193	416	0	5
Sri Lanka	598	1 608	769	32	78	40	551	756	544	0	108	65
États arabes	6 706	29 567	16 653	25	97	54	5 344	11 549	10 913	501	14 168	3 063
Algérie	258	573	491	9	17	15	232	479	449	0	39	20
Arabie saoudite	4	7	11	0	0	0	4	7	10	0	0	0
Bahreïn	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibouti	105	99	83	166	124	102	85	85	75	2	0	0
Égypte	1 753	958	1 598	26	13	22	1 447	808	1 259	304	133	134
Irak	124	20 687	7 295	5	718	256	18	5 905	4 293	0	13 856	2 875
J. A. libyenne	2	5	34	0	1	6	2	5	34	0	0	0
Jordanie	612	592	529	125	104	92	449	370	337	84	12	17
Liban	148	254	626	42	71	154	131	225	236	0	0	0
Maroc	954	930	1 185	32	30	38	865	884	1 158	66	0	2
Mauritanie	263	257	302	99	84	99	182	138	273	21	43	3
Oman	7	10	7	3	4	3	7	9	6	0	0	0
R. A. syrienne	128	105	129	8	6	7	125	99	123	0	0	0
Soudan	312	2 755	2 049	10	76	54	65	964	816	5	7	3
T. A. palestiniens	603	997	1 064	189	269	273	523	644	762	0	0	0
Tunisie	670	469	475	71	46	47	655	352	420	0	2	0
Yémen	475	348	314	26	17	14	356	253	270	19	76	10
Europe centrale et de l'Est	6 056	5 492	5 604	39	34	38	3 376	4 638	4 567	297	200	466
Albanie	615	332	251	196	106	79	413	315	248	2	0	0
Bélarus	0	58	63	...	6	6	0	53	57	0	0	0
Bosnie-Herzégovine	1 239	442	484	311	113	123	645	379	471	295	0	0
Croatie	98	211	232	21	46	51	82	202	228	0	0	0
ERY de Macédoine	384	184	198	189	91	97	223	159	196	0	0	0
République de Moldova	164	204	190	38	48	50	119	162	159	0	0	0
Turquie	822	1 580	1 124	12	22	15	624	1 486	1 066	0	0	0
Ukraine	0	592	500	0	13	11	0	580	496	0	0	0
Pays non spécifiés	9 257	14 777	24 235	...	...	...	3 482	8 264	12 307	57	73	1 779
Total	73 705	124 681	121 566	15	24	22	50 807	70 347	79 296	4 132	27 548	17 072

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	3 915	5 177	4 514	11	13	11	3 465	4 871	3 964	41	20	7
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	25 893	44 189	30 766	11	18	13	19 726	23 236	23 933	1 338	15 714	4 092
Pays à haut revenu	140	0	0	3	0	0	132	0	0	0	0	0
Revenu non spécifié	11 914	18 518	28 883	...	...	...	5 535	10 833	15 983	58	74	1 780
Pays les moins avancés	19 607	33 667	31 214	29	44	40	12 804	20 315	20 950	1 676	3 581	2 289
Pays à faible revenu	31 843	56 797	57 403	15	23	23	21 948	31 407	35 416	2 694	11 740	11 193
Pays à revenu intermédiaire	29 808	49 365	35 280	11	17	12	23 191	28 107	27 897	1 379	15 734	4 099
Total	73 705	124 681	121 566	15	24	22	50 807	70 347	79 296	4 132	27 548	17 072

Afrique subsaharienne	20 023	35 882	37 772	33	51	51	13 082	17 321	19 635	1 978	11 240	10 821
Amérique du Nord et Europe occidentale	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	9 194	8 751	9 080	18	16	16	7 079	6 462	7 707	562	1 088	424
Asie centrale	1 970	2 073	2 596	26	27	33	1 484	1 715	2 310	1	41	18
Asie de l'Est et Pacifique	13 659	13 486	11 706	7	7	6	11 506	10 588	10 398	146	559	156
Asie du Sud et de l'Ouest	6 764	14 476	13 893	5	9	9	5 378	9 641	11 433	590	179	346
États arabes	6 706	29 567	16 653	25	97	54	5 344	11 549	10 913	501	14 168	3 063
Europe centrale et orientale	6 056	5 492	5 604	39	34	38	3 376	4 638	4 567	297	200	466
<i>Régions non spécifiées</i>	9 257	14 777	24 235	...	...	...	3 482	8 264	12 307	57	73	1 779
Total	73 705	124 681	121 566	15	24	22	50 807	70 347	79 296	4 132	27 548	17 072

Notes :

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Il est possible que les totaux diffèrent de ceux présentés dans la Table 1 du fait de l'utilisation de bases de données différentes.

Sources : OCDE-CAD (2008c).

Tableau 4 : Pays receivers d'aide à l'éducation

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Afrique subsaharienne	2 352	2 840	3 811	1 186	1 474	2 070	11	12	17	1 842	2 207	3 051	658	891	1 205
Afrique du Sud	86	131	80	40	88	32	6	12	4	86	131	80	35	70	20
Angola	22	67	38	8	57	22	5	31	12	22	67	38	3	54	20
Bénin	38	71	80	18	26	44	15	19	31	29	63	62	9	8	33
Botswana	14	66	2	0	33	0	1	107	2	14	66	2	0	0	0
Burkina Faso	68	166	194	36	98	137	19	44	59	54	84	165	25	54	114
Burundi	6	22	45	2	11	26	2	9	20	5	11	26	0	2	13
Cameroun	113	72	153	29	28	32	11	10	11	95	72	116	6	19	12
Cap-Vert	27	47	32	7	10	2	91	127	30	22	39	29	2	1	1
Comores	7	28	11	3	11	1	29	85	9	6	28	10	0	0	0
Congo	16	31	21	7	8	1	15	13	1	16	23	21	0	3	1
Côte d'Ivoire	129	39	35	46	10	8	16	4	3	115	38	35	23	10	7
Érythrée	35	98	2	28	83	0	55	145	0	35	98	2	26	68	0
Éthiopie	54	61	402	26	33	306	2	3	23	53	42	400	19	18	233
Gabon	52	25	34	16	4	4	86	20	20	52	25	34	11	4	0
Gambie	11	1	13	10	1	9	48	3	38	10	1	13	8	1	9
Ghana	120	110	345	88	60	181	28	18	53	92	56	253	73	30	35
Guinée	43	47	33	20	25	9	15	18	6	43	47	33	16	14	9
Guinée équatoriale	10	9	8	4	5	3	84	83	54	10	9	8	3	3	0
Guinée-Bissau	14	18	6	5	7	2	24	29	6	8	16	6	2	1	1
Kenya	66	66	207	40	51	111	8	9	19	35	66	207	23	46	50
Lesotho	16	3	9	2	1	9	5	4	25	16	2	9	1	1	9
Libéria	2	3	17	1	3	9	3	5	15	2	3	17	1	3	1
Madagascar	75	132	103	26	74	59	12	29	22	43	101	83	1	44	47
Malawi	142	98	56	98	51	21	51	21	9	109	63	38	71	22	11
Mali	87	77	308	45	39	256	27	20	127	75	50	289	21	14	221
Maurice	25	17	19	3	2	1	26	15	11	25	17	19	0	2	1
Mozambique	155	285	182	84	193	113	25	50	28	113	207	131	34	114	74
Namibie	25	6	6	17	4	4	46	10	10	25	6	6	14	3	3
Niger	32	85	47	13	52	24	8	24	11	19	45	35	3	31	9
Nigéria	73	12	80	42	7	18	2	0	1	72	12	80	24	7	10
Ouganda	154	103	158	92	37	91	18	6	14	104	74	125	49	18	61
Rép. centrafricaine	28	17	24	7	10	10	11	15	14	22	15	6	2	9	1
R. D. Congo	15	59	32	7	26	13	1	3	1	15	38	31	3	13	11
R.-U. Tanzanie	83	128	387	42	53	213	7	8	30	33	42	79	16	6	56
Rwanda	78	42	121	38	17	59	26	12	41	41	16	76	5	3	12
Sao Tomé-et-Principe	6	5	12	1	1	4	53	23	148	5	5	12	0	0	0
Sénégal	143	247	309	77	27	129	47	15	70	135	247	303	42	21	39
Seychelles	1	1	0	1	0	0	65	31	16	1	1	0	0	0	0
Sierra Leone	24	31	12	12	17	8	17	20	9	2	9	7	0	3	5
Somalie	5	6	15	3	5	13	2	3	9	5	6	15	0	4	13
Swaziland	1	26	0	0	26	0	0	123	1	1	26	0	0	26	0
Tchad	32	20	7	11	12	2	8	7	1	23	14	7	6	9	2
Togo	13	18	19	5	6	3	6	6	3	12	18	18	2	6	3
Zambie	138	190	91	93	153	70	48	68	30	76	152	71	56	124	58
Zimbabwe	24	5	6	8	1	2	3	1	1	23	5	6	1	1	2
Amérique du Nord et Europe de l'Ouest	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
Malte	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
Anguilla	3	0	0	0	0	0	260	0	0	3	0	0	0	0	0
Antigua-et-Barbuda	2	3	0	1	0	0	...	0	0	2	3	0	0	0	0
Argentine	16	30	17	3	15	2	1	4	1	16	30	17	0	14	1

Tableau 4

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
	224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
	11	17	12	29	8	25	11	36	23	16	13	9	17	14	9	46	67	39
	1	0	4	7	7	9	10	6	5	6	15	15	11	25	18	38	85	59
	5	6	1	6	20	24	10	29	4	9	13	10	12	16	12	47	37	55
	2	0	1	12	0	0	0	65	1	30	57	2	35	60	2	3	50	26
	10	2	20	12	21	14	7	7	17	11	17	27	15	37	37	53	59	71
	0	0	0	2	3	6	2	6	7	3	7	8	6	21	13	32	50	57
	4	1	3	56	35	99	30	17	3	17	16	8	30	37	27	26	38	21
	3	1	2	11	27	26	5	11	0	18	14	23	25	16	29	26	21	7
	1	0	0	0	7	9	5	20	1	23	43	30	34	53	36	45	37	11
	0	0	1	2	19	20	14	0	0	12	2	6	39	30	24	44	24	3
	23	0	1	37	28	27	32	0	0	19	14	8	40	34	19	35	27	22
	3	0	1	2	0	1	3	29	0	13	30	2	23	66	3	80	85	13
	4	3	4	17	10	19	13	12	144	6	3	18	13	6	22	48	54	76
	18	0	1	14	21	25	9	0	7	45	36	21	60	50	21	30	15	11
	0	0	2	0	0	1	1	0	2	18	1	18	22	1	20	84	62	72
	11	4	4	7	16	14	1	6	199	11	8	25	16	20	40	73	55	53
	8	0	0	12	11	23	6	21	1	15	22	15	18	33	18	45	54	27
	2	0	0	1	1	1	3	5	6	29	21	21	34	35	23	47	58	42
	1	1	1	4	4	4	1	11	0	14	22	8	28	45	11	37	41	24
	2	5	22	6	7	13	4	9	122	7	6	13	9	7	17	62	77	54
	13	0	0	1	0	0	1	2	0	18	3	8	18	3	8	12	56	98
	0	1	0	0	0	0	1	0	15	4	1	5	8	3	9	67	81	51
	8	0	3	15	27	29	18	30	4	11	10	16	22	21	23	35	57	57
	15	6	24	1	13	1	22	22	4	20	10	9	31	14	12	69	52	38
	11	0	2	7	13	16	36	23	50	14	8	41	18	11	52	52	51	83
	0	0	2	18	15	16	6	0	0	51	36	24	51	37	24	13	11	7
	8	4	19	13	9	10	58	81	28	9	19	14	15	31	19	54	68	63
	3	1	2	3	1	1	5	1	0	20	5	3	21	5	3	67	68	56
	6	7	1	3	6	8	7	2	17	11	13	9	17	27	13	42	60	51
	3	1	46	10	4	10	34	1	14	12	0	1	13	1	7	57	58	22
	3	6	22	16	42	15	36	8	27	13	7	13	20	11	20	60	35	58
	10	0	0	8	6	5	2	0	0	18	15	10	30	22	18	23	59	40
	1	8	2	4	12	14	7	5	5	8	3	2	13	7	4	46	44	42
	6	6	3	8	22	14	3	7	6	6	7	15	10	11	37	51	41	55
	4	1	1	4	10	15	28	3	49	15	8	16	34	13	29	48	41	48
	1	0	1	2	4	4	1	0	7	12	21	48	14	27	56	21	12	29
	9	154	19	22	61	70	61	11	175	16	25	31	23	35	40	54	11	42
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	5	3	18	8	4	47	36	28
	0	0	0	1	0	1	0	5	1	8	8	5	22	12	10	49	55	64
	0	0	1	0	0	0	4	2	1	4	4	4	11	12	16	51	76	90
	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	39	1	7	41	1	7	99	47
	2	0	0	13	5	4	2	0	0	8	4	2	10	7	6	36	60	26
	0	0	1	3	12	15	7	0	1	12	24	32	17	32	41	41	34	17
	4	4	2	4	5	7	13	19	3	12	10	6	24	26	11	67	80	77
	3	0	0	5	3	4	13	1	1	10	2	2	11	4	2	35	27	28
	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	39	...	...	40	...	...	7	...	...
	59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	10	45	40	36
	2	0	0	0	0	0	1	0	0	52	1	0	54	1	0	12	...	...
	0	3	0	0	0	0	2	0	0	21	96	4	21	98	5	50	0	0
	3	3	1	9	11	12	4	2	2	14	28	22	26	30	23	15	50	14

Tableau 4 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Aruba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Barbade	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
Belize	1	1	1	1	0	0	20	10	7	1	1	1	1	0	
Bolivie	41	86	42	30	39	17	23	28	12	39	83	40	26	5	
Bésil	46	39	62	11	8	12	1	1	1	46	39	62	5	3	
Chili	20	12	18	3	2	3	1	1	2	20	12	18	1	1	
Colombie	35	30	46	12	5	8	3	1	2	35	30	46	4	5	
Costa Rica	4	3	6	0	1	1	1	2	2	4	3	6	0	1	
Cuba	8	4	4	1	0	1	1	1	1	8	4	4	0	0	
Dominique	1	1	0	0	0	0	41	13	2	0	1	0	0	0	
El Salvador	14	11	19	7	5	8	9	6	9	14	11	19	5	3	
Équateur	10	15	36	2	3	12	1	2	7	10	15	36	1	2	
Grenade	0	12	0	0	12	0	4	692	1	0	12	0	0	12	
Guatemala	31	41	23	20	30	9	11	15	4	31	41	23	18	27	
Guyana	7	1	6	1	0	5	8	2	52	6	1	4	0	0	
Haïti	32	67	53	19	22	12	14	16	9	28	54	51	11	8	
Honduras	22	62	22	13	42	17	12	39	16	21	43	22	5	28	
Îles Turques et Caïques	2	0	3	2	0	1	...	149	...	2	0	0	2	0	
Jamaïque	22	6	6	18	4	5	52	13	14	16	6	6	15	3	
Mexique	22	23	47	4	3	4	0	0	0	22	23	47	1	2	
Montserrat	2	0	0	1	0	0	3 466	0	0	0	0	0	0	0	
Nicaragua	75	48	113	61	35	81	74	41	97	75	41	96	54	30	
Panama	14	4	3	1	0	1	3	1	2	14	4	3	1	0	
Paraguay	4	14	15	2	5	7	3	5	8	4	14	8	2	3	
Pérou	28	31	66	9	11	13	3	3	4	28	31	63	6	7	
République dominicaine	22	13	88	7	6	41	6	5	32	22	13	79	7	3	
Sainte-Lucie	2	1	1	1	0	1	59	22	27	1	1	1	0	0	
Saint-Kitts-et-Nevis	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
St Vincent/Grenad.	1	0	0	1	0	0	31	11	6	1	0	0	0	0	
Suriname	1	15	2	0	7	0	1	120	0	1	15	2	0	0	
Trinité-et-Tobago	1	0	35	0	0	0	0	0	0	1	0	35	0	0	
Uruguay	5	3	4	1	0	1	3	1	3	5	3	4	0	0	
Venezuela, R. B.	23	7	10	2	0	1	1	0	0	23	7	10	0	0	
Asie centrale	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	
Arménie	11	7	38	2	1	6	7	9	47	9	6	33	0	0	
Azerbaïdjan	7	9	6	2	5	0	3	8	0	6	5	6	0	2	
Géorgie	21	11	46	5	4	12	15	11	35	13	6	32	0	1	
Kazakhstan	16	10	11	2	3	1	1	3	1	16	10	11	2	0	
Kirghizistan	8	19	21	3	13	11	6	29	25	3	19	21	0	11	
Mongolie	13	27	43	5	17	19	18	65	78	13	26	43	4	15	
Ouzbékistan	14	13	26	2	2	12	1	1	5	14	13	26	1	1	
Tadjikistan	8	15	18	3	10	12	5	14	18	7	14	16	1	8	
Turkménistan	4	3	1	0	0	0	1	1	1	4	3	1	0	0	
Asie de l'Est et Pacifique	1 113	1 244	1 948	300	439	634	2	3	4	1 069	1 153	1 892	155	264	
Cambodge	38	56	61	14	27	47	6	13	22	33	56	61	7	10	
Chine	169	318	854	27	11	131	0	0	1	169	318	854	17	4	
Micronésie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Fidji	7	6	9	1	1	3	9	13	31	7	6	9	1	1	
Îles Cook	0	2	3	0	1	2	0	284	574	0	2	3	0	0	
Îles Marshall	4	13	13	2	7	7	227	808	750	0	13	13	0	0	
Îles Salomon	13	22	4	4	20	1	56	264	17	7	22	4	0	20	
Indonésie	208	205	423	73	77	280	3	3	11	197	166	403	56	40	
Kiribati	7	1	2	3	0	1	218	13	65	7	1	2	0	0	

Tableau 4

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	2	4	4	2	23	25	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	4	3	77	63	55
	1	7	13	7	6	7	5	65	8	4	12	6	6	16	7	73	45	40
	4	2	4	25	24	41	12	10	9	18	12	21	19	13	23	24	21	20
	3	1	1	13	9	13	4	2	1	27	18	36	29	21	40	13	17	15
	2	5	6	12	18	30	16	2	3	4	3	3	4	3	3	35	18	18
	1	0	1	2	2	4	0	1	1	6	3	3	8	4	3	11	29	20
	2	1	0	4	3	4	1	0	0	11	6	8	16	8	9	10	12	12
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	7	2	5	48	20	7
	2	1	2	3	2	3	4	5	13	7	5	10	8	5	12	51	49	44
	2	6	6	5	5	10	2	2	18	5	7	15	7	8	17	19	21	32
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	47	1	1	53	1	47	99	29
	2	2	2	7	6	9	4	6	4	8	12	4	10	15	7	65	73	41
	5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	10	5	0	12	10	29	79
	2	23	8	4	7	26	11	16	11	12	7	9	16	11	11	59	33	23
	1	2	1	2	3	1	14	11	5	2	4	5	3	11	8	56	68	78
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	36	20	35	36	...	100	100	...
	0	0	0	1	0	0	0	2	1	18	8	8	28	13	9	81	78	81
	1	1	4	15	18	38	5	2	1	10	8	10	10	8	10	17	14	9
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	...	...	6	...	...	54	...	...
	3	6	7	3	2	2	14	3	28	10	6	11	14	10	13	82	73	72
	1	2	1	11	1	1	0	1	1	38	8	5	38	9	6	7	10	22
	0	7	2	1	2	2	2	3	3	2	22	5	9	24	5	56	32	47
	5	8	30	11	9	16	6	7	9	3	6	9	3	8	10	33	34	20
	11	3	3	3	1	9	1	7	62	6	11	34	7	12	51	33	46	46
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2	10	12	2	11	58	60	50
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	0	0
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	9	6	3	12	7	3	50	40	28
	0	0	0	1	2	2	0	13	0	3	29	5	3	29	6	6	44	1
	0	0	0	1	0	35	0	0	0	9	1	91	11	1	92	9	4	0
	1	1	1	3	2	2	2	0	0	28	4	16	28	4	17	16	11	27
	1	1	2	18	5	7	3	1	1	16	17	29	20	20	31	8	6	11
	24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
	0	1	9	8	4	17	1	1	6	4	2	8	5	2	9	15	17	16
	0	0	0	3	2	6	3	0	0	2	2	2	3	2	3	32	52	2
	0	0	3	12	4	23	0	1	2	7	4	7	9	5	8	22	37	26
	10	0	1	5	5	8	1	5	2	8	7	8	8	8	9	11	28	8
	1	0	0	1	4	5	0	3	10	3	10	9	5	11	10	35	69	53
	1	0	0	7	7	15	2	4	16	5	19	18	9	25	19	36	64	45
	7	4	7	3	5	7	3	2	3	9	9	21	10	9	22	16	19	44
	3	1	4	0	3	1	3	1	1	5	6	7	10	8	9	40	62	67
	3	0	0	0	3	1	0	0	0	14	15	8	17	16	9	10	11	16
	212	103	63	456	527	1 030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
	3	1	1	14	10	11	9	35	5	7	10	11	9	11	11	38	49	77
	10	4	11	122	295	644	20	14	134	6	16	35	7	17	36	16	3	15
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	1	0	5	3	2	0	2	7	29	15	17	30	15	18	15	23	38
	0	0	0	0	0	1	0	2	1	3	15	27	3	18	57	0	37	47
	0	0	0	0	0	0	0	12	12	7	25	23	16	26	25	45	49	51
	2	0	0	4	2	3	1	0	0	11	13	2	16	14	2	29	88	30
	56	8	19	62	82	62	24	36	105	10	5	13	19	9	17	35	38	66
	0	0	0	1	1	0	6	0	1	29	4	15	30	4	15	43	17	41

Tableau 4 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Malaisie	85	18	86	1	3	2	0	1	1	85	18	86	0	0	0
Myanmar	3	14	20	2	7	16	0	2	4	3	14	20	1	3	15
Nauru	0	1	2	0	0	1	0	220	548	0	1	2	0	0	0
Nioué	0	4	0	0	2	0	0	12 091	183	0	1	0	0	0	0
Palaos	2	3	3	1	2	2	376	931	988	0	1	1	0	0	0
Pap.-N-Guinée	92	69	34	60	59	21	74	63	22	90	69	34	53	52	14
Philippines	166	57	43	58	36	21	5	3	2	166	57	43	5	31	13
République de Corée	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RDP lao	30	22	19	4	8	5	5	11	6	30	20	17	2	4	1
RPD Corée	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0
Samoa	7	11	21	3	9	6	122	291	192	7	11	21	1	9	0
Thaïlande	27	36	34	3	4	2	0	1	0	25	36	34	0	0	0
Timor-Leste	8	16	31	2	4	20	17	23	107	8	14	30	1	1	15
Tokélaou	0	2	1	0	1	1	0	4 748	2 777	0	0	0	0	0	0
Tonga	2	5	15	0	3	10	19	183	692	2	5	15	0	2	9
Tuvalu	1	2	0	0	1	0	271	484	29	1	2	0	0	0	0
Vanuatu	12	17	11	1	4	5	17	109	144	12	17	11	0	3	2
Viet Nam	177	302	220	28	134	35	3	16	4	175	261	191	6	78	12
Asie du sud et de l'Ouest	842	1 175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
Afghanistan	8	253	143	2	180	105	0	42	24	8	221	140	1	156	82
Bangladesh	134	360	237	82	126	75	5	7	4	134	319	209	77	80	59
Bhoutan	5	7	9	1	1	3	10	9	33	5	7	6	0	0	0
Inde	462	82	160	295	18	76	2	0	1	448	82	160	205	16	50
Iran, Rép. isl.	79	19	50	4	1	1	0	0	0	79	19	50	0	0	1
Maldives	15	8	5	0	1	2	6	22	41	15	8	5	0	0	1
Népal	60	19	56	50	10	27	16	3	7	60	16	56	49	7	10
Pakistan	27	287	276	10	195	185	0	10	9	27	141	164	5	107	120
Sri Lanka	52	139	48	4	43	5	3	28	3	52	136	48	4	6	3
États arabes	1 094	1 310	1 672	319	479	549	8	12	13	1 073	1 215	1 625	146	375	318
Algérie	125	183	197	38	26	19	8	7	5	125	183	197	0	25	0
Arabie saoudite	2	4	7	0	1	2	0	0	1	2	4	7	0	0	2
Bahreïn	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibouti	48	55	41	14	33	16	118	271	128	45	55	41	1	31	13
Égypte	149	99	154	40	79	120	5	8	13	149	99	154	37	74	119
Irak	8	135	61	1	93	26	0	21	6	8	135	61	0	92	2
J. A. libyenne	2	3	6	0	0	0	0	0	0	2	3	6	0	0	0
Jordanie	23	58	104	1	34	70	1	41	85	23	19	70	0	13	53
Liban	43	50	65	9	5	5	23	10	11	43	50	65	1	1	5
Maroc	266	243	315	65	36	34	16	9	9	265	243	315	11	32	13
Mauritanie	41	36	93	12	28	42	29	63	93	33	36	92	1	28	13
Oman	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
R. A. syrienne	39	23	66	4	1	2	2	1	1	39	23	66	0	0	1
Soudan	21	38	174	5	21	88	1	4	15	13	37	173	1	7	11
T. A. palestiniens	56	108	93	29	53	52	81	119	112	55	73	92	18	21	28
Tunisie	180	210	162	45	16	7	36	15	7	179	190	152	29	4	1
Yémen	66	42	65	50	40	57	15	11	15	66	42	64	41	39	55
Europe centrale et de l'Est	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
Albanie	32	21	42	11	4	10	38	17	45	25	21	42	2	2	7
Bélarus	0	8	23	0	1	0	0	1	0	0	8	23	0	0	0
Bosnie-Herzégovine	37	34	31	11	3	2	61	14	9	28	34	31	2	1	1

Tableau 4

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			%			%			%		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
	2	1	1	81	12	82	2	5	3	7	2	75	7	2	77	1	14	2
	0	0	0	1	4	4	1	6	0	5	10	14	8	19	19	58	47	80
	0	0	0	0	0	0	0	1	2	52	8	9	52	9	10	0	27	50
	0	0	0	0	1	0	0	0	0	32	14	4	35	30	4	0	48	10
	0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	11	8	7	18	13	40	54	57
	9	1	2	17	1	4	12	14	14	18	26	11	19	27	11	65	86	62
	31	6	5	23	11	8	107	9	16	10	11	9	11	12	11	35	62	50
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	2	7	20	7	4	4	6	5	14	7	8	15	7	8	14	39	24
	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	3	16	4	14	4	8	11
	1	1	1	1	1	8	4	1	11	23	17	49	23	17	52	46	81	29
	5	1	1	18	29	30	2	7	3	2	6	10	2	7	11	9	10	5
	0	4	1	5	5	5	1	5	10	3	8	15	4	9	17	29	27	65
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	18	13	93	109	31	0	44	43
	0	0	1	2	1	2	0	2	3	12	28	57	12	33	62	14	54	68
	0	0	0	0	1	0	1	1	0	16	11	1	16	11	2	34	35	50
	5	10	0	5	2	3	1	1	5	28	22	10	30	23	10	4	22	44
	83	60	11	44	51	151	42	72	17	8	11	8	9	12	9	16	44	16
	114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	12	9	53	49	49
	0	5	9	5	43	7	1	16	42	4	7	4	14	10	5	22	71	73
	39	177	136	8	11	11	9	51	3	6	18	10	8	22	13	61	35	32
	2	4	0	1	1	2	2	1	3	7	9	13	8	9	17	21	13	36
	12	7	5	65	56	53	166	4	52	20	2	4	23	3	4	64	22	47
	0	1	1	70	17	48	8	1	0	53	31	43	63	42	72	6	4	2
	10	6	1	5	0	0	0	1	3	47	11	9	49	50	28	2	14	38
	4	0	1	5	5	12	1	3	33	12	4	12	13	4	14	83	53	48
	1	0	9	12	5	18	9	28	16	3	10	13	7	28	23	35	68	67
	45	53	33	2	6	7	1	72	4	9	9	6	9	18	9	9	31	10
	210	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
	5	1	7	44	155	153	76	2	38	48	32	40	54	38	44	31	14	10
	0	1	2	1	1	2	1	1	1	55	58	62	55	60	67	13	19	29
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97	...	...	97	...	...	2	...	...
	13	4	0	9	17	22	22	3	6	46	56	50	57	64	55	28	60	38
	46	1	12	60	13	22	6	10	2	9	10	10	10	12	12	27	80	77
	0	37	1	7	4	10	1	1	48	7	1	1	46	2	1	8	69	42
	0	0	0	1	2	6	0	0	0	87	48	18	93	54	18	11	3	5
	4	0	1	18	4	15	1	2	1	4	10	20	5	16	31	4	58	68
	10	7	10	17	34	49	15	9	1	29	20	10	33	22	28	20	10	8
	61	11	20	86	193	238	108	7	44	28	26	27	31	28	27	24	15	11
	6	0	10	14	8	12	12	0	58	16	14	31	23	26	34	28	78	46
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	7	12	9	7	13	12	6	22
	1	0	1	31	21	61	8	1	3	30	21	51	31	23	53	10	5	4
	1	1	1	10	2	8	1	27	152	7	1	8	32	4	21	26	56	51
	10	5	2	7	18	14	21	29	47	9	11	9	11	17	12	51	49	56
	51	43	45	67	139	105	31	4	1	27	45	34	27	60	39	25	8	4
	1	1	0	7	1	7	17	2	2	14	12	21	18	17	24	76	94	87
	49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
	3	0	12	9	15	17	11	3	5	5	6	17	8	7	17	34	19	23
	0	0	0	0	7	23	0	1	0	...	13	36	...	15	40	...	7	1
	0	12	3	16	19	26	9	2	2	3	8	6	6	9	7	30	8	5

Tableau 4 (suite)

	Aide totale à l'éducation			Aide totale à l'éducation de base			Aide à l'éducation de base par enfant en âge d'être scolarisé dans le primaire			Aide directe à l'éducation			Aide directe à l'éducation de base		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
Croatie	20	13	19	0	0	0	2	2	1	20	13	19	0	0	0
ERY de Macédoine	25	16	19	11	4	5	86	37	50	13	12	19	4	2	5
République de Moldova	10	10	30	4	1	12	13	3	64	3	10	28	0	0	11
Turquie	222	104	107	84	5	2	10	1	0	222	104	107	78	1	1
Ukraine	0	31	66	0	0	1	0	0	0	0	31	66	0	0	0
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>452</i>	<i>564</i>	<i>679</i>	<i>98</i>	<i>153</i>	<i>158</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>444</i>	<i>554</i>	<i>669</i>	<i>46</i>	<i>71</i>	<i>116</i>
Total	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	5	6	9	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376

Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	673	539	578	175	179	69	4	4	1	667	536	573	132	108	41
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	2 081	2 500	3 460	601	772	1 013	3	4	5	2 002	2 310	3 340	299	480	626
Pays à haut revenu	39	0	0	4	0	0	1	0	0	39	0	0	0	0	0
Revenu non spécifié	626	787	866	168	203	199	...	...	...	613	777	856	88	93	124
Pays les moins avancés	2 111	3 228	3 821	1 092	1 685	2 195	11	15	19	1 658	2 565	3 149	626	1 078	1 392
Pays à faible revenu	3 540	4 638	6 385	1 822	2 535	3 783	6	8	12	2 965	3 714	5 420	1 105	1 714	2 585
Pays à revenu intermédiaire	2 754	3 039	4 038	776	951	1 081	3	4	4	2 669	2 846	3 914	431	587	667
Total	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	5	6	9	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376

Afrique subsaharienne	2 352	2 840	3 811	1 186	1 474	2 070	11	12	17	1 842	2 207	3 051	658	891	1 205
Amérique du Nord et Europe occidentale	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
Asie centrale	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	43
Asie de l'Est et Pacifique	1 113	1 244	1 948	300	439	634	2	3	4	1 069	1 153	1 892	155	264	414
Asie du Sud et de l'Ouest	842	1 175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
États arabes	1 094	1 310	1 672	319	479	549	8	12	13	1 073	1 215	1 625	146	375	318
Europe centrale et orientale	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>452</i>	<i>765</i>	<i>1 451</i>	<i>98</i>	<i>354</i>	<i>930</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>444</i>	<i>755</i>	<i>1 441</i>	<i>46</i>	<i>271</i>	<i>888</i>
Total	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	5	6	9	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376

Notes :

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : OCDE-CAD (2008c).

Tableau 4

	Aide directe à l'éducation secondaire			Aide directe à l'éducation postsecondaire			Aide directe à l'éducation, niveau non spécifié			Aide totale à l'éducation en % de l'APD totale			Aide totale à l'éducation en % de l'APD sectorielle			Aide totale à l'éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation		
	(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)			(millions de dollars EU 2006 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006	Moyenne annuelle 1999-2000	2005	2006
	0	1	0	19	11	18	1	1	0	20	6	8	25	6	8	2	2	1
	2	0	1	5	10	12	2	0	1	7	9	10	11	10	10	43	26	28
	0	0	6	3	9	10	0	1	0	6	5	16	8	6	19	37	7	40
	41	1	1	91	94	102	11	8	3	27	7	10	36	7	10	38	4	2
	0	0	0	0	30	65	0	1	1	...	5	13	...	5	13	...	1	1
	27	22	130	275	306	349	96	156	75	5	4	3	13	7	6	22	27	23
	919	854	893	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45

	98	42	43	356	248	439	80	139	50	17	10	13	19	11	15	26	33	12
	385	240	269	793	1 195	1 792	526	396	654	8	6	11	11	11	14	29	31	29
	0	0	0	30	0	0	9	0	0	28	...	...	29	...	...	11	...	...
	38	30	139	340	444	453	148	210	140	5	4	3	11	7	5	27	26	23
	231	451	314	322	484	509	479	552	933	11	10	12	16	16	18	52	52	57
	399	542	442	602	740	963	859	718	1 430	11	8	11	16	15	18	51	55	59
	483	281	312	1 150	1 443	2 231	606	534	703	9	6	11	12	11	14	28	31	27
	919	854	893	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45

	224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
	0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0
	59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	10	45	40	36
	24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
	212	103	63	456	527	1 030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
	114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	12	9	53	49	49
	210	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
	49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
	27	22	130	275	306	349	96	156	75	5	5	6	13	9	12	22	46	64
	919	854	893	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45



© Keith Dannemiller/CORBIS

Le programme mexicain Oportunidades tend la main aux familles pauvres et autochtones

Glossaire

Âge d'admission (officiel). Âge auquel les élèves ou étudiants entament un programme ou un niveau d'enseignement donné, étant présumé qu'ils ont commencé leur scolarité à l'âge d'admission officiel au niveau le plus bas, qu'ils ont étudié à plein temps tout au long de leur vie scolaire et qu'ils ont évolué dans le système scolaire sans redoubler ni sauter de classe. L'âge d'admission théorique pour un programme ou un niveau peut être très différent de l'âge d'admission constaté ou même de l'âge d'admission le plus courant.

Alphabète/analphabète. Tel qu'il est employé dans l'annexe statistique, le terme désigne une personne capable/incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donné l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant différents domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités. Beaucoup considèrent aujourd'hui l'alphabétisme comme l'aptitude à identifier, interpréter, créer, communiquer et calculer, en utilisant des matériels imprimés et écrits dans divers contextes. L'alphabétisme est un processus d'apprentissage qui permet aux individus d'atteindre des objectifs personnels, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à l'ensemble de la société.

Analphabète. Voir «alphabète».

Année d'étude (classe). Phase de l'enseignement correspondant ordinairement à une année scolaire complète.

Approche sectorielle. Approche du développement selon laquelle tous les financements importants affectés par des donateurs à un secteur donné soutiennent une politique et un plan de dépenses sectoriels uniques, sous l'autorité du gouvernement bénéficiaire. L'appui d'un donateur à une approche sectorielle peut prendre la forme d'un financement de projet, d'une assistance technique, d'une réserve centrale de financement, d'un financement de type panier ou encore du soutien budgétaire. Cette approche comprend généralement l'engagement d'appliquer de manière croissante les procédures gouvernementales pour mettre à disposition les fonds provenant des donateurs et en rendre compte.

Besoins éducatifs fondamentaux. Selon la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures, et évoluent avec le temps.

Classification internationale type de l'éducation (CITE). Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (CITE 97).

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés. Les dépenses courantes comprennent les dépenses concernant des biens et services consommés au cours d'une année donnée et qui doivent être renouvelées l'année suivante, comme la rémunération et les avantages annexes du personnel, les services contractuels ou achetés, d'autres ressources, dont les livres et les matériels d'enseignement, les services sociaux, et des postes de dépenses tels que le mobilier et l'équipement, les petites réparations, les combustibles, les voyages, les assurances et les loyers. Les dépenses d'équipement englobent les dépenses de construction et de rénovation, les réparations importantes des bâtiments et l'achat de gros équipements ou de véhicules.

Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE). Voir «enseignement secondaire».

Développement cognitif. Développement de l'action ou processus mental d'acquisition de connaissances par la réflexion, l'expérience et les mécanismes sensoriels.

Diplômé. Personne ayant achevé avec succès la dernière année d'un cycle ou d'un sous-cycle d'éducation. Dans certains pays, l'achèvement est marqué par la réussite à un examen ou à une série d'examens. Dans d'autres pays, il correspond à l'accumulation du nombre requis d'heures de cours. Ces deux formes d'achèvement coexistent parfois dans un même pays.

Domaines d'études dans l'enseignement supérieur.

Éducation : formation des enseignants et sciences de l'éducation.

Lettres et arts : lettres, religion et théologie, beaux-arts et arts appliqués.

Sciences sociales, commerce et droit : sciences sociales et du comportement, journalisme et information, commerce et administration, droit.

Sciences : science de la vie et sciences physiques, mathématique, statistique et informatique.

Ingénierie, industrie et construction : sciences de l'ingénieur et techniques apparentées, industries de fabrication et de transformation, architecture et bâtiment.

Agriculture : agriculture, sylviculture et halieutique, sciences vétérinaires.

Santé et protection sociale : médecine et santé, services sociaux.

Services : services à la personne, transports, protection de l'environnement, services de sécurité.

École à charte (*charter school*). École publique qui n'est pas soumise à certaines des réglementations locales ou de l'État s'appliquant aux établissements publics traditionnels, ce qui permet aux parents, aux responsables communautaires et autres prestataires d'éducation de bénéficier d'une plus grande autonomie de décision dans certains domaines. Le financement des *charter schools* est pris en charge par des organismes locaux, étatiques ou autres, qui contrôlent la qualité de ces établissements, et les rendent responsables des résultats scolaires et des bonnes pratiques financières, conformément à leur charte.

Éducation de base. Ensemble d'activités éducatives se déroulant dans différents environnements (formels, non formels et informels) et visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Dans le Cadre de Dakar, l'éducation de base désigne le programme de l'EPT au sens large. De même, les classifications types du CAD de l'OCDE et celles qui sont utilisées dans le domaine de l'aide font appel à une définition englobant l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les compétences fondamentales nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, en particulier

l'alphabétisation. Selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE), l'éducation de base comprend l'enseignement primaire (première phase de l'éducation de base) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase).

Éducation d'équivalence. Programmes essentiellement destinés aux enfants et aux jeunes qui n'ont pas eu accès à l'enseignement primaire/l'éducation de base formels ou ont abandonné leurs études à ce niveau. Ces programmes visent généralement à dispenser un enseignement équivalent à l'enseignement primaire/l'éducation de base formels et à réintégrer les groupes ciblés dans le système formel lorsqu'ils achèvent avec succès le programme d'équivalence.

Éducation des adultes. Activités éducatives proposées dans un cadre formel, non formel ou informel, destinées aux adultes et visant à approfondir ou remplacer leur éducation et leur formation initiales. L'objectif peut être (a) d'achever un cycle donné d'éducation formelle ou de qualification professionnelle, (b) d'acquérir des connaissances ou des compétences dans un nouveau domaine (pas nécessairement en vue d'une qualification) et/ou (c) de mettre à jour ou à niveau des connaissances et des compétences. Voir aussi « éducation de base » et « éducation permanente ».

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

Programmes offrant aux enfants, outre des soins, un ensemble structuré et systématique d'activités d'apprentissage dans le cadre d'un établissement formel (préprimaire ou CITE 0) ou d'un programme de développement non formel destiné aux enfants. Les programmes d'EPPE sont normalement conçus pour les enfants âgés de 3 ans, et plus et comprennent des activités d'apprentissage organisées dont la durée moyenne est d'au moins 2 heures par jour pendant 100 jours par an.

Éducation informelle. Apprentissage qui se fait dans la vie de tous les jours sans objectifs clairement définis. Cette expression désigne un processus qui se déroule tout au long de la vie et par lequel tous les individus acquièrent des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances, à partir de l'expérience quotidienne et de l'influence et des ressources éducatives de l'environnement dans lequel ils vivent.

Éducation non formelle. Activités éducatives ordinairement organisées en dehors du système éducatif formel. Cette expression est généralement opposée à celles d'éducation formelle et d'éducation informelle. Dans différents contextes, l'éducation non formelle englobe les activités éducatives consacrées à l'alphabétisation des adultes, à l'éducation de base des enfants et des jeunes non scolarisés, à l'acquisition des compétences

nécessaires dans la vie courante et des compétences professionnelles, ainsi qu'à la culture générale. Ces activités ont habituellement des objectifs d'apprentissage clairs, mais elles varient par leur durée, l'obtention ou non d'un certificat ou d'un diplôme et leur organisation.

Éducation permanente (ou formation continue).

Dénomination générale désignant un grand nombre d'activités éducatives destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des adultes. Voir aussi « éducation des adultes ».

Effectifs des établissements privés. Nombre d'élèves/d'étudiants inscrits dans des établissements privés, qui ne sont pas gérés par les pouvoirs publics mais contrôlés et gérés par des organismes privés, à but lucratif ou non, tels que des organisations non gouvernementales, des organismes confessionnels, des groupements d'intérêts, des fondations ou des entreprises commerciales.

Effectifs des établissements publics. Nombre d'élèves inscrits dans des établissements qui sont contrôlés et gérés par les pouvoirs publics ou par des organismes publics (nationaux/fédéraux, des États/provinces ou locaux), quelle que soit l'origine de leurs ressources financières.

Effectifs scolarisés. Nombre d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge. Voir aussi « taux brut de scolarisation » et « taux net de scolarisation ».

Élève. Enfant inscrit dans l'enseignement préprimaire ou primaire. Les jeunes et les adultes inscrits à des niveaux plus avancés sont souvent appelés étudiants.

Enfant non scolarisé. Enfant appartenant au groupe officiellement défini comme étant en âge de fréquenter l'école primaire qui n'est inscrit ni dans une école primaire ni dans une école secondaire.

Enquête auprès des ménages. Enquête visant à réunir des informations socio-économiques et démographiques sur les ménages et les individus qui les composent dans des domaines tels que l'éducation, la santé, le revenu, l'emploi, la mortalité et la fécondité. Dans le domaine de l'éducation, les enquêtes auprès des ménages à grande échelle complètent les données provenant des sources administratives, des recensements et des enquêtes auprès des écoles. Elles sont réalisées à l'aide de procédures d'échantillonnage standardisées.

Enseignant formé. Enseignant ayant reçu le minimum requis de formation organisée pour enseigner dans un pays donné au niveau concerné.

Enseignants ou personnel enseignant. Nombre de personnes officiellement employées à plein temps ou à temps partiel pour guider et diriger le parcours d'apprentissage des élèves ou étudiants, quels que soient leurs qualifications et le mécanisme de transmission des connaissances (direct ou à distance). Cette définition exclut le personnel éducatif qui n'a pas de fonctions d'enseignement (par exemple les directeurs et directrices d'établissement qui n'enseignent pas) et les personnes travaillant occasionnellement ou bénévolement.

Enseignement élémentaire. Voir « enseignement primaire ».

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles). Achever avec succès un programme de ce type permet normalement d'obtenir une qualification professionnelle exploitable sur le marché de l'emploi et reconnue par les autorités compétentes du pays dans lequel elle est délivrée (ministère de l'Éducation, associations d'employeurs).

Enseignement général. Programmes destinés à donner aux élèves une connaissance plus approfondie d'une matière ou d'un groupe de matières, notamment (mais pas nécessairement) en vue de les préparer à poursuivre leurs études au même niveau ou à un niveau supérieur. Ces programmes sont ordinairement de nature scolaire et peuvent contenir ou non des éléments à caractère professionnel. Ils peuvent se conclure ou non par l'obtention d'un diplôme négociable sur le marché de l'emploi.

Enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE). Programmes qui se situent, du point de vue international, entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur même si, du point de vue national, ils peuvent clairement être considérés comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, leur niveau n'est pas sensiblement plus élevé que celui du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire), mais ils permettent d'élargir les connaissances des étudiants qui ont achevé ce niveau. Les étudiants sont habituellement plus âgés que ceux du niveau 3 de la CITE. La durée normale des programmes du niveau 4 de la CITE est comprise entre 6 mois et 2 ans.

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE). Programmes qui se situent au stade initial de l'éducation et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation

préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Programmes normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Dans certains cas, l'instruction religieuse peut également en faire partie. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité d'obtenir et d'utiliser les informations dont ils ont besoin sur leur foyer, leur communauté ou leur pays. Parfois appelé « enseignement élémentaire ».

Enseignement secondaire. Programme comprenant les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Programmes des niveaux 2 et 3 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin du premier cycle de l'enseignement secondaire coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent généralement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE). Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A dont les programmes, à caractère en grande partie théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont en général une orientation plus pratique, technique ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE), qui comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, et débouche sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Environnement alphabète. Cette expression peut avoir au moins deux acceptions: (a) la disponibilité de matériels écrits, imprimés et visuels dans l'environnement des apprenants, leur permettant de faire usage de leurs compétences de base en matière de lecture et d'écriture, et/ou (b) la prévalence de l'alphabétisme dans les ménages et les communautés, propre à accroître les chances d'acquisition de l'alphabétisme par les apprenants.

Équité. Tel qu'il est employé dans le présent *Rapport*, ce terme décrit dans quelle mesure la répartition des possibilités d'éducation répond au critère de justice. Le renforcement de l'équité implique la réduction des disparités fondées sur le genre, la pauvreté, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue et autres caractéristiques et circonstances qui ne devraient avoir aucune influence sur les résultats de l'éducation.

Espérance de vie à la naissance. Nombre théorique d'années que vivrait un nouveau-né si les taux de mortalité par âge observés au moment de sa naissance restaient constants tout au long de sa vie.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur.

Étudiant étranger. Étudiant inscrit dans un programme éducatif dans un pays où il ne réside pas en permanence.

Handicap. Affection physique ou mentale qui peut être temporaire ou permanente, et qui limite les possibilités qu'a une personne de participer à la communauté dans des conditions d'égalité avec les autres.

Indice de l'EPT relatif au genre (IEG). Indice composite mesurant la parité entre les sexes dans la participation totale à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'alphabétisme des adultes. L'IEG est la moyenne arithmétique des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation dans le primaire et dans le secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin (ou rapport inverse dans certains cas). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes; un IPS supérieur ou inférieur à 1 indique une disparité en faveur d'un sexe ou de l'autre.

Indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu (IIEGR).

Indice composite visant à mesurer les inégalités des progrès d'ensemble de l'EPT entre divers groupes de population. L'IIEGR mesure la répartition (inégale) des progrès d'ensemble de l'EPT dans les pays, en fonction de la richesse des ménages et d'autres indicateurs sociodémographiques, en utilisant un ensemble d'indicateurs provenant d'enquêtes auprès des ménages différents de ceux qui servent à mesurer l'IDE.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE).

Indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès de l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net total de scolarisation dans le primaire, l'alphabétisme des adultes, mesuré par le taux d'alphabétisme des adultes, la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Indice synthétique de fécondité. Nombre moyen d'enfants qu'aurait une femme durant sa période de fécondité (15-49 ans), étant supposé qu'elle vive jusqu'au terme de cette période et que sa fécondité à chaque âge soit égale à celle de l'ensemble de la population féminine du même âge.

Langue autochtone. Langue originaire d'un territoire particulier ou d'une communauté particulière et qui n'a pas été importée.

Maladies infectieuses. Maladies causées par des micro-organismes pathogènes, bactéries, champignons, parasites ou virus, et pouvant se transmettre d'un individu à l'autre de manière directe ou indirecte. Elles comprennent la grippe, la dengue, l'hépatite, le paludisme, la rougeole, la tuberculose et la fièvre jaune.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1^{re} année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant une expérience d'EPPE. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'école primaire qui ont suivi l'équivalent d'au moins 200 heures de programmes organisés d'EPPE, exprimé en pourcentage du nombre total de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Pays les moins avancés (PMA). Pays à faible revenu qui, selon l'ONU, présentent des faiblesses en termes de ressources humaines (à partir d'indicateurs de la nutrition, de la santé, de l'éducation et de l'alphabétisme des adultes) et sont économiquement vulnérables. Cette catégorie sert à guider les donateurs et les pays dans le choix des destinataires de leur aide extérieure.

Petite enfance. Période de la vie d'un enfant s'écoulant entre la naissance et l'âge de 8 ans.

Population d'âge scolaire. Population du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, qu'elle soit scolarisée ou non.

Premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE). Voir « enseignement secondaire ».

Prix constants. Moyen d'exprimer des valeurs financières en termes réels, permettant des comparaisons sur la durée. Pour mesurer les variations du revenu ou du produit national réels, les économistes calculent la valeur de la production de chaque année en prix constants, en se référant à une série de prix qui s'appliquent à une année de référence déterminée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »). On peut mesurer le PIB en ajoutant, pour une économie donnée, (a) tous les revenus (salaires, intérêts, bénéfices et loyers) ou (b) toutes les dépenses (consommation, investissements, achats publics) plus les exportations nettes (exportations moins importations). Les deux résultats doivent être identiques car les dépenses d'une personne sont toujours les revenus d'une autre personne, si bien que la somme de tous les revenus doit être égale à la somme de toutes les dépenses.

Produit intérieur brut par habitant. PIB divisé par le nombre total d'habitants d'un pays au milieu de l'année.

Produit national brut (PNB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus que les résidents ont reçus de l'étranger et minorée des revenus versés à des non-résidents. Le PNB peut être sensiblement inférieur au PIB si une grande partie des revenus provenant de la production d'un pays va à des personnes ou à des entreprises étrangères. À l'inverse, si les personnes ou les entreprises d'un pays détiennent de grandes quantités d'actions et d'obligations

d'entreprises ou de gouvernements d'autres pays, et perçoivent de ce fait des revenus, le PNB peut être supérieur au PIB.

Produit national brut par habitant. PNB divisé par le nombre total d'habitants d'un pays au milieu de l'année.

Quintile. En statistique, chacun des 5 groupes de taille égale entre lesquels on peut répartir une population en fonction de la distribution des valeurs d'une variable.

Rapport élèves/enseignant (REE) ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné, calculé à partir du nombre d'enseignants et d'élèves.

Rapport élèves/enseignant formé. Nombre moyen d'élèves par enseignant formé dans un niveau d'enseignement donné, calculé à partir du nombre d'enseignants formés et d'élèves. Voir également «enseignant formé».

Redoublants. Nombre d'élèves inscrits dans la même année d'études ou dans le même niveau d'enseignement que l'année précédente, exprimé en pourcentage de l'effectif total de cette année d'études ou de ce niveau.

Rémunération de l'enseignant. Comprend son salaire de base et toutes ses primes. Le salaire de base est le salaire brut annuel minimum prévu pour un enseignant à plein temps possédant la formation minimale requise pour exercer au début de sa carrière. Le salaire de base net est défini comme le montant total payé par l'employeur pour le travail fourni moins les cotisations de l'employeur à la sécurité sociale et à la caisse de retraites. Les primes qui font habituellement partie du salaire annuel, comme un treizième mois ou une prime de congé, sont normalement incluses dans le salaire de base.

Réussite scolaire. Performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Cette expression est parfois employée comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles.

Scolarité obligatoire. Programmes éducatifs que les enfants et les jeunes sont légalement tenus de suivre, ordinairement définis en nombre d'années ou par tranche d'âge, ou les deux.

Sous-alimentation/malnutrition. Situation des personnes dont l'apport énergétique alimentaire est inférieur au besoin énergétique minimal pour mener une vie saine et pratiquer une activité physique modérée. La malnutrition renvoie à des carences alimentaires, qu'elles soient de nature quantitative ou qualitative (carence en nutriments ou vitamines spécifiques).

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel prescrit pour l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population est celle du groupe d'âge des 5 années suivant l'âge d'achèvement de l'enseignement secondaire. Le TBS peut dépasser 100% en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves ou d'étudiants qui abandonnent une année d'études en cours d'année. Il s'agit de la différence entre 100% et la somme des taux de passage (dans l'année d'études suivante) et de redoublement.

Taux d'achèvement du primaire par une cohorte. Nombre d'élèves qui terminent la dernière année du primaire, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves admis en première année du primaire.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant. Les différences de définition et de mode d'évaluation de l'alphabétisme se traduisent par des résultats différents quant au nombre de personnes désignées comme alphabètes.

Taux d'alphabétisme des jeunes adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 5^e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 1^{er} anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de participation à la population active. Part de la population qui a un emploi, ou qui en recherche un, en proportion de la population en âge de travailler.

Taux de prévalence du VIH. Nombre estimé de personnes d'un groupe d'âge donné qui vivent avec le VIH/sida à la fin d'une année donnée, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études lors de l'année scolaire précédente.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d'âge donnée, proportion des enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard de croissance modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard de croissance grave) à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé. Une petite taille par rapport à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Taux de réussite scolaire. Pourcentage des personnes d'une tranche d'âge donnée ayant réussi ou achevé un niveau d'enseignement spécifique (primaire, secondaire ou supérieur) ou une année d'étude à l'école.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d'un âge ou groupe d'âge donné scolarisés, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou groupe d'âge.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants entrés en 1^{re} année d'un cycle d'enseignement pendant une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente.

Taux net d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

Taux net total de fréquentation du primaire. Nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement au niveau primaire qui fréquentent un établissement primaire ou secondaire, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Taux net total de la scolarisation dans le primaire. Scolarisation dans un établissement primaire ou secondaire d'enfants appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement au niveau primaire, exprimée en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

Total du service de la dette. Somme des remboursements du principal et des intérêts payés en devises étrangères ou en biens et services au titre de la dette à long terme, ou des intérêts payés au titre de la dette à court terme, ainsi que des remboursements (rachats et frais) au Fonds monétaire international.

Travail des enfants. Expression désignant généralement un travail qui prive les enfants de leur enfance, de leur potentiel et de leur dignité, et qui est préjudiciable à leur développement physique et mental. Cette expression désigne des travaux dangereux sur le plan mental, physique, social ou moral, préjudiciables aux enfants et qui compromettent leur éducation en les privant de toute possibilité de scolarisation, en les contraignant à abandonner prématurément l'école ou les obligeant à cumuler la fréquentation de l'école et des heures de travail excessivement longues et pénibles.

Variance. Mesure de la dispersion d'une distribution donnée.

Références bibliographiques*

- Abadzi, H. 2006. *Efficient learning for the poor: insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche.)
- . 2007. *Absenteeism and beyond: instructional time loss and consequences*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe d'évaluation indépendante, Division de l'évaluation sectorielle, thématique et globale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4376.)
- Abkula, D. T. 2002. Jumping on the train: the pastoralist experience in Kenya's PRSP. *PPLA Notes*, vol. 43, p. 31-33.
- Abu-Duhou, I. 1999. *Une gestion plus autonome des écoles*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 62.)
- Academy for Education Development et USAID Éthiopie. 2004. *Ethiopian second national learning assessment of grade 4 students*. Addis-Abeba, National Organization for Examination.
- Acharya, S. 2007. *Social inclusion: gender and equity in education SWAps in South Asia – Nepal case study*. Katmandou, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie du Sud.
- Ackers, J. ; Migoli, J. ; Nzomo, J. 2001. Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, vol. 21, n° 4, p. 361-374.
- Adams, S. J. 2005. *Vietnam's health care system: a macroeconomic perspective*. International Symposium on Health Care Systems in Asia, Hitotsubashi University, Tokyo, Fonds monétaire international, 21-22 janvier.
- Adediran, S. ; Anyanwu, S. ; Foot, S. ; Maiyashi, T. ; Nwobodo, E. ; Umar, A. 2008. *Study of states access to and utilisation of universal basic education intervention funds*. Abuja, Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.
- Administration de la sécurité sociale des États-Unis. 2006. *Régimes de sécurité sociale dans le monde: Europe, 2006*. Washington, D. C., Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11801.)
- . 2007a. *Régimes de sécurité sociale dans le monde: Afrique, 2007*. Washington, D. C., Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11803.)
- . 2007b. *Régimes de sécurité sociale dans le monde: Asie et Pacifique, 2006*. Washington, D. C., Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11802.)
- . 2008. *Régimes de sécurité sociale dans le monde: Amériques, 2007*. Washington, D. C., Office of Retirement and Disability Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11804.)
- Advisory Board for Irish Aid. 2008. *Final synthesis report. Good governance, aid modalities and poverty reduction: from better theory to better practice*. Dublin, Advisory Board for Irish Aid. (Good governance, aid modalities and poverty reduction: linkages to the Millennium Development Goals and implications for Irish aid, research project [RP-05-GG] of the Advisory Board for Irish Aid.)
- Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. 2007. *Illettrisme: les chiffres. Exploitation par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme de l'enquête Information et vie quotidienne conduite en 2004-2005 par l'INSEE*. Lyon, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.
- Agence nationale suédoise pour l'éducation. 2008. *Barn, Elever Och Personal: Riksnivå: Sveriges Officiella Statistik om Förskolverksamhet, Skolbarnomsorg, Skola Och Vuxenutbildning. Del 2*. [Statistiques officielles pour les activités préscolaires, les soins aux enfants d'âge scolaire, les écoles et l'éducation des adultes.] Stockholm, Agence nationale suédoise pour l'éducation. (En suédois.)
- Agüero, J. M. ; Carter, M. R. ; Woolard, I. 2006. *The impact of unconditional cash transfers on nutrition: the South African child support grant*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Ahmed, M. ; Ahmed, K. S. ; Islam Khan, N. ; Ahmed, R. 2007. *Access to education in Bangladesh: country analytic review of primary and secondary education*. Brighton/Dhaka, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/BRAC University, Institute of Educational Development.
- Aide et Action. 2008. *Back 2 basics – Rapport d'études*. Paris, Aide et Action.
- Akyeampong, K. 2008. *Public private partnership in the provision of basic education for poor and disadvantaged groups in Ghana and Rwanda: possibilities and constraints*. Brighton, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Exposé non publié.)
- Akyeampong, K. ; Djangmah, J. ; Oduro, A. ; Seidu, A. ; Hunt, F. 2007. *Access to basic education in Ghana: the evidence and the issues. country analytic report*. Brighton/Winneba, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/Ghana University of Education.
- Albó, X. ; Anaya, A. 2003. *Niños alegres, libres, expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. [Enfants heureux, libres et qui s'expriment: l'audace de l'éducation interculturelle bilingue en Bolivie.] La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (Cuadernos de investigación, 58.) (En espagnol.)

* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* peuvent être consultés sur le site www.efareport.unesco.org

- Alderman, H. ; King, E. M. 1998. Gender differences in parental investment in education. *Structural Change and Economic Dynamics*, vol. 9, n° 4, p. 453-468.
- Alexander, R. J. 2008. *Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy*. Brighton/Londres, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/Université de Londres, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20.)
- Alliance GAVI. 2008. *Successes in global immunisation boosts progress towards MDGs*. Genève, Alliance GAVI. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2008_06_20_annual_report.php (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Al-Samarrai, S. 2007. *Changes in employment in Bangladesh, 2000-2005: the impacts on poverty and gender equity*. Washington, D. C., Banque mondiale, Région : Asie du Sud. (Document d'information pour l'évaluation de la pauvreté au Bangladesh. Projet pour observations.)
- Alsop, R. ; Kurey, B. 2005. Local organizations in decentralized development: their functions and performance in India. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Altinok, N. 2008. Une perspective internationale de l'évolution de la qualité des acquis scolaires (1965-2007). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Anderson, L. W. ; Ryan, D. W. ; Shapiro, B. J. (dir. publ.). 1989. *The IEA classroom environmental study*. Oxford, Pergamon Press.
- Andrabi, T. ; Das, J. ; Khwaja, A. I. 2006. *A dime a day: the possibilities and limits of private schooling in Pakistan*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4066.)
- Andrabi, T. ; Das, J. ; Khwaja, A. I. ; Vishwanath, T. ; Zajonc, T. ; The LEAPS Team. 2008. *Pakistan. Learning and educational achievements in Punjab schools (LEAPS): insights to inform the education policy debate*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Appleton, S. ; Balihuta, A. 1996. Education and agricultural productivity: evidence from Uganda. *Journal of International Development*, vol. 8, n° 3, p. 415-444.
- Armecim, G. ; Behrman, J. R. ; Duazo, P. ; Ghuman, S. ; Gualtiano, S. ; King, E. M. ; Lee, N. 2006. *Early childhood development through an integrated program: evidence from the Philippines*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, WPS3922-IE.)
- Arsen, D. ; Ni, Y. 2008. *The competitive effect of school choice policies on performance in traditional public schools*. Tempe/Boulder, Université d'État de l'Arizona, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/Université du Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center.
- Arze del Granado, F. J. ; Fengler, W. ; Ragatz, A. ; Yavuz, E. 2007. *Investing in Indonesia's education: allocation, equity and efficiency of public expenditures*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité de réduction de la pauvreté et gestion économique et Unité développement humain de la région Asie de l'Est et Pacifique. (Document de travail de recherche sur les politiques, WPS4329.)
- Aslam, M. 2007. *The relative effectiveness of government and private schools in Pakistan: are girls worse off?* Cambridge, Université de Cambridge, Faculté d'éducation, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (RECOUP Working Paper, WP07/04.)
- Aslam, M. ; Kingdon, G. ; Söderbom, M. À paraître. *Is education a path to gender equality in the labor market? Evidence from Pakistan*. Dans : Banque mondiale (dir. publ.). *Education as a path to gender equality*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Association internationale de développement et FMI. 2006. *Nepal: poverty reduction strategy paper annual progress report – Joint staff advisory note*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Rapport par pays du FMI, n° 06/443.)
- Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation: an Indian experience. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Azevedo de Aguiar, G. ; Barker, G. ; Nascimento, M. ; Segundo, M. 2007. *Early childhood in Brazil: general overview and current issues*. La Haye, Fondation Bernard van Leer. (Document de travail sur le développement de la petite enfance, 44.)
- Baines, S. 2005. *Controlling corruption: lessons from the school improvement grants program in Indonesia*. International conference «Education Finance and Decentralization», Washington, D. C., Banque mondiale, 13-14 janvier.
- Baker, D. P. ; Goesling, B. ; LeTendre, G. K. 2002. Socioeconomic status, school quality and national economic development: a cross-national analysis of the «Heyneman-Loxley effect» on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 3, p. 291-312.
- Baker, D. P. ; Jones, D. P. 1993. Creating gender equality: cross-national gender stratification and mathematic performance. *Sociology of Education*, vol. 66, n° 2, p. 91-103.
- Banerjee, A. V. ; Banerji, R. ; Duflo, E. ; Glennerster, R. ; Khemani, S. 2006. *Can information campaigns spark local participation and improve outcomes? A Study of primary education in Uttar Pradesh, India*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 3967.)
- . 2008. *Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement (Équipe des Services publics). (Série Évaluation d'impact, 21.; Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4584.)
- Bangladesh, Bureau de l'information et des statistiques sur l'éducation. 2006. *Key educational indicators*. Dhaka, Bureau de l'information et des statistiques sur l'éducation. http://www.banbeis.gov.bd/db_bb.htm (Consulté le 19 septembre 2008.)
- Bano, M. 2008. Public private partnerships (PPPs) as «anchor» of educational reforms: lessons from Pakistan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.

- Bano, M. 2007. Monographie du Pakistan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Banque asiatique de développement. 2007. *Key indicators 2007 : inequality in Asia*. Manille, Banque asiatique de développement.
- Banque mondiale. 2002. *Frais de scolarité dans l'enseignement primaire*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Autocopie, version révisée.)
- 2003. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres*. Washington, D. C., Banque mondiale/Oxford University Press.
 - 2004. *Books, buildings and learning outcomes : an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département d'évaluation des opérations.
 - 2005a. *Cambodia – Public expenditure tracking survey (PETS) in primary education*. Washington, D. C., Banque mondiale, région Asie de l'Est et Pacifique, Secteur du développement humain. (Rapport du Secteur du développement humain, 34911-KH.)
 - 2005b. *Education sector strategy update. Achieving education for all, broadening our perspective, maximizing our effectiveness*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Version finale du document présenté au Conseil des directeurs le 7 novembre 2005.)
 - 2005c. *Expanding opportunities and building competencies for young people : a new agenda for secondary education*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - 2005d. *Going to school/going to work : a report on child labor and EFA in World Bank projects and policy documents*. Troisième table ronde sur le travail des enfants et l'éducation pour tous (EPT), Beijing, Équipe spéciale mondiale sur le travail des enfants et l'EPT, 28 novembre.
 - 2005e. *Implementation completion report (IDA-35700 TF-50588) on a credit in the amount of SDR 119.1 million (US\$150 equivalent) and a grant in the amount of US\$50 million to the United Republic of Tanzania for the primary education development program*. Washington, D. C., Banque mondiale, région Afrique, Développement humain, Département des pays. (32071.)
 - 2005f. *Project appraisal document Vietnam. Targeted budget support for national education for all plan implementation program*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - 2005g. *Rapport sur le développement dans le monde, 2006 : équité et développement*. Washington, D. C., Banque mondiale.
 - 2006a. *Bolivia. Basic education in Bolivia : challenges for 2006-2010*. Washington, D. C., Banque mondiale, Région Amérique latine et Caraïbes, Unité de gestion pour la Bolivie, l'Équateur, le Pérou et le Venezuela, Département du développement humain. (35073-BO.)
 - 2006b. *Remplacer la nutrition au cœur du développement : une stratégie d'intervention à grande échelle*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche.)
 - 2007a. *Chile : institutional design for an effective education quality assurance*. Washington, D. C., Banque mondiale, Bureau régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Unité de gestion pour l'Argentine, le Chili, le Paraguay et l'Uruguay, Développement humain. (39830-CL.)
 - 2007b. *Ethiopia : enhancing human development outcomes through decentralized service delivery*. Washington, D. C., Banque mondiale, AFTH3, Département du développement humain, région Afrique. (32 675-ET.)
 - 2007c. *Pakistan. social protection in Pakistan : managing household risks and vulnerability*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Asie du Sud. (35472-PK.)
 - 2007d. *Project paper on a proposed additional financing (grant) in the amount of SDR 38.7 million (US\$60,0 million equivalent) to Nepal for the education for all project*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, Bureau régional de l'Asie du Sud. (41346-NP.)
 - 2007e. *What do we know about school-based management ?* Washington, D. C., Banque mondiale, Éducation, Réseau du développement humain.
 - 2007f. *What is school-based management ?* Washington, D. C., Banque mondiale, Éducation, Réseau du développement humain.
 - 2008a. *Addressing the food crisis : the need for rapid and coordinated action*. Groupe des Huit : réunion des ministres des Finances, Osaka, Japon, Banque mondiale, 13-14 juin.
 - 2008b. *Educational attainment*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/> (Consulté le 27 septembre 2008.)
 - 2008c. *FYR Macedonia : public expenditure review*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité de réduction de la pauvreté et gestion économique, région Europe et Asie centrale. (42155-MK.)
 - 2008d. *Rapports sur le développement de la région MENA. Un parcours non encore achevé : la réforme de l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Résumé en français.)
 - 2008e. *Nigeria : a review of the costs and financing of public education*. Volume 1. *Executive summary*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Afrique. (42418-NG.)
 - 2008f. *Nigeria : a review of the costs and financing of public education*. Volume 2. *Main report*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité du développement humain, région Afrique. (42418-NG.)
 - 2008g. *Indicateurs de développement dans le monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Banque mondiale et FMI. 2005. *2005 PRS review : balancing accountabilities and scaling up results*. Washington, D. C., Banque mondiale/Fonds monétaire international.

- Barber, N. 2006. Is the effect of national wealth on academic achievement mediated by mass media and computers? *Cross-Cultural Research*, vol. 40, n° 2, p. 130-151.
- Barro, R. J. ; Lee, J. W. 2000. *International data on educational attainment updates and implications*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail, 7911.)
- Bedard, K. ; Cho, I. 2007. *The gender test score gap across OECD countries*. Santa Barbara, Université de Californie, Santa Barbara, Département d'économie.
- Behrman, J. R. ; Birdsall, N. ; Szekely, M. 2003. *Economic policy and wage differentials in Latin America*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 29.)
- Behrman, J. R. ; Hodinott, J. 2005. Programme evaluation with unobserved heterogeneity and selective implementation: the Mexican Progresa impact on child nutrition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 67, n° 4, p. 547-569.
- Behrman, J. R. ; Parker, S. W. ; Todd, P. E. 2004. *Medium-term effects of the Oportunidades program package, including nutrition, on education of rural children age 0-8 in 1997*. Philadelphia, Université de Pennsylvanie. (Technical Document n° 9 on the evaluation of Oportunidades 2004.)
- Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue «The economics of early childhood education». *Economics of Education Review*, vol. 26, n° 1, p. 1-2.
- Bellei, C. 2005. *The private-public school controversy: the case of Chile*. Conference on «Mobilizing the private sector for public education», Cambridge, Université d'Harvard, Kennedy School of Government, Program on Education Policy and Governance/Banque mondiale, 5 et 6 octobre.
- Benavot, A. ; Tanner, E. 2007. The growth of national learning assessments in the world, 1995-2006. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Bennell, P. ; Akyeampong, K. 2007. *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Londres, ministère du Développement international, Département central de recherche. (Educational Papers. Researching the issues, 71.)
- Bennell, P. 1998. Rates of return to education in Asia: a review of the evidence. *Education Economics*, vol. 6, n° 2, p. 107-120.
- Bennell, P. 2005a. The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, vol. 41, n° 3, p. 467-488.
- . 2005b. *Teacher mortality in sub-Saharan Africa: an update*. Brighton, Knowledge and Skills for Development.
- . 2006. *Anti-retroviral drugs are driving down teacher mortality in sub-Saharan Africa*. Brighton, Knowledge and Skills for Development.
- Bennell, P. ; Anyanwu, S. ; Ayara, N. ; Ayuba, A. ; Aigbokhan, B. ; Bashir, Y. ; Chete, L. ; Dandago, K. ; Jimoh, A. ; Muhammed, M. ; Oladeji, S. ; Onyukwu, O. ; Sagagi, M. ; Tella, S. 2007. *Nigeria: education public expenditure review. A synthesis of the main findings and recommendations from nine state reports*. Brighton, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Première version.)
- Benson, T. 2004. *Africa's food and nutrition security situation: where are we and how did we get here?* Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (2020 Document de réflexion, 37.)
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Benveniste, L. 2002. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 1, p. 89-118.
- Benveniste, L. ; Marshall, J. ; Santibañez, L. 2008. *Teaching in Lao PDR*. Washington, D. C./Vientiane, Banque mondiale, région Asie de l'Est et Pacifique, Secteur du développement humain/ministère de l'Éducation de la République démocratique populaire lao.
- Berlinski, S. ; Galiani, S. ; Gertler, P. J. 2006. *The effect of pre-primary education on primary school performance*. Londres, Institut d'études fiscales. (Document de travail, 06/04.)
- Bernard, J. M. ; Michaelowa, K. 2006. How can countries use cross-national research results to address «the big policy issues»? Dans: Ross, K. N. ; Genevois, I. J. (dir. publ.). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Berry, C. 2007. *Education aid in fragile states: delivering it effectively*. Londres, Overseas Development Institute, Strategic Policy Impact and Research Unit. (Document d'information, 1.)
- Bicego, G. T. ; Rutstein, S. ; Johnson, K. 2003. Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. *Social Science & Medicine*, vol. 56, n° 6, p. 1235-1247.
- Bird, R. M. ; Smart, M. 2001. *Intergovernmental fiscal transfers: some lessons from international experience*. Toronto, Université de Toronto, Rotman School of Management, International Tax Program.
- Bjork, C. 2004. Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *Revue internationale de l'éducation*, vol. 50, n° 3-4, p. 245-262.
- Björklund, A. ; Edin, P. A. ; Fredriksson, P. ; Krueger, A. 2004. *Education, equality and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. Uppsala, Institut d'évaluation des politiques du marché du travail.
- Black, R. 2004. *Migration and pro-poor policy in Africa*. Brighton, Université du Sussex, Development Research Centre on Migration, Globalisation and Policy. (Document de travail, C6.)

- Black, R. E. ; Allen, L. H. ; Bhutta, Z. A. ; Caulfield, L. E. ; de Onis, M. ; Ezzati, M. ; Mathers, C. ; Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition : global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, vol. 371, n° 9608, p. 243-260. (Malnutrition maternelle et infantile 1.)
- Blondiaux, M. ; Diallo, A. ; Diallo, M. K. ; Diallo, F. K. ; Dramé, M. B. ; Fernandez, S. ; Sow, A. ; Tinguiano, J. S. ; Traoré, G. 2006. *Les compétences des élèves de 4A en compréhension des textes écrits*. Conakry, ministère de l'Éducation de la Guinée, Unité de coordination des systèmes scolaires nationaux.
- Bloom, D. E. 2006. Measuring global educational progress. Dans : Cohen, J. E. ; Bloom, D. E. ; Malin, M. B. (dir. publ.). *Educating all children : a global agenda*. Cambridge, American Academy of Arts and Sciences/MIT Press, p. 33-120.
- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks : a hidden obstacle on the road to equality in education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Böhlmark, A. ; Lindahl, M. 2007. *The impact of school choice on pupil achievement, segregation and costs : Swedish evidence*. Bonn, Institut pour l'étude du travail. (Document de réflexion IZA, 2786.)
- Bonnet, G. 2007. What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries ? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Booth, D. ; Curran, Z. 2005. *Developing the empirical evidence for DFID's strategy on exclusion : aid instruments and exclusion*. Londres, Overseas Development Institute.
- Bossert, T. J. ; Larrañaga, O. ; Giedion, U. ; Arbelaez, J. J. ; Bowser, D. M. 2003. Decentralisation and equity of resource allocation : evidence from Colombia and Chile. [Résumé en français : Décentralisation et répartition équitable des ressources : observations au Chili et en Colombie]. *Bulletin de l'Organisation mondiale de la santé*, vol. 81, n° 2, p. 95-100.
- Bourguignon, F. 2000. *Can redistribution accelerate growth and development ?* ABCDE Europe, Paris, 26-28 juin.
- Bracho, T. 2006. *Evaluación externa del Programa escuelas de calidad (PEC) 2006-2007* [Évaluation externe du Programme des écoles de qualité (PEC) 2006-2007]. Mexico, D. F., Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Administración Pública. (En espagnol.)
- Bradshaw, J. ; Finch, N. 2002. *A comparison of child benefit packages in 22 countries*. Huddersfield, UK Department for Work and Pensions. (Rapport de recherche, 174.)
- Bray, M. 2003. *Adverse effects of private supplementary tutoring : dimensions, implications and government responses*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Breman, J. G. ; Mills, A. ; Snow, R. W. ; Mulligan, J. A. ; Lengeler, C. ; Mendis, K. ; Sharp, B. ; Morel, C. ; Marchesini, P. ; White, N. J. ; Steketee, R. W. ; Doumbo, O. K. 2006. Conquering malaria. Dans : Jamison, D. T. ; Breman, J. G. ; Measham, A. R. ; Alleyne, G. ; Claeson, M. ; Evans, D. B. ; Jha, P. ; Mills, A. ; Musgrove, P. (dir. publ.). *Priorités en matière de lutte contre les maladies dans les pays en développement*. 2^e édition. Washington, D. C./New York, Banque mondiale/Oxford University Press, p. 413-421.
- Briggs, K. L. ; Wohlstetter, P. 2003. Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and school improvement*, vol. 14, n° 3, p. 351-372.
- Bruneforth, M. 2008. Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Bruns, B. ; Mingat, A. ; Rakotomalala, R. 2003. *Réaliser la scolarisation primaire universelle en 2015 : une chance pour tous les enfants du monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Burd-Sharps, S. ; Lewis, K. ; Borges Martins, E. 2008. *The measure of America : American human development report, 2008-2009*. New York, Columbia University Press.
- Bureau central de statistiques de la République arabe syrienne. 2008. *The Syrian Arab Republic multiple indicator cluster survey (MICS) 2006*. Damas, Bureau central de statistiques.
- Bureau de statistique de la Gambie. 2007. *The Gambia multiple indicator cluster survey 2005/2006 report*. Banjul, Bureau de statistique/UNICEF/Banque mondiale.
- Bureau des statistiques du Bangladesh et UNICEF. 2007. *Bangladesh multiple indicator cluster survey : Progotir Pathey 2006*. Volume I. *Technical report*. Dhaka, ministère de la Planification, Division de la planification, Bureau des statistiques du Bangladesh/UNICEF. (Suivi de la situation des enfants et des femmes.)
- Bureau du Vice-Président de la République-Unie de Tanzanie. 2005. *National strategy for growth and reduction of poverty (NSGRP)*. Dar es-Salaam, Bureau du Vice-Président.
- Bureau général des statistiques du Viet Nam. 2006. *Viet Nam multiple indicator cluster survey 2006, final report*. Hanoi, Bureau général des statistiques.
- Bureau national des statistiques de la Thaïlande. 2006. *Thailand multiple indicator cluster survey, December 2005-February 2006, final report*. Bangkok, Bureau national des statistiques.
- Bureau national des statistiques du Nigéria. 2006a. *Core welfare indicator questionnaire survey 2006*. Abuja, Bureau national des statistiques.
- . 2006b. *Draft report on Nigeria living standard survey 2003/2004*. Abuja, Bureau national des statistiques.
- Caillods, F. ; Hallak, J. 2004. *Education et documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP) : synthèse d'expériences*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.

- Caldwell, B. J. 2005. *School-based management*. Bruxelles/Paris, Académie internationale d'éducation/Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Collection Politiques éducatives, 3.)
- Cárdenas, S. 2008. School based management in Latin America. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Carnoy, M. ; Brodziak, I. ; Molina, A. ; Socias, M. 2007. The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile's SNED. *Education Finance and Policy*, vol. 2, n° 3, p. 189-227.
- Carnoy, M. ; Gove, A. K. ; Loeb, S. ; Marshall, J. H. ; Socias, M. 2008. How schools and students respond to school improvement programs: the case of Brazil's PDE. *Economics of Education Review*, vol. 27, n° 1, p. 22-38.
- Carnoy, M. ; Jacobsen, R. ; Mishel, L. ; Rothstein, R. 2005. *The charter school dust-up: examining the evidence on enrollment and achievement*. Washington, D. C./New York, Economic Policy Institute/Teachers College Press.
- Carr, M. ; Jessup, D. L. ; Fuller, D. 1999. Gender differences in first-grade mathematic strategy use: parent and teacher contributions. *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 30, n° 1, p. 28-57.
- Carr-Hill, R. 2005. Analyses of literacy data. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Carroli, G. ; Rooney, C. ; Villar, J. 2001. How effective is antenatal care in preventing maternal mortality and serious morbidity? An overview of the evidence. *Paediatric & Perinatal Epidemiology*, vol. 15, supplement 1, p. 1-42.
- Case, A. ; Hosegood, V. ; Lund, F. 2005. The reach and impact of child support grants: evidence from KwaZulu-Natal. *Development Southern Africa*, vol. 22, n° 4, p. 467-482.
- Castello-Climent, A. 2006. *On the distribution of education and democracy*. Valence, Université de Valence, Institut d'économie internationale.
- Center on Education Policy. 2007. *Answering the question that matters most: has student achievement increased since no child left behind?* Washington, D. C., Center on Education Policy.
- Centre de recherche sur la pauvreté chronique. 2008. *The chronic poverty report 2008-09: escaping poverty traps*. Manchester, Université de Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Centre de recherche sur la pauvreté chronique.
- Centre des politiques et des données en éducation. 2008a. 2008 series of education projections to 2015 and 2025. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008b. Efficiency: pupil performance and age. A study of promotion-, repetition-, and dropout rates among pupils in four age-groups in 35 developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Chakrabarti, R. 2007. *Can increasing private school participation and monetary loss in a voucher program affect public school support and financing through the Development Credit Authority*. New York, Banque de la Réserve fédérale de New York. (FRBNY Staff Reports, 300.)
- Chandani, T. ; Balan, J. ; Smith, M. ; Donahue, M. 2007. *Strengthening the private basic education sector: a case for USAID support and financing through the Development Credit Authority*. New York, Banyan Global.
- Chapman, D. W. ; Weidman, J. ; Cohen, M. ; Mercer, M. 2005. The search for quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, vol. 25, n° 5, p. 514-530.
- Chaudhury, N. ; Hammer, J. ; Kremer, M. ; Muralidharan, K. ; Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, p. 91-116.
- Chinyama, V. 2006. *L'abolition des frais de scolarité par le Kenya sert d'exemple à toute l'Afrique*. Nairobi, UNICEF Kenya. http://www.unicef.org/french/girlseducation/kenya_33391.html
- Choudhry, M. A. 2005. Pakistan: where and who are the world's illiterates? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Clark, D. ; Bundy, D. 2004. *The EFA fast-track initiative: responding to the challenge of HIV and AIDS to the education sector*. Londres/Washington, D. C., ministère du Développement international du Royaume-Uni/Banque mondiale.
- . 2006. *The EFA fast track initiative: an assessment of the responsiveness of endorsed education sector plans to HIV and AIDS*. New York, Équipe de travail interinstitutions pour les enfants sur le VIH et le sida de l'UNICEF.
- Colclough, C. 2007. *Global gender goals and the construction of equality: conceptual dilemmas and policy practice*. Cambridge/Londres, Université de Cambridge, Faculté d'éducation, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty/ministère du Développement international du Royaume-Uni (Document de travail RECOUP, WP07/02.)
- Commission de planification nationale du Népal. 2005. *An assessment of the implementation of the tenth plan (PRSP). Second progress report: on the road to freedom from poverty*. Kathmandou, Commission de planification nationale.
- Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes. 2007. *Socialpanorama of Latin America 2007*. Santiago, Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine et les Caraïbes.
- Commission européenne. 2007a. *Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne 2006*. Bruxelles, Commission européenne. http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/index.htm [Consulté le 27 septembre 2008.]
- . 2007b. *More and better aid to education*. Document de réflexion pour la réunion des experts européens des États membres de l'UE, de la Norvège et de la Suisse, Bruxelles, Commission européenne, 7 novembre.
- Commission nationale de planification du développement du Ghana. 2003. *Ghana poverty reduction strategy 2003-2005: an agenda for growth and prosperity*. Volume I. *Analysis and policy statement*. Accra, Commission nationale de planification du développement.

- . 2005. *Growth and poverty reduction strategy (GPRSII) (2006-2009): economic development and poverty reduction in Ghana*. Accra, Commission nationale de planification du développement.
- Commonwealth Education Fund. 2007. *Funding change: sustaining civil society advocacy in education*. Londres, Commonwealth Education Fund.
- Conseil cambodgien pour le développement social. 2002. *Stratégie nationale de réduction de la pauvreté 2003-2005*. Phnom Penh, Conseil pour le développement social.
- Conseil de l'Union européenne. 2008. *L'UE – Partenaire mondial pour le développement en faveur des pauvres et de la croissance: agenda d'action de l'UE concernant les OMD*. Bruxelles, Conseil de l'Union européenne. (11096/08.)
- Contreras, D. 2001. *Evaluating a voucher system in Chile: individual, family and school characteristics*. Santiago, Université du Chili, Département d'économie. (Document de travail, 175.)
- Creemers, B. 1997. *Effective schools and effective teachers: an international perspective*. Coventry, Université de Warwick, Centre for Cultural Policy Studies, Centre for Research in Elementary and Primary Education. (CREPE Occasional Papers, 4.)
- Crouch, L. 2006. Education sector: standards, accountability and support. Dans: Cotlear, D. (dir. publ.). *A new social contract for Peru: an agenda for improving education, health care and the social safety net*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 71-105. (Étude de pays de la Banque mondiale.)
- Crouch, L. ; Winkler, D. 2007. Governance, management and financing of education for all: basic frameworks and case studies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009* (par l'intermédiaire du Research Triangle Institute).
- Das, J. ; Pandey, P. ; Zajonc, T. 2006. *Learning levels and gaps in Pakistan*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, WPS4067.)
- Das, J. ; Zajonc, T. 2008. *India shining and Bharat drowning: comparing two Indian states to the worldwide distribution in mathematics achievement*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement (Équipe des services publics). (Document de travail de recherche sur les politiques, WPS4644.)
- Deaton, A. ; Drèze, J. 2008. *Nutrition in India: facts and interpretations*. Princeton/Allahabad, Université de Princeton, Research Program in Development Studies, Center for Health and Wellbeing/Université d'Allahabad, Department of Economics.
- De Grauwe, A. 2008. The role of monitoring and evaluation systems for education quality improvements for all. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- De Grauwe, A. ; Lugaz, C. ; Baldé, D. ; Diakhaté, C. ; Dougnon, D. ; Moustapha, M. ; Odushina, D. 2005. Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa. *Journal of Education for International Development* vol. 1, n° 1. <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf> (Consulté le 4 août 2008.)
- De Heus, M. ; Dronkers, J. ; Levels, M. 2008. *Educational systems as a resource or hindrance for immigrants? The effects of educational system characteristics of both countries of origin and destination on the scientific literacy of immigrant children in western countries*. RC28 Spring Meeting 2008 « Social stratification and insiders/outsideers: cross-national comparisons within and between continents » and « Dutch-Fleming meeting of sociology 2008 », Florence/Louvain, Institut universitaire européen, 15-18 mai/29 mai.
- De Janvry, A. ; Finan, F. ; Sadoulet, E. ; Vakis, R. 2006a. Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics*, vol. 79, n° 2, p. 349-373.
- . 2006b. *Uninsured risk and asset protection: can conditional cash transfer programs serve as safety nets?* Washington, D. C., Banque mondiale. (Série de documents de discussion sur la protection sociale, n° 0604.)
- De Mello, L. ; Hoppe, M. 2005. *Education attainment in Brazil: the experience of FUNDEF*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. (OCDE, documents de travail du Département des affaires économiques, ECO/WKP [2005] 11.)
- Denny, K. ; Harmon, C. ; O'Sullivan, V. 2003. *Education, earnings and skills: a multi-country comparison*. Londres, Institut d'études fiscales. (WP04/08.)
- De Renzio, P. ; Booth, D. ; Rogerson, A. ; Curran, Z. 2005. *Incentives for harmonisation and alignment in aid agencies*. Londres, Overseas Development Institute.
- DFID. 2006. *Eliminating world poverty. Making governance work for the poor*. Londres, Royaume-Uni, ministère du Développement international.
- DFID et VSO. 2008. *Listening to teachers: the motivation and morale of education workers in Mozambique*. Londres, ministère du Développement international du Royaume-Uni/Voluntary Service Overseas.
- Di Gropello, E. 2006. *A comparative analysis of school-based management in Central America*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série documents de travail, 72.)
- Di Gropello, E. ; Marshall, J. H. 2005. Teacher effort and schooling outcomes in rural Honduras. Dans: Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 307-359. (Série Le développement en marche.)
- Diagne, A. W. 2008. *Préparation du document de politique de formation des enseignants de l'éducation non formelle: analyse de la situation de la formation des enseignants du non-formel dans les pays LIFE*. Dakar, Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.

- Dikhanov, Y. 2005. *Human development report 2005 : trends in global income distribution, 1970-2000, and scenarios for 2015*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, Bureau du Rapport mondial sur le développement humain. (Occasional Paper, 2005/8.)
- Direction de la planification économique de la Bosnie-Herzégovine, ministère de la Santé et de la Protection sociale de la Republika Srpska, ministère de la Santé de la Bosnie-Herzégovine, UNICEF et DFID. 2007. *Bosnia and Herzegovina : multiple indicator cluster survey 2006*. Sarajevo, Direction de la planification économique/ministère de la Santé et de la Protection sociale/ministère de la Santé/UNICEF/DFID. (Suivi de la situation des enfants et des femmes.)
- Division de la population des Nations Unies. 2007. *Perspectives de la population mondiale : la révision de 2006*. Base de données sur la population. New York, Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales. (ESA/P/WP.202.) (Résumé en français : ST/ESA/SER.A/261/ES.)
- Downey, D. B. 1994. The school performance of children from single-mother and single-father families: economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues*, vol. 15, n° 1, p. 129-147.
- Dronkers, J. ; Robert, P. 2008. Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools: a cross-national analysis. *Educational Policy*, vol. 22, n° 4, p. 541-577.
- Duflo, E. ; Hanna, R. ; Ryan, S. 2007. *Monitoring works : getting teachers to come to school*. Boston/Paris/New York, Department of Economics and Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology/Wagner School of Public Service, New York University et Poverty Action Lab.
- Dumay, X. ; Dupriez, V. 2007. Accounting for class effect using the TIMSS 2003 8th grade database: net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 18, n° 4, p. 383-408.
- Duncan, G. J. ; Brooks-Gunn, J. (dir. publ.). 1997. *Consequences of growing up poor*. New York, Russell Sage Foundation.
- Dunne, M. ; Akyeampong, K. ; Humphreys, S. 2007. *School processes, local governance and community participation : understanding access*. Brighton, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 6.)
- Dutch Coalition on Disability and Development. 2006. *All equal, all different. Inclusive education : a DCDD publication about education for all*. Utrecht, Dutch Coalition on Disability and Development. (Towards an inclusive policy. A DCDD publication series on integrating disability in policy and practice.)
- Duthilleul, Y. 2005. *Lessons learnt in the use of «contract» teachers*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Education Commission of the States. 2008. *ECS state policies for charter schools database*. Denver, Education Commission of the States. http://www.ecs.org/html/educationIssues/CharterSchools/CHDB_intro.asp
- Ekwè, D. 2007. Vincent Bikono : contractuel et pas fier de l'être. *Le Courrier de l'UNESCO*, n° 10. http://portal.unesco.org/fr/ev.php-PURL_ID=41199&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Consulté le 11 août 2008.)
- Elacqua, G. 2004. *School choice in Chile : an analysis of parental preferences and search behavior*. New York, Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education.
- Ellis, S. 2006. EFA goal 3: some initial concepts. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- El-Zanaty, F. ; Gorin, S. 2007. *Egypt household education survey 2005-06*. Le Caire, El-Zanaty and Associates/Macro International Inc.
- Epple, D. ; Figlio, D. ; Romano, R. 2004. Competition between private and public schools: testing stratification and pricing predictions. *Journal of Public Economics*, vol. 88, n° 7-8, p. 1215-1245.
- Espínola, V. 2000. *Regional autonomía escolar : factores que contribuyen a una escuela más efectiva* [Autonomie des écoles régionales : facteurs propres à renforcer l'efficacité de l'école]. Washington, D. C., Banque interaméricaine de développement, Département régional des opérations, Division des programmes sociaux. (En espagnol.)
- Evans, G. ; Rose, P. 2007a. *Education and support for democracy in sub-Saharan Africa : testing mechanisms of influence*. Document présenté lors de la réunion sur le thème «The micro-foundations of mass politics in Africa», East Lansing, Université d'État du Michigan, 12-13 mai.
- . 2007b. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development*, vol. 35, n° 5, p. 904-919.
- Ezeamama, A. E. ; Friedman, J. F. ; Acosta, L. P. ; Bellinger, D. C. ; Langdon, G. C. ; Manalo, D. L. ; Olveda, R. M. ; Kurtis, J. D. ; McGarvey, S. T. 2005. Helminth infection and cognitive impairment among Filipino children. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, vol. 72, n° 5, p. 540-548.
- Farah, M. J. ; Noble, K. G. ; Hurt, H. 2005. Poverty, privilege and brain development : empirical findings and ethical implications. Dans : Illes, J. (dir. publ.). *Neuroethics : defining the issues in theory, practice and policy*. New York, Oxford University Press.
- Fernald, L. C. ; Gertler, P. J. ; Neufeld, L. M. 2008. Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development : an analysis of Mexico's Oportunidades. *The Lancet*, vol. 371, n° 9615, p. 828-837.
- Fernando, S. D. ; Gunawardena, D. M. ; Bandara, M. R. S. S. ; De Silva, D. ; Carter, R. ; Mendis, K. N. ; Wickremasinghe, A. R. 2003. The impact of repeated malaria attacks on the school performance of children. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, vol. 69, n° 6, p. 582-588.
- Filmer, D. 2008. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, vol. 22, n° 1, p. 141-163.

- Filmer, D. ; Hasan, A. ; Pritchett, L. 2006. *A millennium learning goal: measuring real progress in education*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 97.)
- Filmer, D. ; Pritchett, L. 1999. The effect of household wealth on educational attainment : evidence from 35 countries. *Population and Development Review*, vol. 25, n° 1, p. 85-120.
- Financial Management Reform Programme. 2005. *Social sector performance surveys. Secondary education in Bangladesh: assessing service delivery*. Oxford, Oxford Policy Management.
- . 2006a. *Primary education in Bangladesh: assessing service delivery*. Dacca, Oxford Policy Management. (Rapport final.)
- . 2006b. *Social sector performance surveys. Primary education in Bangladesh: assessing service delivery*. Dacca, Oxford Policy Management.
- Flores-Crespo, P. 2007. Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 3, p. 331-339.
- FMI. 2006. *Senegal: document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. Washington, D. C., Fonds monétaire international. (Rapport par pays du FMI, n° 07/316.)
- Fomba, C. O. 2006. *Évaluation du niveau d'acquisition en français, en mathématiques et en sciences des élèves des écoles traditionnelles du cycle de base 1*. Niamey, ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation du Niger/Direction des examens et des évaluations/Division de l'évaluation et de la gestion des acquis des élèves.
- Fondation William et Flora Hewlett. 2006. *Gates and Hewlett Foundations join to improve the quality of education in developing nations*. Menlo Park, Fondation William et Flora Hewlett. <http://www.hewlett.org/Programs/GlobalAffairs/News/Gates+and+Hewlett+Foundations+Join+to+Improve+the+Quality+of+Education+in+Developing+Nations.htm> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- . 2007. *The Hewlett and Gates Foundations award \$9 million to Pratham's read India campaign*. Santa Clara, Fondation William et Flora Hewlett. <http://www.pratham.org/documents/Pratham%20Hewlett%20Gates%20Grant%20Release%20Final%20July%205%202007.pdf> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. 2008. *Global fund investments support AIDS treatment for 1.75 million people*. Genève, Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme. http://www.theglobalfund.org/en/media_center/press/pr_080609.asp (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Forum on Educational Accountability. 2004. *Joint organizational statement on no child left behind (NCLB) act. October 21, 2004* [Liste de 144 signataires mise à jour le 8 avril 2008]. Forum on Educational Accountability. http://www.edaccountability.org/Joint_Statement.html (Consulté le 19 septembre 2008.)
- Forum sur la coopération sino-africaine. 2006. Plan d'action adopté lors du Sommet sino-africain sur la stratégie de coopération. Sommet de Beijing et 3^e Conférence ministérielle du Forum sur la coopération sino-africaine. http://english.focacsummit.org/2006-11/05/content_5167.htm (Consulté le 17 juillet 2008.)
- Foster, M. 2008. Achieving quality primary education for all by 2015 : what more could the UK government do ? A study for the global campaign for education UK. Chelmsford, Mick Foster Economics Ltd.
- Fraser, A. 2006. *Aid-recipient sovereignty in historical perspective*. Oxford, The University of Oxford & University College, The Global Economic Governance Programme.
- Fredriksen, B. 2007. *School grants: one efficient instrument to address key barriers to attaining education for all*. Capacity development workshop «Country leadership and implementation for results in the EFA FTI partnership», Le Cap, Afrique du Sud, 16-19 juillet.
- Fuchs, T. ; Wößmann, L. À paraître. What accounts for international differences in student performance ? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, vol. 32, n° 3, p. 433-464.
- Fuller, B. 1987. What school factors raise achievement in the third world ? *Review of Educational Research*, vol. 57, n° 3, p. 255-292.
- Fuller, B. ; Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture ? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 1, p. 119-157.
- Fuller, B. ; Rivarola, M. 1998. *Nicaragua's experiment to decentralize schools: views of parents, teachers and directors*. Washington, D. C., Banque mondiale, Development Economics Research Group. (Série Documents de travail sur l'évaluation de l'impact des réformes de l'éducation, 5.)
- Galiani, S. ; Gertler, P. ; Schargrodsky, E. À paraître. School decentralization : helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*.
- Gambie, Département d'État pour les finances et l'économie. 2002. *Strategy for poverty alleviation (SPAI) (DSRP)*. Banjul, Département d'État pour les finances et l'économie, Bureau de coordination de la stratégie de réduction de la pauvreté.
- . 2006. *Poverty reduction strategy: 2007-2011*. Banjul, Département d'État pour les finances et l'économie. (Version approuvée.)
- Gershberg, A. I. ; Maikish, A. 2008. Targeting education funding to the poor : universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Gershberg, A. I. ; Winkler, D. R. 2003. *Education decentralisation in Africa: a review of recent policy and practice*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Gertler, P. 2004. Do conditional cash transfers improve child health ? Evidence from Progresa's control randomized experiment. *American Economic Review*, vol. 94, n° 2, p. 336-341.

- Gertler, P. ; Patrinos, H. ; Rubio-Codina, M. 2006. *Empowering parents to improve education: evidence from rural Mexico*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 3935, série Évaluation d'impact, 4.)
- Gibbons, S. ; Machin, S. ; Silva, O. 2006. *Competition, choice and pupil achievement*. Londres, London School of Economics, Centre for the Economics of Education.
- Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty reduction strategies and governance with equity for education. Four case studies: Cambodia, Ethiopia, Ghana and Nepal. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Gilmore, A. 2005. The impact of PIRLS (2001) and TIMSS (2003) in low- and middle-income countries: an evaluation of the value of World Bank support for international surveys of reading literacy (PIRLS) and mathematics and science (TIMSS). Amsterdam, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Giordano, E. A. 2008. *School clusters and teacher resource centres*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 86.)
- Glaeser, E. L. ; Ponzetto, G. ; Shleifer, A. 2006. *Why does democracy need education?* Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail, 12128.)
- Glewwe, P. ; Ilias, N. ; Kremer, M. 2003. *Teacher incentives*. Cambridge, National Bureau of Economic Research. (Document de travail, 9671.)
- Glewwe, P. ; Jacoby, H. G. ; King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, vol. 81, n° 3, p. 345-368.
- Goetz, A. M. ; Jenkins, R. 2005. *Reinventing accountability: making democracy work for human development*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Goldring, E. ; Rowley, K. J. 2006. *Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice*. Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association américaine de recherche en éducation, San Francisco, 8 avril.
- González, P. 2008. Governance, management and financing of educational equity-focused policies in Chile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Gordon, N. ; Vegas, E. 2005. Educational finance equalization, spending, teacher quality, and student outcomes: the case of Brazil's FUNDEF. Dans: Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching: lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 151-186.
- Göttelmann-Duret, G. ; Tournier, B. 2008. Crucial management aspects of equitable teacher provision. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Gouvernement de la République de Guinée. 2002. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté: République de Guinée*. Conakry, Gouvernement de la République de Guinée.
- Gouvernement de la République de Madagascar. 2003. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DRSP)*. Antananarivo, Gouvernement de la République de Madagascar.
- . 2007. *Plan d'action Madagascar 2007-2012: Un plan audacieux pour le développement rapide*. Antananarivo, Gouvernement de la République de Madagascar.
- Gouvernement de la République de Zambie. 2006. *Fifth national development plan 2006-2010*. Lusaka, Gouvernement de la République de Zambie.
- Gouvernement de la République du Mali. 2006. *Cadre stratégique pour la croissance et la réduction de la pauvreté*. Bamako, Gouvernement de la République du Mali.
- Gouvernement de la République du Mozambique. 2001. *Action plan for the reduction of absolute poverty (2001-2005) (PARPA)*. Maputo, Gouvernement de la République du Mozambique. (Version finale.)
- . 2006. *Action plan for the reduction of absolute poverty 2006-2009 (PARPA II)*. Maputo, Gouvernement de la République du Mozambique.
- Gouvernement de la République du Sénégal. 2002. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. Dakar, Gouvernement de la République du Sénégal.
- . 2006. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté II*. Dakar, Gouvernement de la République du Sénégal.
- Gouvernement de la République islamique de Mauritanie. 2000. *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté*. Nouakchott, Gouvernement de la République islamique de Mauritanie.
- . 2006. *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté – Plan d'action 2006-2010*. Nouakchott, Gouvernement de la République islamique de Mauritanie.
- Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie. 2000. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP)*. Dar es-Salaam, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie.
- . 2005. *National strategy for growth and reduction of poverty (NSGRP)*. Dar es-Salaam, Gouvernement de la République-Unie de Tanzanie.
- Gouvernement du Cambodge. 2005. *Plan stratégique national de développement 2006-2010*. Phnom Penh, Gouvernement du Cambodge.
- Gouvernement du Malawi. 2002. *Malawi poverty reduction strategy paper*. Lilongwe, Gouvernement du Malawi. (Version finale.)

- 2006. *Malawi growth and development strategy: from poverty to prosperity 2006-2011*. Lilongwe, Gouvernement du Malawi.
- Gouvernement du Nicaragua. 2001. *Estrategia reforzada de crecimiento económico y reducción de pobreza*. Managua, Gouvernement de la République du Nicaragua.
- 2005. *Plan national de développement*. Managua, Gouvernement de la République du Nicaragua.
- Gouvernement du Viet Nam. 2003. *The comprehensive poverty reduction and growth strategy*. Hanoi, Gouvernement de la République socialiste du Viet Nam.
- 2006. *The five year socio-economic development plan 2006-2010*. Hanoi, Gouvernement de la République socialiste du Viet Nam.
- Govinda, R. ; Bandyopadhyay, M. 2008. *Access to elementary education in India: country analytical review*. Brighton/New Delhi, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/National University of Educational Planning and Administration.
- Govinda, R. ; Josephine, Y. 2004. *Para teachers in India: a review*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. [Version préliminaire, IIPE/Prg. YD/04.XX.]
- Gragnotati, M. ; Shekar, M. ; Das Gupta, M. ; Bredenkamp, C. ; Lee, Y.-K. 2006. *India's undernourished children: a call for reform and action*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Health, Nutrition and Population Discussion Paper Series.)
- Grant, U. ; Marcus, R. 2006. *Chronic poverty and PRSs – A desk study*. Manchester, Université de Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre. (Polycopié.)
- Grantham-McGregor, S. 1995. A review of studies of the effects of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition*, vol. 125, n° 8, p. 2233-2238.
- Grantham-McGregor, S. ; Baker-Henningham, H. 2005. Review of the evidence linking protein and energy to mental development. *Public Health Nutrition*, vol. 8, n° 7A, p. 1191-1201.
- Grantham-McGregor, S. ; Cheung, Y. B. ; Cueto, S. ; Glewwe, P. ; Richter, L. ; Strupp, B. ; International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, vol. 369, n° 9555, p. 60-70.
- Greaney, V. ; Kellaghan, T. 2008. *Assessing national achievement levels in education*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Greeley, M. 2007a. *Financing primary education in Afghanistan*. Londres, Alliance internationale Save the Children.
- 2007b. *Financing primary education in the Democratic Republic of the Congo*. Londres, Alliance internationale Save the Children.
- Grenier, S. ; Jones, S. ; Strucker, J. ; Murray, T. S. ; Gervais, G. ; Brink, S. 2008. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. L'apprentissage de la littératie au Canada: constatations tirées de l'enquête internationale sur les compétences en lecture*. Ottawa, ministère de l'Industrie, Statistique Canada, Ressources humaines et développement social Canada.
- Grindle, M. S. 2004. Good enough governance: poverty reduction and reform in developing countries. *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, vol. 17, n° 4, p. 525-548.
- Groupe des Huit. 2005. *Afrique. Sommet du G8 2005*, Gleneagles, Royaume-Uni, Groupe des Huit, 6-8 juillet.
- 2007. *La croissance et la responsabilité en Afrique. Déclaration du Sommet*. Sommet du G8 2007, Heiligendamm, Allemagne, Groupe des Huit, 8 juin.
- Guarcello, L. ; Lyon, S. ; Rosati, F. C. 2006. *Child labour and education for all: an issue paper*. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale, Comprendre le travail des enfants/Université de Rome Tor Vergata, Faculté d'économie. [Document de travail.]
- Guiso, L. ; Monte, F. ; Sapienza, P. ; Zingales, L. 2008. Diversity: culture, gender and math. *Science*, vol. 320, n° 5880, p. 1164-1165.
- Gunnarsson, L. V. ; Orazem, P. ; Sanchez, M. ; Verdisco, A. 2004. *Does local school control raise student outcomes? Theory and evidence on the roles of school autonomy and community participation*. Ames, Université d'État de l'Iowa, Département d'économie. [Staff General Research Papers, 11417.]
- Gwatkin, D. R. ; Rutstein, S. ; Johnson, K. ; Suliman, E. ; Wagstaff, A. ; Amouzou, A. 2007a. *Socio-economic differences in health, nutrition and population within developing countries: an overview*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population/Gouvernement des Pays-Bas/Agence suédoise de coopération internationale au développement. [Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.]
- 2007b. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Bangladesh: 1996/97, 1999/2000, 2004*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. [Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.]
- 2007c. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Bolivia: 1998, 2003*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. [Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.]
- 2007d. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Chad: 1997/98, 2004*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. [Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.]
- 2007e. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Colombia: 1995, 2000, 2005*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. [Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.]

- 2007f. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Dominican Republic: 1996, 2002*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007g. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Ethiopia: 2000*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007h. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Indonesia: 1997, 2002/03*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007i. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Morocco: 1992, 2003/04*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007j. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Nepal: 1996, 2001*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007k. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Nicaragua: 1997/98, 2001*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007l. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Nigeria: 1990, 2003*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007m. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Philippines: 1998, 2003*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- 2007n. *Socio-economic differences in health, nutrition and population. Tanzania: 1996, 1999, 2004*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Département de la santé, de la nutrition et de la population. (Rapports de pays sur la santé, la nutrition, la population et la pauvreté.)
- HakiElimu. 2005. *Three years (2002-2004) of PEDP implementation: key findings from official reviews July 2005*. Dar es-Salaam, HakiElimu.
- Hallak, J. ; Poisson, M. 2004. Presentation of the series. Dans : Levaïç, R. ; Downes, P. (dir. publ.). *Formula funding of schools, decentralization and corruption: a comparative analysis*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, p. 5p. 5-7.
- 2007. *Corrupt schools, corrupt universities: what can be done ?* Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Éthique et corruption dans l'éducation.)
- Hallman, K. ; Peracca, S. ; Catino, J. ; Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala: poverty and location. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education: case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 145-175.
- Hampden-Thompson, G. ; Johnston, J. S. 2006. *Variation in the relationship between non-school factors and student achievement on international assessments*. Washington, D. C., US Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Statistics. (Statistics in Brief, NCES 2006014.)
- Hampden-Thompson, G. ; Pong, S. L. 2005. Does family policy environment moderate the effect of single-parenthood on children's academic achievement? A study of 14 European countries. *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 36, n° 2, p. 227-248.
- Hanushek, E. A. 2003. The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, vol. 113, n° 485, p. 64-98.
- Hanushek, E. A. ; Jamison, D. T. ; Jamison, E. A. ; Wößmann, L. 2008. Education and economic growth: it's not just going to school but learning that matters. *Education Next*, vol. 8, n° 2, p. 62-70.
- Hanushek, E. A. ; Luque, J. A. 2003. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 5, p. 481-502.
- Hanushek, E. A. ; Wößmann, L. 2007. ann, L. 2007. *The role of education quality in economic growth*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain. (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4122.)
- Hargreaves, A. ; Shaw, P. t des compétences dans les économies en développement et en transition : analyse du projet « Savoirs et compétences au service de l'économie moderne » réalisé par la Banque mondiale et le DFID. Boston/Victoria, Boston College/Université de Victoria.
- Harlen, W. 2007. *The quality of learning: assessment alternatives for primary education*. Cambridge, Université de Cambridge. (Interim Reports, The Primary Review, Research Survey 3/4.)
- Härmä, J. 2008. *Can choice in primary schooling promote education for all? evidence from private school growth in rural Uttar Pradesh, India*. Brighton, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Non publié.)
- Harttgen, K. ; Klasen, S. ; Misselhorn, M. 2008. Education for all? Measuring pro-poor educational outcomes in developing countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.

- Harvard University Center on the Developing Child. 2007. *A science-based framework for early childhood policy: using evidence to improve outcomes in learning, behavior and health for vulnerable children*. Cambridge, Université d'Harvard, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child, National Forum on Early Childhood Program Evaluation.
- Haskins, R. 2008. *Testimony, house committee on education and labor. Investing in early education: paths to improving children's success*. Washington, D. C., Brookings Institution. [Rapport à la Commission de l'éducation et du travail de la Chambre des Représentants, 23 janvier 2008.]
- Haveman, R. ; Wolfe, B. ; Spaulding, J. 1991. Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, vol. 28, n° 1, p. 133-157.
- Hayman, R. 2007. Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 4, p. 371-382.
- Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, vol. 46, n° 3, p. 289-324.
- Heckman, J. J. ; Masterov, D. V. 2004. *The productivity argument for investing in young children*. Invest in Kids Working Group. Washington, D. C., Committee on Economic Development, 4 décembre.
- Herz, B. ; Sperling, G. B. 2004. *What works in girls' education: evidence and policies from the developing world*. New York, Council on Foreign Relations Press.
- Heyneman, S. P. ; Loxley, W. A. 1983. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *The American Journal of Sociology*, vol. 88, n° 6, p. 1162-1194.
- Hirschman, A. O. 1970. *Exit, voice and loyalty: responses to decline in firms, organizations and states*. Cambridge/Londres, Harvard University Press.
- Hoffmann, A. M. ; Olson, R. 2006. *Freedom as learning: life skills education and sustainable human development in a world with HIV and AIDS*. New York, UNICEF.
- Hoppers, W. 2007. Meeting the learning needs of all young people and adults: an exploration of successful policies and strategies in non-formal education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Hossain, N. 2007. Expanding access to education in Bangladesh. Dans : Narayan, D. ; Glinskaya, E. (dir. publ.). *Ending poverty in South Asia: ideas that work*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 304-325.
- Hoxby, C. M. 2003. School choice and school productivity: could school choice be a tide that lifts all boats? Dans : Hoxby, C. M. (dir. publ.). *The economics of school choice*. Chicago, University of Chicago Press, p. 287-342. [A National Bureau of Economic Research conference report.]
- Hoxby, C. M. ; Murarka, S. 2008. New York City charter schools: how well are they teaching their students? *Education Next*, vol. 8, n° 3, p. 54-61.
- Hubbard, P. 2007. *Putting the power of transparency in context: information's role in reducing corruption in Uganda's education sector*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. [Document de travail, 135.]
- Huong, P. L. 2006. *Fiscal decentralisation from central to sub-national government in Viet Nam*. Communication présentée à la septième conférence annuelle sur le développement global « Institutions and development: at the nexus of global change », Saint-Petersbourg, Fédération de Russie, 20 janvier.
- Hug, M. N. ; Tasnim, T. 2008. Maternal education and child healthcare in Bangladesh. *Maternal and Child Health Journal*, vol. 12, n° 1, p. 43-51.
- Institut national de la statistique de la Côte d'Ivoire. 2007. *Enquête à indicateurs multiples, Côte d'Ivoire 2006, rapport final*. Abidjan, ministère d'État, ministère du Plan et du Développement, Institut national de la statistique.
- International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. 2007. *National family health survey (NFHS-3), 2005-06. India* (volume 1). Mumbai, International Institute for Population Sciences.
- ISU. 2005. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2005 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2006a. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2006b. *Les enseignants et la qualité de l'éducation: suivi des besoins mondiaux 2015*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2007. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2007 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- . 2008. *Centre de données: culture et communication*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Jack, A. 2008. Incentives nudge Mexico's poor in right direction. *Financial Times*. http://www.ft.com/cms/s/0/f02a781e-670d-11dd-808f-0000779fd18c.html?nclink_check=1 (Consulté le 16 septembre 2008.)
- Jaramillo, A. ; Mingat, A. 2008. Early childhood care and education in sub-Saharan Africa: what would it take to meet the millennium development goals? Dans : Garcia, M. ; Pence, A. ; Evans, J. L. (dir. publ.). *Africa's future, Africa's challenge: early childhood care and development in sub-Saharan Africa*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département du développement humain, p. 51-70. [Série Le développement en marche, 42700.]

- Jayasuriya, R. ; Wodon, Q. T. 2007. Efficiency in improving health and education outcomes: provincial and state-level estimates for Argentina and Mexico. *Estudios Económicos*, vol. 22, n° 1, p. 57-97.
- Jayaweera, S. ; Gunawardena, C. 2007. *Social inclusion: gender and equity in education SWAPs in South Asia – Sri Lanka case study*. Katmandou, Bureau régional pour l'Asie du Sud de l'UNICEF.
- Jimenez, E. ; Sawada, Y. 1999. Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO program. *The World Bank Economic Review*, vol. 13, n° 3, p. 415-441.
- . 2003. *Does community management help keep kids in schools? Evidence using panel data from El Salvador's EDUCO Program*. Tokyo, Université de Tokyo, Faculté de sciences économiques. (Documents de réflexion du CIRJE, CIRJE-F-236.)
- Jukes, M. C. ; Nokes, C. A. ; Alcock, K. J. ; Lambo, J. K. ; Kihamia, C. ; Ngorosho, N. ; Mbise, A. ; Lorri, W. ; Yona, E. ; Mwanri, L. ; Baddeley, A. D. ; Hall, A. ; Bundy, D. A. ; Partenariat pour le développement de l'enfant. 2002. Heavy schistosomiasis associated with poor short-term memory and slower reaction times in Tanzanian schoolchildren. *Tropical Medicine and International Health*, vol. 7, n° 2, p. 104-117.
- Kadzamira, E. C. 2006. *Teacher motivation and incentives in Malawi*. Zomba, Université du Malawi, Centre de recherche éducative et de formation.
- Kadzamira, E. C. ; Moran, D. ; Mulligan, J. ; Ndirenda, N. ; Nthara, K. ; Reed, B. ; Rose, P. 2004. *Country studies. Malawi: study of non-state providers of basic services*. Birmingham, Université de Birmingham, School of Public Policy, International Development Department. (À la demande du ministère du Développement international, Division des politiques du Royaume-Uni.)
- Kanje, A. À paraître. Supporting teachers improve classroom assessment practices in rural schools: evaluation of the assessment resources banks in South Africa. *Education as Change*.
- Kano State Ministry of Education. 2008. *Education sector analysis*. Kano, Kano State Ministry of Education.
- Kapur, D. ; Crowley, M. 2008. *Beyond the ABCs: higher education and developing countries*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 139.)
- Kaufmann, D. ; Kraay, A. ; Mastruzzi, M. 2007. *Governance matters VI: Aggregate and individual governance indicators 1996-2006*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4280.)
- Keeves, J. P. 1995. *The world of school learning: selected key findings from 35 years of IEA research*. La Haye, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Kellaghan, T. ; Greaney, V. 2004. *Assessing student learning in Africa*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Le développement en marche.)
- Kelly, M. J. 2004. Preventing HIV transmission through education. Dans: Coombe, C. (dir. publ.). *The HIV challenge to education: a collection of essays*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (L'éducation dans le contexte du VIH/sida.)
- Khan, F. 2007. School management councils: a lever for mobilizing social capital in rural Punjab, Pakistan? *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 37, n° 1, p. 57-79.
- King, E. M. ; Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process and impact. Dans: Banque mondiale (dir. publ.). *East Asia decentralizes: making local government work*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 179-207.
- King, E. M. ; Ozler, B. 1988. *What's decentralization got to do with learning? The case of Nicaragua's school autonomy reform*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Documents de travail sur l'évaluation de l'impact des réformes de l'éducation, 9.)
- King, E. M. ; Van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR: ethnic affiliation, poverty and location. Dans: Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education: case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 31-70.
- King, K. ; Palmer, R. 2008. *Skills for work, growth and poverty reduction: challenges and opportunities in the global analysis and monitoring of skills in relation to Dakar goal 3 and beyond*. Édimbourg, Université d'Édimbourg, Centre of African Studies. (Projet présenté au Comité de l'éducation [Groupe de travail sur l'éducation pour tous] de la Commission nationale du Royaume-Uni pour l'UNESCO et au British Council.)
- Kingdon, G. G. 2006. *The Progress of School Education in India*. Oxford, Université d'Oxford, Global Poverty Research Group, an Economics and social research council research group. (Working Papers Series, GPRG-WPS-071.)
- Kirk, J. 2008. Teacher management issues in fragile states: illustrative examples from Afghanistan and Southern Sudan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Kremer, M. ; Chaudhury, N. ; Rogers, F. H. ; Muralidharan, K. ; Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association*, vol. 3, n° 2-3, p. 658-667.
- Kremer, M. ; Miguel, E. 2007. The illusion of sustainability. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 122, n° 3, p. 1007-1136.
- Lacireno-Paquet, N. ; Brantley, C. 2008. *Who chooses schools, and why?* Tempe/Boulder, Université d'État de l'Arizona, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/Université du Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center.
- Levels, M. ; Dronkers, J. ; Kraaykamp, G. 2007. *Educational achievement of immigrants in western countries: origin, destination and community effects on mathematical performance*. San Domenico di Fiesole, Institut universitaire européen. (Documents de travail SPS, 2007/05.)

- Lewis, M. ; Lockheed, M. 2006. *Une absence inexcusable : pourquoi 60 millions de filles ne vont pas à l'école et ce qui peut être fait à ce sujet*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- . 2008. *Social exclusion and the gender gap in education*. Washington, D. C., Banque mondiale, Réseau du développement humain, Bureau du Chef économiste. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4562.)
- Lindert, K. ; Linder, A. ; Hobbs, J. ; de la Brière, B. 2007. *The nuts and bolts of Brazil's Bolsa Família Program : implementing conditional cash transfers in a decentralized context*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série de Documents de discussion sur la protection sociale, n° 0709.)
- Lloyd, C. B. ; Mete, C. ; Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan : constraints of policy and culture. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 99-118.
- Lockheed, M. 2008. *Measuring progress with tests of learning : pros and cons for «cash on delivery aid» in education*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 147.)
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. 1991. *Improving primary education in developing countries*. Oxford, Oxford University Press.
- Lubienski, C. 2008. School choice research in the United States and why it doesn't matter : the evolving economy of knowledge production in a contested policy domain. Dans : Forsey, M. ; Davies, S. ; Walford, G. (dir. publ.). *The globalisation of school choice ?* Oxford, Symposium Books, p. 27-54.
- Lugaz, C. ; De Grauwe, A. 2006. *École et décentralisation : résultats d'une recherche en Afrique francophone de l'Ouest*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- . 2008. A global perspective on socioeconomic differences in learning outcomes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Macedonia State Statistical Office. 2007. *Multiple indicator cluster survey : 2005-2006. Final report*. Skopje, Bureau national de statistique.
- Macro International Inc. 2008. *STATcompiler*. Calverton, Macro International Inc., MEASURE DHS. <http://www.statcompiler.com/> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Magnuson, K. A. ; Waldfogel, J. 2005. Early childhood care and education : effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, vol. 15, n° 1, p. 169-196.
- Malhotra, A. ; Schuler, S. R. 2005. Women's empowerment as a variable in international development. Dans : Narayan, D. (dir. publ.). *Measuring empowerment : cross-disciplinary perspectives*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 71-88.
- Maluccio, J. A. ; Flores, R. 2004. *Impact evaluation of a conditional cash transfer program : the Nicaraguan red de protección social*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires, Division de la consommation alimentaire et de la nutrition. (Document de discussion FCND, 184.)
- Maluccio, J. A. ; Hoddinott, J. ; Behrman, J. R. ; Martorell, R. ; Quisumbing, A. R. ; Stein, A. D. 2006. *The impact of nutrition during early childhood on education among Guatemalan adults*. Philadelphie, Université de Pennsylvanie, Département d'économie, Penn Institute for Economic Research. (Document de travail, 06-026.)
- Marche mondiale contre le travail des enfants et International Center on Child Labor and Education. 2006. *Review of child labour, education and poverty agenda : India country report*. New Delhi/Washington, D. C., Marche mondiale contre le travail des enfants/International Center on Child Labor and Education.
- Marcus, R. 2007. *Social protection transfers for chronically poor people*. Manchester, Université de Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Centre de recherche sur la pauvreté chronique. (Note d'information, 2.)
- Marks, G. N. 2008. Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics : evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, vol. 34, n° 1, p. 89-109.
- Maurer, M. 2005. An exploratory study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of national reports. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 53, n° 1, p. 157-190.
- . À paraître. Can schools reduce the indigenous test score gap ? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*.
- McEwan, P. ; Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 1, p. 61-76.
- McLanahan, S. ; Sandefur, G. 1994. *Growing up with a single parent : what hurts, what helps*. Cambridge, Harvard University Press.
- MDRC. 2007. *MDRC to help design and evaluate mayor Bloomberg's «Opportunity NY» initiative*. New York, MDRC. http://www.mdrc.org/announcement_hp_122.html (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Meade, B. ; Gershberg, A. 2008. Restructuring towards equity ? Examining recent efforts to better target education resources to the poor in Colombia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Mehrotra, S. ; Panchamukhi, P. R. 2007. Universalising elementary education in India : is the private sector the answer ? Dans : Srivastava, P. ; Walford, G. (dir. publ.). *Private schooling in less economically developed countries : Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books, p. 129-152.

- Merle, V. 2004. *Draft: developing an international survey on adult skills and competencies-aims and methodological issues*. Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), Paris, OCDE, 26-27 avril.
- Meza, D. ; Guzmán, J. L. ; de Varela, L. 2006. *EDUCO: schools managed by the community in rural areas of El Salvador (1991-2005)*. Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombie, Banque mondiale/Banque interaméricaine de développement, 9-11 octobre.
- Michaelowa, K. 2004a. *Aid effectiveness reconsidered: panel data evidence for the education sector*. Hambourg, Institut d'économie internationale de Hambourg. (Document de réflexion HWWA, 264.)
- . 2004b. *Quality and Equity of Learning Outcomes in Francophone Africa*. Montréal, Québec, Institut de statistique de l'UNESCO. (Traité.)
- Miguel, E. ; Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, vol. 72, n° 1, p. 159-217.
- Ministère de l'Économie de Guinée-Bissau. 2006. *Enquête par grappes à indicateurs multiples, Guinée-Bissau, 2006. Rapport final*. Bissau, ministère de l'Économie, secrétariat d'État au Plan et à l'Intégration régionale.
- Ministère de l'Économie et des Finances du Burkina Faso. 2000. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. Ouagadougou, ministère de l'Économie et des Finances.
- Ministère de l'Économie et des Finances du Mali. 2002. *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté*. Bamako, ministère de l'Économie et des Finances. (CSLP final.)
- Ministère de l'Économie et du Développement du Burkina Faso. 2004. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. Ouagadougou, ministère de l'Économie et du Développement.
- Ministère de l'Économie, des Finances et de la Planification de la République de Guinée. 2007. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté DSRP-2 (2007-2010)*. Conakry, ministère de l'Économie, des Finances et de la Planification.
- Ministère de l'Éducation du Pakistan. 2006. *National education census: district education statistics*. Islamabad, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation et des Sports du Népal. 2006. *Flash I report 2064 (2007-08)*. Sanothimi, Bhaktapur, ministère de l'Éducation et des Sports, Département de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique de la République de Madagascar et UNESCO. 2004. *Éducation de qualité pour tous. Enquête sur les acquis scolaires des élèves de la 8^e année en mathématiques et en sciences liées à la vie courante, MLA II: rapport national*. Antananarivo/Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique de la République de Madagascar/UNESCO.
- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science de la Mongolie et UNICEF. 2008. *Basic education learning achievement study-2007*. Oulan-Bator, ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Science/UNICEF.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge et Comité ministériel interdépartemental sur le VIH/sida. 2007. *HIV/AIDS in the education sector in Cambodia: fact sheet 1*. Phnom Penh, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports/Comité ministériel interdépartemental sur le VIH/sida.
- Ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas. 2006. *Dutch humanitarian assistance: an evaluation*. La Haye, ministère des Affaires étrangères, Département de l'évaluation des politiques et des opérations. (IOB Evaluations, 33.)
- Ministère des Affaires étrangères et européennes de la France. 2008. Déclarations officielles de politique étrangère. Sommet franco-britannique: déclaration finale. *Bulletin des affaires en cours*, 1^{er} avril. <https://pastel.diplomatie.gouv.fr/editorial/actual/ael2/bulletin.asp?liste=20080401.html&xtor=EPR-7#Chapitre1> (Consulté le 16 juillet 2008.)
- Ministère des Finances et de la Planification économique du Rwanda. 2002. *Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. Kigali, ministère des Finances et de la Planification économique, Programme national de réduction de la pauvreté.
- . 2007. *Stratégie de développement économique et de réduction de la pauvreté, 2008-2012*. Kigali, ministère des Finances et de la Planification économique.
- Ministère des Finances et du Développement économique éthiopien. 2002. *Ethiopia: sustainable development and poverty reduction program (SDPRP)*. Addis-Abeba, ministère des Finances et du Développement économique.
- . 2006. *Ethiopia: building on progress. A plan for accelerated and sustained development to end poverty (PASDEP) 2005/6-2009/10*. Addis-Abeba, ministère des Finances et du Développement économique.
- . 2007. *Ethiopia: building on progress. A plan for accelerated and sustained development to end poverty (PASDEP). Annual progress report 2006/07*. Addis-Abeba, ministère des Finances et du Développement économique.
- Ministère des Finances, de la Planification et du Développement économique de l'Ouganda. 2000. *Poverty reduction strategy plan: Uganda poverty eradication action plan summary and main objectives*. Kampala, ministère des Finances, de la Planification et du Développement économique.
- . 2004. *Poverty eradication action plan (2004/5-2007/8)*. Kampala, ministère des Finances, de la Planification et du Développement économique.
- Ministère égyptien de l'Éducation. 2006. *Critical thinking achievement and problem-solving (CAPS) test: baseline 2006 report*. Le Caire, ministère de l'Éducation, Centre national des examens et de l'évaluation de l'éducation, Programme de réforme de l'éducation/USAID.

- Ministère fédéral de l'Éducation du Nigéria, UNICEF et UNESCO. 2005. *Monitoring of learning achievement project 2003 : Assessment of learning achievement of primary four and primary six pupils. National report*. Abuja, ministère fédéral de l'Éducation du Nigéria, Analyse du secteur de l'éducation/UNICEF/UNESCO.
- Ministère zambien des Finances et de la Planification nationale. 2002. *Zambia poverty reduction strategy paper 2002-2004*. Lusaka, ministère des Finances et de la Planification nationale.
- Minot, N. 2008. *The food crisis and its implications for agricultural development*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires. (Rapport présenté à la Commission de l'agriculture de la Chambre des représentants des États-Unis, Sous-Commission des cultures spécialisées, du développement rural et de l'agriculture à l'étranger, juillet 2008.)
- Miron, G. ; Evergreen, S. ; Urschel, J. 2008. *The impact of school choice reforms on student achievement*. Tempe/Boulder, Université d'État de l'Arizona, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/Université du Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center. (School Choice : Evidence and Recommendations.)
- Mizala, A. ; Romaguera, P. 2000. *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*. Santiago, Université du Chili, Centre d'économie appliquée. (Document de travail, 85.) (En espagnol.)
- Mizala, A. ; Romaguera, P. ; Farren, D. 1998. *Eficiencia técnica de los establecimientos educacionales en Chile*. Santiago, Université du Chili, Centre d'économie appliquée. (Document de travail, 38.) (En espagnol.)
- Molnar, A. 1999. *Educational vouchers : a review of the research*. Milwaukee, Université du Wisconsin-Milwaukee School of Education, Center for Education Research, Analysis and Innovation. (CERAI-99-21.)
- Momoniat, I. 2003. *Fiscal Decentralisation in South Africa : a practitioner's perspective*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Montenegro Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency. 2006. *Montenegro multiple indicator cluster survey 2005, final report*. Podgorica, Statistical Office/Strategic Marketing Research Agency.
- Morduchowicz, A. ; Duro, L. 2007. *La inversión educativa en América Latina y el Caribe : las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, Siège régional de Buenos Aires. (Contribution établie à la demande du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes dans le cadre de la II^e Réunion intergouvernementale du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes, 29 et 30 mars 2007, Buenos Aires, Argentine.) (En espagnol.)
- Morley, L. 2005. *Gender equity in commonwealth higher education : research findings*. Londres, Université de Londres, Institute of Education, Centre for Higher Education Studies. (Document de travail, 6.)
- Mosse, D. 2004. Power relations and poverty reduction. Dans : Alsop, R. (dir. publ.). *Power, rights and poverty : concepts and connections*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 51-67.
- Mugisha, F. 2008. *School choice among slum and non-slum communities in Nairobi, Kenya : the realities after free primary education*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Fierros, E. G. ; Goldberg, A. L. ; Stemler, S. E. 2000. *Gender differences in achievement : IEA's third international mathematics and science study*. Chestnut Hill, Boston College, Lynch School of Education, International Study Center/Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 international report : IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, Boston College, Lynch School of Education, International Study Center/Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Kennedy, A. M. ; Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 international report : IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill, Boston College, Lynch School of Education, TIMSS and PIRLS International Study Center/Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Mundy, K. ; Cherry, S. ; Haggerty, M. ; Maclure, R. ; Sivasubramaniam, M. 2007. *Basic education, civil society participation and the new aid architecture : lessons from Burkina Faso, Kenya, Mali and Tanzania*. Toronto, Université de Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Muralidharan, K. ; Kremer, M. 2006. *Public and private schools in rural India*. Cambridge, Université d'Harvard, Département des sciences économiques.
- Muralidharan, K. ; Sundararaman, V. 2006. *Teacher incentives in developing countries : experimental evidence from India*. Boston, Université d'Harvard, Département des sciences économiques. (Job Market Paper.)
- Murnane, R. J. ; Willet, J. B. ; Cárdenas, S. 2006. *Did participation of schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) influence student outcomes ?* Cambridge, Université d'Harvard, Graduate School of Education. (Polycopié.)
- Naidoo, J. P. 2005. *Educational decentralization and school governance in South Africa : from policy to practice*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- National Population Commission of Nigeria and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData survey 2004 : education data for decision-making*. Abuja/Calverton, Maryland, National Population Commission/ORC Macro.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2007. *Science briefs : how early child care affects later development*. Cambridge, Université d'Harvard, Center on the Developing Child. http://www.developingchild.net/pubs/sb/pdf/Early_Child_Care.pdf (Consulté le 27 septembre 2008.)

- Nations Unies. 2006. *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York, Nations Unies. (Adopté à la soixante et unième session. Point 67, b, de l'ordre du jour. Promotion et protection des droits de l'homme : questions relatives aux droits de l'homme, y compris les divers moyens de mieux assurer l'exercice effectif des droits de l'homme et des libertés fondamentales.)
- Ni, Y. 2007. *Do traditional public schools benefit from charter school competition? evidence from Michigan*. New York, Université de Columbia, National Center for the Study of Privatization in Education. [145.]
- Nielsen, H. D. 2007. Empowering communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 37, n° 1, p. 81-93.
- Noble, K. G. ; McCandliss, B. D. ; Farah, M. J. 2007. Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, vol. 10, n° 4, p. 464-480.
- Nores, M. ; Belfield, C. R. ; Barnett, W. S. ; Schweinhart, L. 2005. Updating the economic impacts of the high/scope Perry preschool program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 27, n° 3, p. 245-261.
- N'tchougan-Sonou, C. H. 2001. Automatic promotion or large-scale repetition – Which path to quality? *International Journal of Educational Development*, vol. 21, n° 2, p. 149-162.
- Nzomo, J. ; Makuwa, D. 2006. How can countries move from cross-national research results to dissemination and then to policy reform? (Études de cas concernant le Kenya et la Namibie.) Dans : Ross, K. N. ; Genevois, I. J. (dir. publ.). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Obwona, M. ; Steffensen, J. ; Trollegaard, S. ; Mwanga, Y. ; Luwangwa, F. ; Twodo, B. ; Ojoo, A. ; Seguya, F. 2000. *Fiscal decentralisation and sub-national government finance in relation to infrastructure and service provision in Uganda*. Copenhague/Kampala, National Association of Local Authorities in Denmark/Economic Policy Research Centre. (Décentralisation fiscale et financement sous-régional en Afrique, rapport principal.)
- OCDE. 2006a. *L'école face aux attentes du public: faits et enjeux*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (Education and Skills.)
- . 2006b. *Points forts des élèves issus de l'immigration: une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves dans PISA 2003*. (Résumé en français.) Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- . 2007a. *Regards sur l'éducation 2007: les indicateurs de l'OCDE*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- . 2007b. *PISA 2006: les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Volume 1. *Analyse des résultats*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- . 2007c. *PISA 2006: Les compétences en sciences, un atout pour réussir*. Volume 2. *Données*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- . 2008a. *Base de données de l'OCDE sur la famille*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales. http://www.oecd.org/document/4/0,3343,fr_2649_34819_40543545_1_1_1_1,00.html (Consulté le 27 septembre 2008.)
- . 2008b. *OECD Stat*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?lang=fr> (Version Beta.) (Consulté le 27 septembre 2008.)
- OCDE-CAD. 2005. *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide: harmonisation, alignement, résultats et responsabilité mutuelle*. Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement, 28 février-2 mars.
- . 2007a. *Liste des bénéficiaires d'APD établie par le CAD: effective pour la notification à partir de 2006 sur les apports en 2005, 2006 et 2007*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement. http://www.oecd.org/document/45/0,3343,fr_2649_34447_15811408_1_1_1_1,00.html (Consulté le 5 octobre 2007.)
- . 2007b. *Summary of partner country consultation on the preparation of the Accra high level forum on aid effectiveness*. Établi pour le troisième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, Accra, OCDE-CAD, 2-4 septembre 2008.
- . 2008a. *Enquête 2008 de suivi de la mise en œuvre de la Déclaration de Paris. Une aide efficace d'ici 2010? Les actions à prendre*. Volume 1. *Synthèse des résultats*. Établi pour le troisième Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, Accra, OCDE-CAD, 2-4 septembre.
- . 2008b. *Coopération pour le développement. Rapport 2007*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement.
- . 2008c. *Statistiques en ligne sur le développement international: bases de données sur l'aide et autres ressources*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement. www.oecd.org/cad/stats/sdienligne (Consulté le 17 juillet 2008.)
- . 2008d. *Scaling up: aid fragmentation, aid allocation and aid predictability. Report of 2008 survey of aid allocation policies and indicative forward spending plans*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement. (Revue de l'OCDE sur le développement.)
- Office national des statistiques de Mongolie et UNICEF. 2007. *The Mongolia child and development 2005 survey (MICS-3), final report*. Oulan-Bator, Office national des statistiques/UNICEF.

- OIT. 2006. *Rapport du Directeur général. La fin du travail des enfants : un objectif à notre portée. Rapport global en vertu du suivi de la Déclaration de l'OIT relative aux principes et droits fondamentaux au travail. Rapport I (B)*. Conférence internationale du travail, 95^e session 2006. Genève, Organisation internationale du travail.
- . 2008. *LABORSTA Internet. Statistiques : population totale et active. Estimations et projections de la population active 1980-2020 (EAPEP)*. Genève, Organisation internationale du travail. <http://laborsta.ilo.org/> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- O'Malley, B. 2007. *L'éducation prise pour cible : une étude globale sur la violence militaire et politique visant le personnel éducatif, les élèves, les enseignants, les membres des syndicats et du gouvernement, et les institutions*. Paris, UNESCO.
- OMS. 2008. *Statistiques sanitaires mondiales 2008*. Genève, Organisation mondiale de la santé.
- OMS, UNICEF, FNUAP et Banque mondiale. 2007. *Mortalité maternelle en 2005 : estimations de l'OMS, de l'UNICEF, du FNUAP et de la Banque mondiale*. Genève, Organisation mondiale de la santé.
- ONUSIDA. 2008. *Rapport sur l'épidémie mondiale de sida 2008*. Genève, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida. (ONUSIDA/08.25F/JC1510F.)
- Oosterbeek, H. ; Ponce, J. ; Schady, N. 2008. *The impact of cash transfers on school enrollment : evidence from Ecuador*. Washington, D. C., Banque mondiale. Groupe de recherche sur le développement (Équipe des services publics). (Série Évaluation d'impact, 22. Document de travail de recherche sur les politiques, 4645.)
- Organisation internationale pour les migrations. 2005. *World migration 2005 : costs and benefits of international migration*. Genève, Organisation internationale pour les migrations, Département de politique et recherche en matière migratoire et des communications.
- Osungbade, K. ; Oginni, S. ; Olumide, A. 2008. Content of antenatal care services in secondary health care facilities in Nigeria : implications for quality of maternal health care. *International Journal for Quality in Health Care*, vol. 20, n° 5, p. 346-351.
- Ouganda, Commission de financement des administrations locales. 2000. *Equalisation grant for urban local governments : analysis and recommendations*. Kampala, Commission de financement des administrations locales.
- Oxfam International. 2004. *From « donorship » to ownership ? Moving towards PRSP, round two*. Washington, D. C., Oxfam International. (Note d'information d'Oxfam, 51.)
- Paes de Barros, R. ; Mendonça, R. 1998. The impact of three institutional innovations in Brazilian education. Dans : Savedoff, W. D. (dir. publ.). *Organization matters : agency problems in health and education in Latin America*. Washington, D. C., Banque interaméricaine de développement, p. 75-130.
- Paixão, M. ; Carvano, L. (dir. publ.). 2008. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil* [Rapport annuel sur les inégalités raciales au Brésil]. Rio de Janeiro, Garamont.
- Pandey, S. 2006. Para-teacher scheme and quality education for all in India : policy perspectives and challenges for school effectiveness. *Journal of Education for Teaching*, vol. 32, n° 3, p. 319.
- Park, H. 2008. The varied educational effects of parent-child communication : a comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 2, p. 219-243.
- Parker, C. E. 2005. Teacher incentives and student achievement in Nicaraguan autonomous schools. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 359-388.
- Partenariat stratégique avec l'Afrique. 2008. *Partenariat stratégique avec l'Afrique : enquête sur l'appui au budget, 2007*. Volume I. *Principales conclusions*. Établi pour la réunion annuelle plénière du PSA, Tunis, 21-22 février.
- Patrinos, H. A. 2007. *The living conditions of children*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 4251.)
- Patrinos, H. A. ; Kagia, R. 2007. Maximizing the performance of education systems : the case of teacher absenteeism. Dans : Campos, J. E. ; Pradhan, S. (dir. publ.). *The Many faces of corruption : tracking vulnerabilities at the state sector*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 63-87.
- Patrinos, H. A. ; Sosale, S. 2007. Public-private partnerships in education. Dans : Patrinos, H. A. ; Sosale, S. (dir. publ.). *Mobilizing the Private Sector for public education : a view from the trenches*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 1-10.
- Paxson, C. ; Schady, N. 2005. *Cognitive development among young children in Ecuador : the roles of wealth, health and parenting*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Document de travail de recherche sur les politiques, 3605.)
- . 2007. *Does money matter ? the effects of cash transfers on child health and development in rural Ecuador*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Évaluation d'impact, 15. Document de travail de recherche sur les politiques, 4226.)
- Penny, A. ; Ward, M. ; Read, T. ; Bines, H. 2008. Education sector reform : the Ugandan experience. *International Journal of Educational Development*, vol. 28, n° 3, p. 268-285.
- Peterson, P. E. ; Howell, W. G. 2006. *The education gap : vouchers and urban schools*, édition révisée. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- Pirnay, E. 2007. *Increasing aid effectiveness in the Cambodian education sector : analysis and recommendations*. Phnom Penh, Commission européenne.
- PNUD. 2006. *Rapport mondial sur le développement humain 2006. Au-delà de la pénurie : pouvoir, pauvreté et crise mondiale de l'eau*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.

- . 2007. *Rapport mondial sur le développement humain 2007-2008. La lutte contre le changement climatique : un impératif de solidarité humaine dans un monde divisé*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- PNUD, Bureau régional TIMSS pour la région arabe. 2003. *Achievements of Arab countries that participated in the trends in international mathematics and science study*. Amman, Programme des Nations Unies pour le développement, Bureau régional TIMSS pour la région arabe.
- Pong, S. L. ; Dronkers, J. ; Hampden-Thompson, G. 2003. Family policies and children's school achievement in single-versus two-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 65, n° 3, p. 681-699.
- Porta Pallais, E. ; Laguna, J. R. 2007. *Educational equity in Central America : a pending issue for the public agenda*. Washington, D. C., USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2 : Educational Policy, Systems Development and Management.
- Postlethwaite, T. N. 2004. *Le pilotage des résultats des élèves*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation. (Principes de la planification de l'éducation, 81.)
- Postlethwaite, T. N. ; Kellaghan, T. À paraître. *National assessment of education*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Prasertsri, S. S. 2008. Cambodia case study of government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Pratham Resource Center. 2008. *Annual status of education report (rural) 2007 : provisional*. Mumbai, Pratham Resource Centre.
- PREAL et Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. 2008. *Apostar por la educación : informe de progreso educativo de Nicaragua 2007*. Washington, D. C./Managua, Programme de promotion de la réforme de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes/Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. (En espagnol.)
- Pridmore, P. 2007. *Impact of health on education access and achievement : a cross-national review of the research evidence*. Brighton/Londres, Université du Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/Université de Londres, Institut de l'éducation. (CREATE Pathways to Access, rapport de recherche, 2.)
- Pridmore, P. ; Yates, C. 2006. *The role of open, distance and flexible learning (ODFL) in HIV/AIDS prevention and mitigation for affected youth in South Africa and Mozambique*. Londres, ministère du Développement international. (Researching the Issues, 61.)
- Pritchett, L. 2004a. Access to education. Dans : Lomborg, B. (dir. publ.). *Global crises, global solutions*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 175-234.
- . 2004b. *Towards a new consensus for addressing the global challenge of the lack of education*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 43.)
- Pritchett, L. ; Pande, V. 2006. *Making primary education work for India's rural poor : a proposal for effective decentralization*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Social Development Papers, South Asia Series, 95.)
- Programme de soutien à l'éducation. 2006. *Education in a hidden marketplace : monitoring of private tutoring*. Budapest, Open Society Institute, Education Support Program.
- Projet d'appui au secteur de l'éducation au Cambodge. 2006. *Student achievement and education policy : results from the grade three assessment*. Phnom Penh, ministère de l'Éducation.
- Projet objectifs du millénaire des Nations Unies. 2005a. *Taking action : achieving gender equality and empowering women. achieving the millennium development goals*. Londres, Programme des Nations Unies pour le développement, Projet objectifs du millénaire des Nations Unies, Équipe spéciale sur l'éducation et l'égalité entre les sexes.
- . 2005b. *Towards universal primary education : investments, incentives and institutions*. Londres, Programme des Nations Unies pour le développement, Projet objectifs du millénaire des Nations Unies, Équipe spéciale sur l'éducation et l'égalité entre les sexes.
- Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education : a further update. *Education Economics*, vol. 12, n° 2, p. 111-134.
- Punjab Education Foundation. 2008. *Education Foundation : briefing document*. Garden Town Lahore, Punjab Education Foundation.
- Quisumbing, A. R. 1996. Male-female differences in agricultural productivity : methodological issues and empirical evidence. *World Development*, vol. 24, n° 10, p. 1579-1595.
- Rajkumar, A. S. ; Swaroop, V. 2008. Public spending and outcomes : does governance matter ? *Journal of Development Economics*, vol. 86, n° 1, p. 96-111.
- Ram, F. ; Singh, A. 2006. Is antenatal care effective in improving maternal health in rural Uttar Pradesh ? Evidence from a district level household survey. *Journal of Biosocial Science*, vol. 38, n° 4, p. 433-449.
- Ramachandran, V. ; Pal, M. ; Jain, S. ; Shekar, S. ; Sharma, J. 2005. *Teacher motivation in India*. New Delhi, ministère du Développement international du Royaume-Uni.
- Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments : the case of Uruguay. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 35, n° 1, p. 21-43.
- Reading and Writing Foundation. 2008. *Scope of the problem*. La Haye, Stichting Lezen & Schrijven (Reading and Writing Foundation). <http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/> (Consulté le 27 septembre 2008.)

- Regalsky, P. ; Laurie, N. 2007. «The school, whose place is this ?» The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comparative Education*, vol. 43, n° 2, p. 231-251.
- Reimers, F. ; Cárdenas, S. 2007. Who benefits from school-based management in Mexico? *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 37, n° 1, p. 37-56.
- Reinikka, R. ; Smith, N. 2004. *Public expenditure tracking surveys in education*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- République dominicaine, secrétariat d'État à la Planification et au Développement économiques. 2008. *Enquête nationale par grappes à indicateurs multiples sur les ménages (ENHOGAR 2006): rapport général*. Saint-Domingue, secrétariat d'État à la Planification et au Développement économiques, Bureau national de statistique, Bureau du responsable des enquêtes, Département des enquêtes/UNICEF. (En espagnol.)
- République kirghize, Commission nationale de statistique et UNICEF. 2007. *Multiple indicator cluster survey 2006, Kyrgyz Republic. Final report*. Bishkek, Commission nationale de statistique/UNICEF.
- République-Unie de Tanzanie, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle. 2007. *Basic education statistics in Tanzania (BEST) 2003-2007 national data*. Dar es-Salaam, ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle.
- République-Unie de Tanzanie, Research and Analysis Working Group. 2007. *Poverty and human development report (PHDR) 2007*. Dar es-Salaam, ministère de la Planification, de l'Économie et de l'Autonomisation, Research and Analysis Working Group, MKUKUTA Monitoring System.
- Réseau ouest et centre-africain de recherche en éducation et USAID. 2002. *A transnational view of basic education: issues of access, quality, and community participation in West and Central Africa*. Washington, D. C., ROCARE/USAID, Bureau de développement durable, Projet de soutien pour l'analyse et la recherche en Afrique (SARA).
- Reuters. 2007. *AIDS leaves Mozambique pupils without teachers*. Maputo. <http://africa.reuters.com/top/news/usnBAN248950.html> [Consulté le 30 novembre 2008.]
- Reynolds, D. ; Creemers, B. ; Bellin, W. ; Stringfield, S. ; Teddlie, C. ; Schaffer, G. (dir. publ.). 2002. *World class schools: international perspectives on school effectiveness*. Londres, Routledge Falmer.
- Rhoten, D. 2000. Education decentralization in Argentina: a «global-local conditions of possibility» approach to state, market and society change. *Journal of Education Policy*, vol. 15, n° 1, p. 593-619.
- Riddell, A. 2008. Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries: a review of research. Eschborn, Agence allemande de coopération technique.
- Robinson-Pant, A. 2008. *Literacy in the world today*. Paris, UNESCO. (Mise en œuvre du Plan d'action international pour la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation – Rapport du Directeur général de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. A/63/172.)
- Rocha Menocal, A. ; Mulley, S. 2006. *Learning from experience? A review of recipient-government efforts to manage donor relations and improve the quality of aid*. Londres, Overseas Development Institute. (Document de travail de l'ODI, 268.)
- Rodrik, D. 2008. Thinking about governance. Dans : North, D. ; Acemoglu, D. ; Fukuyama, F. ; Rodrik, D. (dir. publ.). *Governance, growth and development decision-making*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 17-24.
- Roebuck, M. 2007. *The relationship between inspection and school improvement*. Communication présentée à la Conférence régionale de l'Asie du Sud sur la qualité de l'éducation, New Delhi, Banque mondiale, 24-26 octobre.
- Rose, P. 2006. Collaborating in education for all? Experiences of government support for non-state provision of basic education in South Asia and sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development*, vol. 26, n° 3, p. 219-230.
- Rose, P. ; Adelabu, M. 2007. Private sector contributions to education for all in Nigeria. Dans : Srivastava, P. ; Walford, G. (dir. publ.). *Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books, p. 67-88.
- Rose, P. ; Brown, T. 2004. *Political will and capacity for attaining the gender MDG*. Londres, ministère du Développement international du Royaume-Uni.
- Rose, P. ; Dyer, C. 2006. *Chronic poverty and education: a review of the literature*. Manchester, Université de Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Centre de recherche sur la pauvreté chronique.
- Rouse, C. E. 1998. Schools and student achievement: more evidence from the Milwaukee parental choice program. *FRBNY Economic Policy Review*, vol. 4, n° 1, p. 61-76.
- Rustemier, S. 2002. Inclusive education: a worldwide movement. *Inclusion Week*. <http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm> [Consulté le 20 août 2008.]
- Sander, W. 2008. Teacher quality and earnings. *Economics Letters*, vol. 99, n° 2, p. 307.
- Sandström, F. M. ; Bergström, F. 2005. School vouchers in practice: competition will not hurt you. *Journal of Public Economics*, vol. 89, n° 2-3, p. 351-380.
- Sapelli, C. ; Vial, B. 2002. The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, vol. 39, n° 118, p. 423-454.
- Sauvageot, C. 2008. Reconstruction of the statistical information system in the Democratic Republic of the Congo. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.

- Save the Children. 2008a. *Dubai cares provides multimillion dollar grant for Save the Children's Sudan education programs*. Westport, Save the Children. <http://www.savethechildren.org/newsroom/2008/dubai-cares-grant.html> [Consulté le 27 septembre 2008.]
- . 2008b. *Last in line, last in school 2008 : how donors are failing children in conflict-affected fragile states*. Londres, Alliance internationale Save the Children.
- Sawada, Y. ; Ragatz, A. B. 2005. Decentralization of education, teacher behavior and outcomes. Dans : Vega, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 255-306.
- Schady, N. 2006. *Early childhood development in Latin America and the Caribbean*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de travail de recherche sur les politiques, 3869.]
- Schady, N. ; Araujo, M. C. 2006. *Cash transfers, conditions, school enrollment and child work : evidence from a randomized experiment in Ecuador*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Série Évaluation d'impact, 3. Document de travail de recherche sur les politiques, 3930.]
- Schagen, I. ; Shamsen, Y. 2007. *Analysis of international data on the impact of private schooling : Hyderabad, India*. Slough, Fondation nationale pour la recherche pédagogique, Statistics Research and Analysis Group.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Schistosomiasis Control Initiative. 2008. *Schistosomiasis and NTD control : five million school children receive treatment on mainland Tanzania Nov-Dec 2005*. Londres, Imperial College, Department of Infectious Disease Epidemiology. <http://www.schisto.org/Tanzania/SchoolchildTreatment.htm> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- Schnepf, S. V. 2008. *Inequality of learning amongst immigrant children in industrialised countries*. Bonn, Institut pour l'étude du travail. (Document de réflexion, 3337.)
- Schollar, E. 2006. *Integrated education program : analysis of the impact on pupil performance of the district development support programme (DDSP)*. Research Triangle Park, RTI International.
- Schuh Moore, A. M. ; Destefano, J. ; Terway, A. ; Balwanz, D. 2008. *L'expansion de l'éducation secondaire en Afrique subsaharienne : où sont les professeurs ?* Biennale de l'éducation en Afrique. Au-delà de l'éducation primaire : défis et approches pour étendre les opportunités d'apprentissage en Afrique, Maputo, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 5-9 mai.
- Schuler, S. R. 2007. Rural Bangladesh : sound policies, evolving gender norms and family strategies. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education : case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 179-203.
- Schütz, G. ; Ursprung, H. W. ; Wößmann, L. 2005. *Education policy and equality of opportunity*. Munich, CESifo. [Document de travail, 1518.]
- Schütz, G. ; West, M. R. ; Wößmann, L. 2007. *School accountability, autonomy, choice and the equity of student achievement : international evidence from PISA 2003*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques. [Documents de travail de l'OCDE en éducation, 14.]
- Schweinhart, L. J. ; Montie, J. ; Xiang, Z. ; Barnett, W. S. ; Belfield, C. R. ; Nores, M. 2005. *Lifetime effects : the high/scope Perry preschool study through age 40*. Ypsilanti, High/Scope Press.
- Secrétariat de l'IMOA. 2006. *Education for all fast track initiative : analysis of official development assistance*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- . 2007a. *Catalytic fund beneficiary countries implementation progress report. An update*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- . 2007b. *Quality assurance in the education for all-fast-track initiative*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- . 2008. *Education sector survey 2008. Synthesis report – Final draft, August 2008*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- SEEDCO. 2007. Mayor Bloomberg and major philanthropic foundations unveil size, scope and schedule of opportunity NYC, the nation's first-ever conditional cash transfer program. New York, SEEDCO. <http://www.seedco.org/pressreleases/newsrelease.php?id=46> [Consulté le 27 septembre 2008.]
- Semba, R. D. ; de Pee, S. ; Sun, K. ; Sari, M. ; Akhter, N. ; Bloem, M. W. 2008. Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh : a cross-sectional study. *The Lancet*, vol. 371, n° 9609, p. 322-328.
- Sen, A. 1999. *Development as freedom*. Oxford, Oxford University Press.
- Serbie, Bureau de statistique et Organisme de recherche sur la stratégie de marketing. 2007. *Republic of Serbia multiple indicator cluster survey 2005, final report*. Belgrade, Bureau de statistique et Organisme de recherche sur la stratégie de marketing.
- Shekar, M. ; Lee, Y. K. 2006. *Mainstreaming nutrition in poverty reduction strategy papers : what does it take ? A review of the early experience*. Washington, D. C., Banque mondiale. [Document de réflexion sur la santé, la nutrition et la population.]
- Shenkut, M. K. 2005. Ethiopia : where and who are the world's illiterates ? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Sherman, J. D. ; Poirier, J. M. 2007. Sub-national disparities in participation in quality primary education : draft report. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*. (Par l'intermédiaire des Instituts américains pour la recherche.)

- Sherry, H. 2008. *Teachers' voice: a policy research report on teachers' motivation and perceptions of their profession in Nigeria*. Londres, Voluntary Service Overseas.
- Shoraku, A. 2008. Educational movement toward school-based management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Siaens, C. ; Subbarao, K. ; Wodon, Q. T. 2003. *Are orphans especially vulnerable? Evidence from Rwanda*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Sierra Leone Statistics et UNICEF. 2007. *Sierra Leone multiple indicator cluster survey 2005, final report*. Freetown, Statistics Sierra Leone/UNICEF.
- Simoes, E. A. F. ; Cherian, T. ; Chow, J. ; Shahid-Salles, S. A. ; Laxminarayan, R. ; John, T. J. 2006. Acute respiratory infections in children. Dans : Jamison, D. T. ; Breman, J. G. ; Measham, A. R. ; Alleyne, G. ; Claeson, M. ; Evans, D. B. ; Jha, P. ; Mills, A. ; Musgrove, P. (dir. publ.). *Priorités en matière de lutte contre les maladies dans les pays en développement*. New York/Washington, D. C., Oxford University Press/Banque mondiale, p. 483-497.
- Sinyolo, D. 2007. *Teacher supply, recruitment and retention in six Anglophone sub-Saharan African Countries: a report on a survey conducted by Education International in the Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia*. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- Skoufias, E. ; Shapiro, J. 2006. *Evaluating the impact of Mexico's quality schools program: the pitfalls of using nonexperimental data*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Série Évaluation d'impact, 8. Document de travail de recherche sur les politiques, 4036.)
- Smits, J. ; Huisman, J. ; Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Soares, S. ; Osório, G. ; Soares, R. ; Veras, F. ; Medeiros, M. ; Zepeda, E. 2007. *Conditional cash transfers in Brazil, Chile and Mexico: impacts upon inequality*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement. (Document de travail du Centre international pour l'action en faveur des pauvres, 35.)
- Sridhar, D. 2008. Linkages between nutrition, ill-health and education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, vol. 36, n° 4, p. 497-514.
- . 2007. For philanthropy or profit? The management and operation of low-fee private schools in India. Dans : Srivastava, P. ; Walford, G. (dir. publ.). *Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books, p. 153-186.
- . 2008. School choice in India: disadvantaged groups and low-fee private schools. Dans : Forsey, M. ; Davies, S. ; Walford, G. (dir. publ.). *The globalisation of school choice? Oxford*, Symposium Books, p. 185-208.
- Steiner, S. 2006. *Decentralisation in Uganda: exploring the constraints for poverty reduction*. Hambourg, Institut allemand d'études globales et régionales. (Document de travail GIGA, 31.)
- Steiner-Khamsi, G. ; Harris-van Keuren, C. ; Silova, I. ; Chachkhiani, K. 2008. Decentralization and recentralization reforms: their impact on teacher salaries in the Caucasus, Central Asia and Mongolia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- Sumra, S. 2006. *The living and working conditions of teachers in Tanzania. A research report*. Dar es-Salaam, HakiElimu.
- Swinkels, R. ; Turk, C. 2006. *Explaining ethnic minority poverty in Vietnam: a summary of recent trends and current challenges*. Présenté à la réunion MPI sur la pauvreté des minorités ethniques, Hanoi, Commission des minorités ethniques, 28 septembre.
- Takala, T. 2008. Government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector: a case study of Mozambique. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- The Communication Initiative Network. 2002. *Speaking up on disability. Country: Uganda*. Victoria, BC, The Communication Initiative Network. <http://www.comminet.com/en/node/118065> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- The Lancet*. 2008. *The Lancet's series on maternal and child undernutrition*. *The Lancet*, vol. 371, n° 9608.
- Thirumurthy, H. ; Graff Zivin, J. ; Goldstein, M. 2007. *AIDS treatment and intrahousehold resource allocations: children's nutrition and schooling in Kenya*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial. (Document de travail, 106.)
- Thuilliez, J. 2007. *Malaria and primary education: a cross-country analysis on primary repetition and completion rates*. Paris, Université de Paris-I Panthéon-Sorbonne, Centre d'économie de la Sorbonne/Centre national de la recherche scientifique. (Documents de travail du Centre d'économie de la Sorbonne [CES], 2007.13.)
- Tiedemann, J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 1, p. 144-151.
- Tokman Ramos, A. 2002. *Is private education better? evidence from Chile*. Santiago, Banque centrale du Chili. (Documents de travail, 147.)
- Tomasevski, K. 2006. *The state of the right to education worldwide. Free or fee: 2006 global report*. [Scolarité gratuite ou payante? L'état du droit à l'éducation dans le monde – Rapport mondial 2006.] Copenhague.
- Tooley, J. 2007. Could for-profit private education benefit the poor? Some a priori considerations arising from case study research in India. *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 3, p. 321-342.

- Tooley, J. ; Dixon, P. 2007. Private education for low-income families : results from a global research project. Dans : Srivastava, P. ; Walford, G. (dir. publ.). *Private schooling in less economically developed countries : Asian and African perspectives*. Oxford, Symposium Books, p. 15-40.
- Transparency International. 2005. *Stealing the future : corruption in the classroom. Ten real world experiences*. Berlin, Transparency International.
- Tsang, M. 2002. Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education. *Harvard China Review*, vol. 3, n° 2, p. 15-20.
- Umansky, I. 2005. A literature review of teacher quality and incentives : theory and evidence. Dans : Vegas, E. (dir. publ.). *Incentives to improve teaching : lessons from Latin America*. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 21-62.
- UNESCO. 1997. *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997*. Paris, UNESCO. (BPE.98/WS/1.)
- . 2000. *Cadre d'action de Dakar – L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, UNESCO.
- . 2003. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003-2004. Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité*. Paris, UNESCO.
- . 2004. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous : l'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.
- . 2005. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous : l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.
- . 2006. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*. Paris, UNESCO.
- . 2007a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008. L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?* Paris, UNESCO/Oxford University Press.
- . 2007b. *Supporting HIV-positive teachers in East and Southern Africa : technical consultation report. 30 November-1 December 2006*. Nairobi, UNESCO.
- UNESCO-BIE. 2007. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling (établi par Massimo Amadio). Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- . 2008a. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : Arab states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008b. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : Central and Eastern Europe. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008c. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : Central Asia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008d. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : East Asia and the Pacific. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008e. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : Latin America and the Caribbean. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008f. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : North America and Western Europe. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008g. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : South and West Asia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- . 2008h. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes : sub-Saharan Africa. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*.
- UNESCO-IIPE. 2006. Review of national education planning documents in 45 countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe : primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. [Résultats scolaires en Amérique latine et dans les Caraïbes : résultats de la deuxième étude explicative et comparative régionale.] Santiago, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, Laboratorio latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation. [En espagnol.]
- UNESCO-UNEVOC/ISU. 2006. *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study*. Bonn/Montréal, UNESCO-UNEVOC Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels/Institut de statistique de l'UNESCO.
- UN-HABITAT. 2006. *The state of the world's cities report 2006/7 : the millennium development goals and urban sustainability. 30 years of shaping the habitat agenda*. Nairobi, Programme des Nations Unies pour les établissements humains.
- UNICEF. 2007. *La situation des enfants dans le monde 2008 : la survie de l'enfant*. New York, UNICEF.
- . 2008. *At a Glance : United Arab Emirates : UNICEF and Dubai cares support quality education to break the cycle of poverty*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/uae_42888.html (Consulté le 27 septembre 2008.)
- UNICEF et Agence de statistique de la République du Kazakhstan. 2007. *Kazakhstan multiple indicator cluster survey 2006 : final report*. Astana, UNICEF Kazakhstan/Agence de statistique de la République du Kazakhstan.
- UNICEF et Comité d'État aux statistiques de la République d'Ouzbékistan. 2007. *Uzbekistan multiple indicator cluster survey 2006 : final report*. Tashkent, UNICEF.

- Union internationale des télécommunications. 2008. *World telecommunication/ICT indicators database 2007*. [11^e édition.] Genève, Union internationale des télécommunications. <http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/world/world.html> (Consulté le 27 septembre 2008.)
- US Department of Education, National Center for Education Statistics. 2007. *The condition of education 2007*. Washington, D. C., Government Printing Office. (NCES 2007-064.)
- Vachon, P. 2007. Études de cas par pays : Burkina Faso. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Van der Berg, S. ; Louw, M. 2007. *Lessons learnt from SACMEQ II: South African student performance in regional context*. Metieland, Université de Stellenbosch, Département de sciences économiques et Bureau de la recherche économique. [Document de travail, 16/07.]
- Vandemoortele, J. ; Delamonica, E. 2000. The «education vaccine» against HIV. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 3, n° 1, p. 6-13.
- Vaux, T. ; Smith, A. ; Subba, S. 2006. *Education for all – Nepal: review from a conflict perspective*. Londres, International Alert.
- Vegas, E. ; De Laat, J. 2003. *Do differences in teacher contracts affect student performance? Evidence from Togo*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Vegas, E. ; Petrow, J. 2007. *Raising student learning in Latin America: the challenge for the 21st century*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- VSO. 2007. *Teachers speak out: a policy research report on teachers' motivation and perceptions of their profession in the Gambia*. Londres, Voluntary Service Overseas.
- Wang, Y. 2004. *Governance of basic education: service provision and quality assurance in China*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Ward, M. ; Penny, A. ; Read, T. 2006. *Education reform in Uganda – 1997 to 2004. Reflections on policy, partnership, strategy and implementation*. Londres, Ministère du développement international. (Researching the Issues, 60.)
- Watkins, K. 2004. Private education and «education for all» – or how not to construct an evidence-based argument: a reply to Tooley. *Economic Affairs*, vol. 24, n° 4, p. 8-11.
- Wedgwood, R. 2007. Education and poverty reduction in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 4, p. 383-396.
- Willms, J. D. 2006. Les écarts en matière d'apprentissage : dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO. (Document de travail de l'ISU, 5.)
- Winkler, D. 2005. *Public expenditure tracking in education*. Washington, D. C., USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management. (Note d'information.)
- Winters, M. A. ; Greene, J. P. 2007. *Second year evaluation of the systemic effects of the DC voucher program*. Fayetteville, Université de l'Arkansas. (School Choice Demonstration Project.)
- Wodon, Q. T. ; Tsimpo, C. ; Backiny-Yetna, P. ; Joseph, G. ; Adoho, F. ; Coulombe, H. 2008. *Measuring the potential impact of higher food prices on poverty: summary evidence from West and Central Africa*. Washington, D. C., Banque mondiale. (Autocopie.)
- World Vision. 2007. *Education's missing millions: including disabled children in education through EFA FTI processes and national sector plans. Main report of study findings*. Milton Keynes, World Vision.
- Wößmann, L. 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65, n° 2, p. 117-170.
- . 2006. *Public-private partnerships and schooling outcomes across countries*. Document établi pour la conférence de mobilisation du secteur privé en faveur de l'enseignement public, Cambridge, Université d'Harvard, Kennedy School of Government, Program on Education Policy and Governance/Banque mondiale, 5-6 octobre.
- Wu, K. B. ; Goldschmidt, P. ; Boscardin, C. K. ; Azam, M. 2007. Girls in India: poverty, location and social disparities. Dans : Lewis, M. ; Lockheed, M. (dir. publ.). *Exclusion, gender and education: case studies from the developing world*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial, p. 119-143.
- Wyse, D. ; McCreery, E. ; Torrance, H. 2008. *The trajectory and impact of national reform: curriculum and assessment in English primary schools*. Cambridge, Université de Cambridge. (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey, 3/2.)
- Yoshikawa, H. ; McCartney, K. ; Myers, R. ; Bub, K. L. ; Lugo-Gil, J. ; Ramos, M. A. ; Knaul, F. 2007. *Early childhood education in Mexico: expansion, quality improvement and curricular reform*. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. [Document de travail Innocenti, IWP-2007-03.]
- Young, M. E. ; Richardson, L. M. (dir. publ.). 2007. *Early child development from measurement to action: a priority for growth and equity*. Washington, D. C., Banque mondiale, Unité jeunes et enfants, Réseau du développement humain.
- Zhang, Y. ; Postlethwaite, T. N. ; Grisay, A. 2008. *A view inside primary schools: a world education indicators (WEI) cross-national study*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- Zimmer, R. ; Gill, B. ; Razquin, P. ; Booker, K. ; Lockwood III, J. R. 2007. *State and local implementation of the no child left behind act*. Volume I. Title I. «School choice, supplemental educational services, and student achievement». Washington, D. C., US Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.

Sigles et acronymes

IDA	Association internationale de développement (Banque mondiale)
APD	Aide publique au développement
APE	Association de parents d'élèves
ARTF	Afghanistan Reconstruction Trust Fund (Fonds d'affectation spéciale pour la reconstruction en Afghanistan)
BAfD	Banque africaine de développement
BAsD	Banque asiatique de développement
BESSIP	Basic Education Sub-Sector Investment Programme (Programme d'investissement du sous-secteur de l'éducation de base – Zambie)
BID	Banque interaméricaine de développement
BIE	Bureau international de l'éducation (UNESCO)
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement (Banque mondiale)
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CE	Commission européenne
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CONFENEM	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CONFINTEA	Conférence internationale sur l'éducation des adultes
CRE	Centre de ressources pour les enseignants
DCT	Vaccin contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos
DFID	Department for International Development (Département pour le développement international – Royaume-Uni)
DPEP	District Primary Education Programme (Programme d'enseignement primaire de district – Inde)
DSRP	Document stratégique de réduction de la pauvreté
E-9	Groupe des 9 pays les plus peuplés (Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan)
EDUCO	Educación con Participación de la Comunidad (Éducation communautaire – El Salvador)
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EMIS	Education Management Information System (Système d'information pour la gestion de l'éducation)
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
ESDP	Education Sector Development Plan (Plan de développement du secteur de l'éducation – Éthiopie)
FafD	Fonds africain de développement
FasD	Fonds asiatique de développement
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fonds pour le maintien et le développement de l'éducation de base et la valorisation des professionnels de l'enseignement, ex-FUNDEF – Brésil)
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la valorisation des enseignants, rebaptisé FUNDEB en 2007 – Brésil)

FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola (Fonds de soutien à l'école – Brésil)
G8	Groupe des Huit (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie et représentants de l'Union européenne)
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IDH	Indice du développement humain
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires)
IEG	Indice de l'EPT relatif au genre
IEM	Indicateurs de l'éducation dans le monde (voir WEI)
IIEGR	Indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu
IIPE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
IUAV	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
LAMP	Literacy Assessment and Monitoring Programme (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabetisation)
LGA	Local government area (Collectivité locale – Nigéria)
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation)
MEJS	Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (Cambodge)
MICS	Multiple indicator cluster survey (Enquête par grappes à indicateurs multiples – UNICEF)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies pour le VIH/sida
OREALC UNESCO	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN
PEC	Programa escuelas de calidad (Programme écoles de qualité – Mexique)
PEDP	Primary Education Development Programme (Programme de développement de l'éducation primaire – République-Unie de Tanzanie)
PETS	Public expenditure tracking survey (Enquête de suivi des dépenses publiques)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (OCDE)
PMA	Pays les moins avancés
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Programme pour la réforme de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes)

PROHECO	Programa Hondureño de Educación Comunitaria (Programme hondurien d'éducation communautaire)
QI	Quotient intellectuel
REE	Rapport élèves/enseignant
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality (Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation)
SDI	Statistiques du développement international (OCDE)
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Seconde étude régionale comparative et explicative)
SIMECAL	Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (Système de mesure et d'évaluation de la qualité de l'enseignement – Bolivie)
SSA	Sarva Shiksha Abhiyan (Inde)
SWAPs	Sector-Wide Approaches (Approches sectorielles)
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
TNA	Taux net d'admission
TNF	Taux net de fréquentation
TNTS	Taux net total de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
UBEC	Universal Basic Education Commission (Commission de l'éducation de base universelle – Nigéria)
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNEVOC-UNESCO	International Centre for Technical and Vocational Training (Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels)
UN-HABITAT	United Nations Human Settlements Programme (Programme des Nations Unies pour les établissements humains)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
UNPD	United Nations Population Division (Division de la population des Nations Unies)
UOE	UNESCO (ISU)/OCDE/EUROSTAT
USAID US	Agency for International Development (Agence des États-Unis pour le développement international)
VIH/sida	Virus de l'immunodéficience humaine/syndrome de l'immunodéficience humaine acquise
WEI	World Education Indicators (voir IEM)

Index

Cet index des chapitres 1 à 5 respecte le classement discontinu (mot par mot). Les numéros des pages en *italique* indiquent les figures et tableaux, ceux en **gras** font référence aux encadrés, alors que ceux en *gras italique* réfèrent aux figures ou tableaux à l'intérieur d'un encadré. Les numéros suivis d'un « n » se limitent aux notes en marge des pages tandis que ceux suivis d'un « c » renvoient aux cartes. Les chiffres en exposants (p. ex. 133²) indiquent le nombre de références du sujet sur la page. Les définitions des termes utilisés dans l'index se trouvent dans le glossaire et l'annexe statistique fournit de l'information additionnelle au sujet des pays.

2010, objectifs, 223, 225, 226, 241, **241**

A

abandons

- voir aussi* achèvement scolaire ; enfants non scolarisés ; participation scolaire
- enseignement primaire, 67, 70, 74–75, 75–76
- enseignement secondaire, 92
- gestion axée sur les écoles, 166

Abecederian Project, **50**

absentéisme, 87–88

- enseignants, 129–130, 179, 186, **193**

accès à l'éducation

- voir aussi* éducation primaire universelle ; inscription ; pauvreté ; scolarisation

- amélioration, politiques, 71
- apprenants handicapés, 89–90
- augmentation, **69**, 253, 254
- corruption, 150–151
- dépenses d'éducation, 143
- dépenses scolaires, **68**
- éducation de base, 90–91, 232
- éducation préscolaire, **58**, 60
- et aux enseignants formés, 141–142
- enseignement préprimaire, 55–56
- enseignement primaire, 64–73, **69**, 106, 253
- enseignement secondaire, 35, 90–91
- enseignement supérieur, 95–96
- EPPE et équité, 46
- femmes, 30
- filles, 69–70, 71, 224
- garçons, 69–70
- gouvernements, responsabilité, 165
- instruction de la mère, 39
- insuccès, conséquences, 226–227
- et lieu de résidence, 125
- parité entre les sexes, 71, 106
- qualité, **84**
- système éducatif, faillite du, 28
- zones rurales, 63, **64**, 253

acheminement de l'aide, 239, 240

achèvement scolaire

- voir aussi* abandons
- augmentation, **69**
- école primaire, 79, 80
- enseignement préprimaire, **50**
- enseignement primaire, **69**, 75, 77–78, 88
- et paludisme, 88

acquis scolaires

- voir aussi* résultats d'apprentissage
- enseignement primaire, 116–117, 120
- enseignement privé, 123
- filles, 114–115
- mathématiques, 31, 113, 121–122
- sciences, 31, 40, 113, 117, 118, 121

admissions. *voir* inscription ; scolarisation adolescents, alphabétisation des jeunes, 101 adultes. *voir* alphabétisation des adultes Afghanistan

- aide à l'éducation, **248**, 249
- alphabétisation des adultes, 100, 101n
- capacités, **248**
- DSRP, 210
- enseignants, 126², 191, **191**
- enseignement préprimaire, 57
- enseignement primaire, 105
- enseignement secondaire, 107–108
- parité entre les sexes, 105, 106–107, 107–108
- projets d'éducation et gouvernance, 252, 253

Afrique

- voir aussi* Afrique de l'Est ; Afrique de l'Ouest ; Afrique du Nord ; Afrique subsaharienne ; chacun des pays
- malnutrition, 52
- mathématiques, 113
- parité entre les sexes, 113

Afrique de l'Est, enfants non scolarisés, 211

Afrique de l'Ouest, enseignants, 192

Afrique du Nord, 49

- dépenses d'éducation, 153
- enseignement secondaire, 93
- inégalités, 153

Afrique du Sud

- acquis scolaires, 117, 118n, 120
- alphabétisation, 31, **119**
- décentralisation, 158
- dépenses d'éducation, 144, 146, 148
- enfants handicapés, 89
- enseignants, 129, 130
- enseignement préprimaire, 56
- enseignement primaire, 66, 77, 105, 107, 120
- évaluations des apprentissages, 194, 197, 198

IDE, 134

- malnutrition, 51
- parité entre les sexes, 105, 107
- participation des parents, 171
- réforme de la gouvernance, 140
- résultats des apprenants, 120
- travail des enfants, 87
- VIH/sida, 130

Afrique subsaharienne

- voir aussi* chacun des pays
- aide à l'éducation, 237

alphabétisation, 100

- alphabétisation des adultes, 99, 100, 101
- alphabétisation des jeunes, 101
- APD, 225

citoyenneté et démocratie, 39–40

- contexte scolaire, 124
- décentralisation, 160
- dépenses d'éducation, 143, 144, 144, 145, 145, 146, 146, 147, 148, 153
- EFTP, 92

enfants non scolarisés, 63–64, 65, 66, 67, 69, 69, 144

enseignantes, 114

- enseignants, 126², 127, **128**, 185, 189
- enseignement postsecondaire, 29, 29
- enseignement préprimaire, 56, 56, 57
- enseignement primaire, 29, 29, 45, 61, 61, 62, 62, 62–63, 63, 65, 66, 74, 76, 77, 104, 105, 106, 107, 146

enseignement secondaire, 29, 29, 91, 92, 92², 93², 104, 107, 108, 108

- enseignement supérieur, 95, 96, 104, 110
- évaluations des apprentissages, 197
- IDE, 132, 133, 133

inégalités, 29–30, 92, 153

malnutrition, 51, 51, 52, 52²

objectifs de l'EPT, 45²

- parité entre les sexes, 45, 102, 104, 104, 105, 105, 106, 106, 107, 107, 108, 108, 110, 113

plans d'éducation, 205

retards de croissance, 37

santé et nutrition, 37, 88

taux de fréquentation, 29, 29, 29–30

taux de mortalité des enfants, 35, 48, 49

taux de survie scolaire, 29, 29, 30

travail des enfants, 85, 87

VIH/sida, 88

âge inférieur à l'âge normal, entrée, 74–75, 75, 76

âge supérieur à l'âge normal, entrée, 74–75, 75, 75–76

agenda politique, effet de la réforme, 216

AID (Association internationale de développement), 234, 234, 237

aide. *voir* aide à l'éducation ; APD ; donateurs

aide à l'éducation, **227**, **227**, 230, **237**

- acheminement, 239, 240
- aide sectorielle, 244
- croissance, 234
- effet sur la scolarisation, 63–64
- engagements et déboursements, 226–228, 227, 228, 228–229, 230, 233, 236, 238
- et gouvernance, 251–252, 253–254
- part axée sur les programmes, 241
- part de l'aide totale, 226, 228
- pays à faible revenu, 229–232, 230, 231, 232, 235–236

aide axée sur les projets, 242, 246, 251–252, 255

aide internationale. *voir* aide à l'éducation ; APD ; donateurs

aide publique au développement. *voir* APD Albanie

- enseignement préprimaire, 57
- enseignement primaire, 67

- IDE, 134
travail des enfants, 87
- Algérie
aide à l'éducation, **237**
alphabétisation des adultes, 99, 100
dépenses d'éducation, 149
enseignants, 129
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, 66, 77, 105, 129
IDE, 132
malnutrition, 51
parité entre les sexes, 105
- aliments, prix, 52
- Allemagne
alphabétisation, **119**
APD, 226
dépenses d'éducation, 145, 148²
donateur d'aide à l'éducation, 233, 233²,
234, 234, 237, **237**, 237
enseignants, 130
enseignement primaire, 121, 130
inégalités, 122n
résultats des apprenants, 121
sciences, 118
- alphabétisation
voir aussi alphabétisation des adultes ;
alphabétisation des jeunes
besoins en aide, 222
écarts entre les sexes, 101–102, 112–113
enseignement primaire, 31, 117
groupes marginalisés, 102
revenus des ménages, 32–33
richesse des ménages, 102
- alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT)
voir aussi alphabétisation des jeunes
bénéfices et obstacles, 99
besoins en aide, 222, 226
disparités à l'intérieur des pays, 102
DSRP, 217
femmes, 30, 31, 99, 100, 102
IDE, 132
parité entre les sexes, 101–102, 112–113
progrès réalisés, 97–98, 99–101
projections, 100
succès des campagnes d'information,
153
taux d'alphabétisation, 99–101, 100, 101
- alphabétisation des jeunes, 101
voir aussi alphabétisation des adultes
- Amérique. *voir* Amérique du Nord et
Europe occidentale; Amérique
latine et Caraïbes; chacun des pays
- Amérique du Nord et Europe occidentale
voir aussi chacun des pays
alphabétisation, **100**, **119**
alphabétisation des adultes, 101
alphabétisation des jeunes, 101
circonstances socio-économiques, 122
dépenses d'éducation, 143, 145², 147, 148
EFTP, 92
enfants non scolarisés, 67, 69
enseignantes, 114
enseignants, 127
enseignement préprimaire, 56, 57
enseignement primaire, 61, 61, 62,
62–63, 67, 77, 104, 106
enseignement secondaire, 91, 92, 93,
104, 108
- enseignement supérieur, 95, 96, 104, 110
IDE, 132, 133
inégalités, 121
parité entre les sexes, 104, 104, 106,
108, 110
- Amérique du Sud. *voir* Amérique latine
et Caraïbes; chacun des pays
- Amérique latine
voir aussi Amérique latine et Caraïbes
alphabétisation, 100
alphabétisation des adultes, 101
EFTP, 92
enfants non scolarisés, 67
enseignants, 127
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, 61, 62–63
enseignement secondaire, 91, 93
enseignement supérieur, 96
- Amérique latine et Caraïbes
voir aussi Amérique latine; Caraïbes;
chacun des pays
alphabétisation, 100
alphabétisation des adultes, 101
circonstances socio-économiques, 122
contexte scolaire, 125
dépenses d'éducation, 143, 145², 148
difficultés avec la langue, 122
EFTP, 92
enfants non scolarisés, 67, 69, 70
enseignantes, 114
enseignants, 126², 127, 185–186
enseignement préprimaire, 56, 57
enseignement primaire, 61, 61, 62,
62–63, 67, 74², 77, 104, 105,
106, 107
enseignement secondaire, 91, 92, 93²,
94–95, 104, 108, 108
enseignement supérieur, 95, 96, 104, 110
financement redistributif, 160
gestion axée sur les écoles, 166, 167
IDE, 132, 133
inégalités, 122
lecture, 113
malnutrition, 51
milieu socio-économique, 124
parité entre les sexes, 104, 104, 105,
106, 107, 108, 108, 110, 113
plans d'éducation, 205
résultats d'apprentissage, 167
sciences, 113
taux de fréquentation, 30
taux de mortalité des enfants, 49
taux de survie scolaire, 30
travail des enfants, 85
versements en espèces, 212
- analphabétisme. *voir* alphabétisation
des adultes
- Andorre
enseignants, 129, 130
enseignement primaire, 129, 130
- anémie. *voir* fer, carence
- Angola
dépenses d'éducation, 144, 146
malnutrition, 51, 52
travail des enfants, 87
- Anguilla
enseignants, 129
enseignement primaire, 77, 129
- APD (aide publique au développement), 225,
225, 226, 227
voir aussi aide à l'éducation
approches inclusives, handicaps, 208–209
approches sectorielles, 201
aide par, 223, 241, **241**, 242
alignement de l'aide, 246
et appropriation nationale, 242
besoins des capacités des
gouvernements, 250–251
enfants non scolarisés, 224
participation des donateurs, 243
programmes et gouvernance, 253–254,
255
succès, **201**
- appropriation nationale (stratégies des
gouvernements), 215, 223, 239, **241**,
242–244
voir aussi DSRP
- Arabie saoudite
acquis scolaires, 118n
dépenses d'éducation, 144
enseignement préprimaire, 56
malnutrition, 51
- Argentine
acquis scolaires, 120
contexte scolaire, 125²
décentralisation, 160
dépenses d'éducation, 145, 148
efficacité, 149
enseignants, 130
enseignement préprimaire, **50**, 57
enseignement primaire, 77, 107, 120
évaluations des apprentissages, **119**
IDE, 134
lecture, 113n
malnutrition, 51
milieu socio-économique, 124
parité entre les sexes, 107, 113n
sciences, 118
travail des enfants, 87
- Arménie
enseignement préprimaire, 57
enseignement primaire, 75, 105, 121
enseignement secondaire, 93, 94
IDE, 132n
mathématiques, 113
parité entre les sexes, 105, 113
résultats des apprenants, 121
- Aruba
enseignants, 129
enseignement primaire, 77, 129
IDE, 134
- Asie
voir aussi Asie centrale; Asie de l'Est
et Pacifique; Asie du Sud et
de l'Ouest; chacun des pays
dépenses d'éducation, 153
inégalités, 153
- Asie centrale
voir aussi chacun des pays
alphabétisation, 100
alphabétisation des adultes, 101
contexte scolaire, 125
dépenses d'éducation, 143, 144, 145, 148
EFTP, 92
enfants non scolarisés, 67, 69
enseignantes, 114

- enseignants, 127, 186
 enseignement préprimaire, 56, 57
 enseignement primaire, 61, 62, 62–63, 66, 77, 104, 105, 106
 enseignement secondaire, 91, 92, 93, 104, 108
 enseignement supérieur, 96, 104, 110
 gestion axée sur les écoles, 168
 IDE, 133
 parité entre les sexes, 104, 105, 106, 108, 110
- Asie de l'Est
voir aussi Asie de l'Est et Pacifique ;
 chacun des pays
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 101
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 61, 62–63, 77
 enseignement secondaire, 91, 93
 enseignement supérieur, 96
- Asie de l'Est et Pacifique
voir aussi Asie de l'Est ; Pacifique ;
 chacun des pays
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 99, 101
 circonstances socio-économiques, 122
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 143, 144, 145, 148
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67, 69, 70
 enseignantes, 114
 enseignants, 127, **128**
 enseignement préprimaire, 56, 57
 enseignement primaire, 61, 61, 62, 62, 62–63, 66, 104, 105, 106, 107
 enseignement secondaire, 91, 92, 93², 104, 108
 enseignement supérieur, 96, 104, 110
 IDE, 132, 133
 inégalités, 92
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 104, 105, 106, 107, 108, 110
 taux de mortalité des enfants, 49
- Asie du Sud
voir aussi Asie du Sud et de l'Ouest ;
 chacun des pays
 enseignants, 185, 189
 enseignement secondaire, 93
 IDE, 132
 malnutrition, 51, 51, 52²
 parité entre les sexes, 45
 retards de croissance, 37
 taux de mortalité des enfants, 35, 48, 49, 49
- Asie du Sud et de l'Ouest
voir aussi Asie du Sud ; chacun des
 pays
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 99, 100, 101
 alphabétisation des jeunes, 101
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 143, 144, 145, 145², 147, 148
- enfants non scolarisés, 66, 67, 69, 70
 enseignantes, 114
 enseignants, 126, 126², 127, **128**
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 61, 62, 62, 62–63, 63, 64–65, 66, 74, 77, 104, 105, 106, 107
 enseignement secondaire, 91, 92², 93, 104, 107, 108, 108
 enseignement supérieur, 104, 110
 IDE, 133
 inégalités, 29–31
 objectifs de l'EPT, 45
 parité entre les sexes, 45, 102, 104, 104, 105, 105, 106, 106, 107, 107, 108, 108, 110
 plans d'éducation, 205
 taux de survie scolaire, 30
- Association internationale de développement (AID), 234, 234, 237
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 233
- associations de parents, manque de pouvoir, 169
- «Aucun enfant laissé pour compte» (États-Unis), 196, **196**
- Australie
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 144, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234, 247
 enseignement primaire, 66, 121
 enseignement supérieur, 79
 inégalités, 122n
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- autochtones, populations
voir aussi minorités ethniques
 difficultés avec la langue, 122, 122n
 disparités dans l'éducation, 111–112
 taux d'alphabétisation, 102
- autonomie des écoles, 123
- autorité
 décentralisation et équité, 140
 délégation et équité, 156–158, 159–160
- autorités locales, et pouvoir sur les recettes, 163
- Autriche
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 249
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 121, 130
 inégalités, 122n
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Azerbaïdjan
 dépenses d'éducation, 144, 149
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 107, 129
 IDE, 134
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 107
 sciences, 118
 travail des enfants, 87

B

- BAfD. *voir* Banque africaine de développement
- Bahamas
 enseignants, 127, 129, 131
 enseignement primaire, 67, 77, 107, 129, 131
 parité entre les sexes, 107
- Bahreïn
 acquis scolaires, 118n
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77
 enseignement secondaire, 91, 91n
 IDE, 134
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 113
- baillleurs de fonds. *voir* donateurs
- Bangladesh
 aide à l'éducation, 224, 231, 231
 alphabétisation des adultes, 99, 100, 100, 101n
 corruption, 151, **151**
 dépenses d'éducation, 144, 145, 149
 DSRP, 204
 éducation, politiques, 207
 éducation non formelle, 98
 enfants non scolarisés, 67, 68, 71, 72, 144, 231, 231
 enseignants, 127, 128, 129, 191
 enseignement préprimaire, 57, 58, 59
 enseignement primaire, 66, 77, 79, 79, 80, 81, 82, 85, 86, **110**, 111
 enseignement secondaire, 93, 95, 111
 IDE, 133, 134
 IIEGR, 135
 inégalités, 30, 80, 81, 81, 82, 85, 86, 93, 95, **124**
 malnutrition, 51
 nutrition, politiques, 207
 parité entre les sexes, 107, **110**, 111, 207, 224
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 254
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36, 48, 49, 50
 vaccination, 37
- Banque africaine de développement (BAfD), **70**, 234, 234, 236, 236
- Banque asiatique de développement (BAsD), 234, 234, 236, 236
- Banque interaméricaine de développement, 236, 236
- Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD). *voir* Banque mondiale
- Banque mondiale
 donateur d'aide à l'éducation, 165, **224**, **227**, 233, **244**
 enquête de suivi des dépenses publiques, **153**
 PETS, 152
 prêts non concessionnels, 236, 236

- projets et programmes d'éducation, 253–254
 promotion de l'éducation privée, 177
 stratégies de gouvernance, 251
 subventions, **224**
- Barbades
 dépenses d'éducation, 145
 enseignement primaire, 67, 77
- barrières. *voir* accès à l'éducation
- BAAsD. *voir* Banque asiatique de développement
- bâtiments scolaires, **64, 69**, 125, 260
- Bélarus
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 129
 enseignement primaire, 129
 IDE, 132n
 malnutrition, 51
- Belgique
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234
 enseignants, 130
 enseignement primaire, 121, 130
 inégalités, 122n
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Belize
 dépenses d'éducation, 145, 149
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 77, 129
 IDE, 132, 134
 malnutrition, 51
 travail des enfants, 87
- Bénin
 alphabétisation des adultes, 101n
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enfants non scolarisés, 68
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 105, 107, 111, 129, 131
 enseignement secondaire, 93, 94, 95, 96, 107–108, 111
 IIEGR, 133, 135, 135²
 inégalités, 80, 81, 82, 83, 85, 93, 95, 96
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 107–108, 111
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 49, 50
- Bermudes
 enseignants, 129
 enseignement primaire, 77, 105, 129
 parité entre les sexes, 105
- besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)
 et croissance économique, 35
 projets et programmes, 253–254
 tout au long de la vie, 97–98
- besoins spéciaux. *voir* handicaps
- BESSIP (Programme d'investissement du sous-secteur de l'éducation de base) (Zambie), 243
- Bhoutan
 alphabétisation des adultes, 101n
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 77, 78, 105, 129, 131
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107
- biais urbain, qualité de l'enseignement, 188
- bibliothèques, accès, 125
- bidonvilles
 écoles privées peu coûteuses, 181, **181**
 inégalités, 85, 209
- BIRD. *voir* Banque mondiale
- Bolivie
 aide à l'éducation, 232
 dépenses d'éducation, 145, 149
 difficultés avec la langue, 122
 DSRP, 212
 enfants handicapés, 89
 enfants non scolarisés, 232
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 77, 86
 évaluations des apprentissages, 197
 IDE, 134
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 86, 95
 malnutrition, 51
 retards de croissance, 38
 santé et nutrition, **54**
 scolarisation, 232
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 35, 36, 49, 49, 50
 travail des enfants, 87
 vaccination, 37
- Bolsa Familia (Brésil), 211, 212
- Bono de Desarrollo Humano (Équateur), 55, 211
- Bosnie-Herzégovine
 enseignement préprimaire, 59
 travail des enfants, 87
- Botswana
 acquis scolaires, 117
 dépenses d'éducation, 146, 148
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 79, 107
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 106n, 107
- BPEP (Programme d'éducation de base et d'enseignement primaire) (Népal), 243
- Brésil
 acquis scolaires, 118
 aide à l'éducation, 236
 alphabétisation, 31
 alphabétisation des adultes, 100
 corruption, 150
 dépenses d'éducation, 145, 148, 149, 154
 enfants non scolarisés, 68, 71, 71, 72
 enseignants, 130, 190
 enseignement préprimaire, 57, 58
 enseignement primaire, 67, 77, 105
 enseignement supérieur, 96
 évaluations des apprentissages, **119**
 financement redistributif, 162–163
- inégalités, **124**, 154
 lecture, 113n
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113n
 milieu socio-économique, 124
 parité entre les sexes, 105, 113n
 sciences, 118, 118
 subventions scolaires, 168, 190
 travail des enfants, 87
 versements en espèces, 211
- Brunéi Darussalam
 enseignants, 129, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 77, 129, 130
- Bulgarie
 dépenses d'éducation, 148
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121
 IDE, 134
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Burkina Faso
 aide à l'éducation, 231, 232, 246–247
 alphabétisation des adultes, 101n
 dépenses d'éducation, 146, 149
 DSRP, 218–219
 éducation non formelle, 98
 enfants non scolarisés, 66, 68, 71, 72, 83, 232
 enseignants, **128**, 129
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 105, 107, 111, 129
 enseignement secondaire, 92, 95, 111
 gouvernance, 246–247
 IIEGR, 133–135, 135
 inégalités, 30, 80, 81, 81, 82, 95, 110, 111
 lecture, 113
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113n
 parité entre les sexes, 105, 107, 110, 111, 111, 113, 113n
 participation de la société civile, 214
 retards de croissance, 38
 scolarisation, 232, 232, 250
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 vaccination, 37
- Burundi
 alphabétisation des adultes, 101n
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enfants handicapés, 89
 enfants non scolarisés, 71
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 74, 76, 77, 78, 78, 79, 105, 107
 malnutrition, 51, 52
 parité entre les sexes, 105, 106, 107
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
 travail des enfants, 87

C

CAD (Comité d'aide au développement de l'OCDE)
voir aussi donateurs bilatéraux ; donateurs multilatéraux études sur les pratiques de l'aide, 240, **241**

Cadre d'action de Dakar, 27, 226
voir aussi objectifs de l'EPT engagements, 222–223 équité, engagement, 79 équité de l'aide, 229 lutte contre les inégalités, 200 objectifs, 45 objectifs 3 et 4 de l'EPT, 97 principes de gouvernance, 140 progrès réalisés, 223, 224, 236 promesses, 142, 169

Cambodge
 acquis scolaires, 117 aide à l'éducation, 224, 246 alphabétisation des adultes, 101n dépenses d'éducation, 144 DSRP, 204, 218–219 enfants handicapés, 89 enfants non scolarisés, 83 enseignants, 129, 131, 186, 189–190, **190**, 191 enseignement préprimaire, **50**, 57 enseignement primaire, 66, 73, 74, 75, 76, 76, 77, 78, 81, 82, 84, 105, 107, 111, 111n, 129, 131, 224, 246 enseignement secondaire, 92n, 94, 95, 96, 111 expansion des écoles, 246 IDE, 133 IIEGR, 135, 135 inégalités, 81, 82, 84, 94, 95, 96 malnutrition, 51 parité entre les sexes, 105, 107, 111, 111n participation des parents, 170 soins prénatals, 38 taux de mortalité des enfants, 36 travail des enfants, 86 vaccination, 37 VIH/sida, **208**

Cameroun
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149 enfants non scolarisés, 83 enseignants, 129, 131, **187** enseignement préprimaire, 56 enseignement primaire, 74, 75, 75, 76, 81, 82, 105, 111, 129, 131 enseignement secondaire, 95, 111 frais scolaires, suppression, 87 IIEGR, 135 inégalités, 81, 82, 95 malnutrition, 51 parité entre les sexes, 105, 111 retards de croissance, 38 soins prénatals, 38 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50 travail des enfants, 87 vaccination, 37

campagnes d'information, contre la corruption, 151, 152, **153**

Canada
 alphabétisation des adultes, 102 APD, 226 dépenses d'éducation, 145 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 236, 237, 246, 247 enseignement préprimaire, 57 enseignement primaire, 121 enseignement supérieur, 79, 79 inégalités, 122n résultats des apprenants, 121 sciences, 118, 118

Cap-Vert
 dépenses d'éducation, 146, 149 enseignants, 129, 131 enseignement préprimaire, 56 enseignement primaire, 66, 77, 105, 107, 129, 131 parité entre les sexes, 105, 107

capacités
 écoles, 168, **169** enseignants, 168 gestion, 246 gouvernements, 160, 182, 234, 244–245, 246, **248**, 250 de redistribution, 163

capacités, renforcement aide à l'éducation, 244–245, 250 enseignants, 168

Caraïbes
voir aussi Amérique latine et Caraïbes ; chacun des pays alphabétisation, 100 alphabétisation des adultes, 100, 101 EFTP, 92 enfants non scolarisés, 67 enseignants, 127 enseignement préprimaire, 56 enseignement primaire, 61, 62–63 enseignement secondaire, 91, 93 enseignement supérieur, 96 carences en micronutriments, 52, **53**, 87, 207 Carrera Magisterial (Mexique), 192

caste, système écoles privées peu coûteuses, 181 effet sur la participation des parents, 170 effets sur les filles, 112 enseignants contractuels, **188–189**

centres de ressources aux enseignants, 191

chances d'éducation et croissance économique, 32–35 et équité sociale, 26–27 inégalités, 28–31, 29, 30, 78–79, 79–80, 86, 95–96 et santé, 35–37

changement climatique, 40

chefs d'établissement, leadership, 168 chèques éducation, 172

Chili
 alphabétisation, **119** chèques éducation, 174 contexte scolaire, 125 dépenses d'éducation, 145, 148 difficultés avec la langue, 122 enseignants, 131, 191

enseignants, incitations, 192–193 enseignement préprimaire, 57 enseignement primaire, 105, 131 évaluations des apprentissages, 194, 198 gouvernance, réforme, **175** inégalités, 175 lecture, 113n malnutrition, 51 mathématiques, 113n milieu socio-économique, 124 numératie, **119** parité entre les sexes, 105, 113n réforme de la gouvernance, 140 sciences, 118, **119** travail des enfants, 87

Chine
 alphabétisation des adultes, 99, 100 décentralisation, 159, 159 dépenses d'éducation, 148, 154 donateur d'aide à l'éducation, 235 enseignants, **128**, 186 enseignement préprimaire, 57 inégalités, 154 malnutrition, 51

choix chèques éducation, 172 effet sur la réussite scolaire, **175** inégalités, 164 offre éducative, 261–262 pour les parents, 164², **176**, 178–179, **181** dans les services d'éducation, 171–177

Chypre
 dépenses d'éducation, 145 enseignants, 131 enseignement préprimaire, 57 enseignement primaire, 67, 131 IDE, 134

ciblage pour les désavantages, 153, 210–211, 260 programmes de réduction du travail, 210–211, 211–212

cibles, pour le succès de l'EPU, **84**

cinquième année, taux de survie, 29, 30, 75, 84, 94, 96, 107, 107

circonstances socio-économiques, effets sur l'apprentissage, 121–122

citoyenneté, 39–40

classes alternées, pour améliorer l'accès, **69**

classes sociales
voir aussi milieu socio-économique et écoles privées, **179**

coalitions. *voir* partenariats

Colombie
 aide à l'éducation, 236 décentralisation, 158 dépenses d'éducation, 145, 148 enfants handicapés, 89 enfants non scolarisés, 83 enseignants, 131 enseignement préprimaire, 57 enseignement primaire, 67, 75, 76, 77, 81, 82, 86, 107, 111, 120, 131 enseignement secondaire, 94, 95, 96, 111, 111n évaluations des apprentissages, **119** financement compensatoire, 160 IIEGR, 135, 135 inégalités, 81, 82, 86, 94, 95, 96

- malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 107, 111, 111n, 113
 projets d'éducation et gouvernance, 253
 résultats des apprenants, 120
 retards de croissance, 38
 sciences, 113, 118
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 travail des enfants, 87
- Comité d'aide au développement de l'OCDE (CAD)
voir aussi donateurs bilatéraux ; donateurs multilatéraux
 études sur les pratiques de l'aide, 240, **241**
- comités de gestion des écoles, 170
 comités de soutien aux écoles, 170
 comités villageois d'éducation, **171**
- Commission de l'éducation de base universelle (UBEC), fonds d'intervention (Nigéria), **161**
- Commission européenne
voir aussi Union européenne
 aide, importance, 238
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 233, 234, 234, 236, 237, 237
 promotion de la gouvernance, 251
 soutien des programmes sectoriels, **244**
- Communauté d'États indépendants
 malnutrition, 51
 taux de mortalité des enfants, 49
- communautés locales
 participation aux écoles, 169–170, **171**
- Comores
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 105, 107
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107
 travail des enfants, 87
- compétences cognitives, acquisition, 117, 117
- compétences de base. *voir* alphabétisation ; numératie
- compétition
 et gestion des écoles, 164
 réforme de la gouvernance, 141
 dans les services d'éducation, 171–172
- Comprendre le travail des enfants, programme, 86
- concurrence, dans l'offre éducative, 261–262
- conditions d'enseignement (lieu d'apprentissage), 123–126, **124**, 260
- Conférence internationale sur l'éducation des adultes, sixième, 98
- conflits
voir aussi États fragiles
 DSRP, 218–219
 effet sur la planification de l'éducation, 210
- Congo
 dépenses d'éducation, 144, 146, 147, 149
 enfants non scolarisés, 71, 144
 enseignants, **128**, 129, 131
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 105, 129, 131
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
 retards de croissance, 38
- soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
 travail des enfants, 87
- Congo, République démocratique.
voir République démocratique du Congo
- Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), 113, 196, 197
- contexte
 choix éducationnel et compétition, 172
 pour les réformes de la gouvernance des écoles, 165–166, 172
- contexte d'urgence
voir aussi conflits
 effet sur la durée de l'instruction, **124**
 protection sociale, 210–211
- contexte familial, importance, 47
- contexte scolaire (lieu d'apprentissage), 123–126, **124**, 260
- contrôle, aide à l'éducation, **241**
- Convention de l'OIT sur l'âge minimum, 85n
- Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), 89, 208
- coopération technique, 242
- coordination des donateurs, **241**, 248–250
- Corée. *voir* République de Corée
- corruption, 143, 147–152, **151**, **153**, 191
- Costa Rica
 acquis scolaires, 120
 alphabétisation, **119**
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 129, 131
 enseignement secondaire, 92n
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113n
 numératie, **119**
 sciences, **119**
- Côte d'Ivoire
 alphabétisation des adultes, 101n, 102n
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 56, 58, 59
 enseignement primaire, 81, 81, 82, 105, 111, 131
 enseignement secondaire, 95, 111
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 81, 82, 95, 102n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 106, 111
 travail des enfants, 87
- cours particuliers, 186
voir aussi éducation privée
- coût de la vie, augmentation, 52
- coûts de construction
 classes, 148–149
 corruption, 150
- coûts de l'éducation
 corruption, 150–151
 décentralisation, effet, 159
 effet sur la participation scolaire, 71, **224**
 pays à faible revenu, 226
 politiques de réduction, 224
 redoublements, 74
- coûts de transaction, acheminement de l'aide, 240, 249
- coûts imputés aux étudiants, en tant qu'aide, **237**, **237**
- coûts scolaire. *voir* coûts de l'éducation
- coûts unitaires, approche fondée sur, **162**
- Croatie
 dépenses d'éducation, 148
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 131
 IDE, 134
 sciences, **118**, **119**
- croissance économique, et éducation, 31–33
- Cuba
 acquis scolaires, 120
 alphabétisation, **119**
 dépenses d'éducation, 145
 enseignants, 129
 enseignement primaire, 67, 73, 77, 129
 enseignement secondaire, 92n
 IDE, 134
 lecture, 113n
 malnutrition, 51
 numératie, **119**
 parité entre les sexes, 105, 113n
 sciences, **119**

D

- Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar
- Danemark
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234², 249
 enseignement préprimaire, 59
 enseignement primaire, 67, 121
 enseignement supérieur, 79
 inégalités, 122n
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- déboursements
 APD, 225, 225, 226, 240, 247
 subventions proportionnelles, 168
- décentralisation
 effet de taxe d'éducation, 159
 effet sur la pauvreté, 204–205, 206
 effet sur l'éducation, 143, 156–163, 159, **161**, **162**, **206**
 et équité, 156–158, 159, 160, **162**, 205–206, 261
 gouvernance, 140, 140², 141
 rôle des gouvernements, 159–160, 163, 171–172, 261
- Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, 239, 240, 245, 249
- décrochage. *voir* abandons
- défavorisés. *voir* désavantage ; handicaps ; marginalisation ; minorités ethniques ; pauvreté
- délégation des compétences, 265
- démocratie et éducation, 39–40
- déparasitage, programmes, 88
- Department for International Development (DFID) (Royaume-Uni), **244**

- dépenses d'éducation
 amélioration de l'efficacité, **153**
 cibles d'équité, 152–163, 259
 décentralisation, effet, 156–163
 effet de l'augmentation, 63–64
 efficacité, amélioration, 147–152
 par élève, 147, 148–149, 154, 155, 159, 160, **161c**, 162
 par étudiant, 259
 insuffisance, 147
 lien avec la réussite, 143
 part des dépenses publiques, 144–145, 147–148
 et performance, 144
 et PNB, 143, 144–145, 144–145, 159, **183**
 publiques, 142–147, 143, 144–145, 145, 146
 et RNB, 225
 salaires, 146
 scolarisation, 146
- dépenses d'éducation des ménages, 142–147
- dépenses d'éducation mondiales, 147, 148²
- dépenses des ménages, et accroissement de la scolarisation, **64**
- dépenses intérieures en éducation, 143, 144–145, 145, 154
- dépenses nationales d'éducation.
voir gouvernements, dépenses d'éducation
- dépenses publiques, 142–147, 143, 144–145, 145, 146, 154
- désavantage
voir aussi accès à l'éducation ; éducation inclusive ; exclusion ; inégalités ; inéquités ; marginalisation ; minorités ethniques ; pauvreté
- alphabétisation, 102
 coûts de l'équité, 153
 échec des réformes gouvernementales, **175**
 effet sur la parité entre les sexes, 111–112
 EPU, 82–83, **84**
 financement, 154–155
 langue autochtone, 95, 122
 participation des parents à l'école, 170
 programmes ciblés, 153, 210–211, 260
 recrutement des enseignants de groupes désavantagés, 189
- désavantage éducatif, et chances d'éducation, 29–30
- développement cognitif, effet de la malnutrition, 260
- développement des enfants
 effet de la malnutrition, 47, 50–51, **51**, 260
 effet des interventions de santé, **54**
- développement du cerveau, effet de la malnutrition, 260
- diarrhée, 48
- différences culturelles, inégalités, 85, 154
- différences entre les sexes, performance scolaire, 123
- différences régionales, alphabétisation, 102
- discrimination, 115
voir aussi inégalités ; inéquités ; parité entre les sexes
- disparités. *voir* désavantage ; inégalités ; inéquités ; parité entre les sexes
- disparités à l'intérieur des pays, 102, 133–135, **134**, **135**
 chances d'éducation, 29
 écoles privées, **183**
 éducation préscolaire, 58, 59
 enseignants, 127–128
 enseignement primaire, 79, 79–85
 enseignement secondaire, 94–95, 95, 96
 financement inéquitable, 155, **161**
 mortalité des moins de 5 ans, 49, 50
 parité entre les sexes, 109–112
 répartition des revenus, 34
 résultats d'apprentissage, 120–126
- disparités de langage, 85, 95, 122, 122n, 154
- disparités géographiques
 DSRP, 209, 218–219
 éducation préscolaire, 56–57
 éducation privée, 178
 enfants non scolarisés, 66–67, 67
 enseignement primaire, 86
- District Primary Education Programme (DPEP) (Inde), **244**, 245
- Djibouti
 dépenses d'éducation, 144
 enfants non scolarisés, 71
 enseignants, 129, 129, 131
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 105, 129, 131
 enseignement secondaire, 91
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
- documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (DSRP). *voir* DSRP
- Dominique
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 77, 105, 129, 131
- donateurs
 aide à l'éducation, 233, 233–234, 234, 235–236, 236, 236–237, **237**, **237**, 237, 249, 263
 et approches sectorielles, 244, **244**, 245, 250–251
 besoins d'augmentation d'aide, 263
 besoins d'augmentation de l'équité, 263–264
 coordination, **241**, 248–250
 DSRP, importance, 202
 efficacité de l'aide, échec, 239
 engagements au Fonds catalytique, 64, 235
 engagements et déboursements, 222, 223, 225–226, 233, 234
 échecs, 239, 263–264
 et systèmes nationaux de gestion, 246
 influence sur la gouvernance, 139, 239, 242–244, 250–251, 251–252, 255
 influence sur l'enseignement supérieur, 246
 relations avec gouvernements (*voir* gouvernance de l'aide)
- renforcement des capacités, 244–245, 250
 soutien de la gestion axée sur les écoles, 165
- donateurs bilatéraux
 aide à l'éducation, 233, 233–234, 234, 247
 engagements et déboursements, 225–226, 233, 234
 non membres du CAD, 235
- donateurs multilatéraux, aide à l'éducation, 233, 233, 234, 235–236, 236
- données, collecte, pour améliorer la planification, **70**
- douzième année, taux de survie, 93, 94, 95, 96
- DPEP (District Primary Education Programme) (Inde), **244**, 245
- DSRP (documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté), 142, 200–201, **202**, 205
 balance des pouvoirs, 215
 et causes de la pauvreté, 205
 consultation avec la société civile, 213
 consultation avec les parties prenantes, 212
 coordination entre les programmes, **214**
 inéquités, stratégies, 218–219
 et négligences, 203, 207–209
 objectifs, définition, 204
 et objectifs de l'EPT, 202–203, 206
 protection sociale, 210–212, **214**

E

eau, approvisionnement, et part de l'aide totale, 228

écoles

voir aussi enseignement primaire ; enseignement secondaire

autonomie, 123
 capacités et gestion, 168
 et gouvernements, 139–140
 inspections, 194, 198–199, **199**
 leadership, 168
 réforme de la gouvernance, 141
 supervision, 194, 198–199, **199**

écoles à charte, 173–174

écoles autochtones, 166

écoles primaires. *voir* enseignement primaire

écoles privées, 261–262

enseignement primaire et REE, 130–131
 inscriptions, 176–177
 peu coûteuses, 177–180, 182, **183**

écoles publiques

voir aussi écoles à charte ; gouvernance dans l'éducation
 rapport élèves/enseignant, 130–131
 services d'éducation, 176, 178

écoles secondaires. *voir* enseignement secondaire

écoles sélectives, 123

écriture, enseignement primaire, 116–117

Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) (El Salvador), 165, 166, 166–167

- éducation
voir aussi éducation primaire universelle ; enseignement primaire ; enseignement secondaire ; enseignement supérieur
- aide (*voir* aide à l'éducation)
- bienfaits, 26–27
- donateurs (*voir* donateurs)
- effets des chances sur l'équité, 26–27
- éducation de base
voir aussi éducation primaire universelle ; enseignement préprimaire ; enseignement primaire
- accès à l'éducation, 90–91, 232
- aide, **227**, **227**, **230**, **237**, **237**
aide sectorielle, 244
donateurs, 233, 233–234, 234, 236, 249, 263
éléments, 242
enfants non scolarisés, 231
engagements et déboursments, 228, 231, 233, 235–236, 242, 247
pays à faible revenu, 228, 229, 234, 235, 236
et scolarisation au primaire, 231–232, 232
soutien par programmes et gouvernance, 252, 253–254
- définition, 90n
- donateurs, 237
- enfants non scolarisés, 230–231
- engagements et déboursments, 226–228, 230
- financement additionnel, **161**
part de l'aide totale, 228
pays à faible revenu, 229, 230, **237**, **237**, 237
proportion de l'aide à l'éducation, 228
scolarisation, 232, 232
- éducation des adultes
voir aussi enseignement postsecondaire ; enseignement supérieur ; formation des enseignants
- suivi, 97–98
- éducation des mères, et mortalité infantile, 35–36, 36–37, 37
- éducation des parents, et participation, 170, 171
- Éducation élémentaire universelle (Inde), **171**, 242–245
- éducation et protection de la petite enfance (EPPE) [objectif de l'EPT]
voir aussi enseignement préprimaire ; enseignement primaire
- besoins en aide, 222, 226
- DSRP, 217
- effets des programmes de protection sociale, 211
- importance pour l'équité, 46–47, 123, 259
- part de l'aide d'éducation, 57
- participation, 55–60, **60**
- prestations aux moins de 3 ans, 54–55
- progrès réalisés, 44
- santé et nutrition, 47, 48
- éducation et sélection de l'école, 175–176
- éducation inclusive, handicaps, 89, **90**
- éducation non formelle, 97–98, 97n
- Éducation pour tous. *voir* EPT
- éducation préscolaire
voir aussi enseignement préprimaire
- accès, **58**, 60
- disparités, 59
- participation, **58**, 59
- scolarisation, 56–57, **58**
- éducation primaire. *voir* enseignement primaire
- éducation primaire universelle (EPU) [objectifs de l'EPT]
achèvement avec succès, **84**
besoins en aide, 222–223, 226, 236, 245
- DSRP, buts, 203
- enseignants, besoins, **128**
- enseignement primaire, 61
- IDE, 132
- objectifs de l'EPT, 27–28, 61
- obstacles, 85–90, 142
- OMD, 222–223
- progrès réalisés, 27–28, 44–45, 61–85, **224**, 231–232, 232, 236, 258
- projets et programmes, 253–254
- tendances, 71–73, 72
- éducation privée
choix, 141, 164
- disparités géographiques, 178
- écoles privées peu coûteuses, 177–180, 182
- régulations, 205
- réussite, 173–174, **175**
- scolarisation, 181
- services, 172
- soutien des donateurs, 252–255
- EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad) (El Salvador), 165, 166, 166–167
- efficacité de l'aide
alignement de l'aide avec les priorités gouvernementales, 245–248
- amélioration de la coordination entre les donateurs, 248–250
- approche par programmes, 239–242
- investissements des donateurs dans la gouvernance, 251
- progrès réalisés, **241**
- efficience
dépenses d'éducation, 147–152
- gestion axée sur les écoles, 167
- EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels), 92
- DSRP, 217
- enseignement secondaire, 92
- égalité. *voir* équité ; inégalités ; inéquités ; parité entre les sexes
- égalité entre les sexes, stratégies DSRP, 206–207, 218–219
- égalité sociale, 26–27
- Égypte
acquis scolaires, 118n
- alphabétisation des adultes, 99, 100, 102
- chômage, 34
- compétences cognitives, 117, 117
- enseignement préprimaire, 56, **58**, **58**, 59
- enseignement primaire, 66, 75, 77, 105
- IDE, 132
- malnutrition, 51
- parité entre les sexes, 105
- retards de croissance, 38
- soins prénataux, 38
- taux de mortalité des enfants, 36
- El Salvador
acquis scolaires, 120
- dépenses d'éducation, 145, 149
- enseignants, 129, 189
- enseignement préprimaire, 57
- enseignement primaire, 74, 77, 79, 105, 107, 129
- évaluations des apprentissages, **119**
- gestion axée sur les écoles, 165, 166, 166–167
- IDE, 132
- inégalités, **119**
- malnutrition, 51
- manuels scolaires, 155
- mathématiques, 113n
- parité entre les sexes, 105, 107, 113
- participation des parents, 189
- résultats d'apprentissage, 167
- sciences, 113
- travail des enfants, 87
- élites, capture, et partage de la gestion scolaire, 169
- Émirats arabes unis
dépenses d'éducation, 148
- enseignants, 131
- enseignement préprimaire, 56
- enseignement primaire, 66, 77, 79, 131
- IDE, 132n, 134
- malnutrition, 51
- emploi, 34
- enfants
mortalité (*voir* taux de mortalité des enfants)
- retards de croissance, 51, 51–52, 52n
- santé et nutrition
effet de l'instruction, 35–37
- programmes, **54**
- taux de survie scolaire (*voir* taux de survie scolaire)
- enfants migrants, 209
- enfants non scolarisés, 64–73, 68, 69, 71
voir aussi abandons ; participation scolaire
- aide à l'éducation, 224, 224², 230–231, 231, 232
- dépenses d'éducation, 144
- disparités géographiques, 66–67, 67
- DSRP, 218–219
- effet sur les évaluations internationales, 118–119
- impacts sociaux et économiques, 64–66
- objectifs de l'EPT, 27, 61, **68**
- parité entre les sexes, **68**
- projection des tendances, 71–73, 72
- réduction/augmentation, **64**, 64–65, 68, **69**
- richesse des ménages, 80–83, 82
- travail, 85–86, 211
- VIH/sida, 88
- enfants vivant dans la rue, 209
- engagements d'aide à l'éducation, 226–228, 227, 228, 228–229, 230, 233, 236, 238

- enquête de suivi des dépenses publiques, **153**
 enquête nationale sur la corruption et la bonne gouvernance (Mexique), 150
 enquêtes de suivi des dépenses publiques (PETS), 152
 enseignantes, 114, 114–115
voir aussi enseignants
 enseignants
voir aussi enseignants contractuels ; rapport élèves/enseignant
 absentéisme, 129–130, 179, 186, **193**
 centres de ressources, 191
 corruption, 191
 dépenses d'éducation, 146
 enseignantes, 114–115
 enseignement primaire, 114, 126–130, **127, 128**
 enseignement secondaire, 126, **127, 128**
 formation, 189, 253
 formés et non formés, **68**, 126–127, 129, 129
 et gestion axée sur les écoles, 167
 et gouvernance, 126, 127, 139–140, 185, 186
 incitations, 189, 192–193, **193**, 262
 licenciement, 186
 manque de formation, 189
 au mérite, **193**
 motivation et moral, 130–131, 141–142, 160, 167, 185, 187, **187**, 189, 262
 performance, et salaire liés, 192–193
 préjugés sexistes, 113–114
 qualité de l'éducation, 126–130, **128**, 185, 189
 recrutement, **64**, 93n, 185–188, 188–189, **190**, 254, 262
 renforcement des capacités, 168
 répartition géographique, 185–193, **191**, 260, 261, 262
 salaires, 160, 185–186, **187**, 192, 246
 enseignants contractuels, 186–188, **187**, **188–189**, 262
 enseignement
 accès (*voir* accès à l'éducation)
 aide (*voir* aide à l'éducation)
 dépenses (*voir* dépenses d'éducation)
 qualité (*voir* qualité de l'éducation)
 enseignement élémentaire. *voir* enseignement primaire
 enseignement et formation techniques et professionnels. *voir* EFTP
 enseignement obligatoire. *voir* éducation primaire universelle
 enseignement postsecondaire
 aide, **237**
 taux de fréquentation, 29, 29
 enseignement préprimaire
voir aussi éducation et protection de la petite enfance ; éducation préscolaire ; moins de 3 ans
 accès, 55–56
 bénéfiques, **50**
 disparités, 58
 enseignantes, 114
 scolarisation, 55, 56, 56
 enseignement préscolaire. *voir* éducation et protection de la petite enfance ; éducation préscolaire
- enseignement primaire
voir aussi éducation de base ; éducation primaire universelle
 abandons, 67, 70, 74–75, 75–76
 accès à l'éducation, 64–73, **69**, 106, 253
 achèvement, taux, 75, 77–78
 dépenses d'éducation, 146, 146, 148–149, 153
 disparités géographiques, 86
 DSRP, 218–219
 enseignantes, 114
 enseignants, 114, 126–130, **128**
 fréquentation, 79, 80, 81, 81–83, 82, 86, 110, 111, **161**, **161c**
 inégalités, 78–79, 79, 79–85, 81, 120–126, 148–149
 niveaux d'instruction, 115–119
 parité entre les sexes, 70, 104, 105, 106, 106, 107, 111, 181, **183**, 224
 progression, 73, 73–79, 75
 qualité, amélioration, **69**
 réussite, 80, 120–121
 taux bruts d'admission, 61, 61
 taux d'abandon, **64**
 taux d'achèvement, **69**, 88
 taux de fréquentation, 29
 taux de survie à la 5^e année, 29, 30, 75, 84, 94, 96, 107, 107
 tests, amélioration des résultats, 149
 transition, 195
 enseignement primaire gratuit
 (suppression des frais), 63, 87, **156**, 216, 224, **224**
 enseignement primaire universel. *voir* éducation primaire universelle
 enseignement privé
 écoles privées, 261–262
 modèle suédois, **176**
 et performance, 123
 enseignement secondaire
voir aussi éducation de base
 abandons, 92
 acquis, 28–29, 31
 acquis en mathématiques et en sciences, 31
 aide, **237** (*voir aussi* éducation de base, aide)
 bénéfiques, 90, **110**
 dépenses, 153
 dépenses d'éducation, 146, 146
 disparités, 94–95, 95, 96
 DSRP, 203–204, 218–219
 enseignantes, 114
 enseignants, 126, **127, 128**
 fréquentation, 94–95, 95, 96, 111
 importance pour les objectifs de l'EPT, 259
 parité entre les sexes, 104, 104, 107–108, 109, 111, 224
 participation, 91, 92–93, 93
 résultats d'apprentissage, 120–122
 scolarisation, 90–92, 93, 108, 109, **110**
 scolarité, réalisation, 29
 taux de fréquentation, 29
 tests, amélioration des résultats, 149
 transition à, 90–91, 91, 92, 93, 195
- enseignement secondaire,
 deuxième cycle, 92, 93
 enseignement secondaire,
 premier cycle, 92, 93
 enseignement supérieur
 aide, 234, 237, **237**, **237**
 dépenses d'éducation, 153
 donateurs, influence, 246
 parité entre les sexes, 104, 105, 108, 113–114
 scolarisation, 95–96, 96
 transition vers, 79
 enseignement universitaire. *voir* enseignement supérieur
 environnement, prise de conscience, et connaissances scientifiques, 40
 EPT (Éducation pour tous)
 importance de l'aide, 224, 238
 objectifs (*voir* objectifs de l'EPT)
 progrès réalisés, 41, 132–135
 EPU. *voir* éducation primaire universelle
 Équateur
 acquis scolaires, 117
 contexte scolaire, 125
 difficultés avec la langue, 122, 122n
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 77, 129, 131
 évaluations des apprentissages, **119**
 IDE, 132, 134
 inégalités, 53
 malnutrition, 51
 santé et nutrition, 55
 travail des enfants, 87
 équité
voir aussi inégalités ; inéquités ; parité entre les sexes
 amélioration par des projets, 253, 254
 approches sectorielles, **201**
 choix d'éducation, 174–175
 corruption, effet, 150
 décentralisation, effet, 156–158, 159, 160, **162**, 205–206, 261
 dépenses d'éducation, 152–163, 259
 éducation privée, effet, 181
 engagements de Dakar, 79
 engagements des gouvernements, 216
 enseignants contractuels, 187, **187**, 188, **188–189**
 EPPE, 46–47
 fixation de cibles, 258–259
 gestion axée sur les écoles, 165, 167
 gouvernements, responsabilité, 165
 influence sur l'éducation, 26–27
 information des évaluations des apprentissages, 197
 objectifs, 163
 politiques pour, **84**
 prestation de l'aide, 229–232
 qualité de l'éducation, **116**
 répartition des revenus, 34
 équité sociale, 26–27
 Érythrée
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enfants non scolarisés, 144
 enseignants, 126, 129, 131
 enseignement préprimaire, 56

- enseignement primaire, 66, 77, 78, 105, 107, 129, 131
 enseignement secondaire, 107–108
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 107–108
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
- ESDP (Plan directeur de l'éducation de base) (République-Unie de Tanzanie), 243
- Espagne
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 235, 249²
 enseignants, 130
 enseignement primaire, 121, 130
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Estonie
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 130
 enseignement primaire, 67, 130
 IDE, 134
 sciences, 118
- États arabes
voir aussi chacun des pays
 acquis scolaires, 118
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 100, 101, 102
 alphabétisation des jeunes, 101
 dépenses d'éducation, 143, 144, 145, 148
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67, 69
 enseignantes, 114
 enseignants, 126–127, 127
 enseignement préprimaire, 56, 56
 enseignement primaire, 61, 61, 62, 62, 62–63, 66, 77, 104, 105, 106, 107
 enseignement secondaire, 91, 91, 92, 93, 104, 107–108, 108
 enseignement supérieur, 95, 96, 104, 110
 IDE, 132, 133
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 102, 104, 104, 105, 106, 107, 107–108, 108, 110
- États fragiles
voir aussi conflits
 aide à l'éducation, 232
 aide d'urgence, 232n
 DSRP, 210
 effet de la faible capacité des gouvernements, 248
 enseignants, répartition, 191, 191
 projets de gouvernance, 252
- États-Unis
 APD, 225, 226
 chèques éducation, programme, 172, 174
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234², 237, 237, 241, 247, 249²
 écoles à charte, 172
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 50, 57, 59–60
 enseignement primaire, 67, 121, 130
- enseignement supérieur, 79, 95
 EPPE, 60
 évaluations des apprentissages, 196, 196
 inégalités, 33, 122n, 176
 malnutrition, 51
 réforme de la gouvernance, 251
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
 versements en espèces, 213
- Éthiopie
 aide à l'éducation, 224, 230, 231, 232, 232
 alphabétisation des adultes, 100, 101n
 décentralisation, 160, 162
 dépenses d'éducation, 144, 144, 146, 149
 DSRP, 204, 218–219
 efficacité, 147–148
 enfants non scolarisés, 66–67, 68, 71, 72, 72, 73, 83, 144, 224, 230, 231, 232
 enseignants, 128
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 64, 66, 73, 74, 75, 76, 76–77, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 105, 107, 111
 enseignement secondaire, 92n, 95, 107–108, 111
 équité, programmes, 162
 évaluations des apprentissages, 197
 IDE, 133, 134
 IIEGR, 135, 135, 135²
 inégalités, 30, 80, 81, 81, 82, 83, 86, 95
 malnutrition, 51, 52–53
 nutrition, politiques, 208
 parité entre les sexes, 105, 106, 107, 107–108, 111
 retards de croissance, 38
 scolarisation, 232, 232, 250
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36, 48
 vaccination, 37
- Europe. *voir* Amérique du Nord/Europe occidentale; Europe centrale et orientale; chacun des pays
- Europe centrale et orientale, 104
voir aussi chacun des pays
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 101
 dépenses d'éducation, 143, 145², 148
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67, 69
 enseignantes, 114
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56, 57
 enseignement primaire, 61, 62, 62–63, 67, 77, 106
 enseignement secondaire, 91, 92, 93², 104, 108
 enseignement supérieur, 96, 104, 110
 IDE, 132, 133
 inégalités, 121
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 104, 106, 108, 110
 taux de mortalité des enfants, 49
- Europe de l'Est. *voir* Europe centrale et orientale
- Europe de l'Ouest. *voir* Amérique du Nord/Europe occidentale
- évaluations. *voir* suivi
 évaluations à grands enjeux, 196
- évaluations des apprentissages, 119
voir aussi résultats d'apprentissage
 efficacité, 194–197
 internationales, 118–119, 120–121, 194–195, 196
 nationales, 195, 198
 et politiques d'éducation, 196–197
 évaluations participatives de la pauvreté, 215
 évolution démographique, population d'âge scolaire, 62–63
- ex-République yougoslave de Macédoine
 dépenses d'éducation, 153, 154
 enseignement préprimaire, 57, 59
 enseignement primaire, 67, 120
 inégalités, 153
 résultats des apprenants, 120
- exclusion
voir aussi accès à l'éducation; désavantage; éducation inclusive; inégalités; inéquités; marginalisation; minorités ethniques
 et alphabétisation, 102

F

- famille, structure, effets sur l'apprentissage, 121–122
- Fédération de Russie
 alphabétisation, 119
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 121
 inégalités, 122n
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- femmes
voir aussi filles
 accès à l'éducation, 30
 alphabétisation, 30, 31, 99, 100, 102
 enseignantes, 114, 114–115
 enseignement supérieur, 104, 105, 113–114
 revenus, 34
 travail, 207
 VIH/sida, 37
- fer, carence, 52, 53, 207
- Fidji
 dépenses d'éducation, 144, 148
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 77
 IDE, 134
- filles
voir aussi femmes; mères; parité entre les sexes
 accès à l'éducation, 69–70, 71, 224
 enfants non scolarisés, 69–70, 71
 enseignement primaire, 64, 104, 107
 enseignement secondaire, 94, 104, 104
 enseignement supérieur, 104, 105
 fréquentation scolaire, 110–111
 milieu désavantagé, effets, 111–112
 non scolarisées, 112
 parité entre les sexes, 107, 224
 performance, 112–114
 taux de survie à la 5^e année, 107

- finance
voir aussi aide à l'éducation ;
 financement ; financement
 redistributif ; versements
 en espèces
 et équité, 154–155, **161**
 pour l'éducation
 dépenses publiques, 142–147
 gouvernance, 140, 141
 plans d'éducation, 202, 235, 260–261
 pour les objectifs des DSRP, 204
- financement
voir aussi aide à l'éducation ; finance
 déficit des plans d'éducation, 235
 formules, 154–156, 158, 160, **162**
- financement compensatoire, 155, 160
 financement redistributif, 154–156, 158,
 162–163
voir aussi versements en espèces
- Finlande
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 234, 234²,
 249
 enseignement préprimaire, 57, 59
 enseignement primaire, 67
 sciences, 118, 118
- fixation de cibles, équité, 258–259
 flux d'aide, 147, 225–226, 240, 247, 263
- fondation Gates, 235
 fondation Hewlett, 235
 Fondation pour l'éducation au Pendjab
 (Pakistan), **183**
- Fonds catalytique, 234–235, 238, 264
voir aussi Initiative de mise en œuvre
 accélérée
- Fonds d'affectation spécial pour la
 reconstruction de l'Afghanistan, **248**
- Fonds mondial de lutte contre le sida, la
 tuberculose et le paludisme, 48
- Fonds pour l'amélioration de l'école
 (FUNDESCOLA) (Brésil), 168
- formation des enseignants, 126–127, 129,
 189, 253
- formation technique
 EFTP, 92
 enseignement secondaire, 92
- formules de financement, 154–156, 158,
 160, **162**
- Foundation Assisted Schools, programme
 (Pakistan), **183**
- fragmentation, et pauvreté, 201, 204
- frais scolaires
voir aussi coûts de l'éducation
 suppression, 63, 87, **156**, 216, 224, **224**
- France
 alphabétisation des adultes, 102–103
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148²
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 233²,
 234, 234², 237, **237**, 237, 249
 enseignement préprimaire, 59
 enseignement primaire, 79, 121
 enseignement supérieur, 79, 95
 inégalités, 122n
 réforme de la gouvernance, 251
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- fréquentation scolaire
 cibles, 259
 école primaire, 79, 80, 86, 110–111, 111
 enseignement primaire, 81, 81–83, 82,
161, **161c**
 enseignement secondaire
 et postsecondaire, 111
 filles, 110–111
 garçons, 110–111
 et handicaps, 89, 89–90
 indice du désavantage, 87
 et travail des enfants, 85–86, 87
- FUNDEF, programme (Brésil)
 corruption, 150
 enseignants, 190
 redistribution du financement de
 l'éducation, 162–163
-
- G**
- G8, sommet, et engagement des donateurs,
 222, 226, 238
- Gabon
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 106n
- Gambie
 alphabétisation des adultes, 102
 dépenses d'éducation, 144
 DSRP, 218–219
 enfants non scolarisés, 71
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 56, 59
 enseignement primaire, 66, 105, 129
 inégalités, 102
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 102, 105
 projets d'éducation et gouvernance,
 252, 253
 travail des enfants, 87
- garçons
voir aussi hommes ; parité entre
 les sexes
 accès à l'éducation, 69–70
 enfants non scolarisés, 69–70, 71
 enseignement primaire, 104, 107
 enseignement secondaire, 94, 104, 104
 enseignement supérieur, 104, 105
 fréquentation scolaire, 110–111
 parité entre les sexes, 107
 performance, 112–115
- Géorgie
 dépenses d'éducation, 144
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 121
 IDE, 132n
 résultats des apprenants, 121
- gestion axée sur les écoles, 141, 164,
 165–169, 166
- gestion financière, systèmes, **151**, 152, **153**,
241, 246, 254
- Ghana
 acquis scolaires, 119
 aide à l'éducation, 224, 232, 235, 248
 alphabétisation, 31
 alphabétisation des adultes, 31, 101n
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 DSRP, 204, 218–219
- éducation non formelle, 98
 éducation privée, 178, 180
 enfants non scolarisés, 67, 68, 71, 72,
 83, 119, 232
 enseignants, **128**, 129, 129, 131
 enseignement préprimaire, 56, 56
 enseignement primaire, 66, 74, 75, 76,
 80, 81, 82, 105, 111, 111n, 129,
 131, 224
 enseignement secondaire, 93, 94, 95,
 111, 111n
 frais scolaires, suppression, 87
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 30, 80, 81, 81, 82, 95
 malnutrition, 51
 numératie, 119
 parité entre les sexes, 105, 106, 106n,
 111, 111n
 retards de croissance, 38
 scolarisation, 232
 subventions aux écoles, **156**
 taux de mortalité des enfants, 35, 36,
 49, 50
 travail des enfants, 87
- Gleneagles, sommet, 222, 226, 238
- gouvernance
 accès à l'éducation, effet, **65**, **69**
 aide, 251
 Banque mondiale, stratégies, 251
 composantes de projets et
 programmes d'éducation,
 253–254
 donateurs, influence, 139, **153**, 239,
 242–244, 250–251, 255
 dans les DSRP, 204–205
 et équité, **84**
 importance pour l'éducation, 264–265
 inadéquation, effet, **68**, 138
 objectifs, 139
 parité entre les sexes, **110**, 112
 qualité, amélioration, **68**, **69**
 gouvernance, réforme, 204–205
 DSRP, 140
 écoles, 164–184, **175**, 264–265
 effet des implications politiques, 216
 évaluation, 140
 gouvernance dans l'éducation, 127, 139–142
 but, 41
 dépenses d'éducation, efficience,
 147–152
 dépenses publiques, 142–147
 écoles privées peu coûteuses, 182
 enseignants, 126, 139–140, 184–188
 équité, 152–156
 indicateurs, 139
 réformes scolaires, 140–141, 164–184,
175
 résultats d'apprentissage, 125
 systèmes financiers, 140, 141
 gouvernance de l'aide, 223, 239
voir aussi efficacité de l'aide
 approche par programmes, 240–245
 et appropriation nationale, 242–244
 donateurs, coordination, 248–250
 donateurs, influence, 139, **153**, 239,
 242, 250–251, 251–252, 255
 systèmes gouvernementaux, 245–248

- gouvernements
 appropriation nationale, 223, 239, **241**, 242–244
 besoins des jeunes enfants, 55, **60**
 capacités, **248**
 dépenses d'éducation, 142–147, 143, 144–145, 145, 147, 154
 DSRP, priorités, 215–216
 élaboration des politiques d'éducation, 196–197
 engagements à la gouvernance de l'aide, 223
 fragmentation, 201
 leadership dans les programmes d'aide, **244**, 245, 250
 manque de politiques nutritionnelles, 53
 part de l'aide totale, 228
 partenariats avec prestataires non-étatiques, 141, 173, 182, **183**, 261–262
 politiques
 effet sur la qualité et l'équité, 140
 objectifs et cohérence, 259–260
 rationalisation de l'aide, 250–251
 responsabilité pour l'accès à l'éducation, 165
 responsabilité pour l'éducation de base/primaire, 182
 rôle dans la décentralisation, 159–160, 163, 171–172, 261
 rôle de redistribution, 163
 soutien de la gestion axée sur les écoles, 168
 systèmes financiers, gestion, 152, **241**, 246, 254
 gouvernements, capacités, 160, 182, 234, 244–245, 246, **248**, 250
 gouvernements, programmes. *voir* programmes
 gouvernements locaux. *voir* décentralisation
- Grèce
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234, 249
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121, 130
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Grenade
 dépenses d'éducation, 149
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105
 parité entre les sexes, 105
- Grenadines. *voir* Saint-Vincent-et-les Grenadines
- grossesse
 malnutrition durant, 51
 soins prénatals, 36–37, 38
- Groupe de haut niveau sur l'éducation pour tous, 238
- groupes à faible revenu, conséquences sur l'éducation, 142, 143
- Guatemala
 acquis scolaires, 117
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 146, 149
- difficultés avec la langue, 122, 122n
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 74, 76, 77, 78, 79, 79, 82, 85, 105, 107, 131, 146
 enseignement secondaire, 92n
 évaluations des apprentissages, **119**
 IDE, 132, 134
 inégalités, 30, 82, 111–112, **119**
 malnutrition, 50–51, 51
 manuels scolaires, 155
 mathématiques, 113n
 parité entre les sexes, 105, 111–112
 scolarisation, 111–112
 travail des enfants, 87
- Guinée
 aide à l'éducation, 232
 alphabétisation des adultes, 101n
 contexte scolaire, 123
 dépenses d'éducation, 144
 DSRP, 218–219
 enfants non scolarisés, 68, 71, 232
 enseignants, 129, 186
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 75, 76, 77, 79, 81, 82, 105, 107, 111, 129
 enseignement secondaire, 92n, 95, 111
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 82, 95, 110, 111
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 107, 110, 111, 111
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
- Guinée-Bissau
 alphabétisation des adultes, 102n
 enseignement préprimaire, 59
 inégalités, 102n
 malnutrition, 51
 travail des enfants, 87
- Guinée équatoriale
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 105
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
- Guyana
 dépenses d'éducation, 145, 149
 malnutrition, 51
 travail des enfants, 87
-
- H**
-
- Haïti
 enseignement primaire, 75, 76, 81, 82, 111, 111n
 enseignement secondaire, 95, 111
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 81, 82, 95
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 111, 111n
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
 vaccination, 37
- handicaps
 approches inclusives, 208–209
 éducation inclusive, 89, **90**
 financement, 154–155
 et fréquentation scolaire, 89, 89–90
- Head Start, programme, 60
- Heiligendamm, sommet, 226
- helminthes intestinaux, 87–88
- Herzégovine. *voir* Bosnie-Herzégovine
- heures d'instruction, **124**, 260
- Hokkaido, sommet, 238
- hommes, enseignement supérieur, 104, 105
- Honduras
 aide à l'éducation, 248
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 74, 75, 77, 107, 131
 gestion axée sur les écoles, 167
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 107
 programmes de protection sociale, 211
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
 résultats d'apprentissage, 167
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
 travail des enfants, 87
- Hong Kong, Chine
 alphabétisation, **119**
 inégalités, 122n
- Hongrie
 alphabétisation, **119**
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121, 130
 IDE, 134
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Human Development Report, **60**
-
- I**
-
- IDE. *voir* indice du développement de l'EPT
 IIEGR (indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu), 133, 135, 135
- Îles Caïmanes
 enseignants, 129, 130
 enseignement primaire, 129, 130
- Îles Caïques. *voir* Îles Turques et Caïques
- Îles Cook
 enseignants, 129
 enseignement primaire, 66, 105, 129
 parité entre les sexes, 105
- Îles Marshall
 dépenses d'éducation, 144
 enseignement préprimaire, 57
- Îles Salomon
 enseignement primaire, 105
 parité entre les sexes, 105
- Îles Turques et Caïques
 enseignement primaire, 105
 parité entre les sexes, 105
- Îles Vierges britanniques, 105
 enseignants, 129, 130
 enseignement primaire, 67, 105, 129, 130

- immigrants
voir aussi migrants
 résultats d'apprentissage, 122
- IMOA. *voir* Initiative de mise en œuvre accélérée
- incitations
 pour améliorer l'accès à l'éducation, **58**
 enseignants, 189, 192–193, **193**, 262
 fréquentation scolaire, santé et emploi, **213**
 pour réduire le travail des enfants, 211
- incitations financières
 pour réduire le travail des enfants, 211–212
 salaires liés à la performance, 192–193, **193**, 262
- Inde
 acquis scolaires, 116
 aide à l'éducation, 235, 244, **244**
 alphabétisation, 31, 117
 alphabétisation des adultes, 99, 100, 100, 101n
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 145, 148
 écoles privées, **179**
 éducation privée, 178, 179, 180, 181, 182
 enfants handicapés, 89
 enfants non scolarisés, 68, 70, 71, 71, 72, 83, 144
 enseignants, 114, **128**, 129, 186, 187, **188–189**, 191, 192
 enseignants, incitations, 193, **193**
 enseignement préprimaire, **50**, 57
 enseignement primaire, 74, 75, 75, 76, 77, 80, 80, 81, 82, 83, 105, 111, 242–245, **244**
 enseignement secondaire, 94, 95, 96, 111
 gouvernance, 244, **244**
 IDE, 133
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 30, 33, 80, 81, 81, 82, 83, 94, 95, 96
 malnutrition, 51, **53**
 numératie, 116, 117
 parité entre les sexes, 70, 105, 111, 112, 181
 participation des parents, 170, **171**
 retards de croissance, 38
 santé et nutrition, 88
 scolarisation, 250
 soins prénatals, 38
 soutien budgétaire, 254
 taux de mortalité des enfants, 36
 vaccination, 37
- indice de parité entre les sexes (IPS)
 enseignement primaire, 104, 106, 111, **183**
 enseignement secondaire, 104, **110**, 111
 enseignement supérieur, 104
- indice d'inégalité de l'EPT par groupe de revenu (IIEGR), 133, 135, 135
- indice du développement de l'EPT (IDE), 133, 134
- indicateurs, 132–135
- Indonésie
 acquis scolaires, 118, 118n, 119
 alphabétisation des adultes, 99, 100
 corruption, mesures, 151–152
- décentralisation, 159–160
 dépenses d'éducation, 154
 éducation non formelle, 98
 enfants handicapés, 89
 enfants non scolarisés, 83, 119
 enseignants, **128**
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 105, 107, 111, 120
 enseignement secondaire, 95, 111
 gestion axée sur les écoles, 167
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 33, 80, 81, 82, 86, 95
 numératie, 119
 parité entre les sexes, 105, 107, 111
 programme d'éducation, 167
 projets d'éducation et gouvernance, 253
 résultats des apprenants, 120
 sciences, 118, 118
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 vaccination, 37
- inégalités
voir aussi équité; inéquités; richesse des ménages
 apprentissage tout au long de la vie, 97–98
 chances d'éducation, 28–31
 changements dus aux écoles privées peu coûteuses, 182
 et choix/compétition, 164, 174–177
 décentralisation, effet, 141, 159
 dépenses d'éducation, 148–149, 152–153, 154
 enseignement primaire, 78–79, 79–85, 81, 148–149
 enseignement secondaire, 92–93, 94–95, 95
 enseignement supérieur, 95–96
 entre les pays, 49, 142
 EPU, 85–86
 formules de financement, 154–156, 160
 obstacles à l'EPT, 142
 résultats d'apprentissage, 120–126
 santé des enfants, 49
 tests à grands enjeux, 195
- inégalités à l'intérieur des pays. *voir* disparités à l'intérieur des pays
- inégalités du revenu. *voir* richesse des ménages
- inégalités entre pays, 147
- inégalités socioculturelles, 85, 112–113
- inéquités
voir aussi accès à l'éducation; désavantage; disparités à l'intérieur des pays; disparités géographiques; équité; inégalités; parité entre les sexes
 chances d'éducation, 78–79, 79–80, 86, 95–96
 de décentralisation, 159, 160, **161**
 DSRP, 201–210, 213–216, 217
- information, campagnes, 151, 152, **153**
- infrastructure scolaire, déficiences, 125
- Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), 208, 234, 234–235, 238, **248**, 263–264
- inscription
 écoles privées, 176–177
 enseignement supérieur, 96
- Institut national de l'éducation spéciale de l'Ouganda, **90**
- instruction, niveaux
 élèves du primaire, 115–119
 enseignement secondaire, 28–29, 31
- iode, carence, 52, **53**, 87
- IPS. *voir* indice de parité entre les sexes
- Irak
 enfants non scolarisés, 68, 72
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 78, 105, 107
 enseignement secondaire, 107–108
 IDE, 134
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 107–108
 travail des enfants, 87
- Iran. *voir* République islamique d'Iran
- Irlande
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 249²
 enseignants, 131
 enseignement primaire, 67, 121, 131
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Islande
 dépenses d'éducation, 148
 enseignement primaire, 121
 enseignement supérieur, 79
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 113
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Israël
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignement primaire, 67, 121
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Italie
 alphabétisation, **119**
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148²
 enseignants, 130
 enseignement primaire, 121, 130
 IDE, 134
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118

J

- Jamahiriya arabe libyenne
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 105
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
- Jamaïque
 dépenses d'éducation, 149
 enfants handicapés, 89
 enseignement primaire, 67
 malnutrition, 51
 travail des enfants, 87

- Japon
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 144, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234, 237, 237, 241, 249²
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 121
 enseignement supérieur, 79, 79
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- jeunes, alphabétisation, 101
- jeunes enfants, 54–55
voir aussi éducation et protection de la petite enfance;
 enseignement préprimaire
- Jomtien, conférence, 26, 44
- Jordanie
 acquis scolaires, 118n
 dépenses d'éducation, 149
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 113
 retards de croissance, 38
 sciences, 118
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
-
- K**
- Kazakhstan
 dépenses d'éducation, 144
 enseignement préprimaire, 57, 59
- Kenya
 acquis scolaires, 117
 aide à l'éducation, 224, 231, 235
 contexte scolaire, 124
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 DSRP, 209
 écoles privées, 181
 éducation non formelle, 98
 éducation privée, 178, 181
 enfants non scolarisés, 67, 68, 71, 72, 83, 144, 230, 231
 enseignants, 126, 128, 130, 191, 193
 enseignement préprimaire, 56, 56
 enseignement primaire, 63, 66, 75, 76, 77, 81, 82, 105, 111, 224, 224
 enseignement secondaire, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 195, 196
 frais scolaires, suppression, 87, 216, 224
 IDE, 132
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 81, 82, 95
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 105, 106, 106n, 111
 participation de la société civile, 214
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 254
 retards de croissance, 38
 santé et nutrition, 88
 scolarisation, 224
 soins prénatals, 38
- subventions scolaires, 155
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 travail des enfants, 87
 VIH/sida, 88, 130
- Kirghizistan
 dépenses d'éducation, 144
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57, 59
 enseignement primaire, 66, 129, 131
 IDE, 134
 sciences, 118, 119
- Kiribati
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 107
 parité entre les sexes, 107
- Koweït
 dépenses d'éducation, 148
 enseignants, 129, 130
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 79, 120, 129, 130
 malnutrition, 51
 résultats des apprenants, 120
-
- L**
- langue, résultats, et gestion axée sur les écoles, 166, 167
- langue maternelle. *voir* langue parlée dans le cercle familial
- langue parlée dans le cercle familial, 85, 122n, 154, 155
- Latvie, enseignement primaire, 67
- leadership, écoles, 168
- leadership politique
 effets des décisions sur l'équité, 154
 importance pour les objectifs de l'EPT, 259–260
 pour promouvoir l'éducation, 28
- lecture, compétences
 écarts entre les sexes, 102, 113–114
 écoles à charte, 173
 enseignement primaire, 116–117, 120
- Lesotho
 acquis scolaires, 117
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enfants non scolarisés, 71
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 66, 75, 76, 77, 105, 107, 129, 131
 enseignement secondaire, 94
 évaluations des apprentissages, 196
 IDE, 134
 inégalités, 94
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 106n, 107
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
 travail des enfants, 87
 vaccination, 37
- Lettonie
 dépenses d'éducation, 145
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 121, 130
- IDE, 134
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Liban
 acquis scolaires, 118n
 dépenses d'éducation, 144, 149
 enseignants, 129, 130
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 79, 105, 107, 129, 130
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107
- Libéria
 alphabétisation des adultes, 101n
 enfants non scolarisés, 71
 enseignement primaire, 66, 105
 parité entre les sexes, 105, 106, 107
- lieu d'apprentissage, 123–126, 260
- lieu de résidence
 et accès pour les filles, 112
 et inégalités, 135
- littératie. *voir* alphabétisation
- Lituanie
 dépenses d'éducation, 148
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121, 130
 IDE, 134
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- livres, accès, 123–125
- Luxembourg
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 147
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 107, 121
 inégalités, 122n
 parité entre les sexes, 107
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
-
- M**
- Macao, Chine
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 105, 129, 131
 enseignement secondaire, 92n
 inégalités, 122n
 parité entre les sexes, 105
 sciences, 118
- Madagascar
 aide à l'éducation, 235
 alphabétisation des adultes, 101n
 alphabétisme, 204
 contexte scolaire, 123
 dépenses d'éducation, 144, 145, 146, 149
 DSRP, 218–219
 enfants non scolarisés, 68, 83
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 66, 73, 74, 75, 76, 76, 77, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 105, 107, 111, 111n, 131

- enseignement secondaire, 92, 95, 111
- IDE, 133
- IIEGR, 135
- inégalités, 80, 81, 82, 95
- malnutrition, 51
- nutrition, politiques, 207-208
- parité entre les sexes, 105, 107, 111, 111n
- retards de croissance, 38
- soins prénatals, 38
- taux de mortalité des enfants, 36
- maladies, 48, 85-89
 - voir aussi programmes, santé ; santé et nutrition infantiles ; VIH/sida
- Malaisie
 - contexte scolaire, 125
 - dépenses d'éducation, 144, 148
 - enseignement primaire, 77
 - enseignement secondaire, 91n
 - inégalités, 124
- Malawi
 - acquis scolaires, 117
 - aide à l'éducation, 232, 232
 - citoyenneté et démocratie, 39-40
 - contexte scolaire, 124
 - dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 - DSRP, 218-219
 - éducation privée, 180, 182
 - enfants non scolarisés, 232
 - enseignants, 128, 185, 191
 - enseignement primaire, 66, 73, 74, 75, 76, 76, 77, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 105, 111, 111n
 - enseignement secondaire, 93, 94, 95, 111
 - évaluations des apprentissages, 197
 - IDE, 133, 134
 - IIEGR, 135
 - inégalités, 80, 81, 82, 83, 95
 - malnutrition, 51, 52
 - parité entre les sexes, 105, 111, 111n
 - retards de croissance, 38
 - scolarisation, 232, 232
 - taux de mortalité des enfants, 36
 - travail des enfants, 87
 - vaccination, 37
- Maldives
 - enseignants, 129, 131
 - enseignement préprimaire, 57
 - enseignement primaire, 129, 131
 - enseignement secondaire, 92n
 - malnutrition, 51
- Mali
 - aide à l'éducation, 231, 232, 243
 - alphabétisation des adultes, 101n
 - dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 - DSRP, 218-219
 - enfants non scolarisés, 66, 68, 71, 72, 83, 232
 - enseignants, 128, 191
 - enseignement préprimaire, 56
 - enseignement primaire, 29, 66, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 105, 107, 111
 - enseignement secondaire, 93, 94, 95, 107-108, 111
 - IDE, 133
 - IIEGR, 135, 135
 - inégalités, 29, 30, 81, 81, 82, 83, 95, 110, 111
- malnutrition, 51
- mathématiques, 113n
- parité entre les sexes, 105, 106, 107, 107-108, 110, 111, 111, 113n
- participation de la société civile, 214
- projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
- retards de croissance, 38
- scolarisation, 232
- soins prénatals, 38
- taux de mortalité des enfants, 49, 50
- travail des enfants, 87
- malnutrition
 - voir aussi santé et nutrition infantiles
 - DSRP, priorités, 207
 - effet sur le développement des enfants, 47, 50-51, 51, 53, 260
 - sous-nutrition, 52, 125
- Malte
 - dépenses d'éducation, 145, 148
 - enseignement primaire, 67
- manuels scolaires
 - accès, 68, 123-125
 - distribution, 155, 214
 - fourniture lors de projets, 253
 - préjugés sexistes, 114
- marchés financiers internationaux, crise, 28
- marginalisation
 - voir aussi accès à l'éducation ; désavantage ; éducation inclusive ; exclusion ; inégalités ; inéquités ; minorités ethniques
 - alphabétisation, 102
 - engagements à l'équité, 79-80
 - négligence dans les DSRP, 209
- mariage, effets sur les filles, 112
- Maroc
 - acquis scolaires, 118n, 120
 - aide à l'éducation, 237
 - alphabétisation, 31, 119
 - alphabétisation des adultes, 100, 101n
 - dépenses d'éducation, 144, 149
 - enfants non scolarisés, 68
 - enseignants, 131
 - enseignement préprimaire, 56
 - enseignement primaire, 63, 66, 77, 79, 86, 105, 107, 120, 131
 - enseignement secondaire, 92n
 - inégalités, 86
 - lecture, 113
 - malnutrition, 51
 - parité entre les sexes, 105, 107, 113
 - résultats des apprenants, 120
 - retards de croissance, 38
 - soins prénatals, 38
 - taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
- matériels d'enseignement. voir lieu d'apprentissage ; manuels scolaires ; ressources scolaires
- mathématiques
 - voir aussi numératie
 - acquis, 31
 - différence entre les sexes, 113, 122
 - écoles à charte, 173
 - efficacité, amélioration, 149
 - réalisations, 121-122
 - résultats, 167
- Maurice
 - dépenses d'éducation, 144, 146, 148
 - enseignants, 129, 131
 - enseignement primaire, 66, 77, 129, 131
 - enseignement secondaire, 91n, 92
 - évaluations des apprentissages, 197
 - IDE, 134
 - malnutrition, 51
 - parité entre les sexes, 106n
- Mauritanie
 - dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 - DSRP, 218-219
 - enseignants, 129, 131
 - enseignement préprimaire, 56
 - enseignement primaire, 63, 66, 77, 78, 78, 79, 105, 107, 129, 131, 146
 - enseignement secondaire, 91
 - IDE, 134
 - parité entre les sexes, 105, 107
- mécanismes centraux de transfert, 157, 159, 160, 163
- médicaments antirétroviraux, 89
- meilleure éducation grâce à une gestion réformée et à un perfectionnement de tous les enseignants (Indonésie), 253
- mémoires d'accord décennaux (Royaume-Uni), 247
- ménages, richesse. voir richesse des ménages
- mères
 - mortalité, 36
 - niveau d'instruction, effet, 35-36, 36-37, 37, 38², 65, 66-67
- mesure de l'efficacité, 149
- Mexique
 - acquis scolaires, 119
 - aide à l'éducation, 236
 - alphabétisation des adultes, 100
 - corruption, 150-151
 - dépenses d'éducation, 145, 148
 - difficultés avec la langue, 122
 - éducation non formelle, 97
 - efficacité, 149
 - enfants non scolarisés, 119
 - enseignants, 131
 - enseignants, incitations, 192-193
 - enseignement primaire, 77, 131
 - enseignement secondaire, 92n
 - évaluations des apprentissages, 119
 - gestion axée sur les écoles, 166, 167
 - lecture, 113n
 - malnutrition, 51
 - milieu socio-économique, 124
 - numératie, 119
 - parité entre les sexes, 113n
 - programmes de protection sociale, 211
 - santé et nutrition, 54, 55
 - sciences, 118
 - subventions aux écoles, 168, 169
 - travail des enfants, 87
 - versements en espèces, 213
- micronutriments, carence, 52, 53
- MICS3, 58
- migrants
 - voir aussi immigrants
 - enfants, 209

- milieu familial, importance, 121–122
milieu socio-économique
accès à l'éducation publique, **181**
choix de l'école, 175–176
et composition dans les écoles, 123
effet sur l'apprentissage, 143
qualité des enseignants, 185
- Millennium Challenge Corporation, 247
- minorités. *voir* désavantage; exclusion;
marginalisation; minorités ethniques
- minorités ethniques
dépenses publiques d'éducation, 154
DSRP, 209, **209**, 218–219
participation préscolaire, 58, 59, **60**
recrutement des enseignants, **190**
- missions conjointes, 248
aide, 240, **241**
- modèle suédois, choix dans l'éducation,
174, **176**, 262
- MoESP (plan stratégique du ministère
de l'Éducation) (Zambie), 243
- moins de 3 ans, besoins d'EPPE, 54–55
moins de 5 ans
voir aussi éducation et protection
de la petite enfance; éducation
préscolaire; taux de mortalité
des enfants
taux de mortalité, 36, 48, 49, 50, 260
- Moldova. *voir* République de Moldova
- Mongolie, 105
dépenses d'éducation, 144, 149
enfants handicapés, 89
enseignants, incitations, **193**
enseignement préprimaire, 57, 59
enseignement primaire, 66, 105
enseignement secondaire, 92n
IDE, 134
malnutrition, 51
travail des enfants, 87
- Monténégro
enseignement préprimaire, 59
malnutrition, 51
sciences, 118
- Montserrat
enseignants, 129
enseignement primaire, 129
- mortalité des enfants, 35–36, 36, 47–50, 49,
50, **53**, 260
et éducation des mères, 35–36, 36–37, 37
- mortalité maternelle, 36
- motivation des enseignants, 130–131,
141–142, 160, 167, 185, 187, **187**,
189, 262
- Moyen-Orient
voir aussi États arabes; Israël;
République islamique d'Iran;
chacun des pays
dépenses d'éducation, 153
enseignement secondaire, 93
taux de mortalité des enfants, 49
- moyennes globales, effet, 195
- Mozambique
acquis scolaires, 117
aide à l'éducation, 224, 232, 244
alphabétisation des adultes, 100, 101n
contexte scolaire, 124
dépenses d'éducation, 144, 146, 149
DSRP, 218–219
- enfants handicapés, 89
- enfants non scolarisés, 68, 71, 72, 72,
83, 144, 232
- enseignants, 126, 129, 130, 131
- enseignement primaire, 29, 66, 74, 75,
76, 76–77, 77, 78, 79, 79, 81, 82,
105, 107, 111, 129, 131, 224
- enseignement secondaire, 95, 111
- gouvernance, 244
- IDE, 133
- IIEGR, 135, 135
- inégalités, 29, 30, 81, 82, 95, 95
- malnutrition, 51
- mathématiques, 113
- parité entre les sexes, 105, 107, 111, 113
- retards de croissance, 38
- scolarisation, 232
- soins prénatals, 38
- taux de mortalité des enfants, 36, 48,
49, 50
- vaccination, 37
- VIH/sida, 130
- multiple indicator cluster survey 3 (MICS3),
58
- Myanmar
enseignants, 129
enseignement préprimaire, 57
enseignement primaire, 66, 77, 83, 129
IDE, 132
inégalités, 83
malnutrition, 51
-
- N**
- Namibie
acquis scolaires, 117
dépenses d'éducation, 144, 149
enseignants, 189
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, 66, 75, 77, 79,
81, 82, 107, 111
enseignement secondaire, 95, 111
évaluations des apprentissages, 197
IDE, 134
IIEGR, 135
inégalités, 81, 82, 95
malnutrition, 51
parité entre les sexes, 106n, 107, 111
taux de mortalité des enfants, 49
travail des enfants, 87
- Nations Unies, réunions, 27, 28
- Nauru, enseignement préprimaire, 57
- Népal
aide à l'éducation, 225, 232, 243
alphabétisation des adultes, 100, 102
décentralisation, **206**
dépenses d'éducation, 145, 149
DSRP, 204, 212, 215
éducation non formelle, 97
enfants non scolarisés, 67, 68, 71, 83, 232
enseignants, 186
enseignement préprimaire, 56, 57
enseignement primaire, 63, 66, 74, 75,
76, 77, 77, 78, 78, 81, 82, 86,
105, 111, 225
enseignement secondaire, 95, 111
gouvernance, 73
- IDE, 133, 134
- IIEGR, 135, 135
- inégalités, 81, 82, 86, 95, 110
- malnutrition, 51
- parité entre les sexes, 105, 106, 107,
110, 111, 112
- retards de croissance, 38
- scolarisation, 232, 250
- soins prénatals, 38
- subventions scolaires, 169
- taux de mortalité des enfants, 36, 48,
49, 50
- vaccination, 37
- neuvième année, taux de survie, 29–30, 74,
75, 76–78, 77, 78, 94, 96
- Nevis. *voir* Saint-Kitts-et-Nevis
- New York, réunion, 27, 28
- Nicaragua
aide à l'éducation, 235, 243, 248
contexte scolaire, 125
corruption, 150
dépenses d'éducation, 145, 149
difficultés avec la langue, 122n
DSRP, 204, 218–219
enfants non scolarisés, 83
enseignants, 129, 131, 186
enseignement préprimaire, 57
enseignement primaire, 67, 74, 75, 76,
76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 86,
107, 111, 111n, 129, 131
enseignement secondaire, 93–94, 94,
95, 111, 111n
évaluations des apprentissages, **119**
gestion axée sur les écoles, 166, 168
IDE, 133, 134
IIEGR, 135, 135
inégalités, 30, 80, 81, 82, 86, 93–94, 95
malnutrition, 51
manuels scolaires, 155
mathématiques, 113n
parité entre les sexes, 107, 111, 111n
programmes de protection sociale, 211
taux de mortalité des enfants, 49, 49,
50, 50
travail des enfants, 87
- Niger
aide à l'éducation, 231, 232
alphabétisation des adultes, 101n
contexte scolaire, 123
dépenses d'éducation, 146, 149
enfants non scolarisés, 66, 68, 71, 72,
231, 232, 232
enseignants, **128**, 129, 131, 186
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, 66, 75, 75, 76,
77, 79, 79, 80, 81, 82, 83, 105,
107, 111, 129, 131
enseignement secondaire, 92, 95,
107–108, 111
évaluations des apprentissages, 197
IDE, 133
IIEGR, 135, 135
inégalités, 80, 81, 81, 82, 83, 95, 110, 111
malnutrition, 51
mathématiques, 113n
parité entre les sexes, 105, 106, 107,
107–108, 110, 111, 111, 113n
retards de croissance, 38

soins prénataux, 38
taux de mortalité des enfants, 35, 36

Nigéria
aide à l'éducation, 231, 232
alphabétisation des adultes, 100, 101n
contexte scolaire, 124–125
décentralisation, 158, 160, 161
éducation non formelle, 98
éducation privée, 178, 182
efficacité, 148–149
enfants non scolarisés, 66, 68, 68, 70, 71, 71, 72, 73, 83, 84, 231, 232
enseignants, 126, 128
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, 66, 73, 75, 75, 76, 77, 80, 80, 81, 82, 85, 86, 105, 107, 111
enseignement secondaire, 95, 111
évaluations des apprentissages, 197
gouvernance, 68, 73
IIER, 135, 135
inégalités, 30, 80, 81, 81, 82, 85, 86, 95
malnutrition, 51
parité entre les sexes, 70, 105, 107, 107, 111
projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
retards de croissance, 38
scolarisation, 232
soins prénataux, 38
taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50, 50
vaccination, 37

Nioué
enseignement primaire, 105
parité entre les sexes, 105

niveau d'instruction de la mère, effets, 38², 65

non membres du CAD, donateurs bilatéraux, 235

normes minimales d'apprentissage, 196

Norvège
APD, 225, 226
dépenses d'éducation, 145, 148
donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234, 236, 237, 249
enseignement primaire, 121
enseignement supérieur, 79
inégalités, 122n
résultats des apprenants, 121
sciences, 118

nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire, 61, 61, 67, 73, 74, 75, 76, 86, 89

Nouvelle-Zélande
APD, 226
dépenses d'éducation, 144, 148
donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234²
enseignants, 131
enseignement primaire, 121, 131
inégalités, 122n
résultats des apprenants, 121
sciences, 118

numératie, enseignement primaire, 116, 117

nutrition, politiques
voir aussi santé et nutrition infantiles et programmes de protection sociale, 211, 212

O

objectifs de l'EPT
financement, 204
objectif 1, éducation et protection de la petite enfance (EPPE)
besoins en aide, 222, 226
DSRP, 217
effets des programmes de protection sociale, 211
importance pour l'équité, 46–47, 123, 259
part de l'aide d'éducation, 57
participation, 55–60, 60
prestations aux moins de 3 ans, 54–55
progrès réalisés, 44
santé et nutrition, 47, 48

objectif 2, éducation primaire universelle (EPU), 27–28, 61 (*voir aussi* éducation de base; enseignement primaire)
achèvement avec succès, 84
besoins en aide, 222–223, 226, 236, 245
buts des DSRP, 203
enseignants, besoins, 128
enseignement primaire, 61
IDE, 132
obstacles, 85–90, 142
OMD, 222–223
progrès réalisés, 27–28, 44–45, 61–85, 224, 231–232, 232, 236, 258
projets et programmes, 253–254
tendances, 71–73, 72

objectif 3, besoins éducatifs et compétences et croissance économique, 35
projets et programmes, 253–254
tout au long de la vie, 97–98

objectif 4, alphabétisation des adultes (*voir aussi* alphabétisation des jeunes)
bénéfices et obstacles, 99
besoins en aide, 222, 226
disparités à l'intérieur des pays, 102
DSRP, 217
femmes, 30, 31, 99, 100, 102
IDE, 132
parité entre les sexes, 101–102, 112–113
progrès réalisés, 97–98, 99–101
projections, 100
succès des campagnes d'information, 153
taux d'alphabétisation, 99–101, 100, 101

objectif 5, parité entre les sexes
accès à l'éducation, 71, 106
alphabétisation des adultes, 101–102, 112–113
atteinte de l'objectif, 110
DSRP, 206–207, 218–219
éducation et revenus, 33
enfants non scolarisés, 68
enseignantes, 114, 114–115

enseignement primaire, 70, 103–107, 104, 105, 106, 107, 111, 181, 182, 183, 224
enseignement secondaire, 104, 104, 107–108, 109, 110, 111, 224
enseignement supérieur, 104, 105, 108, 113–114
femmes au travail, 34, 207
IDE, 132
à l'intérieur des pays, 109–112
performance scolaire, 112–114, 123
progrès réalisés, 45, 103–115
progression scolaire, 106–107

objectif 6, qualité de l'éducation
amélioration de l'accès, 69, 84
besoins politiques, 260–261
déficits, 68, 184
dépenses d'éducation, efficacité, 149
éducation privée, 179
effet des inégalités, 117–122
effet sur le capital humain, 35
effets de l'école et du contexte, 122–126
enseignants, 126–130
enseignants contractuels, 186, 187, 188–189
enseignement préprimaire, 55–56
évaluation, 31
IDE, 132
mesure, 116 (*voir aussi* évaluations des apprentissages; résultats d'apprentissage)
progrès réalisés, 45
suivi, 184, 198, 260–261
tests à grands enjeux, 195–197, 196
progrès réalisés, 27–28, 132–133, 264
projets et programmes, 253–254
santé et nutrition, 46–47

objectifs des DSRP, définition, 204

Objectifs du millénaire pour le développement (OMD)
buts des DSRP, 202–203, 206–207
contrats, 247
EPU, 222
liens avec l'EPT, 27
malnutrition, 52
objectifs manqués, 48–49, 53

objectifs éducatifs, besoins de budget, 201, 202

objectifs nationaux, et décentralisation, 163

OCDE, pays membres
voir aussi pays développés
éducation préscolaire, 59
résultats d'apprentissage, 119
scolarité, réalisation, 28–29

OCDE-CAD, études sur les pratiques de l'aide, 240, 241

Oman
dépenses d'éducation, 144
enseignants, 129, 130
enseignement préprimaire, 56
enseignement primaire, 66, 77, 105, 129, 130
enseignement secondaire, 91n
malnutrition, 51
parité entre les sexes, 105

OMD. *voir* Objectifs du millénaire pour le développement

- ONG (organisations non gouvernementales)
voir aussi éducation privée ; société civile, organisations aide privée, 235
 rôle dans l'EPT, 259, 264
- OPEP (Organisation des pays exportateurs de pétrole), **224**
- Oportunidades, programme à New York (États-Unis), **213**
- Oportunidades (Mexique), **54**, 55, 211, 212
- Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP), **224**
- organisations non gouvernementales.
voir ONG
- organismes de financement. *voir* donateurs
- orphelins, entrées tardives et redoublement, 88–89
- Ouganda
 acquis scolaires, 117
 contexte scolaire, 124
 corruption, **153**
 décentralisation, 158, 160
 dépenses d'éducation, 146, 149
 DSRP, 215, 218–219
 enfants handicapés, **90**
 enfants non scolarisés, 83
 enseignants, **128**, 129, 130, 189, 191
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 75, 75, 76, 79, 79, 81, 81, 82, 105, 111
 enseignement secondaire, 92, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 197
 frais scolaires, suppression, 154, 216
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 81, 82, 95
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 106n, 111
 réduction de la pauvreté, 202
 réforme de la gouvernance, 140
 retards de croissance, 38
 scolarisation, 250
 supervision des écoles, 199
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
- Ouzbékistan
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 57, 59
 enseignement primaire, 129
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
 travail des enfants, 87
- P**
- Pacifique
voir aussi Asie de l'Est et Pacifique ; chacun des pays
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 99, 101, 101
 dépenses d'éducation, 153
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 61, 62–63
 enseignement secondaire, 91, 93
 inégalités, 153
- paiements officiels, **151**
- Pakistan
 acquis scolaires, 116
 alphabétisation, 31
 alphabétisation des adultes, 100, 101n, 102
 dépenses d'éducation, 144, 145
 disparité entre les sexes, 34
 DSRP, 212, **214**
 éducation privée, 178, 179, 181
 enfants non scolarisés, 68, 70, 71, 72, 73
 enseignants, 126, 129, 131, 180, 186, 189
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 73, 73, 77, 79, 105, 129, 131
 enseignement privé, **183**
 enseignement secondaire, 91
 gouvernance, 73
 inégalités, 102, 112, 182
 malnutrition, 51
 numératie, 116
 parité entre les sexes, 70, 105, 107, 112, 181, 182
 participation des parents, 170
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 253, 254
 scolarisation, 112, **183**
 travail des enfants, 86
- Palaos
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105
 parité entre les sexes, 105
- paludisme, 48, 88
- Panama
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 145
 difficultés avec la langue, 122n
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 77, 129, 131
 évaluations des apprentissages, **119**
 IDE, 134
 lecture, 113n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 113n
 travail des enfants, 87
- Papouasie-Nouvelle-Guinée
 enseignement primaire, 105
 parité entre les sexes, 105
- par élève, dépenses d'éducation, 147, 148–149, 154, 155, 159, 159, 160, **161c**, 162
- Paraguay
 acquis scolaires, 120
 contexte scolaire, 125, 125²
 dépenses d'éducation, 145, 149
 difficultés avec la langue, 122n
 enseignants, 114
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 77, 105, 107
 évaluations des apprentissages, **119**
 IDE, 134
 inégalités, **124**
 lecture, 113n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 113n
 travail des enfants, 87
- parents
voir aussi mères
 choix dans l'éducation, 164², **176**, 178–179, **181**
 participation aux écoles, 169–170, **171**, 180, 189
 et responsabilisation des écoles, 139
 voix, 170
- parité entre les sexes (objectif de l'EPT)
 accès à l'éducation, 71, 106
 alphabétisation des adultes, 101–102, 112–113
 atteinte de l'objectif, **110**
 DSRP, 206–207, 218–219
 éducation et revenus, 33
 enfants non scolarisés, **68**
 enseignantes, 114, 114–115
 enseignement primaire, 70, 103–107, 104, 105, 106, 107, 111, 181, 182, **183**, 224
 enseignement secondaire, 104, 104, 107–108, 109, **110**, 111, 224
 enseignement supérieur, 104, 105, 108, 113–114
 femmes au travail, 34, 207
 IDE, 132
 à l'intérieur des pays, 109–112
 performance scolaire, 112–114, 123
 progrès réalisés, 45, 103–115
 progression scolaire, 106–107
- partenariats, 141, 172, 182, **183**, 261–262
 gouvernements et prestataires non-étatiques, 141, 171–172, 173, 182, **183**, 261–262
- participation de la communauté, gestion des écoles, 169–170
- participation préscolaire, zones rurales, 58, **58**
- participation scolaire
voir aussi abandons ; éducation et protection de la petite enfance, participation ; enfants non scolarisés ; scolarisation
 effets des coûts de l'éducation, 71, **224**
 enseignement primaire, 133
 enseignement secondaire, 91, 92
 enseignement supérieur, 96
 préscolaire, 59
 richesse des ménages, **68**, 79–83, 80, 81, 82, 86, 95, 95, 96
- participation volontaire, gestion des écoles, 167
- PASEC évaluations des apprentissages, 197
- pasteurs, **209**
- pauvreté
voir aussi désavantage ; richesse des ménages
 causes, et DSRP, 206
 dépenses publiques d'éducation, 154
 écoles privées peu coûteuses, 178, **179**
 effet sur l'alphabétisation, 102
 effet sur l'éducation, 83
 effets de la corruption, 150–151
 EPU, 82–83
 parité entre les sexes, 110–111
 TNF, **161**
 travail des enfants, 86
 zones rurales, 112

- pauvreté, réduction
 et croissance économique, 32–33
 et éducation, 32
 intégration des politiques, 200, **213**, 260
 protection sociale, 210–212, **214**
 réforme de la gouvernance, 141
 stratégies, 201–210, 212, **213**, 215–216,
 218–219
- pays à faible revenu
voir aussi pays en développement ;
 pays les moins développés
 aide à l'éducation, 228, 229, 230,
 232–233, 234, 235, 236–237,
237, **237**, 237
 aide axée sur les programmes,
 241–242
 besoins pour les objectifs de l'EPT,
 222, 226–227, 236
 coûts de l'éducation, 226
 dépenses d'éducation, 143, 144, 145
 efficacité, 147–148
 enseignement secondaire, 93–95, 94,
 95, 96
 participation préscolaire, 58
 visibilité du groupe, 229
- pays à revenu élevé, dépenses d'éducation,
 143, 145
- pays à revenu moyen
 aide à l'éducation, 229, 242
 dépenses d'éducation, 143, 145
- Pays-Bas
 alphabétisation des adultes, 103
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 233²,
 234, 234², 235, 236, 237, 246,
 247, 249²
 enseignement primaire, 121
 enseignement supérieur, 79
 inégalités, 122n
 réforme de la gouvernance, 251
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- pays développés
voir aussi OCDE, pays membres
 aide à l'éducation, 239
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 101,
 102–103
 attitudes envers l'aide, 223
 Cadre d'action de Dakar, 222
 dépenses d'éducation, 143, 145
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67, 69
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 61, 62–63, 106
 enseignement secondaire, 91, 93, 93²,
 108
 enseignement supérieur, 96, 110
 parité entre les sexes, 106, 108, 110
 qualité de l'éducation, 31
 résultats d'apprentissage, 120–121, 125
 services de santé, 54
- pays en développement
voir aussi pays à faible revenu ; pays en
 développement à revenu moyen
 acquis scolaires, 31, 117–119
 aide à l'éducation, **237**, 239
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 99–100, 101
 Cadre d'action de Dakar, 222
 croissance de l'éducation privée, 177–178
 dépenses d'éducation, 143, 145, 147
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67, 69
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 28–29, 61,
 62–63, 106
 enseignement secondaire, 28–29, 91,
 93, 93–95, 94, 95, 96, 108
 enseignement supérieur, 96, 110
 gestion axée sur les écoles, 165
 malnutrition, 51
 modèle de réforme de la gouvernance,
 141
 parité entre les sexes, 106, 107, 108, 110
 qualité de l'éducation, 31
 résultats d'apprentissage, 120–121, 125
 retards de croissance, 51–52
 tests à grands enjeux, 195–196
 TNS, augmentation, 63
- pays en développement à revenu moyen,
 aide à l'éducation, 236
- pays en transition
 alphabétisation, 100
 alphabétisation des adultes, 101
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 143, 145
 EFTP, 92
 enfants non scolarisés, 67, 69
 enseignants, 127
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 61, 62–63, 106
 enseignement secondaire, 91, 92, 93,
 108
 enseignement supérieur, 96, 110
 parité entre les sexes, 106, 108, 110
 résultats d'apprentissage, 120–121
- pays les moins développés
voir aussi pays à faible revenu ;
 pays en développement
 aide à l'éducation, 229, 230, 238
 malnutrition, 51
- pays riches. *voir* OCDE, pays membres ;
 pays développés ; Union européenne
- pays sous-développés. *voir* pays à faible
 revenu ; pays en développement ;
 pays les moins développés
- PCT (Plan commun de travail) (Nicaragua),
 243
- PEC. *voir* Programa Escuelas de Calidad
 pédagogie, et gestion axée sur les écoles,
 167
- PEDP (Programme gouvernemental de
 développement de l'éducation
 primaire) (République-Unie de
 Tanzanie), 243
- Pendjab, projets d'éducation et
 gouvernance, 252, 254
- performance scolaire
voir aussi réussite scolaire
 dépenses d'éducation, 143, 144
 écoles privées, 173–174
 mathématiques, 149, 173
- périodes « sans missions », 248
- Pérou
 acquis scolaires, 118
 alphabétisation, 31
 contexte scolaire, 125
 corruption, 152
 dépenses d'éducation, 145, 149
 difficultés avec la langue, 122, 122n
 enseignants, 114, 130², 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 74, 75, 76,
 77, 81, 82, 111, 131
 enseignement secondaire, 94, 95, 111
 évaluations des apprentissages, **119**
 IIEGR, 135
 inégalités, 30, 81, 82, 94, 95, **119**
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113n
 milieu socio-économique, 124
 parité entre les sexes, 111
 travail des enfants, 87
- Perry Preschool Programme, **50**
- personnel. *voir* enseignants
 petite enfance, 54–55
- PETS (enquêtes de suivi des dépenses
 publiques), 152
- Philippines
 contexte scolaire, 125³
 décentralisation, 159
 dépenses d'éducation, 146, 149
 éducation non formelle, 98
 enfants non scolarisés, 68, 71, 72, 83
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 56, 57
 enseignement primaire, 66, 74, 75, 76,
 76, 77, 77, 78, 79, 81, 82, 86,
 107, 111, 120, 131, 146
 enseignement secondaire, 94, 95, 111,
 111n
 IDE, 132
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 30, 33, 81, 82, 86, 94, 95, 111,
124
 malnutrition, 51, 51
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 107, 111, 111,
 111n, 113
 projets d'éducation et gouvernance, 253
 résultats des apprenants, 120
 santé et nutrition, **54**, 87, 125
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 35, 36,
 49, 50, 50
 travail des enfants, 87
 vaccination, 37
- PIB (produit intérieur brut), et salaires
 des enseignants, 185
- PIRLS (Programme international de
 recherche en lecture scolaire), 113,
 118, **119**, 120, 196
- PISA (Programme international pour
 le suivi des acquis des élèves), 118,
119

- PISE (Mali), 243
Plan commun de travail (PCT) (Nicaragua), 243
Plan de développement du secteur de l'éducation (Éthiopie), 64
plan décennal de développement du secteur éducatif (PRODEC) (Mali), 243
Plan d'investissement stratégique dans l'éducation (Ouganda), 245–246
Plan directeur de l'éducation de base (ESDP) (République-Unie de Tanzanie), 243
Plan stratégique d'éducation (Cambodge), 246
plan stratégique du ministère de l'Éducation (MoESP) (Zambie), 243
plans d'éducation
 améliorations, 114–115
 besoin de contexte, 201
 coordination nationale inadéquate, 161
 EPU, 84
 équité, 215–216
 évolution démographique, 62–63
 financement, 201, 235, 260–261
 gouvernance, 205
 intégration des réformes, 142
 manque de coordination nationale, 260
 organisations de la société civile, 213–216
 VIH/sida, programmes approuvés, 208
plans du secteur de l'éducation. *voir* approches sectorielles
PNB (produit national brut), 144–145
 et dépenses d'éducation, 143, 144–145, 159, 183
pneumonie, 48
poids à la naissance, 51, 51
politique d'éducation de base universelle obligatoire (Ghana), 156
politiques. *voir* gouvernements, politiques
politiques d'éducation
 basées sur les évaluations des apprentissages, 197, 198
Pologne
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121, 130
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
population, programmes, part de l'aide totale, 228
population d'âge scolaire, 62
population pastorale, 209
Portugal
 APD, 225, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234, 247
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105, 121, 130
 parité entre les sexes, 105
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
 travail des enfants, 87
pouvoir, parents et communautés, et gestion des écoles, 169–170
Pratham (Inde), 235
pratiques culturelles, effets sur les filles, 112
pratiques de l'aide, étude OCDE-CAD, 240, 241
préjugés sexuels, 113–114, 114–115
première année, nouveaux inscrits, 61, 61, 67, 73, 74, 75, 76, 86, 89
prestataires non étatiques. *voir* éducation privée
prêt/crédit pour la politique de développement du Bihar (Inde), 254, 255
prêteurs. *voir* donateurs
prêts non concessionnels, 236, 236
preuves, importance dans la réforme scolaire, 164
prévisibilité de l'aide, 147, 225–226, 240, 247, 263
prix des aliments, 52
PRODEC (plan décennal de développement du secteur éducatif) (Mali), 243
produit intérieur brut. *voir* PIB
produit national brut. *voir* PNB
Programa Escuelas de Calidad (PEC) (Mexique), 166, 167, 168, 169
Programme alimentaire mondial, donateur d'aide à l'éducation, 224
Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation (Afghanistan), 253
Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN (PASEC) (France), 113
programme de subventions pour l'amélioration des écoles (SIGP) (Indonésie), 151
Programme d'éducation de base et d'enseignement primaire (BPEP) (Népal), 243
Programme d'investissement du sous-secteur de l'éducation de base (BESSIP) (Zambie), 243
Programme d'investissement sectoriel de l'éducation (Mali), 253
Programme écoles de qualité (PEC) (Mexique), 166, 167, 168, 169
programme général de réformes sectorielles, 254
Programme gouvernemental de développement de l'éducation primaire (PEDP) (République-Unie de Tanzanie), 243
Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), 113, 118, 119, 120, 196
Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 118, 119
Programme national de soutien au projet d'éducation de base (Philippines), 253
Programme national d'EPT (Népal), 243
Programme pour le secteur éducatif (Gambie), 253
programmes
 voir aussi aide à l'éducation ; plans d'éducation ; subventions aux écoles
 apprentissage tout au long de la vie, 97–98
 approches sectorielles, 253–254, 255
 choix de l'école, 174–176
 ciblage des désavantages, 153, 210–211, 260
 EPU, 65
 financement redistributif, 154–156
 gestion axée sur les écoles, 165–166
 parité entre les sexes, 110, 224
 préprimaire, 50
 préscolaire, 60, 60
 protection sociale, 200, 210–212
 recrutement des enseignants, 190, 190–191
 réduction de la pauvreté, 202
 santé, 52–53, 54, 54–55, 87–88, 207–208, 211, 228, 228
 travail des enfants, 211
 versements en espèces, 54, 54–55, 84, 211, 213, 260
programmes d'éducation, provenant des tests, 196
programmes d'éducation, réformes, et effet sur les enseignants, 186
programmes sectoriels. *voir* approches sectorielles
programmes soutenus par des donateurs, 240
progression scolaire
 voir aussi redoublement
 parité entre les sexes, 106–107
Projet de crédit pour la politique de développement de l'éducation au Pendjab (Pakistan), 254
Projet de crédit pour la politique de développement du secteur éducatif au Sind (Pakistan), 254
Projet de reconstruction de l'éducation (Burundi), 253
Projet de soutien à l'éducation au Baloutchistan (Pakistan), 252, 253
Projet de soutien au développement du secteur éducatif (Bangladesh), 254
Projet de soutien au secteur éducatif (Kenya), 254
Projet d'éducation de base (Ouzbékistan), 253
Projet d'éducation pour tous (Haïti), 253
Projet d'éducation rurale (Colombie), 253
Projet intégré de développement de l'enfant (Bolivie), 54
Projet pour le secteur éducatif au niveau des États (Nigéria), 253
projet relatif au secteur éducatif (République démocratique du Congo), 253
projets d'investissement, 242
protection sociale, programmes, 84, 200
public-privé, partenariats, 141, 171–172, 173, 182, 183, 261–262

Q

- Qatar
 enseignants, 129, 130
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 105, 129, 130
 enseignement secondaire, 91
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
 sciences, 118
- qualifications
voir aussi formation des enseignants
 enseignants, 126–127, 189
- qualité de l'éducation, gouvernance et renforcement institutionnel (Honduras), 253
- qualité de l'éducation (objectif de l'EPT)
 amélioration de l'accès, 69, 84
 besoins politiques, 260–261
 déficits, 68, 184
 dépenses d'éducation, efficacité, 149
 éducation privée, 179
 effet des inégalités, 117–122
 effet sur le capital humain, 35
 effets de l'école et du contexte, 122–126
 enseignants, 126–130
 enseignants contractuels, 186, 187, 188–189
 enseignement préprimaire, 55–56
 évaluation, 31
 IDE, 132
 mesure, 116 (*voir aussi* évaluations des apprentissages ; résultats d'apprentissage)
 progrès réalisés, 45
 suivi, 184, 198, 260–261
 tests à grands enjeux, 195–197, 196
 « quasi-marchés », 164, 177

R

- rapport élèves/enseignant (REE), 129
 disparités, 126–127, 127–128, 130–131
 enseignants contractuels, 186
 scolarisation, 64
- Rapport mondial de suivi*, 226
- RDP lao. *voir* République démocratique populaire lao
- Read India, 235
- réalisations à court terme, et renforcement des capacités, 250
- réchauffement climatique, 40
- reculées, zones. *voir* zones reculées
- redoublement
 écoles primaires, 74, 75, 76, 106–107
 enseignement secondaire, 95
 gestion axée sur les écoles, 166
 information des évaluations des apprentissages, 197
 orphelins, 88–89
 paludisme, 88
 parité entre les sexes, 106–107
 tests à grands enjeux, 195
- REE. *voir* rapport élèves/enseignant
- réforme de l'éducation, 140–141, 164–184
- réforme du « quasi-marché », systèmes scolaires, 164
- réforme favorable aux pauvres, 202
- religion
 DSRP, 218–219
 participation préscolaire, 58, 59
- rémunération des enseignants, 262
voir aussi salaires
- renforcement des capacités
 aide à l'éducation, 244–245, 250
 enseignants, 168
- repas scolaires, 58, 87
- République arabe syrienne
 acquis scolaires, 118n
 dépenses d'éducation, 149
 enseignement préprimaire, 56, 58, 59
 enseignement primaire, 105
 enseignement secondaire, 92n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
- République Bolivarienne du Venezuela
 aide à l'éducation, 236
 dépenses d'éducation, 149
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 77, 107, 120
 enseignement secondaire, 92n
 IDE, 134
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 107
 résultats des apprenants, 120
- République centrafricaine
 alphabétisation des adultes, 101n
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enfants non scolarisés, 71
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 77, 105, 107
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 106, 107, 107
 travail des enfants, 87
- République de Corée
 dépenses d'éducation, 144, 148
 enseignants, 131
 enseignement primaire, 66, 77, 121, 131
 enseignement supérieur, 79
 malnutrition, 51
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- République de Moldova
 dépenses d'éducation, 145
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 75, 121
 IDE, 134
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 113
 résultats des apprenants, 121
- République démocratique du Congo
 alphabétisation des adultes, 100
 DSRP, 210
 enfants non scolarisés, 67, 70, 72
 enseignement primaire, 75, 76
 malnutrition, 51
 projets d'éducation et gouvernance, 252, 253
- République démocratique populaire lao
 dépenses d'éducation, 144, 149
 enseignants, 129, 131, 189–190, 190
 enseignement préprimaire, 57

- enseignants, 66, 73, 77, 79, 105, 129, 131
- inégalités, 112
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 112
 scolarisation, 112
- République dominicaine
 acquis scolaires, 117
 aide à l'éducation, 232
 dépenses d'éducation, 149
 difficultés avec la langue, 122n
 enfants non scolarisés, 232
 enseignants, 129, 131
 enseignement préprimaire, 57, 59
 enseignement primaire, 67, 73, 75, 76, 77, 81, 82, 86, 105, 107, 111, 129, 131
 enseignement secondaire, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 119
 IDE, 132, 134
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 82, 86, 95
 lecture, 113n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 111, 113n
 retards de croissance, 38
 scolarisation, 232
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 travail des enfants, 87
 vaccination, 37
- République islamique d'Iran
 acquis scolaires, 118n
 alphabétisation des adultes, 100
 dépenses d'éducation, 145, 149
 enfants non scolarisés, 68
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 105, 120, 131
 enseignement secondaire, 92
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
 résultats des apprenants, 120
- République tchèque
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 131
 enseignement primaire, 67, 121, 131
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- République-Unie de Tanzanie
 aide à l'éducation, 224², 230, 231, 231, 232, 243, 249
 alphabétisation des adultes, 100, 101n
 contexte scolaire, 124
 DSRP, 204, 209, 218–219
 éducation non formelle, 98
 enfants non scolarisés, 67, 68, 69, 70–71, 224, 230, 231, 232
 enseignants, 126, 129, 129
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 66, 73, 74, 75, 76, 76–77, 77, 78, 81, 82, 86, 107, 111, 129, 224
 enseignement secondaire, 93, 94, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 197
 frais scolaires, suppression, 87, 154
 gouvernance, 73
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 30, 81, 82, 86, 95

- malnutrition, 51
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 106, 106n, 107, 111, 113
 participation de la société civile, 214
 pauvreté, 202, 202
 retards de croissance, 38
 santé et nutrition, 87–88
 scolarisation, 232, 232, 250
 subventions scolaires, 155
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 travail des enfants, 87
 vaccination, 37
 VIH/sida, 88
- ressources. *voir* aide à l'éducation ;
 financement ; ressources scolaires
 ressources scolaires, 68, 123–126, 143, 197
 résultats d'apprentissage, 142
voir aussi acquis scolaires ; évaluations
 des apprentissages
 acquis en mathématiques et en
 sciences, 121–122
 améliorations dans les tests, 149
 et choix de l'école, 173–174
 circonstances des élèves, 121–122
 disparités, 117–126, 118, 119
 disparités à l'intérieur des pays, 120–122
 effet de l'absentéisme des enseignants,
 129–130
 effet du contexte, 46, 121–122, 123–126,
 124, 260
 effets du système scolaire, 122–123
 élèves du primaire, 120–121
 enseignement secondaire, 120–122
 évaluations internationales, 118–119
 gestion axée sur les écoles, 166
 parité entre les sexes, 112–113
 rapport élèves/enseignant, 126–129
 salaire des enseignants, 192–193
 soutien des enseignants, 198
- résultats scolaires
 choix de l'école, 175
 langues, 167
 mathématiques, 167
 retards de croissance, 37, 38, 50, 211, 211n
 modérés, 51, 51–52, 52n
 sévères, 51, 51–52, 52n
- rétenion scolaire
voir aussi taux de survie
 parité entre les sexes, 107
 scolarisation préprimaire, 50
- réussite scolaire
voir aussi achèvement scolaire ;
 performance scolaire
 recrutement des enseignants, 190
- revenu national brut (RNB)
 déboursements d'aide, 225, 226
 dépenses d'éducation, 225
 pourcentage de l'aide, 225, 226
- revenus
 effets de l'éducation, 33
 inégalités, 33
- revenus des ménages, et alphabétisation,
 32–33
- richesse des ménages
voir aussi désavantage ; pauvreté
 achèvement scolaire, 80
 alphabétisation, 102
- chances d'éducation, 29
 écoles privées, accessibilité, 180–181
 IIEGR, 133, 135
 inéquités, 153, 154
 manque de ressources d'éducation, 142
 parité entre les sexes, 109–111, 111
 participation à l'EPPE, 58, 60
 participation scolaire, 68, 79–83, 80, 81,
 82, 86, 95, 95, 96
 protection sociale, 210–211
 services éducatifs inadéquats, 183
- RNB. *voir* revenu national brut
- rougeole, 48
- Roumanie
 dépenses d'éducation, 145, 149
 enfants handicapés, 89
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121, 131
 évaluations des apprentissages, 196
 IDE, 134
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
 travail des enfants, 87
- Royaume-Uni
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148²
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 233²,
 234, 234, 235, 236, 237, 237,
 247, 249²
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 79, 121
 enseignement supérieur, 79
 réforme de la gouvernance, 251
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- rurales, zones. *voir* zones rurales
- Rwanda
 aide à l'éducation, 246
 alphabétisation des adultes, 101n, 102n
 dépenses d'éducation, 146, 149
 DSRP, 218–219
 enseignants, 126², 127, 129, 129, 131
 enseignement primaire, 75, 76, 77, 79,
 80, 81, 82, 105, 107, 111, 111n,
 129, 131
 enseignement secondaire, 95, 111
 IIEGR, 135
 inégalités, 80, 81, 82, 95, 102n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 106n, 107,
 111, 111n
 retards de croissance, 38
 taux de mortalité des enfants, 36
 travail des enfants, 87
 VIH/sida, 88
- enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 77, 105, 129, 131
 enseignement secondaire, 92n
 IDE, 134
 parité entre les sexes, 105
 salaires, 187, 245
 des enseignants, 146, 160, 185–186,
 192, 245
 au mérite, 193
- Samoa
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66
 sanitaires, 68, 71, 125, 228, 228
 santé, programmes, 52–53, 54, 54–55,
 207–208
 à l'école, 87–88
 effets des programmes de protection
 sociale, 211
 part de l'aide totale, 228, 228
 santé et nutrition infantiles, 47–50, 85–89
voir aussi malnutrition ; santé,
 programmes ; VIH/sida
 effet de la protection sociale, 211, 213
 programmes, 52–53, 54–55
- Sao Tomé-et-Principe
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 107
 IDE, 132
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 106n, 107
- Sarva Shiksha Abhiyan (SSA) (Inde), 171,
 242–245
- Save the Children, subvention à, 235
- Scandinavie. *voir* Danemark ; Finlande ;
 Islande ; Norvège ; Suède
- sciences
 acquis scolaires, 31, 117, 121
 compétences, 118
 connaissances, 40
 différences entre les sexes, 113
- scolarisation
 augmentation, 62–63, 65
 dépenses d'éducation, 146
 éducation préscolaire, 55, 56–57, 58
 effet de l'expansion, 64, 245
 effets des programmes de protection
 sociale, 211
 enfants non scolarisés, 68–69
 enseignement préprimaire, 56, 56
 enseignement primaire, 63, 64, 66–67,
 105, 181
 aide, 232, 232
 augmentation, 69, 133, 148, 232,
 232, 245, 246
 effet de la malnutrition, 53
 projets, 253
 subventions, 156, 156
 survie à la 9^e année, 76–78, 77, 78
 enseignement secondaire, 54, 90–92,
 91, 92–93, 93, 108, 109, 110, 110
 frais scolaires, suppression, 224
 parité entre les sexes, 106–107
 scolarisation, taux brut (TBS). *voir* taux brut
 de scolarisation
 scolarisation, taux net (TNS). *voir* taux net
 de scolarisation
 scolarisation, taux nets totaux (TNTS). *voir*
 taux nets totaux de scolarisation

S

- SACMEQ, évaluations des apprentissages,
 113, 196, 197
- Saint-Kitts-et-Nevis
 dépenses d'éducation, 145
 parité entre les sexes, 105
- Sainte-Lucie
 dépenses d'éducation, 145, 149
 enseignants, 129, 131

- scolarisation tardive, 67, 69–70
 enseignement primaire, 74, 75, 86, 89
- Seconde étude régionale comparative et explicative (SERCE), 113
- secteur de l'éducation, corruption, 150–151
- secteurs sociaux, part de l'aide totale, 228, 228
- sélection, effet sur les résultats, 122–123
- Sénégal
 aide à l'éducation, 231, 232
 alphabétisation des adultes, 101n, 102n
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 DSRP, 204, 212, 218–219
 éducation non formelle, 97
 efficacité, 147–148
 enfants non scolarisés, 68, 71, 72, 144, 232
 enseignants, 128
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 75, 76, 77, 78, 79, 79, 81, 81, 82, 83, 84, 105, 111, 111n
 enseignement secondaire, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 197
 frais scolaires, suppression, 154
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 81, 82, 83, 84, 95, 102n
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113n
 parité entre les sexes, 105, 106n, 111, 111n, 113n
 retards de croissance, 38
 scolarisation, 232, 232
 taux de mortalité des enfants, 36
 travail des enfants, 87
- Serbie
 enseignement préprimaire, 57, 58, 59
 sciences, 118
- services intégrés de développement de l'enfant (SIDE) (Inde), 53
- sexisme. *voir* parité entre les sexes
- Seychelles
 dépenses d'éducation, 144, 146, 148
 enseignement secondaire, 92
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 106n, 113
- sida. *voir* VIH/sida
- Sierra Leone
 alphabétisation des adultes, 101n, 102n
 dépenses d'éducation, 146
 enseignement préprimaire, 56, 59
 enseignement primaire, 105
 inégalités, 102n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107
 travail des enfants, 87
- SIMECAL, système d'évaluation, 197
- Sind, projets d'éducation et gouvernance, 252, 254
- Singapour
 alphabétisation, 119
 enseignement primaire, 121
 malnutrition, 51
 résultats des apprenants, 121
- Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Docente (Chili), 192
- situations de crise. *voir* conflits; états fragiles
- Slovaquie
 alphabétisation, 119
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignants, 131
 enseignement primaire, 121, 131
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Slovénie
 alphabétisation, 119
 dépenses d'éducation, 148
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 121
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- société civile, organisations
voir aussi ONG
 plans nationaux d'éducation, 213–216
 rôle dans l'équité, 264
- soins prénatals, 36–37, 38
- Solidario (Chili), 212
- Somalie, 51, 248
- Sommet du Millénaire des Nations Unies, 27, 28
- Soudan
 aide à l'éducation, 235
 alphabétisation des adultes, 100, 102n
 enfants non scolarisés, 72
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 105, 129
 inégalités, 102n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
- sous-alimentation, 51–52
voir aussi malnutrition; santé et nutrition infantiles
- sous-nutrition, 52, 125
- soutien au budget général, 227, 227
- soutien axé sur les programmes, 241, 246, 251–252
- Sri Lanka
 contexte scolaire, 125³
 enseignants, 186
 équité, 201
 évaluations des apprentissages, 196
 malnutrition, 51
 santé et nutrition, 88, 125
 travail des enfants, 87
- Saint-Vincent-et-les-Grenadines
 dépenses d'éducation, 145, 148
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105
 parité entre les sexes, 105
- stéréotypes sexuels, attitude des enseignants, 113–114
- stratégie conjointe d'assistance, 249–250
- subvention par élève, 153, 156
- subvention unique, 160
- subventions, programmes, 110, 151, 214
- subventions aux écoles, 168–169
 par élève, 153, 156
 fédérale, 162
 subventions d'ensemble, 151, 160
 subventions proportionnelles, 69, 155, 168–169
- subventions conditionnelles, 153, 158, 159
- subventions d'ensemble, 151, 160
- subventions fédérales, 162
- subventions inconditionnelles, 158
- subventions proportionnelles, 69, 155, 168–169
- Suède
 APD, 225, 226
 chèques d'éducation, programme, 172
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234, 236, 237
 éducation privée, 172
 enseignants, 130
 enseignement préprimaire, 59
 enseignement primaire, 67, 121, 130
 inégalités, 122n
 réforme de la gouvernance, 176
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Suisse
 APD, 226
 dépenses d'éducation, 145, 148
 donateur d'aide à l'éducation, 233, 234, 234
 enseignement primaire, 67, 121
 inégalités, 122n
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- suivi
 apprentissage tout au long de la vie, 97–98
 dépenses d'éducation, 152, 153
 dépenses publiques, 151, 151–152
 des enseignants par les parents, 189
 évaluations des apprentissages, 194–199, 194n
 importance, 44
 de l'équité, 204
 qualité de l'éducation, 184, 198, 261
 régulation de l'éducation privée peu coûteuse, 182
- Suriname
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 131
 malnutrition, 51
- Swaziland
 acquis scolaires, 117
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 105, 107
 IDE, 132, 134
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107
 travail des enfants, 87
- syndrome d'immunodéficience acquise.
voir VIH/sida
- Syrie. *voir* République arabe syrienne
- systèmes financiers, gestion, 151, 152, 153, 241, 246, 254

T

- Tadjikistan
 dépenses d'éducation, 144, 149
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105, 129
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105

- Tanzanie. *voir* République-Unie de Tanzanie
- taux brut de scolarisation (TBS)
voir aussi taux net de scolarisation
 éducation préscolaire, 56–57, **58**
 enseignement préprimaire, 56, 56
 enseignement primaire, **64**, 105
 enseignement secondaire, 92, 93, 108, 108, 109, **110**
 enseignement supérieur, 96
 parité entre les sexes, 105, **183**
- taux bruts d'admission (TBA),
 enseignement primaire, 61, 61
- taux d'abandon, enseignement primaire, **64**
- taux d'alphabétisation des adultes, 99–101, 100, 101
- taux de fréquentation
voir aussi taux nets de fréquentation
 enseignement postsecondaire, 29
 enseignement primaire, 29, 79, 110
 enseignement secondaire, 29, 111
- taux de mortalité des enfants, 35–36, 36, 47–50, 49, 50, **53**, 260
- taux de survie scolaire
 à la 5^e année, 29, 30, 75, 84, 94, 96, 107, 107
 à la 9^e année, 29–30, 74, 75, 76–78, 77, 78, 94, 96
 à la 12^e année, 93, 94, 95, 96
 enseignement primaire et secondaire, 84, 93, 94, 96
- taux net de scolarisation (TNS)
voir aussi taux brut de scolarisation
 augmentation, 63, **65**
 dépenses, effet de l'efficacité, 149
 enseignement primaire, 63, 66–67
 aide, 232
 augmentation, **69**, 133
 subventions, **156**
 taux de survie, 76–78, 77, 78
 enseignement secondaire, 91–92
- taux nets de fréquentation (TNF)
voir aussi taux de fréquentation
 enseignement primaire, 80, 86, 111, **161**, **161c**
 enseignement secondaire, 111
- taux nets totaux de scolarisation (TNTS), 71, 72
- Tawana, projet (Pakistan), **214**
- TBA. *voir* taux bruts d'admission
- TBS. *voir* taux brut de scolarisation
- Tchad
 alphabétisation des adultes, 101n
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 enfants handicapés, 89
 enseignants, 126, **128**
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 81, 82, 83, 86, 105, 107, 111
 enseignement secondaire, 95, 111
 IDE, 133, 134
 IIEGR, 135, 135, 135²
 inégalités, 81, 81, 82, 83, 86, 95, 110, 111
 malnutrition, 51, 52
 parité entre les sexes, 106, 107, 107², 110, 111, 111
 retards de croissance, 38
 soins prénatals, 38
- taux de mortalité des enfants, 49, 50
- travail des enfants, 87
 vaccination, 37
- Tchécoslovaquie. *voir* Slovaquie
- temps d'instruction, **124**, 260
- Territoires autonomes palestiniens
 acquis scolaires, 118n
 enseignants, 131
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 131
 enseignement secondaire, 91
 malnutrition, 51
- tests à grands enjeux, 195–197
- tests d'évaluation, effet de la performance liée au salaire, 192
- tests d'évaluation internationaux, 31, 120–121
- tests sans enjeux, 197
- Thaïlande
 dépenses d'éducation, 144
 enseignement préprimaire, 59
 enseignement primaire, 121
 gestion axée sur les écoles, 167
 malnutrition, 51
 programme d'éducation, 167
 résultats des apprenants, 121
 sciences, 118
- Tiers-monde. *voir* pays à faible revenu ; pays à revenu moyen ; pays en développement ; pays les moins développés
- Timor-Leste
 enfants non scolarisés, 71
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
- TIMSS, 118, 196
- TNF. *voir* taux nets de fréquentation
- TNS. *voir* taux net de scolarisation
- TNTS. *voir* taux nets totaux de scolarisation
- Tobago. *voir* Trinité-et-Tobago
- Togo
 alphabétisation des adultes, 101n, 102n
 enseignants, 131, 186, **187**
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 66, 77, 79, 83, 105, 107, 131
 inégalités, 83, 102n
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105, 107, 107
 travail des enfants, 87
- Tokélaou
 enseignement primaire, 105
 enseignement secondaire, 91n
 parité entre les sexes, 105
- Tonga
 dépenses d'éducation, 144
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66, 77, 105
 parité entre les sexes, 105
- transferts à parts équitables, 158
- transferts de ressources, dans la décentralisation, 156–158, 163
- transferts de ressources gouvernementales, 157–158, 159, 160, 163
- transferts en espèces. *voir* versements en espèces
- transition
 à l'enseignement secondaire, 90–91, 91, 92, 93
 vers l'enseignement supérieur, 79
- travail, 207
- travail des enfants, 85–86, 87
 programmes de réduction, 55, 211
- Trinité-et-Tobago
 acquis scolaires, 118n
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 67, 77, 107, 120
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 107
 résultats des apprenants, 120
 travail des enfants, 87
- Tunisie
 acquis scolaires, 118, 118n
 aide à l'éducation, **237**
 contexte scolaire, 125, 125²
 dépenses d'éducation, 144, 148
 enseignants, 114, 131
 enseignement primaire, 66, 77, 105, 120, 131
 IDE, 132
 inégalités, **124**
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
 résultats des apprenants, 120
 santé et nutrition, 125
 sciences, 118, 118
- Turkménistan, malnutrition, 51
- Turquie
 alphabétisation des adultes, 99, 100
 dépenses d'éducation, 145, 149
 enfants non scolarisés, 71, 72
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 105, 120
 inégalités, 95
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 105
 résultats des apprenants, 120
 sciences, 118
 travail des enfants, 87

U

- UBEC (Commission de l'éducation de base universelle), fonds d'intervention (Nigéria), **161**
- Ukraine
 dépenses d'éducation, 145
 enseignants, 129
 enseignement primaire, 129
 malnutrition, 51
- UNICEF, **224**, 235
 donateur d'aide à l'éducation, 234
- Union européenne, code de conduite pour la répartition de l'aide, 249
voir aussi Commission européenne
- unité centrale indépendante de contrôle (UCIC) (Indonésie), 152
- universités. *voir* enseignement supérieur
- urbaines, zones. *voir* zones urbaines

urgence, contexte
 effet sur la durée de l'instruction, **124**
 protection sociale, 210–211

URSS. *voir* Arménie ; Azerbaïdjan ; Bélarus ;
 Estonie ; Fédération de Russie ;
 Géorgie ; Kazakhstan ; Kirghizistan ;
 Latvie ; Lituanie ; Ouzbékistan ;
 République de Moldova ; Ukraine

Uruguay
 alphabétisation, **119**
 contexte scolaire, 125
 dépenses d'éducation, 145
 enseignement préprimaire, **50, 57**
 enseignement primaire, **77, 107**
 évaluations des apprentissages, 194, **198**
 lecture, 113n
 malnutrition, 51
 numération, **119**
 parité entre les sexes, 107, 113n
 sciences, **118, 119**

V

vaccination, 37, 48

Vanuatu
 dépenses d'éducation, 144
 enseignement préprimaire, 57
 enseignement primaire, 66

Venezuela. *voir* République Bolivarienne
 du Venezuela

vers parasitiques, 87

versements conditionnels, programmes,
 212, 260

versements en espèces, **54, 54–55, 84, 211,**
 212, **213, 260**

Viet Nam
 alphabétisation des adultes, 102
 décentralisation, 157–158
 DSRP, 204, 218–219
 enfants non scolarisés, 83
 enseignants, 129
 enseignement préprimaire, 58, 59
 enseignement primaire, 81, 81, 82, 111,
 129
 enseignement secondaire, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 197
 IIEGR, 135
 inégalités, 33, 81, 81, 82, 95
 lieu d'apprentissage, 197
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 111
 soins prénatals, 38
 taux de mortalité des enfants, 36, 49, 50
 travail des enfants, 87
 vaccination, 37

VIH/sida
 amélioration de l'accès aux
 médicaments, 48
 coordination des gouvernements, 208
 DSRP, 218–219
 effet sur la participation scolaire, 88–89
 effets de l'éducation, 37
 gouvernement, **208**
 vitamine A, carence, **53, 207**
 voix des parents, dans la gestion des
 écoles, 170

W

woreda (Éthiopie), **162**

Y

Yémen
 aide à l'éducation, 232, 235
 enfants non scolarisés, 68, 71, 72, 72,
 232
 enseignement préprimaire, 56
 enseignement primaire, 63, 66, 77, 105,
 107
 enseignement secondaire, 107–108
 IDE, 133, 134
 malnutrition, 51, 52
 parité entre les sexes, 105, 107,
 107–108
 scolarisation, 232
 travail des enfants, 87

Yougoslavie. *voir* Bosnie-Herzégovine ;
 Croatie ; ex-République yougoslave
 de Macédoine ; Monténégro ;
 Serbie ; Slovénie

Z

Zambie
 acquis scolaires, 117
 aide à l'éducation, 224, 230, 231, 231,
 232, 243, 250
 alphabétisation des adultes, 31, 101n
 contexte scolaire, 124
 dépenses d'éducation, 144, 146, 149
 DSRP, 218–219
 éducation non formelle, 98
 enfants handicapés, 89
 enfants non scolarisés, 68, 83, 230, 231,
 232
 enseignants, **128, 131**
 enseignement primaire, 63, 66, 75, 76,
 77, 78, 81, 82, 105, 107, 111,
 131, 224
 enseignement secondaire, 93, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 197
 frais scolaires, suppression, 154
 IDE, 132, 134
 IIEGR, 135, 135
 inégalités, 30, 81, 82, 93, 95, 110
 malnutrition, 51
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 105, 106n, 107,
 110, 111, 113
 retards de croissance, 38
 salaires des enseignants, 146
 scolarisation, 232, 232, 250
 taux de mortalité des enfants, 36, 49,
 50, 50
 travail des enfants, 87

Zanzibar
voir aussi République-Unie de Tanzanie
 évaluations des apprentissages, 197
 mathématiques, 113
 parité entre les sexes, 113

Zimbabwe
 enseignement primaire, 66, 75, 76, 81,
 82, 111
 enseignement secondaire, 95, 111
 évaluations des apprentissages, 197
 IIEGR, 135
 inégalités, 81, 82, 95
 malnutrition, 51
 parité entre les sexes, 106n, 111
 taux de mortalité des enfants, 36
 vaccination, 37

zones reculées
voir aussi zones rurales
 accès à l'éducation, 155, 160
 enseignants contractuels, 188

zones rurales
voir aussi zones reculées
 accès à l'éducation, 63, **64, 253**
 alphabétisation, 102
 dépenses d'éducation, 160
 DSRP, 218–219
 écoles EDUCO, 165–166
 éducation privée, 178, 181
 effets de la pauvreté, 112
 effets sur les filles, 112
 enfants non scolarisés, 65
 enseignants contractuels, **188–189**
 fréquentation scolaire, 86
 inégalités, 86, 135
 participation préscolaire, 58, **58**
 pénuries d'enseignants, 128
 progrès vers l'EPT, 135
 qualité de l'enseignement, 185
 recrutement des enseignants, 188–189,
190
 ressources scolaires, 125
 scolarisation, **183**
 taux de mortalité des enfants, 49, 50

zones urbaines
 écoles privées peu coûteuses, 181, **181**
 fréquentation scolaire, 86
 inégalités, 83, 135, 209
 participation préscolaire, **58**
 qualité de l'enseignement, 185
 scolarisation, **183**

Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance

L'éducation est un droit humain fondamental. Partout dans le monde, on observe pourtant de larges inégalités d'accès, fondées sur le revenu, le sexe, le lieu de résidence, la langue et autres marqueurs de désavantage. Ces disparités menacent d'affaiblir les efforts pour réaliser les 6 objectifs de l'éducation pour tous (EPT), adoptés en 2000 par plus de 160 gouvernements. Si nous n'introduisons pas des stratégies plaçant la promotion de l'équité au centre de l'agenda de l'EPT, des millions d'enfants, de jeunes et d'adultes seront privés des chances d'apprentissage dont ils ont besoin pour réaliser leur potentiel, échapper à la pauvreté et participer pleinement à la vie de la société.

Voici la 7^e édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Il revient sur les progrès accomplis vers les objectifs de l'EPT. Privilégiant les laissés-pour-compte, il examine les projets de réforme de la gouvernance éducative, s'interrogeant sur leur capacité à améliorer l'accès, la qualité, la participation et la responsabilisation. Il évalue aussi la gouvernance de l'aide. Les pays riches se sont engagés à ce qu'aucune stratégie nationale en faveur de l'éducation ne puisse échouer par manque de ressources. Cette promesse n'a pas été tenue.

Enrichi d'indicateurs statistiques portant sur l'ensemble des niveaux d'éducation dans quelque 200 pays et territoires, le *Rapport* est un guide de référence qui fait autorité.



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

Éditions
UNESCO

**EFA
GMR** EDUCATION
FOR ALL
GLOBAL
MONITORING
REPORT

Photo de couverture

Contrairement à beaucoup d'enfants pauvres de son âge, ce jeune Indonésien apprend à lire et écrire à l'école.

© BODY PHILIPPE / HOA-QUI



9 789232 040893